

Christian Marquardt

# Personalkompetenz

Intrapersonale Kompetenzen am  
Arbeitsplatz messen

EXTRAS ONLINE

 Springer

---

# Personalkompetenz

---

Christian Marquardt

# Personalkompetenz

Intrapersonale Kompetenzen am  
Arbeitsplatz messen

 Springer

Christian Marquardt  
Aachen, Deutschland

Der vorliegende Text wurde vom Fachbereich Psychologie der Universität Koblenz-Landau als Dissertation angenommen  
(Originaltitel: „Personalkompetenz – Modellierung und Erfassung intrapersonaler Facetten beruflicher Handlungskompetenz“; Datum der Disputation: 28. Juni 2019)

ISBN 978-3-658-30941-1                      ISBN 978-3-658-30942-8 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30942-8>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*für meine Eltern*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einführung</b>	<b>1</b>
<b>2 Personalkompetenz</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Klärung des allgemeinen Kompetenzbegriffes</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Personalkompetenz aus psychologischer Perspektive</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Modellierung von Personalkompetenz</b>	<b>19</b>
<b>2.5 Theoretische Einordnung des Strukturmodells von Personalkompetenz</b>	<b>26</b>
2.5.1 Motivation, Motivationsregulation und Handlungsstrategien	26
2.5.2 Emotion, Emotionsregulation und Handlungsstrategien	29
2.5.3 Kognition, kognitive Regulation und Handlungsstrategien	33
2.5.4 Selbsterkenntnis, Selbstreflexion und Handlungsstrategien	36
2.5.5 Zwischenfazit	40
<b>2.6 Messung von Personalkompetenz</b>	<b>41</b>
2.6.1 Besonderheiten der Messung von Kompetenzen	42
2.6.2 Anforderungsanalyse zur Messung von Personalkompetenz	44
2.6.3 Situative Erhebungsverfahren zur Messung von Personalkompetenz	45
<b>2.7 Personalkompetenz im Verhältnis zu anderen Konstrukten</b>	<b>51</b>
2.7.1 Persönlichkeit	51
2.7.2 Beruflicher Erfolg und Zufriedenheit	54
<b>3 Fragestellungen</b>	<b>57</b>
<b>4 Studie 1: Entwicklung eines Situational Judgment Tests</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Methodisches Vorgehen</b>	<b>64</b>
4.1.1 Testdesign	64
4.1.2 Anforderungsanalyse	64
4.1.2.1 Interviews zur Erhebung erfolgskritischer Ereignisse	65
4.1.2.2 Auswertung und Dimensionszuordnung	66
4.1.3 Entwicklung der Szenarien	68

---

4.1.4	Entwicklung der Items	71
4.1.5	Validierungsdesign	74
4.1.6	Datenerhebung	76
4.1.7	Stichprobe	76
<b>4.2</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>77</b>
4.2.1	Itemkennwerte	77
4.2.2	Objektivität	82
4.2.3	Reliabilität	82
4.2.4	Validität	83
4.2.4.1	Kontentvalidität	84
4.2.4.2	Konstruktvalidität	88
<b>4.3</b>	<b>Diskussion</b>	<b>105</b>
<b>5</b>	<b>Studie 2: Entwicklung eines situativen Fragebogens</b>	<b>111</b>
<b>5.1</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	<b>111</b>
5.1.1	Testdesign	111
5.1.2	Entwicklung der Items	112
5.1.3	Validierungsdesign	117
5.1.4	Datenerhebung	121
5.1.5	Stichprobe	121
<b>5.2</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>122</b>
5.2.1	Itemkennwerte	122
5.2.2	Objektivität	125
5.2.3	Reliabilität	126
5.2.4	Validität	127
5.2.4.1	Konstruktvalidität	127
5.2.4.2	Kriteriumsvalidität	144
5.2.5	Soziodemographische Analysen	146
<b>5.3</b>	<b>Diskussion</b>	<b>147</b>
<b>6</b>	<b>Zusammenfassende Diskussion und Ausblick</b>	<b>155</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>169</b>

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von Emotionsregulationsstrategien nach Parkinson und Totterdell (1999) .....	33
Tabelle 2: Design zur situativen Testung (Studie 1) .....	64
Tabelle 3: Kategorien erfolgskritischer Ereignisse zur Personalkompetenz .....	67
Tabelle 4: Roh-Items (Studie 1) .....	73
Tabelle 5: Itemstruktur der Hauptfragestellungen (Studie 1) .....	74
Tabelle 6: Itemkennwerte Motivationsregulationsstrategien (Studie 1) .....	78
Tabelle 7: Itemkennwerte Emotionsregulationsstrategien (Studie 1) .....	79
Tabelle 8: Itemkennwerte kognitive Regulationsstrategien (Studie 1) .....	80
Tabelle 9: Itemkennwerte Selbstreflexionsstrategien (Studie 1) .....	81
Tabelle 10: Kategorien mit Häufigkeitsverteilung der offenen Antworten .....	87
Tabelle 11: Korrelationen gleicher Strategien zwischen den Szenarien .....	90
Tabelle 12: Items zur Motivationsregulation (Studie 2) .....	114
Tabelle 13: Items zur Emotionsregulation (Studie 2) .....	115
Tabelle 14: Items zur kognitiven Regulation (Studie 2) .....	116
Tabelle 15: Items zur Selbstreflexion (Studie 2) .....	116
Tabelle 16: Items zum beruflichen Erfolg .....	120
Tabelle 17: Itemkennwerte Motivationsregulationsstrategien (Studie 2) .....	122
Tabelle 18: Itemkennwerte Emotionsregulationsstrategien (Studie 2) .....	123
Tabelle 19: Itemkennwerte kognitive Regulationsstrategien (Studie 2) .....	124
Tabelle 20: Itemkennwerte Selbstreflexionsstrategien (Studie 2) .....	125
Tabelle 21: Regressionen auf Kriterien Berufserfolg und Lebenszufriedenheit .....	144
Tabelle 22: Vergleich von Personen mit und ohne Führungsverantwortung .....	147



# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell beruflicher Handlungskompetenz .....	14
Abbildung 2: Heuristisches Strukturmodell von Personalkompetenz .....	25
Abbildung 3: Rubikon-Modell der Handlungsphasen nach H. Heckhausen und P. Gollwitzer (1987).....	28
Abbildung 4: Prozessmodell der Emotionsregulation nach (Gross, 1998b).....	31
Abbildung 5: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1991) .....	35
Abbildung 6: ALACT-Modell nach Korthagen (1999).....	38
Abbildung 7: Johari-Fenster nach Luft und Ingham (1955).....	39
Abbildung 8: Gesamtmodell von Personalkompetenz .....	41
Abbildung 9: Latentes Messmodell von Personalkompetenz.....	65
Abbildung 10: Monofaktorielles Basismodell Teilkompetenzen (Studie 1) .....	89
Abbildung 11: Modifiziertes Modell Motivationsregulation (Studie 1).....	92
Abbildung 12: Strukturgleichungsanalyse Motivationsregulation und Big Five (Studie 1).....	93
Abbildung 13: Basismodell Emotionsregulation (Studie 1).....	94
Abbildung 14: Strukturgleichungsanalyse zweifaktorielles Modell Emotionsregulation und Big Five (Studie 1).....	95
Abbildung 15: Zweifaktorielles Modell kognitive Regulation (Studie 1).....	96
Abbildung 16: Strukturgleichungsanalyse zweifaktorielles Modell kognitive Regulation und Big Five (Studie 1).....	97
Abbildung 17: Basismodell Selbstreflexion (Studie 1).....	98
Abbildung 18: Modifiziertes Modell Selbstreflexion (Studie 1).....	99
Abbildung 19: Strukturgleichungsanalyse Selbstreflexion und BIG Five (Studie 1).....	100
Abbildung 20: Gesamtmodell Personalkompetenz (Studie 1) .....	102
Abbildung 21: Strukturgleichungsanalyse Personalkompetenz und Big Five (Studie 1). 104	
Abbildung 22: Basismodell Motivationsregulation (Studie 2).....	129
Abbildung 23: Modifiziertes Modell Motivationsregulation (Studie 2).....	130
Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell Motivationsregulation zur Konstruktvalidität (Studie 2).....	131

---

Abbildung 25: Basismodell Emotionsregulation (Studie 2).....	132
Abbildung 26: Modifiziertes Modell Emotionsregulation (Studie 2).....	133
Abbildung 27: Strukturgleichungsmodell Emotionsregulation zur Konstruktvalidität (Studie 2).....	134
Abbildung 28: Basismodell kognitive Regulation (Studie 2).....	135
Abbildung 29: Modifiziertes Modell kognitive Regulation (Studie 2).....	136
Abbildung 30: Strukturgleichungsmodell kognitive Regulation zur Konstruktvalidität (Studie 2).....	137
Abbildung 31: Basismodell Selbstreflexion (Studie 2).....	138
Abbildung 32: Strukturgleichungsmodell Selbstreflexion zur Konstruktvalidität (Studie 2).....	139
Abbildung 33: Gesamtmodell Personalkompetenz (Studie 2) .....	140
Abbildung 34: Gesamtmodell Personalkompetenz ohne g-Faktor (Studie 2) .....	142
Abbildung 35: Strukturgleichungsmodell Personalkompetenz zur Konstruktvalidität (Studie 2).....	143
Abbildung 36: Strukturgleichungsmodell Personalkompetenz zur Kriteriumsvalidität (Studie 2).....	145

## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht das Konstrukt der Personalkompetenz, eine Facette beruflicher Handlungskompetenz, welche sich auf die Regulationsfähigkeit der eigenen Person in bestimmten beruflichen Situationen bezieht. Definitorischen Unklarheiten geschuldet, blieb dieser Kompetenzausschnitt in der bisherigen Fachdiskussion weitgehend unberücksichtigt – auch geeignete diagnostische Instrumente stehen bislang aus.

In einer Erörterung des allgemeinen Kompetenzbegriffs wird insbesondere die Handlungsorientierung als Alleinstellungsmerkmal herausgearbeitet und auf das Konzept der Personalkompetenz übertragen. Auf dieser Basis wird ein inhaltliches Strukturmodell für Personalkompetenz entwickelt, welches die konstituierenden Teilbereiche Motivationsregulation, Emotionsregulation, kognitive Regulation und Selbstreflexion vorsieht. Das Modell und seine Teilbereiche werden innerhalb der Psychologie theoretisch verortet, Strategien zur Handlungsregulation beleuchtet und Zusammenhänge zu beruflichen Erfolgskriterien diskutiert.

Zur Diagnostik von Kompetenzen werden in einem Überblick über unterschiedliche Messverfahren situative Ansätze als besonders geeignet herausgestellt. Daher wird nach Vorbild von Situational Judgment Tests ein Messverfahren für Personalkompetenz entwickelt, welches auf die Bewältigung herausfordernder Situationen am Arbeitsplatz ausgerichtet ist. Von zentraler Bedeutung ist dabei der erfolgreiche Einsatz von Regulationsstrategien als Ausdruck kompetenten Handelns. Mit dem entwickelten Messverfahren werden zwei Befragungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit überwiegend Bürotätigkeit online durchgeführt. Dabei können das Strukturmodell von Personalkompetenz durch konfirmatorische Faktorenanalysen mit akzeptablem bis gutem Modell-Fit bestätigt und Zusammenhänge des Konstrukts mit verschiedenen beruflichen Erfolgskriterien in Strukturgleichungsmodellen nachgewiesen werden.

Die gewonnenen Ergebnisse werden sowohl methodisch als auch mit Blick auf die theoretischen Ausführungen diskutiert und Implikationen für die berufs- und betriebspädagogische Praxis sowie die weitere Forschung erörtert.



# 1 Einführung

Seit Ende des vorigen Jahrhunderts erlebt der Kompetenzbegriff in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft große Aufmerksamkeit. Erziehungsratgeber ermutigen Eltern, die „Ich-Kompetenz“ ihrer Kinder zu fördern, Schulen sollen im Unterricht auch „digitale Kompetenz“ vermitteln, und Firmenseminare versprechen die Optimierung der „Managementkompetenz“ für Führungskräfte. Unternehmen werben mit eigenwilligen Wortschöpfungen wie „Geldkompetenz“, „Haarkompetenz“ oder „Küchenkompetenz“ für ihre Dienste beim Kunden. Fast scheint es, als ließe sich jeder beliebige Begriff durch den Zusatz „-kompetenz“ aufwerten.

Kompetenz hat sich zum Referenzbegriff für Leistungsfähigkeit in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens entwickelt (Jung, 2010). Zum Ende der 1990er Jahre hat sie sich als Gegenbegriff zu Qualifikation in der bildungspolitischen Diskussion etabliert und ist zum zentralen Leitkonzept beruflicher Aus- und Weiterbildung geworden (Kaufhold, 2006). Mit einer Qualifikation wurde und wird ein formaler Bildungsabschluss bescheinigt, der durch Erlernen bestimmter festgelegter Lehrinhalte erreicht werden kann – ein Zertifikat, ein Schulabschluss, ein akademischer Grad. Über die Qualität der Anwendung des Gelernten nach absolvierter Prüfung sagt sie indes wenig aus. An dieser Stelle setzt das Konzept der Kompetenzorientierung an: Kompetenz fokussiert auf die Ergebnisse des Lernens und möchte ausdrücken, was eine Person „im wahren Leben“ kann. Dieser Perspektivenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung wird bisweilen als kompetenzorientierte Wende bezeichnet (Arnold & Schüssler, 2001) und ist zentraler Bestandteil des Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013) sowie der Bologna-Hochschulreform (Cendon et al., 2017). Diese Reformen sollten Bildungsabschlüsse aus unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen transparenter und vergleichbar machen, um deren Anerkennung zu verbessern und damit die Durchlässigkeit und Mobilität zwischen den Systemen zu erhöhen (Kremer, 2010). In der Praxis äußert sich dies etwa in Rahmenlehrplänen oder Modulhandbüchern, die nunmehr weniger auf die zu behandelnden Lehrinhalte als vielmehr auf die avisierten Lernziele und das, was der oder die Lernende am Ende der Qualifizierung können soll, ausgerichtet sind.

Ähnliche Entwicklungen sind auch in der Arbeits- und Berufswelt erkennbar. Im fortschreitenden Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft werden Informationen und Wissen zum immer wichtigeren Produktionsfaktor von Unternehmen (Bodrow & Bergmann, 2003; Middelhoff, 2008). Diese Expertise wird

maßgeblich durch die Kompetenzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bestimmt, was allenthalben mit dem kontroversen Begriff des Humankapitals ausgedrückt wird. Jedoch verlieren „Kaminkarrieren“, also geradlinige Erwerbsbiografien beim selben Arbeitgeber mit innerbetrieblichem hierarchischem Aufstieg, zunehmend an Bedeutung. Stattdessen setzen Pluralisierungsprozesse ein, und es bilden sich unterschiedliche Karriereformen aus (Hyll, 2014). Soziologen beschreiben einen Wertetrend, nachdem insbesondere junge Menschen „bislang scheinbar eherne Grundsätze in Arbeit, Familie, Politik und Freizeit“ (Hurrelmann & Albrecht, 2014, S. 14) hinterfragen, was sich u. a. in einem ausgeprägten Wunsch nach einer sinnstiftenden Tätigkeit ausdrückt. Dies führt zu einer stärkeren Identifikation mit Aufgaben und Projekten selbst als mit den jeweiligen Unternehmen und Organisationen und begünstigt tendenziell auch das häufigere Wechseln des Arbeitgebers aus eigenem Antrieb heraus. Zudem wird die Vereinbarkeit von Arbeit, Freizeit und Familie immer wichtiger, woraus sich zunehmend individualisierte, diskontinuierliche Karrieremodelle mit geplanten Auszeiten (Elternzeit, Sabbatical) oder alternativen Arbeitsmodellen in Teilzeit oder Job-Sharing ergeben (Beruf und Familie Service GmbH, 2015). Auf diesen Abbau tradierter Karrieremuster mit diskontinuierlichen Berufsverläufen und erhöhter Fluktuation von Mitarbeitern und ihren Kompetenzen müssen Arbeitgeber eine Antwort finden. Nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2006) liegt in der Erfassung, der Entwicklung und dem Management von Kompetenzen gar der entscheidende Schlüssel zur Zukunft von Unternehmen. Denn daneben gibt es eine weitere große Veränderung am Arbeitsmarkt mit rasanten Entwicklungen: die Digitalisierung. Die Halbwertszeit von Wissen verkürzt sich nicht nur im IT-Bereich schneller denn je. Auch in den kleinen und mittleren Unternehmen des Mittelstandes ist längst das Bewusstsein angekommen, neues Wissen und Kompetenzen in immer schnellerem Rhythmus generieren und weiterentwickeln zu müssen (Offensive Mittelstand, 2016). Es wird zunehmend erforderlich werden, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu strukturieren, zu organisieren und bedarfsgerecht zu entwickeln.

Ein gewinnbringender Ansatz scheint auch in diesem Kontext die Formulierung von Kompetenzen. Hierarchien in Organisationen werden flacher und damit die Verantwortungsbereiche eines Einzelnen am Arbeitsplatz umfangreicher. Gleichzeitig nimmt die Spezialisierung von Wissen zu. Diese Spannung aus fachbezogenem Sonderwissen und vermittelndem Brückenwissen versuchen Unternehmen zunehmend durch die Beschreibung von Kompetenzen abzubilden (Pfadenhauer & Kunz, 2012). Durch die Formulierung von Stellenbeschreibungen, Know-how, Entwicklungszielen etc. aus einer ergebnisorientierten Perspektive stehen Können und Leistungsziele statt formaler Qualifikationsstufen im Fokus. Ein komplexes Kompetenzmanagementsystem berücksichtigt daher neben fachspezifischen auch berufsübergreifende und ggf. auch informell erworbene Kompetenzen (Kaufhold,

2011). ‚Äußerlich‘ verliehene Bildungstitel (Qualifikationen) werden durch die Beurteilung von ‚innerlichen‘ Personenmerkmalen (Kompetenzen) ergänzt (Traue, 2010). Dies schafft ebenso Möglichkeiten zur Verzahnung mit einer systematischen Personal- und Organisationsentwicklung, mit der nicht zuletzt auch Hoffnungen verbunden werden, bislang ungenutzte Potenziale aufzudecken (Kaufhold, 2006). Zugleich wird eine Schnittstelle zum Arbeitsmarkt und somit eine gemeinsame Kommunikationsbasis mit externen Bewerbern gebildet, die ihrerseits ihre eigenen Kompetenzen zum Erhalt der persönlichen Wettbewerbsfähigkeit stetig weiterentwickeln müssen (Kaufhold, 2007). Fachliche Qualifikation im Sinne eines Zertifikates hat dabei insgesamt keineswegs an Bedeutung verloren. Vielmehr wird sie zunehmend als selbstverständlich vorausgesetzt (Kauffeld, 2006) und beide Seiten – Qualifikation und Kompetenz – für den „Marktwert des Arbeitsvermögens“ (Traue, 2010, S. 52) als relevant eingestuft. Die Debatte um Kompetenzen kann insofern als eine mögliche Antwort auf die steigende Komplexität und wachsende Innovationsdynamik im beruflichen Kontext verstanden werden (Jung, 2010). Was aber genau macht eine Kompetenz im Kern aus?

Im Unterschied zu Qualifikationen sind Kompetenzen nicht objekt- sondern subjekt- also personengebunden und setzen ganzheitlicher an. Sie möchten ausdrücken, was eine Person im Hinblick auf bestimmte Problemstellungen im Stande ist zu leisten. Dabei werden in aller Regel den fach- oder berufsspezifischen Kompetenzen, eine Reihe fachübergreifender, die sogenannten überfachlichen Kompetenzen gegenübergestellt. Je nach theoretischer Position sind diese unterschiedlich weit ausdifferenziert. Die wohl bekannteste ist die soziale Kompetenz (Seyfried, 1995), die immer dann erforderlich wird, wenn mehr als eine Person an einem Prozess beteiligt ist und Kommunikations- bzw. Interaktionssituationen entstehen. Dieser zur Seite wird zumeist eine weitere, ins Innere der eigenen Person gerichtete Kompetenz modelliert, welche weit weniger klar definiert ist. Schon an der Vielfalt an Bezeichnungen für diese Kompetenzdimension – Selbstkompetenz, Humankompetenz, Persönlichkeitskompetenz, Personalkompetenz, Individualkompetenz, Ich-Kompetenz – lässt sich schnell erkennen, dass hier weite theoretisch-konzeptionelle wie empirische Lücken bestehen. Kauffeld spricht in diesem Zusammenhang von einem „Konglomerat an Zuordnungen“ (2005, S. 59).

Tatsächlich wird an dieser Kompetenzdimension mehr als deutlich, was Kritiker dem Siegeszug der Kompetenzorientierung generell vorwerfen: beliebige bis nicht vorhandene Theorie, vage Definition, Vermischung unterschiedlicher psychologischer Konzepte und nicht zuletzt unzureichende Messinstrumente, die diagnostischen Qualitätsstandards nicht standhalten können. Der Kompetenzbegriff werde inflationär gebraucht, so steht es vielfach geschrieben (Weinert, 2001; Schmieder, 2014). Er sei ein Modebegriff, „vielgestaltig und teilweise widersprüchlich“ (Kleinert, 2005, S. 29) – ein „inhaltsleeres Zauberwort“ (Schmieder, 2014). Auf konzept-

tioneller Ebene wird die Ausdehnung berufsrelevanter Kompetenzen und Entgrenzung des Lernens angemahnt (Kleinert, 2005), da der Kompetenzbegriff wie ein Container fungiere, in den sich jede noch so theorieferne Fähigkeit, Eigenschaft oder Tugend füllen lasse (Krautz, 2015). Zudem führe ein Funktionalismus durch die Orientierung an den Learning-Outcomes zu ökonomischen Leitkonzepten (Bildung als Humankapital) statt dem Bildungsziel der Mündigkeit zu folgen (Pfadenhauer & Kunz, 2012). Und nicht zuletzt muss auch der empirische Forschungsstand kritisch hinterfragt werden, denn methodische Probleme bei der Messung von Kompetenzen sind offenkundig und die eingesetzten diagnostischen Verfahren insbesondere vor dem Hintergrund der heiklen Operationalisierung hinsichtlich ihrer „Kompetenzhaltigkeit“ (Lang-von Wins, 2007, S. 758) auf den Prüfstand zu stellen.

Die nachfolgenden Kapitel nehmen sich daher den Forderungen Grabowskis nach Kriterien, „anhand derer sich entscheiden lässt, was als Kompetenz aufzufassen ist und was nicht“ (2014, S. 10), an. Zu Beginn wird der allgemeine Kompetenzbegriff theoretisch begründet und in Abgrenzung zu etablierten psychologischen Konstrukten definiert (Abschnitt 2.1). Es werden sechs Grundorientierungen des Begriffs abgeleitet, in denen insbesondere Fähigkeits- und Handlungsorientierung hervorgehoben werden. Anschließend richtet sich der Fokus auf die berufliche Handlungskompetenz (Abschnitt 2.2) und die intrapersonal ausgerichtete Personalkompetenz als elementarer Bestandteil. Durch eine vergleichende Inhaltsanalyse unterschiedlicher Modellannahmen beruflicher Handlungskompetenz wird ein heuristisches Strukturmodell für Personalkompetenz entwickelt, welches Motivationsregulation, Emotionsregulation, kognitive Regulation und Selbstreflexion als konstituierende Elemente vorsieht (Abschnitt 2.4). Die vier Teilkompetenzen werden anschließend in die theoretischen Grundbegriffe der Psychologie eingeordnet (Abschnitt 2.5). Um das entwickelte Modell empirisch zu überprüfen, werden psychometrische Messverfahren diskutiert, die sich besonders für die Spezifika der Kompetenzdiagnostik eignen und eine valide Operationalisierung von Kompetenzmerkmalen zulassen (Abschnitte 2.6). Aufgrund der zentralen Fähigkeits- und Handlungsorientierung stehen dabei insbesondere situative Testverfahren im Mittelpunkt. Zur internen und externen Validierung des heuristischen Strukturmodells werden verschiedene Persönlichkeits-, Erfolgs- und Zufriedenheitskonzepte erörtert und mit dem Konstrukt Personalkompetenz in Beziehung gesetzt (Abschnitte 2.7). Auf dieser theoretischen Basis wird im Folgenden durch zwei empirische Studien eine Datenbasis geschaffen, um die strukturellen Annahmen von Personalkompetenz zu prüfen (Abschnitte 4 und 5). Es wird ein situatives Messinstrument nach Vorbild von Situational Judgment Tests entwickelt, das am berufsspezifischen Kontext ausgerichtet und auf die Spezifika der Kompetenzdiagnostik zugeschnitten ist. In zwei online durchgeführten Datenerhebungen werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Unternehmen und Organisationen zu ihrem arbeitsplatzbezogenen Verhalten

---

hinsichtlich Motivationsregulation, Emotionsregulation, kognitiver Regulation sowie Selbstreflexion befragt. Die Ergebnisse der Befragungen werden mit Bezug auf die Modellprüfung und Validierung des Konstrukts Personalkompetenz diskutiert und mit Blick auf Implikationen für weitere Forschungsaktivitäten beurteilt (Abschnitt 0). Damit soll ein Beitrag geleistet werden, die trotz ihrer konzeptionellen Berücksichtigung in der Literatur empirisch weitgehend vernachlässigte Dimension Personalkompetenz ein Stück weiter aufzuklären und deren Mehrwert für die Modellierung beruflicher Handlungskompetenz zu beleuchten.





## 2 Personalkompetenz

Personalkompetenz beschreibt eine intrapersonale, also ins Innere eines Individuums gerichtete Dimension beruflicher Handlungskompetenz (Gnahn, 2010). Damit endet jedoch der in der Literatur bestehende Konsens, denn jedwede weitere Konkretisierung ist ebenso vielfältig wie die diversen Bezeichnungen dieser Kompetenzdimension selbst. Der Terminus Personalkompetenz wird daher fortan synonym für alle weiteren Begriffe ähnlicher Ausrichtung verwendet. Das folgende Kapitel dient der Strukturierung des Konzepts Personalkompetenz. Nach einer allgemeinen Begriffsklärung wird ein theoretisch verankertes und in die psychologische Fachdiskussion integriertes Strukturmodell aufgestellt, auf dessen Grundlage sich forschungsrelevante Fragestellungen ableiten, diagnostische Instrumentarien entwickeln und empirische Studien durchführen lassen.

### 2.1 Klärung des allgemeinen Kompetenzbegriffes

Über die Unschärfe des allgemeinen Kompetenzbegriffes und dessen inflationäre Benutzung zu unterschiedlichen Zwecken wurde eingangs bereits berichtet. Um aus einem vermeintlich beliebig einsetzbaren Begriff ein für theoretische und empirische Herausforderungen bedeutungshaltiges Konzept zu formen, bedarf es Kriterien zur eindeutigen Erkennung und Abgrenzung gegenüber anderen Begriffen.

Die etymologische Herkunft von Kompetenz liegt im Lateinischen, wo *com-peto* unter anderem für zu etwas ausreichen und fähig sein, aber auch für zusammentreffen und gemeinsam erstreben steht. Lange war der Kompetenzbegriff eng mit den Arbeiten des Linguisten Noam Chomsky verbunden. In seinem Kompetenz-Performanz-Modell (Chomsky, 1966, 1981) steht Kompetenz für die Fähigkeit, aus einem Set von Kombinationsregeln und begrenzten sprachlichen Grundelementen eine unbegrenzte Fülle von Sätzen bilden zu können. Die damit produzierte und angewandte Sprache bezeichnet Chomsky als Performanz. Rund 50 Jahre später hat sich der Begriff aus dem linguistischen Kontext gelöst, jedoch erweist sich die bloße Übertragung auf nicht-sprachliche Kontexte ob „einer gewissen Theorieferne“ (Vonken, 2005, S. 11) als problematisch.

Die zahlreichen Deutungen von Kompetenz unterscheiden sich zunächst in der Frage, wie weit das Begriffsverständnis gefasst sein darf bzw. sollte. Definitionen geringer Reichweite berücksichtigen bereits sprechen, schwimmen und Radfahren, da sie Kompetenzen als Befähigung interpretieren, „welche ihre Träger in die

---

#### Zusatzmaterial online

Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Kapitels ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-30942-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30942-8_2)) enthalten.

Lage versetzen, [ein] bestimmtes Verhalten zu zeigen“ (Hensge, Lorig & Schreiber, 2008, S. 18). Dies entspricht in etwa der Kompetenz-Performanz-Orientierung Chomskys. Definitionen größerer Reichweite schließen dagegen die „Gesamtheit aller menschlichen Fähigkeiten einschließlich motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte“ (Hensge et al., 2008, S. 18) ein und gehen über den Bezug auf einen konkreten Kontext hinaus. Dies äußert sich dann z. B. in der Frage, inwieweit unter Kompetenz ein funktional ausgerichtetes Konstrukt im Sinne einer Bewältigungs- oder Aufgabenlösefähigkeit zu verstehen ist bzw. inwieweit mit Kompetenz auch der Ausdruck von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und normativen Zielsetzungen ähnlich des Bildungsbegriffs einhergeht.

Antworten zu diesen Fragen finden sich in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Hier werden Kompetenzen als „fach- bzw. lernbereichsspezifische [...] Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ definiert. Die Standards konzentrieren sich dabei auf „überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 16). Kritiker sehen derlei funktional geprägte Lesarten als zu stark ökonomiegeleitet und mahnen die „Synchronisation von Bildung und Beschäftigung bei gleichzeitiger Entkoppelung der Bereiche, ohne die normativen Implikationen“ (Bodensohn, 2005, S. 140) an. Solche Positionen stehen in der Tradition der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths (1971), der in seiner Entwicklungs- und Handlungstheorie Kompetenz als mündige moralische Entscheidungshandlung und zugleich höchste Stufe menschlichen Handelns interpretiert. Mit Blick auf Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung findet man aktuell beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine kognitionspsychologisch-analytische Begriffsauslegung. Demnach sind Kompetenzen „interne Dispositionen und Repräsentationen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erlern- und vermittelbar sind und grundsätzliche Handlungsanforderungen beinhalten, die sich innerhalb eines Fachs oder Berufsfelds widerspiegeln“ (Dietzen, Velten, Nickolaus & Nitzschke, 2018, S. 5). Weiter heißt es, die zusätzliche getrennte Erfassung von Volition und Motivation ermögliche eine sukzessive empirische Annäherung und letztlich Vereinbarkeit zwischen analytischem und normativem Kompetenzbegriff (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018).

In der Tat kann man den Eindruck gewinnen, als hätten sich in der intensiven Debatte der vergangenen 20 Jahre um die „richtige“ Deutung von Kompetenzen Brücken zwischen den unterschiedlichen Positionen gebildet. So sprechen die Herausgeber des vielzitierten Handbuchs Kompetenzmessung entgegen der bis dato vertretenen Auffassung in der neuesten Auflage gar von „erstaunlicher Übereinstimmung, relativ großer Einfachheit, guter Operationalisierbarkeit und langfristiger Stabilität“ (Erpenbeck, Grote & Sauter, 2017, S. 20). Denn die meisten neueren Kompetenzdefinitionen orientieren sich letzten Endes an der Interpretation Franz

Emanuel Weinerts, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27) sind. Nutzt man diese Position als Arbeitsdefinition, lassen sich sechs Grundorientierungen ableiten, die das Kompetenzkonstrukt von anderen psychologischen Grundbegriffen unterscheid- und abgrenzbar machen.

#### (1) SUBJEKTORIENTIERUNG

Kompetenz ist eine subjektgebundene, latente Größe. Kompetenzen sind als Gegenentwurf zu Qualifikationen angelegt, welche in Lehr-Lern-Prozessen formal erworben und zertifiziert werden, aber keine verlässliche Aussage über die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person in der Praxis zulassen. Kompetenzen hingegen sind Merkmale auf Ebene des Individuums und können mitunter auch auf informellen Wegen erlangt werden (Gaylor, Schöpf & Severing, 2015; Münchhausen & Schröder, 2009).

#### (2) ENTWICKLUNGSORIENTIERUNG

Kompetenzen gründen auf individuellen Anlagen bzw. Persönlichkeitsdispositionen und werden in Interaktionsprozessen des Individuums mit seiner Umwelt herausgebildet und weiterentwickelt. Maag Merki und Grob (2005, S. 9) sprechen von „kognitiv-motorischen Schemata, [die] sukzessive angeeignet, aufgebaut bzw. adaptiv modifiziert“ werden. Diese Veränder- und vor allem auch Erlernbarkeit unterscheidet sie z. B. von klassischen Persönlichkeitseigenschaften und macht das Konstrukt gerade für die allgemeine und berufspädagogische Diskussion besonders interessant. So gelten Kompetenzen seit den späten 1990er Jahren als das zentrale Lernziel in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Klieme et al., 2003), dem deutschen und europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013) sowie der Bologna-Hochschulreform (Cendon et al., 2017).

#### (3) LEISTUNGSORIENTIERUNG (KOGNITIVE DIMENSION)

Grabowski (2014) vergleicht den theoretischen Status des Kompetenzbegriffs mit dem der Intelligenz – einer latenten Variable der Leistungsfähigkeit. Während Intelligenz jedoch die allgemeine kognitive Leistungskapazität beschreibt, beziehen sich Kompetenzen immer auf bestimmte Bereiche und sind domänenspezifisch. Kompetenz schließt dabei insbesondere Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ein. Unter *Wissen* werden, einem klassischen Modell Chis (1984) folgend, drei Wissensarten

gefasst: Bereichsspezifisches Wissen umfasst deklaratives (also Fakten-) und prozedurales (also episodisches) Wissen. Strategisches Wissen bezieht sich auf situationsübergreifende Zusammenhänge, die in einer Wenn-Dann-Beziehung stehen und kommt dann zum Einsatz, wenn zu einem Problem kein Bereichswissen vorhanden ist. Metakognitives Wissen schließlich beschreibt das Wissen über das eigene Wissen und bringt damit die Fähigkeit zur Selbstreflexion zum Ausdruck (Arbinger, 1997). Als *Fertigkeiten* werden in sich abgeschlossene, unter geringer Bewusstseinskontrolle weitgehend mühelos und automatisiert ausführbare Handlungen bezeichnet. Sie werden durch Lernen erworben und können durch Übung trainiert und verfeinert werden (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). *Fähigkeiten* hingegen kommen bei der Bewältigung komplexerer Aufgaben zum Einsatz. Sie bilden die Grundlage für leistungsbezogenes Verhalten und werden auch als Oberbegriff aus Wissen und Fertigkeiten gedeutet (Gnahn, 2010). Wie Kompetenzen entwickeln sich auch Fähigkeiten auf Basis anlagebedingter Dispositionen in Sozialisations-, Lern- und Übungsprozessen zu „verfestigten Systemen verallgemeinerter psychischer Prozesse“ (Hacker, 1973, S. 346). Ein bedeutsamer Unterschied in der theoretischen Einordnung von Fähigkeit gegenüber Kompetenz liegt in der funktionalen Dimension von Kompetenz, dem Handlungs- und Situationsbezug.

#### (4) HANDLUNGSORIENTIERUNG (FUNKTIONALE DIMENSION)

Der Erwerb von Kompetenz ist der Erwerb von Handlungsfähigkeit (Wittke, 2007). Handeln als Begriff beschreibt nach Max Weber (1922) sinnhaftes Tun, also menschliches Verhalten, das einer Intention bzw. einem Ziel folgt. Der Handlungs- und Situationsbezug grenzt Kompetenz von anderen kognitiven Konstrukten wie Intelligenz ab, welche weitgehend anhand dekontextualisierter Denkleistungen gemessen werden (Wilhelm & Nickolaus, 2013). Kompetenz versetzt eine Person in die Lage, Handlungsstrategien einzusetzen, um Lösungen für offene Situationen oder Probleme zu generieren. Für den beruflichen Kontext lassen sich damit Parallelen zur Konzeption von praktischer Intelligenz nach Sternberg und Wagner (1986) ziehen, die diese als handlungsbezogenes, prozedurales Wissen zur Bewältigung alltagsnaher Anforderungen, insbesondere im beruflichen Kontext, modellieren und einer sonst überwiegend akademisch ausgelegten Intelligenz gegenüberstellen.

#### (5) KONTEXTORIENTIERUNG

Kompetenz bezieht sich immer auf bestimmte Ausschnitte gesellschaftlichen Lebens und ist daher stets im Zusammenhang mit dem domänenspezifischen Handlungskontext zu betrachten (Voncken, 2005). Zwar lassen sich Grundmerkmale eines allgemeinen Kompetenzbegriffes herausstellen, aber es wird nicht – wie etwa in den g-Faktor-Modellen zur Intelligenz – von einer einzigen, allgemeinen Kompetenz für