

**Lernerorientierte Kompetenzdiagnostik
in der betrieblichen Weiterbildung – Entwurf eines Modells
zur Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der
betrieblichen Fremdsprachenfortbildung**

Bachelorarbeit

Lehrgebiet Lebenslanges Lernen

Prof. Dr. Uwe Elsholz

Betreuerin: Anja Rosner

angefertigt im BA Bildungswissenschaft

an der FernUniversität in Hagen

von

Martina Tichenor
Matrikel-Nr.: 8819106

von Mader Strasse 21
88662 Überlingen

Tel.: +49 1765770939
martina_tichenor@hotmail.com

Abgabe am: 19.07.2018

Inhaltsverzeichnis

	Abbildungsverzeichnis	3
	Tabellenverzeichnis	3
1	Einleitung	4
2	Theoretische Rahmung	8
2.1	Bildungstheoretisches Verständnis	9
2.2	Die konstruktivistische Erkenntnistheorie	11
2.3	Die Systemtheorie nach Luhmann	12
2.4	Dualisierung des deutschen Arbeitsmarkts	15
2.5	Unsicherheitsabsorption und Arbeitszufriedenheit	17
2.6	Zusammenfassung	
3	Kompetenz in Abgrenzung zu Bildung und Qualifikation	19
3.1	Kompetenz	20
3.2	Qualifikation	23
3.3	Bildung	24
3.4	Zusammenfassung	26
4	Entwurf eines Modells zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung	26
4.1	Gegenstandsbestimmung: Kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache	27
4.2	Die Auswahl der Verfahren	28
4.2.1	Das Analyseraster nach Kaufhold	29
4.2.2	Das narrativ-fokussierte Interview als Erhebungsverfahren	33
4.2.3	Die Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren	36
4.3	Modellentwurf	38
4.3.1	Zielstellungen	38
4.3.2	Theoretische Grundlagen	39
4.3.3	Methodologische Einordnung	40
4.3.4	Einschätzung der Gütekriterien	42
4.3.5	Ablauf	45
4.3.6	Zeitliche und personelle Voraussetzungen	47
4.3.7	Erwartungen	48

5	Fazit und Ausblick	48
	Literaturverzeichnis	54
	Anhangsverzeichnis	62

Abbildungsverzeichnis

Abb.1	Ein zweidimensionales Modell des Gesamtmarktes	16
Abb.2	Situation im Kontext von Kompetenzerfassung	32

Tabellenverzeichnis

Tab.1	Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation und Bildung	24
--------------	---	-----------

1 Einleitung

Spätestens seit dem Vertrag von Lissabon, der am 1. Dezember 2009 in Kraft tritt, und das Ziel verfolgt, den europäischen Wirtschaftsraum demokratischer, transparenter und effizienter zu machen (bpb o.J.:1), schwappt eine Harmonisierungswelle über Europa und damit auch über Deutschland. Um dem Anspruch nach Transparenz im Sinne von Vergleichbarkeit gerecht zu werden, wird auch vor Bildung nicht Halt gemacht. Beispiele hierfür sind u.a. die Bologna Erklärung von 1999, die das Ziel verfolgt, einen einheitlichen europäischen Bildungsraum zu schaffen; die PISA Vergleichsstudien, die der OECD seit dem Jahr 2000 in einem dreijährigen Turnus mit dem Ziel durchführt, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger in den Mitgliedstaaten der OECD zu messen und zu vergleichen sowie das Adult Education Survey (AES), das seit 2007 das Berichtssystem Weiterbildung in Deutschland ersetzt und eine verpflichtende Erhebung für die Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist. Erhoben werden Daten über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am bildungspolitischen Programm Lebenslanges Lernen.

Bereits im Jahr 2000 kam es so, ausgelöst durch den sogenannten Pisa-Schock, zunächst in der allgemeinen Bildung zu einem Perspektivenwechsel von der *Inputorientierung*, das heißt, von einer Orientierung auf die Bildungsmaßnahmen, zu einer primären Ausrichtung am *Output* oder *Outcome* (vgl. Riedl 2011:31; Lorig et al. 2007:5). Während eine Orientierung auf den *Output* im Sinne eines Leistungsvergleichs konkrete Ergebnisse von Bildungsprozessen betrachtet, fokussiert der *Outcome* die Verwertbarkeit von Bildungsmaßnahmen in konkreten beruflichen oder lebensweltlichen Anforderungssituationen (vgl. Kurz 2005:428). Im Zuge dieses Perspektivenwechsels wird im Kontext der beruflichen Bildung festgestellt, dass die bisherige inputorientierte Ausrichtung an Qualifikationen nicht mehr ausreicht, um Arbeitsprozesse flexibel an die „wachsende Komplexität und Änderungsdynamik“ (Staudt et al. 2002:88) der Arbeitswelt anzupassen.

Es kommt zu einem bildungspolitisch unterstützten Paradigmenwechsels von der Qualifikations- zur Kompetenzorientierung (vgl. BBiG § 1 Abs.3; KMK 2011; Seeber et al. 2010:10). Dieser wird nicht zuletzt durch die Wiedervereinigung Deutschlands beflügelt. Im Bestreben, die neuen Bundesländer so schnell wie möglich an die Qualifikationsstrukturen der alten Bundesländer anzupassen, wird u.a. 1992 das Forschungsprojekt „Qualifikations-Entwicklungs-Management“ (QUEM) der „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e.V. (ABWF) ins Leben gerufen. Aus dem geht 2001 das Forschungs- und Entwicklungsprojekt

„Lernkultur Kompetenzentwicklung“ hervor (vgl. ABWF o.J.:Absatz 1). Ordnungspolitisch zeigt sich der Paradigmenwechsel in der Verankerung der beruflichen Handlungsfähigkeit im Berufsbildungsgesetz (BBiG 2005:5). Auch die Rahmenlehrpläne der beruflichen Bildung werden überarbeitet und Handlungskompetenz als Metaziel festgesetzt (KMK 2011:13).

Gleichzeitig hält sich die These, dass zwischen den individuellen Kompetenzen der ArbeitnehmerInnen und der Veränderungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen eine Verbindung besteht (vgl. Arnold et al. 2017:213; Erpenbeck et al. 2017:XIII; DGB et al. 2008:3; Kirchhöfer 2006:28; KWB 1999:1; BMBF 1998; KWB 1981:6). Verfahren und Instrumente zur Kompetenzfeststellung gewinnen im Rahmen der Beschäftigungspolitik von Unternehmen zunehmend an strategischer Bedeutung. Unternehmen erhoffen sich dadurch, Vorhersagen über die zukünftige Arbeitsleistung von ArbeitnehmerInnen treffen zu können (vgl. Dehnbostel et al. 2011:6; Georg et al. 2006:125). Das führt zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzmessungsmodelle (vgl. u.a. Erpenbeck et al. 2017, 2007, 2003). Oftmals stehen dabei, wie schon bei der Qualifikationsorientierung, weiterhin die Anforderungsaspekte im Vordergrund. Das heißt, berufliche Arbeitsanforderungen beschreiben einen Soll-Zustand, zu dem die Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen¹ durch Erhebung (Ist-Zustand) defizitär in Bezug gesetzt werden (vgl. Kraus et al. 2013: 35; Erpenbeck et al. 2017: XIV; Geissler et al. 2002:72). Aufgrund der Ergebnisse wird dann nach geeigneten Fortbildungsmaßnahmen gesucht, um dieses Defizit zu beheben.

Diese Entwicklung verlangt eine bildungswissenschaftliche Positionierung. Es stellt sich die Frage, inwiefern Modelle zur Kompetenzdiagnostik eine bildende Wirkung ausüben und die Persönlichkeitsentwicklung von ArbeitnehmerInnen unterstützen können. Exemplarisch soll dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit anhand der Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung aufgezeigt werden, weil Fremdsprachenkompetenzen im beruflichen Alltag weiterhin an Bedeutung gewinnen. Dies liegt u.a. an den anhaltenden Fortschritten der Kommunikations- und Transporttechniken, die mit einem rasanten Anstieg internationaler Kontakte einhergehen (vgl. Crystal 2003:13). Viele Unternehmen agieren infolge der Globalisierung der Wirtschaft auf internationaler Ebene. Das bringt mit sich, dass immer mehr firmeninterne Organisationsstrukturen global geprägt sind. Für die ArbeitnehmerInnen bedeutet das, dass immer mehr Arbeitsprozesse im Austausch mit internationalen

1 Wo angebracht, wird zur Bezeichnung von Personen und Personengruppen das Binnen-I verwendet, um so im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache kenntlich zu machen, dass sowohl die weibliche als auch die männliche Form gemeint ist.

KollegInnen ablaufen und geschäftliche Kontakte über die Landesgrenzen hinweg aufgebaut und aufrechterhalten werden müssen. Daher setzen immer mehr Unternehmen auf die Fremdsprachenkompetenzen ihrer Mitarbeitenden (vgl. Wilkens et al. 2011:32). Die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache wird zu einer beruflichen Kompetenz, die immer mehr Berufsgruppen als notwendig erachten, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und zu erhöhen (vgl. Archan et al. 2006:3). Genauso gibt es immer mehr Unternehmen, die bereit sind, ihre Mitarbeitenden im Hinblick auf ihre Kommunikationskompetenz zu schulen (Wilkens et al. 2011:32). Im bildungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse stellt sich in diesem Zusammenhang folgende Frage:

Inwiefern unterstützt ein Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache die Persönlichkeitsentwicklung von ArbeitnehmerInnen in einem international agierenden Unternehmen?

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ein theoretisch fundiertes didaktisches Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz zu entwerfen, dass von international agierenden Unternehmen im Rahmen der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung² eingesetzt werden kann. Als Reflexions- und Kommunikationsinstrument soll es die Persönlichkeitsentwicklung von ArbeitnehmerInnen unterstützen.

In Kapitel 2 wird dazu der theoretische Rahmen gespannt, in dem Kompetenzdiagnostik betrachtet wird. Zunächst wird in Kapitel 2.1 die bildungstheoretische Grundposition der Verfasserin aufgezeigt, die sich den aufklärerischen Leitziele von Bildung verpflichtet sieht. Ihr Erkenntnisinteresse basiert dabei auf der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die in Kapitel 2.2 kurz erläutert wird. In den folgenden Kapiteln wird anhand eines interdisziplinären Zugangs der theoretische Kontext bestimmt, in dem Kompetenzdiagnostik in der vorliegenden Arbeit seine Bedeutung entfaltet. Nachdem in Kapitel 2.3 entlang der Systemtheorie nach Luhmann das Wechselverhältnis zwischen ArbeitnehmerInnen und Unternehmen herausgearbeitet wird, wird in Kapitel 2.4 die Situation des deutschen Arbeitsmarkts im Hinblick auf den Zugang zu abhängiger Erwerbsarbeit aufgezeigt. Dies geschieht anhand der Arbeitsmarkttheorie nach Sengenberger (1987). In einer Gesellschaft, in der Leistung in Form von

² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird betriebliche Fremdsprachenfortbildung in Kursform betrachtet, weil berufliche Weiterbildung, die betriebliche Fortbildung umfasst (vgl. Arnold et al. 2017:211), traditionell durch diese Form geprägt ist (vgl. Arnold et al. 2017:223).

Arbeitsfähigkeit die gesellschaftliche Norm ist, und die aktive Teilhabe an der Gesellschaft über die abhängige Erwerbsarbeit gesteuert und legitimiert wird, spielt Erwerbsarbeit eine zentrale Rolle für das Selbstbild der Menschen (vgl. Selke 2010:273). Es wird aufgezeigt, dass die abhängige Erwerbsarbeit in Deutschland in einen dualisierten Arbeitsmarkt integriert ist, auf dem die Zugehörigkeit zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt die besten Voraussetzungen für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe verspricht (vgl. Henneberger et al. 2017:3.2) - und somit von besonderem Interesse für ArbeitnehmerInnen ist. Daran anschließend wird in Kapitel 2.5 durch die Verknüpfung des Konzepts der „Unsicherheitsabsorption“ (Simon 2011:66) mit dem Konzept der Arbeitszufriedenheit ein Kontext dargelegt, in dem sich die persönlichen Interessen von ArbeitnehmerInnen mit den Interessen von Unternehmen decken können. In Kapitel 2.6 folgt eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Überlegungen und deren Bedeutung für eine lernerorientierte Kompetenzdiagnostik. Wie in Kapitel 4.2.1 zu sehen sein wird, spielt das Kompetenzverständnis bei der Auswahl der Verfahren eine entscheidende Rolle. Deshalb wird in Kapitel 3 das zugrundeliegende Kompetenzverständnis hergeleitet. Hierbei wird ein differenztheoretischer Ansatz verfolgt. Das heißt, der Kompetenzbegriff wird gegenüber den Begriffen Bildung und Qualifikation abgegrenzt. Diese Vorgehensweise erscheint der Verfasserin als angebracht, um Kompetenz bildungswissenschaftlich einzuordnen und eine gegenstandsangemessene Auswahl der Verfahren zur Kompetenzerhebung und -auswertung zu gewährleisten. Um dies zu leisten wird in Kapitel 3.1 zunächst das zugrundeliegende Kompetenzverständnis definiert und die Dimensionen herausgearbeitet, anhand welcher die Begriffe gegeneinander abgegrenzt werden. Anschließend wird der Qualifikationsbegriff definiert und anhand der Dimensionen Zweck, Handlungsfreiheit, Reflexionsebene und Qualitätsmerkmal dem Kompetenzbegriff gegenübergestellt. Dies erscheint der Verfasserin als sinnvoll, da betriebliche Fortbildung prinzipiell nichts anderes als berufliche Bildung in einem Betrieb ist und das Berufskonzept eng mit dem Begriff der beruflichen Qualifikation verknüpft ist (vgl. Georg et al. 2006:125). Es folgt eine Definition des Bildungsbegriffs, um so Kompetenz anhand derselben Dimensionen gegenüber Bildung abzugrenzen. Die wichtigsten Überlegungen werden in Kapitel 3.4 zusammengefasst, bevor in Kapitel 4 der Modellentwurf vorgestellt wird. Aufbauend auf dem zuvor hergeleiteten Kompetenzverständnis, wird in Kapitel 4.1 einleitend definiert, was kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache bedeutet. Damit wird der Gegenstand bestimmt, der anhand der Kompetenzdiagnostik erhoben und

ausgewertet werden soll, und somit für die Auswahl der Verfahren leitend ist. Danach wird in Kapitel 4.2 die Auswahl der Verfahren begründet dargestellt. Als Orientierungsmatrix dient das Analyseraster nach Kaufhold (2006), das in Kapitel 4.2.1 erläutert wird. Das Raster erscheint der Verfasserin geeignet, weil es sich dabei um ein theoretisch fundiertes Modell handelt, das eine Analyse aus einer berufspädagogischen Perspektive unterstützt (vgl. ebd.:13). Anschließend wird in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.3 begründet, warum das narrativ-fokussierte Interview und die darauf abgestimmte Narrationsanalyse nach Schütze (1976) als Erhebungs- und Auswertungsverfahren gewählt wurden, bevor in Kapitel 4.3 das Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache entworfen wird. Dazu werden zunächst in Kapitel 4.3.1 die Ziele festgelegt, die an das Modell gestellt werden, bevor in Kapitel 4.3.2 die theoretischen Grundlagen aufgezeigt werden. Daran anschließend erfolgt in Kapitel 4.3.3 eine methodologische Einordnung. Als wissenschaftliche Arbeit muss sich das Modell an den Gütekriterien der empirischen Forschung messen lassen. Dies geschieht in Kapitel 4.3.4 anhand der Gütekriterien der qualitativen Forschung nach Steinke (2013). Es folgt eine Beschreibung des Ablaufs in Kapitel 4.3.5, die deutlich macht, dass es sich um ein didaktisches Modell handelt. Als Modell, das für den Einsatz in der berufspädagogischen Praxis entworfen wird, werden in Kapitel 4.3.6 die praktischen Voraussetzungen aufgelistet, die für den Einsatz des Modells erfüllt sein müssen. Die Erwartungen, die an das Modell gestellt werden, werden in Kapitel 4.3.7 formuliert. Schließlich wird in Kapitel 5 das Modell kritisch reflektiert und die Forscherfrage beantwortet, um abschließend einen Ausblick auf die Anwendung des Modells in der Praxis geben zu können.

2. Theoretische Rahmung

Ziel dieses Kapitels ist es, Kompetenzdiagnostik durch einen interdisziplinären Zugang theoretisch zu verorten. Aus verschiedenen Blickwinkeln soll deren Bedeutung für Individuen dargestellt werden. Dadurch wird der Rahmen für den Entwurf eines theoretisch fundierten Modells abgesteckt, der das Kernstück der Arbeit bildet. Da der Umfang der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit begrenzt ist, werden die einzelnen Theorien nicht vertieft, sondern nur skizzenhaft aufgezeigt³. So soll trotzdem eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Entwurfs gewährleistet werden.

³ Um die skizzenhafte Darstellung des theoretischen Rahmens zu erleichtern, wird bewusst auf Sekundärliteratur Bezug genommen, das heißt, es wird weitgehendst auf eine vertiefende Erörterung der Originalquellen verzichtet (vgl. Lederer 2014:411).

In einem ersten Schritt wird das bildungstheoretische Verständnis der Verfasserin dargestellt, das die weiteren Betrachtung leitet. Daran anschließend erfolgt eine Eingrenzung durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie, die dem Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Um die Bedeutung der Kompetenzdiagnostik in der betrieblichen Fortbildung herauszuarbeiten, wird danach die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Unternehmen beleuchtet. Dies geschieht aus Sicht der soziologischen Systemtheorie nach Luhmann. In diesem Zusammenhang soll auch auf die strukturellen Bedingungen eingegangen werden, unter denen sich die Wechselbeziehung von Individuen (in der Rolle als ArbeitnehmerInnen) und Unternehmen (in der Rolle als Arbeitgebende) entwickelt. Dies geschieht arbeitsmarkttheoretisch, mittels des Modells des dualisierten Arbeitsmarkts des Soziologen Werner Sengenberger. Abschließend wird anhand der Verknüpfung des Konzepts der Unsicherheitsabsorption (Simon 2011:67) mit dem Konzept der Arbeitszufriedenheit ein Kontext aufgezeigt, in dem die persönlichen Interessen von ArbeitnehmerInnen und die Interessen von Unternehmen in Einklang gebracht werden können.

2.1 Bildungstheoretisches Verständnis

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass das Ziel der Arbeit der Entwurf eines theoretisch fundierten didaktischen Modells zur Kompetenzdiagnostik ist, das in betrieblichen Fortbildungskursen zum Einsatz kommen soll. Das heißt, es handelt sich um den Einsatz in einer organisierten Lern-Lehrveranstaltung. In diesem Kontext betrachtet die Verfasserin Kompetenzdiagnostik als pädagogisches Handeln in einem didaktischen Szenario.

Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive richtet sich Kompetenzdiagnostik als pädagogisches Handeln an Handlungszielen aus, die bildungstheoretisch zu begründen sind (vgl. Lederer 2014:79, 408). Da die Bestimmung der Ziele berufliche Bildung durch das Spannungsfeld „zwischen den auf die Entwicklung der Persönlichkeit zielenden Bildungszielen und den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt“ geprägt ist (Rauner et al. 2015:27), soll speziell Stellung gegenüber einer ökonomischen Verzweckung von Bildung bezogen werden. Dies geschieht durch eine Rückbesinnung auf die aufklärerischen Leitziele von Bildung: Vernunft, Mündigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung (vgl. Gudjons 2008:40; Jank et al. 2008:209), die aus einer neuhumanistischen Perspektive Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts bildungstheoretisch von Wilhelm von Humboldt aufgegriffen werden. Humboldt erhebt den Selbstzweck von Bildung zum Primat und stellt Bildung in den

alleinigen Dienst der selbstbestimmten Menschenbildung (vgl. Lederer 2014:433-434). Diese soll dann allerdings sinnvoll für die Gesellschaft eingesetzt werden (vgl. Humboldt 1997:25). Was genau unter sinnvoll zu verstehen ist, spezifiziert er nicht. Diesen Gedanken greift Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik auf, in der er die aufklärerischen Konzepte, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Leitziele von Bildung identifiziert und im Begriff der Mündigkeit vereint (vgl. Klafki 2007:97-98; Jank et al. 2008:229). Um seine Didaktik bildungstheoretisch zu fundieren, erarbeitet er eigens die Theorie der kategorialen Bildung (vgl. Klafki 2007:18). Ihm gelingt es, die bis dahin polarisierten Strömungen der materiellen und formalen Bildungstheorien⁴ in der kategorialen Bildung zu vereinen und die Wechselbeziehung zwischen Form (formaler Aspekt) und Inhalt (materieller Aspekt) hervorzuheben (vgl. Stübiger 2018:310-311). Damit beschreibt er Bildung als einen Prozess der aktiven und wechselseitigen Auseinandersetzung eines Menschen mit der Welt und mit sich selbst in dieser Welt. Oder anders gesagt, als wechselseitige Erschließung von „Ich und Welt“, wie es Ehrenspeck (2010:160) kurz und bündig zusammenfasst. Das heißt, dass wir uns durch die Auseinandersetzung mit der Welt verändern und verändernd auf die Welt einwirken. Durch die Veränderung unseres Selbst bilden wir uns als Menschen (vgl. Humboldt 1997:24)⁵. Klafki betont die Wichtigkeit, diesen Prozess in einen soziokulturellen und historischen Kontext einzubetten, der kritisch-konstruktiv zu betrachten ist (vgl. Klafki 1986a:458-465 zitiert in Jank et al. 2008:209). Durch die Reflexion gesellschaftlich-politischer Gegebenheiten sollen Rechtfertigungslehren aufgedeckt werden, die von Herrschaftsinteressen gesteuert und als Ideologien zu verstehen sind (vgl. Gudjons 2008:41). Gleichzeitig sollen konstruktiv Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt werden (vgl. Klafki 2007:18; Gudjons 2008:41; Jank et al. 2008:229). Dies erscheint der Verfasserin als bedeutsam, da sich betriebliche Fortbildung im Spannungsfeld zwischen den persönlichen Interessen der ArbeitnehmerInnen und den betrieblichen Interessen entwickelt (vgl. Rauner et al. 2015:27), die es aufzudecken gilt.

Die Verfasserin orientiert sich bildungstheoretisch somit an der kategorialen Bildung nach Klafki und versteht Bildung als einen lebenslang andauernden wechselseitigen Prozess, der sich in der aktiven Auseinandersetzung zwischen Mensch und Welt manifestiert. Dabei ist Bildung auch das Ziel, an dem sich

4 Materielle Bildungstheorien fokussieren den Inhalt, während formale Bildungstheorien die Funktion, bzw. die Methode in den Blick nehmen (vgl. Lederer 2014:215-216).

5 Während Humboldt von der Bildung des Menschen spricht (Humboldt 1997:24), wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Begriff Persönlichkeitsentwicklung benutzt, um so mit dem darin enthaltenen Begriff der Person den Zusammenhang zwischen der sozialen Konstruktion des Individuum durch die Gesellschaft hervorzuheben (vgl. Simon 2011:42).

dieser Prozess ausgerichtet (vgl. Lederer 2014:107-117). Mündigkeit als Inbegriff von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, zusammen mit den aufklärerischen Konzepten von Freiheit, Vernunft und Menschenbildung werden als normative Leitziele gesehen, an denen sich Bildung ausrichten muss. Vor dem Hintergrund dieses Bildungsideals soll Kompetenzdiagnostik im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf ihren Beitrag zu Bildung hin untersucht werden.

Im Prozess der Bildung eignet sich der Mensch die Welt individuell an. Diese individuelle Aneignung kann als Lernen bezeichnet werden (vgl. Lederer 2014:248), das immer auch etwas mit Wissen zu tun hat (vgl. Meueler 2002:61). Woher wissen wir, was wir wissen? Wie kommen wir zu unseren Erkenntnissen? Diesen Fragen geht die Erkenntnistheorie nach, die ein Hauptgebiet der Philosophie darstellt.

2.2 Die konstruktivistische Erkenntnistheorie

Als Ansatz der Erkenntnistheorie ist der Konstruktivismus somit ein philosophischer Ansatz - ein Erklärungsversuch, wie wir als Menschen unsere Erkenntnisse gewinnen. Dabei gibt es den einen Konstruktivismus nicht, sondern vielmehr unterschiedliche konstruktivistische Perspektiven auf die Erkenntnisgewinnung (vgl. Jank et al. 2008: 289). Allen gemein ist eine systemische Betrachtungsweise, deren Ursprung im Konzept der *Autopoiesie* liegt. Hierbei handelt es sich um ein Konzept, das die Biologen und Erkenntnistheoretiker Humberto Maturana und Francisco J. Varela (1987) in Bezug auf biologische Systeme entwickelten. Mit diesem nähern sie sich der Frage nach der Erkenntnis aus biologischer Sicht. Autopoietische Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie in sich geschlossen sind und selbstreferentiell operieren (vgl. Simon 2011:24). So kommt es zu einem Innen und einem Außen (vgl. Berghaus 2004: 41). Wir Menschen als autopoietische Systeme haben keinen direkten Zugang zum Außen, zu einer objektiven Welt⁶, sondern sind durch unser Menschsein konditioniert (vgl. Glasersfeld 1997:60). Erkenntnisse über eine externe Welt werden subjektiv in unseren Gehirnen konstruiert und können niemals objektiv die uns umgebende Welt abbilden (vgl. Berghaus 2004:27). Dadurch sind Erkenntnisse immer nur vorläufig und nur so lange wahr, wie sie „passen“ (vgl. Glasersfeld 1995:30). In der wechselseitigen Auseinandersetzung von Mensch und Welt wird Welt zu einem subjektiven Konstrukt, zur *Umwelt*⁷, wie der

6 Objektive Welt beinhaltet alles, was nicht im System liegt und nicht direkt zugänglich ist. Dazu gehört sowohl die materielle Welt als auch andere Systeme (vgl. Berghaus 2004:40)

7 Mit Umwelt ist die Konstruktion der realen Welt aus der Beobachterperspektive des Systems gemeint (vgl. Berghaus 2004: 42).

Soziologe Niklas Luhmann in seiner Systemtheorie definiert.

Durch diesen skizzenhaften Exkurs in den Konstruktivismus soll das zugrundeliegende Bildungsverständnis weiter präzisiert werden: Die Verfasserin versteht Bildung somit als einen lebenslang andauernden wechselseitigen Prozess, der sich in der aktiven und kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung zwischen Mensch und Welt manifestiert, wobei Welt nur als Umwelt, d.h. als subjektives Konstrukt, wahrgenommen werden kann⁸.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf einer bestimmten Personengruppe. Es handelt sich um erwachsene Lernende, die in einem abhängigen Arbeitsverhältnis bei einem international agierenden Unternehmen angestellt sind und an einer betrieblich organisierten Fremdsprachenfortbildung teilnehmen. Um die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Unternehmen näher zu beleuchten, rekurriert die Verfasserin auf die Systemtheorie nach Luhmann. Diese scheint ihr geeignet, weil Luhmann seine Systemtheorie konstruktivistisch fundiert, womit sie mit den erkenntnistheoretischen Überzeugungen der Verfasserin kohärent ist.

2.3 Die Systemtheorie nach Luhmann

In der Systemtheorie nach Luhmann gehen Konstruktivismus und Systemtheorie Hand-in-Hand. Mittels der Systemtheorie stützt Luhmann seine Theorie der Gesellschaft, die er aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive als Selbstbeschreibung der Gesellschaft definiert (vgl. Berghaus 2004: 16, 30,32). In einem differenztheoretischen Ansatz baut er auf der Prämisse auf, dass es eine Realität gibt, die objektiv nicht zugänglich ist. Sie kann nur beobachtet werden und lässt sich z.B. durch Unterscheidungen subjektiv beschreiben. Es handelt sich somit um Konstrukte (vgl. Berghaus 2004:30). Aufbauend auf den Erkenntnissen von Maturana und Varela (1987:53) betrachtet Luhmann Systeme als autopoietisch und damit als selbstreferentiell und operativ geschlossen (vgl. Berghaus 2004:51). Aus dieser Perspektive unterscheidet Luhmann drei Systeme anhand ihrer konstitutiven Operationsweise:

- biologische Systeme, die leben
- psychische Systeme, die in Form von Bewusstseinsprozessen⁹ operieren

8 An dieser Stelle soll vorweggenommen werden, dass die Position der konstruktivistischen Erkenntnistheorie die Einstellung der Verfasserin zur empirischen Forschung beeinflusst. Als Vertreterin des interpretativen Wissenschaftsparadigmas untersucht sie die subjektive Wirklichkeit und tendiert zum Einsatz qualitativer Verfahren (siehe Kapitel 4.2.3; 4.3.1).

9 Psychische Systeme operieren in Form von Bewusstseinsprozessen, die als Einheit aus "Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen", oder "Prozessieren von Aufmerksamkeit" beschrieben werden können (Luhmann 1995b:30; 1984:355, zitiert in Berghaus 2004:61)

- soziale Systeme¹⁰, deren Operationsweise Kommunikationsprozesse sind (vgl. Berghaus 2004:17-18,30, 32-33, 39, 62)

Luhmann überträgt die Überlegungen Maturanas und Varelas, die die Charakteristik von Lebewesen in der Untrennbarkeit von Sein und Tun sehen (1987:56), auf psychische und soziale Systeme. Leben bedeutet in diesem Zusammenhang, selbst Anschlussmöglichkeiten hervorzubringen: Somit muss Leben an Leben anschließen, Bewusstseinsprozesse an Bewusstseinsprozesse und Kommunikationsprozesse an Kommunikationsprozesse. Das ultimative Bestreben aller Systeme liegt demnach im anschlussfähigen Operieren. (vgl. Berghaus 2004:54). Um dies zu erreichen, sind Systeme in der Lage, sich selbst zu verändern (vgl. Simon 2011:28, 32; Simon 2009:34)¹¹.

Auch Menschen und Unternehmen können als Systeme betrachtet werden: Aus systemischer Sicht ist der Mensch, bzw. das Individuum¹², als ein „Konglomerat“ aus biologischem und psychischem System zu verstehen (vgl. Berghaus 2004:33; Simon 2011:42); und Unternehmen sind als Organisationen den sozialen Systemen zuzuordnen (vgl. Simon 2011: 36; Simon 2009:82; Berghaus 2004:62). Dabei wird alles, was nicht zur inneren Struktur eines Systems gehört, zu einem Außen (vgl. Berghaus 2004:42), und somit zu dessen Umwelt. Dementsprechend wird ein Individuum zur Umwelt eines Unternehmens und umgekehrt. Obwohl Systeme an sich autopoietisch operieren, sind sie voneinander abhängig. In Anlehnung an Maturana und Varela (1987:5) bezeichnet Luhmann die gegenseitige Anhängigkeit von Systemen als *strukturelle Kopplung*. Wenn Systeme strukturell gekoppelt sind, entwickeln sie sich koevolutiv (vgl. Berghaus 2004:69), das heißt sie können gegenseitig ihre Veränderungsmöglichkeiten erhöhen bzw. einschränken. Unternehmen, die als soziale Systeme in Form von Kommunikation operieren und nicht selbst über Mittel der sinnlichen Wahrnehmung verfügen, sind auf Individuen angewiesen, die Bewusstseinsprozesse für sie in Kommunikation umwandeln (vgl. Simon 2011:39).

In einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft, in der die Veränderungsmöglichkeiten der Individuen zum Großteil über abhängige Erwerbsarbeit

10 Soziale Systeme können unter Betrachtung der Anzahl der Teilnehmer in Interaktion, Organisation und Gesellschaft unterteilt werden, womit als kleinstes Element die Kommunikation zwischen zwei Individuen anzusehen ist (vgl. Berghaus 2004: 63)

11 Das heißt Anschlussmöglichkeiten und Veränderungsmöglichkeiten gehen Hand in Hand. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive wird daher fortan der Begriff Veränderungsmöglichkeiten benutzt, der mehr Nähe zum Bildungsbegriff aufweist (siehe Kapitel 3.3).

12 Die Begriffe Mensch und Individuum werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit synonym verwendet und weisen auf die Ganzheitlichkeit von psychischem und biologischem System hin. Dabei wird der Begriff Individuum bevorzugt, der nach Ansicht der Verfasserin besser die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft ausdrückt, die hier vorrangig betrachtet wird.

reguliert und legitimiert werden (vgl. Selke 2010:273; Ludwig-Mayerhofer 2012; Lederer 2014:575), sind diese ihrerseits auf Unternehmen angewiesen, die ihnen Erwerbsarbeit zur Verfügung stellen. Gehen Individuum und Unternehmen ein Beschäftigungsverhältnis ein, kommt es zu einer strukturellen Kopplung. Unternehmen und Individuum können dann als zwei Seiten derselben Medaille gesehen werden, die sich koevolutiv entwickeln. Dabei begrenzen sie aber auch gegenseitig die Bandbreite ihrer Veränderungsmöglichkeiten (vgl. Simon 2011:40,41; Berghaus 2004:42). Das Individuum begrenzt die Möglichkeiten der Kommunikation eines Unternehmens durch biologische und psychische Eigenarten, und das Unternehmen begrenzt u.a. den Handlungsspielraum der freien Entscheidung des Individuums in Form von Geboten und Verboten (vgl. Simon 2009:18; Simon 2011:51).

Es ist zu berücksichtigen, dass strukturelle Kopplungen auch wieder gelöst werden können (vgl. Maturana et al. 1987:197, 209). Individuen, in der Rolle als ArbeitnehmerInnen, nehmen zwar an den Kommunikationsprozessen eines Unternehmens teil, werden selbst aber nicht Teil des Unternehmens. Genauso wenig wird ein Unternehmen Teil eines Individuums. Sowohl ArbeitnehmerInnen als auch Unternehmen bleiben austauschbar (vgl. Simon 2011: 18,35). Ein Beschäftigungsverhältnis kann z.B. durch Kündigung gelöst werden. Während Unternehmen in der Regel den Weggang einzelner ArbeitnehmerInnen ohne Beeinträchtigungen der Veränderungsmöglichkeiten kompensieren können (vgl. Simon 2011:15), kann Arbeitslosigkeit für ein Individuum eine starke Beeinträchtigung der individuellen Veränderungsmöglichkeiten darstellen. Dies liegt u.a. an der systematischen Degradierung und Stigmatisierung, die Arbeitslosigkeit im Laufe der letzten Jahre erfahren hat (vgl. Bontrup 2013:14, 55, 71ff.), und mit einer tendenziellen Angst vor Kontrollverlust über das eigene Leben verbunden ist¹³ (vgl. Betzelt et al. 2017:2-3).

Zusammenfassend ist zu erwarten, dass Unternehmen daran interessiert sind, ArbeitnehmerInnen zu finden, die ihre Kommunikationsprozesse so wenig wie möglich begrenzen, und Individuen Unternehmen, die ihre Lebenschancen (biologisches System) und ihre Bewusstseinsprozesse (psychisches System) so wenig wie möglich einschränken. Dazu müssen sich Unternehmen und Individuen gegenseitig wahrnehmen. Da Unternehmen als soziale Systeme nur wahrnehmen, was kommuniziert wird (vgl. Simon 2011:39), sind sie darauf angewiesen, dass Individuen ihre Bewusstseinsprozesse in Kommunikation umwandeln.

¹³ Das Ausmaß dieser Entwicklung wird besonders deutlich, wenn man sich ins Gedächtnis ruft, dass Selbstbestimmung im Selbstverständnis von Erwachsensein verankert ist (vgl. Knowles 1987:44).

Oder wie Georg et al. (2006:126) es ausdrücken: „Betriebe sind auf Informationen über das Leistungs- und Kompetenzprofil der auf dem Arbeitsmarkt rekrutierbaren Arbeitskräfte angewiesen“. Individuen müssen unter diesen Gegebenheiten Mittel und Wege finden, um ihre Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt zu kommunizieren. In diesem Kontext kann Kompetenzdiagnostik als Kommunikationsinstrument gesehen werden, dass zur Sicherung und Erhöhung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit und damit der individuellen Veränderungsmöglichkeiten beiträgt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Qualität der angebotenen Beschäftigungsverhältnisse Unterschiede aufweist. Dies soll anhand der Arbeitsmarkttheorie nach Sengenberger dargestellt werden.

2.4 Dualisierung des deutschen Arbeitsmarkts

Ausgehend von der Prämisse, dass sich ein Individuum in der Wechselbeziehung mit seiner Umwelt bildet (vgl. Humboldt 1997:25), geht die Verfasserin davon aus, dass die Teilhabe an der Gesellschaft eine Voraussetzung für die Entwicklung der Veränderungsmöglichkeiten eines Individuums ist. In einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft wird diese wiederum zum größten Teil über abhängige Erwerbsarbeit in Form von Beschäftigungsverhältnissen legitimiert und reguliert (vgl. Selke 2010:273; Ludwig-Mayerhofer 2012; Lederer 2014:575). Es liegt im leitenden Erkenntnisinteresse, diese Beschäftigungsverhältnisse näher zu untersuchen, um herauszufinden, inwiefern Kompetenzdiagnostik hier von Bedeutung sein kann. Dazu soll das zweidimensionale Modell des Gesamtarbeitsmarktes herangezogen werden, das der Soziologe Werner Sengenberger (1987) für den deutschen Arbeitsmarkt entwarf (siehe Abb.1). Dieses Modell erscheint der Verfasserin als besonders geeignet, weil es auf die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse eingeht. Aus einer analytischen Perspektive können die Strukturen des Arbeitsmarkts anhand verschiedener Arbeitsmarkttheorien betrachtet werden. Bei diesem Modell handelt es sich um ein segmentationstheoretisches Modell. Alle Segmentationstheorien gehen von folgenden Prämissen aus:

- der Gesamtarbeitsmarkt ist in Teilarbeitsmärkte aufgeteilt
- die Beschäftigungschancen auf den Teilarbeitsmärkten sind unterschiedlich
- die Mobilitätschancen zwischen ihnen sind eingeschränkt
- die Zugangschancen sind unterschiedlich hoch (vgl. Oschmiansky 2010:Segmentationstheorien).

Die Besonderheit dieses zweidimensionalen Modells ist, dass Sengenberger als Dimensionen sowohl die Organisationsform des Teilarbeitsmarktes als auch die Qualität des Beschäftigungsverhältnisses definiert, und somit eine Hierarchie der Teilarbeitsmärkte herstellt (siehe Abbildung 1).

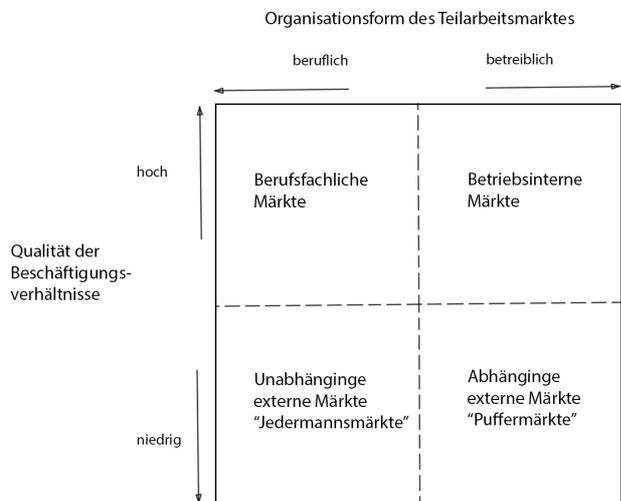


Abbildung 1: Ein zweidimensionales Modell des Gesamtarbeitsmarktes (Sengenberger 1987:212)

Er identifiziert vier Teilarbeitsmärkte, die sich aufgrund der unterschiedlichen Qualitätsmerkmale in einen primären und einen sekundären Sektor unterteilen lassen. Zum primären Sektor zählen der berufsfachliche und der betriebsinterne Teilarbeitsmarkt, zum sekundären Sektor zählen der unstrukturierte und der sogenannte Puffermarkt (vgl. Sengenberger 1987 210-213). Georg et al. (2006:141-142) stellen fest, dass die Dualisierung des deutschen Arbeitsmarkts heutzutage durch die Beschäftigungsstrategien der Unternehmen verstärkt wird. Qualifikatorisch und hierarchisch hochwertige, gut entlohnte Dauerarbeitsverhältnisse werden zunehmend betriebsintern besetzt. Beschäftigungsverhältnisse, die auf dem offenen Arbeitsmarkt angeboten werden, sind dagegen zunehmend atypischer Natur, d.h. ausbildungsunadäquat, gering(er) qualifizierte, niedrig entlohnte, konjunkturabhängige und unsichere Beschäftigungen für benachteiligte Randbelegschaften (vgl. auch Bontrup 2013:14, 56, 75ff). Es kommt zusehends zu einer Auflösung des berufsfachlichen Arbeitsmarkts, der im betriebsinternen und offenen Teilarbeitsmarkt aufgeht (vgl. Bontrup 2013:76). Daher geht die Verfasserin davon aus, dass der betriebsinterne Teilarbeitsmarkt einem Individuum die besten Chancen zur Entwicklung seiner Veränderungsmöglichkeiten bietet. In Deutschland sind die Zugangschancen zu diesem Teilarbeitsmarkt stark mit dem Prinzip der Beruflichkeit verknüpft (vgl. Georg et al. 2006:125). Kam es in der Vergangenheit hauptsächlich auf die berufliche Qualifikation an (vgl. Georg et al. 2006:125), kristallisiert sich heutzutage zuneh-

ment eine Orientierung an dem erweiterten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz heraus (vgl. AK DQR 2011:8).

Zusammenfassend ist zu erwarten, dass Individuen Strategien entwickeln, um Zugang zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt zu bekommen, um somit ihre Teilhabe an der Gesellschaft und den damit verbundenen Veränderungsmöglichkeiten zu sichern und zu erhöhen. Eine dieser Strategien kann die Diagnostik der Kompetenzen sein, die es den Individuen als ArbeitnehmerInnen ermöglicht, ihre individuellen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt zu kommunizieren, um so den Zugang zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt zu erleichtern.

Auf der anderen Seite entwickeln Unternehmen ihrerseits Strategien um ihre Veränderungsmöglichkeiten zu erhöhen. Eine dieser Strategien ist das Konzept der *Unsicherheitsabsorption* (vgl. Simon 2011:66)

2.5 Unsicherheitsabsorption und Arbeitszufriedenheit

Unternehmen als Wirtschaftsorganisationen folgen einer bestimmten ökonomischen Logik, „*Geld wird ausgegeben, damit Geld eingenommen wird*“ (Simon 2009:83, H.i.O). Das heißt, um Erträge zu erwirtschaften, muss zuerst investiert werden (vgl. Simon 2009:83). Dazu bedarf es konstanter Entscheidungen, in was investiert werden soll. Entscheidungen sind grundsätzlich mit Unsicherheit verbunden (vgl. Simon 2011:66). Damit diese Unsicherheit nicht zur Handlungsunfähigkeit führt, entwickeln Unternehmen eine interessante Strategie, die „Unsicherheitsabsorption“ (Simon 2011:66). Dabei werden kommunizierte Schlussfolgerungen und Erwartungen zu Entscheidungsprämissen erhoben (vgl. Simon 2011:67). Was heißt das genau? Eine dieser Schlussfolgerungen ist z.B. der Zusammenhang zwischen der Bildung von ArbeitnehmerInnen und der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens, der auf der Korrespondenzthese der Humankapitaltheorie aufbaut (vgl. Allmendinger et al. 2010:58). Außer Acht gelassen wird, dass die Humankapitaltheorie auf der Prämisse des vollkommenen Marktes und der vollständigen Informiertheit der ArbeitnehmerInnen aufbaut (vgl. Hummelsheim et al. 2010:106). Ebenso wenig werden empirische Untersuchungen beachtet, die diesen Zusammenhang nicht belegen (vgl. Diebolt et al.2017:9). Der Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität wird postuliert (vgl. Diebolt et al. 2017:5-6) und dient den Unternehmen als Entscheidungsprämisse im Rahmen ihrer Beschäftigungsstrategien (vgl. Georg et al. 2006:125).

Genauso wird der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Leistung zur Entscheidungsprämisse erhoben (vgl. Kauffeld et al. 2014:194; Mertel 2006:31), obwohl Untersuchungen und Metaanalysen diese Annahme nicht

eindeutig bestätigen (vgl. Mertel 2006:32-33). In einer Umfrage des BGF (Institut für betriebliche Gesundheitsförderung) nach der Bedeutung von 18 ausgewählten Themen liegt Arbeitszufriedenheit auf Platz drei (Schmidt 2013:3). Als Faktoren, die zur Arbeitszufriedenheit beitragen, gelten Maßnahmen, die dem Bedürfnis der ArbeitnehmerInnen nach Selbstverwirklichung entsprechen, wie z.B. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Weiterbildung (vgl. Kauffeld et al. 2014:203; Mertel 2006:45). Die Verfasserin sieht somit im Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung, der im Kontext des Konzepts der „Unsicherheitsabsorption“ zur Entscheidungsprämisse erhoben wird (Simon 2011:66), eine Möglichkeit, die Interessen von ArbeitnehmerInnen und Unternehmen in Einklang zu bringen.

2.6 Zusammenfassung

Aus einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Perspektive konnte gezeigt werden, dass ein Individuum daran interessiert ist, seine Veränderungsmöglichkeiten zu erhöhen, um so seine Existenz zu sichern. Veränderungsmöglichkeiten können aus einer bildungstheoretischen Sicht als Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden. In einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft sind Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung eng an die Erwerbsarbeit geknüpft (vgl. Selke 2010:273), die über den Arbeitsmarkt reguliert wird und die Form von Beschäftigungsverhältnissen annimmt. Wie die Beschreibung des deutschen Arbeitsmarkts anhand der Segmentationstheorie nach Sengenberger gezeigt hat, ist der Zugang zu diesen Beschäftigungsverhältnissen durch gewisse Anforderungen reguliert, die sich zunehmend an einem Kompetenzprofil orientieren. Davon versprechen sich Unternehmen, Rückschlüsse auf die berufliche Handlungskompetenz eines Individuums ziehen zu können. In welchem Maße ein Individuum den Anforderungen aus Sicht des Unternehmens gerecht wird, kann als Grad der Beschäftigungsfähigkeit definiert werden. Von einem Unternehmen kann der Grad der Beschäftigungsfähigkeit in Form von beruflicher Handlungskompetenz erst nachvollzogen werden, wenn diese kommuniziert wird, wie anhand der Systemtheorie nach Luhmann gezeigt wurde. Kompetenzdiagnostik kann in diesem Fall als Instrument zur Kommunikation der beruflichen Handlungskompetenz dienen, und die Chancen auf den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Beschäftigungsverhältnis beeinflussen. Dies hat in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft Auswirkungen auf die Veränderungsmöglichkeiten eines Individuums und damit auf dessen Persönlichkeitsentwicklung.

Im Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung als Ziel von Bildung (vgl. Rauner et al. 2015:27) ist es von Interesse, das Verhältnis von Kompetenz und Bildung näher zu beleuchten. Gleichzeitig ist betriebliche Fortbildung als berufliche Bildung stark mit dem Berufskonzept verbunden (vgl. Arnold et al. 2017:211), das wiederum eng an den Begriff der Qualifikation geknüpft ist (vgl. Georg et al. 2006:125). Einem differenztheoretischen Ansatz folgend, soll daher das zugrundeliegende Verständnis von Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation und Bildung definiert werden.

3. Kompetenz in Abgrenzung zu Bildung und Qualifikation

Notwendig wird die Begriffsbestimmung, da je nach Perspektive ein anderes Verständnis von Kompetenz zugrunde liegen kann (vgl. Kirchhöfer 2004:62-63). Selbst innerhalb der Bildungswissenschaft gibt es keine einheitliche Begriffsbestimmung von Kompetenz (vgl. Lederer 2014:584). Auch die Begriffe Qualifikation und Bildung sind nicht eindeutig definiert (vgl. Lederer 2014:73; 383-384). Durch die Definition der Begriffe soll im wissenschaftlichen Interesse die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der darauf aufbauenden Arbeit gewährleistet werden. Als Vorgehensweise wird eine Abgrenzung von Kompetenz zu Qualifikation und Bildung gewählt (vgl. Komrey 2013: 154). Aufgrund der Themenstellung, dem leitenden bildungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse und der engen Verknüpfung von beruflicher Bildung mit dem Begriff der Qualifikation (vgl. Arnold et al. 2017:211), geht die Verfasserin davon aus, dass die Bestimmung der Begriffe Kompetenz, Bildung und Qualifikation für den Entwurf des Modells grundsätzlich relevant sind. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um eine Selektion von Begriffen handelt, und somit dem Konzept der „Selektivität von Begriffen“ (Komrey 2013:146) folgt. Das heißt, andere mögliche Begriffe zur Abgrenzung werden an dieser Stelle von der Verfasserin als nicht relevant eingestuft. Die Gemeinsamkeit der Begriffe sieht die Verfasserin darin, dass alle drei Konzepte beim Individuum zu verorten sind, das bedeutet, im psychischen System, und somit von anderen Systemen nur indirekt aus einer Beobachterposition wahrgenommen werden können (siehe Kapitel 2.3). Es wird beobachtet wie sich ein Individuum verhält und diesem Verhalten ein Attribut zugeschrieben (vgl. Gerrig 2008:2-3). Es stellt sich nun die Frage, wann ein Verhalten als kompetent, gebildet und/oder qualifiziert betitelt wird. Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst der Kompetenzbegriff definiert.

3.1 Kompetenz

Grundsätzlich kann die Gemeinsamkeit aller Kompetenzbegriffe in der „eines Potentials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ gesehen werden (Arnold 2010:176). Der Kompetenzbegriff konkretisiert sich demnach in der Handlungskompetenz und ist als Potential beim Individuum zu verorten. Als Handlungskompetenz ist Kompetenz somit eine „handlungstheoretische Konzeption“ (Hopf 2013:350). Handlungstheoretisch wird Handlungskompetenz im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus einer interaktionistischen Perspektive betrachtet, wie sie Habermas vertritt. Das heißt, der Fokus liegt auf Handeln als kommunikativem Handeln (Habermas 1995). In diesem Kontext ist Handeln grundsätzlich als soziales Handeln zu verstehen und dient der Verständigung über die Handlungssituation, in der Handlungspläne und damit verbundene Handlungen koordiniert werden (vgl. Kaufhold 2006:79-80). Aus einer konstruktivistischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Individuen selbstorganisiert individuelle Zielsetzungen und eigene Handlungsspielräume entwickeln können und Situationen subjektiv konstruieren (vgl. ebd.:80-81). Auf den Begriff der Selbstorganisation wird im Rahmen der Kompetenzdiskussion großes Augenmerk gerichtet. Erpenbeck et al. benutzen diesen Begriff sogar, um Kompetenz als „generalisierte Selbstorganisationsdisposition“ zu definieren (2017:XI), das bedeutet, die Disposition selbstorganisiert zu handeln. Um das dieser Arbeit zugrundeliegende Kompetenzverständnis zu definieren, ist es an dieser Stelle interessant auf Chomsky zurückzugreifen, und zwischen Kompetenz und *Performanz*¹⁴ zu unterscheiden¹⁵. Nach Chomsky ist Kompetenz die Fähigkeit zum Aufbau und der Verknüpfung von kognitiven Strukturen und die Grundlage für ein konkretes Verhalten, aber nicht das Verhalten¹⁶ selbst, das ist die Performanz (vgl. Chomsky 1998:261-262). Diese Unterscheidung ist im Kontext der Kompetenzdiagnostik wichtig. Sie weist auf den Unterschied zwischen einer beobachteten Handlung und Kompetenz hin, die rückwirkend zugeschrieben wird (vgl. Lederer 2014:367). Dadurch kommt die Situationsgebundenheit von Kompetenz als Handlungskompetenz zum Ausdruck, da eine Handlung von einem Individuum per se immer nur zu einem bestimmten Zeitpunkt und an

14 Performanz wird als beobachtete intentionale Handlung definiert.

15 Damit entscheidet sich die Verfasserin gegen die Begriffsfindung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildung e.V. (ABWF 2001-2007), an dem auch Erpenbeck mitgewirkt hat, die diese Unterscheidung nicht trifft (vgl. Kirchhöfer 2004:64).

16 Chomsky benutzt hier den Begriff Verhalten, der aus der Psychologie kommt und als beobachtbare Aktivitäten definiert werden kann (vgl. Gerrig et al. 2008:22). Dabei ist nicht jedes Verhalten intentional. Da im Kontext der Diagnostik von Handlungskompetenz intentionales Verhalten betrachtet werden soll, wird fortan der Begriff Handeln bzw. Handlung verwendet (vgl. Kaufhold 2006:77; Simon 2011:53).

einem bestimmten Ort ausgeübt und beobachtet werden kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Situation das Handeln eines Individuums beeinflusst (vgl. Kaufhold 2006:15).

Um Kompetenz genauer zu definieren, wird des Weiteren auf Kaufhold (2006) zurückgegriffen. Aufgrund ihrer Analyse des Kompetenzbegriffs leitet sie vier Dimensionen von Kompetenz ab: Fähigkeiten und Fertigkeiten; emotionale Dispositionen; Motive und Wissen (ebd.:13). Während Kaufhold Kompetenz als Konglomerat dieser Elemente bezeichnet, sieht die Verfasserin Kompetenz als ein Netzwerk dieser Elemente, die auf komplexe Weise interagieren. Dadurch soll deren dynamische Verknüpfung besser zum Ausdruck kommen, die sich ändern, weiterentwickeln und auch lösen kann und auf ein transformatorisches Verständnis von Kompetenz verweist.

Aufbauend auf der Mehrdimensionalität des Kompetenzbegriffs und dessen Situationsgebundenheit entwickelt Hof (2002) eine interessante Perspektive auf Kompetenz. Sie sieht Kompetenz als einen relationalen und qualitativen Begriff. Demnach ermöglicht Kompetenz einem Individuum, persönliche Merkmale und Situationsmerkmale zu verknüpfen, um situationsangemessen zu handeln (vgl. ebd.:85-86). In einer Verknüpfung der Ansätze bedeutet das:

Kompetenz ist die Fähigkeit eines Individuums in einer bestimmten Situation individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, emotionale Dispositionen, Motive und Wissen mit den jeweiligen Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt selbstorganisiert in Beziehung zu setzen, um dann in Übereinstimmung mit den Handlungsabsichten zu handeln (vgl. Kaufhold 2006:13; Hof 2002:86). Erst die Performanz, die beobachtete Handlung, ermöglicht einer BeobachterIn Rückschlüsse darüber zu ziehen, in welchem Maß dies gelingt. Aus systemischer Sicht wird das Individuum von einem Beobachtenden dabei als Umwelt wahrgenommen. In diesem Prozess wird ein Individuum zu einem sozialen Konstrukt, das heißt, zu einer Person (vgl. Simon 2011:42). Das bedeutet, in dem Maße, in dem BeobachterInnen ihre sozial konstruierten Erwartungen an die Handlung in einer bestimmten Situation erfüllt sehen (wobei es sich hierbei auch um Selbstbeobachtung handeln kann), werden qualitative Rückschlüsse auf die Kompetenzen des Individuums geschlossen (vgl. Lederer 2014:366-367; Kaufhold 2006:72; Hof 2002:86; Maturana et al. 1987:150, 151). Durch die starke Verknüpfung des Kompetenzbegriffs mit dem Begriff der Selbstorganisation (vgl. Lederer 2014:393; Riedl 2011:31; Kirchhöfer 2006:26, Kaufhold 2006:108), kann eine dieser sozial konstruierten Erwartungen das Kriterium der Selbstorganisation sein, die einer Person ermöglicht, die Handlungspraktiken zur Umsetzung der

Handlungsabsichten frei zu wählen. Die Übereinstimmung von Handlungspraktiken mit Handlungsabsichten kann aus konstruktivistischer Sicht als Viabilität bezeichnet werden (vgl. Glasersfeld 1997:43) und ein weiteres Kriterium darstellen. Demnach wird eine Handlung danach bewertet, inwieweit es der handelnden Person gelungen ist, in Übereinstimmung mit den Handlungsabsichten zu handeln. Somit erfolgt die qualitative Zuschreibung einer Handlung aufgrund des Grads der beobachteten Übereinstimmung einer Handlung mit den daran geknüpften sozial konstruierten Erwartungen, wie der Selbstorganisation und Viabilität. Das Konzept der Selbstorganisation bezieht sich dabei nicht nur auf die Handlung, sondern auch auf die Kompetenzentwicklung. Als transformatorisches Konzept entwickelt sich Kompetenz als Handlungskompetenz kontinuierlich im Prozess der Reflexion von Handlungen und hat die selbstorganisierte Optimierung von Handlungspraktiken zum Ziel (vgl. Geissler et al. 2002:70; Dehnbostel 2016:357). Das heißt, es wird reflektiert, inwieweit die Handlung in einer bestimmten Situation mit den Handlungsabsichten übereinstimmt und zum Ziel führt. So sollen selbstorganisiert Veränderungsmöglichkeiten identifiziert werden, durch die zukünftiges Handeln hinsichtlich der Viabilität optimiert werden kann. Dabei bleibt die Reflexion der Handlung mit der Situation verhaftet.

Somit lässt sich festhalten, dass der Zweck von Kompetenz die Handlungsoptimierung ist und sich als „reflektierte Handlungsfähigkeit“ (Dehnbostel 2016:357) im Prozess der Reflexion auf der Ebene der Situation entwickelt. Die sozial konstruierten Erwartungshaltungen, die einer qualitativen Bewertung von Handlungen als kompetent zugrunde gelegt werden, sind die Kriterien der Selbstorganisation, als die Freiheit (und der Zwang) Handlungspraktiken selbsttätig zu wählen und der Viabilität.

Aufgrund dieser Überlegungen werden folgende Dimensionen identifizieren, anhand welcher Kompetenz von Qualifikation und Bildung abgegrenzt werden soll: Zweck, Reflexionsebene, Handlungsfreiheit und Qualitätsmerkmal (siehe Tabelle 1).

Aus Sicht eines Unternehmens werden demzufolge solche Handlungen als kompetent bezeichnet, die selbstorganisiert ausgeführt werden und in Einklang mit den unternehmerischen Absichten zielführend sind. Die sozial konstruierten Erwartungen richten sich demnach an eine Person in einer beruflichen Rolle (vgl. Simon 2011:45). Da das Berufskonzept eng mit dem Begriff der Qualifikation verknüpft ist (vgl. Georg et al. 2006:125), soll an dieser Stelle der Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation dargestellt werden, um so den Begriff der Kompetenz weiter zu konkretisieren.

3.2 Qualifikation

Qualifikationen können als ein „Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten“ definiert werden (Bolder 2009:813 zitiert in Lederer 2014:383), das den Anforderungen des Arbeitsmarkts entspricht (vgl. Siebert 2009:55) und eine Person in die Lage versetzt, definierte Arbeitsschritte durchzuführen (vgl. Lederer 2014:387). Um als legitim zu gelten, finden Qualifikationen ihren Ausdruck in der Regel in Form von Berufstiteln und/oder Zertifikaten (vgl. Kaufhold 2006:54, 105; Georg et al. 2006:130). Laut des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bezeichnen Qualifikationen „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (BMBF o.J.a). Es handelt sich somit um eine Momentaufnahme, die im Kontext der beruflichen Bildung ein statisches Bild über das Erreichen eines beruflichen Standards zu einem bestimmten Zeitpunkt liefert (vgl. Georg et al. 2006:130). Dabei beschreiben Qualifikationen einen Minimalstandard, „was die Lernenden mindestens wissen, können und in der Lage sind zu tun, wenn sie einen Bildungsgang durchlaufen haben“ (BMBF o.J.b). Als Standards sind Qualifikationen präskriptiv und beschreiben ein gewünschtes Verhalten (vgl. Gruschka 2006:12). Die Verfasserin sieht das gewünschte Verhalten in Bezug auf Qualifikation in der Durchführung definierter Arbeitsschritte (vgl. Lederer 2014:387). Definiert als ein Bündel an Wissen und Fertigkeiten, das eine Person dazu befähigt, definierte Arbeitsschritte durchzuführen, findet Qualifikation eine Entsprechung in den Kompetenzelementen Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Kaufhold 2006:13, 105) und ist somit entgegen der Definition des DQR (vgl. BMBF o.J.b) und des Europarats (2011:17, 18, 19) als ein Teil von Kompetenz anzusehen und nicht umgekehrt.

Während es im beruflichen Kontext bei Kompetenz darum geht, auf eine selbstorganisierte Art und Weise Persönlichkeitsmerkmale mit den Anforderungen, Restriktionen und Möglichkeiten von beruflichen Situationen zur Erreichung von Unternehmenszielen in Beziehung zu setzen (vgl. Hof 2002:86), geht es bei Qualifikation um die Entsprechung einer Handlung mit definierten und standardisierten Handlungsabläufen. Somit handelt es sich bei Qualifikation um ein statisches Konzept, das die selbstständige Ausübung beruflicher Aufgaben nach bestimmten Vorgaben fokussiert (vgl. Lederer 2014:384). Demgegenüber handelt es sich bei der beruflichen Handlungskompetenz um ein dynamisches Konzept, das die Selbstorganisation der handelnden Person betont (vgl. Erpenbeck et al. 2017:XI). Während in der Literatur Selbstorganisation und

Selbstständigkeit oftmals synonym verwendet werden (siehe Lederer 2014: 392), möchte die Verfasserin hier differenzieren. Selbstorganisiert sind Handlungsvollzüge, wenn der Handlungsablauf nicht präskriptiv vorgegeben ist, und die Personen die Freiheit haben, diesen in Übereinstimmung mit gesetzten Handlungszielen individuell zu gestalten. Demgegenüber versteht die Verfasserin selbstständiges Handeln als Handeln ohne fremde Hilfe, das einem vorgegebenen Handlungsablauf folgt. Betrachtet man Qualifikation anhand der Dimensionen Zweck, Handlungsfreiheit, Reflexionsebene und Qualitätsmerkmal kommt man zu dem Schluss, dass Qualifikation den Zweck verfolgt, zu bestätigen, dass eine Person dazu befähigt ist, definierte berufliche Handlungsabläufe selbstständig, das heißt, ohne fremde Hilfe, auszuüben. Eine Handlung wird als qualifiziert beschrieben, wenn sie mit den definierten Handlungsabläufen übereinstimmt und selbstständig durchgeführt wird. Inwiefern dies gelungen ist, wird auf der Ebene des Handlungsablaufs reflektiert. Die Unterschiede zum Kompetenzbegriff sind in Tabelle 1 zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 1: Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation und Bildung

	Kompetenz	Qualifikation	Bildung
Zweck	Handlungsoptimierung	Ausübung definierter Handlungsabläufe	Persönlichkeitsentwicklung
Handlungsfreiheit	Selbstorganisation	Selbstständigkeit	Selbstbestimmung
Reflexionsebene	Handlungssituation	Handlungsablauf	Soziokulturelle Situation
Qualitätsmerkmal	Viabilität: Übereinstimmung von Handlungen mit Handlungsabsichten	Übereinstimmung von beruflichen Handlungen mit vorgegebenen Handlungsabläufen	Übereinstimmung von Handlungen mit den aufklärerischen Leitzielen von Bildung

3.3 Bildung

Wie in Kapitel 2.1 dargelegt, baut das Bildungsverständnis der Verfasserin auf einem erweiterten neuhumanistischen Verständnis auf. Das heißt, sie fühlt sich den aufklärerischen Leitzielen von Bildung verpflichtet und sieht, im Humboldt-schen Verständnis, Bildung als Selbstzweck zur Menschenbildung an. Darüber hinaus richtet sich ihr Verständnis an der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie nach Klafki aus, der den Anspruch an Bildung nicht nur in kritischen Stellungnahmen sieht, sondern auch in der Konstruktion von Neuem (vgl. Klafki 2007:84; Jank et al.2008:209). Das setzt voraus, dass sich ein Individuum gedanklich von dem soziokulturellen und historischen Kontext distanzieren kann, in den Individuum und Gesellschaft eingebettet sind (vgl.Lederer 2014:425; Klafki 1986a:458-465, zitiert in Jank et al. 2008:209). Das bedeutet, um konstruktiv Veränderungs-

möglichkeiten aufzeigen zu können (vgl. Gudjons 2008:41; Jank et al. 2008:229), müssen psychische, physische und soziale Gegebenheiten aus einer kritischen Distanz infrage gestellt, bzw. reflektiert, werden (vgl. Lederer 2014:596). Reflexivität, als die Fähigkeit eines Systems zwischen Vorher und Nachher unterscheiden zu können (Berghaus 2004:54), schafft diese Distanz. Sie ermöglicht einem Individuum, sich selbst als handelndes soziales Konstrukt und den soziokulturellen Kontext, in den die Handlungssituation eingebettet ist, kritisch-konstruktiv zu reflektieren (vgl. Brödel 2002:44-45). Demgegenüber bleibt die Reflexion im Kontext des Kompetenzbegriffs mit der Situation verhaftet und dient der Handlungsoptimierung (siehe Kapitel 3.1).

Auch wenn sich ein Individuum auf dieser Ebene nicht selbst als Person eingebettet in einen bestimmten soziokulturellen Kontext infrage stellt, zeigt die Reflexion von Handlungen dennoch persönliche Veränderungsmöglichkeiten im Hinblick auf zukünftiges Verhalten auf. Als solche können sie zur Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums beitragen. Aus einer reflexiv-konstruktiven Perspektive bietet der Prozess der Kompetenzentwicklung somit kontinuierlich die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung, womit Kompetenz und Kompetenzentwicklung als essentielle Teile von Bildung zu sehen sind (vgl. Lederer 505-506, 571). Somit kann sich ein Individuum als psychisches System reflexiv in der Wechselbeziehung mit sich selbst und seiner Umwelt auseinandersetzen, um dann konstruktiv und vor dem Hintergrund der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität auf das eigene Verhalten und die Umwelten einzuwirken (vgl. Lederer 2014:608). Selbstbestimmung schließt mit ein, dass Handlungen auch verweigert werden können, wenn die Handlungspraktiken und/oder Handlungsabsichten nicht mit den Leitziele von Bildung in Einklang zu bringen sind (vgl. Lederer 2014:575). Wobei aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive gleichzeitig Handlungsalternativen aufzuzeigen sind. Hier zeigt sich der Unterschied zum Kompetenzbegriff. Während Selbstorganisation sich auf die Freiheit bezieht, Handlungspraktiken im Hinblick auf gesetzte Ziele individuell zu wählen, erweitert Selbstbestimmung den Blick. Indem auch Handlungsziele reflektiert werden, schließt Selbstbestimmung die begründete Handlungsverweigerung mit ein. So kann Selbstorganisation, die nicht vor dem Hintergrund der Selbstbestimmung reflektiert wird, durchaus die Züge von Selbstausbeutung annehmen (vgl. Georg et al. 147). Handlungen können somit als gebildet eingestuft werden, wenn sie vor dem Hintergrund der Leitziele von Bildung, und von der Ebene der soziokulturellen Situation aus, reflektiert werden. Dabei besteht mit der Selbstbestimmung die Freiheit, eine Handlung zu verweigern, wenn sie nicht mit den Leit-

zielen von Bildung in Einklang steht. Bildung selbst verfolgt dabei den alleinigen Zweck der Menschenbildung bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Die Unterschiede zu Kompetenz sind in Tabelle 1 (S.24) zusammenfassend dargestellt.

3.4 Zusammenfassung

Die Unterschiede zwischen Kompetenz, Qualifikation und Bildung können anhand der Dimensionen Zweck, Handlungsfreiheit, Reflexionsebene und Qualitätsmerkmal deutlich gemacht werden (siehe Tabelle 1:24). Im Hinblick auf den Entwurf eines Modells zur Kompetenzdiagnostik, ist darauf zu achten, dass Kompetenz über die Handlung erhoben und ausgewertet wird. Als Bewertungskriterien gelten dabei die Viabilität und Selbstorganisation der Handlung, wohingegen der Handlungsablauf selbst nicht präskriptiv vorgegeben wird, wie es bei Qualifikation der Fall ist. Als ein „Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Bolder 2009:813 zitiert in Lederer 2014:383) kann Qualifikation als ein Element von Kompetenz gesehen werden, wobei Kompetenz selbst einen essentiellen Teil von Bildung ausmacht (vgl. Lederer 505-506, 571). Als transformatorisches Konzept entwickelt sich Kompetenz im Prozess der Reflexion. Im Hinblick auf die Optimierung der Handlungspraktiken, zeigt Kompetenz als reflektierte Handlungsfähigkeit Möglichkeiten zur Veränderung des zukünftigen Verhaltens auf, die wiederum eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung bilden. Da es das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein Modell zu entwerfen, das die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, muss das Modell die Reflexion der Handlung auf der Ebene der Handlungssituation ermöglichen. Das bedeutet, es muss ein Modell zur Kompetenzdiagnostik entworfen werden, das nicht nur als Kommunikationsinstrument eingesetzt werden kann, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde, sondern den ArbeitnehmerInnen auch als Reflexionsinstrument dient und so die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache fördert.

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie ein solches Modell aussehen kann.

4 Entwurf eines Modells zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung

In diesem Kapitel wird ein theoretisch fundiertes, didaktisches Modell entworfen, das Kompetenzdiagnostik vorrangig als Kommunikations- und Reflexionsinstrument betrachtet und sich normativ an den Leitzielen von Bildung ausrichtet. Dazu wird zunächst in Kapitel 4.1 der Gegenstand definiert, der für die Auswahl der

Verfahren leitend ist. Daran anschließend wird in Kapitel 4.2 die Auswahl der Verfahren begründet nachgezeichnet. Zuerst wird in Kapitel 4.2.1 das Analyseraster von Marisa Kaufhold (2006) vorgestellt, das als Orientierungshilfe bei der Auswahl der Verfahren dient. In den nachfolgenden Kapitel wird die Auswahl der Verfahren begründet. Dabei handelt es sich um das narrativ-fokussierte Interview nach Schütze als Erhebungsverfahren, dessen Auswahl in Kapitel 4.2.2 begründet dargestellt wird. Es folgt eine Begründung der Auswahl der Narrationsanalyse als Auswertungsmethode in Kapitel 4.2.3. Dadurch soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Modellentwurfs gewährleistet werden. Danach wird in Kapitel 4.3 der Modellentwurf vorgestellt. In Kapitel 4.3.1 werden die Zielstellungen dargelegt, an denen sich das Modell orientiert. Da es sich um ein theoretisch fundiertes Modell handelt, werden anschließend in Kapitel 4.3.2 die theoretischen Grundlagen betrachtet und das Modell in Kapitel 4.3.3 methodologisch eingeordnet. Die Methoden richten sich an den Gütekriterien der empirisch-qualitativen Forschung aus. Eine Einschätzung der Gütekriterien erfolgt in Kapitel 4.3.4, bevor in Kapitel 4.3.5 der Ablauf geschildert und in Kapitel 4.3.6 die Voraussetzungen des Modells herausgestellt werden. In Kapitel 4.3.7 folgt ein kurzer Abriss der Erwartungen, die die Verfasserin an das Modell stellt.

4.1 Gegenstandsbestimmung: Kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache

Bereits 1974 hat sich Piepho mit der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache auseinandergesetzt und diese als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht proklamiert (Piepho 1974). Dabei baut er auf der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas auf (Piepho 1974:11ff.) In diesem Zusammenhang liefert er eine Definition von kommunikativer Kompetenz, die hier als Ausgangspunkt dienen soll:

Kommunikative Kompetenz bedeutet nämlich weder in der einen noch in der anderen Auslegung das Erreichen bestimmter Normen, sondern die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist (Piepho 1974:9-10).

Was bedeutet diese Definition für den Entwurf des Modells? Zuvor hat die Verfasserin in Kapitel 3.1 Kompetenz aus einer handlungstheoretischen Perspektive grundsätzlich als Handlungskompetenz definiert; als die Fähigkeit eines Individuums die Elemente Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, emotionale Disposi-

tionen und Motive, die auf komplexe Weise in Form eines individuellen Netzwerks interagieren, selbstorganisiert mit den jeweiligen Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt zu verknüpfen, sodass die ausgeführte Handlung (Performanz) viabel ist (vgl. Kaufhold 2006; Hof 2002; vgl. Glasersfeld 1997:43). Dabei kann Kompetenz nur aus einer Beobachterposition und rückwirkend über die Handlung zugeschrieben werden, wobei man sich auch selbst beobachten kann.

Im vorliegenden Fall wird das Handeln in Situationen betrachtet, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern. Kommunikativ kompetent handelt somit eine Person, die die zuvor genannten persönlichen Elemente mit der jeweiligen Situation, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordert, selbstorganisiert miteinander verknüpfen kann, sodass der kommunikative Handlungsablauf den kommunikativen Absichten entspricht. Dazu gehört, dass man dessen Wirkung abschätzen gelernt hat und kommunikative Absichten auch dann durchschaut, wenn sie in einer Fremdsprache ausgesprochen werden (vgl. Piepho 1974:9). Dabei soll eine Person „ ohne Ängste und Komplexe“ (ebd.:9) handeln. Hier bietet sich zur Beschreibung des Handelns der Begriff der Souveränität an, mit dem der Grad der Selbstorganisation, Sicherheit und Angemessenheit des Handelns zum Ausdruck kommen soll (vgl. Dahm 2007:666). Wie in Kapitel 3.1 dargelegt wurde, wird von einem transformativen Konzept von Kompetenz ausgegangen. Das heißt, Kompetenz ist veränderbar und kann sich entwickeln (vgl. Kaufhold 2006:41). Legt man nun den Begriff der Souveränität „als sukzessive wachsende Selbstständigkeit, Sicherheit und Angemessenheit des [Handelns] in immer komplexeren Handlungsprozessen“ (Dahm 2007:666) zugrunde, wird die These aufgestellt, dass über den Komplexitätsgrad einer bewältigten (das bedeutet, dass Handlungsabsicht und Wirkung in der Situation übereinstimmen) Handlungssituation auf die Ausprägung der Kompetenz geschlossen werden kann: Je komplexer die bewältigte Situation, desto ausgeprägter ist die Kompetenz. Diese These weist darauf hin, dass der Handlungssituation eine besondere Bedeutung zukommt und bei der Auswahl der Verfahren zu berücksichtigen ist, wie in Kapitel 4.2.1 zu sehen sein wird.

4.2 Die Auswahl der Verfahren

Als didaktisches Modell soll die lernerorientierte Kompetenzdiagnostik Handlungsanleitungen aufzeigen und deren Auswirkungen reflektieren, Orientierungshilfe bei der Planung und Durchführung leisten und dem Verständnis und der Erklärung von Abläufen und Zusammenhängen dienen (vgl. Wernsmann

2011:3). Um letzterem Punkt nachzukommen, wird nachfolgend aufgezeigt, nach welchen Kriterien die Verfahren ausgewählt werden. Als Orientierungsmatrix dient dabei das Analyseraster nach Kaufhold (2006), das eine gegenstandsangemessene Auswahl der Verfahren unterstützt und in Kapitel 4.2.1 dargestellt wird. Im Anschluss wird in Kapitel 4.2.2 begründet, warum das narrativ-fokussierte Interview nach Schütze als Verfahren zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache als gegenstandsangemessen betrachtet wird. Danach wird in Kapitel 4.2.3 die Auswahl der Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren begründet hergeleitet.

4.2.1 Das Analyseraster nach Kaufhold (2006)

In ihrem Buch *Kompetenz und Kompetenzerfassung* erarbeitet die Erziehungswissenschaftlerin Marisa Kaufhold aus einer berufspädagogischen Perspektive ein theoretisch fundiertes Raster zur Analyse von Verfahren zur Kompetenzerfassung (vgl. ebd.:104), das zugleich als Orientierungshilfe bei der Auswahl gegenstandsangemessener Verfahren konzipiert ist (vgl. ebd.:14). Daher erscheint es der Verfasserin als geeignet, diesem Raster bei der Auswahl der Verfahren zur Kompetenzdiagnostik in der betrieblichen Fortbildung zu folgen, um so die Gegenstandsangemessenheit der Verfahren zu gewährleisten.

Die Analyse erfolgt auf vier Ebenen (vgl. ebd.:144). Dabei sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem die ersten drei Ebenen ausschlaggebend. Auf diesen Ebenen werden Kriterien herausgearbeitet, mit denen der Gegenstand, den es zu erheben gilt, analysiert wird. Dabei handelt es sich um die Ebenen: 1) Ziele und Zwecke, 2) Das Kompetenzverständnis und 3) Situations- und Erfassungskontext.

Der Gegenstand resultiert somit aus „dem Ziel der Kompetenzerfassung, dem jeweils zugrundeliegenden Kompetenzverständnis sowie der jeweiligen Erhebungssituation [...]“ (ebd.:126).

Zuerst soll auf die Auswirkungen der Ziele auf die Auswahl der Verfahren eingegangen werden. In ihrer Diskussion zu Kompetenz zeigt Kaufhold auf, dass die Erfassung von Kompetenz mit verschiedenen Zielstellungen verbunden ist, die u.a. auf die verschiedenen Interessen von Akteursgruppen zurückzuführen sind (vgl. ebd.:104). Da es sich in der vorliegenden Arbeit um den Entwurf eines Modells zur lernerorientierten Kompetenzdiagnostik in der betrieblichen Fortbildung handelt, liegt der Fokus auf den Interessen der LernerInnen, das bedeutet, auf den ArbeitnehmerInnen in ihrer Rolle als LernerInnen. Nichtsdestotrotz dürfen die Interessen der Unternehmen nicht verschleiert werden. Die

Verfasserin sieht in der Verknüpfung der Konzepte Unsicherheitsabsorption und Arbeitszufriedenheit eine Möglichkeit, die Interessen von ArbeitnehmerInnen und Unternehmen in Einklang zu bringen (siehe Kapitel 2.5). Dabei wird davon ausgegangen, dass ArbeitnehmerInnen ein Interesse an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Kompetenzentwicklung essentiell zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt, indem durch sie Veränderungsmöglichkeiten für zukünftiges Verhalten aufgezeigt wird (siehe Kapitel 3.1). Daher sollen Verfahren ausgewählt werden, die die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache erheben und auswerten. Dies deutet auf die Prozesshaftigkeit des zu erhebenden Gegenstands hin, was die Auswahl eines qualitativ-interpretativen Verfahrens nahe legt (vgl. Komrey 2014:105). Gleichzeitig kann das Interesse an der Diagnostik der kommunikativen Kompetenz als entwicklungsbezogen eingestuft werden, da beabsichtigt ist, die persönliche Entwicklung der ArbeitnehmerInnen zu fördern (vgl. ebd.:105). Dies bestärkt die Auswahl von qualitativ-interpretativen Verfahren (vgl. ebd.:30).

Um einen Gegenstand erheben zu können, muss dieser selbstredend zuerst definiert werden (siehe Kapitel 4.1). Dabei ist auch das zugrundeliegende Verständnis von Kompetenz für die Auswahl der Verfahren von Bedeutung und muss nachvollziehbar dargestellt werden (siehe Kapitel 3.1). Je nachdem, ob eine funktionale oder verstehende Sichtweise auf Kompetenz vorliegt, bieten sich entweder quantitative oder qualitative Verfahren an (vgl. ebd.:99-100). Eine funktionale Sichtweise auf Kompetenz betrachtet das Handeln in Bezug auf soziale Systeme und den dort geltenden Normen und Werten. Das Ziel der Kompetenzerfassung ist, zu überprüfen, inwieweit das Handeln festgelegte Kategorien und Indikatoren erfüllt. Eine verstehende Sichtweise auf Kompetenz betrachtet Handeln in Bezug auf individuelle Aspekte. Die „Möglichkeiten zur Ausgestaltung von individuellen Handlungs- und Gestaltungsalternativen“ müssen im Hinblick auf die Bewältigung von (Handlungs-)situationen bei der Auswahl der Verfahren berücksichtigt werden (ebd.:99-100). Diese Sichtweise deutet auf das Prinzip der Offenheit der qualitativen Forschung hin (vgl. Komrey 2013:103-104). Wie in Kapitel 4.1 definiert, befähigt die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache eine Person dazu, in einer Situation, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordert, souverän und viabel zu handeln. Diese Kategorien können durchaus als soziale Normen und Werte gesehen werden, die als Erwartungshaltungen an kompetentes Handeln herangezogen werden. Gleichzeitig sind die Handlungspraktiken offen und kommuni-

kative Absichten können auf „unübersehbar vielfältige Weise realisiert werden (Piepho 1974:63), was auf eine verstehende Sichtweise auf Kompetenz verweist. Dieses Dilemma wird durch das zugrundeliegende konstruktivistische Verständnis gelöst, das von der subjektiven Konstruktion der Umwelt ausgeht. Es sollen Verfahren ausgewählt werden, die die subjektive Deutung von souverän und viabel berücksichtigen. Das betrifft sowohl die subjektive Deutung der Personen, deren kommunikative Kompetenz erhoben und ausgewertet werden soll, als auch die subjektive Deutung der Personen, die die kommunikative Kompetenz erheben und auswerten. Somit sind zwar soziale Erwartungshaltungen vorgegeben, nicht aber deren Interpretation. Diese Überlegungen bekräftigen die Auswahl von qualitativ interpretativen Verfahren.

Wie in Kapitel 4.1 angeklungen, spielt die Handlungssituation bei der Auswahl der Verfahren eine entscheidende Rolle. Anhand einer theoretischen Diskussion des Kompetenzbegriffs, und ausgehend von der Prämisse, dass sich Kompetenz in Abhängigkeit von personalen und situativen Merkmalen in der Handlung realisiert (Kaufhold 2006:72), stellt Kaufhold heraus, dass Kompetenz nicht direkt beobachtbar ist, sondern nur über das Handeln erschlossen werden kann. Dadurch wird das Handeln von Personen zum Anknüpfungspunkt, an dem die Erhebungsverfahren anzusetzen haben (vgl. ebd.:96; siehe auch Kapitel 3.1). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird Handeln als soziales Handeln verstanden (siehe Kapitel 3.1). Als solches ist es in die Konzepte Raum und Zeit eingebunden (vgl. Glasersfeld 1997:80-81). Somit kann eine Handlung immer nur an einem bestimmten Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden. Das bedeutet, in einer bestimmten Situation, die nicht wiederholbar ist (vgl. Kaufhold 2006:82). Da aus einer konstruktivistischen Perspektive ein Individuum die Umwelt subjektiv konstruiert, schließt dies auch die Situation mit ein, die in diese Umwelt eingebettet ist. Des Weiteren wird bildungstheoretisch davon ausgegangen, dass zwischen einem Individuum und dessen Umwelt eine Wechselbeziehung besteht (siehe Kapitel 2.1). Das bedeutet, ein Individuum wirkt verändernd auf die Situation ein und die Situation auf das Individuum. Diese Wechselbeziehung macht die Erfahrungen eines Individuums aus (vgl. Knowles 1980:56). Daraus kann zweierlei geschlossen werden. Zum einen, dass das Handeln durch die subjektive Wahrnehmung und Deutung der Situation mitbestimmt wird (vgl. Kaufhold 2006:82). Und zum anderen, dass sich die subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen in den Erfahrungen der Individuen widerspiegeln. Für die Kompetenzdiagnostik bedeutet das, dass die Erfahrungen der ArbeitnehmerInnen berücksichtigt werden müssen.

Zusätzlich verweist Kaufhold auf eine objektive Dimension von Situationen, die auf *Objektivierungen* basieren. Mit Bezug auf Berger und Luckmann (1994:26 zitiert in ebd.:82) argumentiert sie, dass für ein gesellschaftliches Miteinander in der Lebenswelt „Objektivierungen“ erforderlich seien, die die Welt regulieren und ein gemeinsames Handeln ermöglichen (Kaufhold 2006:82). Aus einer konstruktivistischen Perspektive handelt es sich hier um den Begriff der Intersubjektivität. Somit beschreibt die objektive Dimension die Ebene, „auf der wir uns berechtigt fühlen, von 'bestätigten Tatsachen', von 'Gesellschaft', von 'sozialer Interaktion' und von 'gemeinsamem Wissen' zu sprechen“ (Glaserfeld 1997:198) und somit gemeinsames Handeln erst ermöglicht (vgl. Kaufhold 2006:82).

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Erhebungssituation aus zwei Ebenen besteht, der Feststellungsebene und der Handlungsebene, die es zu unterscheiden gilt (vgl. ebd.:119). Während die Feststellungsebene die Situation beschreibt, in der die Kompetenz erhoben wird, beschreibt die Handlungsebene die Situation, in der die kommunikative Handlung stattfindet (vgl. ebd.:119-120). Diese Ebenen bestehen jeweils aus einer subjektiven und einer objektiven Dimension. Daraus ergibt sich im Kontext von Kompetenzerfassung folgendes Bild (siehe Abb.2):

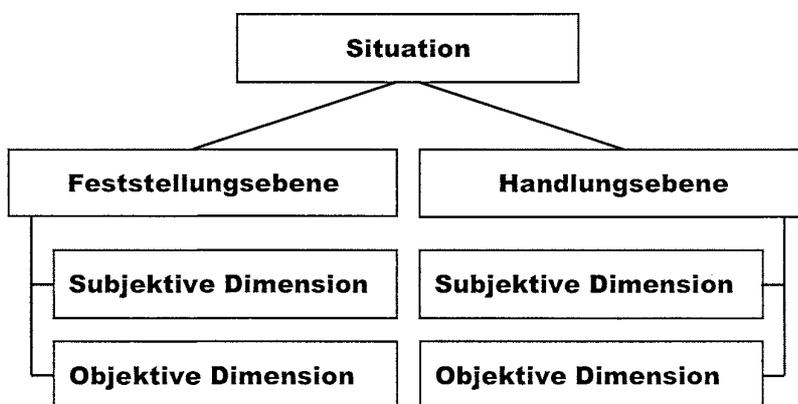


Abbildung 2: Situation im Kontext von Kompetenzerfassung (Kaufhold 2006:120)

Ausgehend von der These, dass Kompetenz und Handlungssituation sich gegenseitig bedingen, ist es wichtig, sowohl die Handlungssituation als auch die Situation der Kompetenzerfassung bei der Diagnostik der Kompetenz zu berücksichtigen. Dabei helfen drei zentrale Elemente. Die Beschreibung der Akteure, der Rahmenbedingungen und der Anforderungen (vgl. ebd.:120-121). Für den Modellentwurf lassen sich aufgrund dieser Elemente Fragen formulieren, die bei der Kompetenzdiagnostik eine Orientierung bieten können. Diese werden in

Anhang A auf der Analyseebene Ziele und Zwecke hergeleitet. Gleichzeitig werden dort Fragen auf der Ebene des Situations- und Erfassungskontexts dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Überlegungen entlang der Orientierungsmatrix nach Kaufhold, das heißt auf den Ebenen der Ziele und Zwecke, Kompetenzverständnis sowie Situations- und Erfassungskontext, die Auswahl von qualitativ interpretativen Verfahren nahelegt, die an den subjektiven Erfahrungen der ArbeitnehmerInnen ansetzen. Es soll nun nachvollziehbar dargestellt werden, warum die Verfasserin das narrativ-fokussierte Interview und die darauf aufbauende Narrationsanalyse nach Schütze als gegenstandsangemessene Erhebungs- und Auswertungsverfahren betrachtet. Zunächst wird die Auswahl des narrativ-fokussierten Interviews begründet dargestellt.

4.2.2 Das narrativ-fokussierte Interview als Erhebungsverfahren

Das narrativ-fokussierte Interview nach Schütze (1976) erscheint der Verfasserin als gegenstandsangemessen, weil es an den subjektiven Erfahrungen der Individuen ansetzt (Schütze 1983a:285, zitiert in Nohl 2012:17) und dem Postulat der Offenheit Rechnung trägt (vgl. Nohl 2012:13). Die LernerInnen¹⁷ bestimmen selbst, was sie über ihre Erfahrungen in/mit einer Fremdsprache erzählen möchten. Dadurch wird der Selbstbestimmung als Leitziel von Bildung Rechnung getragen. Des Weiteren handelt es sich bei dem zu erhebenden Gegenstand um die kommunikativen Kompetenz. Daher erscheint der Verfasserin eine Erhebungsmethode, deren zentrales Element das Gespräch ist, als besonders geeignet. Da dem Verfahren thematisch gesehen kaum Grenzen gesetzt sind (vgl. Rosenthal et al. 2002:221), gehört es als empirisch erprobtes Verfahren (vgl. Garz et al. 2010:578) heutzutage nicht nur in der qualitativ-empirischen Sozialforschung, sondern auch in der qualitativ-empirischen Bildungsforschung zu den zentralen Methoden (Nohl 2005:1). Deshalb erwartet die Verfasserin, auf den wissenschaftlich fundierten Erfahrungswerten vieler anderer ForscherInnen aufbauen zu können.

Zunächst soll die erzähltheoretische Fundierung narrativer Interviews dargestellt werden, die im Hinblick auf die Auswertung eine wichtige Rolle spielt.

Es wird davon ausgegangen, dass im Prozess der Erzählung ein Informationsüberschuss generiert wird, der über die Darstellung des Erlebten hinaus Aufschlüsse über die Erzählenden zulässt (Poscheschnik. 2010:1). Dies will sich das

¹⁷ Im Rahmen des Modells wird der Begriff LernerInnen verwendet, um so die Rolle der ArbeitnehmerInnen in dem organisierten Lern-Lehrarrangement einer betrieblichen Fortbildungsmaßnahme hervorzuheben.

Modell zunutze machen, indem so durch die Erzählung die einzelnen Elemente der kommunikativen Kompetenz (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive, emotionale Dispositionen, Wissen) erhoben werden. So weist u.a. Kergel mit Bezug auf Schütze darauf hin, dass „Erzählen der 'eigenerlebten' Erfahrungen Datentexte generiert, die u.a. der emotionalen Dimension dieser Erfahrungen noch am nächsten stehen“ (Kergel 2018:178). Laut Kallmeyer und Schütze (1977) kommt der Informationsüberschuss durch bestimmte Mechanismen zustande, die Erzählungen zugrunde liegen. In ihrem Beitrag *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung* identifizieren sie drei „Zugzwänge“, die zu Erzählungen führen: den Detaillierungszwang, den Gestaltungsschlussungszwang und den Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang (ebd. 1977: 188ff). Heide von Felden (2008) fasst die Bedeutung dieser Zugzwänge für Erzählungen folgendermaßen zusammen:

Das bedeutet, dass eine begonnene Geschichte zu Ende erzählt wird und eine Gestalt aufweist, dass eine Geschichte für Zuhörer nachvollziehbar sein soll und von daher bestimmte Details erzählt werden müssen und dass die Erzähler Schwerpunkte und Relevanzen festlegen, um die Aufmerksamkeit der Zuhörer längere Zeit zu binden (Felden 2008:73).

Hinter der Theorie der Zugzwänge steckt die These, dass Erzählende ein Interesse daran haben, Erzählungen kohärent zu konstruieren, damit das Gegenüber die Erzählung intersubjektiv nachvollziehen, d.h. verstehen kann (vgl. Kergel 2018:180; Rosenthal et al. 2002: 222). Aufgrund der Zugzwänge des Erzählens und dem damit verbundenen Informationsüberschuss bietet das narrative Interview die Möglichkeit, Handlungssituationen und deren subjektive Deutung sowie individuell entwickelte Handlungsabsichten zu erheben und zu rekonstruieren¹⁸. Versteht man Kompetenz als „handlungstheoretische Konzeption“ (Hopf 2013:350), lassen sich dann interpretativ über die Handlung Rückschlüsse auf diese ziehen. Das Interesse liegt daran, anhand der Erzählungen die Verknüpfung individueller Persönlichkeitsmerkmale mit subjektiven und objektivierten Merkmalen einer Situation, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern, interpretativ zu rekonstruieren.

Die Funktion der Kompetenzdiagnostik als Reflexionsinstrument wird nach Auffassung der Verfasserin durch den phasenhaften Aufbau des narrativen Interviews (Haupterzählung, immanenter Nachfrageteil, exmanenter Nachfrageteil) unterstützt, durch den die Aufmerksamkeit auf Situationen gelenkt wird, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern.

¹⁸ Mit *rekonstruieren* ist gemeint, dass die Interpretation, die subjektive Deutung der Handlungssituationen und individuell entwickelten Handlungsabsichten selbst aus einer subjektiven Warte rekonstruieren.

Zur Begründung dieser Auffassung wird der erzähltheoretisch fundierte Aufbau von narrativen Interviews skizziert dargestellt. Ein detaillierter Ablauf zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz im Kontext der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung befindet sich im Anhang (siehe Anhang B).

Ziel des narrativen Interviews ist es, Stegreiferzählungen hervorzulocken und aufrechtzuerhalten (vgl. Schütze 1983:285). Schütze geht davon aus, dass Erzählungen „eigenerlebter Erfahrungen“ nah am Handlungsgeschehen sind (vgl. Rosenthal et al. 2002:5). Am Anfang steht eine Erzählaufforderung, „die so formuliert sein muss, dass die Gesprächspartner nicht zu sehr gegängelt werden, und dass ihnen dabei geholfen wird, Erinnerungen zu mobilisieren und frei zu erzählen“ (Hopf 2013:356). Es folgt als erster Hauptteil die autobiografische Anfangserzählung, „die -sofern sie zum Erzählgegenstand“ tatsächlich Erlebnisse mit und in einer Fremdsprache hat „und so verständlich abläuft, dass ihr der Zuhörende folgen kann – [...] nicht unterbrochen wird“ (Schütze 1983:285). Um dem Prinzip der Offenheit nachzukommen, ist es wichtig,

dass die Haupterzählung von den Befragten autonom gestaltet wird, auch wenn sie im Stil eines knappen Berichts oder einer Argumentation verfasst ist. Es soll zunächst nicht interveniert werden, sondern die Befragenden sollen während der Haupterzählung in erster Linie die Rolle aufmerksamer Zuhörer übernehmen und durch unterstützende Gesten und nicht-direktive Kurzkomentare zur Aufrechterhaltung der Erzählung beitragen (Hopf 2013:356).

Dadurch soll verhindert werden, dass Interpretationen geleitet werden. Wenn die LernerIn ihre Erzählung mit einer „Erzählkoda (z.B.: >So, das war's: nicht viel aber immerhin...<“ (Schütze 1984:285) beendet, folgt der Nachfrageteil. Dabei ist es ratsam, nach der Erzählkoda eine gewisse Schweigepause einzulegen, um sicher zu gehen, dass die LernerIn nicht doch noch weiter erzählen möchte (vgl. Nohl 2012:18-19). Der Nachfrageteil setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Zum einen aus dem „immanenten“ Nachfrageteil, der sich anhand von Notizen, die sich die InterviewerIn während der Haupterzählung gemacht hat, direkt auf die Erzählungen bezieht. Und zum anderen aus dem „exmanenten“ Nachfrageteil, der noch offene Kriterien behandelt (vgl. Brüsemeister et al. 2012:40). Rosenthal et al. weisen darauf hin, dass es wichtig ist, das narrative Interview „konsensuell“ zu beenden und eventuell die weitere Vorgehensweise auszuhandeln (vgl. Rosenthal et al. 2002:11). Das narrative Interview kann somit in Anlehnung an Schütze (1983:285), Rosenthal et al.(2002) und Brüsemeister et al. (2012:40) in vier Phasen unterteilt werden:

1. Erzählaufforderung

2. autonom gestaltete Haupterzählung
3. erzählgenerierende Nachfragen
 - a) immanente Fragen, anhand von Stichpunkten, die sich auf die Erzählung beziehen
 - b) exmanente Fragen, die noch offene Kriterien behandeln
4. Interviewabschluss

Es ist darauf zu achten, dass die LernerInnen vor der Durchführung über den Verlauf des Interviews informiert sind. Dazu gehört auch die Einwilligung zu einer Aufzeichnung des Gesprächs (siehe Anhang H). Damit eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen kann, empfiehlt es sich, genügend Zeit einzuplanen, in der auch eine längere Eingangsphase des gegenseitigen Kennenlernens und Begrüssens berücksichtigt ist (vgl. Kergel 2018:178). Um die Erzählung auch im Nachfrageteil aufrecht zu erhalten, ist es wichtig, erzählgenerierende Fragen zu stellen. Rosenthal et al. (2002:230-231) unterscheiden sechs erzählgenerierende Nachfragetypen:

1. Ansteuern einer Lebensphase
2. Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen
3. Ansteuern einer benannten Situation
4. Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument
5. Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebten
6. Ansteuern von Phantasien oder von Zukunftsvorstellungen

Aufgrund dieser Überlegungen wurde ein detaillierter Ablauf des narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz im Kontext der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung erarbeitet, der im Sinne eines didaktischen Modells als Handlungsanleitung dienen soll und sich im Anhang befindet (siehe Anhang B).

Nachdem so die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache indirekt über die Handlung der LernerInnen erhoben wurde, wird diese anhand der Kriterien Viabilität und Souveränität ausgewertet. Dazu wird die Narrationsanalyse herangezogen.

4.2.3 Die Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren

Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Gegenstandsangemessenheit des Verfahrens werden nachfolgend die Überlegungen zur Auswahl der Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren aufgezeigt.

Ziel ist es, anhand des Auswertungsverfahrens die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache darstellen zu können. Es wird ein qualitatives Auswertungsverfahren gesucht, das einen interpretativ-analytischen Zugang zu den subjektiv gedeuteten Erfahrungen der LernerInnen ermöglicht. Der Fokus liegt dabei auf dem Einzelfall und den individuellen Erlebnissen in Situationen, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern. Zusammen mit dem narrativen Interview als Erhebungsmethode hat Schütze ein dazugehöriges Auswertungsverfahren entwickelt, die Narrationsanalyse. Das Verfahren der Narrationsanalyse erscheint der Verfasserin als Auswertungsverfahren besonders geeignet, weil Schütze es speziell für die Analyse von Erzählungen entwickelt hat und in den Rahmen seiner Erzähltheorie spannt (vgl. Kleemann et al. 2009:73). Schütze macht sich die Erkenntnis, dass Erzählungen Zugzwänge innewohnen und einen Informationsüberschuss¹⁹ hervorrufen, bei der Entwicklung seines Auswertungsverfahrens zunutze (vgl. Kleemann et al. 2009:65). Die Erhebungsmethode des Narrativen Interviews und die Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren beziehen sich somit systematisch aufeinander (vgl. Kergel 2018:176). Schütze beruft sich auf die These, dass Narrationen eine Erzähllogik aufweisen, die sich rekonstruieren lässt.

Diese Erzähllogik, also die Art und Weise, wie eine Narration aufgebaut wird, ermöglicht einen Zugang dazu, wie Ereignisse/Prozesse erlebt worden sind. Es geht folglich nicht lediglich darum, was gesagt wird, sondern auch darum, wie das Gesagte in der Erzählung präsentiert wird (Kergel 2018:182).

Dadurch ermöglicht die Narrationsanalyse einen analytisch-interpretativen Zugang zu den subjektiv gedeuteten Erfahrungen der LernerInnen. Zum anderen ist die Narrationsanalyse durch eine sequenzielle Re-Konstruktion der Erzählung geprägt (vgl. Kergel 2018:186; Kleemann et al. 2009:67; Nohl 2005:2). Die Verfasserin geht davon aus, dass so individuelle Entwicklungsschritte der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache besser nachvollzogen werden können, als durch andere qualitative Auswertungsverfahren, die mit einer Zuordnung durch Kategorien arbeiten, wie z.B. die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kergel 2018:186).

Grundlage für eine analytische Auswertung bildet die These, dass Erzählende das Anliegen haben, ihre Erlebnisse intersubjektiv verständlich zu erzählen und damit den oben genannten Zugzwängen unterliegen. Dabei werden „Ordnungsprozeduren“ angewandt, um die Erzählung zu strukturieren (vgl. Kergel 2018:183). Schütze unterscheidet drei sprachliche Darstellungsformen, die aus

19 Schütze spricht hier von „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1983:285)

einer analytischen Perspektive im Interview zum Tragen kommen und ein Gespräch strukturieren: die Erzählung, die Beschreibung und die Argumentation (vgl. Kleemann et al. 2009:65). Nohl unterscheidet noch die Bewertung, die zwar eng mit der Argumentation zusammenhängt, aber nach Auffassung der Verfasserin einen tieferen Einblick in emotionale Dispositionen gewährt, da sie Rückschlüsse auf evaluative Einschätzungen zulässt (vgl. Nohl 2012:20, 21). Somit werden bei der Analyse des schriftlich fixierten Gesprächs vier sprachliche Darstellungsformen betrachtet: die Erzählung, die Beschreibung, die Argumentation und die Bewertung²⁰. Im Gegensatz zum ursprünglichen Interesse der Narrationsanalyse, letztendlich anhand von Fallvergleichen zu einem theoretischen Modell zu gelangen (vgl. Nohl 2005:4), liegt das Interesse im Rahmen der lernerorientierten Kompetenzdiagnostik an der Darstellung der individuellen Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache. Das heißt, der Fokus liegt nur auf dem Einzelfall. Das hat Auswirkungen auf die Vorgehensweise der Narrationsanalyse, die an den vorliegenden Gegenstand angepasst wird. Während Schütze das Ziel verfolgt, anhand der Narrationsanalyse eine Typologie zu erstellen, und sich im 5. Analyseschritt vom Einzelfall löst (vgl. Kleemann et al. 2009:76), bleibt die Analyse im vorliegenden Fall mit dem Einzelfall verhaftet und zieht nur die Analyseschritte 1 bis 4 in Betracht. Anhand dieser Überlegungen wurde die Narrationsanalyse an den Gegenstand der lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung angepasst. Der gegenstandsbezogene Aufbau befindet sich im Anhang (siehe Anhang D).

4.3 Modellentwurf

Aufbauend auf diesen Überlegungen und Darstellungen soll ein Modell entworfen werden, das es ermöglicht, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache zu erheben.

4.3.1 Zielstellungen

Ziel ist es, ein theoretisch fundiertes didaktisches Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz zu entwerfen, das von international agierenden Unternehmen in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung eingesetzt werden kann. Kompetenzdiagnostik soll den LernerInnen als Reflexionsinstrument dienen und sie bei der individuellen Entwicklung ihrer kom-

²⁰ Diese Darstellungsformen werden in Anhang D im Rahmen eines detaillierteren Aufbaus der Narrationsanalyse zur Auswertung der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung näher erläutert.

munikativen Kompetenz in einer Fremdsprache unterstützen. Gleichzeitig soll den LernerInnen mit der Kompetenzdiagnose ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, anhand dessen sie die Ausprägung ihrer kommunikativen Kompetenz auf dem Arbeitsmarkt kommunizieren können, um so evtl. ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und zu erhöhen (siehe Kapitel 2.3, 2.4). Der Begriff Modell wird hier im Sinne eines didaktischen Modells verstanden. Dies erscheint der Verfasserin als sinnvoll, da Kompetenzdiagnostik im Rahmen der vorliegenden Arbeit in ein organisiertes Lern- Lehrarrangement eingebettet ist und als pädagogisches Handeln verstanden wird. Als didaktisches Modell soll die lernerorientierte Kompetenzdiagnostik Handlungsanleitungen aufzeigen und deren Auswirkungen reflektieren, Orientierungshilfe bei der Planung und Durchführung leisten und dem Verständnis und der Erklärung von Abläufen und Zusammenhängen dienen (vgl. Wernsmann 2011:3).

4.3.2 Theoretische Grundlagen

Kompetenz wird grundsätzlich als Potential zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen verstanden (Arnold 2010:176). Das heißt, Kompetenz ist eine „handlungstheoretische Konzeption“ (Hopf 2013:350), und beim Individuum zu verorten (siehe Kapitel 3.1). Als absichtsvolles Tun ist Handeln in eine bestimmte Situation eingebettet, wodurch die Beziehung zwischen Individuum und Situation in den Blick gerät (vgl. Kaufhold 2006:67 Fußnote; Simon 2011:53). Handlungstheoretisch richtet sich das Modell an der Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas aus. In Bezug auf Sprache vereint er in diesem Modell das teleologische, das normative und das dramaturgische Handlungsmodell (vgl. Habermas 1995:141-142). Als Handelnde suchen die Kommunikationspartner somit in der Interaktion eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren (Habermas 1995:128)²¹. Somit liegt jeder kommunikativen Handlung eine Absicht zugrunde, die auf „unübersehbar vielfältige Weise realisiert werden [kann]“ (Piepho 1974:63). Aus diesen Überlegungen wird zum einen geschlossen, dass die individuelle kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache nur indirekt über das kommunikative Handeln erfasst werden kann. Und zum anderen, dass sich kommunikatives Handeln nicht an einem Standard messen lässt, sondern vor dem Hintergrund der Viabilität und Souveränität betrachtet werden muss (vgl. Piepho 1974:9-10; siehe Kapitel 4.1).

21 Während Habermas verbale und extraverbale Mittel berücksichtigt, liegt der Fokus hier auf verbalen Mitteln (vgl. Habermas 1995:123).

Als subjektgebundenes Handlungspotential entwickelt sich Kompetenz im reflexiven Handlungsvollzug (vgl. Geissler et al. 2002:70; Dehnbostel 2016:357). Geht man nun davon aus, dass es sich bei kommunikativem Handeln um Interaktion handelt (vgl. Habermas 1995:128) und die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt nach Knowles als Erfahrung bezeichnet werden kann; „[...] *experience being defined as the interaction between individuals and their environment.*“ (Knowles, 1980, S.56); dann kann ein Modell, das an den Erfahrungen der LernerInnen ansetzt, die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache unterstützen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird Kompetenz und Kompetenzentwicklung als ein wesentlicher Teil von Bildung verstanden (siehe Kapitel 3.3). Durch die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten werden Möglichkeiten zur Selbstveränderung, und damit zur Persönlichkeitsentwicklung eröffnet (siehe Kapitel 3.3).

Aus der hier vertretenen bildungstheoretischen Perspektive, die auf der kategorialen Bildung nach Klafki und dessen kritisch-konstruktiven Didaktik beruht, orientiert sich Kompetenzentwicklung und Kompetenzdiagnostik als pädagogisches Handeln normativ an den aufklärerischen Leitzielen von Bildung: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (siehe Kapitel 2.1). Eingebettet in einen betrieblichen Rahmen, zeichnet sich die Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprachenfortbildung durch ein Spannungsverhältnis von persönlichen und betrieblichen Interessen aus, das aus systemtheoretischer Sicht gleichzeitig als interdependent zu bezeichnen ist (siehe Kapitel 2.3: strukturelle Kopplung nach Luhmann). Während ArbeitnehmerInnen ein Interesse an Persönlichkeitsentwicklung und Mitbestimmung haben (vgl. Mertel 2006:11, 45, 165), sind betriebliche Interessen wirtschaftlich geprägt und richten sich an den Unternehmenszielen aus (vgl. Simon 2009:82). Dabei können sich die Interessen auch decken. Die Verfasserin sieht in der Verknüpfung von Arbeitszufriedenheit und Unsicherheitsabsorption (Simon 2011:66) eine Möglichkeit, die Interessen der ArbeitnehmerInnen und der Unternehmen in Einklang zu bringen (siehe Kapitel 2.5).

4.3.3 Methodologische Einordnung

Die Auswahl der Methoden ist von der erkenntnistheoretischen Positionierung der Verfasserin zum Konstruktivismus geprägt. Um der Prämisse der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit Rechnung zu tragen, wurden Methoden gesucht, die qualitativ-interpretativ vorgehen und das „Wie“ und „Was“ in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses stellen (vgl. Komrey 2013:103-104). Um an den

Erfahrungen der LernerInnen ansetzen zu können, wurde ein Verfahren gesucht, dass die Erhebung und Auswertung von subjektiven Deutungen eigenerlebter Handlungen ermöglicht. Da von einem transformatorischen Konzept von Kompetenz ausgegangen wird (siehe Kapitel 3.1), sollen die Verfahren eine Darstellung der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache unterstützen. Die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache nutzt deshalb das narrativ-fokussierte Interview nach Schütze (vgl. Schütze 1976) als Erhebungsmethode. Als erzähltheoretisch fundierte, qualitative Methode ermöglicht das Verfahren, gekoppelt mit der systematisch darauf abgestimmten Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren, eine Erhebung und Auswertung der subjektiven Deutungen von eigenerlebten Handlungen (vgl. Nohl 2012:17). Durch die sequentielle Vorgehensweise kann die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache dargestellt werden (siehe Kapitel 4.2.3). Um dieses Verfahren an den Gegenstand anzupassen, wird die Narrationsanalyse um das System von Parametern und Kategorien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat 2001:51ff) und dem Souveränitätsprinzip nach Dahm (2007) erweitert. Der Aufbau einer Narrationsanalyse zur Auswertung der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung befindet sich im Anhang (siehe Anhang D). Um die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz darstellen zu können, wird davon ausgegangen, dass der Komplexitätsgrad von Anforderungen an viables kommunikatives Handeln in verschiedenen Situationen unterschiedlich ausgeprägt ist. Es wird folgende These aufgestellt: je höher der Komplexitätsgrad einer bewältigten (=viablen) kommunikativen Aufgabe ist, desto ausgeprägter ist die kommunikative Kompetenz. Die Parameter und Kategorien des GER sollen eine Orientierungshilfe bei der Kategorisierung des kommunikativen Handelns und der objektivierten Handlungssituationen sein, um so das „Was“ bestimmen zu können (vgl. Europarat 2001:51ff). Eine Übersichtstabelle der Beschreibungskategorien befindet sich im Anhang (Anhang G). Um das „Wie“ zu bestimmen, findet eine Ausrichtung an den Parametern des Souveränitätsprinzips nach Dahm (2007) statt. Diese geben Aufschluss darüber, wie in einer Situation gehandelt wird. Bei den Parametern handelt es sich um „Wahrnehmen“, „Bewerten“ und „Steuern“ (vgl. Dahm 2007:674)²²:

[...], in vollständig entwickelter Souveränität ist derjenige unbedingt handlungsfähig, der zuvor

²² Während Dahm anhand des Souveränitätsprinzips verschiedene Kompetenzen identifiziert (vgl. Dahm 2007:674), soll es im Rahmen des Modells dazu dienen, Rückschlüsse auf Ausprägung der kommunikativen Kompetenz zu begründen.

Situationen reflektiert und hinsichtlich der Handlungsalternativen eine valide, angemessene und zielführende Herangehensweise bzw. Problemlösung ausgewählt hat (Dahm 2007:674).

Damit ist das Souveränitätsprinzip mit dem Begriff der Viabilität kompatibel. Souverän handelt derjenige, der das kommunikative Handeln der kommunikativen Absicht so anpasst, dass sie zielführend ist (=Viabilität) und dabei souverän, das heißt zum einen „ohne Ängst und Komplexe“ und zum anderen reflektiert handelt (vgl. Piepho 1974:9). Das heißt nicht, dass nicht auch ein anderes Handeln zielführend gewesen wäre (vgl. Glasersfeld 1997: 193). Wie Piepho herausstellt, können kommunikative Absichten auf „unübersehbar vielfältige Weise realisiert werden“ (Piepho 1974:63). Daher ist es nicht möglich ein bestimmtes Handeln normativ vorzugeben, wie es bei Qualifikation der Fall ist (siehe Kapitel 3.2), sondern die Auswertung muss vor dem Hintergrund der Viabilität und Souveränität vorgenommen werden. In Anlehnung an das Souveränitätsmodell nach Dahm, bezieht sich die lernerorientierte Kompetenzdiagnostik nicht auf Persönlichkeitseigenschaften, wie sie der GER vorschlägt (A1/A2= Kenner; B1/B2= Könner; C1/C2=Experte), sondern orientiert sich an den Handlungen selbst (vgl. Dahm 2007:675). Das hat Auswirkungen auf die Formulierung. Kompetent dient der Beschreibung der Handlung und nicht der Person. Damit soll dem Tatbestand Genüge getan werden, dass Kompetenz eine rückwirkende Zuschreibung ist, die nur indirekt über die Performanz erhoben werden kann. Somit handelt eine Person auch auf der niedrigsten Stufe des GER, der „elementaren Sprachverwendung“ (vgl. Europarat 2001:35), kommunikativ kompetent, wenn das kommunikative Handeln als viabel und souverän eingeschätzt wird. Die Darstellung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache erfolgt somit in Form eines Kompetenzprofils, das auf Erfahrungsberichten basiert. (Ich habe in Situation X so gehandelt). Wenn die LernerInnen sich auf einer standardisierten Skala, wie sie der GER anbietet, verorten möchten, kann das in den Erfahrungsberichten beschriebenen kommunikative Handeln, nachträglich den Niveaustufen zugeordnet werden.

4.3.4 Einschätzung der Gütekriterien

Die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache erfolgt methodenbasiert, jedoch inhaltlich auf das Individuum abgestimmt. Dabei wird auf vorformulierte Kann-Beschreibungen, wie sie der GER zur Verfügung stellt (vgl. Europarat 2001:35-36, 64ff.) verzichtet und eine begründet-interpretative Vorgehensweise gewählt, wie sie die qualitative Forschung zur Verfügung stellt. In Übereinstimmung mit Steinke, vertritt die

Verfasserin die Auffassung, dass quantitative Gütekriterien nicht für die Bewertung qualitativer Methoden geeignet sind, sondern eigene Kriterien entwickelt werden müssen (vgl. Steinke 2013:322). Die Gütekriterien, an denen die Methoden gemessen werden, sind folgende: a) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, b) Indikation (Gegenstandsangemessenheit), c) Empirische Verankerung, d) Limitation, e) Kohärenz, f) Relevanz und g) Reflektierte Subjektivität (Steinke 2013: 324-331). Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, wird der Fokus auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Indikation. Dies erscheint der Verfasserin als sinnvoll, da die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ein wesentliches Gütekriterium der qualitativ interpretativen Forschung ausmacht (vgl. Komrey 2014:103), und die Gegenstandsangemessenheit bei der Auswahl der Verfahren als ausschlaggebendes Kriterium angesehen wird (siehe Kapitel 4.2.1). Deren Einschätzung wird nachfolgend aufgezeigt. Die Einschätzung der weiteren Gütekriterien befindet sich im Anhang (siehe Anhang E).

a) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der individuellen Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache wird erreicht:

- indem das narrativ-fokussierte Interview transkribiert wird
- indem die Ergebnisse der Narrationsanalyse mit Bezug auf das narrativ-fokussierte Interview begründet dargestellt werden
- die Situationen, in denen die LernerInnen kommunikativ gehandelt haben, nach den Kriterien und Kategorien des GER beschrieben werden
- die Einschätzung der Komplexität dieser Situationen anhand der Skalierung des GER begründet dargestellt wird
- indem die Bewertung der einzelnen kommunikativen Handlungen anhand der Kriterien Viabilität und Souveränität im Team erfolgt (in Zusammenarbeit mit den LernerInnen) und transparent begründet dargestellt wird

b) Indikation (Gegenstandsangemessenheit)

Die Indikation der Erhebungs- und Auswertungsverfahren wird erreicht, indem sich die Auswahl an dem theoretisch fundierten und berufspädagogisch orientierten Analyseraster nach Kaufhold (2006) ausrichtet (siehe Kapitel 4.2.1).

Die Indikation der Erhebungsmethode ergibt sich aus der handlungstheoretischen Konzeption von Kompetenz, der erkenntnistheoretischen Orientierung am

Konstruktivismus und der bildungstheoretischen Ausrichtung an den aufklärerischen Leitziele von Bildung. Dadurch kann Kompetenz nur indirekt über die selbstbestimmte subjektive Deutung einer eigenerlebten Handlung erhoben werden, wie sie das narrativ-fokussierte Interview ermöglicht (siehe Kapitel 4.2.2).

Die Indikation der Auswertungsmethode ergibt sich aus der erkenntnistheoretischen Orientierung am Konstruktivismus. Aufbauend auf der Prämisse, dass wir unsere Wirklichkeit subjektiv konstruieren, muss die Auswertungsmethode einen interpretativen Zugang zu den subjektiven Deutungen der LernerInnen ermöglichen. Dies ist durch die Narrationsanalyse gewährleistet (siehe Kapitel 4.2.3). Auf der einen Seite ermöglicht diese Methode durch die Erweiterung um die Kategorien und Kriterien des GER sowie der Prinzipien der Souveränität und Viabilität eine Auswertung persönlicher Merkmale, wie emotionale Dispositionen (Einstellungen gegenüber Fremdsprachen: Narrationsanalyse), Motive (kommunikative Absichten: Narrationsanalyse), Fähigkeiten und Fertigkeiten (indirekt über die Bewertung der kommunikativen Handlung: Souveränitätsprinzip) und Wissen (indirekt über die Bewertung: Souveränitätsprinzip). Somit können die einzelnen Elemente von Kompetenz erhoben und ausgewertet werden. Auf der anderen Seite wird zudem eine Auswertung hinsichtlich der subjektiven und objektivierten Situationsmerkmale möglich (Narrationsanalyse/Kategorien und Kriterien des GER). Somit ist eine Indikation hinsichtlich der Erhebungs- und Auswertungsverfahren gegeben.

Als Modell zur lernerorientierten Kompetenzdiagnostik muss des Weiteren eine Indikation hinsichtlich der Lernerorientierung gegeben sein. Als ein Begriff, der ursprünglich aus der Didaktik kommt, wird durch die Bezeichnung 'lernerorientiert' grundsätzlich die Perspektivenverschiebung von der Lehrkraft auf die Lernenden (vgl. Dehnbostel 2016:343, 351) zum Ausdruck gebracht. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Kompetenzentwicklung auf Lernprozessen gründet (vgl. Dehnbostel 2016:357). In diesem Fall geht es um Lernprozesse von Erwachsenen. Erwachsene lernen, indem sie an ihre subjektiven Erfahrungen anknüpfen (vgl. Arnold et al. 2017:129-130). Das heißt, Kompetenzdiagnostik kann nur zur individuellen Kompetenzentwicklung beitragen, wenn sie an den Erfahrungen der LernerInnen anknüpft. In der vorliegenden Arbeit wird die Diagnostik der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache untersucht, die im Rahmen einer betrieblichen Fortbildung durchgeführt wird. Das heißt, in einer organisierten Lern- Lehrveranstaltung. Als solche ist Kompetenzdiagnostik als pädagogisches Handeln zu betrachten. Dem bildungs-

theoretischen Verständnis der Verfasserin folgend, muss sie sich somit an den aufklärerischen Leitzielen von Bildung nach Klafki ausrichten (siehe Kapitel 2.1). Lernerorientiert bedeutet somit, an den Erfahrungen der LernerInnen anzusetzen und Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zu fördern²³.

Das Modell setzt durch den Einsatz des narrativ-fokussierten Interviews an den subjektiven Erfahrungen der Individuen an (Schütze 1983a:285, zitiert in Nohl 2012:17) und trägt dem Postulat der Offenheit Rechnung (vgl. Nohl 2012:13). Die LernerInnen bestimmen selbst, was sie über ihre Erfahrungen in/mit einer Fremdsprache erzählen möchten. Dadurch wird der Selbstbestimmung als Leitziel von Bildung Rechnung getragen. Bei der endgültigen Fassung der Kompetenzdiagnose in Form eines Kompetenzprofils wirken die LernerInnen mit, wodurch das Leitziel der Mitbestimmung berücksichtigt wird. Als Reflexionsinstrument, das die Aufmerksamkeit auf kommunikatives Handeln in einer Fremdsprache lenkt, wird von der Kompetenzdiagnostik erwartet, dass sie zur Entwicklung einer interkulturellen Identität beiträgt und dadurch Auswirkungen auf das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit Menschen vieler Kulturen hat, und somit dem Solidaritätsprinzip entspricht. Damit ist eine Indikation der Verfahren hinsichtlich der Definition von lernerorientiert gegeben.

Es soll nun der Ablauf des Modells geschildert werden.

4.3.5 Ablauf

Der Einsatz der Diagnostik der kommunikativen Kompetenz ist für alle international agierenden Unternehmen geeignet, in denen ArbeitnehmerInnen Erfahrungen in/mit Fremdsprachen machen können, und weder durch die Größe eines Unternehmens noch den Branchenbezug limitiert. Zu den Erfahrungen gehören auch solche, die in der Fremdsprachenfortbildungen gemacht werden (vgl. Geissler, 1992, S. 7), die sich vorzugsweise durch erfahrungsbasiertes situierendes Lernen auszeichnet. Obwohl der Fokus im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf dem Einsatz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung liegt, kann die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache auch zur Diagnostik der Entwicklung durch informelles Lernen eingesetzt werden. Voraussetzung ist, dass die LernerInnen die Diagnostik selbst veranlassen (können), um so den Effekt des „defensiven Lernens“ auszuschließen. Dieser Überlegung liegt die handlungstheoretisch begründete These des „expansiven“ und „defensiven“ Lernens nach Holzkamp (1995:191) zugrunde. Wenn die

²³ Die Verfasserin ist sich bewusst, dass der Begriff 'lernerorientiert' damit eine normative Konnotation bekommt, die vom Bildungsideal des mündigen Menschen ausgeht.

LernerInnen in der Kompetenzdiagnostik keinen Sinn sehen, aber befürchten, bei einer Verweigerung Beeinträchtigungen ausgesetzt zu sein, kann das dazu führen, dass die LernerInnen die Erzählungen von Situationen und Handlungen den Erwartungshaltungen anpassen und strategisch „verschönen“ (vgl. Kergel 2018:182). Daher muss im Vorfeld kommuniziert werden, dass zwar die Möglichkeit zu einer Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache besteht, und wie diese von interessierten LernerInnen veranlasst werden kann, dies aber freiwillig ist. Die interessierten LernerInnen setzen sich mit der zuständigen Person in Verbindung. Dabei soll es sich um eine Person handeln, zu der die LernerInnen Vertrauen aufbauen können, und sie nicht befürchten müssen, dass vertrauliche Informationen gegen sie verwendet werden. Daher ist in Form einer schriftlichen Vertraulichkeitsvereinbarung festzuhalten, dass das Unternehmen keinen Zugang zu den erhobenen und ausgewerteten Daten bekommt. Die LernerInnen werden dann von der zuständigen Person über den Ablauf der Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache informiert. Sie erhalten eine Einwilligungserklärung (siehe Anhang H) zur Aufzeichnung des Gesprächs, die sie in Ruhe durchlesen können, und es wird ein Gesprächstermin für das narrativ-fokussierte Interview vereinbart. Ein detaillierter Ablauf des narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz im Kontext der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung befindet sich im Anhang (siehe Anhang B). Dazu gehört auch ein Leitfragenkatalog für den exmanenten Nachfrageteil, der sich ebenfalls im Anhang befindet (siehe Anhang C). Nachdem das narrativ-fokussierte Interview durchgeführt wurde, wird die Audiodatei gemäß den festgelegten Transkriptionsregeln schriftlich fixiert. Eine Auflistung der Transkriptionsregeln zu narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache befinden sich im Anhang (siehe Anhang F). Diese Regeln sollen in einem iterativen Prozess auf ihre Angemessenheit überprüft und ggf. angepasst werden. Dann wird der Text zunächst anhand der ersten vier Analyseschritte der Narrationsanalyse ausgewertet (siehe Kapitel 4.2.3 und Anhang B). Danach erfolgt eine Beschreibung der zuvor identifizierten und sequentiell dargestellten Situationen anhand der Kriterien und Kategorien des GER (vgl. Europarat 2001:51ff; siehe Anhang G), die so detailliert wie nötig und möglich ist. Anschließend wird das kommunikative Handeln anhand der Kriterien Viabilität und Souveränität bewertet. Die interpretativ-begründete Analyse wird schriftlich fixiert und orientiert sich in der Darstellung an den Standards des „*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*“ (Sanders 2006): Nützlichkeitsstandards, Durchführbarkeitsstandards, Korrektheitsstandards und

Genauigkeitsstandards. Dann wird erneut ein Termin mit den LernerInnen ausgemacht, um die Schlussfolgerungen der Interpretin mit den LernerInnen zusammen zu besprechen und ggf. zu korrigieren. Danach wird eine konsensuelle Diagnose in Form eines Kompetenzprofils erstellt. Eine Kopie wird der LernerIn übergeben, eine andere Kopie kann beim durchführenden Unternehmen bleiben, wenn die LernerInnen zustimmen, um als Vergleichsschablone für zukünftige Diagnosen zu dienen.

4.3.6 Zeitliche und personelle Voraussetzungen

Zeitliche Voraussetzungen: Das Vorhandensein eines Leitfragenkatalogs für den exmanenten Nachfrageteil des narrativ-fokussierten Interviews, und der Deskriptoren von Situationen nach dem GER vorausgesetzt, wird für das narrativ-fokussierte Interview eine Gesprächsdauer von 60 Minuten angenommen. (Dieser Wert muss empirisch überprüft und ggf. angepasst werden). Für die Transkription der Audiodatei wird vom 5-fachen der Interviewdauer (5 Stunden) ausgegangen, inklusive Korrekturlesen (vgl. Dresing et al. 2018:27-28; Kurckartz et al. 2008:109-110). Für die Auswertung anhand der Narrationsanalyse wird von 4 Stunden ausgegangen (1 Stunde pro Analyseschritt). Für die Beschreibung der Situationen anhand der Kategorien und Kriterien des GER wird von 1 Stunde ausgegangen. Für die Bewertung der kommunikativen Handlung anhand der Kriterien Viabilität und Souveränität wird von 1 Stunde ausgegangen (Auswertung gesamt: 6 Stunden). Für die schriftliche Darstellung der Diagnose wird von 1 Stunde ausgegangen. Für die Besprechung der begründet interpretativen Ergebnisse der InterpretIn mit der LernerIn wird 1 Stunde berücksichtigt. Korrektur des Kompetenzprofils, 1 Stunde. Gesamt: 15 Stunden.

Personelle Voraussetzungen: Personen, die in der Ausführung qualitativer Evaluationen geübt sind.

Technische Voraussetzungen: Aufnahmegerät; Transkriptionssoftware (z.B. f4 oder EXMARaLDA) und USB-Fußschalter; zu eruieren: wie der Einsatz einer computergestützten qualitativen Datenanalyse, die eine sequenzielle Analyse unterstützt, den Zeitaufwand verringern kann (z.B. EXMARaLDA), indem durch die Auswertungen eine gemeinsame Datenbank erstellt wird, die konstant erweitert wird und auf die bei weiteren Auswertungen zurückgegriffen werden kann.

4.3.7 Erwartungen

Die Erwartungen der Verfasserin an eine lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache, die auf einem handlungsorientierten Kompetenzbegriff basiert, lässt sich mit folgenden Gesichtspunkten skizzieren:

Handlungskompetenz verstanden als reflektierte Handlungsfähigkeit: Die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache fördert als Reflexionsinstrument deren individuelle Entwicklung.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive: Durch die selbstbestimmte und mitbestimmende Beteiligung der LernerInnen am Prozess der Kompetenzdiagnostik wird deren Aufmerksamkeit auf kommunikative Handlungen in einer Fremdsprache gelenkt, sowohl auf eigene als auch die Anderer. Das kann zu einer Auseinandersetzung mit Fremdsprachen und der durch sie verkörperten Kulturen führen. Wenn die LernerInnen dadurch anfangen, ihre eigene Sprache und Kultur mit anderen Augen zu sehen, „sich selbst Fremdwerden“ (vgl. Humboldt 1997:25), kann diese Art der Kompetenzdiagnostik durch die Entwicklung einer interkulturellen Identität die Persönlichkeitsentwicklung der LernerInnen fördern, und damit auch dem Anspruch auf Solidarität gerecht werden.

Perspektive der Unternehmen: ArbeitnehmerInnen, die von Unternehmen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden, sind mit ihrer Arbeit zufriedener als ArbeitnehmerInnen, die nicht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Arbeitszufriedenheit kann sich auf die Produktivität der ArbeitnehmerInnen auswirken. Unternehmen, die die Persönlichkeitsentwicklung ihrer ArbeitnehmerInnen fördern, fördern dadurch die Unternehmensentwicklung.

5 Fazit

Ziel der Arbeit war es, ein theoretisch fundiertes didaktisches Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache zu entwerfen, das von international agierenden Unternehmen in betriebsinternen Fremdsprachenkursen eingesetzt werden kann und die Persönlichkeitsentwicklung der ArbeitnehmerInnen fördert.

Dazu wurde zunächst in Kapitel 2 der theoretische Rahmen gespannt, in dem Kompetenzdiagnostik ihre Bedeutung entfaltet. Es wurde dargestellt, dass Kompetenzdiagnostik als pädagogisches Handeln in einem didaktischen Szenario zu betrachten ist, und sich an den aufklärerischen Leitzielen von Bildung

ausrichtet. Dabei basiert das Erkenntnisinteresse auf der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Es wurde aufgezeigt, dass davon ausgegangen wird, dass wir als Menschen keinen direkten Zugang zu einer objektiven Welt haben, sondern uns unsere Umwelten subjektiv konstruieren. Zum anderen wurde in einem interdisziplinären Zugang anhand verschiedener Theorien die Bedeutung von Kompetenzdiagnostik für das Individuum dargelegt. Dazu wurde anhand der Systemtheorie nach Luhmann aufgezeigt, dass ArbeitnehmerInnen und Unternehmen als Systeme auf unterschiedliche Weise operieren. Um von Unternehmen wahrgenommen zu werden, müssen ArbeitnehmerInnen ihre Bewusstseinsprozesse kommunizieren. Es wurde aufgezeigt, dass Systeme zwar selbstreferentiell operieren, dabei aber auf andere Systeme angewiesen sind. In diesem Sinne gehen ArbeitnehmerInnen und Unternehmen Beschäftigungsverhältnisse ein, die von bestimmten strukturellen Bedingungen geprägt sind. Diese wurden arbeitsmarkttheoretisch anhand der Theorie des Dualen Marktes nach Sengenberger nachgezeichnet. Es wurde dargelegt, dass der deutsche Arbeitsmarkt in verschiedene Teilarbeitsmärkte unterteilt ist, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Dabei verspricht die Zugehörigkeit zum betriebsinternen Arbeitsmarkt die besten Voraussetzungen für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe, die wiederum ausschlaggebend für die selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums ist. Daraus wurde die These abgeleitet, dass ein Individuum, das an einer selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung interessiert ist, Strategien verfolgt, die den Zugang zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt erleichtern. Als eine dieser Strategien wurde die Kompetenzdiagnose als schriftlich verfasstes Ergebnis der Kompetenzdiagnostik identifiziert. Diese kann auf dem Arbeitsmarkt als Kommunikationsinstrument dienen, um ArbeitnehmerInnen so in das Wahrnehmungsfeld von Unternehmen zu rücken. Bei diesen Ausführungen durfte nicht vergessen werden, dass Kompetenzdiagnostik in einem ganz bestimmten Rahmen betrachtet wird, nämlich beim Einsatz in betrieblich organisierten Fremdsprachenkursen. Das heißt, die Kosten werden in der Regel vom Unternehmen getragen. Der wirtschaftlichen Logik einer Wirtschaftsorganisation folgend, erwarten sich Unternehmen von einer Investition eine Rendite. Diese Überlegungen wurden in Kapitel 2.5 aufgegriffen. Es wurde gezeigt, dass Unternehmen die Strategie der Unsicherheitsabsorption anwenden, um bei Entscheidungen nicht handlungsunfähig zu werden. Dabei werden Schlussfolgerungen zu Entscheidungsprämissen erhoben. Eine dieser Schlussfolgerungen ist der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Produktivität. Ein Element, das entscheidend

zur Arbeitszufriedenheit beiträgt, ist die Förderung der persönlichen Entwicklung. Somit konnte in der Verknüpfung der Konzepte der Arbeitszufriedenheit und der Unsicherheitsabsorption ein Kontext aufgezeigt werden, in dem sich die persönlichen Interessen von ArbeitnehmerInnen und Unternehmen decken. Hier zeigt sich bereits eine Einschränkung des Modells. Es ist zum einen für ArbeitnehmerInnen konzipiert, die auf die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung Wert legen und im Fremdsprachenlernen eine Möglichkeit dazu sehen. Zum anderen ist zu erwarten, dass Unternehmen vor allem solche Programme unterstützen, die zwar die Persönlichkeitsentwicklung der ArbeitnehmerInnen fördern, dabei aber gleichzeitig mit den Unternehmenszielen in Einklang stehen. Daher wurde der Fokus auf international agierende Unternehmen gelegt. Es wird angenommen, dass sie ein unternehmerisches Interesse daran haben, dass ihre Mitarbeitenden in Situationen, die eine Fremdsprache erfordern, kompetent kommunizieren können. Zusammenfassend konnte in Kapitel 2 aufgezeigt werden, dass die schriftlich verfasste Kompetenzdiagnose als Ergebnis der Kompetenzdiagnostik auf dem Arbeitsmarkt als Kommunikationsinstrument ihre Bedeutung entfaltet und den Zugang zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt erleichtern kann.

Um überhaupt eine Diagnose der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache erstellen zu können, ist es notwendig den Gegenstand genau zu definieren. Dazu wurde in Kapitel 3 zunächst allgemein der Kompetenzbegriff definiert und gegenüber den Begriffen Bildung und Qualifikation abgegrenzt. Dies erschien der Verfasserin als notwendig, um sich bildungswissenschaftlich hinsichtlich Kompetenz zu positionieren. Ebenso sollte der Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz dargelegt werden der im beruflichen Kontext oft nicht klar ersichtlich ist (vgl. Geissler et al. 2002:73). So sollte gewährleistet werden, dass bei der Auswahl der Verfahren eine Indikation hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache gegeben ist, und nicht anstatt Kompetenz Qualifikation erhoben wird. Der Unterschied wurde anhand der Dimensionen Zweck, Handlungsfreiheit, Reflexionsebene und Qualität herausgearbeitet. Es wurde aufgezeigt, dass der Zweck von Kompetenz in der Handlungsoptimierung liegt, die durch die Reflexion auf der Ebene der Handlungssituation kontinuierlich und selbstorganisiert weiter entwickelt werden soll. In diesem Sinne ist Kompetenz und Kompetenzentwicklung als ein essentieller Teil von Bildung zu sehen, der persönliche Veränderungsmöglichkeiten im Hinblick auf zukünftiges Verhalten aufzeigt. Und damit die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Um diesen Zweck zu erfüllen, soll Kompetenzdiagnostik als

Reflexionsinstrument dienen.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wurde in Kapitel 4 der Gegenstand bestimmt. Das heißt, es wurde definiert, was kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache bedeutet. Ausgangspunkt bildet dabei die Definition von Piepho, der kommunikative Kompetenz bereits 1974 als übergeordnetes Ziel des Englischunterrichts identifiziert. Aufbauend auf Kapitel 3 wurde aufgezeigt, dass eine kommunikative Handlung anhand der Kriterien Souveränität und Viabilität als kompetent eingestuft wird. Es wurde die These aufgestellt, dass sich die Ausprägung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache im Komplexitätsgrad der bewältigten Situation zeigt.

Nachdem so festgelegt wurde, dass sich Kompetenzdiagnostik als pädagogisches Handeln an den Leitzielen von Bildung messen lassen muss, die Bedeutung von Kompetenzdiagnostik als Kommunikations- und Reflexionsinstrument herausgearbeitet und der Gegenstand bestimmt war, wurde in Kapitel 4.2.1 das berufspädagogisch orientierte Analyseraster nach Kaufhold (2006) vorgestellt. Als theoretisch fundiertes Modell diente es bei der Auswahl der Verfahren als Orientierungshilfe. Als Ergebnis wurden als Erhebungs- und Auswertungsverfahren das narrativ-fokussierte Interview und die Narrationsanalyse nach Schütze ausgewählt. Die Auswahl der Verfahren wurde in Kapitel 4.2.2 und 4.2.3 begründet dargelegt, um so die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Entwurfs als wissenschaftliche Arbeit zu gewährleisten. An dieser Stelle soll auf das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit eingegangen werden. Als wissenschaftliche Arbeit wurde der Entwurf des Modells im Rahmen einer Bachelorarbeit ausgearbeitet, deren Umfang begrenzt ist. Während des Schreibprozesses wurde der Verfasserin klar, dass die Ausarbeitung eines Entwurfs zu einem Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache nicht mit dem vorgegebenen Umfang einer Bachelorarbeit zu vereinbaren ist. Gleichzeitig ist es ein Anliegen der Verfasserin, einen Beitrag dazu zu leisten, mittels qualitativer Verfahren der „differenzierten und komplexen Abbildung beruflicher Kompetenzen“ (Kaufhold 2006:30) besser gerecht zu werden. Um das Unterfangen zu bewerkstelligen wurden Prioritäten gesetzt. Dies bringt mit sich, dass Teile der Arbeit nur skizzenhaft darzustellen waren. So war es zum Beispiel nicht möglich, die Auswahl der Verfahren anhand einer Abgrenzung zu anderen qualitativ interpretativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, wie z.B. der Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 2013), zu begründen. Der Fokus lag darauf, trotz des begrenzten Umfangs die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Auswahl von

gegenstandsangemessenen Verfahren zu gewährleisten. Des Weiteren wurde der Verfasserin klar, dass es sich bei dem vorliegenden Entwurf lediglich um einen Beitrag zu einem theoretisch fundierten didaktischen Modell zur Kompetenzdiagnostik handeln kann. Idealerweise bietet er die Grundlage zu einer Ausarbeitung in einem vorzugsweise interdisziplinären Team. Daher wurden detailliertere Handlungsanleitungen sowie Fragestellungen an die Verfahren, die im Laufe des Schreibprozesses entstanden, in den Anhang verschoben, um so zur weiteren Ausführung zur Verfügung zu stehen. Wünschenswert ist ein Team mit Mitgliedern, die a) ihre Erfahrungen mit der Ausführung von narrativ-fokussierten Interviews und deren Auswertung anhand von Narrationsanalysen einbringen können; b) aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive Einblicke in das Bildungsmanagement geben können und c) aus einer IT-Perspektive Möglichkeiten zur Automatisierung verschiedener Vorgänge aufzeigen können. Dadurch verspricht sich die Verfasserin zum einen den Entwurf eines Modells, das empirisch begründete Möglichkeiten zur Implementation in Unternehmen aufzeigt. Zum anderen sollen so Mittel und Wege gefunden werden, durch die sich der hohe zeitliche Aufwand, und dadurch die Kosten des Modells wie sie in Kapitel 4.3.6 antizipiert wurden, senken lassen. Die Verfasserin kann sich vorstellen, dass der Einsatz von Transkriptionssoftware den zeitlichen Aufwand erheblich reduziert. Ebenso ist anzunehmen, dass durch den Austausch von Erfahrungen mit narrativ-fokussierten Interviews und der darauf aufbauenden Narrationsanalyse der Erhebungs- und Auswertungsprozess effektiver gestaltet werden kann. Bevor man sich diesen Fragen zuwendet, ist zu klären, inwiefern ein Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache die Persönlichkeitsentwicklung von ArbeitnehmerInnen in einem international agierenden Unternehmen fördern kann.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Kompetenzdiagnose als Kommunikationsinstrument auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden und den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Beschäftigungsverhältnis erleichtern kann. In einer Gesellschaft, in der die aktive Teilhabe an der Gesellschaft über die abhängige Erwerbsarbeit gesteuert und legitimiert wird, kann dies eine zentrale Rolle für das Selbstbild der Menschen und somit für deren Persönlichkeitsentwicklung spielen (vgl. Selke 2010:273). Zu berücksichtigen ist dabei allerdings auch, dass die Kompetenzdiagnose damit von Unternehmen als Selektionsinstrument gefordert und benutzt wird/werden kann. Zum anderen kann ein Modell, das an den Erfahrungen der ArbeitnehmerInnen ansetzt, die Aufmerksamkeit auf Situationen lenken, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern. In dem

Grad, in dem so die Reflexion der kommunikativen Handlungen hinsichtlich Viabilität und Souveränität angeregt werden kann, entwickelt sich die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache. Da eine Sprache gleichzeitig Ausdruck der zugrundeliegenden Kultur ist (vgl. Glasersfeld 1997:25), kann eine reflexive Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache zur Entwicklung der interkulturellen Identität und somit zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. Europarat 2001:51). Dies kann aber nur gelingen, wenn ArbeitnehmerInnen das Erlernen einer Fremdsprache tatsächlich als Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung sehen und die Diagnose der kommunikativen Kompetenz tatsächlich den Zugang zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt erleichtert. Dann kann ein Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache sowohl als Kommunikationsinstrument als auch als Reflexionsinstrument die Persönlichkeitsentwicklung der ArbeitnehmerInnen in international agierenden Unternehmen fördern. Als Hypothese kann diese Schlussfolgerung den Ausgangspunkt für eine empirische Studie bilden.

Als didaktisches Modell muss sich die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz letztendlich in der Praxis bewähren. Eingebettet in ein iteratives Phasenmodell zur Projektplanung, wie z.B. die iterative Version eines ADDIE Modells (vgl. Molenda 2003:35), kann es kontinuierlich angepasst und weiter entwickelt werden. So kann ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet werden, mittels qualitativer Verfahren der „differenzierten und komplexen Abbildung beruflicher Kompetenzen“ (Kaufhold 2006:30) besser gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, e.V.). (o.J.). Projekt QUEM (1992-2006): Qualifikations-Entwicklungs-Management. Online: http://www.abwf.de/main/publik/frame_html.html [15.07.2018].
- ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, e.V.)(Hrs.). (2006). *Kompetenzentwicklung: Vol. 2006. Kompetenzentwicklung 2006: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" ; Ergebnisse, Erfahrungen, Einsichten*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- AK DQR - Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Online: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [15.07.2018].
- Allmendinger, J., Ebner, C., & Nikolai, R. (2010). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrs.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Archan, S., & Dornmayr, H. (2006). *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen: Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Schriftenreihe / Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft: Vol. 131*. Wien: Ibw. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/endber_fremdspr.pdf [15.07.2018].
- Arnold, R. (2010). Kompetenz. In R. Arnold, E. Nuissl, & S. Nolda (Hrs.), *UTB: Vol. 8425. Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2.Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2012). *Seit wann haben Sie das?: Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus* (2., unveränd. Aufl.). *Systemische Horizonte*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Arnold, R. (2015). *"Bescheisserle-Brücken" in der Bildung* [you tube 09.10.2015]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Ga83Ryskiv4> [15.07.2018].
- Arnold, R., Nuissl, E., & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bastiaens, T. (2016). *Qualitätssicherung und Evaluation* (Studienbrief). FernUniversität, Hagen.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrs.), *Encyclopadia of human behaviour* (S. 71–81). [Place of publication not identified]: Academic Press. Online: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> [15.07.2018].
- bpb. (o.J.). Der Lissaboner Vertrag auf einen Blick. Online: <http://www.bpb.de/internationales/europa/europaeische-union/43000/grafik-lissabonner-vertrag> [15.07.2018].
- Betzelt, S., & Bode, I. (2017). *Angst im Sozialstaat: Hintergründe und Konsequenzen*. *WISO direkt: 38/2017*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1994). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (34. - 35. Tsd). *Fischer-Taschenbücher: 6623 : Sozialwissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer-

- Taschenbuch-Verl.
- Berghaus, M. (2004). *Luhmann leicht gemacht* (2. Aufl.). Stuttgart, [s.l.]: UTB GmbH; Böhlau Köln.
- Bergmann, Jörg, R. (2013). Konversationsanalyse. In U. Flick, Kardoff, Ernst, & I. Steinke (Hrs.), *Qualitative Forschung* (10. Aufl., S. 524–537). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (o.J.a). DQR: Qualifikation. Online: <https://www.dqr.de/content/2325.php> [15.07.2018]
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (o.J.b). DQR: Kompetenz-Qualifikation. Online: <https://www.dqr.de/content/2360.php> [15.07.2018]
- BMBF (1998) - Rat für Forschung, Technologie und Innovation Deutschland / Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (1998). *Kompetenz im globalen Wettbewerb: Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft ; Feststellungen und Empfehlungen*: Bonn : BMBF, Broschürenstelle.
- Bontrup, H.-J. (2013). *Arbeit, Kapital und Staat: Plädoyer für eine demokratische Wirtschaft* (5. durchges. Aufl.). Köln: PapyRossa.
- Braun, K.-H., Stübiger, F., & Stübiger, H. (Hrs.). (2018). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In E. Nüssli von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrs.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 39–47). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K., & Cranach, A. v. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüsemeister, T., Heiser, P., & Büngens-Kosten, J. (2012). *Qualitative Sozialforschung: Ein Überblick* (Studienbrief). FernUniversität, Hagen.
- Buettner, R. (2010). *Zu den Einflussfaktoren der Arbeitsmotivation und -zufriedenheit: Eine empirische Studie zu Herzbergs 2-Faktoren-Theorie: Projektbericht*. München. Online: FOM Hochschule fuer Oekonomie & Management website: https://www.prof-buettner.com/downloads/Projektbericht_Arbeitszufriedenheitsstudie_Buettner_final.pdf [15.07.2018].
- Chomsky, N. (1998). *Reflexionen über die Sprache* (4. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 185*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. Aufl.). Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.
- Dahm, J. (2007). Handlungsorientiertes Kompetenz-Profilung. In J. Erpenbeck (Hrs.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. 666–684). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Dehnbostel, P. (2016). Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In M. Rohs (Hrs.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 343–363). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dehnbostel, P., & Seidel Sabine. (2011). Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. *BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis)*. (5), 6–9.
- DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund, & KWB - Kuratorium der Deutschen

- Wirtschaft für Berufsbildung. (2008). *Berufliche Weiterbildung immer wichtiger: Vereinbarungen zur beruflichen Fortbildung*. Berlin & Bonn. Online: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_Fortschreibung_Fortbildungsvereinbarung_DGB_KWB.pdf [15.07.2018].
- Diebolt, C., Hippe, R., & Jaoul-Grammare, M. (2017). Die traditionelle Humankapitaltheorie. In C. DIEBOLT (Hrs.), *Bildungsökonomie: Eine Einführung aus historischer Perspektive*.(S.5-13). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription et Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dresing.
- Ehrenspeck, Y. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrs.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 155–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. (Hrs.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (1.Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. (Hrs.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L, Grote, S., Sauter, W.(Hrs.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl. 2017). Stuttgart: Schäffer-Poeschel; Schäffer Poeschel.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiehl, L. (2017). Vorbemerkung zur zweiten Auflage. In J. Erpenbeck (Hrs.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl., S. XI–XV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel; Schäffer Poeschel.
- EU - Kommission. (1999). *Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens* (1996). Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11024&from=DE> [15.07.2018].
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen : Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Strassburg: Langenscheidt.
- Felden, H. v. (2008). Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: Zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren. *ZQF*, 9(1), 71–85.
- Garz, D., & Blömer, U. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrs.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 571–588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18., aktual. Aufl.). *PS Psychologie*. München [u.a.]: Pearson Studium.
- Geissler, H. (Hrs.). (1992). *Betriebliche Bildung, Erfahrungen und Visionen: Bd. 3. Neue Qualitäten betrieblichen Lernens*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Geissler, K. A., & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrs.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 69–79). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Georg, W., & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrs.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 125–152). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme* (1. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft: Vol. 1326*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. v. (1995). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin & Meier Heinrich (Hrs.), *Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung: Bd. 5. Einführung in den Konstruktivismus* (2. Aufl., S. 9–39). München, Zürich: Piper.
- Gruschka, A. (2006). Das aktuelle Thema. *Pädagogische Korrespondenz*. (35), 5–22. Online: file:///C:/Users/martinat/Downloads/Paedagogische_Korrespondenz_2006_35.pdf [15.07.2018].
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch* (10., aktualisierte Aufl.). *UTB: Vol. 3092*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, J. (1995). *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (4. Aufl.). *Theorie des kommunikativen Handelns: / Jürgen Habermas ; Bd. 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Habermas, J., & Luhmann, N. (1990). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* (10. Aufl.). *Theorie. Theorie-Diskussion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henneberger, F., & Keller, B. (2017). Arbeitsmarkttheorien. Online: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/2883/arbeitsmarkttheorien-v15.html> [15.07.2018].
- Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?: Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrs.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 80–89). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, Kardoff. Ernst, & I. Steinke (Hrs.), *Qualitative Forschung* (10. Aufl., S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Humboldt, W. v., & besorgt von Menze, C. (1997). *Bildung und Sprache* (5., durchges. Aufl.). *Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften*. Paderborn: Schöningh. Online: <http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/goToPage/bsb00046077.html?pageNo=25> [15.07.2018].
- Hummelsheim, S., & Timmermann, D. (2010). Bildungsökonomie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrs.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 93–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank, W., & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, R. (1992). Narrativ-fokussiertes Interview in der Bildungsforschung.: Merkmale, Anwendung, Auswertung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 3(6), 361–364. Online: <http://www.georgpeez.de/texte/kaiser.htm> [15.07.2018].
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrs.),

- Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn: Vol. 65. Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* (S. 159–274). Hamburg: H. Buske.
- Kauffeld, S., & Schermuly, C. C. (2014). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In S. Kauffeld (Hrs.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (2. Aufl., S. 193–210). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint; Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-42065-8_10 [15.07.2018].
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung: begriffliche Grundlagen*. Berlin. Online: gefördert durch BMBF; ESF website: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [15.07.2018].
- Kirchhöfer, D. (2006). Weiterbildung verändert denken. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrs.), *Kompetenzentwicklung: Vol. 2006. Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung"; Ergebnisse, Erfahrungen, Einsichten* (S. 21–42). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage). Beltz-Bibliothek. Weinheim [u.a.]: Beltz. Online: https://content-select-com.ub-proxy.fernuni-hagen.de/media/lgcy_viewer/519cc17f-bc44-4907-8439-253d5dbbeaba [15.07.2018].
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung* (1. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- KMK. (2011). *Handreichung: für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [15.07.2018].
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. and UpdatAufl.). [Wilton, Conn.], Chicago: Association Press; Follett Pub. Co.
- Komrey, H. (2013). *Empirische Sozialforschung. Kurseinheit 1: Empirische Theorie, Forschungsprozess und Operationalisierung* (Studienbrief). FernUniversität, Hagen.
- Kraus, K., & Schmid, M. (2013). Argumente für Kompetenzen: Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz. *Report*, 36(1), 35–44. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2013-erwachsenenbildungsforschung-03.pdf> [15.07.2018].
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kurz, S. (2005). Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In F. Rauner

- (Hrs.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 427–434). Bielefeld: Bertelsmann.
- KWB (1981) - Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Grundposition der Wirtschaft zur beruflichen Weiterbildung* (2. Aufl.). Online: <http://worldcatlibraries.org/wcpa/oclc/958879958> [15.07.2018].
- KWB (1999) - Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit – Zukunftsorientierte Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems: Grundpositionen der deutschen Wirtschaft zur beruflichen Bildung*. Bonn. Online: <http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/doc03.pdf> [15.07.2018].
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (1. Aufl.). *Thesis series*. Innsbruck: Innsbruck univ. Press.
- Lorig Barbara, & Schreiber, D. (2007). Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen: Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. *BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis)*. (6), 5–9. Online: <file:///C:/Users/martinat/Downloads/BWP-2007-H6-05ff.pdf> [15.07.2018].
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2012). Die Bedeutung der Erwerbsarbeit. Online: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138646/die-bedeutung-der-erwerbsarbeit> [15.07.2018].
- Maturana, H. R. (2010). *Biologie der Realität* (1. Aufl., [Nachdr.]). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1502*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis* (10. Aufl.). [München]: Goldmann.
- Mertel, B. (2006). *Arbeitszufriedenheit - Eine empirische Studie zu Diagnose, Erfassung und Modifikation in einem führenden Unternehmen des Automotives* (Inaugural Dissertation). Otto-Friedrich-Universität, Bamberg. Online: <file:///C:/Users/martinat/Downloads/90.pdf> [15.07.2018].
- Meckel, A., Dautzenberg, N., & Wichert, J. Arbeitnehmer. In *Gabler Wirtschaftslexikon*. Springer Gabler. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/arbeitnehmer-29883/version-253479> [15.07.2018].
- Meueler, E. (2002). Fortbildung und Subjektentwicklung. In E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrs.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 59–68). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36.
- Nohl, A.-M. (Hrs.). (2012). *Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2(2), 1–19. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf_2005_2_Nohl_Dokumentarische_Interpretation.pdf [15.07.2018].
- Nuissl von Rein, E., Schiersmann, C., & Siebert, H. (Hrs.). (2002). *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungszielen?* (Vol. 49). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Online: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [15.07.2018].

- Oschmiansky, F. (2010). Arbeitsmarkttheorien und -konzepte: Segmentationstheorie. Online: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/54926/arbeitsmarkttheorien?p=2> [15.07.2018].
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Stundenvorbereitung: Vol. 9.2.* Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Pongratz, H. J., & Voss, G. (2001). Erwerbstätige als „Arbeitskraftunternehmer“ Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft? *SOWI - Sozialwissenschaftliche Information*, 30(4), 42–52.
- Poscheschnik, G. (2010). Die Narrationsanalyse. In T. Hug & G. Poscheschnik (Hrs.), *Studieren, aber richtig: Vol. 3357. Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (S. 1–3). Wien: Huter & Roth KG. Online: http://star.huterundroth.at/fileadmin/template/star.huterundroth/hug_vertiefungstexte/Poscheschnik_auswertungsmethoden_V1.pdf [15.07.2018].
- Rauner, F., & Heinemann, L. (2015). *Messen beruflicher Kompetenzen: Band IV. Eine Zwischenbilanz des internationalen Forschungsnetzwerkes COMET. Bildung und Arbeitswelt: Bd. 31.* Berlin, Münster: Lit.
- Reinders, H. (2011). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrs.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 85–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen. In J. Quetz & G. v. d. Handt (Hrs.), *Perspektive Praxis. Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (S. 49–82). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung : zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 4(3), 204–227. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5676/ssoar-2002-3-rosenthal-biographisch-narrative_gesprachsfuehrung.pdf?sequence=1 [15.07.2018].
- Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das narrative Interview. In D. Schäfer & G. Müller-Mundt (Hrs.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Bern: Huber. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5767/ssoar-2002-rosenthal_et_al-das_narrative_interview.pdf?sequence=1 [15.07.2018].
- Sanders, J. R. (Hrs.). (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, A. (2013, November). *Arbeitszufriedenheit und Motivation - zwei Seiten einer Medaille.* Institut für Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF). BGF-Forum, Köln. Online: <http://docplayer.org/9643941-Arbeitszufriedenheit-und-motivation-zwei-seiten-einer-medaille.html> [15.07.2018].
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrs.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: J.B. Metzler. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5309/ssoar-1984-schutze->

- kognitive_figuren_des_autobiographischen_stegreiferzahlens.pdf?sequence [15.07.2018].
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> [15.07.2018].
- Schütze, F. (1976). Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In Bielfelder Soziologen (Hrs.), *Kommunikative Sozialforschung* (S. 159–260). München. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5635/ssoar-1976-schutze-zur_hervorlockung_und_analyse_von.pdf?sequence=1 [15.07.2018].
- Seeber, S., & Nickolaus, R. (2010). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. *BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis)*. (1), 10–13.
- Selke, S. (2010). *Kritik der Tafeln in Deutschland: Standortbestimmungen zu einem ambivalenten sozialen Phänomen*: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online: <https://books.google.es/books?id=8xe4YaLVhgYC> [15.07.2018].
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten: Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt: Campus.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6., überarb. Aufl.). *Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg: ZIEL.
- Simon, F. B. (2009). *Einführung in die systemische Wirtschaftstheorie* (1. Aufl.). *Compact*. Heidelberg: Carl Auer.
- Simon, F. B. (2011). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (3. Aufl.). *Carl-Auer compact*. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Staudt, E., Kailer, N., Kottmann, M., Meier, A. J., Muschik, Claus, Stephan, H., & Ziegler, A. (Hrs.). (2002). *Edition QUEM : Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess: Bd. 14. Kompetenzentwicklung und Innovation: Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, Kardoff, Ernst, & I. Steinke (Hrs.), *Qualitative Forschung* (10. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stübiger, H. (2018). Das Spiel als Bildungsmedium. In K.-H. Braun, F. Stübiger, & H. Stübiger (Hrs.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement* (S. 307–319). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_20 [15.07.2018].
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung. Die Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wernsmann, Y. (2011). *Didaktische Modelle. Grundlagen der Fachdidaktik im Fach EHW* (Präsentation). Fachhochschule, Münster. Online: http://www.ibl.fh-muenster.de/methodenportal/images/6/69/Didaktische_Modelle.pdf [15.07.2018].
- Wilkens, I., Eilert-Ebke, G., & Steinberg, A. (2011). Evaluation der Kompetenzentwicklung in der Fremdsprachenfortbildung bei der Firma Henkel. *BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis)*. (5), 32–36. Online: <file:///C:/Users/martinat/Downloads/BWP-2011-H5-32ff.pdf> [15.07.2018].
- Zedler, P., & Döbert, H. (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrs.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 23–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhangsverzeichnis

A	Fragekatalog zur Auswahl von gegenstandsangemessenen Verfahren entlang des Analyserasters nach Kaufhold (2006)	63
B	Detaillierter Ablauf des narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz im Kontext der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung	70
C	Leitfragenkatalog für den exmanenten Nachfrageteil in einem narrativ-fokussierten Interview zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz	75
D	Aufbau einer Narrationsanalyse zur Auswertung der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung	77
E	Einschätzung der Gütekriterien	81
F	Transkriptionsregeln zu narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache	83
G	Beschreibungskategorien für Situationen nach dem GER	86
H	Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten	87
I	Datenschutzerklärung	88
J	Folienpräsentation der Bachelorarbeit	89

Anhang A:

Fragekatalog zur Auswahl von Verfahren entlang des Analyserasters nach Kaufhold (2006)

Hier werden Fragen hergeleitet und aufgezeigt, die sich aus den Analyseebenen *Ziele und Zwecke* und *Situations- und Erfassungskontext* sowie deren Kriterien ergeben und für die gegenstandsangemessene Auswahl der Verfahren im Hinblick auf die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache zum Einsatz in der betrieblichen Fortbildung orientativ sein können. Dabei wird auch auf die Darstellungsform der Ergebnisse, d.h. die Kompetenzdiagnose eingegangen.

Ziele und Zwecke

In ihrer Diskussion zu Kompetenz zeigt Kaufhold auf, dass die Erfassung von Kompetenz mit verschiedenen Zielstellungen verbunden ist, die u.a. auf die verschiedenen Interessen von Akteursgruppen zurückzuführen sind (vgl. Kaufhold 2006:104). Des Weiteren stellt sie fest, dass eine Unterscheidung allein durch die Darstellung der Zielsetzung nicht ausreicht, sondern zudem nach dem Zweck zu unterscheiden ist. Dieser lässt sich nach ihren Ausführungen in „Anforderungsorientierung“ und „Entwicklungs- bzw. Subjektorientierung“ unterscheiden (Kaufhold 2006:105). Für die Auswahl der Verfahren stellen sich somit folgende Fragen:

- Wer veranlasst die Kompetenzdiagnostik?
- Welche Intentionen sind damit verbunden?
- Steht ein anforderungsorientiertes oder ein subjektorientiertes Interesse im Vordergrund?
-

Wer veranlasst die Kompetenzdiagnostik?

Damit eine Kompetenzdiagnostik lernerorientiert ist und dem Postulat der Selbstbestimmung folgt, müssen die LernerInnen diese selbst veranlassen (können). Die Frage an das Modell ist somit:

- Können die LernerInnen die Kompetenzdiagnostik selbst veranlassen?

Welche Intentionen sind mit der Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache verbunden?

Die Intentionen der LernerInnen können vielfältig sein und müssen eruiert werden. Im Prozess der Konzipierung können über die Intentionen nur Thesen aufgestellt werden. Dabei kann es sich nach den Ausführungen in Kapitel 2.3 und 2.4 um zweckorientierte Gründe handeln, wie die Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit. Aus einem bildungstheoretisch begründeten Verständnis heraus (siehe Kapitel 2.1), und in Zusammenhang mit dem Konzept der Arbeitszufriedenheit (siehe Kapitel 2.5), wird als Intention der LernerInnen die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache angenommen, die sie als Teil ihrer Persönlichkeitsentwicklung ansehen. Da die Kompetenzdiagnostik im Rahmen der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung stattfindet, sind mit ihr auch Intentionen seitens des Unternehmens verbunden. Auch diese müssen eruiert werden. Für den Prozess der Konzipierung wird die These aufgestellt, dass Unternehmen an der Arbeitszufriedenheit von ArbeitnehmerInnen interessiert sind, und es nicht um Eignungsdiagnostik oder die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme geht. Diese Überlegung gründet auf dem Konzept der Unsicherheitsabsorption, in dessen Kontext ein Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung zur Entscheidungsprämisse erhoben wird (siehe Kapitel 2.5).

Da es sich hier um ein lernerorientiertes Modell handelt, sollen die Intentionen der LernerInnen im Vordergrund stehen. Gleichzeitig dürfen Intentionen seitens des Unternehmens nicht verschleiert werden. Dadurch stellen sich grundsätzlich folgende Frage:

- Werden die Intentionen der LernerInnen und des Unternehmens erhoben?
- Wie werden die Intentionen dargestellt?

Steht ein anforderungsorientiertes oder ein subjektorientiertes Interesse im Vordergrund?

Im Vordergrund steht ein subjektorientiertes Interesse. Durch die Diagnostik soll die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache erhoben, bewertet und dargestellt werden. Dabei soll der Prozess der Kompetenzdiagnostik zur Reflexion der kommunikativen Handlungen anregen. Es wird erwartet, dass sich dadurch die Kompetenz weiter entwickeln kann (vgl. Geissler et al. 2002:71; Lederer 2014:608-609). Die Darstellung der Entwicklung soll verschiedene Situationen illustrieren, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern. So sollen Erfolge und Potentiale aufgezeigt werden. Dahinter steckt die These, dass sich

Erfolgserlebnisse²⁴ positiv auf die „Selbstwirksamkeit“, das heißt auf die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, auswirken:

Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives“. [...] People's beliefs about their efficacy can be developed by four main sources of influence. The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences. Successes build a robust belief in one's personal efficacy (Bandura 1994: 71).

Die Zuversicht, kommunikative Situationen in einer Fremdsprache bewältigen zu können, kann sich auf den Umgang mit unbekanntem Situationen auswirken (vgl. Bandura 1994:75), was letztlich Kompetenz von Qualifikation unterscheidet (siehe Kapitel 3.2). Was bedeuten diese Überlegungen für die Auswahl der Verfahren?

Um eine Entwicklung aufzeigen zu können, ist eine Erhebung zu verschiedenen Zeitpunkten notwendig. Die Auswertungsverfahren müssen eine Auswertung im Hinblick auf subjektiv gedeutete Erfolgserlebnisse zulassen. Die Darstellung der Kompetenzdiagnose muss die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache illustrieren. Dabei können die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ (Sanders 2006) als Orientierung dienen, wie sie auch der Europarat bei der Erstellung des GER zugrunde legt. Zum Beispiel: positive Formulierung, Bestimmtheit/Eindeutigkeit, Klarheit, Kürze und Unabhängigkeit (Europarat 2001:200-201). Des Weiteren soll den LernerInnen anhand der Kompetenzdiagnose ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie ihre kommunikative Kompetenz auf dem Arbeitsmarkt kommunizieren können, um so ihre Chancen auf ein hochwertiges Beschäftigungsverhältnis zu erhöhen.

Für die Auswahl des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens und die Darstellung der Ergebnisse müssen daher folgende Frage beantwortet werden:

- Schaffen die Verfahren eine reflektive Distanz zur kommunikativen Handlung?
- Lässt das Verfahren eine Erhebung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten zu?
- Beziehen die Auswertungsverfahren die Individuen bei der Auswertung mit ein?
- Illustriert die Darstellung die Entwicklung?
- Inwiefern entspricht die Darstellung den Standards des „Joint Committee

²⁴ Erfolgserlebnisse als das subjektive Empfinden einer als schwierig empfundene Situation gemäss subjektiv konstruierter Ansprüche bewältigt zu haben (vgl. Bandura 1994:2-3).

on Standards for Educational Evaluation“ (Sanders 2006)?

Situation im Kontext der Kompetenzerfassung

Akteure

- Welche Akteure sind beteiligt?
- In welcher Beziehung stehen sie zu der Person, deren kommunikative Kompetenz erhoben werden soll?
- Welche Funktionen haben die beteiligten Akteure?
- Welche Ziele verfolgen sie? (Die kommunikativen Absichten fließen als subjektive Dimension in die Erhebung der Daten ein)
- Welche Aufgaben haben sie?

(Organisatorische) Rahmenbedingungen

- Was ist der Anlass?
- Zeitpunkt?
- Ort?
- Dauer?
- Welche Medien kommen zum Einsatz?
- Über welchen Entscheidungsspielraum verfügen die Personen, deren kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache erhoben werden soll?
- Besteht Zeitdruck?
- Welche Methodologien kommen zum Einsatz? (z.B. Beobachtungsprozesse, intervieworientierte Verfahren, Simulationshandeln, schriftliche Befragungen (vgl. Kaufhold 2006:82).

Anforderungen der Handlungssituation

- Welche Tätigkeit wird ausgeführt?
- Welche Aufgabe wird ausgeführt?
- Welche physischen oder informationellen Arbeitsgegenstände sind zu bearbeiten?
- Ist die Handlungssituation vertraut?

Grundsätzliche Überlegungen

- Wer veranlasst die Kompetenzdiagnostik?
- Welche Intentionen sind damit verbunden?

- Steht ein anforderungsorientiertes oder ein subjektorientiertes Interesse im Vordergrund?
- Können die Lernenden die Kompetenzdiagnostik veranlassen?
- Können die Lernenden die Kompetenzdiagnostik ablehnen, ohne Represalien befürchten zu müssen?
- Werden die Intentionen der Lernenden und des Unternehmens erhoben?
- Wie sollen die Intentionen dargestellt werden?
- Wer hat Zugang zu den Ergebnissen?
- Weist das Kompetenzverständnis auf eine funktionale oder eine verstehende Sichtweise auf Kompetenz hin? (Logik der Überprüfung oder Prinzip der Offenheit)
- Wie werden die Element Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen im Kontext von kommunikativer Kompetenz in einer Fremdsprache präzisiert?
- Werden alle vier Elemente erhoben?

Erhebungsverfahren, Auswertungsverfahren und Darstellung der Ergebnisse

- Lässt das Verfahren eine Selbstbestimmung der Lernenden zu?
- Lässt das Verfahren eine Mitbestimmung der Lernenden zu?
- Lässt das Verfahren Solidarität zu?
- Fördert das Verfahren die Selbstbestimmung der Lernenden?
- Fördert das Verfahren die Mitbestimmung der Lernenden?
- Fördert das Verfahren Solidarität?

Auswertungsverfahren

- Ist es den Personen gelungen, ihre kommunikativen Absichten einvernehmlich zu koordinieren?
- Wenn ja, wie?
- Wenn nein, warum nicht?
- Lässt das Verfahren eine Betrachtung des Einzelfalls zu?
- Kann anhand des Verfahrens die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ausgewertet werden?
- Kann anhand des Verfahrens die subjektive Deutung der LernerInnen

ausgewertet werden?

- Woran soll die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache gemessen werden? An der Viabilität und an der Fähigkeit kommunikative Strategien einzusetzen (vgl. Europarat 2001:63).

Erhebungsverfahren

- Ermöglicht das Erhebungsverfahren eine Erhebung der Daten über die Handlung?
- Berücksichtigt das Verfahren, dass es sich um einen sozialen Prozess handelt?
- Lässt das Verfahren eine Erhebung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten zu?

Darstellung der Ergebnisse

- Wird bei der Darstellung der Ergebnisse explizit, dass es sich um einen Selektionsprozess handelt?
- Illustrieren die Ergebnisse Erfolge und Potentiale bei der Bewältigung verschiedener Situationen?
- Welche Akteure sind bei der Erhebung beteiligt?
- In welcher Beziehung stehen sie zu der Person, deren kommunikative Kompetenz erhoben werden soll?
- Welche Funktionen haben die beteiligten Akteure?
- Welche Ziele verfolgen sie?
- Welche Aufgaben haben sie?
- Welche Akteure sind an der Performanz beteiligt?
- In welcher Beziehung stehen sie zu der Person, deren kommunikative Kompetenz erhoben werden soll?
- (Die kommunikativen Absichten fließen als subjektive Dimension in die Erhebung der Daten ein)
- Werden die organisatorischen Rahmenbedingungen expliziert?

Organisatorische Rahmenbedingungen

- Was ist der Anlass der Erhebung?
- Zu welchem Zeitpunkt findet die Erhebung statt?
- An welchem Ort findet die Erhebung statt?

- Wie lange dauert die Erhebung?
- Welche Medien kommen zum Einsatz?
- Über welchen Entscheidungsspielraum verfügen die Personen, deren kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache erhoben werden soll?
- Findet die Erhebung unter Zeitdruck statt?
- Welche Methodologien kommen zum Einsatz? (z.B. Beobachtungsprozesse, intervieworientierte Verfahren, Simulationshandeln, schriftliche Befragungen (vgl. Kaufhold 2006:82))

Anhang B: Detaillierter Ablauf des narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz im Kontext der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung

Im Sinne eines didaktischen Modells soll hier eine Handlungsanleitung zum Ablauf des narrativ-fokussierten Interviews dargestellt werden.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Akteure

- TeilnehmerIn²⁵ Fremdsprachenfortbildung
- InterviewerIn, das Verständnis der Person sollte das eines aktiv Zuhörenden und Begleiters sein (vgl. Rosenthal et al. 2002:229, Rosenthal 2002:212).

Räumliche Voraussetzungen:

Der Raum sollte eine angenehme und vor allem ungestörte Gesprächsführung unterstützen. Die GesprächsteilnehmerInnen sitzen sich gegenüber. Es ist darauf zu achten, dass die Gesprächsführung nicht die Form eines Verhörs einnimmt (vgl. Rosenthal 2002:226). Daher ist es nicht ratsam, sich an einem Tisch gegenüber zu sitzen. Es ist besser in einer Sitzgruppe Platz zu nehmen, sich mit Stühlen, ohne Tisch gegenüber zu sitzen, oder wenn am Tisch, über Eck.

Zeitpunkt:

Der Zeitpunkt wird einvernehmlich zwischen TeilnehmerIn und InterviewerIn gewählt.

Dauer:

Es ist wichtig, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen kann. Dazu gehört auch genügend Zeit vor dem Interview zum gegenseitigen Kennenlernen und Begrüßen. „Zudem tauschen sich GesprächspartnerIn und InterviewerIn nach dem Interview oftmals weiter aus“ (Kergel 2018: 178-179). Es wird davon ausgegangen, dass 60 Minuten als Gesprächsdauer ausreichen. Dieser Wert ist orientativ und soll je nach Erfahrungswerten angepasst werden.

Durchführung des narrativ-fokussierten Interviews

Grundsätzlich gilt es bei einem narrativen Interview zu vermeiden, vorab zu definieren, was zu einem Thema gehört und was nicht und wie sich die

25 Aus einer organisatorischen Perspektive wird hier der Begriff TeilnehmerInnen verwendet

Verknüpfung solcher Themen gestaltet (Rosenthal et al. 2002: 222). Im vorliegenden Fall liegt das Interesse an Erzählungen von primär erlebten Situationen mit/in einer Fremdsprache. Die Interviewphase wird in Anlehnung an Rosenthal (2002:210) durch folgende Erzählaufforderung eingeleitet:

„Ich möchte Sie bitten, mir all Ihre Erlebnisse mit Fremdsprache zu erzählen. Alles, was Ihnen einfällt. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen“.

Während des Interviewverlaufs macht sich der/die InterviewerIn Notizen.

Um den LernerInnen ein „Höchstmaß an narrativer Freiheit“ einzuräumen (Kergel 2018:177), wird die Erzählaufforderung nicht auf eine bestimmte Fremdsprache beschränkt. Davon erwartet sich die Verfasserin, die emotionalen Dispositionen und Motive in Situationen, die eine verbale Kommunikation in einer bestimmten Fremdsprache erfordern, durch Abgrenzung zu evtl. anderen Fremdsprachen besser erheben zu können.

Wenn in der Interviewphase der Haupterzählung keine Erzählung zustande kommen sollte, wird die Erzählaufforderungen modifiziert und etwas konkretisiert wiederholt (Kergel 2018:179). z.B.: *„Erzählen Sie mir doch bitte über Ihre Erlebnisse mit Fremdsprachen (in der Schule / im Urlaub / als Kind / beruflich usw.)“.*

Während der Phase der Haupterzählung übernimmt die InterviewerIn die Rolle einer aktiven verständnisvollen ZuhörerIn und unterbricht die Erzählung nicht (vgl. Rosenthal 2002:210). Wenn die LernerIn die Erzählung mit einer Erzählkoda wie z.B. „Ja, das war dann eigentlich auch alles“ beendet (vgl. Kergel 2018:179). Dabei ist es ratsam, nach dem „Erzählkoda“ eine gewisse Schweigepause einzulegen, um sicher zu gehen, dass die LernerIn nicht doch noch weiter erzählen möchte (vgl. Nohl 2012:18-19). Anschließend folgt der immanente Nachfrageteil.

Der immanente Nachfrageteil:

Anhand der Notizen, die sich der/die InterviewerIn während der Haupterzählung gemacht hat, werden in diesem Teil erzählgenerierende Fragen gestellt. Es ist wichtig, offene Fragen zu stellen, die sich direkt auf die Haupterzählung beziehen. Rosenthal et al. unterscheiden sechs erzählgenerierende Nachfragetypen (Rosenthal et al. 2002: 230-231), die als Orientierungshilfe dienen können:

1. Ansteuern einer Lebensphase

Beispiel²⁶:

Können Sie mir bitte über Ihre beruflichen Erlebnisse mit einer Fremdsprache noch etwas mehr erzählen?

2. Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen

Beispiel: *Sie erwähnten mehrere Sprachkurs. Können Sie mir erzählen, was Sie im Laufe dieser Sprachkurse erlebt haben?*

3. Ansteuern einer benannten Situation

Beispiel: *Sie erwähnten einen Schüleraustausch, können Sie mir von diesem noch etwas genauer erzählen?*

4. Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument

Beispiel: *Können Sie sich an noch eine Situation erinnern, in der Sie sich wegen der Fremdsprache unsicher gefühlt haben?*

5. Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebten

Beispiel: *Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in denen Ihnen ein Arbeitskollege oder eine Arbeitskollegin von einem Erlebnis mit einer Fremdsprache erzählt hat?*

6. Ansteuern von Phantasien oder von Zukunftsvorstellungen

Beispiel: *Können Sie sich noch an eine Situation mit einer Fremdsprache erinnern, in der Sie sich vorgestellt haben, was Sie anders machen würden, wenn Sie diese Situation noch einmal erleben könnten?*

Das Ziel des immanenten Nachfrageteils ist es, wichtige Aspekte zu thematisieren, die nicht in der Erzählung erwähnt wurden, aber wichtig für das Verständnis der Erzählung sind. Durch Nachfragen soll die LernerIn die Gelegenheit erhalten „den 'roten Faden' aufzunehmen und Aspekte weiter auszuführen, die in der Hauptidezählung nur angedeutet oder gestreift wurden“ (Kergel 2018:181). Erzählgenerierende Fragen im immanenten Nachfrageteil müssen sich auf die Erzählung beziehen und sind „keine Meinungs- oder Begründungsfragen“ (Rosenthal et al. 2002:210). Erst im exmanenten Nachfrageteil wird die LernerIn zum „Experte[n] und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983:285), indem gezielt nach Meinungen und Begründungen gefragt wird.

Der exmanente Nachfrageteil des narrativ-fokussierten Interviews

In diesem Teil werden Fragen gestellt, die gezielt der Erhebung der Elemente der

²⁶ Es wird darauf hingewiesen, dass die Beispiele rein fiktiver Natur sind und nur dazu dienen, die Fragetypen zu erläutern! Die erzählgenerierenden Fragen müssen sich aus der Hauptidezählung ergeben.

kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache dienen. Dazu gehören: Motive, emotionale Dispositionen, Fähigkeiten & Fertigkeiten und Wissen. Hier können nun Meinungs- und Begründungsfragen gestellt werden. Die Nachfragen der InterviewerIn sollten am „Beschreibungs- und Theoriepotential“ der LernerInnen ansetzen (Schütze 1983:285) und dienen dazu, für die Auswertung ein oder zwei repräsentative Situationen zu rekonstruieren, die den Ausgangspunkt für die zukünftige Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache bilden. Das heißt, das auch hier ein Bezug auf die Haupterzählung unerlässlich ist. Als Gedächtnisstütze kann für diesen Teil ein Leitfragenkatalog erstellt werden (vgl. Reinders 2011:94; Nohl 2012:15). Im Anhang befindet sich ein Beispiel für einen möglichen Leitfragekatalog, der an der Handlungsorientierung von Kompetenz ansetzt und Informationen über die subjektive und objektivierbare Perspektive auf bestimmte Handlungssituationen aus der Haupterzählung erfragt (siehe Anhang C). Damit dieser Teil nicht wie ein Verhör empfunden wird (vgl. Rosenthal 2002:226), indem die LernerIn das Gefühl hat, sich rechtfertigen zu müssen, ist es wichtig zu erklären, warum diese Fragen gestellt werden: *„Ich gehe davon aus / Es gibt eine wissenschaftliche Erkenntnis, dass zwischen der objektiven Situation und der kommunikativen Kompetenz ein Zusammenhang besteht. Deshalb ist es für mich sehr wichtig, zu erfahren, unter welchen Bedingungen Situation X stattfand. Versuchen Sie sich bitte an Einzelheiten zu erinnern. Ich werde Ihnen dann ergänzende Fragen stellen, die ich mir vorab notiert habe, um nichts zu vergessen.“*

Interviewabschluss

Wichtig ist, dass das Gespräch mit der LernerIn konsensuell abgeschlossen wird (vgl. Rosenthal et al. 2002:231). Es wird noch einmal der weitere Verlauf der Kompetenzdiagnostik erläutert. *„Ich werde die Aufzeichnungen des Interviews in den nächsten Tagen auswerten. Sobald ich mir meine Meinung gebildet habe und diese schriftlich fixiert ist, werde ich mich per Email bei Ihnen melden, um einen neuen Termin auszumachen. Ich werde Ihnen dann meine Meinung erläutern und wir werden gemeinsam eine Diagnostik Ihrer individuellen kommunikativen Kompetenz erstellen. Sind Sie damit einverstanden?“* Einen möglichen Interviewabschluss bilden die folgenden Fragen: *Gibt es noch irgendetwas, was Sie mir gerne erzählen möchten?* (Rosenthal et al. 2002:232). Auch an dieser Stelle ist es empfehlenswert eine gewisse Schweigepause einzulegen, um sicher zu gehen, dass die LernerIn nicht doch noch weiter erzählen möchte (vgl. Nohl 2012:18-19). Speziell im Sinne der Förderung der

Selbstreflexion durch den Prozess der Kompetenzdiagnostik, ist es wichtig, sowohl auf Situationen einzugehen, die als negativ empfunden werden, als auch auf Situationen, die als positiv empfunden werden (vgl. Rosenthal et al. 2002: 231-232). Speziell im Kontext von Lernprozessen, wie beim Erlernen einer Fremdsprache, ist zu beachten, dass das Selbstbild der LernerInnen in Situationen, die eine verbale Kommunikation in der Fremdsprache erfordern, besonders verletzlich sein kann (Fehlerrisiko/Risiko inkompetent zu erscheinen) (vgl. Europarat 2001:23). So wird zum Abschluss des Weiteren gefragt: *Wenn Sie Ihre bisherigen Erlebnisse mit einer Fremdsprache zurückblicken, was würden Sie sagen war Ihr peinlichstes Erlebnis?* Daran anschließend fragen wir abschließend noch nach den schönsten Erlebnissen: *Wenn Sie Ihre bisherigen Erlebnisse mit einer Fremdsprache zurückblicken, was würden Sie sagen war Ihr schönstes Erlebnis?* (vgl. Rosenthal et al. 2002: 232). Wie eingangs erwähnt, kann es bei Beendigung des Interviews und nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts dazu kommen, dass sich GesprächspartnerIn und InterviewerIn noch weiter austauschen. Gerade in diesen 'informellen' Gesprächen', die sich an ein Interview anschließen, werden oftmals – quasi als Nachklang des Interviews wichtige Dinge geäußert. Daher empfiehlt es sich, diese Aspekte zumindest durch ein Gedächtnisprotokoll festzuhalten (Kergel 2018:178-179).

Anhang C: Leitfragenkatalog für den exmanenten Nachfrageteil in einem narrativ-fokussierten Interview zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz

Objektivierte Situation

Können Sie die Situation X beschreiben?

Was war der Anlass?

Wann fand (z.B. das Gespräch) statt?

Wie lange hat (z.B. das Gespräch) gedauert?

Wo fand (z.B. das Gespräch) statt?

Welche Medien kamen zum Einsatz? (z.B. Mikrofon)

Wer war anwesend?

Welche Funktion hatten die anwesenden Personen?

In welcher Beziehung standen Sie zu den anderen anwesenden Personen?

Wie lief das Gespräch ab?

Subjektive Situation

Wie haben Sie Situation X erlebt?

Wie war die Stimmung?

Fragen zur Viabilität der kommunikativen Handlung:

Welche Absicht haben Sie in Situation X verfolgt?

Welche Aufgabe hatten Sie in Situation X?

Wie ist es Ihnen gelungen, diese Absicht zu verwirklichen?

Was würden Sie das nächste Mal anders machen?

Anforderungen der Handlungssituation

Waren Sie zuvor schon einmal in so einer Situation?

Motive

Warum ?

Zum Beispiel: Warum haben Sie den Sprachkurs begonnen?

Warum haben Sie den Sprachkurs abgebrochen?

Emotionale Dispositionen

Wie haben Sie sich in der Situation X gefühlt?

Was bedeutet es für Sie, wenn Sie sagen, Sie sind nicht sprachbegabt? (Bei

Fragen nach Deutungen globaler Begriffe, die die LernerIn in der Erzählung verwenden, kann die Präzisierung durch die Bitte erleichtert werden, ein Beispiel für den Sachverhalt zu nennen (Kaiser 1992:Abschnitt 6 Technik des narrativ-fokussierten Interviews)

Was war das schlimmste / peinlichste Erlebnis, dass Sie je mit einer Fremdsprache hatten?

Wie sind Sie damit umgegangen?

Was war das beste Erlebnis, dass Sie je mit einer Fremdsprache hatten?

Anhang D: Aufbau einer Narrationsanalyse zur Auswertung der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung

Im Folgenden wird der Aufbau einer Narrationsanalyse zur Auswertung der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung skizziert²⁷.

Die Narrationsanalyse nach Schütze besteht aus fünf Analyseschritten: 1) formale Textanalyse, 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung, 3) analytische Abstraktion, 4) Wissensanalyse und 5) fallvergleichende Analyse²⁸ (vgl. Kleemann et al. 2009:76). Die Analyse des narrativ-fokussierte Interviews soll in Anlehnung an Schütze (1983:284) einen Zugang zu folgender Frage ermöglichen: Wie deutet die LernerIn Situationen, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern? Dazu wird das schriftlich fixierte Interview in den Analyseschritten 1-3 zunächst allgemein auf die Fragestellung nach dem von den LernerInnen erlebten Verlauf von Erfahrungen mit Fremdsprachen hin analysiert (vgl. Kleemann et al. 2009:77). Im Analyseschritt 4 wird selektiver vorgegangen und in Anlehnung an Kleemann et al. (2009:77) danach gefragt, wie Erfahrungen mit einer Fremdsprache zu Stande kommen: Welche (aktive bzw. reaktive) Rolle übernehmen die LernerInnen hierbei ein, und welche Bedeutung haben Fremdsprachen für die LernerInnen?

In den Analyseschritten 1-3 wird die sequenzielle Struktur der Erzählung anhand von formalsprachlichen Merkmalen herausgearbeitet. Dazu wird die Erzählung in einem ersten Schritt von den anderen sprachlichen Darstellungen (Beschreibung, Argumentation, Bewertung) sozusagen bereinigt und in formalen Sequenzen strukturiert (vgl. Kleemann et al. 2009:76,77, 83).

Zum besseren Verständnis soll an dieser Stelle kurz auf die Definition der sprachlichen Darstellungen eingegangen werden: Schütze geht davon aus, dass Erzählungen sich dadurch auszeichnen, dass der Erzählende Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die einen Anfang und ein Ende haben (vgl. Nohl 2012:20). Es geht um singuläre Ereignisse, die durch spezifische Zeit- und Ortsbezüge gekennzeichnet sind (Schütze 1987:146f, zitiert in Nohl 2012:20). „Wenn Informationen über Ort, Zeit und beteiligte Personen genannt werden, kann dies ein Indikator für Erzählungen sein“ (Kergel 2018:183). Beschreibungen

²⁷ Zur Vertiefung der methodischen Vorgehensweise bei der Narrationsanalyse siehe Kleemann et al. (2009:76-95).

²⁸ Kleemann et al. fassen hier die Analyseschritte 5 und 6 „Kontrastiver Vergleich“ und „Konstruktion eines theoretischen Modells“ (Schütze 1983:287, 288) unter dem Begriff „Fallvergleichende Analyse“ zusammen.

zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte dargestellt werden. Typische Hinweise sind Worte wie „immer“ oder „öfters“ (Nohl 2012:21). Demgegenüber sind „Argumentationen (alltags-) theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln“ (Nohl 2012:21). „Durch Argumentationen werden Zusammenhänge dargestellt, Begründungen Einschätzungen oder Theorien über das eigene Handeln [...] gegeben. Es wird sich positioniert. Verhaltensweisen werden legitimiert/ gerechtfertigt“ (Kergel 2018:183). „Bewertungen hängen eng mit den Argumentationen zusammen: Bei bewertenden Textsorten sind in die Argumentationen „evaluativ einschätzende Prädikate eingelassen (wie: 'nicht zu billigen', 'deprimierend', usw.); [...]“ (Schütze 1987:148, zitiert in Nohl 2012:21).

Durch die Bereinigung der Erzählung von den anderen sprachlichen Darstellungen und deren Strukturierung in formalen Sequenzen (vgl. Kleemann et al. 2009:76,77, 83), kann der zeitliche Ablauf der Erzählung rekonstruiert werden, der für die Darstellung der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz wichtig ist. Im zweiten Analyseschritt (strukturelle inhaltliche Beschreibung) werden die Handlungsweisen der LernerInnen untersucht. Kleemann et al. (2009:83) schlagen drei Teilschritte vor, um das Verfahren zu erleichtern: „a) die inhaltliche Beschreibung der zuvor identifizierten Einzelsequenzen, b) deren Verbindung zu größeren zusammenhängenden Sinneinheiten und c) die „eigentliche“ strukturelle inhaltliche Beschreibung dieser größeren Sinneinheiten“. Es geht darum, „belegbare Interpretationsansätze über die Handlungsweise der LernerInnen, deren eingenommene Rolle, die strukturellen Handlungsbedingungen etc. schriftlich zu fixieren“ (Kleemann et al. 2009:83)²⁹.

Die Verfasserin geht davon aus, dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache Grundlage für die Entwicklung einer interkulturellen Identität ist (vgl. Europarat 2001:14; Kapitel 3.3). Aus dieser Perspektive sieht die Verfasserin Erzählungen von Erfahrungen mit Fremdsprachen als biografische Erzählungen im Sinne einer Bildungsbiografie. Als biografische Erlebnisse können die LernerInnen gegenüber ihren Erfahrungen mit Fremdsprachen laut Schütze (vgl. 1983:286) vier grundsätzliche Arten der Haltung einnehmen: 1) Biografische Handlungsschemata, 2) Institutionelle Ablaufmuster, 3) Verlaufskurve und 4) Wandlungsprozesse (vgl. Nohl 2005:2-3). Diese „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ werden im Analyseschritt der strukturellen Beschreibung herausgearbeitet, um dann

29 Zur beispielhaften Vorgehensweise siehe Kleemann et al. (2009:84-88).

anschließend in Analyseschritt 3 (*analytische Abstraktion*) die „lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur“ herauszuarbeiten (Schütze 1983:286). Die Verfasserin geht davon aus, dass durch diese Vorgehensweise sowohl die Entwicklung als auch die derzeitige Haltung der LernerInnen gegenüber Fremdsprachen herausgearbeitet werden kann. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive sind vor allem Wandlungsprozesse als die „systematische Veränderung [...] [individueller] Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (Schütze 1984:92) interessant. Speziell im Hinblick auf das transformatorische Bildungsverständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, sind diese von Interesse. Wie in Kapitel 3.3 herausgearbeitet wurde, wird die Entwicklung von Veränderungsmöglichkeiten als Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung gesehen. In den Analyseschritten 1 bis 3 wird der „lebensgeschichtliche Ereignis- und Erfahrungsrahmen“ herausgearbeitet, ohne den die subjektiven Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen der LernerInnen im Analyseschritt 4 (*Wissensanalyse*) nicht interpretiert werden könnten (vgl. Schütze 1983:286-287). In diesem Analyseschritt geht es darum, die Handlungsabsichten und Motive der LernerInnen zum Zeitpunkt der Erlebnisse herauszuarbeiten, welche Deutungen und Orientierungen dem Verhalten zugrunde liegen und wie das Verhalten im Nachhinein bewertet wird. Herausgearbeitet sind die sozial typischen Merkmale und Hintergründe der Deutungen, Wahrnehmungen und Wertungen des Akteurs. Deutungen, Motivationen und Orientierungen einer Person können sich aber im Zeitverlauf ändern. Sie sind daher in einer prozessualen Perspektive zu erfassen, d.h. an den bereits rekonstruierten Verlauf des Prozesses (Schritte 1-3) zurückzubinden (Kleemann et al. 2009: 90). In diesem Zusammenhang spielt die Beschreibung der Handlungssituationen eine wichtige Rolle, da aus einer handlungstheoretischen Perspektive von einem situationsabhängigen Kompetenzbegriff ausgegangen wird.

In diesem Schritt wird die Narrationsanalyse nach Schütze erweitert, um dem vorliegenden Gegenstand gerecht zu werden. Da es darum geht, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache sowohl in die Tiefe (Souveränitätskonzept) als auch in die Breite aufzuzeigen, sollen verschiedene Arten von Situationen identifiziert und beschrieben werden, in denen die LernerInnen kommunikativ in einer Fremdsprache gehandelt haben. Hier bietet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) eine

Orientierungshilfe (Europarat 2001:51ff). Er bietet ein „recht detailliertes Kategoriensystem zur Beschreibung der Sprachverwendung und der Sprachverwendenden“ (Europarat 2001:51), das aufgrund einer Analyse der Sprachverwendung und der Spracherwendenden erstellt wird. Wichtig ist, dass dieses System von Parametern und Kategorien nur zur Auswertung verwendet wird und nicht die Fragestellung beim Interview leitet.

Anhang E: Einschätzung der Gütekriterien

An dieser Stelle wird die Einschätzung der verbleibenden Gütekriterien nach Steinke(2013) fortgesetzt. Dabei handelt es sich um die Empirische Verankerung, die Limitation, die Kohärenz, die Relevanz und die reflektierte Subjektivität

a) Empirische Verankerung

Die empirische Verankerung ergibt sich aus dem Ansatz der Verfahren an den individuellen Erfahrungen der LernerInnen und der empirischen Erprobung der Verfahren an sich. Aus zweckmäßigen Gründen und zur Sicherung der Qualität der Verfahren, wird bei der Auswahl auf bereits entwickelte und methodologisch fundierte und reflektierte Verfahren zurückgegriffen, die sich in der qualitativ-empirischen Forschungspraxis bewährt haben (vgl. Nohl 2005:1).

b) Limitation

Der Fokus der lernerorientierten Kompetenzdiagnostik liegt auf den Einzelfall und soll dem Individuum als Reflexionsinstrument dienen, um so die individuelle kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache weiter entwickeln zu können. Als solche bleibt ihr Geltungsbereich mit dem Einzelfall verhaftet und dient nicht zur Verallgemeinerung. Dabei dient die Kompetenzdiagnose auch als Instrument zur Kommunikation der individuellen kommunikativen Kompetenz gegenüber Unternehmen. Sinn macht der Einsatz also nur, wenn die Intention der LernerInnen im Hinblick auf die Kompetenzdiagnostik die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache und/oder die Kommunikation derselben gegenüber Unternehmen ist.

c) Kohärenz

Die Kompetenzdiagnose als Ergebnis der Kompetenzdiagnostik soll in sich konsistent sein. Das bedeutet, die Kompetenzdiagnose muss subjektive Deutungen widerspiegeln und anhand des Texts begründen können. Viabilität und Souveränität als Bewertungskriterien müssen sich an den jeweilig subjektiven Deutungen der LernerInnen ausrichten. In diesem Sinne wird die von den InterpretInnen erstellte Kompetenzdiagnose mit den LernerInnen besprochen, um Widersprüche und unterschiedliche Sichtweisen gemeinsam zu bearbeiten, und so eine in sich konsistente Kompetenzdiagnose zu erstellen, die die subjektive Deutung von Viabilität und Souveränität der LernerInnen widerspiegelt.

d) Relevanz

Die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache ist als Reflexions- und Kommunikationsinstrument konzipiert. Dadurch soll sie die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der LernerInnen in einer Fremdsprache unterstützen und gleichzeitig als Kommunikationsinstrument auf dem Arbeitsmarkt dienen. Die Globalisierung der Wirtschaftsmärkte zusammen mit dem Konzept der Kompetenz, das im Kontext der Beschäftigungsstrategien von Unternehmen zur Entscheidungsprämisse erhoben wird (siehe Kapitel 2.5) untermauern die Relevanz dieses Modells.

e) Reflektierte Subjektivität

Subjektivität wird beim Entwurf des Modells zur Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache auf der Ebene der Ausführung reflektiert. Es ist wichtig, dass die persönlichen Voraussetzungen der Personen, die die Interviews durchführen, und der Interpreten in der Kompetenzdiagnose aufgeführt werden.

Anhang F: Transkriptionsregeln zu narrativ-fokussierten Interviews zur Erhebung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache

Da es sich bei vorliegendem Interview um ein narrativ-fokussiertes Interview handelt, liegt der Fokus sowohl auf dem Inhalt, als auch darauf, wie etwas gesagt wird. Folgende Transkriptionsregeln werden gewählt, um eine möglichst einfache Auswertung zu gewährleisten, die nicht auf Kosten von aussagekräftigen verbalen und nonverbalen Äußerungen geht.

1.) Kodierung der Gesprächsteilnehmer:

Interviewer: I
Befragte Person: B

2.) Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste deutlich gemacht.

3.) Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Auch Wortverdopplungen, abgebrochene Wörter und Sätze werden notiert. Wort- und Satzbrüche werden mit / markiert. Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht. Wortverdopplungen mit Komma getrennt. Beispiel: "...den, den.."

4.) Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsche angenähert, Beispiel: "so'n Buch" wird zu "so einem Buch"; "hamma" zu "haben wir";

5.) Lautgetreuer Dialekt wird möglichst wortgetreu in Schriftsprache umgewandelt. Sollte es keine eindeutige Entsprechung geben, wird der Dialekt beibehalten.

6.) Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben (Prozent, und so weiter) Wortverkürzungen wie "runtergehen" statt "herunter zu gehen", werden genau so geschrieben, wie sie gesprochen werden.

7.) Englische Wörter werden nach deutscher Groß- und Kleinschreibung

behandelt.

8.) Unverständliche Äußerungen werden in Klammern gesetzt und als (unv.) gekennzeichnet.

9.) Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für eine Sekunde, (..) für zwei Sekunden, (...) für drei Sekunden, (Zahl) für längere Pausen.

10.) Zustimmende oder bestätigende Lautäußerungen der InterviewerInnen (mhm, aha, ja etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.

11.) Emotionale nonverbale Äußerungen des Befragten und der Interviewerin wie Lachen, Zögern, hörbares Ein- oder Ausatmen, Räuspern werden beim Einsatz als normaler Text in Klammern (lacht) wieder gegeben.

12.) Nonverbale Signale: Besonders betonte Wörter werden im Text **hervorgehoben**.

13.) Nicht erfasst werden: Außersprachliche Handlungen wie Gestik, Mimik, Körperhaltung.

14.) Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet. Bei Absenken der Stimme wird eher ein Punkt, als ein Komma gesetzt.

15.) Grammatikfehler werden zugunsten der Lesbarkeit geglättet.

16.) Zahlen werden wie folgt dargestellt:

- 0 – 20 im Fließtext mit Namen
- größeren Zahlen in Ziffern
- Ordinalzahlen, Dezimalzahlen und Uhrzeiten stets in Ziffern

17.) Wörtliche Rede wird in Anführungsstrichen wiedergegeben. Beispiel: Und ich sagte dann "na, dann schauen wir mal"

18.) Alle Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert. Beispiel: (Ort), (Name)

Quellen:

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription et Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dresing.

<http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Anhang H: Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Projekt:

Diagnostik der individuellen Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache

Durchführende Institution:

(Name der Firma)

Projektleitung:

(evtl. Personalabteilung / Abteilung für Weiterbildung)

Interviewerin/Interviewer:

(Name)

Interviewdatum:

Beschreibung des (Forschungs)projekts (Zutreffendes bitte ankreuzen):

- mündliche Erläuterung
- schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des (Forschungs)projekts in Schriftform gebracht. Für die weitere (wissenschaftliche) Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. (In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.) Die Interviewtexte werden Angehörigen der Firma nicht zur Verfügung gestellt.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des (Forschungs)projekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abzubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interview/s zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten (Forschungs)projekts an einem Interview/ an mehreren Interviews teilzunehmen.

ja nein

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

Anhang I: Datenschutzerklärung

Vorname:

Nachname:

Anschrift:

PLZ, Ort:

Tel.nr.:

E-Mail:

Mit meiner Unterschrift verpflichte ich mich, die erhobenen personenbezogenen Daten und die Inhalte der Befragung

- zu anonymisieren,
- nicht an Dritte weiterzugeben,
- sicher aufzubewahren und
- innerhalb von sechs Monaten vollständig zu löschen.

Ort:

Datum:

Unterschrift:

Anhang J Folienpräsentation der Bachelorarbeit

Die folgenden Folien präsentieren die Arbeit, indem der Inhalt – auf die wesentlichen Punkte beschränkt – zusammenfassend dargestellt wird. Die in der Arbeit bereits genannte Literatur wird nicht nochmal aufgeführt.

Lernerorientierte Kompetenzdiagnostik in der betrieblichen Weiterbildung – Entwurf eines Modells zur Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung

Präsentation der Bachelorarbeit im Studiengang
Bildungswissenschaft
an der FernUniversität in Hagen
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
Prof. Dr. Uwe Elsholz

von
Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
19.07.2018

Relevanz des Themas

- ▶ Perspektivenwechsel von der Input- zur Outputorientierung in der beruflichen Bildung
- ▶ Ausrichtung betrieblicher Beschäftigungsstrategien an Kompetenzprofilen beflügelt Entwicklung von Kompetenzmessmodellen
- ▶ Internationale Geschäftsbeziehungen weiten sich kontinuierlich aus
- ▶ Bildungswissenschaftliche Positionierung zur Kompetenzdiagnostik im Rahmen der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung erforderlich

Fragestellung

Inwiefern unterstützt ein Modell zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache die Persönlichkeitsentwicklung von ArbeitnehmerInnen in einem international agierenden Unternehmen?

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Zielstellung

- ▶ Entwurf eines bildungswissenschaftlich fundierten didaktischen Modells zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz zum Einsatz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung, das als Reflexions- und Kommunikationsinstrument die Persönlichkeitsentwicklung von ArbeitnehmerInnen in international agierenden Unternehmen unterstützt.

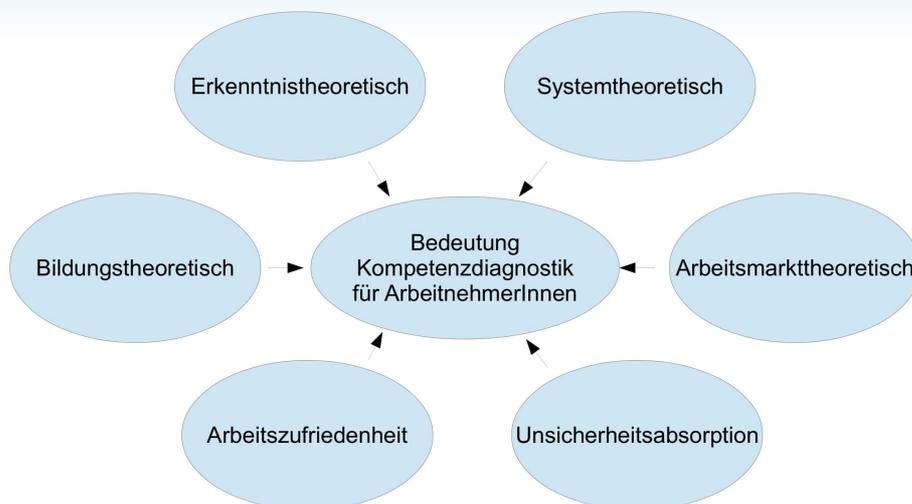
Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Aufbau der Arbeit

- ▶ **Einleitung**
- ▶ **Theoretische Rahmung**
- ▶ **Kompetenz in Abgrenzung zu Bildung und Qualifikation**
- ▶ **Modellentwurf zur lernerorientierten Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache im Rahmen der betrieblichen Fortbildung**
- ▶ **Fazit und Ausblick**

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Theoretische Rahmung



Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Begriffsbestimmung

Kompetenz als reflektierte Handlungsfähigkeit = handlungstheoretische Konzeption

Kompetenz als selbstorganisiertes Handeln zur Bewältigung von Aufgaben vor dem Hintergrund der Viabilität (= Handlungsabsichten und Handlung stimmen aus einer Beobachterposition mit den sozial konstruierten Erwartungen des Beobachtenden überein)

Kompetenz als rückwirkende qualitative Zuschreibung über eine beobachtete intentionale Handlung (=Performanz)

Kompetenz entwickelt sich kontinuierlich in der Reflexion der Handlung vor dem Hintergrund der Viabilität und Selbstorganisation
Ziel = Handlungsoptimierung

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Begriffsbestimmung

Kompetenz in Abgrenzung zu Bildung und Qualifikation

	Kompetenz	Qualifikation	Bildung
Zweck	Handlungsoptimierung	Ausübung predefinierter Handlungsabläufe	Menschenbildung
Handlungsfreiheit	Selbstorganisation	Selbstständigkeit	Selbstbestimmung
Reflexions-ebene	Handlungssituation	Handlungsablauf	Handlung im sozio-kulturellen Kontext
Qualitätsmerkmal	Übereinstimmung von Handlung und Handlungsabsichten (Viabilität) gemäss sozialer Erwartungen	Übereinstimmung von Handlungen mit vorgegebenen Handlungsabläufen	Übereinstimmung von Handlungen mit den aufklärerischen Leitzielen von Bildung: Freiheit, Vernunft, Mündigkeit

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Zentrale Anknüpfungspunkte aus der Theorie

- ▶ Kompetenz als Handlungskompetenz = essentieller Teil von Bildung
- ▶ Kompetenzdiagnostik im Rahmen betrieblicher Fortbildung = pädagogisches Handeln
=> Ausrichtung an den aufklärerischen Leitziele von Bildung: Freiheit, Vernunft, Mündigkeit
- ▶ Modell zur Diagnostik der kommunikativen Kompetenz im Rahmen der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung = didaktisches Modell
- ▶ Kompetenzdiagnostik als Reflexionsinstrument
- ▶ Kompetenzdiagnose als Kommunikationsinstrument
- ▶ Verknüpfung des persönlichen Interesses der ArbeitnehmerInnen an Persönlichkeitsentwicklung mit betrieblichen Interessen im Konzept der Arbeitszufriedenheit

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Methodologische Einordnung des Modells

- ▶ Prämissen:
 - Wirklichkeit ist eine subjektive Deutung der Umwelt
 - Diagnostik der Kompetenz nur indirekt über die Handlung möglich
- ▶ Schlussfolgerung:
Die Methoden zur Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache müssen an den individuellen Erfahrungen der ArbeitnehmerInnen in/mit einer Fremdsprache ansetzen
- ▶ Entscheidung für qualitative-interpretative Verfahren
- ▶ Das narrativ-fokussierte Interview nach Schütze (1976) als Erhebungsverfahren
- ▶ Die darauf abgestimmte Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Gütekriterien (vgl. Steinke 2013)

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	Schriftliche Darlegung der begründet-interpretativen Überlegungen (Transkript / Kompetenzdiagnose)
Indikation	<ul style="list-style-type: none">• Qualitatives Vorgehen => konstruktivistische Erkenntnistheorie• Methodenauswahl => Analyseraster nach Kaufhold (2006)• Methoden => aufeinander abgestimmte Verfahren• Bewertungskriterien => Viabilität und Souveränität, subjektive Deutung berücksichtigt
Empirische Verankerung	Individuelle Erfahrungen der ArbeitnehmerInnen
Limitation	Fokus: Einzelfall
Kohärenz	Begründet-interpretative Vorgehensweise
Relevanz	Globalisierung; Beschäftigungsstrategische Ausrichtung an Kompetenzprofilen
Reflektierte Subjektivität	Zwei Ebenen: Erhebung, Bewertung

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Ablauf

- ▶ Durchführung des narrativ-fokussierten Interviews
- ▶ Transkription des Interviews
- ▶ Auswertung anhand der Narrationsanalyse
- ▶ Besprechen der Kompetenzdiagnose mit den Lernenden
- ▶ (Eventuelle) Korrektur der Kompetenzdiagnose
- ▶ Erstellen der Kompetenzdiagnose nach den Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ (Sanders 2006)
- ▶ Aushändigen der konsensuellen Endfassung an die Lernenden

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Erwartungen

Handlungskompetenz als reflektierte Handlungsfähigkeit:

Kompetenzdiagnostik als Reflexionsinstrument fördert die individuelle Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der ArbeitnehmerInnen

Bildungstheoretische Perspektive:

Kompetenzdiagnostik fördert die Entwicklung einer interkulturellen Identität durch die Auseinandersetzung mit Fremdsprachen und somit die Persönlichkeitsentwicklung.

Perspektive der Unternehmen:

In dem Maße, in dem Unternehmen zwischen der Persönlichkeitsentwicklung der ArbeitnehmerInnen und der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens einen Zusammenhang sehen, sind Unternehmen bereit, ein lernerorientiertes Modell zur Kompetenzdiagnostik zu implementieren.

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Fazit und Ausblick

Beantwortung der Forschungsfrage

- ▶ Der Modellentwurf zeigt die Möglichkeit für einen qualitativ-interpretativen Zugang zur Kompetenzdiagnostik auf, die sich an den Leitziele von Bildung ausrichtet und die Persönlichkeitsentwicklung fördern kann.

Zwei Hypothesen als Ausgangspunkt für empirische Studien

- ▶ Wenn sich ArbeitnehmerInnen in einem international agierenden Unternehmen reflexiv mit Situationen auseinandersetzen, die eine verbale Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern, dann entwickelt sich die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache und die interkulturelle Identität
- ▶ Wenn die Kompetenzdiagnose den Zugang zum betriebsinternen Teilarbeitsmarkt erleichtert, dann fördert die Kompetenzdiagnostik die Persönlichkeitsentwicklung

Martina Tichenor, Matrikel-Nr. 8819106
B.A. Bildungswissenschaft FernUniversität in Hagen – LG Lebenslanges Lernen – Prof. Dr. Uwe Elsholz

Fazit und Ausblick

- ▶ Der Entwurf leistet einen Beitrag zu einem theoretisch fundierten didaktischen Modell der Kompetenzdiagnostik, das einer weiteren Ausarbeitung in einem interdisziplinären Team bedarf
- ▶ In der dargestellten Form ist das Modell sehr zeitaufwendig.
Erwartung: Neue Technologien können den zeitlichen Aufwand und damit die Kosten des Modells senken

Als didaktisches Modell muss sich die lernerorientierte Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache in der Praxis bewähren

Versicherung

Name: Martina Tichenor

Matrikel-Nr.: 8819106

Fach: Bildungswissenschaft

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem Thema

Lernerorientierte Kompetenzdiagnostik in der betrieblichen Weiterbildung - Entwurf eines Modells zur Diagnostik der kommunikativen Kompetenz in der betrieblichen Fremdsprachenfortbildung

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Zitat oder Entlehnung kenntlich gemacht.

Dies versichere ich auch für gelieferte Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen.

Datum:

Unterschrift: