Zweitveröffentlichung

Sailer-Frank, Sabrina; Annen, Silvia; King, Manuel

Theorie-Praxis-Dialog zur Generierung und Implementierung eines Kompetenzmodells im Groß- und Einzelhandel

Datum der Zweitveröffentlichung: 08.10.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-117598x

Erstveröffentlichung

Sailer-Frank, Sabrina; Annen, Silvia; King, Manuel (2025): Theorie-Praxis-Dialog zur Generierung und Implementierung eines Kompetenzmodells im Groß- und Einzelhandel, in: Bodo Rödel, Hubert Ertl, und Sandra Liebscher (Hrsg.), Berufsbildungsforschung : Rezeption - Translation - Transfer, 1. Auflage, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 283–296.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode

Sabrina Sailer-Frank, Silvia Annen, Manuel King

▶ Theorie-Praxis-Dialog zur Generierung und Implementierung eines Kompetenzmodells im Groß- und Einzelhandel

1 Einleitung

Veränderte Kompetenzanforderungen stellen Unternehmen zunehmend vor die Herausforderung, Fachkräfte branchen- und unternehmensspezifisch weiter zu qualifizieren und so die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Generalisierte One-fits-all-Kompetenzmodelle stellen nur bedingt eine Lösung dar, da sie den unterschiedlichen beruflichen Anforderungen verschiedener Branchen nur bedingt entsprechen. Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, stellen branchenspezifische Kompetenzmodelle als Interpretationsansatz und Spezifikation bestehender Modelle dar, die generalistische Modelle mit den praktischen (brancheneigenen) Bedürfnissen verzahnen. Ansätze dazu basieren primär auf Konzepten, die der Handlungs- und Praxisforschung sowie der transformativen oder designbasierten Forschung zugrunde liegen (vgl. Hemkes u. a. 2017). Hinzu kommen Trends wie digitale Transformation, Industrie 4.0 und Fachkräftemangel, die Innovationspartnerschaften und methodische Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis erfordern (vgl. Dilger/Euler 2018; Hemkes u. a. 2017; Blumberg/Kauffeld 2021).

Dieser Beitrag zeichnet die Entwicklung eines branchenspezifischen Kompetenzmodells für den Groß- und Einzelhandel nach, die in einer Kooperation der EDEKA Juniorengruppe und der Universität Bamberg erfolgte. Methodisch werden die theoretische Konzeptionierung und der praktische Transfer des Modells dargestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz reflektiert. Dabei werden Spannungsfelder und lösungsorientierte Strategien für eine gelungene Kooperationsarbeit vorgestellt. Durch den iterativen Prozess der Kompetenzmodellierung und der Kommunikationsgestaltung stellt diese Kooperation ein Good-Practice-Beispiel für die Verzahnung von Theorie und Praxis dar und beantwortet so die Frage, wie sich Kompetenzmodelle kooperativ gestalten lassen, um sowohl wissenschaftlichen als auch praktischen Anforderungen gerecht zu werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Bedeutung kooperativ entwickelter Kompetenzmodelle liegt in der Lösung praktischer Probleme sowie in der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Entwicklung und Implementierung passgenauer Lösungen (vgl. Döring/Bortz 2014, S. 150f.; Haase 2011,

S. 63). Diese Modelle berücksichtigen die zunehmende Kompetenzorientierung in der Wirtschaft und zielen darauf ab, lebens- und arbeitsweltlich erworbene Kompetenzen zu fördern (vgl. Euler 2018, S. 12; Seidel 2010, S. 19; Rastetter 2006, S. 176).

2.1 Ansätze zur Entwicklung von Kompetenzmodellen

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gewinnen domänenspezifische Kompetenzmodelle an Relevanz, um wissenschaftlich fundierte Ansätze zur Struktur, Stufung sowie zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen in einem bestimmten Gebiet zu entwickeln. Kompetenzentwicklung im Sinne der Förderung beruflicher Handlungsfähigkeiten setzt eine konsequente Arbeitsprozessorientierung der Berufsbildungskonzepte voraus. Dies erfordert eine genaue Aufklärung und Beschreibung der spezifischen Arbeitsprozesse und -anforderungen (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2022, S. 209). Im Unternehmenskontext lassen sich Kompetenzmodelle als strukturierte Sammlungen von Kompetenzen charakterisieren, die für den Erfolg einer Organisation notwendig sind. Spöttl (2011) untergliedert fünf theoretische Typen von Kompetenzmodellen: Kompetenzerklärungs-, -struktur-, -niveau-, -entwicklungs- und -messmodelle. Praktische Ansätze zur Kompetenzmessung bestehen meist aus einer Modellkombination, um verschiedenen Auffassungen und Zielen von Kompetenzmodellierungsverfahren im Rahmen des Praxistransfers gerecht zu werden (vgl. Spöttl 2011, S. 19; Gessler/Sebe-Opfermann 2022). Vor dem Hintergrund der Individualisierung von Weiterbildung sowie zunehmend modularer Entwicklungsstrategien verdeutlicht dies das Streben nach individuellen, spezifischen Lösungen für Unternehmen (vgl. Hillebrand 2019). Damit zeichnet sich ein Trend hin zu Multiple-job-Ansätzen von Kompetenzentwicklungsmodellen ab. Auffallend ist dabei, dass die Modelle eine hierarchische Strukturierung eint, indem die Kompetenzen den Tätigkeitsfeldern und Positionen entsprechend organisiert sind.

Dem gegenüber stehen auf dem Markt verfügbare One-fits-all-Modelle, wie der Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck (2004, S. XXI). Die breite Verwendung des Modells in der unternehmerischen Praxis spricht für diesen holistischen Ansatz. Gleichzeitig lässt sich jedoch auch Kritik daran feststellen. So nehmen Gessler und Sebe-Opfermann (2022) Bezug auf die von den Entwicklern identifizierten Schwächen, dass die Einzelkompetenzen kein zusammenhängendes System bilden. Zudem ist die begriffliche Zuordnung nicht eindeutig, da diese mehreren Feldern zugeordnet werden könnten. Des Weiteren werden in der Rubrik „Aktivitäts- und Handlungskompetenzen“ die Begriffe Kompetenz und Performanz vermischt (vgl. Annen 2012, S. 145). Trotz dieser Kritik bietet das Modell einen nützlichen Überblick und kann zur Entwicklung unternehmensspezifischer Kompetenzmodelle inspirieren (vgl. Gessler/Sebe-Opfermann 2022, S. 204).

Eine weitere politisch implizierte Möglichkeit im Sinne des One-fits-all-Kompetenzmodells bietet der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), um Qualifikationen sowie informell, formal und non-formal erworbene Kompetenzen im Bildungs- und Beschäftigungssystem vergleichbar zu machen und die berufliche Mobilität zu verbessern (vgl. Edelmann/Fuchs, 2018, S. 476, 490). Die Differenzierung unterschiedlicher Kompetenz-

niveaus erfolgt anhand eines achtstufigen Ansatzes,[1] um Qualifikationen miteinander in Bezug zu setzen und so eine Orientierung hinsichtlich der verschiedenen Sub-Bildungssysteme zu geben.

Somit existieren zahlreiche Ansätze, um Kompetenzen im Kontext der betrieblichen Bildung mehrdimensional zu systematisieren. Diese Vielfältigkeit geht jedoch mit der Herausforderung einher, passgenaue Kompetenzmodelle zu generieren, da bestehende Modelle individuell konstruiert oder aber zu allgemein und abstrakt sind und sich somit nicht nahtlos auf andere Kontexte übertragen lassen. Empirisch erprobte und etablierte (inter-) national anerkannte Kompetenzmodelle für die berufliche Bildung sind entweder branchenübergreifend-standardisierend angelegt (z. B. Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung (kurz KODE) KompetenzAtlas) oder auf spezifische Zielgruppen oder Anwendungsfälle zugeschnitten (z. B. ProfilPass). Dies beschränkt ihre Nutzbarkeit auf einen spezifischen Branchenkontext wie etwa den Groß- und Einzelhandel, und verdeutlicht den Bedarf einer passgenauen, evidenzbasierten Systematik, die normative Kompetenzniveaus über handelsspezifische Kompetenzoperatoren und -deskriptoren beschreibt. Die Gestaltung eines solchen Kompetenzmodells geht mit der Herausforderung einher, sowohl ein theoretisch fundiertes als auch ein praktikables Modell zu entwickeln, wobei dafür benötigte Ressourcen die Mittel einzelner Unternehmen übersteigen und somit den Bedarf an einer Kooperation verstärken.

2.2 Gestaltungsmerkmale von Kooperationspartnerschaften

Innovations- und Kooperationspartnerschaften sind ein essenzieller Faktor, um die Verzahnung von Berufsbildungsforschung und -praxis zu realisieren, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Maschwitz 2015). So stellen diese Austauschprozesse für Hochschulen Möglichkeiten dar, um den Wissens- und Technologietransfer zu gewährleisten (vgl. Oetker 2008), wohingegen Unternehmen durch die Theorieanbindung an Forschungsnähe gewinnen sowie innovative Trends aufgreifen und im eigenen Sinne verwerten können. Dabei sind zwei Arten der Zusammenarbeit zu unterscheiden: Während Innovationspartnerschaften darauf ausgelegt sind, neuartige Lösungen, Technologien und Ideen zu entwickeln (vgl. Stifterverband 2013), zielen Kooperationspartnerschaften darauf ab, einen beidseitigen Vorteil zu erzielen. Dies umfasst die wechselseitige Hilfe oder auch den Tausch von Gütern, um einen Mehrgewinn zu realisieren, der auf die beteiligten Akteure aufgeteilt werden kann (vgl. Weise 1997, S. 2). Oetker (2008, S. 28) spricht hierbei von verschiedenen Konstellationen, etwa der Win-win-Situationen, bei der gemeinsame Finanzierungen durch Hochschule und Industrie angestrebt werden und beide Seiten gleichermaßen von der Kooperation im Sinne eines gleichen Nutzenzuwachses (finanziell, strukturell oder inhaltlich) profitieren, aber auch egoistische Formen der Kooperationen, in deren einzelne Partner mehr Vorteile genießen als andere Partner, sich aber dennoch beide unterstützen (vgl. Weise 1997, S. 2f.). Beide Formen sind getrieben durch Wettbewerbsaspekte, etwa durch Finanzierungsknappheit, wettbewerbsähnliche Förderstrategien

1 URL: **https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/wie-ist-der-dqr-aufgebaut/wie-ist-der-dqr-aufgebaut_node.html** (Stand: 28.11.2024).

oder auch Mittelkürzungen, die eine gemeinschaftliche Herangehensweise fördern (vgl. Nickelsen/Krämer 2016, S. 119ff.; Reiss/Neumann 2012).

Die positive Bewertung der obigen Aspekte führt dazu, dass Partner Transaktionskosten in Kauf nehmen, wenn aufgrund des wechselseitigen Vertrauens ein langfristiger Nutzen realisierbar ist (vgl. Oetker 2008, S. 32). Insbesondere der Wissens- und Technologietransfer ist für Unternehmen ein Anreiz, Partnerschaften mit Hochschulen anzustreben. Bey (2005) spricht von einem indirekten Transfer, bei dem die Nutznießenden insofern profitieren, als ein indirekter oder auch direkter Übertrag von Wissen und Technologien gewährleistet wird und somit für die Hochschulen eine wirtschaftsnahe und für die Unternehmen eine forschungsnahe Verzahnung erfolgt (vgl. Bey 2005, S. 55). Damit bieten Kooperationen den Mehrwert, Ideen und Handlungsprodukte zu generieren sowie die Verzahnungen der Theorie und Praxis zu schärfen.

3 Theorie-Praxis-Dialog: erfolgreiche Kooperationsgestaltung und -zyklen

Hein und Dahm (2021, S. 44) identifizieren vielfältige Ursachen, die ein Scheitern von Kooperationen herbeiführen. Diese sind u. a. unrealistische Erwartungen an die Kooperationspartnerschaft, fehlende Kompetenzen, mangelnde oder fehlerhafte Kommunikation, mangelndes Commitment und fehlendes Vertrauen. Diese Faktoren führen häufig zu Kooperationsbrüchen, die auch mit sogenannten Trennungskosten einhergehen können. Folglich gilt es, eine funktionierende Kooperation anzustreben und diese partnerschaftlich zu gestalten. Anhand der identifizierten Stellschrauben lassen sich Muster der Kooperationsplanung und -durchführung identifizieren, die im Folgenden herausgearbeitet werden sollen.

3.1 Kooperationsplanung und Gestaltungselemente

Im Rahmen der Kooperationsplanung bildet die Phase der Anbahnung das Fundament für die weitere Kooperationsgestaltung im Sinne der Realisierung relevanter Strukturen und Mechanismen für eine gelungene Kooperationen (vgl. Maschwitz u. a. 2020, S. 269f.). Dahm und Hollerbach (2021, S. 5ff.) sprechen in diesem Kontext von einer Vorvertragsphase oder auch initialer Vertrauensbildung. Diese wirkt Informationsasymmetrien entgegen, um alle Beteiligten zu involvieren und Austauschprozesse zu etablieren. Im Rahmen der Praxiskooperation der Universität Bamberg und der EDEKA Juniorengruppe e. V. ergab sich der im Folgenden dargestellte Ablauf.

Vorvertragsphase einer Kooperation

Die initiale Vertrauensbildung umfasst die Festlegung essenzieller Faktoren wie das Leistungsvermögen, Berechenbarkeit, Gemeinsamkeiten, Kommunikation und Kompatibilität, um eine Kooperation anzubahnen (vgl. Dahm/Hollerbach 2021). Des Weiteren erfolgte die Definition der Zielsetzung der Kooperation und die Aufteilung der Verantwortlichkei-

ten. Als Ziel wurde die gemeinsame Entwicklung eines Kompetenzmodells aus der Praxisexpertise der EDEKA Juniorengruppe e. V. sowie der wissenschaftlichen Expertise der Universität Bamberg festgelegt. Dies deckt sich mit den Empfehlungen, Curricula aus theoretischer und praktischer Perspektive zu gestalten und so ein holistisches und praktikables Modell zu generieren (vgl. Vogel/Wanken 2014). Darüber hinaus ist, wie Maschwitz u. a. (2020) herausstellten, die Etablierung klarer und effizienter Kommunikationsstrukturen essenziell, um sowohl Abstimmungen und Austausch zu ermöglichen als auch Herausforderungen und Risiken der Kooperation zu identifizieren und zu beheben (vgl. Dahm/Hollerbach 2021). Im Rahmen der Kooperation wurden bereits frühzeitig digitale Kommunikationskanäle via Microsoft Teams und regelmäßige Meetings festgelegt. Dies umfasste auch das Festlegen kommunikationsbezogener Verantwortlichkeiten der beteiligten Personen.

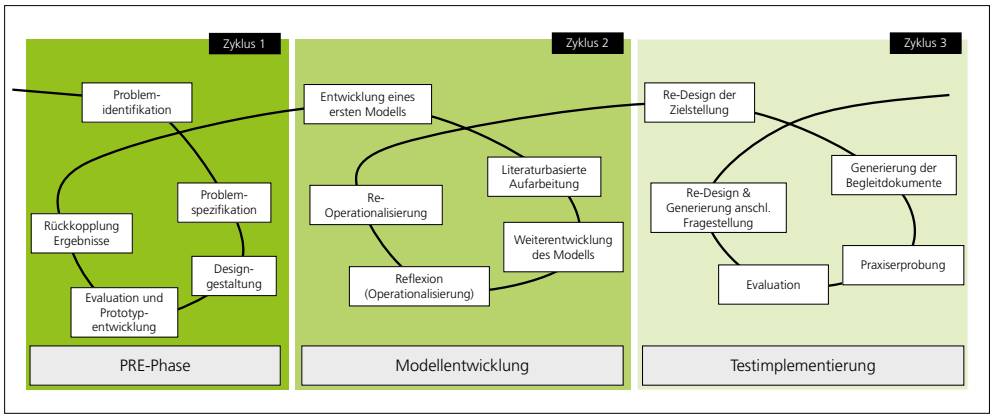
Kooperationsrealisation

Durch die enge Verzahnung theoretischer und praktischer Inhalte, aber auch aufgrund der unternehmensspezifischen Tätigkeitszyklen, wurde auf Elemente des Design-Based-Research-Ansatzes zurückgegriffen. Design-Based Research (DBR) zeichnet sich durch hohe Flexibilität aus, um (Bildungs-)Prozesse mit iterativen Forschungszyklen sowie berufspraktischen Tätigkeiten und Einflüssen zu verzahnen (vgl. Wang/Hannafin 2005). Das zugrunde gelegte Verständnis von DBR fußt dabei auf dem „pilot project research“, indem Projekte pilotiert und dauerhaft evaluiert werden, sowie der „science practice communication“, um wissenschaftliche und praktische Sichtweisen miteinander zu verzahnen. Beide Ansätze stellen als Stärke heraus, innovative Ansätze zu entwickeln und deren praktische Relevanz zu vertiefen (vgl. Euler/Sloan 2014, S. 16). Der DBR-Prozess basiert auf einer theoriebasierten Entwicklungsphase, der hohen praktischen Relevanz und Verzahnung mittels iterativer Designzyklen, der Kooperation zwischen (Wissenschafts-)Theorie und (beruflicher) Praxis sowie Domänenspezifität. Domänenspezifität meint die fachspezifischen Anforderungen und Gegebenheiten einer Domäne, wie im vorliegenden Fall des Handels, die sich von anderen Branchen unterscheiden. In Bezug auf die Kommunikation von Theorie und Praxis im Rahmen der Kooperation verweisen Euler und Sloane (2014, S. 20) auf einen dauerhaften Zirkel oder auch Schleifen, welche die fortlaufende Rückkopplung ebendieser Kommunikationsprozesse verdeutlichen. Dieser Gedanke wurde auch im vorliegenden Kooperationsprojekt adaptiert (siehe Abb. 1).

Nach Klieme und Leutner (2006, S. 881) erfolgen Kompetenzmodellierungen anhand verschiedener Phasen, indem die theoretische Konzeptionierung im Zentrum steht und durch dauerhafte Evaluationen angepasst wird. Innerhalb des Prozesses werden Strukturen und Niveaustufen als Grundlage identifiziert, um darauf aufbauend psychometrische Modelle zu generieren. Diese dienen als Fundament für die Konzeptionierung und Erprobung von Messkonzepten und Messverfahren im Sinne der Instrumentalisierung, um die verschiedenen Kompetenzen auf zuvor definierten Niveaustufen zu verorten. Eine Ebene darüber liegt die aktive Nutzung der Diagnostik sowie des Assessments. Diese Schritte werden innerhalb einer Kooperation idealerweise von beide Partnern aus verschiedenen Perspektiven durchlaufen. Den Gelingensbedingungen einer guten Kooperation entsprechend ist die gegenseitige Kommunikation und Information essenziell. Daher soll im Folgenden

auf die zwei Kooperationspartner eingegangen werden, bevor der Prozess der Kompetenzmodellentwicklung und der Kompetenzmodellierung im Rahmen der Kooperation näher erläutert wird.

Abbildung 1: DBR-Zyklen des Kooperationsprojektes Kompetenzmodell im Groß- und Einzelhandel



Quelle: eigene Darstellung

Kooperationspartner

Eine Kooperationspartnerschaft zeichnet sich durch mindestens zwei Akteure aus, die eine wechselseitige Zusammenarbeit mit dem Ziel eines beidseitigen Vorteiles anstreben (vgl. Weise 1997). Im vorliegenden Verbundprojekt umfasst dies zwei Partner: Die EDEKA Juniorengruppe e. V. (unternehmerischer Akteur), die die aus der Praxis getriebene Aufgabenstellung einbringt und praktische Impulse sowie die Validierung im Feld ermöglicht, und die Professur für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg, die eine wissenschaftliche Begleitung und theoretische Implikationen bietet.

Die EDEKA Juniorengruppe e. V. („Juniorengruppe“) ist ein zentraler Akteur der betrieblichen Bildung im EDEKA-Verbund. Sie hat das Ziel, Nachwuchskräfte in ihrer beruflichen wie persönlichkeitsbezogenen Entwicklung zu fördern (vgl. EDEKA Juniorengruppe 2017, S. 4). Die Weiterbildungsangebote der Juniorengruppe sind in Fachteams organisiert. Die Nachwuchsförderung bietet Aus- und Fortbildungsprogramme für Fach- und Führungskräfte an, die durch jährlich etwa 1.200 Personen absolviert und durch rund 20 Fachtrainierende betreut werden. Die Programme sind curricular aufgebaut und auf ergebnisorientierte Lernziele ausgerichtet. Die avisierte Kompetenzsystematik bedient drei Zielebenen:

1. Auf curricularer Ebene werden die Bildungskonzepte an der erwarteten Performanz ausgerichtet. Daraus ergeben sich Bewertungsindikatoren für das interne Qualitätsmanagement.
2. Auf betrieblicher Ebene werden unterschiedliche praktische Kompetenzanforderungen an Fach- und Führungslaufbahnen erhoben und systematisiert.

3. Auf der individuellen Ebene werden anhand von Kompetenzmessungen Personalentwicklungsempfehlungen abgeleitet.

Die Professur der Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg geht interdisziplinären Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik u. a. mit den Schwerpunkten informelles Lernen, Bildungsverläufe und Kompetenzentwicklung nach. Innerhalb der Kooperationspartnerschaft bringt sie die wissenschaftliche Expertise ein. Dies umfasst zum einen die systematische Konkretisierung der Problematik, u. a. gestützt durch die mit dem Partner gemeinsam gestalteten Seminare mit Studierenden, aber auch die theoretische Fundierung des Projektes sowie die empirische Begleitung der Implementierung des Kompetenzmodells. Dabei wurden zwei Ziele verfolgt:

- Wissenschaftliche Konzeptionierung: theoretische Fundierung und empirisch verankerte Generierung eines Kompetenzmodelles, welches im Sinne des DBR mit der Praxis in kontinuierlichen Zyklen reevaluiert und angepasst wird.
- Reflexion und Begleitung: forschungsmethodische Reflexion des gemeinsamen Entwicklungsprozesses und empirische Begleitung des unternehmensbezogenen Change-Prozesses.

3.2 Kooperationsarbeit – wissenschaftliche und praktische Zyklen

Im Sinne der Kompetenzmodellierung nach Klieme und Leutner (2006) sollte die zuvor skizzierte Gestaltung des Modellierungsprozesses kooperativ dargestellt werden. Die praktische Realisierung lässt sich in vier Schritte untergliedern: die Kompetenzmodellgenerierung (Prototyp), die Überführung in psychometrische Modelle im Sinne einer Generalisierbarkeit (Konkretisierung und Operationalisierung), die Entwicklung von Messkonzepten und Messverfahren sowie die Nutzung von Diagnostik und Assessment zur Dissemination (inkl. Rückkopplung). Die Gestaltung der Kooperation folgte diesen Schritten:

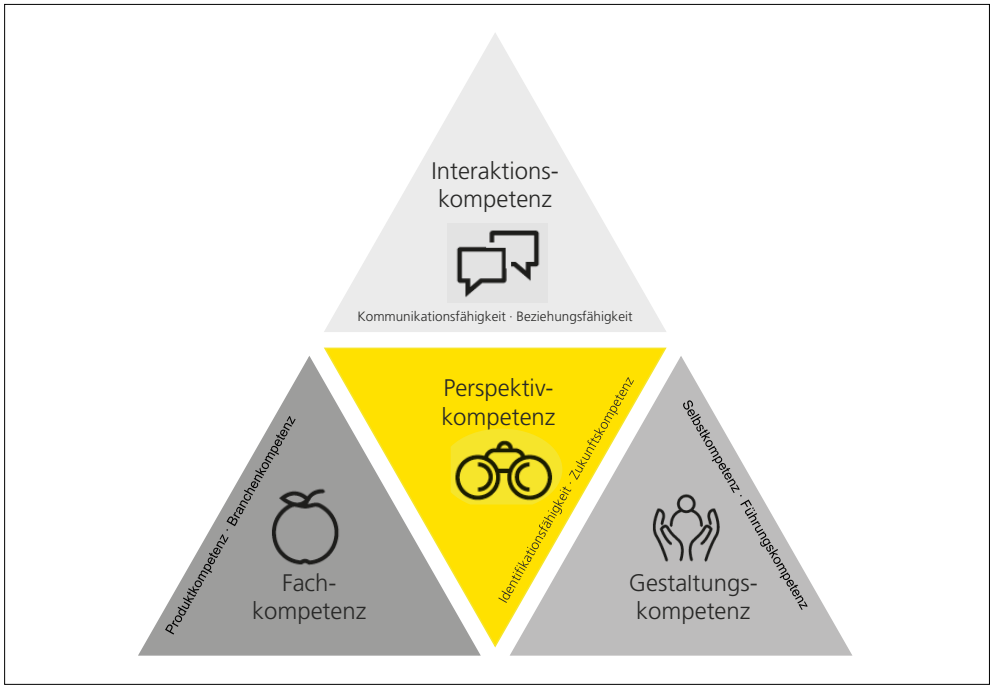
Prototyp des Kompetenzmodells

Die zentrale Fragestellung dieser Phase ergibt sich aus der Herausforderung, wie sich Kompetenzen unter Berücksichtigung ihres Anforderungsbezugs in spezifischen Situationen strukturieren und messen lassen (vgl. Klieme/Leutner 2006). Dieser Prozess zeichnete sich durch sich wiederholende Schleifen aus. Im ersten Zyklus fixierten die Kooperationspartner nach einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung ein gemeinsames Problem- und Zielverständnis und leiteten Handlungspläne ab. Studierende des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik entwickelten in Kleingruppen literatur- und empirisch basierte Prototypen eines ersten Kompetenzmodells. Diese Prototypen halfen den Partnern, Anforderungen und Gestaltungswünsche zu präzisieren, und förderten die gemeinsame Kommunikation sowie das Vertrauensverhältnis.

Konkretisierung und Operationalisierung der Kompetenzdimensionen

Psychometrische Modelle haben den Anspruch, theoretische Kompetenzmodelle in Strukturebenen (z. B. Hierarchien oder Stufen) zu überführen, um so die einzelnen Kompetenzkonstrukte zu differenzieren und erfassbar zu machen (vgl. Klieme/Leutner 2006, S. 885). Im zweiten Zyklus wurde das Kompetenzmodell auf Basis der Entwürfe der Studierenden und neuer gemeinsam entwickelter konzeptioneller Anforderungen von der Universität Bamberg überarbeitet und restrukturiert. In Rücksprache mit EDEKA definierte die Universität ein übergeordnetes Kompetenzverständnis für die Juniorengruppe. Dieses diente als Grundlage für die Gestaltung curricularer Lehrpläne und ermöglichte die bereichsspezifische Festlegung von Kompetenzen. Tätigkeitsbezogene Kompetenzen wurden basierend auf den empirischen Erkenntnissen der Studierenden festgelegt, beschrieben und zu Kompetenzdimensionen verdichtet. Das Ergebnis ist das EDEKA-Kompetenzmodell (siehe Abb. 2).

Abbildung 2: EDEKA-Kompetenzmodell



Quelle: EDEKA Juniorengruppe e. V. 2023

Das Kompetenzmodell wurde verschiedenen Praktikergruppen vorgestellt, die auf Basis ihres Erfahrungswissens Optimierungsvorschläge zur Verständlichkeit und Handhabbarkeit gemacht haben. Danach erfolgte die horizontale und vertikale Operationalisierung der Kompetenzdimensionen in Zusammenarbeit der Kooperationspartner. Die Lernziele wurden den DQR-Stufen (1 bis 7) zugeordnet, wobei die ersten beiden Stufen in einer Basisstu-

fe zusammengefasst sind. Für jede Kompetenzdimension wurden praktische Deskriptoren (beschreibende Attribute) und aufeinander aufbauende Operatoren (Abgrenzungsregeln und Systematiken) festgelegt und handlungsorientiert beschrieben. Unter Rückgriff auf die Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001), die Deskriptoren des DQR sowie unter Berücksichtigung der Tätigkeitsanforderungen im Lebensmitteleinzelhandel von EDEKA entstand eine hierarchische Kompetenzsystematik mit Anschlussfähigkeit.

Entwicklung von Messkonzepten und –instrumenten

Um das EDEKA-Kompetenzmodell für die Praxis nutzbar zu machen, wurden kooperativ durch Studierende, EDEKA und die Universität Bamberg Prototypen zur Kompetenzerhebung generiert, die in Assessment-Verfahren sowie durch Fach- und Führungskräfte arbeitsintegriert verwendet werden können. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern sich das entwickelte Kompetenzmodell in konkrete empirische Messverfahren übertragen lässt (vgl. Klieme/Leutner 2006, S. 887). Die entsprechenden kooperativ entwickelten Instrumente stellten einen ersten Impuls für die Generierung passgenauer Erhebungsinstrumente basierend auf den Praxisanforderungen dar, welche durch die Universität realisiert wurden. Die Juniorengruppe entwickelte ihrerseits Praxisleitfäden zur Handhabung des Kompetenzmodells für Praktiker/-innen. Die Implementierung sowie die empirische Validierung des EDEKA-Kompetenzmodells und der Erhebungsinstrumente sind für Frühjahr 2025 im Rahmen eines Assessment-Verfahrens geplant.

Praktische Rückkopplung des Modells

Der angestrebte Praxistransfer wurde durch den partizipativen Charakter der Kooperationsarbeit systematisch gefördert. So wurden Praktiker/-innen (u. a. Kaufleute, Fachtrainierende und Personalentwicklungsverantwortliche) der Juniorengruppe in jedem Arbeitszyklus über den Stand der Entwicklungsarbeiten informiert. Dies schloss die Gelegenheit ein, Zwischenergebnisse auf Basis des eigenen impliziten Erfahrungswissens zu reflektieren und zu beurteilen. Dadurch wurde die praktische Handhabbarkeit des EDEKA-Kompetenzmodells gesichert, um die Erkenntnisse der Universität über die Beschaffenheit des Anwendungsfeldes zu erweitern (vgl. Gräsel 2010, S. 15f.). Darüber hinaus bieten die praktischen Handlungsleitlinien einen Zugang, um die erarbeiteten Erfassungsinstrumente für Praktiker/-innen nutzbar zu machen. Das skizzierte Pilot-Szenario fungiert als Anwendungstest für die Kooperationsergebnisse und bildet die Basis zur nachhaltigen Implementierung des Kompetenzmodells im Unternehmen.

4 Diskussion

4.1 Iterativer Prozess der Kompetenzmodellierung

Die Betrachtung der Kooperationsgestaltung zeigt, dass sich die Modellierung des Kompetenzmodelles in zwei zentrale Phasen untergliedert: die Phase der Modellbildung und die Phase der Messung/Evaluation. Berufliches Bildungsmanagement spielt vor allem bei der

praktischen Nutzung von Kompetenzmodellen eine wesentliche Rolle, da ohne die sinnvolle Verankerung der Kompetenzmessung die praktische Anwendung des Kompetenzmodells nur bedingt gelingen kann (vgl. Klieme/Leutner 2006). Der Fokus liegt dabei auf formalen institutionalisierten Lernprozessen im Sinne der Lern- und Handlungsbereiche, aber auch der darüber hinausgehenden informellen Lernprozesse und deren Potenzial. Hier stellt die kooperative Gestaltung des Kompetenzmodells sowohl Anforderungen hinsichtlich der Vollständigkeit als auch der Transferierbarkeit.

4.2 Good Practices und Lessons Learned

Die Forschungskooperation trug dazu bei, theoriebasierte Zugänge zur berufsbezogenen Kompetenzbilanzierung empirisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln sowie deren praktische Zugänglichkeit und Nutzbarkeit zu fördern. Zugleich liefern die Forschungsergebnisse praktische Implikationen zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung beruflicher Bildungsprogramme. So lassen sich Lernziele und Curricula konsequent an tätigkeitsbezogenen Kompetenzerwartungen ausrichten. Die evidenzbasierte Kompetenzsystematisierung und -erhebung ermöglicht es, individuelle Entwicklungsverläufe aufzuzeigen und anhand dieser die Programmqualität zu evaluieren und zu optimieren. Die Partizipation wichtiger Praktikergruppen trug dazu bei, eine hohe Einsatzpraktikabilität der Ergebnisse zu erreichen und die Akzeptanz der entwickelten Modelle und Instrumente im reflexiven Diskurs zu fördern (vgl. Müller-Naendrup/Berger/Gruhn 2021, S. 468f.).

Im Rahmen der Kooperation wurde deutlich, dass Kommunikation den Schlüssel zum Gelingen der Zusammenarbeit darstellt (vgl. Maschwitz u. a. 2020). Durch enge Rückkopplungsschleifen und das regelmäßige Einholen von Feedback durch Fachpersonen wurde das Kompetenzmodell bereits in der Analysephase auf die fachlichen Anforderungen des Praxiskontexts zugeschnitten. Zudem wurden zeitliche Limitationen des Arbeitsalltags zugunsten der Ergebnisqualität reduziert. Die Verankerung der Kooperation im Sinne des DBR-Ansatzes und die theoretische Rückkopplung der Kompetenzmodellierung nach Klieme und Leutner (2006) ermöglichte den praktischen Transfer des wissenschaftlich fundierten entwickelten Modells bzw. der Instrumente. Darüber hinaus sicherten die Verzahnung des Kompetenzmodells mit Erhebungsinstrumenten und die enge Einbeziehung von Fachpersonen die Praktikabilität im Unternehmen und die Akzeptanz des Instruments für die spätere Anwendung.

4.3 Herausforderungen und Spannungsfelder

Die kooperative Entwicklung des Kompetenzmodells rief auch Spannungsfelder hervor. Diese liegen vor allem in den unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen der Kooperationspartner an das Kompetenzmodell begründet. Eine zentrale Kontroverse stellt die Divergenz zwischen theoretischen Konzepten und praktischen Anforderungen dar. Die theoretisch fundierten Modelle zielen darauf ab, Erkenntnisgewinn und generalisierbare Ergebnisse zu generieren, wohingegen die Praxis konkrete, kontext- und branchenspezifische Lösungen präferiert (vgl. Döring/Bortz 2014; Haase 2011). Eine weitere Herausforderung liegt in der interdisziplinären Kommunikation und Kooperation, die durch die

Diskrepanz der verschiedenen Arbeitswelten und methodischen Ansätze erschwert werden können, was zu Missverständnissen führen kann. Erfolgreiche Kooperation erfordert daher eine gemeinsame Sprache und ein gegenseitiges Verständnis der jeweiligen Perspektiven und Kompetenzen (vgl. Oetker 2008), der Ressourcenallokation (vgl. Nickelsen/Krämer 2016) sowie Vertrauensbildung (vgl. Hein/Dahm 2021).

Darüber hinaus können auch inhaltliche Herausforderungen auftreten: Die iterative Natur der Entwicklung von Kompetenzmodellen verlangt eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von allen Beteiligten. Während die Wissenschaft oft auf stringente methodische Vorgehensweisen bedacht ist, benötigt die Praxis flexible, adaptive und pragmatische Lösungen (vgl. Wang/Hannafin 2005). Dies kann zu Friktionen führen, wenn Anpassungsbedarf auf methodische Strenge trifft.

Die genannten Spannungsfelder verdeutlichen, dass die kooperative Entwicklung von Kompetenzmodellen eine komplexe Aufgabe darstellt, die ein hohes Maß an Kommunikation, Flexibilität und Vertrauen erfordert. Erfolgreiche Kooperationen müssen diese Herausforderungen aktiv angehen, um tragfähige und praxisrelevante Modelle zu entwickeln, die den Anforderungen beider Seiten gerecht werden.

5 Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt anhand eines konkreten Kooperationsprojekts eindrücklich die Herausforderungen und Potenziale auf, die mit der kooperativen Entwicklung von Kompetenzmodellen verbunden sind. Die methodische Herangehensweise der Kooperationspartner, die sich auf handlungsorientierte und praxisnahe Forschungsansätze stützt, ermöglichte, ein sowohl wissenschaftlich fundiertes als auch in der Praxis anwendbares Kompetenzmodell zu entwickeln. Durch die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen wird ein Dialog geschaffen, der innovative und passgenaue Lösungen für die berufliche Bildung fördert. Die in Schleifen erfolgende Entwicklung und Adaptionsfähigkeit der Modelle stellen sicher, dass sie den dynamischen Anforderungen der Arbeitswelt gerecht werden.

Der Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit, individuelle und branchenspezifische Kompetenzmodelle zu erstellen, die über generische Ansätze hinausgehen. Die beschriebenen Spannungsfelder und lösungsorientierten Strategien bieten wertvolle Einsichten für andere Branchen und Institutionen mit ähnlichen Herausforderungen. Das Beispiel der EDEKA-Juniorengruppe und der Universität Bamberg zeigt, wie durch kooperative Modellierung ein nachhaltiger Beitrag zur kompetenzorientierten Mitarbeiterentwicklung geleistet werden kann.

Literatur

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York 2001

Annen, Silvia: Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld 2012. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6890** (Stand: 07.11.2024)

Bey, Eva: Bedarfe kleiner und mittlerer Unternehmen an Wissens- und Technologietransfer. In: Transferstelle Dialog der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Technologietransferstelle der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und Gemeinsame Technologiekontaktstelle der Fachhochschule und der Universität Osnabrück (Hrsg.): Wissens- und Technologietransfer. Analysen, Konzepte, Instrumente. Oldenburg 2005, S. 51–80

Blumberg, Verena Simone Lore; Kauffeld, Simone: Kompetenzen und Wege der Kompetenzentwicklung in der Industrie 4.0. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) 52 (2021) 2, S. 203–225

Dahm, Markus H.; Hollerbach, Sonja: Strategische Allianzen und Kooperationen – Ein Leitfaden für mehr Erfolg. In Dahm, Markus H. (Hrsg): Kooperationsmanagement in der Praxis. Wiesbaden 2021, S. 3–24

Dilger, Bernadette; Euler, Dieter: Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2018) 33, S. 1–18

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Heidelberg 2014

EDEKA Juniorengruppe e. V. (Hrsg.): EDEKA-Kompetenzmodell. O. O. 2023

EDEKA Juniorengruppe e. V. (Hrsg.): Satzung EDEKA Juniorengruppe e. V. Weimar 2017

Edelmann, Doris; Fuchs, Sandra: Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2018, S. 457–496

Euler, Dieter: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2018, S. 25–59

Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Design Based Research. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014) Beiheft 27

Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas: Das Kompetenzmodell. In: Müller-Vorbrüggen, Michael; Radel, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, 5. Aufl. Stuttgart 2022, S. 193–216

Gräsel, Cornelia: Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010), S. 7–20

Haase, Klaudia: Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion. In: Bethscheider, Monika; Höhns, Gabriela; Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 51–68. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6647** (Stand: 11.11.2024)

Hein, Andreas; Dahm, Markus H.: Kooperationen aktiv steuern – Die Relationship-Alignment-Methode. In: Dahm, Markus H. (Hrsg.): Kooperationsmanagement in der Praxis. Lösungsansätze und Beispiele erfolgreicher Kooperationsgestaltung. Wiesbaden 2021, S. 41–58

Hemkes, Barbara; Srbeny, Christian; Vogel, Christian; Zaviska, Claudia: Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 33 (2017), S. 1–23

Heyse, Volker; Erpenbeck, John: Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. 2. Aufl. Stuttgart 2004

Hillebrand, Ariane: Welche Kompetenzen zeichnen einen Experten aus? Entwicklung eines expertenspezifischen Kompetenzmodells in einem produzierenden Unternehmen. Wiesbaden 2018

Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2016) 6, S. 876–903

Maschwitz, Annika: „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? In: Hochschule und Weiterbildung (2015) 1, S. 42–46

Maschwitz, Annika; Brinkmann, Katrin; Speck, Karsten; Bök, Julia: Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten. In: Cendon, Eva; Wilkesmann, Uwe; Maschwitz, Annika; Nickel, Sigrun; Speck, Karsten; Elsholz, Uwe (Hrsg.): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Münster, New York 2020, S. 258–276

Müller-Naendrup, Barbara; Berger, Marcus; Gruhn, Annika: Hochschullernwerkstätten auf dem Prüfstand – Entwicklungen und Forschungszugänge. In: Böhm, Nadine; Dreer, Bernd; Hahn, Holger; Heinecke, Steffen; Mannhaupt, Gudrun; Tänzer, Steffen (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden 2021, S. 463–475

Nickelsen, Kärin; Krämer, Fabian: Introduction – Cooperation and Competition in the Science. NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 24 (2016), S. 119–123

Oetker, Arend: Innovationsfaktoren Kooperation – neue Wege zu mehr Austausch zwischen Unternehmen und Hochschule. In: Siebenhaar, Klaus (Hrsg): Unternehmen Universität: Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog. Wiesbaden 2008, S. 27–37

Rastetter, Daniela: Kompetenzmodelle und die Subjektivierung von Arbeit. Eine Verbindung zweier arbeitswissenschaftlicher Ansätze. In: Schreyögg, Georg; Conrad, Peter (Hrsg.): Management von Kompetenz. Managementforschung 16 (2006), S. 163–199

Reiss, Michael; Neumann, Oliver: Konkurrierende Partner, aber kooperierende Wettbewerber. Gestaltungsansätze für Coopetition im Ideen- und Innovationsmanagement. In: Wissenschaftsmanagement 18 (2012) 5, S. 48–51

Seidel, Sabine: Das ProfilPASS-System. In: Harp, Sigrid; Pielorz, Mona; Seidel, Sabine; Seusing, Beate (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. 2. Aufl. Bielefeld 2010, S. 15–50

Spöttl, Georg: Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik. In: Fischer, Martin; Becker, Matthias; Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der Beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt a. M. 2011, S. 13–39

Vogel, Christian; Wanken, Simone: Kompetenzprofile & kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung. Arbeitspapier im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Offene Kompetenzregion Westpfalz“. Kaiserslautern 2014

Wang, Feng; Hannafin, Michael J.: Design-based research and technology-enhanced learning environments. In: Educational Technology Research and Development 53 (2005) 4, S. 5–23

Weise, Peter: Konkurrenz und Kooperation. In: Held, Martin (Hrsg.): Normative Grundfragen der Ökonomik. Frankfurt, New York 1997, S. 58–80