

Qualitätsstandards

für Verfahren zur
Kompetenzfeststellung
im Übergang Schule – Beruf



Petra Druckrey

**Qualitätsstandards
für Verfahren zur
Kompetenzfeststellung
im Übergang Schule – Beruf**

Bonn und Moers 2007

Das Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ endete zum 31. 12. 2006. Damit die erfolgreichen Ansätze aufgegriffen und für die berufliche Integration junger Menschen weiter genutzt werden, hat sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zur Durchführung einer an das BQF-Programm anschließenden Transferphase entschlossen (Sept. 06–Aug. 07).

Das Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) koordiniert als zentrale Transferstelle die Transferaktivitäten.

Die vorliegenden „Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf“ wurden durch den programmübergreifenden Arbeitskreis „Qualitätsstandards“ erarbeitet und diskutiert, von Petra Druckrey im Rahmen des Transferprojektes „Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung“ formuliert und in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) veröffentlicht.

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Institut für Maßnahmen zur Förderung der
beruflichen und sozialen Eingliederung e.V., IMBSE, 47441 Moers
E-Mail: bqf@bibb.de; office@imbse.de

Vertriebsadresse: Bestellung mit 1,45 Euro frankiertem und
mit Lieferadresse versehenem DIN-A-4-Umschlag an:
IMBSE e.V.
Stichwort „Qualitätsstandards“
Im Moerser Feld 7
47441 Moers

Auch abzurufen im Internet unter:
www.kompetenzen-foerdern.de
und unter www.assessment-center-news.de

© 2007 bei den Herausgebern

Gestaltung: kipconcept, Bonn
Fotos: A1PIX/MPO (Titel, S. 28), Avenue Images (S. 83), Caro/Teich (S. 58),
Christ Juergen (S. 55), Ulrich Gehner/teamwork (S. 89),
Joker (S. 23, 40, 53, 61), Heiko Specht/VISUM (S. 51)
Druck: Engelhardt, Neunkirchen

Inhalt

Vorwort	5
Einführung	11
Grundverständnis	17
Die Qualitätsstandards	25
I. Pädagogische Prinzipien	29
1. Subjektorientierung	30
2. Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen	32
3. Lebens- und Arbeitsweltbezug	34
4. Kompetenzansatz	36
5. Transparenzprinzip	38
II. Professionelle Umsetzung	41
6. Auswahl von Verfahren/Ziel- und Prozessorientierung	42
7. Professionelle Vorbereitung und Durchführung	44
8. Geschultes Personal	46
9. Feedback	48
10. Schriftliche Ergebnisdokumentation	50
11. Qualitätssicherung	52
12. Qualitätsprüfung	54
13. Systemorientierung	56
III. Systematische Beobachtung	59
14. Verhaltensorientierung	60
15. Dokumentation während der Beobachtung	62
16. Kriteriengeleitete Beobachtung	64
17. Mehrfachbeobachtung	65
18. Trennung von Beobachtung und Bewertung	66
19. Personalschlüssel	67
20. Rotation der Beobachterinnen und Beobachter	68

Anhang

Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in Verfahren zur Kompetenzfeststellung	70
Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf mit Migrantinnen und Migranten	75
Vom Gender und Cultural Mainstreaming zum Managing Diversity	80
Gütekriterien für standardisierte Tests	84
Hinweise zur Durchführung biografieorientierter Interviews	85
Definitionen der Begriffe Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz und individuelle Handlungskompetenz	87
Anmerkungen zu dem Modell von Erpenbeck, Heyse und Meyer	88
Fragestellungen zur Auswahl eines Verfahrens zur Kompetenzfeststellung	90
Die Qualitätsstandards – Kurzfassung	93
Literatur	97

Vorwort ■ ■ ■ ■

Weiterentwicklung der Berufsvorbereitung:

Kompetenzansatz



individuelle Förderung



Eignungsanalyse



Kompetenzfeststellung

Als eine Leitlinie der beruflichen Benachteiligtenförderung wurde stets hervorgehoben: jede Förderung setzt an den vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen der/des einzelnen Jugendlichen an, sie zu stärken und zu fördern soll im Zentrum aller (Förder-)Angebote stehen. Dies bedeutet: nicht die Defizite der jungen Menschen sollen Ausgangspunkt unseres pädagogischen Handelns sein, sondern ihre Fähigkeiten und ihre Stärken sollen in allen Lernprozessen aufgegriffen werden. Dabei stellt die Basis einer solchen individuellen Förderung, die Erstellung einer zielgerichteten Förderplanung dar, die von einer „Bestandsaufnahme“ der Kompetenzen und von einem individuellen „Kompetenzprofil“ der/des Jugendlichen ausgeht.

Wurden noch in den 80er Jahren Förderangebote in Form von unterschiedlichen Maßnahmetypen für spezifische Zielgruppen konzipiert, änderte sich dies im Verlauf der 90er Jahre – genau aus dem oben genannten Grund. Ein Paradigmenwechsel wurde eingeleitet: von der Maßnahmeorientierung hin zur verstärkten Orientierung an der Person.

Im Neuen Fachkonzept für berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit ist deshalb in der Grundstufe eine „Eignungsanalyse“ vorgesehen. Sie mündet in ein „Stärken-Schwächen-Profil“ und bildet die Grundlage für einen individuell zugeschnittenen Qualifizierungsplan.

Parallel dazu erhielt auch in der schulischen Berufsvorbereitung die individuelle Förderung eine größere Bedeutung.

Im BQF-Programm haben ein Reihe von Projekten in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, an verschiedenen Lernorten und mit spezifischen Zielgruppen diese Entwicklung aufgegriffen und konzeptionell zu einer umfassenden Kompetenzfeststellung wei-

terentwickelt, die berufliche Orientierung und Diagnostik verbindet. Im Rahmen der Reflexion und Auswertung ihrer Projekterfahrungen – die in den Entwicklungsplattformen des BQF-Programms (von Herbst 2004 bis Ende 2006) geleistet wurde – konnte herausgearbeitet werden, dass in einem Förderprozess Kompetenzen immer wieder erhoben werden müssen, d. h. ein prozessbegleitendes Verständnis einer Kompetenzfeststellung unbedingt erforderlich ist.

Als ebenso bedeutend wurde von den Projekten herausgestellt, dass Kompetenzfeststellung in ein Netzwerk der unterschiedlichen Beteiligten einzubinden ist, um hier ein abgestimmtes Zusammenwirken der individuellen Förderangebote sicherzustellen. Damit verbunden ist, dass Kompetenzfeststellung zum festen Bestandteil in einem regionalen Bildungs- und Übergangsmanagement wird.

Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte „Innovationskreis Berufliche Bildung“ – der mit Vertreterinnen und Vertretern aus Unternehmen, Wissenschaft, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und Ländern besetzt war – hatte sich zum Ziel gesetzt, konkrete Handlungsleitlinien und operative Maßnahmen zur strukturellen Verbesserung des Berufsbildungssystems zu erarbeiten. In seiner Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“ wurde deutlich hervorgehoben, wie bedeutsam eine kontinuierliche, biografieorientierte Beratung und Begleitung im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ist. Als wesentlicher Bestandteil dieses „Übergangsmanagements“ werden dabei individuelle Förderpläne mit Zielvereinbarungen angesehen, die auf eine systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung aufbauen.

In der Praxis der beruflichen Integrationsförderung ist Kompetenzfeststellung mittlerweile zu einem grundlegenden und festen Bestandteil von initiierten Lernprozessen geworden – vor allem dann, wenn das Individuum im Zentrum des pädagogischen Handelns steht und „Subjektorientierung“ zum Prinzip geworden ist.

Entwickelt haben sich in den letzten Jahren die unterschiedlichsten Diagnoseverfahren und -instrumente; eine Diskussion hat sich entfacht um handlungsorientierte Methoden und/oder standardisierte Tests bzw. qualitative Beobachtungen und nicht zuletzt auch um die Qualifizierung derjenigen, die im Rahmen von Kompe-

tenzfeststellungen beobachten, testen, bewerten und beurteilen. Der Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da Bewertung und Beurteilung immer in enger Beziehung stehen zur eigenen Wahrnehmung, zur eigenen Betrachtungsweise, zur eigenen Interpretation dessen, was beobachtet und bewertet wird. Von Bedeutung ist, dass es in diesen Prozessen immer auch um (Selbst-)Reflexion gehen muss, wenn die Kompetenzen und Stärken der/des Jugendlichen wahrgenommen werden sollen.

Dies führt zu einer weiteren, wesentlichen Erkenntnis der Projekte des BQF-Programms: eine Kompetenzfeststellung, die Grundlage für eine „individuelle Förderung“ darstellt, muss mit Qualitätsanforderungen verknüpft werden; Qualitätsstandards sind erforderlich, um eine entsprechende Umsetzung zu gewährleisten.

Das BQF-Programm endete zum 31. 12. 2006 – eine Vielzahl an Erfahrungen, Ergebnissen und guten Beispielen liegen vor. Damit erfolgreiche Ansätze aufgegriffen, weiter genutzt und in der Praxis der beruflichen Integrationsförderung implementiert werden können, hat sich das BMBF zur Durchführung einer an das BQF-Programm anschließenden einjährigen Transferphase entschlossen.

Auch das Thema Kompetenzfeststellung wurde als ein wichtiger innovativer Ansatz betrachtet, der im Rahmen der Transferphase „weitergetragen“ werden sollte. Das Transferprojekt „Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Berufsfindung“ des Instituts für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V. (IMBSE) hat deshalb Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf entwickelt. Dazu berief das IMBSE einen Kreis von Expertinnen und Experten aus dem Feld der beruflichen Integrationsförderung ein. Die Ergebnisse dieses Expertenkreises liegen nun vor.

In Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) werden diese „Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf“ mit der vorliegenden Veröffentlichung der Fachöffentlichkeit vorgestellt. Wir tragen sie damit in die bildungspolitische Diskussion; das Ziel ist, weitere strukturelle Veränderungen im Übergangssystem zu initiieren. Parallel dazu soll ein fachlicher Diskurs im Kontext der beruflichen Integrationsförderung angestoßen werden, der all diejenigen anspricht und einbezieht, die eine Kompetenzfeststellung zum Be-

standteil der individuellen Förderung und der Qualifizierung von jungen Menschen machen.

Nur wenn der Blick auf die qualitativen Aspekte der Umsetzung einer Kompetenzfeststellung gerichtet ist, kann eine zielgerichtete individuelle Planung von Qualifizierungswegen erfolgen und Lernprozesse initiiert werden, die an den Fähigkeiten, Kompetenzen, Stärken und Wünschen der/des Jugendlichen ansetzen.

Dr. Ursula Bylinski

*BQF-Transferstelle
im Good Practice Center (GPC) des
Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)*

Bent Paulsen

*Abteilungsleiter
„Förderung und Gestaltung der Berufsausbildung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*

Einführung ■ ■ ■ ■

Die folgenden Qualitätsstandards wurden im Rahmen des Transferprojektes „Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf“ zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)¹“ formuliert. Sie sind als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses zu verstehen.

Zu Beginn des Programms, das von 2001 bis 2006 durchgeführt wurde, gab es in den Projektgruppen, die sich mit Fragen der Kompetenzfeststellung beschäftigten, viele Vorbehalte dagegen, für diesen Arbeitsbereich einheitliche Standards festzuschreiben. Diese ablehnende Haltung dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass die Kompetenzfeststellung damals noch ein junges Instrument war. Es gab seinerzeit eine Fülle von Ansätzen, in denen unterschiedliche Zielrichtungen verfolgt wurden; auf der Grundlage verschiedener Konzepte und Methoden wurde daran gearbeitet, für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf geeignete Verfahren zur Kompetenzfeststellung zu entwickeln.

Als das BQF-Programm auslief, war es unumstritten, dass Verfahren zur Kompetenzfeststellung als fester Bestandteil des regionalen Übergangsmagements zu betrachten sind. Zu diesem großen Erfolg trugen auch die Erfahrungen, die in der praktischen Projektarbeit gesammelt werden konnten, die fachliche Vertiefung dieser Erfahrungen und die Arbeit in den Entwicklungsplattformen des BQF-Programms² bei. In den bildungspolitischen Handlungsempfehlungen der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ wurden bereits erste Qualitätsstandards zur individuellen Förderung formuliert, die auch die Kompetenzfeststellung betreffen: „Individuelle Förderung setzt eine systematische und prozessbegleitende Kompetenzfeststellung voraus, so wie sie in BQF-Vorhaben mit entsprechenden Qualitätsstandards entwickelt worden ist. Die so verstandene Kompetenzfeststellung mündet conse-

1 Vgl. www.kompetenzen-foerdern.de

2 Zur Unterstützung des Erfahrungsaustausches und zur Sicherung der Ergebnisse richtete das BMBF im BQF-Programm vier so genannte „Entwicklungsplattformen“ ein. Bei diesen Plattformen handelte es sich um thematische Netzwerke, die sich an den berufsbildungspolitischen Zielen des BQF-Programms orientierten. Folgende Entwicklungsplattformen wurden eingerichtet: „Gewinnung des Lernorts Betrieb“, „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung“, „Individuelle Förderung“ und „Netzwerkbildung“. Vgl. www.kompetenzen-foerdern.de

quent in eine individuelle Förderplanung mit berufs-, sozial-, schul- und sonderpädagogischen Angeboten. Mit entsprechender individueller Förderplanung soll die Kompetenzfeststellung übergreifendes didaktisches Prinzip in Schule, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung werden.“³

Dies unterstreicht auch die Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“ des „Innovationskreises berufliche Bildung“⁴, wenn sie im Berufsbildungsbericht 2007 schreibt: „Jugendliche mit Förderbedarf benötigen zur Bewältigung des für sie schwierigen Übergangsprozesses frühzeitig beginnende individuelle Bildungsbegeleitung (einschließlich Kompetenzfeststellung und -entwicklung) sowie spezielle, praxisorientierte Bildungsangebote (z. B. Praxis- oder Kooperationsklassen, Produktionsschulen). Erfahrungen aus den Modellversuchen der letzten Jahre (u. a. BQF-Programm) sind zu verstetigen“ (Berufsbildungsbericht 2007, S. 17).

Qualitätsstandards stellen sicher, dass Ziele erreicht, dokumentiert und reflektiert werden. Ferner kann mit ihrer Hilfe gewährleistet werden, dass Inhalte verstanden und Ergebnisse genutzt werden.⁵

Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung können darüber hinaus einen Beitrag dazu leisten,

- die Transparenz der verschiedenen Verfahren zu erhöhen,
- eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Verfahren zu ermöglichen, um dadurch
- die Orientierung und Auswahl zu erleichtern,
- die Konkurrenz unter den Anbietern abzubauen,
- die Kooperation zu erhöhen und

³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen*. Bonn 2006. S. 172 f.

⁴ Der Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB) wurde 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eingerichtet. Erklärtes Ziel des IKBB ist es, die zentralen Herausforderungen für Innovationen im deutschen Berufsbildungssystem zu identifizieren und konkrete Handlungsoptionen zur strukturellen Verbesserung der beruflichen Bildung zu erarbeiten. Vgl. www.bmbf.de

⁵ Vgl. hierzu die Ergebnisse der BQF-Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“, AG 1: „Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf“, Berlin 2006. www.kompetenzen-foerdern.de/plakatserie_ep3.pdf.

- die Akzeptanz der Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf weiterhin zu sichern bzw. zu steigern.

Die Forderung nach Qualitätsstandards wurde nun im Rahmen der Transferphase zum BQF-Programm umgesetzt. Diese Standards wurden von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, die sich – über das BQF-Programm hinaus – zu einem Arbeitskreis „Qualitätsstandards“ zusammengefunden haben, formuliert und diskutiert.

In diesem Arbeitskreis wirkten folgende Expertinnen und Experten mit:

- Gerlinde Amsbeck, Frauen Forum Münster e.V.
- Annemarie Cordes, LIFE e.V., Berlin
- Annelie Cremer, Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier (asw) e.V.
- Petra Druckrey, Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V., IMBSE
- Dr. Nora Gaupp, Deutsches Jugendinstitut, DJI
- Maria Holzbauer-Abele, Regionales Bildungsbüro im Kreis Herford
- Melanie Kannel, Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier (asw) e.V.
- Petra Lippegauß, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, INBAS GmbH
- Heike Ostermann, h.o. services Personalentwicklung
- Angelika Puhmann, Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
- Dr. Birgit Schäfer, Uni Flensburg, Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft – Arbeitsleben“ – SWA-Programm
- Thomas Albrecht, Behörde für Bildung und Sport Hamburg
- Michael Bitzan, Behörde für Bildung und Sport Hamburg
- Dr. Jörg Hutter, Jugendbildung Hamburg
- Günter Kühling, Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V., GFBM
- Prof. Dr. Siegfried Stumpf, FH Köln, Mitglied im Vorstand des Arbeitskreises Assessment Center e.V.
- Frank Wiesener, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, INBAS GmbH

Der Arbeitskreis wurde im Rahmen des Transfervorhabens „Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Berufsfindung“ des IMBSE e.V. realisiert. Die Qualitätsstandards, die von ihm erarbeitet wurden, beziehen sich auf

- die Vorbereitung und Durchführung der Kompetenzfeststellung,
- die Auswertung der Kompetenzfeststellung,
- die pädagogischen Prinzipien im Prozess der Kompetenzfeststellung,
- die Personen, die mit Kompetenzfeststellungen betraut sind (Personal), sowie
- die Verfahren zur Kompetenzfeststellung selbst.

Die vorliegende Veröffentlichung richtet sich an alle Einrichtungen, Schulen und Personen, die im Rahmen ihrer Arbeit Verfahren bzw. Instrumente zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf einsetzen. Sie soll dazu beitragen, dass sich die Adressaten mit den im Folgenden formulierten Standards auseinandersetzen, die Qualität ihrer Arbeit anhand der Standards reflektieren und ein gemeinsames Verständnis von Qualität für Verfahren zur Kompetenzfeststellung entwickeln können. Darüber hinaus richtet sich diese Publikation – im Sinne einer Orientierungshilfe – an all jene, die sich über Verfahren zur Kompetenzfeststellung informieren möchten, weil sie z. B. selbst Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf planen oder mit der Auftragsvergabe von Verfahrensdurchführungen bzw. mit der Programmgestaltung im Handlungsfeld Schule – Beruf betraut sind.

Es ist ein erklärter Wunsch des Arbeitskreises „Qualitätsstandards“, dass Schulen, Bildungsträger und Entscheidungsverantwortliche in Zukunft mit diesen Qualitätsstandards arbeiten, in dem sie die Standards in ihre Arbeit aufnehmen bzw. in Form einer Selbstverpflichtung anerkennen.

*Für den Arbeitskreis „Qualitätsstandards“ und
das Transfervorhaben des IMBSE e.V.*

Petra Druckrey

Moers, im Mai 2007

Grundverständnis ■ ■ ■ ■

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf⁶ bilden einen elementaren Bestandteil des Gesamtsystems des örtlichen bzw. regionalen Übergangsmanagements.

Sie zielen darauf ab, Jugendliche, die sich lebensweltlich und beruflich orientieren, dabei zu unterstützen, eigene Kompetenzen zu entdecken und sich dieser Kompetenzen bewusst zu werden.

Kompetenzen und Kompetenzbereiche

Erpenbeck, Heyse und Meyer verstehen unter Kompetenzen die „Bereitschaft und Fähigkeit, selbstorganisiert und kreativ zu handeln sowie mit Unbestimmtheit und wandelnden Herausforderungen umzugehen“ (Enggruber/Bleck 2005, S. 10). Kompetenzen werden dabei als Selbstorganisationsdispositionen begriffen, die sich nach Erpenbeck und Heyse in die vier Kompetenzbereiche „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Personalkompetenz“ unterteilen lassen.⁷ Diese vier Kompetenzbereiche werden auf übergeordneter Ebene zum Begriff der Handlungskompetenz zusammengefasst. Individuelle Handlungskompetenz ist demnach die Disposition, die in den vier genannten Kompetenzbereichen „erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen“ (ebenda, S. 11).

⁶ In der gesamten Veröffentlichung wird der Begriff „im Übergang Schule – Beruf“ gebraucht. Es erfolgt keine Differenzierung in die Begriffe „vor dem Übergang Schule – Berufsfindung“ und „im Übergang Schule – Beruf“. Der Begriff „im Übergang Schule – Beruf“ umfasst – so wie er in dieser Veröffentlichung benutzt wird – eine Phase, die von der ersten beruflichen Orientierung in der allgemein bildenden Schule bzw. in der Förderschule (Beginn des berufswahlorientierenden Unterrichts) bis zu berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit oder berufsvorbereitenden Maßnahmen der berufsbildenden Schulen und anderen vergleichbaren anerkannten Maßnahmen reicht, die dazu beitragen, junge Menschen in Ausbildung und Beschäftigung zu integrieren.

⁷ Die Definitionen dieser vier Kompetenzbereiche und weitere Ausführungen zu diesem Modell finden sich im Anhang (s. S. 87).

Unterschiedliche Verfahren zur Kompetenzfeststellung

Zu den Verfahren, mit denen Kompetenzfeststellungen im Übergang Schule – Beruf durchgeführt werden können, zählen

- standardisierte Testverfahren,
- Bilanzen und Profilings (z.B. biografieorientierte Verfahren, Verfahren zur begleitenden Selbstevaluation, Kompetenzbilanzen, Portfolioverfahren) sowie
- simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (z. B. Assessment Center, an Assessment Center angelehnte Verfahren oder Potenzialanalysen).

Die Adressaten von Verfahren zur Kompetenzfeststellung

Adressaten aller Verfahren, die zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf durchgeführt werden, sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst. Das heißt: Im Mittelpunkt der Kompetenzfeststellung stehen stets die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dies gilt unabhängig davon, in welcher biografischen Entwicklungsphase und in welcher Institution, Einrichtung oder Maßnahme die Kompetenzfeststellung durchgeführt wird.

Kompetenzfeststellung ist ressourcenorientiert

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind grundsätzlich stärken- und ressourcenorientiert. Sie fragen danach, über welche Kompetenzen eine Person (bereits) verfügt und was diese Person mit diesen Kompetenzen (schon) erreichen kann.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf bilden die Grundlage unterschiedlicher Maßnahmen zur Unterstützung und individuellen Förderung (Kompetenzentwicklung).

Verfahren zur Kompetenzfeststellung bieten allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die gleichen Bedingungen

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind so angelegt, dass sie beiden Geschlechtern gleiche Bedingungen bieten, eigene Kompetenzen zu erkennen, zu reflektieren und

u.U. eine Erweiterung bisheriger Geschlechtsrollenvorgaben vorzunehmen.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf bieten allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern – unabhängig von deren sozialer oder kultureller Herkunft, familiärem Kontext und milieuspezifischen Prägungen – die Chance, eigene Kompetenzen zu zeigen, zu erkennen und zu reflektieren.

Im Rahmen von Kompetenzfeststellungen werden Kompetenzen sichtbar gemacht

Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf beinhaltet zeitlich begrenzte Einheiten, in denen Jugendliche mithilfe unterschiedlicher Verfahren ihre Kompetenzen entdecken können und Kompetenzen sichtbar gemacht und erhoben werden.

Kompetenzfeststellung erfolgt prozessorientiert

Verfahren zur Kompetenzfeststellung können im Prozess der beruflichen Orientierung und Stabilisierung mehrfach eingesetzt werden. Welches Verfahren jeweils ausgewählt wird, mit welcher Zielsetzung und in welcher inhaltlichen Ausgestaltung dieses Verfahren angewendet wird, hängt vom Zeitpunkt seines Einsatzes ab. Entscheidend für die Auswahl des jeweils anzuwendenden Verfahrens sind die Fragen:

- Welche Ergebnisse werden zum aktuellen Zeitpunkt der Kompetenzfeststellung benötigt?
- Welche Ergebnisse können zum aktuellen Zeitpunkt der Kompetenzfeststellung genutzt werden?
- Bauen die Ergebnisse der verschiedenen Kompetenzfeststellungen aufeinander auf?

Kompetenzfeststellung ist an der Lebens- und Arbeitswelt orientiert

Der Zeitpunkt des Einsatzes ist auch entscheidend dafür, welchen Raum berufsrelevante bzw. berufsspezifische Aufgaben im Rahmen der Kompetenzfeststellung einnehmen.

Dabei gilt: Je bedeutsamer Fragen der beruflichen Orientierung im Verlaufe einer Biografie werden, desto stärker fließen berufsrelevante Aspekte in die Kompetenzfeststellung mit ein. Zum Beispiel fokussiert Kompetenzfeststellung in einer fünften Klasse Schlüsselkompetenzen anhand von Merkmalen wie „Selbstvertrauen“, „Selbstständigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Teamfähigkeit“. Diese Schlüsselkompetenzen werden mithilfe von Aufgaben erhoben, die einen hohen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufweisen. In den Aufgaben, mit denen die Kompetenzen von Acht- und Neuntklässlern erhoben werden, tritt der Lebensweltbezug zugunsten eines verstärkten Arbeitsweltbezugs in den Hintergrund⁸. Nach wie vor werden Schlüsselkompetenzen beobachtet, jedoch primär anhand von Merkmalen wie „Arbeitsplanung“, „Kundenorientierung“, „Kritisierbarkeit“ oder „Problemlösefähigkeit“. Identische Merkmale wie etwa die Teamfähigkeit werden nun im Kontext beruflicher Anforderungen erhoben.

Die Auswahl der Merkmale und der Kontext, in dem diese Merkmale erhoben werden, bauen aufeinander auf. Wenn man im Prozess der beruflichen Orientierung und Stabilisierung den Blick immer wieder auf die Schlüsselkompetenzen einer/eines Jugendlichen richtet, erlauben die Verfahren zur Kompetenzfeststellung auch Aussagen über deren/dessen Entwicklung und individuelle Lernzuwächse.

Kompetenzfeststellung erfolgt im Dialog mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern

Damit Jugendliche ihre Kompetenzen zeigen können und die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung in Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung münden können, müssen die Jugendlichen die Verfahren anerkennen. Diese Anerkennung basiert vor allem darauf, dass die Jugendlichen ernst genommen und auch in den Auswertungsprozess einbezogen werden. Als Expertinnen und Exper-

⁸ Diese Entwicklung ist nicht zwingend gegeben, sie ist abhängig von der Zielgruppe und den intendierten Zielen der Kompetenzfeststellung. Allerdings sollte eine Kompetenzfeststellung, die zum Ende der Schulzeit mit dem Ziel durchgeführt wird Schülerinnen und Schülern beruflich zu orientieren, dieses Ziel auch einlösen.

ten in eigener Sache fließen ihre Sichtweisen und Einschätzungen ein, wenn es darum geht, Prozesse zu bewerten und Vereinbarungen für die weitere Entwicklung zu formulieren.

Kompetenzfeststellung ist ergebnisoffen

Die Jugendlichen in den Auswertungsprozess einzubeziehen, bedeutet auch, dass Verfahren zur Kompetenzfeststellung prinzipiell ergebnisoffen anzulegen sind.

Verhältnis von Kompetenzfeststellung, Ausbildungsreife und Berufseignung

Kompetenzfeststellung im schulischen Kontext (von allgemein bildenden Schulen und Förderschulen) zielt weder darauf ab, Berufseignung (im Sinne des „Kriterienkatalogs Ausbildungsreife“⁹) festzustellen noch erlaubt sie Aussagen über die Eignung für einen bestimmten Beruf. Inhaltlich kann sie sich am Begriff der Ausbildungsreife (im Sinne des „Kriterienkatalogs Ausbildungsreife“) orientieren. Allerdings lassen sich auf der Grundlage von Kompetenzfeststellungen im schulischen Kontext (von allgemein bildenden Schulen und Förderschulen) keine Aussagen darüber treffen, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler – diesem Kriterienkatalog entsprechend – über Ausbildungsreife verfügt.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung schaffen Anschlussperspektiven

Verfahren zur Kompetenzfeststellung zielen auf Kompetenzentwicklung ab. Das heißt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dabei unterstützt, eigene Kompetenzen zu erkennen und eigenverantwortlich weiterzuentwickeln. Dabei eröffnen die Verfahren Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten.

⁹ Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. Nürnberg/Berlin 2006.

Das Ziel: ein kohärentes System beruflicher Qualifizierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf, die auf der Grundlage des oben skizzierten Grundverständnisses eingesetzt werden und den folgenden Qualitätsstandards Rechnung tragen, leisten einen Beitrag zu einem kohärenten System beruflicher Qualifizierung.



Die Qualitätsstandards

Die folgenden Qualitätsstandards sind in die drei übergeordneten Kategorien „Pädagogische Prinzipien“, „Professionelle Umsetzung“ und „Systematische Beobachtung“ gegliedert. Diesen Kategorien sind einzelne Qualitätsstandards zugeordnet:

I. Pädagogische Prinzipien

1. Subjektorientierung
2. Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen
3. Lebens- und Arbeitsweltbezug
4. Kompetenzansatz
5. Transparenzprinzip

II. Professionelle Umsetzung

6. Auswahl von Verfahren/Ziel- und Prozessorientierung
7. Professionelle Vorbereitung und Durchführung
8. Geschultes Personal
9. Feedback
10. Schriftliche Ergebnisdokumentation
11. Qualitätssicherung
12. Qualitätsprüfung
13. Systemorientierung

III. Systematische Beobachtung

14. Verhaltensorientierung
15. Dokumentation während der Beobachtung
16. Kriteriengeleitete Beobachtung
17. Mehrfachbeobachtung
18. Trennung von Beobachtung und Bewertung
19. Personalschlüssel
20. Rotation der Beobachterinnen und Beobachter

Die Darstellung dieser Qualitätsstandards erfolgt in Anlehnung an die Standards des Arbeitskreises Assessment Center e.V., die bereits jetzt vielen Anwenderinnen und Anwendern von Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf als Orientierung dienen. Dabei wird zunächst für den jeweiligen Qualitätsstandard eine Kernaussage formuliert. Diesen Kernaussagen schließen sich Begründungen, Hinweise zur Umsetzung sowie Hinweise auf mögliche Verstöße an.

Im Anhang werden u. a. Gütekriterien für die Durchführung standardisierter Tests und simulations- und handlungsorientierter Verfahren zur Kompetenzfeststellung genannt. Ferner werden spezielle Hinweise zur Durchführung biografieorientierter Interviews gegeben (s. S. 85).



I. Pädagogische Prinzipien

Damit Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dem Ziel genügen können, Stärken und Ressourcen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtbar zu machen und – darauf aufbauend – individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Entwicklungsprozesse zu initiieren (Empowerment), müssen einige grundlegende pädagogische Prinzipien beachtet und umgesetzt werden.

1

Subjektorientierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind so anzulegen, dass sie einen biografischen Bezug ermöglichen und die individuellen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtbar werden lassen.

Begründung

Nur wenn die individuellen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtbar werden, können im Anschluss an die Kompetenzfeststellung Maßnahmen zur individuellen Kompetenzentwicklung folgen. Damit die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Kompetenzen zeigen können, müssen sie sich als Person angesprochen und ernst genommen fühlen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ernst zu nehmen, bedeutet auch, sie in den Auswertungsprozess einzubeziehen (Partizipation). Die Verfahren sind daher so zu gestalten, dass sie ergebnisoffen sind. Nur wenn diese Aspekte erfüllt sind, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Verfahren zur Kompetenzfeststellung anerkennen und Eigenverantwortung übernehmen, wenn es um die weitere Entwicklung ihrer Kompetenzen geht.

Hinweise zur Umsetzung

- Die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigen ihre Kompetenzen vor dem Hintergrund ihrer Biografie. Verfahren zur Kompetenzfeststellung müssen so angelegt sein, dass auch informell erworbene Kompetenzen (etwa das Übernehmen von Verantwortung für Geschwister, Mitarbeit im Haushalt oder eine hohe Auffassungs- und Vorstellungsgabe, die z. B. im Zusammenhang mit einem Hobby entwickelt wurde) sichtbar gemacht und als Stärke erkannt werden können. (Dies kann insbesondere durch Verfahren zur Kompetenzbilanzierung [Portfolioverfahren] und durch biografische Interviews geleistet werden.)
- Die Auswertung einer Kompetenzfeststellung erfolgt im Dialog mit jeder einzelnen Teilnehmerin und jedem einzelnen Teilnehmer (Partizipation). Nicht über sie bzw. über ihn wird entschieden; vielmehr wird das Ergebnis einer Kompetenzfeststellung gemeinsam im Gespräch entwickelt und von beiden Seiten gemeinsam getragen.

- Selbsteinschätzungsbögen, Auswertungssequenzen, Rückmeldungen, Gespräche, Interviews u.Ä. bieten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Unterstützung dabei, über ihre eigene Person und ihre bisherige Entwicklung nachzudenken. Um diese Reflexionsprozesse zu initiieren und zu unterstützen, benötigt man Zeit. Dies muss bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung einer Kompetenzfeststellung berücksichtigt werden (vgl. „Professionelle Vorbereitung und Durchführung“, S. 44).
- Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung sind Eigentum der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Diese entscheiden auch über die Weitergabe und Veröffentlichung der Ergebnisse (vgl. „Transparenzprinzip“, S. 38).¹⁰

Verstöße

- Die Reflexionsprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nicht angeregt und nicht unterstützt.
- Über die weiteren persönlichen und beruflichen Entwicklungsziele und deren Umsetzung wird ohne Beteiligung der betreffenden Teilnehmerin bzw. des betreffenden Teilnehmers entschieden.
- Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung fließen in eine Ergebnisdokumentation ein, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ohne vorheriges Gespräch überreicht bzw. deren Inhalt den betreffenden Jugendlichen lediglich mitgeteilt wird.
- Die Ergebnisse werden ohne Einwilligung der bzw. des jeweiligen Jugendlichen an Dritte (z. B. an Eltern, Lehrerinnen und Lehrer) weitergegeben (s. Fußnote 10).

¹⁰ In Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf der Grundlage des SGB III (u. a. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verpflichtet, eine Beurteilung ihrer Leistung und ihres Verhaltens durch den Bildungsträger zuzulassen (§ 318 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 SGB III) und der Bildungsträger ist verpflichtet, diese der Agentur für Arbeit zu übermitteln (§ 318 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 SGB III).

In den Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf wird die Verschiedenartigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt.

Begründung

Die Gruppe der jungen Menschen, die sich im Übergang Schule – Beruf befinden, ist sehr heterogen. Diese Heterogenität ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Verlauf des Prozesses der beruflichen Orientierung zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt werden. Die Jugendlichen, die an Verfahren zur Kompetenzfeststellung teilnehmen, bringen auch die unterschiedlichsten Voraussetzungen mit. Sie unterscheiden sich etwa im Hinblick auf ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre körperlichen Gegebenheiten (Behinderungen), ihre Lebensstile, ihre kulturellen und familiären Hintergründe, ihre sexuelle Orientierung, ihren religiösen Glauben und die Ethnie, der sie angehören.

In den Verfahren zur Kompetenzfeststellung wird diese Verschiedenartigkeit berücksichtigt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer machen im Rahmen der Kompetenzfeststellung die Erfahrung, dass ihnen Wertschätzung entgegengebracht und vor Ort ein positiver Umgang mit Wertevielfalt und Pluralismus gepflegt wird.

Hinweise zur Umsetzung

- Es wird überprüft, ob die zum Einsatz kommenden Verfahren oder einzelne ihrer Bestandteile allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine gleichberechtigte Teilnahme ermöglichen. Das heißt, Aufgaben und Tests werden danach ausgewählt bzw. sind so zu gestalten, dass sie für Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher kultureller Hintergründe gleichermaßen ansprechend und zugänglich sind.

¹¹ Vgl.: „Vom Gender und Cultural Mainstreaming zum Managing Diversity“ S. 80.

- Die in den Verfahren enthaltenen Aufgaben und Übungen zur Teamarbeit/Teamfähigkeit sind so aufgebaut, dass die vielfältigen Kompetenzen, über die das Team als Ganzes verfügt, dafür genutzt werden können, die Aufgaben rasch und gut zu lösen.
- Um das gegenseitige Verständnis und die Zusammenarbeit zu fördern, hat sich das Personal, das bei der Durchführung der Kompetenzfeststellung eingesetzt wird, mit zentralen Fragen des Managing Diversity auseinandergesetzt. Dies impliziert auch die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber „Fremden“ bzw. „Unbekannten“, die Reflexion des alltäglichen Sprachgebrauchs sowie die Auseinandersetzung mit (eigenen) Stereotypen und Leistungserwartungen, die sich vor allem in der Arbeit mit Gruppen unterschiedlicher ethnischer und/oder kultureller Herkunft besonders häufig einstellen (vgl. auch „Geschultes Personal“, S. 46).

Verstöße

- Die Verfahren zur Kompetenzfeststellung enthalten Übungen oder Szenarien, für deren erfolgreiche Bearbeitung Teilnehmerinnen und Teilnehmer grundlegende Werte außer Acht lassen müssen (dies gilt z. B. für so genannte „Überlebensübungen“, an deren Ende nur einer aus der Gruppe überlebt haben wird; vgl. „Lebens- und Arbeitsweltbezug“, S. 34).
- Die Verfahren zur Kompetenzfeststellung erlauben (z. B. für die Art, in der schriftlich dividiert wird, oder für die Art, in der Dinge schriftlich geordnet werden) nur einen Weg der Zielerreichung und/oder die Durchführenden missachten den Wert von Kompetenzen. („Was Sie in Ihrer alten Heimat gelernt haben, ist hier nichts wert.“, „Dass du wieder zur Klassensprecherin gewählt worden bist, heißt doch nicht, dass du was kannst.“)
- Einzelne Gruppen werden bereits durch die Gestaltung der Räumlichkeiten oder durch das Angebot in der Cafeteria bzw. Kantine in ihren Gefühlen verletzt oder ausgegrenzt. (In der Metallwerkstatt hängen z. B. sexistische Poster; in der Cafeteria wird kein vegetarisches Essen angeboten oder die Fleischwurst- und Käsebrötchen liegen auf einem Tablett.)

3

Lebens- und Arbeitsweltbezug

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind an der Arbeitswelt bzw. an der Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgerichtet.

Begründung

Um sich mit eigenen Kompetenzen auseinandersetzen zu können, um diese Kompetenzen zeigen, reflektieren und sich beruflich orientieren zu können, muss man konkrete Bezüge zur eigenen Lebenswelt bzw. zur Realität der Arbeitswelt herstellen können. Je konkreter diese Bezüge sind, desto besser können vorhandene Kompetenzen gezeigt, erkannt, reflektiert, beobachtet und bewertet werden.

Hinweise zur Umsetzung

- Simulations- und handlungsorientierte Übungen und Aufgaben basieren auf tatsächlichen Anforderungen der Arbeitswelt bzw. der Lebenswelt der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Den Anforderungen liegen entsprechende Analysen zugrunde. Für Aufgaben mit Arbeitsweltorientierung liegen Anforderungsprofile vor, oder sie werden mit Fachleuten aus den jeweiligen Arbeitsfeldern erarbeitet. Für Aufgaben, die einen starken Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufweisen, existieren (noch) keine Anforderungsprofile. Hier bedarf es einer sorgfältigen Entwicklungsarbeit, die fundierte Kenntnisse der jeweiligen Zielgruppe voraussetzt.
- Die Übungen und Aufgaben beinhalten typisch-kritische Situationen, die während des Verfahrens mehrfach beobachtet werden können.
- In den einzelnen Übungen und Aufgaben wird die Vielfalt existierender Anforderungen und heterogener Lebenswelten berücksichtigt.
- Durch den Einsatz von biografieorientierten Verfahren und Kompetenzbilanzen wird sichergestellt, dass alle Lebensbereiche sowie informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden können.

Verstöße

- Bereits existierende Aufgaben oder Übungen werden übernommen, ohne zu überprüfen, ob sie für die Zielgruppe angemessen sind.
- Es werden Aufgaben und Übungen eingesetzt, bei denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lediglich in Situationen hineindenken können. („Stellen Sie sich vor, Sie säßen in einem Büro, auf dem Tisch vor Ihnen stünde ein Telefon und es rief Sie jemand an, der ... Wie würden Sie sich in einer solchen Situation verhalten?“)
- Es werden Aufgaben und Übungen eingesetzt, die ethisch bedenklich sind. (Letzteres gilt z. B. für Übungen, in deren Verlauf es darum geht, Einzelne aus der Gruppe auszuschließen, sowie für „Überlebensübungen“, in denen nacheinander Gruppenmitglieder „geopfert“ werden müssen, weil nur ein oder zwei Personen überleben können.)
- Fragen, die im Rahmen von Interviews oder Kompetenzbilanzen gestellt werden, bieten keinen Raum für die vielfältigen kulturellen Hintergründe, familiären Kontexte und milieuspezifischen Prägungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Kompetenzansatz

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf unterstützen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei, sich als kompetent zu erleben und eigene Stärken und Ressourcen zu erkennen.

Begründung

Das Erleben der eigenen Kompetenz und die Anerkennung der Kompetenzen, die im Rahmen der Kompetenzfeststellung gezeigt wurden, wirken auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer motivierend. Aufgrund dieser Erfahrung können sie Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen und in ihre eigene Wirksamkeit aufbauen. Außerdem werden sie dabei unterstützt, neue Ziele und einen eigenständigen Lebensentwurf zu entwickeln.

Hinweise zur Umsetzung

- Verfahren zur Kompetenzfeststellung werden so ausgewählt, dass sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausfordern, aber nicht überfordern.¹²
- Die einzelnen Bestandteile der Kompetenzfeststellung (Aufgaben, Übungen, Bögen zur Selbstreflexion) sind so angelegt, dass sie zu differenzierten Ergebnissen führen.

¹² *Um den unterschiedlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern gerecht zu werden, können für verschiedene Aufgaben oder Übungen unterschiedliche Anspruchsniveaus berücksichtigt werden, unter denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die für sie angemessene auswählen können. „Denn Auswahlmöglichkeiten können davor schützen, dass einzelne Jugendliche überfordert und frustriert werden. Vor allem Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereits negative Erfahrungen mit Bildungsträgern oder der Arbeits- und Sozialverwaltung gemacht haben, wünschen sich bei der Kompetenzfeststellung, dass ihre Gefühle der Frustration, Resignation oder sogar Aggression berücksichtigt werden (vgl. Dienwiebel, in Durchblick 1/2004, S. 36). Diesem Vorteil, Überforderungen zu vermeiden, steht der Nachteil gegenüber, dass sich einzelne unterfordern könnten. Dieser Gefahr kann durch eine entsprechende Unterstützung von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen, die das Kompetenzfeststellungsverfahren durchführen, begegnet werden“ (Enggruber/Bleck 2005, S. 47).*

- In den Rückmelde- und Auswertungsgesprächen steht das im Mittelpunkt, was (schon) vorhanden ist und bereits erreicht wurde.
- In den entsprechenden Förderempfehlungen, Gutachten oder Ergebnisdokumentationen werden Kompetenzen benannt und Hinweise auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten gegeben.

Verstöße

- Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf werden eingesetzt, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor Augen zu führen, dass sie „unrealistische Berufswünsche“ haben und sich selbst „völlig überschätzen“.
- Bei den Rückmeldungen wird vor allem betont, was alles (noch) nicht geklappt hat. Ferner wird ausgiebig thematisiert, wie das Verfahren hätte ablaufen müssen, damit man es als „erfolgreich“ bezeichnen könnte.
- Es werden keine Ansatzpunkte für die Entwicklung von Kompetenzen aufgezeigt.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind so anzulegen, dass ihre Adressaten das Ziel, den Ablauf und die Bedeutung des Verfahrens verstehen.

Begründung

Die Adressaten von Kompetenzfeststellungen sind junge Menschen im Übergang Schule – Beruf. Nur dann, wenn diese jungen Menschen wissen, worum es bei den jeweiligen Verfahren geht, können sie ihre Kompetenzen auch entsprechend einbringen und „zeigen, was in ihnen steckt“. Ferner können sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur dann öffnen und über ihre informellen Kompetenzen sprechen, wenn ihnen bekannt ist, worauf ein bestimmtes Verfahren – wie etwa eine Kompetenzbilanz – abzielt und wie mit den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung verfahren wird. Auch die Personen, die mit der Durchführung bzw. Beobachtung des Verfahrens betraut sind (vgl. „Geschultes Personal“, S. 46), müssen die eingesetzten Verfahren, die Rahmenbedingungen, die Methodik und die Philosophie, die dem Verfahren zugrunde liegt, kennen. Sie benötigen dieses Wissen, um es den Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Kompetenzen einzubringen.

Hinweise zur Umsetzung

- Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden im Vorfeld der Kompetenzfeststellung über das Verfahren informiert. Dazu gehört es auch, sie darüber zu informieren, welche Chancen das Verfahren bietet und wo dessen Grenzen liegen.
- Weiterhin werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vorfeld der Kompetenzfeststellung darüber informiert, was mit den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung passiert, an wen und zu welchem Zweck die Ergebnisse weitergeleitet und wo sie gelagert werden sollen.

Anmerkung: Für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gilt, dass der zuständigen Beratungsfachkraft spätestens eine Woche nach Ende der Eignungsanalyse ein auf den Ergebnissen der Eignungsanalyse aufbauender Vorschlag zum weiteren Qualifizierungsverlauf vorzulegen ist.

Dieser erfolgt in Form einer Leistungs- und Verhaltensbeurteilung. Eine gesonderte Ermächtigung der Teilnehmerin/des Teilnehmers zur Übermittlung dieser Leistungs- und Verhaltensbeurteilung ist nicht erforderlich, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen verpflichtet sind, eine Beurteilung ihrer Leistung und ihres Verhaltens durch den Bildungsträger zuzulassen (§ 318 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 SGB III) und der Bildungsträger verpflichtet ist, diese der Agentur für Arbeit zu übermitteln (§318 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 SGB III).

Anders verhält es sich in Maßnahmen, in denen eine solche Mitteilungspflicht nicht durch den Gesetzgeber geregelt wurde. Dazu zählen i. d. R. Verfahren zur Kompetenzfeststellung, die im Rahmen des berufswahlorientierenden Unterrichts oder zu Beginn eines schulischen Berufsvorbereitungsjahres durchgeführt werden. In diesen Verfahren zur Kompetenzfeststellung sieht der Datenschutz ein „abschließendes Einverständnis“ vor. Damit ist gemeint, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht im Vorfeld der Kompetenzfeststellung eine Einverständniserklärung abgeben, die ihre Zustimmung für die Durchführung der Kompetenzfeststellung und die anschließende Weitergabe der Ergebnisse regelt, vielmehr bedarf es für die Weitergabe ihrer Ergebnisse einer zweiten Erklärung, die sie erst dann abgeben dürfen, wenn sie die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung kennen.

- Außerdem erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Beginn der Kompetenzfeststellung eingehende Informationen über den weiteren Ablauf des Verfahrens. Die Arbeitsschritte, Aufgaben und Übungen werden im Einzelnen erklärt. Ferner wird erläutert, worauf die Aufgaben und Übungen abzielen und was bei der Durchführung beobachtet wird.

Verstöße

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten keine Vorinformationen.
- Es werden keine Hinweise zu den einzelnen Arbeitsschritten oder Aufgaben gegeben.
- Ergebnisse der Kompetenzfeststellung werden ohne Kenntnis bzw. ohne die Zustimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitergegeben.



II. Professionelle Umsetzung

Unabhängig davon, ob im Rahmen der Kompetenzfeststellung standardisierte Tests, biografische Verfahren, Portfolios, Assessment Center oder an diese angelehnte Verfahren zum Einsatz kommen, gibt es für die professionelle Umsetzung einer Kompetenzfeststellung sieben Qualitätsstandards. Der Terminus „professionelle Umsetzung“ umfasst in diesem Kontext mehr als nur die Durchführung und Auswertung des Verfahrens. Er beinhaltet auch die Auswahl eines bestimmten Verfahrens sowie eine regelmäßige Qualitätsprüfung.

6

Auswahl von Verfahren/Ziel- und Prozessorientierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf werden zielgerichtet eingesetzt. Ihre Ergebnisse bilden die Grundlage unterschiedlicher Maßnahmen zur zeitnahen Unterstützung, Kompetenzentwicklung und individuellen Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Begründung:

Berufliche Orientierung erstreckt sich über einen langen Zeitraum und betrifft eine sehr heterogene Gruppe junger Menschen. Es gibt eine Vielzahl verschiedener Verfahren zur Kompetenzfeststellung, mit denen man den Prozess der beruflichen Orientierung unterstützen kann. Damit diese Verfahren zu aussagekräftigen Ergebnissen führen, bedarf es nicht nur qualifizierten Personals (vgl. „Geschultes Personal“, S. 46) und geeigneter Rahmenbedingungen, sondern vor allem auch eines geeigneten Verfahrens. Um die richtige Wahl treffen zu können, muss man zunächst die (entscheidende) Frage klären, welches Ziel mit der Kompetenzfeststellung erreicht werden soll. Darüber hinaus muss bereits in dieser Phase der Planung mitbedacht werden, in welcher Weise die erzielten Ergebnisse zeitnah für die individuelle Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer genutzt werden können (vgl. „Systemorientierung“, S. 56).

Hinweise zur Umsetzung

- Es wird geklärt, welches Ziel zum aktuellen Zeitpunkt mit der Kompetenzfeststellung verfolgt werden soll (z. B. Erfassung sozialer oder berufsbezogener Kompetenzen, Sprachstandserhebung, Erkennen informell erworbener Kompetenzen, Messen des Lernzuwachses, Durchführen der Eignungsanalyse zu Beginn einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit).
- Es werden nur professionelle und ausgearbeitete Verfahren eingesetzt. (Ein Handbuch mit Erklärungen und Anleitungen zur Planung, Durchführung und Auswertung liegt vor. Für biografieorientierte Verfahren [Interviews] liegen entsprechende Leitfäden vor.)
- Mögliche Verfahren werden daraufhin überprüft, inwieweit sie in das Gesamtkonzept zur beruflichen Orientierung passen. (Bauen Merkmale aufeinander auf? Entspricht der Lebens- bzw.

Arbeitsweltbezug eines möglichen Verfahrens den aktuellen Erfordernissen?)

- Mögliche Verfahren werden daraufhin überprüft, ob sie der Heterogenität der Zielgruppe Rechnung tragen.
- Mögliche Verfahren werden daraufhin überprüft, ob männliche und weibliche Teilnehmer gleichermaßen in ihnen berücksichtigt werden. Verfahren, die speziell für die Arbeit mit einem Geschlecht entwickelt wurden, sind hiervon ausgenommen.
- Wenn Elemente verschiedener Verfahren eingesetzt werden (z. B. eine Übung aus einem handlungsorientierten Verfahren, ein Berufswahltest und ein biografieorientiertes Interview), ist darauf zu achten, dass die eingesetzten Verfahren (Verfahrensteile) kompatibel sind, d. h. die Merkmale und die Definitionen müssen identisch sein. Sollten die eingesetzten Verfahren (Verfahrensteile) nicht kompatibel sein, muss eine entsprechende Anpassung im Vorfeld der Kompetenzfeststellung vorgenommen werden.
- Es wird bedacht, welche Maßnahmen sich direkt an die Kompetenzfeststellung anschließen können. (Welche Beratungs- und Unterstützungsangebote können den Jugendlichen angeboten werden? Welche individuellen Förderangebote und welche Gruppenangebote können den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterbreitet werden? Welche externen Kooperationspartner können einbezogen werden? Wurden diese Kooperationspartner bereits informiert? Sind die Schnittstellen zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern und ihren jeweiligen Angeboten klar definiert? Etc.)¹³

Verstöße

- Es wird ein Verfahren durchgeführt, das unter völlig anderen Rahmenbedingungen bei einer nicht vergleichbaren Zielgruppe zu guten Ergebnissen geführt hat.
- Es wird ein Verfahren angewandt, das zahlreiche Ergebnisse liefert, von denen jedoch zum aktuellen Zeitpunkt nur eine geringe Anzahl genutzt werden kann.
- Eine Kompetenzfeststellung zieht keine Maßnahme zur weiteren individuellen Unterstützung oder Förderung nach sich.

13 Eine „Klassifikation von Kompetenzfeststellung – entscheidende Fragestellungen zur Auswahl eines Verfahrens“ findet sich auf Seite 90. Darüber hinaus finden sich verschiedene Fragebögen zur Planung von Kompetenzfeststellungen bzw. zur Auswahl entsprechender Verfahren unter: www.wirtschaft.fh-dortmund.de/~koch/materials/kompfest.pdf

Professionelle Vorbereitung und Durchführung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf zeichnen sich dadurch aus, dass sie gut vorbereitet werden. Ihre Durchführung wird von einer Person (einer Moderatorin bzw. einem Moderator) verantwortlich geleitet.

Begründung

Eine „professionelle Planung und Durchführung ... sind eine Basis für Fairness und Respekt gegenüber allen Beteiligten.“¹⁴

Die Anwendung verschiedener Verfahren zur Kompetenzfeststellung bildet einen komplexen und dynamischen Prozess, der einer entsprechenden Organisation bedarf (Durchführungsqualität). Zu dieser Organisation zählen geeignete Instrumente, Rahmenbedingungen und klare Zuweisungen von Kompetenzen bzw. Rollen. Letztere sind für alle Beteiligten festzulegen.

Hinweise zur Umsetzung

- Die Termine für die Kompetenzfeststellung werden rechtzeitig geplant und bekannt gegeben.
- Alle Mitwirkenden werden rechtzeitig informiert. Zu den Mitwirkenden zählen u. U. auch die Erziehungsberechtigten. Dies gilt etwa dann, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund einer Kompetenzfeststellung länger in der Schule bleiben oder sich an einen außerschulischen Ort begeben. Zu den Mitwirkenden können u. U. auch Dolmetscherinnen und Dolmetscher zählen.
- Mithilfe von Ablauf- und Zeitplänen, vorbereiteten Arbeitsunterlagen und Materiallisten, Beobachtungs- und Beurteilungsbögen sowie Leitfäden wird sichergestellt, dass alle Beteiligten sich voll auf ihre Aufgaben konzentrieren können.
- Für die Kompetenzfeststellung werden frühzeitig adäquate Räumlichkeiten reserviert.
- Alle Materialien, die für die Durchführung der Kompetenzfeststellung notwendig sind, werden rechtzeitig kopiert, bestellt und vorbereitet. Dies impliziert u. U. auch, dass die Materialien in verschiedene Sprachen übersetzt werden.

¹⁴ Arbeitskreis Assessment Center e.V.: Standards der Assessment Center Technik. Hamburg, 2004.

- Bei der Planung der Kompetenzfeststellung ist darauf zu achten, dass – vor allem für die Jugendlichen – lange Wartezeiten vermieden werden.
- Ferner ist darauf zu achten, dass der Ablauf des Verfahrens so geplant wird, dass die Vergleichbarkeit gewahrt bleibt. Man sollte also nicht etwa für einen Teil der Gruppe eine komplexe Aufgabenstellung aus Zeitgründen in die späten Nachmittagsstunden legen.
- Eine Moderatorin bzw. ein Moderator steuert das gesamte Verfahren und fühlt sich dafür verantwortlich, dass die Qualitätsstandards eingehalten werden und die Kompetenzfeststellung für alle Beteiligten erfolgreich verläuft.
- Die Moderatorin bzw. der Moderator wird von allen Beteiligten akzeptiert. Sie bzw. er verfügt über die Kompetenz, die Beteiligten davon zu überzeugen, dass es notwendig ist, die Qualitätsstandards umzusetzen.
- Die Moderatorin bzw. der Moderator leitet die gemeinsamen Auswertungen, die die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreffen.

Verstöße

- Die Durchführung der Kompetenzfeststellung wird (z. B. von Beteiligten, die einen Raum oder eine bestimmte Person suchen, oder von Dritten, die nicht wissen, dass in den Räumlichkeiten gerade eine Kompetenzfeststellung durchgeführt wird) gestört.
- Da es an notwendigen Materialien für die Durchführung der Kompetenzfeststellung mangelt, wird „improvisiert“. So können beispielsweise nicht allen, die an dem Verfahren teilnehmen, identische Materialien zur Verfügung gestellt werden, sodass sich mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer schriftliche Unterlagen teilen müssen.
- Einzelne Aufgaben oder Übungen werden – etwa aufgrund von Zeitdruck oder fehlendem Personal – kurzfristig aus dem Ablaufplan eliminiert. Bestimmte Merkmale können daher nur einmal beobachtet werden.
- Bei der Erstellung des Ablaufplans wurde keine bzw. zu wenig Zeit für die Auswertungen bzw. für die Beobachterkonferenzen eingeplant.
- Die Beteiligten sind überfordert und gestresst, da die zur Verfügung stehende Zeit zu knapp bemessen ist.
- Es gibt keine verantwortliche Moderatorin bzw. keinen verantwortlichen Moderator.

8

Geschultes Personal

Nur gut geschultes Personal kann qualitativ gute Ergebnisse garantieren.

Begründung

Wer mit der Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf betraut ist, trägt Verantwortung für die personelle und berufliche Laufbahnplanung junger Menschen. Deshalb ist es wichtig, dass alle, die an der Durchführung einer Kompetenzfeststellung beteiligt sind, die zur Anwendung kommenden Verfahren (einschließlich der Aufgaben, Übungen und Materialien), die Ziele der Kompetenzfeststellung, die Zielgruppe und deren u. U. vielfältige Hintergründe kennen.

Hinweise zur Umsetzung

- Alle Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Honorarkräfte, die bei der Durchführung einer Kompetenzfeststellung mitwirken, sind mit den Zielen der Kompetenzfeststellung vertraut (z. B.: Kompetenzfeststellung in einer 8. Hauptschulklasse, Schwerpunkt Schlüsselkompetenzen; Kompetenzfeststellung in einem Berufsvorbereitungsjahr mit dem Ziel, Aussagen zu handwerklich-praktischen beruflichen Kompetenzen zu erhalten, Sprachstandserhebung oder Eignungsanalyse in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit (BvB).
- Ferner sind alle Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Honorarkräfte mit den Verfahren, die durchgeführt werden, vertraut. Sie wurden für die Anwendung und Auswertung dieser Verfahren umfassend geschult. Sie sind u. a. dazu in der Lage, standardisierte Tests anzuleiten, durchzuführen und auszuwerten und Anamnesegespräche sowie biografieorientierte Interviews zu führen und auszuwerten.
- Simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (wie Assessment-Center-Verfahren, an Assessment Centern orientierte Verfahren oder Potenzialanalysen) werden ausschließlich von Personen durchgeführt, die ein mehrtägiges – auf das einzusetzende Verfahren zugeschnittenes – Beobachtungstraining absolviert haben.

- Werden im Rahmen der Kompetenzfeststellung Rollenspiele eingesetzt, so werden diese – auf der Grundlage klarer Rollenspielanleitungen – von entsprechend geschulten Personen durchgeführt.
- Alle mit der Kompetenzfeststellung betrauten Personen verfügen über Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit in Bezug auf so genannte „interkulturelle Überschneidungssituationen“ (vgl. Hofmann/Mau-Enders/Ufholz 2005, Zawacki-Richter 2006, in Erpenbeck 2006).
- Alle mit der Kompetenzfeststellung betrauten Personen sind dazu in der Lage, geschlechtsspezifische Benachteiligungen in der Konzeption und Durchführung der Verfahren zu erkennen und zu überwinden.
- Die Zusammensetzung des Personals, das bei der Durchführung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens eingesetzt wird, wird optimalerweise daran ausgerichtet, wie sich die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammensetzt. Dies gilt z. B. in Bezug auf das Verhältnis zwischen Männern und Frauen sowie im Hinblick auf die kulturelle und ethnische Herkunft des eingesetzten Personals.
- Regelmäßige Nachschulungen bzw. Auffrischungen des Gelernten sichern die Qualität. Dies gilt vor allem dann, wenn die betreffenden Personen nur in großen zeitlichen Abständen an der Durchführung von Kompetenzfeststellungen mitwirken.

Verstöße

- Aus Zeit- oder Personalnot wird Personal eingesetzt, das die Verfahren und deren Zielsetzungen nicht oder nur unzureichend kennt.
- Es kommt Personal zum Einsatz, das für die Durchführung, Anwendung und Auswertung der eingesetzten Verfahren nicht (ausreichend) geschult ist.
- Kompetenzfeststellungen auf der Grundlage simulations- bzw. handlungsorientierter Verfahren (wie Assessment Center, an Assessment Center angelehnte Verfahren oder Potenzialanalysen) werden ausschließlich von Personen durchgeführt, die schon über einen längeren Zeitraum (≥ 4 Wochen) täglich mit der Zielgruppe arbeiten.¹⁵

¹⁵ Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in Verfahren zur Kompetenzfeststellung vgl. S. 70.

Feedback

Im Rahmen der Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung ist grundsätzlich ein individuelles Feedback (Rückmeldegespräch) vorgesehen. Nur so können die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Stärken kennen lernen und (Teil-)Ergebnisse nachvollziehen und vor diesem Hintergrund eigene Ziele formulieren.

Begründung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung zielen darauf ab, eigene Stärken und Kompetenzen sichtbar und erfahrbar zu machen. Damit dies gelingt, bedarf es eines individuellen Rückmeldegesprächs (Feedbacks). Dieses Rückmeldegespräch ist ein wesentlicher Bestandteil aller Verfahren zur Kompetenzfeststellung. Es zielt darauf ab, bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Selbstreflexionsprozess zu initiieren. Durch die Rückmeldungen erfahren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche Stärken und Kompetenzen bei ihnen sichtbar wurden, was den Beobachterinnen und Beobachtern im Einzelnen aufgefallen ist, welche Ergebnisse erzielt wurden und zu welchen Bewertungen die Beobachterinnen und Beobachter gekommen sind. Eine solch differenzierte Rückmeldung bzw. eine entsprechend angelegte gemeinsame Auswertung ermöglicht es den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die Rückmeldungen nachzuvollziehen und für ihre weitere Entwicklung fruchtbar zu machen. Zudem erhöht ein differenziertes Feedback die Akzeptanz, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dem gesamten Verfahren entgegenbringen (Steigerung der sozialen Validität). Es trägt zur Steigerung der Motivation bei und ermöglicht es den Jugendlichen, Verfahren zur Kompetenzfeststellung auch künftig als Instrumente zu betrachten, die sie auf ihrem weiteren (beruflichen) Lebensweg sinnvoll für ihre eigene Entwicklung nutzen können.

Hinweise zur Umsetzung

- Zum Abschluss einer Kompetenzfeststellung erhalten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein individuelles Feedback, d.h. ein persönliches Rückmelde- oder Auswertungsgespräch.

- In simulations- bzw. handlungsorientierten Verfahren erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits nach einzelnen Aufgaben bzw. Übungen ein kurzes Feedback. Auf diese Weise wird es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht, ihr Verhalten sofort zu modifizieren.
- Das Feedback und die Auswertung erfolgen in einem persönlichen Gespräch und in einem angemessenen Rahmen, d. h. nicht „zwischen Tür und Angel“ und nicht vor den Ohren Dritter.
- Das Feedback enthält auch Hinweise darauf, wie Bewertungen und Einschätzungen zustande gekommen sind (Offenlegung der Kriterien).
- Im Auswertungsgespräch wird der Blick sowohl auf die Erweiterung der geschlechtsspezifischen Orientierung als auch auf die Erweiterung der biografischen Handlungsoptionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerichtet.

Verstöße

- Einzelne Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer erhalten kein Feedback.
- Das Feedback und die Auswertung erfolgen in einem so großen zeitlichen Abstand zur Durchführung der Kompetenzfeststellung, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Schwierigkeiten haben, sich an das Geschehen zu erinnern.
- Das individuelle Feedback bzw. Auswertungsgespräch wird durch ein Gruppengespräch ersetzt.
- Das Feedback und die Auswertung werden nicht am Verhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und an den Inhalten und Kriterien der einzelnen Verfahren ausgerichtet. Vielmehr werden Gesamteindrücke wiedergegeben. („Auch die anderen Kolleginnen und Kollegen finden, dass Sie nicht gut im Team arbeiten können“, „Ältere Familienangehörige zu pflegen ist doch normal, das ist doch keine Kompetenz.“)
- Es werden unrealistische Förderempfehlungen oder Entwicklungsziele formuliert.
- Die Feedback-Regeln¹⁶ werden missachtet.

¹⁶ Vgl. Obermann 2002, Paschen/Weidemann et al. 2003.

Schriftliche Ergebnisdokumentation

Am Ende einer Kompetenzfeststellung erhält jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer eine individuelle schriftliche Ergebnisdokumentation. Diese Dokumentation enthält Aussagen zu den eingesetzten Verfahren, zu den Rahmenbedingungen und zu den erfassten bzw. bilanzierten Kompetenzen. Außerdem werden in der Ergebnisdokumentation Hinweise zu Entwicklungszielen und Wegen zur Zielerreichung gegeben.

Begründung

Die Adressaten der Verfahren zur Kompetenzfeststellung sind stets die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Neben einer mündlichen Rückmeldung (vgl. „Feedback“, S. 48) und einem abschließenden Auswertungsgespräch erhalten sie die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung, die sie durchlaufen haben, in schriftlicher Form. Diese schriftliche Dokumentation, die den Charakter eines (Förder-)Gutachtens oder einer Förderempfehlung hat, ermöglicht es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, auch einige Zeit nach der Kompetenzfeststellung auf deren Ergebnisse zurückgreifen zu können, um ihre Kompetenzen eigenverantwortlich weiter zu entwickeln. Darüber hinaus bildet die schriftliche Ergebnisdokumentation einen Teil des persönlichen Portfolios. In ihr werden Entwicklungen aufgezeigt, und sie kann Bewerbungen beigefügt oder bei der Berufsberatung vorgelegt werden.

Hinweise zur Umsetzung

- Die schriftliche Ergebnisdokumentation enthält konkrete Aussagen zur Entwicklung von Stärken und Kompetenzen und gibt u.U. Hinweise auf Einrichtungen, die eine weitere Unterstützung anbieten können.
- Die schriftliche Ergebnisdokumentation ist so verfasst, dass die persönliche Würde der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers gewahrt bleibt.
- In der schriftlichen Ergebnisdokumentation werden datenschutzrechtliche Bestimmungen berücksichtigt.
- Die Ergebnisdokumentation ist so verfasst, dass sie auch für Dritte aussagekräftig und nachvollziehbar ist.

- „Ein gutes Gutachten wird immer akzeptiert werden, auch wenn es Schwächen benennt – ein schlechtes Gutachten schadet Ersteller wie Empfänger“ (Jeserich 1981).

Verstöße

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten lediglich eine Teilnahmebestätigung, die keinerlei Aussagen über die erzielten Ergebnisse enthält.
- Die schriftliche Ergebnisdokumentation enthält keinerlei Hinweise, die sich für die Entwicklung von Kompetenzen nutzen ließen.
- In der schriftlichen Ergebnisdokumentation wird offengelassen, mit welchen Verfahren und unter welchen Bedingungen die Ergebnisse erzielt wurden.



Die durchgeführten Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf werden intern ausgewertet und dokumentiert.

Begründung

Neben der Strukturqualität (die in den vorliegenden Qualitätsstandards z.B. in den Aussagen zum geschulten Personal oder zum Personalschlüssel berücksichtigt wird) und der Ergebnisqualität (die sich z.T. an Ergebnisprotokollen und schriftlichen Förderempfehlungen ablesen lässt, z.T. aber auch außerhalb des Verantwortungsbereichs der Durchführenden liegt) leistet die Prozessqualität einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung.

Hinweise zur Umsetzung

- Es liegen Verträge über den Erwerb anerkannter (Test-)Verfahren (einschließlich der Handbücher und Materialien) vor (vgl. „Auswahl von Verfahren“, S. 42).
- Es liegen Handbücher bzw. Handreichungen für selbst entwickelte Verfahren vor.
- Für Bilanzen und Profiling liegen darüber hinaus Interview- und Auswertungsleitfäden vor.
- Es liegen Zertifikate für die Schulungen vor, die das eingesetzte Personal besucht hat. Bei Schulungen, die hausintern durchgeführt wurden, liegen außerdem Darstellungen der vermittelten Inhalte und Methoden vor.
- Für jede Durchführung einer Kompetenzfeststellung werden detaillierte Zuordnungspläne (für Assessment Center oder an diesen orientierte Verfahren z.B. eine Anforderungs-/Übungsmatrix) sowie Beobachtungspläne erstellt.
- Qualitative Angaben (z.B. darüber, welche Teile aus welchen Verfahren eingesetzt wurden) werden festgehalten.
- Quantitative Angaben (z. B. die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer) werden ebenfalls festgehalten.

Verstöße

- Das Verfahren wird in keiner Weise dokumentiert.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten lediglich eine allgemeine Teilnahmebestätigung (Zertifikat).



Verfahren zur Kompetenzfeststellung sind in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und anzupassen.

Begründung

Die Lebensweltbezüge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Anforderungen der Arbeitswelt sowie die Zielgruppen und Ziele der Verfahren zur Kompetenzfeststellung unterliegen einem permanenten Wandel. Daher ist es wichtig, die Aktualität, Passung und Aussagefähigkeit der eingesetzten Verfahren regelmäßig zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. In diese Qualitätsprüfungen sind auch die Aspekte „Güte“, „Akzeptanz“ und „Fairness der Verfahren“ einzubeziehen.

Hinweise zur Umsetzung

- Jede Kompetenzfeststellung wird im Anschluss an ihre Durchführung ausgewertet und im Bedarfsfall optimiert. (Führten die eingesetzten Verfahren und Aufgaben zu angemessenen Ergebnissen? Waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über- oder unterfordert? Wurde das eingesetzte Verfahren von allen Beteiligten akzeptiert? Hatten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor dem Hintergrund ihrer Herkunft oder ihres Geschlechts die gleichen Chancen? Etc.)
- Neue bzw. modifizierte Verfahren oder Aufgaben werden vor ihrem ersten Einsatz überprüft und ausreichend erprobt.

Verstöße

- Es wird mit einem Verfahren zur Kompetenzfeststellung gearbeitet, das zuvor nicht überprüft bzw. erprobt wurde.
- Ein bestimmtes Verfahren kommt regelmäßig zur Anwendung, ohne dass es jemals ausgewertet bzw. auf seine Qualität hin überprüft wurde.
- Für die Auswertung werden ausschließlich Befürworterinnen und Befürworter des Verfahrens herangezogen.
- Die Ausführung und Auswertung des Verfahrens erfolgt ausschließlich anhand von Gesichtspunkten, bei denen eine kostengünstige und leichte Durchführbarkeit im Vordergrund steht.



Systemorientierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf bilden ein Element innerhalb des Systems des regionalen Übergangsmanagements. Die Personen, die an diesen Verfahren teilnehmen, können davon ausgehen, dass die Ergebnisse aller Kompetenzfeststellungen, die sie während dieser Phase durchlaufen, dazu genutzt werden, sie bei der Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu unterstützen.

Begründung

Die Motivation, im Verlauf des Prozesses der beruflichen Integration (mehrmals) der Teilnahme an einem Verfahren zur Kompetenzfeststellung zuzustimmen, Kompetenzen zu zeigen und zu reflektieren, ist im Wesentlichen darin begründet, dass

- die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung in eine für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer spürbare, zeitnahe Kompetenzentwicklung einmünden und
- Ergebnisse aus zurückliegenden Kompetenzfeststellungen, die u. U. im Rahmen des regionalen Übergangsmanagements bei einem anderen Akteur erzielt wurden, berücksichtigt werden können, wenn die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer dies wünscht.

Hinweise zur Umsetzung

- Die am regionalen Übergangsmanagement beteiligten Akteure erarbeiten ein Konzept, aus welchem hervorgeht, wie die Ergebnisse der verschiedenen Kompetenzfeststellungen, an denen junge Menschen im Übergang Schule – Beruf teilnehmen, in ein kohärentes System individueller Kompetenzentwicklung einmünden können. In diesem Konzept werden sowohl die Schnittstellen zwischen zwei Akteuren (Bildungsträger – Praktikumsbetrieb) als auch die unterschiedlichen Schnittstellen zwischen Auftraggebern, Durchführenden und „Unterstützern“ (Schulamt – Bildungsträger – Lehrerinnen und Lehrer oder Bundesagentur für Arbeit – Bildungsträger – Bildungsbegleiter/Betrieb) berücksichtigt¹⁷. Das Konzept trägt den jeweils aktuellen Datenschutzbestimmungen Rechnung.

Verstöße

- Verfahren zur Kompetenzfeststellung werden umgesetzt, ohne dass im Vorfeld Absprachen bezüglich der Nutzung der Ergebnisse (Kompetenzentwicklung) getroffen wurden.
- Verfahren zur Kompetenzfeststellung werden wiederholt eingesetzt, ohne dass die Ergebnisse verglichen und die Lernzuwächse untersucht werden.
- Die Ergebnisse früherer Kompetenzfeststellungen werden nicht berücksichtigt, obwohl Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer dies ausdrücklich wünschen.

17 Ein Instrument, mit dem es gelingt, alle Maßnahmen, die im Prozess der beruflichen Orientierung absolviert werden, zu dokumentieren, ist der Berufswahlpass. Dieses Instrument wird mittlerweile in allen Bundesländern in den Jahrgängen 7–10 sämtlicher Schulformen eingesetzt. Vgl. www.berufswahlpass.de



III. Systematische Beobachtung

Die folgenden Qualitätsstandards beziehen sich auf simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (wie Assessment Center, an Assessment Center angelehnte Verfahren oder Potenzialanalysen), die auf der Grundlage einer systematischen Verhaltensbeobachtung durchgeführt werden. Nur eine systematische Verhaltensbeobachtung erlaubt eine „nicht dem Zufall überlassene, methodisch kontrollierte Wahrnehmung durch einen oder mehrere Beobachter, mit der Absicht, dadurch etwas für die beobachtete Person Charakteristisches zu erfahren“ (Hasemann 1983, nach Groffmann und Michel 1983).

Den folgenden sieben Qualitätsstandards für eine systematische Beobachtung sei die Empfehlung vorangestellt, dass pro Aufgabe oder Übung maximal fünf Anforderungen bzw. Merkmale beobachtet werden sollten. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die mit der Beobachtung betrauten Personen sich so überanstrengen, dass ihnen Beobachtungs- und Bewertungsfehler unterlaufen. Eine solche Beschränkung bietet also die Grundlage dafür, dass eine gute Qualität erzielt werden kann.

In simulations- bzw. handlungsorientierten Verfahren zur Kompetenzfeststellung bildet das Verhalten einer Person in einer bestimmten Handlungssituation die Grundlage aller Bewertungen.

Begründung

In handlungsorientierten Verfahren werden arbeits- oder lebensweltähnliche Situationen geschaffen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Handeln motivieren. In den Verhaltensweisen, die dabei sichtbar werden, zeigen sich die Kompetenzen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Merkmale und Ausprägungen werden ausschließlich auf der Grundlage der Verhaltensweisen bewertet, die im Rahmen der Kompetenzfeststellung konkret beobachtet werden. Dabei wird berücksichtigt, dass diese Zuschreibung der Wirklichkeit sehr nahe kommt, ohne jedoch komplett mit dieser übereinstimmen zu müssen. So kann eine Kompetenz auch dann vorhanden sein, wenn sie bei der Durchführung einer Kompetenzfeststellung nicht gezeigt wird.

Hinweise zur Umsetzung

- Alle Aufgaben und Übungen zielen darauf ab, Handlungen in Gang zu setzen, die beobachtet werden können.¹⁸
- Die Beobachterinnen und Beobachter tauschen ihre Beobachtungen allein auf der Grundlage der von ihnen protokollierten Beobachtungen aus.
- Merkmale oder Begriffe, die Fähigkeiten bezeichnen („Selbstständigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ etc.), werden lediglich als sprachliche Mittel zur Herstellung einer gedanklichen Ordnung eingesetzt, um Verhaltensweisen zusammenzufassen.

¹⁸ In Aufgaben und Übungen, deren Schwerpunkt darin liegt, dass verschiedene Informationen analysiert und auf dieser Grundlage Konzepte und Strategien entwickelt und Entscheidungen getroffen werden sollen (z.B. Postkorbübungen), müssen die Ergebnisse präsentiert werden. Dadurch werden die Vorgehensweise, die Systematik, die Analysefähigkeit und die Entscheidungen transparenter.

Verstöße

- Es werden Ergebnisse statt Verhaltensweisen bewertet.
- Bei der Bewertung einer Teamaufgabe werden die Verhaltensweisen des gesamten Teams und nicht die Beobachtung der einzelnen Teammitglieder zugrunde gelegt.
- In die Bewertung fließen Vorerfahrungen und/oder Interpretationen ein. Es werden allgemeine Aussagen über die Persönlichkeit einer Teilnehmerin bzw. eines Teilnehmers getroffen, die auf subjektiven Eindrücken beruhen, welche im Rahmen der Kompetenzfeststellung gar nicht beobachtet werden konnten.



Dokumentation während der Beobachtung

Während der Beobachtung werden alle wahrnehmbaren Beobachtungen festgehalten.

Begründung

Schriftliche Beobachtungsprotokolle tragen zu einer hohen Objektivität bei. Allerdings gibt es zwei grundsätzlich unterschiedliche Verfahren, mit denen wahrnehmbare Handlungen schriftlich festgehalten werden können. Zum einen kann man – der qualitativen Datenerhebung entsprechend – jede wahrnehmbare Handlung schriftlich protokollieren. Zum anderen können die Daten – der quantitativen Datenerhebung entsprechend – mithilfe von Strichlisten erhoben werden, indem die Häufigkeit der wahrnehmbaren Handlungen festgehalten wird. Beide Vorgehensweisen müssen Qualitätsstandards genügen.

Hinweise zur Umsetzung der qualitativen Datenerhebung

- Das, was beobachtet wird, wird in chronologischer Reihenfolge protokolliert.
- Es werden konkrete Verhaltensbeschreibungen notiert.

Hinweise zur Umsetzung der quantitativen Datenerhebung

- Die Merkmale, die in einer Übung zu beobachten sind, wurden im Rahmen von Erprobungen empirisch nachgewiesen.
- In den Beobachtungsmerkmalen werden die wahrnehmbaren Handlungen beschrieben, aber nicht bewertet.

Verstöße bei qualitativen Erhebungen

- Es werden keine Handlungsabläufe notiert; stattdessen wird beobachtetes Verhalten „abgehakt“.
- Erst im Anschluss an die Beobachtung wird ein Protokoll erstellt.

Verstöße bei quantitativen Erhebungen

- Die Handlungsmerkmale wurden empirisch nicht bestätigt und sind in der Übung nicht beobachtbar.
- In den Handlungsmerkmalen wird ein Handlungsablauf nicht deskriptiv, sondern wertend beschrieben.

Kommentar

Bei der Entscheidung für eine qualitative oder quantitative Erfassung von Handlungen sind folgende Vor- und Nachteile zu bedenken:

Für eine qualitative Erfassung spricht, dass die Besonderheit einer Handlung erfasst wird und die Beobachtungen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Rückmeldegesprächen sehr plastisch dargestellt werden können. Zudem kann man sich bei einer qualitativen Erfassung auch nach einem gewissen zeitlichen Abstand noch an das Geschehene erinnern und bei Bedarf eine Bewertung abgeben.

Mithilfe quantitativer Erfassungen von Handlungen kann man die Häufigkeit und Streuung von Handlungsmerkmalen erfassen. Dies trägt dazu bei, dass sich die erfassten Merkmale besser miteinander vergleichen lassen. Allerdings sind diese Erhebungen nur in begrenztem Maße dazu geeignet, besondere Merkmale einer Handlung festzuhalten und entsprechende Empfehlungen für die Jugendlichen abzuleiten.

Für beide Erfassungsmethoden hat zu gelten, dass die Verhaltensindikatoren bzw. die Handlungsmerkmale bei der Entwicklung der Verfahren sehr sauber erhoben und erprobt wurden (vgl. „Reliabilität“, S. 84).

Die Beobachtung erfolgt auf der Grundlage festgelegter Kriterien.

Begründung

Festgelegte Kriterien erlauben es den Beobachterinnen und Beobachtern, sich auf konkrete Verhaltensweisen zu konzentrieren. Mithilfe dieser festgelegten Kriterien kann die Objektivität des gesamten Verfahrens erhöht und die Anzahl der Beobachtungsfehler verringert werden.

Hinweise zur Umsetzung

- Für jede Aufgabe bzw. jede Übung liegen Beobachtungsbögen vor, in denen vorgegeben wird, welche Merkmale beobachtet werden. In standardisierten Verfahren wie z.B. Assessment Centern werden diese Merkmale zusätzlich operationalisiert. Das heißt, es wird zusätzlich vorgegeben, anhand welcher Verhaltensindikatoren die Merkmale beobachtet werden sollen.¹⁹ Nur diese eigens für die jeweilige Aufgabe bzw. Übung formulierten Merkmale bzw. die für das jeweilige Merkmal formulierten Verhaltensweisen werden beobachtet. (Letzteres gilt für die Durchführung von Assessment Centern und von Verfahren, die sich an Assessment Centern orientieren.)
- Alle zu beobachtenden Anforderungen und Merkmale sind eindeutig definiert.

Verstöße

- Es liegen keine Beobachtungsbögen vor, sodass die Beobachtung ohne jegliche Vorgaben erfolgt.
- In Assessment Centern und an diesen orientierten Verfahren wird nicht anhand operationalisierter Verhaltensindikatoren beobachtet und bewertet, sondern allein auf der Grundlage übergeordneter Merkmale („Sorgfalt“, „Teamfähigkeit“, etc.).

¹⁹ In teilstandardisierten Verfahren geben die Beobachtungsbögen zwar stets die Merkmale vor, die beobachtet werden sollen, es werden jedoch nicht immer auch operationalisierte Verhaltensweisen vorgegeben, anhand deren die Merkmale beobachtet werden sollen.

Mehrfachbeobachtungen

17

Um Aussagen über Teilnehmerinnen und Teilnehmer abzusichern, muss jedes Merkmal mehrfach in verschiedenen Situationen beobachtet werden.

Begründung

Ein Merkmal, das im Rahmen eines simulations- oder handlungsorientierten Verfahrens nur einmal beobachtet wird, ist nicht „stabil“. Es erlaubt daher keine ausreichend gesicherten Aussagen über Kompetenzen oder Stärken einer Teilnehmerin bzw. eines Teilnehmers.

Hinweise zur Umsetzung

- Die Beobachtung erfolgt in unterschiedlichen Situationen (multitrait-multimethod-Ansatz) und im günstigsten Falle durch unterschiedliche Personen (vgl. „Rotation der Beobachterinnen und Beobachter“, S. 68).
- Bei der Kompetenzfeststellung wird jede Anforderung bzw. jedes Merkmal mindestens zweimal erfasst.

Verstöße

- Ein Merkmal wird bewertet, obwohl es nur einmal beobachtet werden konnte.
- Ein Merkmal wird nur einmal beobachtet. Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage von Vorerfahrungen, Informationen Dritter oder zufälligen Beobachtungen, die unter anderen Bedingungen getätigt wurden.

Beobachtung und Bewertung sind voneinander zu trennen.

Begründung

Die Bewertung einer Aufgabe bzw. Übung enthält eine Zusammenfassung aller beobachteten und protokollierten Verhaltensweisen. Außerdem wird bei der Bewertung der gesamte Bearbeitungszeitraum berücksichtigt. Sie erfolgt daher erst im Anschluss an die Beobachtung.

Hinweise zur Umsetzung

- Während die Aufgaben bearbeitet werden, wird ausschließlich beobachtet und alle wahrnehmbaren Beobachtungen werden festgehalten.

Verstöße

- Bereits während der Beobachtung werden Zuordnungen zu bestimmten Merkmalen und/oder erste Bewertungen vorgenommen.
- Beobachterinnen und Beobachter werden ausgetauscht, während eine Aufgabe bearbeitet wird.
- Die Ergebnisse systematischer Verhaltensbeobachtung werden „zerredet“, indem beispielsweise ein Beobachter, der seine Bewertung noch nicht vorgenommen hat, von Dritten Informationen erhält, die ihn beeinflussen. („C. habe ich gestern auch beobachtet, der kommentiert ja alles.“, „J. braucht die Kompetenzfeststellung doch gar nicht, die hat doch schon einen Praktikumsplatz.“) Die Ergebnisse systematischer Verhaltensbeobachtung werden auch verfälscht, wenn während der Beobachterkonferenz Informationen einfließen, die das Ergebnis der Kompetenzfeststellung beeinflussen. („Die Eltern kenne ich, die stimmen einer zusätzlichen Förderung am Nachmittag nie zu. Das brauchen wir erst gar nicht zu versuchen.“)

Personalschlüssel

19

**Ein Schlüssel von 1:3
(Beobachterin bzw. Beobachter : Jugendliche bzw. Jugendlicher)
sollte nicht überschritten werden.**

Begründung

Die Qualität der Beobachtung und die Ergebnisse des Verfahrens sind abhängig von der Anzahl der Beobachterinnen und Beobachter, die bei der Kompetenzfeststellung eingesetzt werden.

Hinweise zur Umsetzung

- Wenn Einzelaufträge ausgeführt werden, sollten zwei Personen mit der Beobachtung betraut werden.
- Wenn Gruppenübungen durchgeführt werden, kann eine Beobachterin bzw. ein Beobachter maximal drei Personen beobachten.
- Wenn bei einer Aufgabe bzw. Übung mehrere Beobachterinnen und Beobachter dieselbe Person beobachten, erfolgen die Beobachtung und die Bewertung zunächst unabhängig voneinander.

Verstöße

- Der Beobachterschlüssel liegt über 1:3.
- Um gegenüber Dritten einen guten Beobachterschlüssel angeben zu können, beobachtet eine Person zeitgleich zwei verschiedene Aufgaben bzw. Übungen.

Rotation der Beobachterinnen und Beobachter

Um subjektive Wahrnehmungen und Beobachtungsfehler zu vermeiden, wechseln die Beobachterinnen und Beobachter nach jeder Aufgabe (Rotation).

Hinweise zur Umsetzung

- Mithilfe eines Beobachterrotationsplans wird sichergestellt, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer von mehreren unterschiedlichen Personen beobachtet und bewertet wird. Insbesondere wird darauf geachtet, dass es nicht zu Überschneidungen kommt, indem beispielsweise eine Beobachterin dasselbe Merkmal bei einem Teilnehmer mehrfach beobachtet.

Verstöße

- Die Beobachterinnen und Beobachter verzichten mit der Begründung, ohne Rotation intensiver beobachten zu können, darauf, zu rotieren.
- Um bei der gemeinsamen Auswertung Zeit zu sparen, werden feste Beobachter-Teilnehmer-Teams gebildet. Dies führt dazu, dass die Bewertung fast ausschließlich einer Person vorbehalten bleibt.

Anhang ■ ■ ■ ■

Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in Verfahren zur Kompetenzfeststellung

Immer mehr engagierte Förderschulen, allgemein bildende Schulen und berufsbildende Schulen setzen im Rahmen ihres berufswahlorientierenden bzw. berufsvorbereitenden Unterrichts Verfahren zur Kompetenzfeststellung ein. Parallel dazu verabschieden die Bundesländer neue Schulgesetze oder Rahmenkonzepte, in denen Aspekte des berufswahlorientierenden Unterrichts neu geregelt werden und Verfahren zur Kompetenzfeststellung als ein Instrument der beruflichen Orientierung betont werden. Auch die Bundesagentur für Arbeit engagiert sich wieder verstärkt im präventiven schulischen Bereich und unterstützt Verfahren zur Kompetenzfeststellung. In den vergangenen Jahren sind bereits erfreulich viele entsprechende Projekte, Initiativen, Verfahren und Modelle entstanden. Viele weitere Modelle werden folgen.

Sehr kontrovers wird in diesem Zusammenhang die Frage diskutiert, welche Rolle Lehrerinnen und Lehrer bei der Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung einnehmen sollten. Manche lehnen die Beteiligung von Lehrkräften an solchen Verfahren strikt ab, andere plädieren dafür, ausschließlich die zuständigen Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrer mit der Umsetzung von Kompetenzfeststellungen zu betrauen. Diese Diskussion bezieht sich vor allem auf den Einsatz von simulations- bzw. handlungsorientierten Verfahren, zu denen Assessment Center, an Assessment Center angelehnte Verfahren und Potenzialanalysen zählen. Die Arbeit mit Portfolioverfahren wie etwa dem Berufswahlpass wird übereinstimmend bei den Klassenlehrerinnen und -lehrern oder bei den Fachlehrkräften, die Arbeitskunde oder Arbeits- und Wirtschaftslehre unterrichten, angesiedelt.

Im Folgenden werden einige Argumente für und wider die Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern bei der Durchführung von Kompetenzfeststellungen genannt. Dabei wird ausgeführt, was es bedeuten kann, wenn Lehrkräfte als Beobachterinnen und Beobachter eingesetzt werden und Schülerinnen und Schüler bewerten sollen, die sie ansonsten unterrichten. Die vorgebrachten Argumente sind zum einen als Diskussionsbeiträge und zum anderen als mögliche Orientierungshilfen zu verstehen.

Ein starkes Argument für den Einsatz von Lehrkräften als Beobachterinnen und Beobachter ist die Tatsache, dass Lehrerinnen und

Lehrer im Rahmen von Kompetenzfeststellungen ihren Blickwinkel erweitern können. In handlungsorientierten Verfahren zur Kompetenzfeststellung können Schülerinnen und Schüler auch Kompetenzen zeigen, die sie im täglichen Unterricht nicht zum Einsatz bringen können. Lehrkräfte, die an der Durchführung entsprechender Verfahren beteiligt sind, haben daher die Möglichkeit, ihre Schülerinnen und Schüler „neu“ kennen zu lernen. Dabei wird das Bild, das sie bislang von den Jugendlichen hatten, in der Regel erweitert und mitunter sogar erschüttert.²⁰ Die Lehrkräfte können die neuen Erkenntnisse, die sie während der Durchführung der Verfahren gewinnen, anschließend für die weitere Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler fruchtbar machen. Insofern birgt die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Verfahren zur Kompetenzfeststellung die Möglichkeit, dass sich das Verhältnis zwischen den beteiligten Lehrkräften und deren Schülerinnen und Schülern positiv verändert.

Die Verfechter dieser Argumentation weisen darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer nur dann dazu bereit sind, von ihren (zum Teil über etliche Jahre gesammelten) Erfahrungen mit ihren Schülerinnen und Schülern zu abstrahieren und eine neue Perspektive auf die Jugendlichen zu entwickeln, wenn sie während einer Kompetenzfeststellung mit eigenen Augen sehen können, über welche (ungeahnten) Kompetenzen ihre Schülerinnen und Schüler verfügen. Wenn Dritte mündlich oder schriftlich von diesen Kompetenzen berichten würden, könnten die Lehrkräfte nicht in gleichem Maße davon überzeugt werden, dass die Jugendlichen tatsächlich über diese Kompetenzen verfügen. Aller Wahrscheinlichkeit nach würden sie die Ergebnisse anzweifeln und unterstellen, dass sie z. B. auf die Reaktivität der Schülerinnen und Schüler, auf Zufälle oder auf Verfahrensfehler zurückzuführen seien. Die unmittelbare Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer – so die Verfechter dieser Argumentation – sei ein entscheidender Vorteil, der sich nachhaltig positiv auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis auswirken könne. Zudem wird häufig die Ansicht vertreten, dass diejenigen, die die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler nutzen sollen, auch unmittelbar an der Durchführung des Verfahrens beteiligt sein sollten.

20 Vgl.: Druckrey/Voß: „Dass der das kann, dass die so ist – das hätte ich nie gedacht!“ in Voß (Hg.): *Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung*. Weinheim 2006, S. 155–165.

Das Hauptargument jener, die sich strikt dagegen aussprechen, dass Lehrkräfte an der Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung beteiligt werden, lautet: „Lehrerinnen und Lehrer allgemein- und berufsbildender Schulen können nicht zwischen Beobachtung und Bewertung trennen, und sobald sie beobachten, beginnen sie das Gesehene zu interpretieren“²¹. Ein wesentlicher Grund für diese Koppelung wird in der hohen Alltagsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern gesehen. Lehrkräfte, so heißt es, seien gezwungen, ständig eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülern im Blick zu haben. Gleichzeitig müssten sie sich auf Einzelne beziehen, in kürzester Zeit Entscheidungen treffen und Bewertungen vornehmen. Auch in Verfahren zur Kompetenzfeststellung könne die Koppelung von Beobachtung und Bewertung nicht überwunden werden. Die Bilder, die Lehrkräfte von ihren Schülerinnen und Schülern hätten, seien viel zu festgefügt, als dass sie durch die neuen Erfahrungen, die die Lehrkräfte bei der Durchführung einer Kompetenzfeststellung mit ihren Schülerinnen und Schülern machen, revidiert werden könnten.

Diejenigen, die einer Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern kritisch gegenüberstehen, gehen ferner davon aus, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern häufig zu wenig zutrauen. Bei der Auswahl von Aufgaben und Übungen würden sie daher häufig solche auswählen, die die Schülerinnen und Schüler unterforderten.²² Viele Kompetenzen könnten daher gar nicht gezeigt werden (vgl. „Kompetenzansatz“, S. 36). Darüber hinaus tendierten Lehrkräfte, die ihnen bekannte Schülerinnen und Schüler beobachten, dazu, während des Verfahrens in Prozesse einzugreifen. Sie würden ihre Beobachterrolle verlassen, um Einzelnen unaufgefordert Hilfestellungen zu geben oder in Gruppenprozesse einzugreifen („C. und K. können nicht zusammen in einem Team arbeiten“).

²¹ Für Lehrerinnen und Lehrer aus Förderschulen wird diese Argumentation stark eingeschränkt bzw. gänzlich verworfen. Da sich diese Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung intensiv mit (förder)diagnostischen Verfahren beschäftigt haben und ihnen die Arbeit Beobachtungsbögen und Förderplänen sowie die Erstellung von Entwicklungsplänen und (Förder)Gutachten vertraut sind, geht man davon aus, dass ihnen die Trennung von Beobachtung und Bewertung in der Regel gut gelingt.

²² Dies gelte insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen.

Ein Aspekt wird von den Befürwortern und den Kritikern einer Lehrerbeteiligung gleichermaßen kritisch betrachtet. Er betrifft die Auffassung, dass Kompetenzentwicklung als ein individueller Prozess zu begreifen sei. „Kompetenzentwicklung heißt ... einen Ist-Stand zu ermitteln und die Entwicklungspotenziale herauszuarbeiten, an denen Förderung anzusetzen hat. Förderung heißt auch, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstreflexion anzuleiten und Lernumgebungen zu schaffen und auszudifferenzieren, in denen solche Lernprozesse erst ermöglicht werden“ (Eckert 2005, S. 9).

Diese Auffassung von einer individuellen Kompetenzentwicklung ist in Schulen (noch) nicht hinreichend verankert. Gleiches gilt für die Rahmenbedingungen und Lernumgebungen, die nötig sind, um in Schulen individuelle Kompetenzentwicklungen umzusetzen. Deshalb sollte die Umsetzung – insbesondere simulations- und handlungsorientierter Verfahren zur Kompetenzfeststellung – nicht allein Aufgabe der Schulen bzw. der Lehrerinnen und Lehrer sein. Kooperationen mit der Jugendhilfe²³, mit Bildungsträgern und mit Betrieben sowie die Mitarbeit schulfremder Beobachterinnen und Beobachter (z. B. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Studentinnen und Studenten der Sozialpädagogik oder Psychologie, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der örtlichen Jugendhilfe, Ehrenamtliche etc.) können dazu beitragen, Schulen und Lehrkräfte dabei zu unterstützen, im Rahmen ihres berufswahlorientierenden bzw. berufsvorbereitenden Unterrichts simulations- und handlungsorientierte Verfahren zur Kompetenzfeststellung umzusetzen und zu qualitativ hochwertigen Ergebnissen zu gelangen²⁴.

Auch Modelle, in denen Lehrkräfte als Beobachterinnen und Beobachter fungieren, jedoch nicht die eigene Klasse, sondern eine ih-

23 Vgl. Schweitzer: „Und konnten zusammen nicht kommen“ – Warum Schule und Jugendhilfe nicht zueinander passen und daher eigentlich gut kooperieren können in Voß (Hg.): *Lernlust und Eigensinn*. Heidelberg 2005, S. 77–86.

24 Die Arbeitsgruppe „Schule-Wirtschaft“ im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ hat 2006 einen „Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife“ vorgelegt. Dieser Leitfaden enthält Anregungen, konkrete Anleitungen und Good Practice Beispiele für die Gestaltung eines systematischen und nachhaltigen Konzepts zur Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung.

Vgl. www.ausbildungspakt-berufsorientierung.de

nen persönlich nicht bekannte Gruppe beobachten, können dazu beitragen, Beobachtungs- und Beurteilungsfehler zu minimieren.²⁵

Für die Schülerinnen und Schüler birgt die Begegnung mit Beobachterinnen und Beobachtern, die sie noch nicht kennen, und die Auseinandersetzung mit einer neuen Umgebung (Unterrichtsräume in einer Berufsschule, Betrieb etc.) optimale Möglichkeiten. Die Schülerinnen und Schüler können die Rollen, auf die sie in der Schule (in der Interaktion mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden sowie mit ihren Lehrerinnen und Lehrern) festgelegt werden, hinter sich lassen und erzielen beim Lernen in praktischen Anforderungssituationen den größten Lernerfolg (vgl. Dohmen 2001 in BMBF 2001, S. 75).

Damit der Kompetenzfeststellung in Schulen in verstärktem Maße eine individuelle Kompetenzentwicklung folgen kann, müssen den Lehrkräften ausreichende Schulungs- und Trainingsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Mithilfe von Schulungen und Trainingsmaßnahmen können Beobachtungs- und Bewertungsfehler minimiert werden. Außerdem werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu angeregt, sich mit Fragen der individuellen Kompetenzentwicklung im schulischen Alltag zu beschäftigen (vgl. „Geschultes Personal“, S. 46).

²⁵ In einem solchen Modell kooperieren möglicherweise zwei benachbarte Schulen miteinander und die Lehrerinnen und Lehrer der Schule A beobachten die Schülerinnen und Schüler der Schule B und vice versa.

Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf mit Migrantinnen und Migranten

Unabhängig davon, ob Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf in allgemein bildenden oder berufsbildenden Schulen, in Förderschulen oder bei Bildungsträgern durchgeführt werden, stets befinden sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Jugendliche mit Migrationshintergrund. Sowohl der prozentuale Anteil als auch die Zusammensetzung dieser Gruppe ist regional unterschiedlich. Es gibt nicht „die Gruppe der Migranten“; vielmehr gibt es eine sehr heterogene Gruppe junger Migrantinnen und Migranten. Die jungen Menschen, die zu dieser Gruppe zählen, unterscheiden sich etwa im Hinblick auf ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Herkunft, ihren sozialen und kulturellen Hintergrund und ihre sprachlichen Kompetenzen. Eine besondere Bedeutung kommt der Frage zu, wie lange die Jugendlichen bereits in Deutschland leben. Dieser Aspekt ist eng verknüpft mit weiteren Fragen, die im Zusammenhang mit der Förderung der beruflichen Integration junger Migrantinnen und Migranten eine große Bedeutung haben: Welche schulischen und ggf. auch beruflichen Vorerfahrungen haben die jungen Menschen? Haben sie das deutsche Schulsystem durchlaufen oder haben sie in ihren Herkunftsländern bereits eine schulische Bildung erworben? Verfügen sie möglicherweise bereits über eine berufliche Ausbildung, die sie in ihren Herkunftsländern erworben haben?

Die oben skizzierte Heterogenität zeitigt Konsequenzen für die Verfahren, mit denen Kompetenzfeststellungen durchgeführt werden. Wenn diese Verfahren zu qualitativ hochwertigen Ergebnissen führen und von den Jugendlichen anerkannt werden sollen, müssen sie den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Rechnung tragen. In diesem Kontext geht es keinesfalls darum, neue, migrantenspezifische Verfahren zu entwickeln²⁶ (was vor dem oben skizzierten Hintergrund hieße, dass eine schier unendliche Vielzahl spezieller Verfahren konzipiert werden müsste). Vielmehr gilt es, die Vielzahl der vorhandenen Verfahren an die Anforderungen, die sich aus der Heterogenität dieser Gruppe ergeben, anzupassen.

²⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Band IIc der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn 2006.

Im Folgenden werden fünf Aspekte skizziert, die für die erfolgreiche Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung mit Migrantinnen und Migranten als besonders wichtig angesehen werden. Diese fünf Aspekte betreffen

- die Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- die personelle Ebene,
- die methodische Ebene,
- die Ebene der Verfahren und
- die Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen.²⁷

Diese Aspekte sind bereits in die Formulierung der vorliegenden Qualitätsstandards eingeflossen. Sie sollen jedoch im Folgenden nochmals zusammengeführt und ausführlicher dargestellt werden. Entnommen sind sie der Schriftenreihe zum BQF-Programm des BMBF, Band IIc.²⁸

Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Allgemeinen pädagogischen Prinzipien folgend, müssen die Kompetenzfeststellung und das Kompetenzfeststellungsverfahren sprachlich an die Zielgruppe angepasst sein. Kulturelle Herkunft, Geschlecht und Sprachstand sind individuell wahrzunehmen und zu beachten, dazu kommt die Beachtung sprachlicher Hemmungen und Hürden bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Das Verfahren und seine Elemente sind verständlich darzustellen (Transparenz) und möglichst im Gruppenprozess zu erarbeiten. So können sprachliche und kulturelle Aushandlungen der Verfahren, Ergebnisse und Begriffe stattfinden.

²⁷ Diese fünf Aspekte wurden im Rahmen des BQF-Projektes „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en“ der GFBM (Berlin) entwickelt. In diesem Projekt wurde auch ein „Materialkoffer für die Praxis“ entwickelt. Dabei handelt es sich um eine Material- und Beispielsammlung zu ausgewählten Kernelementen der Kompetenzfeststellung unter Berücksichtigung der besonderen Lebenssituation und der besonderen Lernkultur von Migrant(inn)en. Vgl. www.gfbm.de

²⁸ Dellbrück/Neumann/Rudolphi/Zaschel in: Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Bonn 2006, S. 45–48.

Die Sensibilität der Fachkräfte antizipiert dabei bereits gemachte Erfahrungen der Migrantinnen und Migranten mit Vorurteilen und Stereotypenbildung Deutscher und reflektiert ebenfalls eigene Stereotypenbildung und Vorurteile. Dies und die aktive Gestaltung einer „Willkommensatmosphäre“ bilden eine gute Grundlage für die gewünschte Teilnehmerpartizipation. Dergestalt erhalten die Prozesse eine hohe Interaktivität und qualitativ wertvolle Kommunikationsintensität.

Wünschenswert ist die freiwillige Teilnahme an der Kompetenzfeststellung, die nicht als Testsituation erlebt werden darf, sondern eine Atmosphäre des Willkommenseins, der Vertraulichkeit und Verbindlichkeit verkörpern sollte. Unfreiwillig teilnehmende Personen verschließen sich häufig, haben wenig Interesse an guten Ergebnissen und sind nicht offen für selbstreflexive Prozesse als Basis für Entscheidungen. Selbst wenn einzelne Übungen und Verfahren die Teilnehmenden motivieren, so ist doch Freiwilligkeit Voraussetzung für eine Partizipation, die Personen zu aktiven Subjekten der Verfahren werden lässt. Erst dieser hohe Aktivitätsgrad kann dazu beitragen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren beruflichen Weg selbstbestimmend in die Hand nehmen und Kompetenzfeststellung einen Anfang von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung darstellt.

Echte Partizipation schließt auch den Punkt der Auswertung der Ergebnisse mit ein, dieses Moment des Verfahrens ist besonders geeignet, um Selbst- und Fremdeinschätzungen abzugleichen und Interesse, Ansprüche und Selbstbild der Teilnehmerin und des Teilnehmers zu thematisieren.

Personelle Ebene

Dreh- und Angelpunkt in Kompetenzfeststellungsverfahren bildet das eingesetzte Personal. Die Bereitschaft zum interkulturellen Austausch und die grundsätzliche pädagogische Eignung sind Voraussetzungen für die verantwortungsvolle Tätigkeit. Für die erfolgreiche Durchführung von Kompetenzfeststellung kommen noch eine Fülle von fachlichen, methodischen und sozialen Anforderungen hinzu:

- der sichere Umgang mit Kompetenzfeststellungsverfahren,
- Kenntnisse der Berufe und des Berufslebens wie des regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes,
- die Fähigkeit zur systematischen Beobachtung,

- die Kompetenz, förderliche Auswertungs- und Beratungssituationen schaffen zu können.

Diese Voraussetzungen müssen nicht alle in einzelnen Personen verankert sein, sie sollten aber in der Gruppe der Kompetenzfeststellenden repräsentiert sein. Innerhalb der anwendenden Institution muss das Personal zur Teamarbeit in der Lage sein, hinsichtlich der Teilnehmenden muss es mit Einzelpersonen und Kleingruppen umgehen können und dabei individuelle Besonderheiten wie Sprachstand, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Sozialisationshintergrund ebenso berücksichtigen wie unterschiedliche Anforderungsniveaus der Verfahren beherrschen und sicher auswählen können.

Methodische Ebene

Für die methodische Ebene ist anzumerken, dass vornehmlich handlungsorientierte Methoden eingesetzt werden sollten. Wesentlich in der Durchführung und damit ausdrücklich zu benennende Standards sind eine positive Atmosphäre und die Gelegenheit, interkulturelle Konfliktsituationen und interkulturelle Missverständnisse aushandeln und diskutieren zu können. Auf methodischer Ebene ist außerdem noch einmal innerhalb der Zielgruppe zu differenzieren, wer ein hinreichendes Testverständnis mitbringt, mit den typischen Strukturen von Aufgaben, Übungen und Tests vertraut ist, wer eine andere kulturelle Prägung mitbringt, wem die (deutsche) Schulbildung und die hier verbreiteten Vorstellungen von Lernen, Aufgabenstellungen und Leistung fremd sind. Die aufgezählten Themen zeigen bereits deutlich, dass die Heterogenität der Teilnehmenden an den Verfahren auch gute Gesprächsanlässe bietet, ebenso wie die Chance, zu einem interkulturellen Austausch zu kommen.

Ebene der Verfahren

Auf der Ebene der Verfahren ist hervorzuheben, dass die Zielstellung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens mit der Methode korrespondieren sollte. Wer als Resultat lediglich erfahren möchte, ob jemand bestimmte Voraussetzungen erfüllt, beispielsweise über bestimmte Deutschkenntnisse verfügt, der kann sich standardisierter Tests bedienen. Damit erhält er ein – je nach Validität des Tests – gültiges Fremdurteil. Ist hingegen eine Selbstevaluation als Basis einer eigenverantwortlichen Berufsfindung vorrangiges Ziel, dann sind die meisten standardisierten Tests häufig nicht geeignet und dialogische und reflexive Methoden

vorzuziehen. Dazu gehört eine zielgruppenspezifische Zusammensetzung der Elemente in einen sinnvollen Ablauf: die Anteile der Berufsorientierung können variiert werden, die Sozialform des Verfahrens sollte nach Möglichkeit häufig gewechselt werden, die Methoden sind entsprechend der Differenzierungskriterien anzupassen, das gilt auch für Form und Inhalt der Dokumentation. Alle Elemente sollten auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet und aufeinander abgestimmt sein.

Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen

Auch Institutionen stehen beim Thema Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit in der Pflicht. In den institutionellen Rahmenbedingungen, hierzu zählen Raum, Zeit, Personal und Finanzen sind für die nachhaltige Implementierung von Kompetenzfeststellungsverfahren neben anderen auch Gesichtspunkte des Gender und Cultural Mainstreamings zu beachten. Ferner sollten die Ergebnisse des Verfahrens einen Anschluss erfahren, d.h. weiter verwertet werden. Dafür sind andere abnehmende Instanzen nicht nur zu informieren, sondern u.U. in die Erstellung des Kompetenzfeststellungsverfahrens einzubeziehen. Schließlich sollte der Kompetenzfeststellung ein Angebot zur Beratung oder Qualifizierung auf Basis der Ergebnisse folgen, erst dann ist Kompetenzfeststellung sinnvoll eingesetzt und für alle Beteiligten nutzbar gemacht.

Die erweiterte Anschlussfähigkeit umfasst nicht nur eine Objektivierung der Ergebnisse, sie bedeutet die konstruktive Integration der Ergebnisse in den Berufswahlprozess und in die Standardbildung innerhalb einer Trägerstruktur.

Vom Gender und Cultural Mainstreaming zum Managing Diversity

Die Bekämpfung von Diskriminierungen und die Gleichstellung von Männern und Frauen sind zwei gesetzliche Bestimmungen, die im Amsterdamer Vertrag²⁹ neu geregelt wurden und am 1. Mai 1999 in Kraft traten. In der Folge dieses Vertrages gewinnen Bestrebungen, die darauf abzielen, in allen politischen und gesellschaftlichen Bereichen bestehende Ungleichheiten und Diskriminierungen zu beseitigen und die Chancengleichheit und Gleichstellung zu fördern, an Bedeutung. Bekannt geworden sind diese Bestrebungen unter den Begriffen „Gender Mainstreaming“ und „Cultural Mainstreaming“. Da die Prinzipien des Gender und Cultural Mainstreaming in allen Bereichen des politischen und gesellschaftlichen Lebens verankert werden sollen, stellen sie Querschnittsaufgaben dar. In der hier vorliegenden Veröffentlichung sind diese Prinzipien z.B. in den Qualitätsstandards zu den pädagogischen Prinzipien (vgl. S. 29 ff.) und zur professionellen Umsetzung (vgl. S. 41 ff.) präsent.

Der Begriff des Gender Mainstreaming bezeichnet „den Prozess und die Vorgehensweise, die Geschlechterperspektive in die Gesamtpolitik aufzunehmen. Dies bedeutet, die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von politischen Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu betreiben, dass in jedem Politikbereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern hinwirken zu können. Dieser Prozess soll Bestandteil des normalen Handlungsmusters aller Ressorts und Organisationen werden, die an politischen Entscheidungsprozessen beteiligt sind“ (Enggruber 2001, S. 11).

So wie im Rahmen des Gender Mainstreaming betont wird, dass sich die Lebenswirklichkeiten von Männern und Frauen in vielen Bereichen unterscheiden, folgt auch das Prinzip des Cultural oder Intercultural Mainstreaming der Überzeugung, dass sich die

²⁹ Gemeint ist der „Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union“, der von den EU-Staats- und Regierungschefs im Juni 1997 verabschiedet wurde. Der Vertrag verändert und ergänzt den Vertrag von Maastricht und diente dazu, die EU auch nach der Osterweiterung handlungsfähig zu halten.

Lebenswirklichkeiten von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in vielen Bereichen unterscheiden. „Nicht erkannte Unterschiede können dazu führen, dass scheinbar ‚neutrale Maßnahmen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen in unterschiedlicher Weise beeinflussen und sogar bestehende Unterschiede noch verstärken. Vor diesem Hintergrund steht Intercultural Mainstreaming für eine Politik, die das Ziel hat, den Aspekt der Chancengleichheit von Menschen mit und Menschen ohne Migrationshintergrund in alle Bereiche und Maßnahmen auf allen Ebenen einzubinden. Intercultural Mainstreaming bedeutet also grundsätzlich danach zu fragen, wie sich Maßnahmen und Gesetzesvorhaben jeweils auf Menschen mit und ohne Migrationshintergrund auswirken und ob und wie sie zum Ziel der Chancengleichheit beitragen können. Intercultural Mainstreaming ist demnach eine Strategie, die die Anliegen und Erfahrungen von Menschen mit und Menschen ohne Migrationshintergrund in die Planung, Durchführung, Überwachung und Auswertung politischer Maßnahmen selbstverständlich einbezieht. Ausgehend davon soll sie tradierte Wahrnehmungsmuster, Werthaltungen und Vorgehensweisen und in der Folge vorherrschende Rollen von MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen in der Gesellschaft verändern helfen. Das bedeutet, die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu betreiben, dass in jedem Bereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Chancengleichheit und letztlich einer Gleichstellung hinwirken zu können“ (Ahlemeyer 2006, S. 4).

Im Rahmen des Gender und des Cultural Mainstreaming nähert man sich auf der Grundlage durchaus vergleichbarer Fragestellungen den jeweils spezifischen Arbeitsfeldern an. Auch in den Empfehlungen für die pädagogische Arbeit finden sich Aspekte, die sich miteinander vergleichen lassen. Sowohl in pädagogischen Konzepten des Gender als auch des Cultural Mainstreaming wird die Erweiterung biografischer Handlungsoptionen als eines der Ziele benannt. Methodisch wird dabei auf die folgenden Aspekte verwiesen:

- Angebote zur (Selbst-)Reflexion,
- Empowerment,
- Kompetenzansatz sowie
- individuelle und flexible Förder- und Entwicklungswege.

Darüber hinaus liegt beiden Ansätzen ein Verständnis von Kompetenzfeststellung zugrunde, in dessen Rahmen die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ihren individuellen Biografien zum Mittelpunkt des Verfahrens gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Konzepte des Gender und Cultural Mainstreaming nicht besser durch das Konzept des „Managing Diversity“ ersetzt werden sollten.

Managing Diversity (Vielfaltsmanagement) heißt, die Heterogenität einer Gruppe zu betonen und diese Heterogenität zum Vorteil aller Gruppenmitglieder zu nutzen. Dabei wird die Unterschiedlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder nicht nur toleriert, sondern vielmehr wertschätzend hervorgehoben. Neben äußerlich wahrnehmbaren Unterschieden wie dem Geschlecht, der Ethnie, dem Alter oder körperlichen Gegebenheiten (Behinderungen) gehören auch der Lebensstil, die kulturellen und familiären Hintergründe, die sexuelle Orientierung und die religiöse Glaubensrichtung zu den individuellen Unterschieden, die beim Managing Diversity berücksichtigt werden. In einigen Verfahren zur Kompetenzfeststellung wird diesem Ansatz Rechnung getragen (vgl. Hutter 2007). Diese Verfahren enthalten Aufgaben, die im Team zu bearbeiten sind und um so besser gelöst werden können, je besser es den Teammitgliedern gelingt, die Vielzahl ihrer unterschiedlichen individuellen Kompetenzen offenzulegen und für die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben zu nutzen.

Dadurch können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon während der Kompetenzfeststellung Toleranz, Rücksicht und einen positiven Umgang mit Wertevielfalt und Pluralismus erleben, reflektieren und einüben. Insofern bietet die Kompetenzfeststellung ihnen eine gute Möglichkeit, sich auf einen stetig internationaler werdenden Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Darüber hinaus kann Managing Diversity einen Beitrag dazu leisten, positive Diskriminierung, wie sie im Kontext des Cultural Mainstreaming diskutiert wird, zu überwinden. Deshalb sollte Managing Diversity als festes pädagogisches Prinzip in Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf aufgenommen werden (vgl. „Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen“, S. 32). Dafür bedarf es – wie auch für die pädagogischen Prinzipien des Gender und Cultural Mainstreaming – keiner neuen Verfahren, sondern vielmehr einer kritischen Prüfung und Anpassung der

zahlreichen Verfahren, die bereits bestehen. Die Herausforderung besteht darin, die bestehenden Prinzipien und Ansätze des Gender und des Cultural Mainstreaming nicht gegeneinander auszuspielen oder deren kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Vielmehr geht es darum, die bestehenden Prinzipien und Ansätze im Prinzip des Managing Diversity zusammenzuführen; das heißt: die Vielfalt anzuerkennen, zu gestalten und zu fördern und dabei die Individualität im Blick zu behalten.



Gütekriterien für standardisierte Tests

Für alle standardisierten Tests (dazu zählen auch Berufswahltests) und simulations- und handlungsorientierte Verfahren zur Kompetenzfeststellung (wie z.B. Assessment Center, an Assessment Center angelehnte Verfahren oder Potenzialanalysen) gelten zusätzlich zu den hier formulierten Standards die Gütekriterien zur Validität, Objektivität und Reliabilität. Zu der Frage, inwieweit diese Gütekriterien auch für biografieorientierte Interviews bindend sind, gibt es innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedliche Meinungen. Aus diesem Grund finden sich im Anschluss an die folgenden Gütekriterien spezielle Hinweise für biografieorientierte Interviews.

Validität

Die Validität eines diagnostischen Verfahrens gibt Auskunft über dessen „Gültigkeit“. Lienert versteht darunter den Grad der Genauigkeit, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst (Obermann 2002, S. 230).

Objektivität

Die Objektivität gibt an, wie weit sich die Erfassung menschlichen Verhaltens „standardisieren“, wie weit sich dieses Verhalten „eindeutig quantifizieren“ lässt. In diesem Sinne bezeichnet Objektivität die Unabhängigkeit der Testergebnisse vom Untersuchenden. Gleichgültig, wer einen Test anwendet, jeder Untersuchende soll bei demselben Probanden zu denselben Ergebnissen (Test-Scores) kommen (vgl. Fisseni/Fennekels 1995, S. 168).

Reliabilität

Unter Reliabilität versteht man den Grad an Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal gemessen wird (vgl. Obermann 2002, S. 225).

Hinweise zur Durchführung biografieorientierter Interviews

Für den Bereich biografieorientierter Interviews erweist sich die einfache Übertragung der hier genannten Gütekriterien mitunter als problematisch. So hängt beispielsweise die Objektivität stark von der Standardisierung des Interviews ab, und die Frage nach der Validität ist untrennbar mit den jeweiligen Wirklichkeitskonzeptionen der Fragenden einerseits und der Interviewten andererseits verbunden (vgl. Flick et al 1995). Dieser Aspekt spielt vor allem in der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten eine große Rolle. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Hinweise und Vorgaben für biografieorientierte Interviews als eine zusätzliche Orientierungshilfe zu verstehen.³⁰

Biografieorientierte Interviews in Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sollen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geben, sich selbst, ihre eigenen Erfahrungen, ihre Interessen und Zukunftsvorstellungen zu beschreiben. Methodisch bieten sich halbstandardisierte Interviews an, in denen sich freie und standardisierte Gesprächsteile abwechseln. So entsteht Raum für neue Fragen und Aspekte, die sich erst im jeweiligen Interview ergeben. Den Interviews liegt ein Leitfaden (Fragenkatalog) zugrunde, der auf einem breiten Verständnis von beruflicher Orientierung basiert und Fragen zur Berufsorientierung und Berufswahl immer wieder in Beziehung zu den individuellen Biografien und Lebenswelten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzt.³¹

Biografieorientierte Interviews zielen darauf ab, von den Befragten persönliche Informationen zu erhalten. Dazu bedarf es einer ansprechenden und ungestörten Atmosphäre.

30 Vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Kompetenzcheck Ausbildung NRW. Instrumente zur Kompetenzfeststellung*. Düsseldorf 2006. S. 41 ff.

31 Im Rahmen des EU-Projektes Leonardo hat das Deutsche Jugendinstitut gemeinsam mit zehn weiteren Partnern das Projekt ICOVET (*Informal Competences and their Validation in Vocational Education and Training*) durchgeführt. U.a. wurde ein Intervallleitfaden erstellt, dessen Ziel es ist, die durch informelles Lernen erworbenen und für die berufliche Bildung relevanten Kompetenzen sichtbar zu machen. Der Fragebogen sowie die übrigen Produkte, die im Rahmen dieses Projektes entstanden sind, bieten eine Vielzahl von Anregungen und enthalten zahlreiche Tipps. Vgl. www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=389.

Zu Beginn des Interviews stellt sich die Person, die das Interview führt, kurz vor. Anschließend wird die bzw. der Befragte über die Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen des Interviews in Kenntnis gesetzt. Außerdem wird er über die Verwendung der Interviewergebnisse informiert (vgl. „Transparenzprinzip“, S. 38).

Während des Interviews werden die Aussagen der befragten Person möglichst originalgetreu erfasst.

Anschließend werden wichtige Aspekte zeitnah ergänzt. Dabei trennt die Person, die das Interview führt, die gewonnenen Informationen von Eindrücken, die auf einer subjektiven Wahrnehmung beruhen. Eine Bewertung wird zu diesem Zeitpunkt nicht vorgenommen.

Die Person, die das Interview führt, hält sich während des Interviews zurück, um die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer zu Wort kommen zu lassen. Nicht das Interesse der Fragenden, sondern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und deren Vorstellungen stehen im Mittelpunkt des Gesprächs.

Die Interviewfragen sollten so formuliert werden, dass die Befragten sie verstehen. (Bei der Befragung von Migrantinnen und Migranten könnte es sinnvoll sein, die Fragen in der jeweiligen Muttersprache vorzulegen oder die Interviews in den Muttersprachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu führen.)

Die Leitfragen dienen als Orientierungshilfe. Während des Gesprächs kann die Person, die das Interview führt, auch auf Aspekte eingehen, die zwar nicht vorhersehbar waren, aber für die Befragten von Bedeutung sind.

Die Gesprächsinhalte und die anschließende Bewertung (wie auch die daraus abgeleiteten Empfehlungen) sollten sich aufeinander beziehen.

Jedes Interview wird ausgewertet. Dabei werden die erhaltenen Informationen nach Merkmalen systematisiert und für die weitere Kompetenzfeststellung und -entwicklung genutzt (Rückmelde-, Auswertungsgespräch, schriftliche Ergebnisdokumentation).

Definitionen der Begriffe Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz und individuelle Handlungskompetenz³²

Fachkompetenz bedeutet mit fachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten kreativ Probleme lösen und das Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten zu können – die Disposition geistig selbstorganisiert zu handeln (z. B. fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten).

Methodenkompetenz heißt Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das eigene Vorgehen strukturieren zu können – die Disposition instrumentell selbstorganisiert zu handeln (z. B. analytisches Denken und konzeptionelle Fähigkeiten).

Sozialkompetenz besagt, sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen sowie sich für die Entwicklung neuer Pläne und Ziele gruppen- und beziehungsorientiert verhalten zu können – die Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln (z. B. Teamfähigkeit und Einfühlungsvermögen).

Personalkompetenz meint, sich selbst einschätzen und produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive sowie Selbstbilder entwickeln zu können, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten sowie sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb dieser kreativ zu entwickeln und zu lernen – die Disposition reflexiv, selbstorganisiert zu handeln (z. B. Bereitschaft zur Selbstentwicklung und Reflexion).

Diese vier Kompetenzbereiche werden in dem Begriff der Handlungskompetenz zusammengefasst (vgl. S. 18).

Individuelle Handlungskompetenz ist die Disposition, die in den vier genannten Kompetenzbereichen erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen.

³² Definitionen nach Erpenbeck/Heyse 1999 in Enggruber/Bleck 2005, S. 10.

Anmerkungen zu dem Modell von Erpenbeck, Heyse und Meyer

Die Unterscheidung in die vier Kompetenzbereiche, die Erpenbeck, Heyse und Meyer in dem Begriff der individuellen Handlungskompetenz zusammenfassen, ist ein Modell, Kompetenzen zu ordnen und zu definieren. Es gibt andere Modelle, die mit anderen Begrifflichkeiten und Definitionen arbeiten (vgl. Westhoff / Hellfritsch / Hornke et al. 2005, BIBB 2004, Ott 1997). In jedem dieser Modelle wird die Wirklichkeit ein wenig anders erfasst und definiert, und in jedem dieser Modelle werden notwendige Grenzziehungen vorgenommen.

Die Grenzen, die dabei entstehen, werden gesetzt. Daher gibt es häufig Diskussionen darüber, ob bestimmte Grenzen „richtig“ oder „falsch“ gesetzt wurden, ob sie zu kurz greifen oder nicht scharf genug gezogen wurden.

Eine der Grenzziehungen, die dem Modell von Erpenbeck, Heyse und Meyer zugrunde liegt, wirft beispielsweise die Frage auf, wie groß in bestimmten beruflichen Situationen (z. B. bei der Ausübung von pflegerischen Berufen) die Schnittmenge von Sozialkompetenz und Fachkompetenz ist.

Das Modell von Erpenbeck, Heyse und Meyer ist ein weitgehend anerkanntes und eingeführtes Modell. Das ist allerdings für sich genommen noch kein hinreichendes Argument dafür, dass man sich grundsätzlich an diesem Modell orientieren sollte.

Für dieses Modell spricht jedoch, dass Erpenbeck et al. immer wieder darauf hinweisen, dass der Terminus „Kompetenz“ mehr umfasst als etwa nur „Eigenschaften“ oder „Fertigkeiten“. Kompetenzen beinhalten auch Werte, Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen, Antriebe und Normen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. X–XII). Auf einer übergeordneten Ebene impliziert der Begriff „Kompetenz“ somit auch die Fähigkeit, über sich selbst nachdenken und sein eigenes Verhalten reflektieren und gegebenenfalls modifizieren zu können. Dieses Verständnis von Kompetenzen hat einen unmittelbaren Bezug zu der Arbeit mit jungen Menschen im Übergang Schule – Beruf. Es impliziert einen pädagogischen Auftrag und einen Appell.

Kompetenzfeststellung verlangt, dass man sich mit den Werten, Einstellungen und Erfahrungen der Jugendlichen auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung erfolgt mit dem Ziel, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, tragfähige Werte, Einstellungen und Normen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Auf diese Weise wird es ihnen ermöglicht, in unserer Gesellschaft ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu führen.



Fragestellungen zur Auswahl eines Verfahrens zur Kompetenzfeststellung

In Anbetracht der zahlreichen Verfahren zur Kompetenzfeststellung stellt sich die Frage, welches Verfahren am besten geeignet ist, Jugendliche auf ihrem Weg in Arbeit und Beruf zu unterstützen und jungen Menschen eine Orientierung zu ermöglichen. Verschiedene Faktoren, die bei der Auswahl zu berücksichtigen sind, wurden bereits genannt: etwa die Frage nach der Zielgruppe, nach den Rahmenbedingungen, nach dem Personal und nach den Zielsetzungen, die mit der Kompetenzfeststellung verfolgt werden.

Die folgende Übersicht zur „Klassifikation von Kompetenzfeststellung – entscheidende Fragestellungen zur Auswahl eines Verfahrens“ von Dirk Basel und Tatjana Koch (2007, S. 8 ff.) enthält weitere Anregungen, die dafür genutzt werden können, diesbezüglich eine fundierte Entscheidung zu treffen.³³

Zielsetzungsebene

- *Für welchen Bereich soll das Verfahren eingesetzt werden (z. B. Beschäftigungsförderung)?*
- *Für welche Altersgruppe oder für welchen Maßnahmentyp ist das Verfahren konzipiert?*
- *Was soll mit der Durchführung erreicht werden (z. B. Unterstützung in der Berufswahl)?*

Methodische Ebene

- *Welche Methoden kommen zum Einsatz (z. B. Rollenspiele, mündliche Prüfungen, Tests)?*

33 *Verwiesen sei zudem auf den „Empfehlungskatalog zur Auswahl von Kompetenzfeststellungsverfahren“, der im Auftrag des Bildungsnetz Berlin, in Kooperation mit dem FrauenComputerZentrumBerlin e.V. – FCZB – und LIFE e.V., für Verfahren zur Kompetenzfeststellung erstellt wird. Dieser Empfehlungskatalog nimmt insbesondere solche Verfahren in den Blick, die sich für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf eignen (z. B. junge Frauen mit Migrationshintergrund). Die Verfahren werden danach bewertet, auf welchen Kompetenzmodellen sie beruhen, für welche Zielgruppe sie entwickelt wurden, ob sie gender-adäquat sind, was sie messen und wie objektiv die Ergebnisse sind. Hinzu kommen Kernfragen der individualisierten Kompetenzfeststellung und Kernfragen an die Qualität der Verfahren. Der Empfehlungskatalog kann ab 12/2007 auf der Website des Bildungsnetz Berlin heruntergeladen werden (www.bildungsnetz-berlin.de).*

- Werden „objektive, d. h. stark strukturierte und messbare“ Methoden oder „subjektive, d. h. ergebnisoffenere, mit mehreren idealen Lösungen bearbeitbare“ Methoden angewendet?
- Wie sind die Methoden inhaltlich aufgebaut (z. B. berufsfeldspezifisch vs. fiktiv/allgemein gehalten)?
- Werden unterschiedliche Anspruchsniveaus/Schwierigkeitsgrade angeboten, um eine Binnendifferenzierung (Vermeidung von Überforderung/Unterforderung) zu ermöglichen?
- Sieht das Verfahren eine Fremdbeurteilung und eine Selbstbeurteilung vor?
- Gibt es klar definierte Qualitätsstandards bzw. Gütekriterien?
- Sind die Übungen veränderbar bzw. kann eine Austauschbarkeit der Übungen unter Beibehaltung des Beobachtungs-rasters gewährleistet werden?

Organisatorische und situative Ebene

- Wurde das Verfahren von einer Einrichtung, einem trägerübergreifenden Konsortium oder frei a) entwickelt und b) durchgeführt?
- Sind Anpassungen/Weiterentwicklungen möglich?
- Welche Rechte und Pflichten werden mit der Durchführung verbunden (Eigentum/Rechte am Verfahren, Verpflichtung zur Schulung aller durchführenden Personen, Lizenzkosten)?
- Welchen Zeitaufwand hat die Maßnahme (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung)?
- Welchen Personalaufwand bzw. personelle Kapazitäten müssen kalkuliert werden?
- Welche Durchführungskosten (Material und sonstiger Aufwand) entstehen?
- Wie müssen die räumlichen Bedingungen aussehen (z. B. Durchführung in einer Werkstatt ist erforderlich)?

Theoretische Verortung/Kompetenzverständnis

- Welche Elemente von Kompetenz werden erfasst (Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und/oder emotionale Dispositionen)?
- Ist das Kompetenzverständnis funktionaler (d. h. auf das Erfüllen von Anforderungen ausgerichtet) oder sinnbezogener, verstehender (d. h. als durch den Probanden mit zu gestaltender) Natur?

Personalentwicklung der durchführenden Pädagogen

- *Werden die durchführenden Personen in dem Verfahren geschult?*
- *Gibt es darüber hinaus vorbereitende Maßnahmen und Informationen zu Beurteilung und Beobachtung (z. B. zu Beobachtungs- und Wahrnehmungsfehlern), sowie zum zugrunde liegenden Kompetenzbegriff bzw. Kompetenzverständnis?*
- *Wie werden die durchführenden Personen durch die Autoren/Entwickler des Kompetenzfeststellungsverfahrens in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung unterstützt (z. B. durch eine Lernplattform, Support, etc.)?*



Die Qualitätsstandards – Kurzfassung

I. Qualitätsstandards zu den pädagogischen Prinzipien

1. Subjektorientierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind so anzulegen, dass sie einen biografischen Bezug ermöglichen und die individuellen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtbar werden lassen.

2. Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen

In den Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf wird die Verschiedenartigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt.

3. Lebens- und Arbeitsweltbezug

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind an der Arbeitswelt bzw. an der Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgerichtet.

4. Kompetenzansatz

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf unterstützen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei, sich als kompetent zu erleben und eigene Stärken und Ressourcen zu erkennen.

5. Transparenzprinzip

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf sind so anzulegen, dass ihre Adressaten das Ziel, den Ablauf und die Bedeutung der Verfahren verstehen.

II. Qualitätsstandards für die professionelle Umsetzung

6. Auswahl von Verfahren/Ziel- und Prozessorientierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf werden zielgerichtet eingesetzt. Ihre Ergebnisse bilden die Grundlage unterschiedlicher Maßnahmen zur zeitnahen Unterstützung, Kompetenzentwicklung und individuellen Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

7. Professionelle Vorbereitung und Durchführung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf zeichnen dadurch aus, dass sie gut vorbereitet werden. Ihre Durchführung wird durch eine Person (eine Moderatorin bzw. einen Moderator) verantwortlich geleitet.

8. Geschultes Personal

Nur gut geschultes Personal kann qualitativ gute Ergebnisse garantieren.

9. Feedback

Im Rahmen der Durchführung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung ist grundsätzlich ein individuelles Feedback (Rückmeldegespräch) vorgesehen. Nur so können die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Stärken kennen lernen und (Teil-)Ergebnisse nachvollziehen und vor diesem Hintergrund eigene Ziele zu formulieren.

10. Schriftliche Ergebnisdokumentation

Am Ende der Kompetenzfeststellung erhält jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer eine individuelle schriftliche Ergebnisdokumentation. Diese Dokumentation enthält Aussagen zu den eingesetzten Verfahren, zu den Rahmenbedingungen und zu den erfassten bzw. bilanzierten Kompetenzen. Außerdem werden in der Ergebnisdokumentation Hinweise zu Entwicklungszielen und Wegen zur Zielerreichung gegeben.

11. Qualitätssicherung

Die durchgeführten Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf werden intern ausgewertet und dokumentiert.

12. Qualitätsprüfung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung sind in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und anzupassen.

13. Systemorientierung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf bilden ein Element innerhalb des Systems des regionalen Übergangsmangements. Die Personen, die an diesen Verfahren teilnehmen, können davon ausgehen, dass die Ergebnisse aller Kompetenzfeststellungen, die sie während dieser Phase durchlaufen, dazu genutzt werden, sie bei der Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu unterstützen.

III. Qualitätsstandards für die systematische Beobachtung

14. Verhaltensorientierung

In simulations- bzw. handlungsorientierten Verfahren zur Kompetenzfeststellung bildet das Verhalten einer Person in einer bestimmten Handlungssituation die Grundlage aller Bewertungen.

15. Dokumentation während der Beobachtung

Während der Beobachtung werden alle wahrnehmbaren Beobachtungen festgehalten.

16. Kriteriengeleitete Beobachtung

Die Beobachtung erfolgt auf der Grundlage festgelegter Kriterien.

17. Mehrfachbeobachtung

Um Aussagen über Teilnehmerinnen und Teilnehmer abzusichern, muss jedes Merkmal mehrfach in verschiedenen Situationen beobachtet werden.

18. Trennung von Beobachtung und Bewertung

Beobachtung und Bewertung sind voneinander zu trennen.

19. Personalschlüssel

Ein Schlüssel von 1:3 (Beobachterin bzw. Beobachter : Jugendliche bzw. Jugendlicher) sollte nicht überschritten werden.

20. Rotation der Beobachterinnen und Beobachter

Um subjektive Eindrücke und Beobachtungsfehler zu vermeiden, wechseln die Beobachterinnen und Beobachter nach jeder Aufgabe (Rotation).

Literatur

Ahlemeyer, Uwe: Intercultural Mainstreaming – Strategien für eine gerechtere Gesellschaft. Berlin 2006.
www.migration-boell.de/downloads/diversity/Intercultural_Mainstreaming.pdf.

Arbeitskreis Assessment Center e.V.: Standards der Assessment Center Technik. Hamburg, Juli 2004.

Basel, Dirk/Koch, Tatjana: Klassifizierungsansätze von Kompetenzfeststellungsverfahren in: berufsbildung, Heft 103/104, 2007, S. 8–13.

Bundesagentur für Arbeit (Hg.): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 61 SGB III.
<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/A051-Jugendliche/Publikation/pdf/bvB-Fachkonzept-0306.pdf>.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Expertise. Bonn 2004.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufsbildungsbericht 2007. www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001.
www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Band II b der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. (BQF-Programm)“. Bonn 2006.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse

der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“. Band II c der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. (BQF-Programm)“. Bonn 2006.

Dellbrück, Joachim/Neumann, Susanne/Rudolphi, Helga/Zaschel, Martin: Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“. Band II c der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn 2006, S. 44–48.

Dienwiebel, Dieter: Eignungsdiagnostische Instrumente in der Arbeits- und Benachteiligtenförderung in: Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (Hg.): Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration. Heft 1/2004.

Druckrey, Petra/Voß, Jürgen: „Dass der das kann, dass die so ist – das hätte ich nie gedacht!“ in: Voß, Reinhard. (Hg.): Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. Weinheim 2006, S. 155–165.

Enggruber, Ruth: Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit. Münster 2001.

Enggruber, Ruth/Bleck, Christian: Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Dresden 2005.

Erpenbeck, John: Qualitätsstandards für Kompetenznachweise. Expertise. Vorgestellt während des Expertengesprächs „Qualitätsstandards für Kompetenznachweise“ im Oktober 2006 im BIBB, Bonn.

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.

Fisseni, Hermann-Josef/Fennekels, Georg P.:
Das Assessment Center. Göttingen 1995.

*Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel,
Lutz von/Wolff Stephan (Hg.):* Handbuch Qualitative Sozial-
forschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.
München 1995.

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. (Hg.):
Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge)
Migrant(inn)en. Berlin 2006.

Groffmann, Karl-Josef/Michel, Lothar (Hg.): Enzyklopädie der Psy-
chologie: Psychologische Diagnostik – Band 4. Göttingen 1983.

Hutter, Jörg: Vielfalt in Ausbildung und Arbeit – Zwei Beispiele
zur Entdeckung interkultureller Potenziale in Verfahren zur
Kompetenzfeststellung in: IMBSE „Toolbox zur Kompetenz-
feststellung im Übergang Schule – Beruf“. Moers 2007.
www.kompetenzen-foerdern.de.

Jeserich, Wolfgang: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis
in Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 1, Mitarbeiter auswählen und
fördern. München, Wien 1981.

Koch, Christiane: Kompetenzfeststellungsverfahren I–III.
Konzepte und Materialien/ Instrumente zu den Veranstaltungen
im Rahmen der Fortbildungsreihe des Netzwerkes „Lebenslanges
Lernen in der beruflichen Integrationsförderung des Landes
Bremen“. Bremen 2006.

LIFE e.V.: Qualitätsstandards für den Einsatz von TASTE.
Technik | Ausprobieren | Stärken | Entdecken.
Assessmentverfahren zur Potenzialermittlung. Berlin o. J.

*Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nord-
rhein-Westfalen – MAGS – (Hg.):* Handbuch Kompetenzcheck Aus-
bildung NRW. Instrumente zur Kompetenzfeststellung. Düsseldorf
2006.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in
Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept
für die Praxis. Nürnberg/Berlin 2006.

*Paschen, Michael/Weidemann, Anja/Turck, Daniela/
Stöwe, Christian: Assessment Center professionell.*
Neuwied, Krißel 2003.

*Obermann, Christof: Assessment Center. Entwicklung,
Durchführung, Trends.* Wiesbaden 2002.

Ott, Bernd: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens.
Berlin 1997.

*Schweitzer, Jochen: „Und konnten zusammen nicht kommen“ –
Warum Schule und Jugendhilfe nicht zueinander passen und
daher eigentlich gut kooperieren können in: Voß, Reinhard. (Hg.):
Lernlust und Eigensinn. Heidelberg 2005, S. 77–86.*

*Westhoff, Karl/Hellfritsch, Lothar/Hornke, Lutz F. et al. (Hg.):
Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach
DIN 33430.* Lengerich 2005.

Gefördert durch:



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung