



Entwicklungspartnerschaft "Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft"

Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming

Ruth Enggruber • Christian Bleck

Dresden Januar 2005

Gefördert durch das Bundesministerium
für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln
des Europäischen Sozialfonds



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Klärung zentraler Begriffe und Grundlagen.....	6
1.1 Der Kompetenzbegriff.....	6
1.1.1 Abgrenzung von Kompetenz zu Qualifikation.....	7
1.1.2 Differenzierung in vier Kompetenzbereiche	10
1.1.3 Abgrenzung von Kompetenz zu Potenzial	11
1.2 Die Kompetenzmessung.....	15
1.2.1 Voraussetzungen einer Kompetenzmessung.....	15
1.2.2 Verfahren der Kompetenzmessung	17
1.2.3 Gütekriterien und Qualitätsstandards	28
2 Kritische Notizen zur Kompetenzfeststellung aus sozialpädagogischer und bildungstheoretischer Sicht.....	32
2.1 Soziale Arbeit und Kompetenzfeststellung.....	32
2.2 Humankapitalansatz und Kompetenzfeststellung	33
2.3 Bildung, Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzfeststellung	35
2.4 Die „Ökonomisierung des Sozialen“ und Kompetenzfeststellung.....	38
3 Verfahren der Kompetenzfeststellung in der Praxis der „Berufsausbildungs- und Beschäftigungsförderung“.....	41
3.1 Systematik zu Kompetenzfeststellungsverfahren in der „Berufsausbildungs- und Beschäftigungsförderung“.....	42
3.2 Darstellung von Beispielen aus der Praxis.....	49
3.2.1 „MELBA“	49
3.2.2 „hamet 2“.....	53
3.2.3 „Start“.....	57
3.2.4 „DIA-TRAIN“.....	59
3.2.5 „Profil“	62
3.2.6 „Berufscasting“.....	64
3.2.7 „eurobrug EWIV“	67
4 Gender Mainstreaming in der Kompetenzfeststellung.....	69
4.1 Kriterien zur Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in der Kompetenzfeststellung	70
4.1.1 Genderreflexive Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren.....	71
4.1.2 Genderreflexive Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren	73
4.2 Darstellung von Beispielen aus der Praxis.....	75
4.2.1 Generelle Einschätzung.....	75
4.2.2 „TASTE“	78
5 Ausblick	81
6 Internet-Links und Literaturempfehlungen	86
7 Literatur.....	88

Einleitung

Gemäß ihrem Titel möchte die vorliegende Expertise Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs vorstellen. Ein gesonderter Blick wird hierbei auf die Berücksichtigung der gleichstellungspolitischen Strategie des Gender Mainstreaming gerichtet. Von dem Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS e.V.) beauftragt, ist die Erarbeitung der Expertise durch Frau Prof. Dr. Enggruber sowie dem wissenschaftlichen Mitarbeiter Christian Bleck des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf erfolgt. Frau Prof. Dr. Enggruber fungiert in diesem Fachbereich als Dekanin und leitet im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit die Forschungsstelle DIFA (Düsseldorfer Integrationsförderung in Ausbildung und Arbeit). Die Forschungsstelle DIFA ist seit Jahren in dem sozial- und arbeitsmarktpolitisch bedeutsamen Bereich der „Integration in Ausbildung und Arbeit für unterschiedliche Zielgruppen“ tätig. Die bisherigen Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten konzentrierten sich insbesondere auf die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von integriert sozial- und berufspädagogischen Handlungskonzepten für die sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener nach dem Sozialgesetzbuch III. So wurden u.a. sechs in unterschiedlichen Regionen NRWs angesiedelte Modellprojekte zur „Differenzierung in der Berufsausbildung“ im Ausbildungskonsens NRW über fünf Jahre hinweg wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Daneben wurden weitere Evaluations- und Forschungsprojekte durchgeführt sowie Expertisen für Landes- und Bundesministerien erstellt. Darüber hinaus ist Frau Prof. Dr. Enggruber Mitglied des Fachbeirats „Benachteiligtenförderung“ der Bundesagentur für Arbeit und des Beirats zum BMBF-Programm „Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ tätig. Somit konnten die AutorInnen einerseits die Entwicklungen, die zur Verankerung von Kompetenzfeststellungen in der Förderung der Berufsausbildung und Beschäftigung geführt haben, in den letzten Jahren in unterschiedlichen Kontexten verfolgen. Andererseits hat insbesondere die Tätigkeit im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Bedarf“ einen aktuellen, umfangreichen und überblickenden Informationsstand zu den in der Praxis verwendeten Verfahren der Kompetenzfeststellung gefördert.

Mit dieser Expertise soll eine umfassende Einführung in den gegenwärtigen Diskussionsstand um die Verwendung von Kompetenzfeststellungen im Bereich der „Berufsausbildungs- und Beschäftigungsförderung“ (im Folgenden „BaB-Förderung“ genannt) offeriert werden. Hierfür werden im ersten Kapitel zentrale Begriffe und Grundlagen erläutert, die für ein aktuelles

Verständnis von Kompetenzfeststellungsverfahren von Nöten sind. So bedarf insbesondere der Kompetenzbegriff einer Erläuterung, da dieser in den letzten Jahren durch einen geradezu inflationären Gebrauch vor allem in den Kontexten von „Bildung“ und „Beschäftigung“ aufgefallen ist und sich bisher trotz intensiver Diskussion noch keine allgemein anerkannte Definition durchsetzen konnte. Daher werden das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von *Kompetenz* und die Hintergründe dargelegt, die zum Bedeutungszuwachs von *Kompetenzen* und einer allmählichen „Abkehr“ von *Qualifikationen* geführt haben. Deshalb soll auch auf die Begriffe *Qualifikation* und *Potenzial* sowie deren Abgrenzungen zu dem Kompetenzbegriff eingegangen werden. Darüber hinaus sollen mit der Thematisierung von Anforderungsanalysen grundsätzliche Voraussetzungen und mit der Darstellung verschiedener Verfahren die gängigen Methoden einer Kompetenzfeststellung vorgestellt werden. Abschließen wird dieses Kapitel damit die „klassischen“ Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie einige Qualitätsstandards aufzuzeigen, die für die Verfahren der Kompetenzanalyse relevant sind.

Nachdem die Informationen des ersten Kapitels noch „allgemeiner Natur“ waren und grundsätzliche Bedingungen und Formen der Kompetenzfeststellung behandelt haben, soll das zweite Kapitel den konkreten Bezug zur Verwendung von Kompetenzfeststellungen im Rahmen der „BaB-Förderung“ herstellen. Hier werden wesentliche Linien skizziert und kritisch beleuchtet, die zur Anwendung von Kompetenzfeststellungen in diesem Bereich geführt haben und den aktuellen „Trend“ begleiten und forcieren. So sind neben der sozialpädagogischen Professionalisierungsdebatte insbesondere der Humankapitalansatz, das Ziel der „Beschäftigungsfähigkeit“ in der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und die „Ökonomisierung des Sozialen“ als Entwicklungen aufzuzeigen, die erheblichen Einfluss auf die Soziale Arbeit und damit gleichfalls auf die Kompetenzfeststellung in der „BaB-Förderung“ haben.

Im anschließenden Kapitel sollen Beispiele aus der Praxis der „BaB-Förderung“ vorgestellt werden. Es wird sich zeigen, dass trotz der vergleichsweise jungen „Geschichte“ einer systematisierten Kompetenzfeststellung im Rahmen der „BaB-Förderung“ bereits vielfältige Ansätze entwickelt wurden. Hiervon soll eine Auswahl präsentiert werden, da angesichts der Vielfalt sowie unzureichender Dokumentationen und Veröffentlichungen kein umfassender Überblick über alle in diesem Bereich eingesetzten Verfahren gegeben werden kann. Zur Einordnung der Verfahrensansätze haben wir eine Systematik entwickelt, die es erlaubt, Verfahren der Kompetenzfeststellung, welche im Rahmen der „BaB-Förderung“ durchgeführt werden, hinsichtlich ihrer Ziele und Anforderungen, ihrer Methoden und organisatorischen Bezü-

ge zu vergleichen. Orientiert an dieser Systematik werden sieben verschiedene Praxisbeispiele einzeln erläutert.

Das vierte Kapitel ist der gleichstellungspolitischen Strategie des Gender Mainstreaming gewidmet. Hier soll erörtert werden, inwieweit die Verfahren der Kompetenzfeststellung Aspekte des Gender Mainstreaming berücksichtigen und welche Ansätze diesbezüglich in Wissenschaft und Praxis vorliegen. Wie sich zeigen wird, sind kaum Umsetzungsvorschläge zur Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in Kompetenzanalysen vorhanden. Dennoch werden von uns einige Kriterien zur geschlechterreflexiven Entwicklung und Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren erarbeitet und schließlich als Praxisbeispiel ein mädchen-spezifisches Projekt vorgestellt.

Im letzten Kapitel wird ein Ausblick hinsichtlich möglicher Weiterentwicklungen von Methoden der Kompetenzfeststellung gegeben sowie ein grundlegender Forschungsbedarf konstatiert, der die bisher eingesetzten Verfahren zunächst übergreifend dokumentieren und bewerten sollte. Da der aktuelle Forschungsstand noch als gering einzustufen ist, wünschen wir uns, mit dieser Expertise einen Beitrag zur wissenschaftlichen Reflexion und Einordnung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der „BaB-Förderung“ geleistet zu haben.

1 Klärung zentraler Begriffe und Grundlagen

Bevor auf einzelne Ansätze in der Praxis der Kompetenzfeststellung in der „Berufsausbildungs- und Beschäftigungsförderung“ eingegangen wird, sind zunächst zentrale Begriffe wie *Kompetenz*, *Qualifikation* und *Potenzial* ebenso kritisch zu diskutieren und zu klären wie grundsätzliche Fragen der Kompetenzmessung und die dazu notwendigen Voraussetzungen und einsetzbaren Verfahren. Dabei wird vorrangig auf Literatur aus der Organisations- und Wirtschaftspsychologie zurückgegriffen, weil dort bisher vor allem für die „Personalauswahl und -entwicklung“ in Wirtschaftsunternehmen entsprechende Theorien, Modelle und Untersuchungen entwickelt bzw. durchgeführt worden sind. Erst in den letzten zehn Jahren hat die Praxis der „BaB-Förderung“ Kompetenzfeststellungsverfahren systematisch für sich entdeckt (siehe dazu 2. Kapitel).

1.1 Der Kompetenzbegriff

Bevor eine nähere Umschreibung und Klärung des Kompetenzbegriffes vorgenommen wird, muss einleitend darauf hingewiesen werden, dass der Terminus *Kompetenz* keineswegs einheitlich definiert ist und sich dessen Auslegung - je nach fachlichem bzw. wissenschaftlichem Kontext - deutlich unterscheiden kann. Darüber hinaus findet der Begriff in den letzten Jahren - insbesondere in den Bereichen „Bildung“ und „Beschäftigung“ - eine geradezu inflationäre Verwendung, was die Schnittmenge der unterschiedlichen Deutungsvarianten keineswegs verkleinert, sondern vielmehr zu einem Definitionspluralismus geführt hat. Die Vieldeutigkeit des Begriffes wird auch dadurch erkennbar, dass sich auf unterschiedlichen Gebieten zahlreiche „Zusatz-Klassifikationen“ des Kompetenzbegriffes entwickelt haben (z.B. Managementkompetenz, Problemlösekompetenz, Medienkompetenz, Emotionale Kompetenz). Darüber hinaus werden Begriffe wie *soziale Kompetenzen*, *Softskills* oder *Schlüsselqualifikationen* - deren Bestimmung ebenso unpräzise und uneinheitlich ist - von vielen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen synonym verwendet, so dass sich die Unschärfe der Begriffsbestimmung noch auf andere Termini erweitert hat. Infolgedessen ist auch die Definition des Kompetenzbegriffes zum Gegenstand intensiver Fachdiskussionen geworden und in zahlreichen Publikationen wiederzufinden (u.a. Bodensohn 2003, S. 256ff; Bolder 2002, S. 651ff.).

In den folgenden Abschnitten wird das dieser Expertise zugrunde liegende Verständnis des Kompetenzbegriffes erläutert. Da sich die Begriffe *Kompetenz* und *Qualifikation* in begriffsgeschichtlicher Nähe befinden bzw. der Kompetenzbegriff in vieler Hinsicht an den Qualifikationsbegriff anknüpft (vgl. Erpenbeck/ Heyse 1999, S. 164), soll zunächst eine Abgrenzung

zwischen diesen beiden Termini vorgenommen werden. Darüber hinaus wird auf den Potenzialbegriff eingegangen, weil er in der Praxis der „BaB-Förderung“ ebenso häufig und unscharf benutzt wird wie der Kompetenzbegriff.

1.1.1 Abgrenzung von Kompetenz zu Qualifikation

Die „Geschichte“ des Kompetenzbegriffes ist lang, komplex und wechselhaft (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. X), wovon im Rahmen dieser Ausarbeitung jedoch lediglich die „jüngere Geschichte“ bezogen auf die Entwicklungen in den Bereichen „Bildung“ und „Beschäftigung“ von Interesse ist. Denn dort hat sich ein entscheidender Perspektivenwechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff vollzogen. Dieser Perspektivenwechsel ist als „Reaktion auf die zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorhersehbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden“ (Erpenbeck/ Sauer 2000, S. 303). Denn aufgrund dieser immer komplexer werdenden Veränderungsprozesse hat sich auch die Arbeitswelt maßgeblich gewandelt, und es sind zunehmend Voraussetzungen gefragt, aus eigener innerer Kraft mit dieser Unbestimmtheit umgehen und auf wandelnde Herausforderungen flexibel reagieren zu können. Es hat sich dabei eine Entwicklung vom fremd zum selbst organisierten Aktionsgrad der Arbeit vollzogen (vgl. Bredow 2003, S. 50). An die Stelle von technisch-organisatorisch determinierten Arbeitsvollzügen sind offene Arbeitsaufgaben getreten, für deren Ausübung „Selbstorganisation“, „Selbstverantwortung“ und „sozial kommunikatives Handeln“ gefordert sind (vgl. Arnold 1996, S. 129).

In dieser Entwicklung ist der Übergang vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff eingebettet bzw. schon enthalten und es stellen sich die wesentlichen Unterschiede der beiden Termini heraus. Denn während Qualifikation eine Wissens- und Fertigungsposition darstellt, die durch Normierungen und Zertifizierungen erfasst werden kann, lässt sich Kompetenz erst im selbst organisierten Handeln erkennen. Mit dem Qualifikationsbegriff ist somit eine Positionsbestimmung gemeint, die recht eindeutig im Sinne von Leistungsparametern überprüfbar ist. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln jedoch lediglich das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fähigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und schöpferisch handeln können, kann durch diese Normierungen und Zertifizierungen nicht erfasst werden (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. XI). Dagegen ist das Verständnis von *Kompetenz* umfangreicher und dynamischer: *Kompetenz* beschränkt sich nicht nur darauf, in einem Curriculum festgelegte Inhalte zu erwerben, sondern bedeutet die Motivation und Befähigung zur selbständigen Erweiterung von Wissen und Können und kann daher als Selbstorganisationsfähigkeit bzw. -disposition des Individuums verstanden werden (vgl.

Bergmann 1999, S. 7). Wie oben beschrieben ist es diese Fähigkeit zur Selbstorganisation, die infolge des technischen, ökonomischen und sozialen Wandels zunehmend gefordert ist. Aus berufspädagogischer Sicht haben sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit somit immer mehr in Bereiche ausgedehnt, die traditionell eher dem Bereich der Gesamtpersönlichkeit zugerechnet wurden (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 5) und berufsbezogene *Qualifikationen* sind zwar immer noch notwendige, aber nicht mehr hinreichende Teilzeile der Berufsausbildung. *Kompetenz* als Selbstorganisationsdisposition betont also eher den personenbezogenen sowie situationsspezifischen und *Qualifikation* eher den formalen und arbeits(platz)ökonomisch verwertbaren Aspekt. Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Kurzdefinitionen beider Termini herausarbeiten:

- *Qualifikation* bezeichnet das Arbeitsvermögen eines Menschen, das sich aus der Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände zusammensetzt (vgl. Hutter 2004, S. 11). Sie lässt sich ihrem Zweck entsprechend definieren und im Sinne von Leistungsparametern überprüfen. Das Interesse an *Qualifikation* ist eher sachverhaltszentriert (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. XI).
- *Kompetenz* beschreibt die Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen (vgl. Hutter 2004, S. 10). Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen - insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen. Das Interesse an *Kompetenz* ist eher subjektzentriert (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. XI).

Demnach kann man pointiert und vereinfachend in der *Qualifikation* die Fähigkeiten sehen, mit bekannten strukturierten Anforderungen umgehen zu können, während die *Kompetenz* darin besteht, das Unstrukturierte, zuvor nicht Bekannte, Unbestimmte und sich Verändernde zu meistern (Erpenbeck/ Sauer 2000, S. 31).

Darüber hinaus muss der Definition des Kompetenzbegriffes hinzugefügt werden, dass diese - ebenso wie die des Qualifikationsbegriffes - keine endgültige Definition darstellen kann. Denn es handelt sich dabei um psychologisch-sozialwissenschaftliche Konstrukte, die lediglich bestimmte Merkmale der Realität hervorheben und zugänglich machen wollen (vgl. Erpenbeck/ Heyse 1999, S. 156). Da die Anforderungsprofile gesellschaftlicher Umgebung im

geschichtlichem Wandel über Erziehung, Sozialisation, Arbeit, Ökonomie etc. von Menschen an Menschen herangetragen werden, ist *Kompetenz* als ein Ausdruck menschlicher Verhältnisse zu verstehen (vgl. Bodensohn 2003, S. 257) und somit ebenso den sich verändernden Anforderungen gesellschaftlicher Entwicklungen unterworfen. Infolgedessen kann die Umschreibung des Kompetenzbegriffes immer nur eine Momentaufnahme darstellen.

Ausdrücklich ist noch zu erwähnen, dass *Kompetenzen* in dem oben dargestellten Verständnis eben nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen, sondern in hohem Maße in der jeweiligen Lebens- und Arbeitswelt erworben werden (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 11f.). Denn werden Kompetenzen als Dispositionen zur Selbstorganisation und nicht als formale Qualifikationen betrachtet, können sich diese Dispositionen auch in selbstbestimmten Lernprozessen und an unterschiedlichsten Lernorten entwickeln (z.B. in der Familie, im Freundeskreis, in den Medien, in Arbeitsprozessen ebenso wie in traditionellen Bildungsinstitutionen). Hierbei wird zwischen *formalen*, *nicht-formalen* und *informellen* Lernen unterschieden. Bei einem Lernen, das innerhalb von Bildungsinstitutionen auf „klassische“ Weise stattfindet und somit mit anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen verbunden ist, spricht man von *formalem* Lernen. Dagegen bezeichnet man ein Lernen, das außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfindet und nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führt, als *nicht-formales* Lernen. Es kann beispielsweise am Arbeitsplatz, in politischen Parteien, Gewerkschaften oder Vereinen, aber auch in privaten Kursen und Seminaren stattfinden. *Informelles* Lernen erfolgt als eine „natürliche“ Begleitererscheinung des täglichen Lebens, z.B. über das Fernsehen, im Internet oder im Freundes- und Familienkreis. Im Gegensatz zum *formalen* und *nicht-formalen* Lernen handelt es sich beim *informellen* Lernen nicht um ein intentionales Lernen, so dass es von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als eine Erweiterung ihres Wissen und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.).

Hiermit sollte das erweiterte Verständnis des Lernens angesprochen werden, das seit einigen Jahren diskutiert wird und in engem Zusammenhang mit dem oben dargestellten Kompetenzverständnis zu sehen ist. Denn *Kompetenzen*, die sich von formal erworbenen *Qualifikationen* abgrenzen, sind auch innerhalb anderer Lernkontexte zu betrachten. Die Orte des *nicht-formalen* und *informellen* Lernens sind somit auch bei der Ermittlung und Anerkennung von *Kompetenzen* stärker zu berücksichtigen.

Nach dieser grundlegenden Heranführung an den Kompetenzbegriff und der dabei vorgenommenen Abgrenzung von dem der Qualifikation, werden im nächsten Abschnitt Teilbereiche von Kompetenz erläutert.

1.1.2 Differenzierung in vier Kompetenzbereiche

Kompetenz als die Bereitschaft und Fähigkeit, selbst organisiert und kreativ zu handeln sowie mit Unbestimmtheit und wandelnden Herausforderungen umzugehen, lässt sich auf den Ebenen von Individuen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen verorten (Erpenbeck/ Heyse/ Michel 2002, S. 11). Für die vorliegende Expertise sind allerdings primär die Selbstorganisationsdispositionen auf Ebene der Individuen von Interesse, die sich nach Erpenbeck und Heyse (1999, S. 157) in vier Bereiche differenzieren lassen und übergeordnet in dem Begriff der *Handlungskompetenz* gefasst werden. Nach diesem Modell, das in der Literatur neben anderen Modellen am weitesten verbreitet ist, gehören zur *Handlungskompetenz* die *Fach-*, die *Methoden-* und die *Sozialkompetenz* sowie die *Personale Kompetenz*, die wie folgt umschrieben werden können:

- *Fachkompetenz* bedeutet mit fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten kreativ Probleme lösen und das Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten zu können - die Disposition, geistig selbst organisiert 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 selbst organisiert 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).
- *Personale Kompetenz* meint, sich selbst einzuschätzen 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 selbst organisiert zu handeln (z.B. Bereitschaft zur Selbstentwicklung und -reflexion).

Aus diesen vier Teilkompetenzen resultiert schließlich die individuelle *Handlungskompetenz*. Es ist die Disposition, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und im persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen.

Des Weiteren spielen nach Erpenbeck und Heyse (1999, S. 162) für alle vier grundlegenden Kompetenzbereiche wiederum verschiedene Formen dispositionell relevanter Voraussetzungen eine Rolle. Dies sind Wissen, Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und Wille. Denn „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“.

1.1.3 Abgrenzung von Kompetenz zu Potenzial

Während der Kompetenzbegriff in der Literatur eine breite Definitionsdebatte mit der oben geschilderten „Ablösung“ vom Qualifikationsbegriff ausgelöst hat, finden sich zur Umschreibung und Erklärung des Potenzialterminus kaum tiefer gehende Betrachtungen. Die Thematisierung des Potenzialbegriffes ist aber für die vorliegende Arbeit insofern von Belang, weil dieser sowohl in der wissenschaftlichen Literatur zur „Personalauswahl und -entwicklung“ (u.a. Kleinmann/ Strauß 1998) als auch in den Konzeptbeschreibungen zu diagnostischen Verfahren in der „BaB-Förderung“ (u.a. Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. 2002) vielfach Verwendung findet. So ist dort beispielsweise von *Potenzialfeststellungen* oder *Potenzial-Assessments* die Rede, mit deren Hilfe die *Potenziale* von MitarbeiterInnen oder zu fördernden Jugendlichen erfasst werden sollen. In beiden Bereichen wird der Potenzialbegriff jedoch zumeist - offensichtlich als Begriff der Alltagssprache - vorausgesetzt, ohne dass konkrete Definitionen vorgenommen werden. Verwunderlich ist diese „Definitionsücke“ vor dem Hintergrund der oben geschilderten Diskussion um den Kompetenzbegriff und es stellt sich die Frage, was *Potenzial* weniger erklärungsbedürftig macht als *Kompetenz*. Ist der Potenzialterminus nicht vielleicht sogar noch unschärfer als der Kompetenzterminus? Auf Grundlage der (wenigen) Hinweise in der wissenschaftlichen Literatur und den Konzeptbeschreibungen der Praxis sowie eigener Überlegungen soll im Folgenden der Potenzialbegriff erläutert und kritisch beleuchtet werden.

In der Alltagssprache wird *Potenzial* oftmals als „Anlage“ einer Person betrachtet, die noch „verborgen“, „ungenutzt“ und „nicht voll ausgeschöpft“ ist. Wie bereits beschrieben, finden sich in der Literatur zu „Personalauswahl und -entwicklung“ keine expliziten Erläuterungen des Potenzialbegriffes, so dass sich dessen Auslegung über diese Quellen nur indirekt anhand

der Beschreibungen von Potenzialbeurteilungsverfahren vornehmen lässt. So schreiben beispielsweise Crisand und Stephan (1999, S. 17), dass im Mittelpunkt der Potenzialbeurteilung nicht der Soll/Ist-Vergleich, sondern die Zukunftsprognose bzw. die Prognose zukünftiger Leistung steht. Auch Schuler und Höft (2004, S. 328) betonen den zukunftsgerichteten Charakter von Potenzialbeurteilungen und sehen deren Gegenstand weniger in dem, was bisher von einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter geleistet wurde, sondern in dem, was noch in ihr bzw. ihm „steckt“, was aufgrund von ihren oder seinen Fähigkeiten und weiterer erfolgsrelevanter Merkmale künftig von ihr bzw. ihm erwartet werden kann. Als Kriterien von Potenzialbeurteilungen werden darüber hinaus von Crisand und Stephan (1999, S. 19) Merkmale der Persönlichkeit genannt, wozu z.B. Neigungen und Tendenzen, Begabungen und Fähigkeiten, Charakterdispositionen sowie Temperament zählen. Anhand dieser Beispiele ist *Potenzial* als ein Leistungsvermögen oder als latente Fähigkeiten zu verstehen, die für zukünftige Zusammenhänge und Aufgaben nutzbar gemacht werden können. Die Kriterien, die mit Potenzialbeurteilungen geprüft werden sollen und somit im *Potenzial* enthalten sein müssen, stellen jedoch mit „Merkmalen der Persönlichkeit“ und den oben genannten Beispielen ein nur vage umrissenes und sehr weitläufiges Spektrum dar.

Als ebenfalls sehr weitläufig muss die folgende Begriffsdefinition betrachtet werden, die in einer Konzeptbeschreibung zu einem so genannten „Potenzial-Assessment-Center“ eines Bildungsträgers recherchiert wurde: „Das natürliche Potenzial umfasst die körperliche, organische, psychische und emotionale Beschaffenheit einer Person, sowie intellektuelle und emotionale Leistungsfähigkeit. Zum Potenzial gehören Intelligenz, Arbeitstempo und Lerntyp einer Person“ (Berufsbildungswerk Waiblingen 2004). Demnach zählen zu *Potenzial* Aspekte auf allen Ebenen eines Menschen, was eine konkrete Eingrenzung des Begriffes fast unmöglich zu machen scheint. Auch die Erläuterungen zu dem, was mit Potenzialanalysen erhoben werden soll, lassen keine genaueren Definitionen des Potenzialbegriffes zu. Denn hier wird weniger auf *Potenziale*, sondern vielmehr auf die zu prüfenden *Kompetenzen* verwiesen. So wird in dem Konzept eines anderen Bildungsträgers beschrieben, dass mit dem Begriff des „Potenzial-Assessments“ der besonderen Bedeutung des Kompetenzansatzes Rechnung getragen wird, in dem mittels gezielt ausgewählter Beobachtungsdimensionen die für die Arbeitswelt relevanten Kompetenzen erfasst werden. Im weiteren Abschnitten dieses Konzeptes wird wiederum nur von den zu ermittelnden *Kompetenzen* oder den zu erstellenden Kompetenzprofilen gesprochen, ohne dass der im Titel des Assessments enthaltene Potenzialbegriff aufgegriffen oder erläutert wird (vgl. Arbeiterwohlfahrt 2002, S. 8). Ein weiteres Beispiel - diesmal aus der Literatur zu „Potenzialanalysen im Bereich der Berufsausbildung benachteiligter Ju-

gendlicher“ - bestätigt diese Tendenz. Demgemäß verfolgen Potenzialanalysen das Ziel, „eine Bestandsaufnahme gegebener Kompetenzen im Hinblick auf ein spezifisches (zu entwickelndes oder bereits vorhandenes) ‚Förderkonzept‘ oder auf einzelne Fördermaßnahmen vorzunehmen. Die zentrale Frage lautet: Über welche Potenziale im Hinblick auf bestimmte Förderziele und -pläne bzw. daraus resultierende Kompetenzdimensionen verfügt jede/r einzelne/r Kandidat/in in einer PA in welchen Maße?“ (Mähler-Bidabadi 2003, S. 7).

Die angeführten Beispiele sollten verdeutlichen, dass weder in der wissenschaftlichen Literatur noch in den Konzeptbeschreibungen der PraktikerInnen eine klare Definition des Potenzialbegriffes vorgenommen wird, dieser aber dennoch als Kriterium vorangestellt wird. Somit ist auch keine klare Abgrenzung zum Kompetenzbegriff erkennbar und es stellt sich die Frage, warum der Potenzialterminus überhaupt verwendet wird, wenn die Zielbeschreibungen der Potenzialbeurteilungsverfahren letztlich wiederum auf die zu prüfenden Kompetenzen verweisen.

Zunächst lässt sich vermuten, dass dieser Sprachgebrauch aus dem Bereich „Personalauswahl und -entwicklung“ auf die Konzepte der „BaB-Förderung“ übertragen wurde. Denn in der „Personalauswahl und -entwicklung“ stellt die Bezeichnung Potenzialanalyse bzw. -beurteilung eine spezifische Form eines Assessment-Center-Verfahrens dar, die von anderen Verfahren wie Auswahl-, Entwicklungs- und Erfolgskontrolle-Assessment-Center unterschieden wird (vgl. Breisig/ Schulze 1998, S. 36ff.). Es ist aber fraglich, ob diese Übertragung sinnvoll ist, zumal die Differenzierung in vier unterschiedliche Einsatzbereiche von Assessment-Center-Verfahren in der Praxis der „BaB-Förderung“ nicht vorgenommen wird und ebenso wenig erforderlich ist, da dort andere Rahmenbedingungen existieren und andere Zielsetzungen verfolgt werden. So verweist auch Hutter (2004, S. 13) auf die mangelnde Unterscheidbarkeit zwischen Assessment-Center-Verfahren und so genannten Potenzialanalysen in der sozialpädagogischen Praxis. Denn solche Verfahren - ob sie nun Potenzialanalysen oder Assessment-Center genannt werden - seien in der sozialpädagogischen Praxis explizit nicht auf Personalauswahl, sondern auf eine individuelle Förderung ausgerichtet. Infolgedessen könne man diese Begriffe synonym verwenden - zumal beide Verfahren ein nahezu identisches Arbeitswerkzeug bezeichnen.

Darüber hinaus mag der Potenzialbegriff vielleicht „attraktiver“ als der Kompetenzbegriff erscheinen, weil *Potenzial* offensichtlich als etwas verstanden wird, was „latent“ vorhanden und gegenwärtig noch nicht „ausgeschöpft“ ist und die damit verbundenen Erwartungen auf

die Zukunft gerichtet sind. Diese Aspekte sind jedoch insofern kritisch zu sehen, weil sie im Zusammenhang mit Diagnose- und Beurteilungsverfahren grundsätzliche theoretische wie praktische Problematiken aufweisen. So bemängelt auch Thömmes (1996, S. 18), dass die theoretisch wie praktisch kaum zu überwindende Paradoxie von Potenzialbeurteilungsverfahren darin besteht, dass in der Vergangenheit oder günstigstenfalls in der jeweiligen Gegenwart beobachtetes Verhalten prospektiv in die Zukunft hinein verlängert werden soll. Dass entsprechende Vorhersagen ein nahezu unlösbares Problem darstellen, wird an dem von Breisig und Schulze (1998, S. 38) beschriebenen Beispiel aus der „Personalauswahl und –entwicklung“ deutlich: Denn für eine zutreffende Potenzial-Prognose müsste man „exakt und zu jedem beliebigen Zeitpunkt vorhersagen können, wie sich sowohl das Unternehmen, die Arbeitsaufgaben und die damit verbundenen Anforderungen als auch die Menschen und ihre Qualitätsmerkmale als auch die Umwelt von Unternehmen und Mensch verändert haben werden - und das in ihrem komplexen Zusammenwirken und ‚übersetzt‘ in einer ‚Sprache‘, die aufeinander beziehbar ist“. Ein komplexes Zusammenwirken von unterschiedlichen individuellen personen- und situationsgebundenen Momenten mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen ist schließlich nicht weniger in den Zusammenhängen vorhanden, in denen die Konzepte, Förderangebote und Institutionen der „Beschäftigungsförderung“ eingebettet sind. Auch wenn dort andere Rahmenbedingungen und Zielsetzungen existieren, so bleibt dennoch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, die eine prospektive Potenzialanalyse auch im Rahmen der „BaB-Förderung“ zu einem schier unmöglichen Unterfangen machen.

Die kritische Betrachtung des Potenzialbegriffes und die dazu vorgetragenen Beispiele sollten die grundsätzliche Unschärfe bzw. Weitläufigkeit sowie die vage, nicht klar eingegrenzte Verwendung dieses Begriffes dokumentieren. Wie Erpenbeck und Heyse (1999, S. 156) für die Kompetenzmessung fordern, dass detaillierte Bestimmungen erforderlich sind, um Kompetenzkonstrukte nutzbar und einer Messung zugänglich zu machen, so sind gleichfalls konkrete Bestimmungen für das Potenzialkonstrukt als Voraussetzung einer „Potenzial-Analyse“ unabdingbar. Aufgrund dieser sowie der anderen geschilderten theoretischen und praktischen Problematiken bezüglich der Bestimmung und Messung von *Potenzial(en)* werden wir im Folgenden auf die Verwendung des Potenzialbegriffes verzichten oder diesen lediglich kritisch aufgreifen, wenn er in Konzeptbeschreibungen benutzt wird. Der von uns bevorzugte Terminus ist der der *Kompetenz*.

1.2 Die Kompetenzmessung

Nachdem im Kapitel 1.1 der Kompetenzbegriff erläutert wurde, soll in den folgenden Abschnitten darauf eingegangen werden, wie *Kompetenzen* grundsätzlich gemessen werden können und welche Formen und Verfahren der Kompetenzmessung existieren. Da die „Personalauswahl und -entwicklung“ hierbei auf einen umfangreicheren und langjährigeren Erfahrungsschatz zurückgreifen kann, werden wir uns zunächst mehrheitlich auf Quellen dieses Bereiches beziehen und diese Aussagen anhand eigener Überlegungen auf die „BaB-Förderung“ erweitern.

1.2.1 Voraussetzungen einer Kompetenzmessung

Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition ist eine mehrdimensionale und komplexe Größe, die nur in ihrer Realisierung, d.h. im Handeln einer Beobachtung und Messung zugänglich gemacht werden kann. Sie beinhaltet also eine subjektive, individuelle, personale Dimension, die erst in der wechselseitigen Interaktion mit den jeweiligen organisatorischen und sozialen Bedingungen zur Wirkung kommt und dann als *Kompetenz* beobachtet, interpretiert und bewertet werden kann (vgl. Flasse/ Stieler-Lorenz 2000, S. 210).

Wenn man *Kompetenzen* messen möchte, muss man zunächst wissen wofür, d.h. für welche Tätigkeiten bzw. Situationen, *Kompetenzen* erfasst werden sollen. Der Erfassung von *Kompetenzen* muss also eine Diagnose tätigkeitsspezifischer bzw. situativer Anforderungen vorausgehen. Diese Diagnose führt dann i.d.R. zu einer Sammlung von mehr oder weniger begründeten Vermutungen darüber, welche Tätigkeit auf welche Art ausgeübt bzw. in welchen Situationen wie reagiert werden sollte, um eine Aufgabe bzw. Situation erfolgreich oder angemessen zu bewältigen. Hierbei stellt die Konkretheit, mit der situative Tätigkeitsanforderungen formuliert werden, eine wichtige methodische Determinante der Kompetenzbeurteilung dar. Denn je klarer und präziser die Anforderungen bestimmt sind, desto eher lassen sich entsprechende Indikatoren bei der Person finden, die Aufschluss über ihre *Kompetenzen* sowie die personalen Vorbedingungen zur Entwicklung bestimmter *Kompetenzen* geben, mit diesen Anforderungen zurecht zu kommen (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 590f.). Im Bereich der „Personalauswahl und -entwicklung“ wird in diesem Zusammenhang von *Arbeits- und Anforderungsanalysen* gesprochen. Zur Bestimmung von tätigkeitsspezifischen, aber auch von tätigkeitsübergreifenden Anforderungen werden in der Literatur zahlreiche Methoden unterschieden und beschrieben (z.B. Lang-von Wins 2003; Schuler 2001; Schuler/ Höft 2004; Schuler/ Funke 1995). In dieser Expertise würde es zu weit führen, diese Methoden im Ein-

zelen vorzustellen. Hier ist lediglich festzuhalten, dass aus den verschiedenen und teils sehr aufwendigen Analyseverfahren von Arbeitsinhalten, -bedingungen und -anforderungen¹ keine Verfahrensweise generell für die Kompetenzmessung zu empfehlen ist. Vielmehr gilt es, situationsabhängig aus den existierenden Verfahren auszuwählen und sich damit eine dementsprechend angepasste Vorgehensweise zusammenzustellen (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 592f.).

Zusammenfassend lässt sich mit Lang-von Wins (2003) festhalten, dass Arbeits- und Anforderungsanalysen dann gewinnbringend für den Prozess der Kompetenzbeurteilung eingesetzt werden können, wenn sie die für die Bewältigung komplexer Aufgabenzusammenhänge notwendigen personalen und sozialen Voraussetzungen benennen. Zu spezialisierte Formen der Arbeits- und Anforderungsanalyse, die sich hierbei auf die reine Beschreibung einer konkreten Arbeitstätigkeit beschränken, sind hierbei weniger sinnvoll und sollten zugunsten eines weiteren und ganzheitlicheren Blickwinkels durch geeignete Verfahren ergänzt werden. In der „Personalauswahl und -entwicklung“ werden für eine ganzheitlichere Perspektive beispielsweise Konzepte wie die soziotechnische Systemanalyse vorgeschlagen, welche die Zusammenhänge von Mensch, Technik und Organisation genauer untersuchen.

Gerade an diesem Punkt unterscheiden sich die Verfahren der „BaB-Förderung“ deutlich von den Konzepten der „Personalauswahl und -entwicklung“ und den Sichtweisen der Arbeits- und Organisationspsychologie. Denn in der „BaB-Förderung“ existieren andere Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. Dort sind keine unternehmensgebundenen, sondern vielmehr bildungs-, arbeitsmarkt- und zielgruppenorientierte Aspekte von Interesse. Welche Kompetenzen und wofür diese im Bereich der „BaB-Förderung“ gemessen werden, hängt von der jeweiligen Zielrichtung der einzelnen Konzepte ab. So setzen einige Kompetenzfeststellungsverfahren durchaus eine konkrete arbeitsplatz- und berufsbezogene Analyse voraus, da sie die Kompetenzen der TeilnehmerInnen in bestimmten beruflichen Bereichen arbeitsmarktorientiert überprüfen möchten. Andere Konzepte sind dagegen stärker subjektorientiert und auf berufsübergreifende Kompetenzen ausgerichtet. Aber auch hier muss vor der Entwicklung und Anwendung einer Kompetenzfeststellung erst geklärt werden, „wofür“ die Kompetenzmessung erfolgen soll, um davon den Bereich der zu messenden Kompetenzen ableiten zu können. So wären hier Anforderungen für die allgemeine Lebensbewältigung und -führung und die damit korrespondierenden Kompetenzen zu ermitteln. Konkrete Methoden der Anforderungs-

¹ Für einen differenzierteren Überblick über arbeitsanalytische Verfahren sei auf das „Lehrbuch Arbeitspsychologie“ von Frieling und Sonntag (1999) verwiesen.

derungsanalyse, die sich nicht nur auf arbeitsplatz- bzw. tätigkeitsspezifische Bereiche beziehen, sondern auch Zusammenhänge zur Lebenswelt herstellen, sind in der wissenschaftlichen Literatur nicht zu finden. Ein Zugang zu diesen Aspekten kann aber im 3. Kapitel durch die Darstellung einiger Kompetenzfeststellungsverfahren von Bildungsträgern und deren Einordnung in unsere Systematik vermittelt werden.

An dieser Stelle wurden Arbeits- und Anforderungsanalysen als eine Voraussetzung für die Kompetenzmessung vorgestellt. Kein Verfahren kommt letztendlich ohne die Definition und Formulierung eines Anforderungsprofils aus. Denn Kompetenzen entsprechen psychologisch-sozialwissenschaftlichen Konstrukten, die im Unterschied zu direkt beobachtbarem Verhalten über defintorisch bestimmte Indikatoren bzw. Operationalisierungen erst erschlossen werden müssen (vgl. Schaper 2003, S. 185). Über Arbeits- und Anforderungsanalysen lassen sich diese Indikatoren ableiten und Operationalisierungen vornehmen, die schließlich die Grundlage für die Konstruktion der Aufgaben oder Übungen bilden und nicht zuletzt die Auswahl einer geeigneten Verfahrensform bedingen. Im Folgenden wird nun ein Überblick über mögliche Formen bzw. Verfahren der Kompetenzmessung gegeben.

1.2.2 Verfahren der Kompetenzmessung

Zunächst ist einleitend festzustellen, dass für die Kompetenzmessung - wie auch in anderen Zusammenhängen der Human- und Sozialwissenschaften - das „Beobachtungsproblem“ eine entscheidende Rolle spielt. Hierbei stellen zwei Positionen die extremen Pole dar, zwischen denen sich die Kompetenzmessung bewegt. Der eine Pol steht für die Hoffnung, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen definieren und messen zu können. Zweige der neueren Psychologie, wie z.B. die kognitive Psychologie oder Teilbereiche der Sozialpsychologie haben hier das breite Spektrum moderner Messtheorie und Statistik zum Einsatz gebracht. Es wird dort nach „objektiven Kompetenzmessverfahren“ gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung von „außen“ gestatten. Selbsteinschätzungen spielen dann eine eher untergeordnete und Fremdeinschätzungen eine entscheidende Rolle (vgl. Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003, S. XIX). Der andere Pol steht für die Überzeugung, dass eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variablen grundsätzlich nicht zu erlangen ist und dass die Verflechtung von Beobachtenden und Beobachtungsgegenstand ein anderes Vorgehen erfordert. Methodologisch wird hierbei nach „subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und beschreibungsverfahren“ gesucht, die zwar gleichsam Kompetenzen metrisch quantifizierend und skalierend einordnen können, aber nicht behaupten, objektiv vom Beobachteten und Beobachtenden Abgehobenes zu erfassen. Hier wird auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen sowie auf eine

Kompetenzbeobachtung von „innen“ großer Wert gelegt und „subjektiven Selbst- und Fremdeinschätzungen“ gleiche Bedeutung zugebilligt (vgl. ebd.).

Kompetenzbeobachtung kann demnach als „objektives Messverfahren“ oder als „subjektives Einschätzungsverfahren“ gestaltet werden. Die meisten Kompetenzmessverfahren verorten sich allerdings zwischen dem objektiven und subjektiven Pol. Diese thematisieren, dass menschliche Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation nicht vollends mit „mechanistischen“ Verfahren gemessen werden können, möchten aber auch nicht den Standpunkt aufgeben, dass Wissenschaft zuverlässige prognostische Aussagen zu machen und Entscheidungsprozesse zu erleichtern habe (vgl. ebd., S. XX).

Die Differenzierung von Objektivität und Subjektivität ist in diesem Zusammenhang also ein wichtiger Aspekt, wobei auch subjektive Einschätzungen quantifiziert und objektive Bemessungen qualitativ ausgewertet werden können. Verfahren, die Persönlichkeitsvariablen in ihrer qualitativen und/ oder quantitativen Ausprägung zu erfassen suchen, werden insbesondere im Bereich der (Persönlichkeits-)Psychologie, aber auch in den Gebieten Pädagogik, Soziologie, Kulturwissenschaft, Medizin u.a. entwickelt und durchgeführt. Diese Verfahren erfassen Merkmale bzw. Indikatoren auf den Ebenen von (Selbst-)Aussagen, Verhaltensweisen, Physiologie oder neuronaler Prozesse. Von diesen Indikatoren wird dann auf ein Indiziertes, ein Konstrukt in der Person geschlossen. Die Verfahren können aber nicht nur nach dem Inhalt des Konstrukts, wie z.B. Intelligenz, Interesse, Fertigkeit differenziert werden, sondern auch nach vielfältigen anderen Kriterien. So können sie nicht nur als objektiv oder subjektiv eingestuft werden, sondern auch als unstrukturiert oder hochstrukturiert, standardisiert, halbstandardisiert oder unstandardisiert, statistisch oder hermeneutisch interpretierbar usw. (vgl. ebd., S. XX). In den folgenden Abschnitten werden zunächst einige grundsätzliche Verfahren bzw. Verfahrensgruppen, die zur Kompetenzmessung angewendet werden können, vorgestellt. Hierbei dient ein Beitrag von Lang-von Wins (2003) aus dem „Handbuch Kompetenzmessung“ als Orientierungshilfe, weil dort eine zusammenfassende Darstellung von eignungsdiagnostischen Verfahren mit einer kritischen Betrachtung zu den dabei vorhandenen Möglichkeiten der Kompetenzmessung verbunden wird: Eine spezifische Betrachtungsweise, die in der Literatur bisher nur in Bezug auf einzelne Verfahren und nicht in dieser übergreifenden Form zu finden ist. Eine weitere systematische Einordnung von Verfahren zur Kompetenzmessung wird erst in Kapitel 3 mit Bezug auf die für diese Expertise interessierenden Verfahren der „BaB-Förderung“ vorgenommen. Die folgende Darstellung hat somit zunächst einen

explorativen Charakter, um auf Grundlage dieser Informationen weitere Überlegungen anstellen zu können.

(a) Interviews:

Die Sammelbezeichnung *Interviews* verstellt den Blick auf die große Heterogenität der zum Einsatz kommenden Vorgehensweisen, die sehr stark von den damit verbundenen Intentionen sowie der Person des Interviewers bzw. der Interviewerin abhängen können. Der Durchführungsmodus von Interviews reicht von der völlig freien Gesprächsform über teilstrukturierte bis zu vollstrukturierten Varianten mit standardisiertem Ablauf und Fragestellungen. (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 312). Einflüsse auf den Verlauf und die Ergebnisse von Interviews ergeben sich vor allem aus dem sozialen Aspekt der Interviewsituation und aus dem Grad der Strukturierung. Um diesen Einflüssen vorzubeugen, empfiehlt sich, Interviews in möglichst strukturierter Form und unter Einbeziehung von zwei InterviewerInnen durchzuführen. Zum einen wird durch die Strukturierung besser gewährleistet, dass die Fragen in angemessener Weise gestellt und damit die angestrebten Informationen eingeholt werden. Zum anderen kann durch das „Mehraugenprinzip“ die Subjektivität des isolierten Blickwinkels einer Person in der gemeinsamen Reflexion des Gesprächs und der darin gewonnenen Eindrücke objektiviert werden. Die verzerrenden Einflüsse von persönlicher Sympathie und Antipathie sowie von unterschiedlichen „blinden Flecken“ in der Wahrnehmung des Interviews sowie die situativ grundsätzlich gegebene Subjektivität sollen damit begrenzt werden (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 595).

Mit Lang-von Wins (2003, S. 596) gilt für das Interview als Methode der Beurteilung von Kompetenzen in besonderem Maße, was grundsätzlich auch für alle anderen Verfahren gilt: Je klarer und genauer die formulierten Fragen sind und den zu erfassenden Kompetenzbereich bzw. kritische Bedingungen der Kompetenzausübung erfassen, desto besser sind sie einsetzbar. Man kann aber insgesamt davon ausgehen, dass das komplexe Wechselspiel der Anforderungen und die ihnen entsprechenden Kompetenzbereiche innerhalb eines Interviews nur schwer zu erfassen sind.

Eine jüngere Weiterentwicklung konventioneller Interviewmethoden, welches die Vorteile anderer Vorgehensweisen mit denen eines sorgfältig konstruierten Interviews verbindet, ist das Multimodale Interview. Es besteht aus acht Komponenten und wurde mit dem Ziel konstruiert, möglichst viele der in der Interviewforschung festgestellten Defizite durch einen hohen Anforderungsbezug und ein hohes Maß an Strukturiertheit zu überwinden. Das Multimo-

dale Interview, das in den letzten Jahren in der „Personalauswahl und -entwicklung“ für verschiedene Tätigkeitsbereiche und Positionsniveaus eingesetzt wurde, verbindet mehrere Methoden miteinander (z.B. biografische und situative Teile), was zu einer höheren Urteilssicherheit beitragen kann (Lang-von Wins 2003, S. 596). So konnten verschiedene Studien zeigen, dass es möglich ist, das Multimodale Interview sowohl im Sinne von Arbeitsproben (s.u.) an der unmittelbaren Tätigkeit zu verankern, als auch auf der Eigenschaftsebene auf die Erfassung psychologischer Konstrukte auszurichten, wie z.B. Leistungsmotivation oder Belastbarkeit (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 316). Dementsprechend ist das Multimodale Interview als eine verhältnismäßig differenzierte Methode einzustufen, die grundsätzlich eine Beurteilung von Kompetenzen ermöglicht (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 597).

In der Form von Einstellungsinterviews oder Auswahlgesprächen dürfte es sich bei Interviewverfahren - abgesehen von der Auswertung von Bewerbungsunterlagen - um die verbreitetste Methode im Bereich der „Personalauswahl und -entwicklung“ handeln (vgl. Kubinger/ Jäger 2003, S. 47). Im Rahmen der „BaB-Förderung“ finden Interviewverfahren häufiger in Form von Erstgesprächen oder Eingangsberatungen Verwendung.

(b) Arbeitsproben:

Unter *Arbeitsproben* werden standardisierte Aufgaben verstanden, die erkennbar äquivalente Stichproben von erfolgsrelevantem beruflichen Verhalten darstellen (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 307). Sie zielen auf ein Arbeitsergebnis ab, das auf Grundlage einer Arbeitsanweisung oder Aufgaben- bzw. Problemstellung gefordert wird (vgl. Kubinger/ Jäger 2003, S. 42). Die Abgrenzung gegenüber Leistungstests ist allerdings nicht immer einfach, weil dazwischen oft nur graduell unterschieden wird. Teilweise wird der Begriff ausschließlich für motorische Aufgaben verwendet. Falls die Vorgabe sowie die Durchführung von Arbeitsproben standardisiert und deren Auswertung normiert erfolgen, wird oftmals bereits von einem (Leistungs-)Test gesprochen (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 307). Der Abstraktionsgrad der zu erfassenden Konstrukte ist entscheidend für die Abgrenzung beider Verfahrensgruppen. Dieser ist bei Testverfahren wesentlich höher, während Arbeitsproben erfolgsrelevantes Verhalten über direkte Beobachtung erfassen (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 597). Der Realisierung einer Arbeitsprobe muss vorausgesetzt werden, dass die ProbandInnen bereits Vorerfahrung mit der durchzuführenden Arbeit besitzen und idealerweise eine einschlägige Berufsausbildung aufweisen. Für Berufsunerfahrene bieten sich so genannte Trainierbarkeitstests an, bei denen die Arbeitsprobe in ein Lernprogramm eingebettet ist (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 307).

Inwieweit Arbeitsproben zur Feststellung von *Kompetenzen* verwendet werden können, hängt von der Komplexität des entsprechenden Realitätsbereiches ab. In den Bereichen, in denen Anforderungen komplex ineinander greifen, sind Arbeitsproben weniger zweckhaft, weil sowohl bei der Beobachtung als auch bei der Konstruktion ein zu hoher Aufwand zu erwarten ist. Arbeitsproben sind eher dazu geeignet, einzeln isolierte Realitätsausschnitte abzubilden und konkret definierte, zu ihrer Bewältigung erforderliche *Qualifikationen* (siehe erneut 1.1.1) zu prüfen, als ein umfassendes Gesamtbild zu erstellen. Zu einem Einsatz von Arbeitsproben im Rahmen der Kompetenzmessung ist zu berücksichtigen, dass begrenzte Realitätsbereiche gewählt werden, die in ihrer Position zum Gesamtgefüge klar definiert wurden und denen isolierte Teilkompetenzen eine erfolgskritische Bedeutung haben. Spätestens seit der Verbreitung von Assessment-Centern und der Computerdiagnostik werden explizite Arbeitsproben deshalb nur noch selten im Rahmen der Kompetenzdiagnostik eingesetzt (vgl. Kubinger/ Jäger 2003, S. 42).

(c) Testverfahren:

Der Begriff *Testverfahren* steht für eine große und heterogene Gruppe von Verfahrensweisen, die Unterschiede sowohl in ihrer inhaltlichen Ausrichtung als auch ihrer methodischen Konstruktion aufweisen können. Testergebnisse sind Indikatoren theoretischer psychologischer Konstrukte, die wie z.B. Intelligenz oder Persönlichkeitseigenschaften als Vorbedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen aufgefasst werden können. Inwieweit anhand von Testverfahren aber tatsächlich Vorhersagen über die Entwicklung oder die Ausprägung von Kompetenzen getroffen werden können, hängt von der Art des Tests und seinem Einsatz ab (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 598). Allerdings bedarf es an dieser Stelle wiederum einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Potenzialbegriff, weil im Zusammenhang mit psychologischen Testverfahren davon ausgegangen wird, dass das zur Entstehung von Kompetenzen notwendige Potenzial gemessen werden kann. Im Folgenden sollen Intelligenztests, Leistungstests und Persönlichkeitstests als eine häufig vorgenommene Klassifizierung von Testverfahren kurz skizziert werden.

Intelligenztests: Im Bereich der Psychologie kann kein anderes Testverfahren auf eine vergleichbar lange Geschichte zurückblicken wie die Intelligenztests - erste wissenschaftliche Ansätze zur Messung von Intelligenz wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt (vgl. Stangl 2004, S. 1f.). Heute gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren zur Intelligenzmessung. So sind im Testkatalog der Testzentrale in Göttingen 81 verschiedene Intelli-

genztests für den deutschen Sprachraum angeführt.² Die Tests sind jeweils für bestimmte Zielgruppen gedacht - für Vorschulkinder, für Erwachsene, für Lernbehinderte oder auch für Hochbegabte (vgl. Feger 1999). Dennoch sind Sinn und Gültigkeit von Intelligenztests nach wie vor umstritten. Hierbei ist eine grundlegende Problematik, dass bis heute kein allgemein verbindliches Intelligenzmodell existiert, auf das sich die angewandte Forschung beziehen kann (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 302). Ein weiteres häufig genanntes Defizit besteht in dem engen Ausschnitt des menschlichen Verhaltensrepertoires, der von den Testaufgaben aufgegriffen wird. Wichtige Aspekte, die nach dem oben aufgeführten Kompetenzverständnis im Zusammenhang mit sozialen und personalen Kompetenzen stehen (wie z.B. Kreativität oder soziale Fähigkeiten) und die für den Lebens- und Berufserfolg von größter Bedeutung sind, werden nicht oder nur fragmentarisch einbezogen. Auch wenn inzwischen einige Tests entwickelt wurden, die versuchen, diese Bereiche zu berücksichtigen, sind diese in vielen Fällen in ihrer Interpretation genauso schwierig wie die Definition der damit gemessenen Merkmale (Stangl 2004, S. 2).

Inwieweit mit Intelligenztests auch Aussagen zu vorhandenen Kompetenzen bzw. zur Kompetenzentwicklung getroffen werden können, sollte insbesondere vor dem Hintergrund kritisch betrachtet werden, dass klassische Intelligenztests keinen nennenswerten Zusammenhang zum individuellen Handeln aufweisen. Wird *Kompetenz* jedoch als eine Selbstorganisationsdisposition verstanden, kann diese nur in ihrer Realisierung, d.h. im Handeln einer Beobachtung und Messung zugänglich gemacht werden. Demnach ist die Erfassung von Kompetenzen nur unzureichend mit abstrakten Testverfahren zu erreichen, sondern sollte im Rahmen möglichst „natürlicher“ Verhaltenssettings stattfinden (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 599). Dennoch geht Lang-von Wins (ebd., S. 600) davon aus, dass in Umfeldern, in denen die rasche Entwicklung neuer Kompetenzen als notwendig für erfolgreiches Handeln betrachtet wird, sich der Einsatz von elaborierten Intelligenztests empfiehlt, um nicht die vorhandenen Kompetenzen, sondern die Vorbedingungen der Kompetenzentwicklung abzuklären.

Intelligenztests werden als Element sowohl in der „Personalauswahl und -entwicklung“ als auch in der „BaB-Förderung“ eingesetzt. In manchen Kompetenzfeststellungsverfahren werden beispielsweise „Grundintelligenztests“ eingesetzt. Damit sollen Aussagen über die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit getroffen und damit die von uns kritisch beurteilte

² Auf den Internetseiten der „Testzentrale Göttingen“ finden sich vielfältige Informationen über spezifische Testverfahren und werden die dazu gehörenden Testbestandteile zur Bestellung angeboten. Siehe unter: <http://www.testzentrale.de>

Analyse der Potenziale - als Vorbedingungen von Kompetenzen - von TeilnehmerInnen vorgenommen werden.

Leistungstests: Bei Leistungstests handelt es sich genau genommen um einen methodischen Oberbegriff, der auch auf Intelligenztests anwendbar ist, weil hier konstituierend ist, was auch auf Intelligenztests zutrifft: Vorgegebene Aufgaben sollen innerhalb bestimmter Zeitintervalle gelöst werden, wobei die Aufgabenschwierigkeit festgelegt ist (vgl. ebd., S. 600f.). Von manchen Autoren wird daher auch nur eine Differenzierung zwischen Leistungstests und Persönlichkeitstests vorgenommen und Intelligenztests als eine Verfahrensweise innerhalb der Kategorie „Leistungstests“ vorgestellt. Leistungstests überprüfen einen weiten Bereich kognitiver und nicht kognitiver Fähigkeiten und lassen sich wiederum in allgemeine und spezielle Leistungstest unterscheiden. Während allgemeine Leistungstests Funktionsbereiche wie Aufmerksamkeit und Konzentration erfassen sollen, prüfen spezielle Leistungstests z.B. Fähigkeiten im motorischen oder sensorischen Bereich (vgl. Stangl 2004, S. 4). Der Einsatz von Leistungstests zur Kompetenzanalyse ist nach Lang-von Wins (2003, S. 601) dann sinnvoll, wenn spezifische Kompetenzmuster erfasst werden sollen bzw. die ihnen vorhergehenden Bedingungen.

Persönlichkeitstests: Die Merkmale einer Person, die nicht der Intelligenz und dem Leistungsvermögen zugeordnet werden können, sondern an bestimmte Eigenschaften, Einstellungen, Neigungen usw. gebunden sind, sollen mit Hilfe von Persönlichkeitstests gemessen werden. Zu den klassischen Persönlichkeitstests gehört der „Persönlichkeitsfragebogen“ (vgl. Stangl 2004, S. 4). Dieser ist ein standardisiertes Instrument zur Erhebung von Selbst- oder Fremdberichtsdaten, aus denen Testwerte abgeleitet werden, die als Indikatoren für den individuellen Ausprägungsgrad von Persönlichkeitsmerkmalen dienen. Die meisten Persönlichkeitsfragebögen erheben allerdings Selbstberichtsdaten, d.h. sie liefern Informationen darüber, wie eine Testperson sich selbst sieht und was sie bereit ist, unter den gegebenen Untersuchungsbedingungen über sich mitzuteilen (vgl. Kubinger/ Jäger 2003, S. 332). Nach Lang-von Wins (2003, S. 603) können bestimmte Persönlichkeitsmerkmale - ähnlich der kognitiven Leistungsfähigkeit - als Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen in spezifischen Situationen betrachtet werden. Hier sei dieser Zusammenhang jedoch wesentlich abstrakter als bei der kognitiven Leistungsfähigkeit, die als unmittelbar vorhergehende Bedingung gelten kann. Dennoch sollen Persönlichkeitsmerkmale oder -dispositionen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Aussagen darüber zulassen, wie sich Personen unter bestimmten Umständen

verhalten bzw. in welchen Situationen sie Kompetenzen entwickeln werden - sofern es ihre anderen Voraussetzungen zulassen.

(d) Biografieorientierte Methoden:

Die Grundidee biografieorientierter Methoden ist es, die in der jeweiligen Vergangenheit erzielten Resultate - also früher gezeigtes Verhalten und erreichte Ergebnisse - für die Prognose zukünftigen Verhaltens zu verwenden (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 310). Dieses Prinzip machen sich unterschiedliche Verfahrensweisen zu Nutze. So muss beispielsweise die Sichtung von Bewerbungsunterlagen und anderen Referenzen durchaus als eine biografieorientierte Methode der „Personalauswahl“ betrachtet werden, wenn man hierbei von den formalen Beurteilungsaspekten einer Bewerbungsmappe absieht (z.B. Gestaltung, Vollständigkeit der Unterlagen), sondern die Analyse von Lebenslauf, Schul- und Arbeitszeugnissen in den Blick nimmt. Aber auch biografische Fragen, die in Einstellungsinterviews oder anderen Interviewformen gestellt werden, stellen gewissermaßen eine biografieorientierte Methode dar. Eine Methode, bei der biografische Informationen allerdings wesentlich systematischer erfasst werden, sind mit den biografischen Fragebögen gegeben. Diese können sich wiederum je nach Ausrichtung ihrer Entwicklung stark unterscheiden und sind stark auf spezifische Gruppen oder Organisationen bezogen, haben aber den Bezug auf die Vergangenheit gemeinsam. In aufwändigeren Verfahren, die in ihrer Vorgehensweise durchaus Ähnlichkeiten mit Persönlichkeitstests aufweisen, werden auch subjektive Stellungnahmen, Einstellungen, Interessen erfragt. Der Einsatz von standardisierten biografischen Fragebögen ist allerdings nicht weit verbreitet, was einerseits an dem hohen Aufwand für deren Konstruktion und andererseits in der Unterschätzung des diagnostischen Wertes dieser Instrumente begründet sein kann (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 607f.).

Ein spezielles Beispiel einer biografieorientierten Methode zur Kompetenzmessung, das eng mit dem hier vorgestellten Kompetenzverständnis verknüpft ist, stellt die von Erpenbeck und Heyse (1999, S. 608) entwickelte „Kompetenzbiografie“ dar. Hierbei handelt es sich um ein in erster Linie für die „Personalentwicklung“ entworfene Erfassungs- und Darstellungsmethode zur retrospektiven und prospektiven Kompetenzentwicklung. Aufgebaut ist die „Kompetenzbiografie“ als eine Kombination unterschiedlicher Methoden, wie z.B. Fragebogenverfahren und narrative Interviews, die biografische Entscheidungs- und Risikosituationen in den Fokus stellen und die in der individuellen Auseinandersetzung die Kompetenzentwicklung über längere Zeiträume zu erfassen suchen. Insgesamt ist dieses Verfahren stärker auf die entdeckende und wertende Erfassung von individuellen Entwicklungen von Kompetenzen

bezogen, als auf die vergleichende Bewertung größerer Personenkreise, wie es z.B. Gegenstand biografischer Fragebögen ist (vgl. ebd., S. 608).

(e) Selbsttests und Selbstbeurteilungen:

Im beruflichen Kontext wird unter einer *Selbsteinschätzung* (auch Self-Assessment genannt) zunächst eine Bewertung der eigenen Leistung verstanden. Hier wird somit bewusst ein subjektiver Messzugang gewählt, indem die TeilnehmerInnen zumeist anhand standardisierter Fragebögen eine Einschätzung verschiedener Facetten ihres Selbstkonzeptes in Bezug auf bestimmte Kompetenzen vornehmen sollen. Betrachtet man eine arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung sind Effekte deutlicher bei „älteren“ Arbeitenden nachweisbar, weil diese Form der Kompetenzentwicklung als ein längerfristiger Prozess verstanden werden muss. Selbsttests und -beurteilungen von beruflicher Kompetenz abstrahieren hier von den konkreten Kompetenzinhalten am Arbeitsplatz. Sie nehmen also keine domänenspezifische Kompetenzbeschreibung vor. Hierfür sind diese durch arbeitsplatzbezogene Feinanalysen zu ergänzen. Mit Selbsteinschätzungen kann aber praktikabel begründet werden, auf welche Bereiche sich Feinanalysen fokussieren sollten (vgl. Bergmann 2003, S. 230ff.). Ein anderes Beispiel für den Einsatz von Selbsteinschätzungsverfahren stellt die Berufswahlberatung dar. Diese dient der Schärfung der Selbstreflexion und -einschätzung der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Neigungen, Interessen und Kompetenzen bezüglich möglicher Berufsfelder, um damit Selbstklärungsprozesse für die Berufsfindung anzuregen.

Selbsteinschätzungen haben keinen Nutzen, wenn sie unehrlich bearbeitet bzw. systematisch zu positive oder zu negative Urteile über eigene Verhaltensdispositionen abgegeben werden. Daher ist ein ausgeprägtes Eigeninteresse an der treffenden Charakterisierung des eigenen Kompetenzprofils (vgl. Erler/ Gerzer-Saß/ Nußhart/ Saß 2003, S. 343) sowie eine grundsätzliche Selbstreflexionsfähigkeit als Voraussetzung für eine gültige Selbsteinschätzung anzusehen. Die Brauchbarkeit von Selbsttests und -beurteilungen ist also in hohem Maß von der Person abhängig, die diese bearbeitet (vgl. Lang-von Wins/ Kaschube/ Wittmann/ von Rosenstiel 2003, S. 33). Selbsteinschätzungen werden zumeist im Zusammenhang mit Fremdeinschätzungen erhoben, um die möglichen, in der Subjektivität des Verfahrens liegenden Fehlerquellen zu minimieren oder bewusst einen Vergleich zwischen Selbst- und Fremdurteilen vorzunehmen, festgestellte Unterschiede benennen zu können und hiermit einen Reflexions- und Lernprozess anzustoßen.

Selbsteinschätzungen wurden bislang in Bezug auf ihren diagnostischen Wert eher kritisch betrachtet. Erst in jüngerer Zeit hat die Möglichkeit, Selbsttests und -beurteilungen in das eignungsdiagnostische Urteil mit einzubeziehen, verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. So sind diese beispielsweise auch wesentlicher Bestandteil der zuvor aufgeführten „Kompetenzbiografie“ (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 611f.).

(f) Assessment-Center-Verfahren:

Unter einem *Assessment-Center* (AC) versteht man grundsätzlich ein systematisches Verfahren zur qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefiziten, das von mehreren BeobachterInnen gleichzeitig für mehrere TeilnehmerInnen in Bezug auf vorher definierte Anforderungen durchgeführt wird (vgl. Kleinmann 1997, S. 9). Es finden hierbei sowohl situative Verfahren als auch verschiedene Einzelmethoden Eingang, die zu einem Verfahrenssystem kombiniert werden, das zur Einschätzung aktueller Kompetenzen wie zur Prognose beruflicher Entwicklung dient. In einem AC können somit verschiedene der oben vorgestellten Einzelverfahren (z.B. Interviews, Tests und Arbeitsproben, aber auch Gruppendiskussionen und Rollenspiele) integriert werden. Durch dieses multimodale Vorgehen können mit einem AC unterschiedliche Quellen erschlossen werden, die Daten zu bestimmten Merkmalen liefern, wobei bereits im Vorhinein festgelegt wird, mit welcher Methode welches Kompetenzbündel zu erfassen ist (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 609). Hier trägt das Prinzip der Methodenvielfalt wesentlich dazu bei, die Fehlerquellen einzelner Verfahren bzw. Verfahrensguppen auszugleichen (vgl. Kubinger/ Jäger S. 46). Allerdings gibt es auch bei diesem Verfahren keine Standardform, denn die Realisierungen eines ACs unterscheiden sich hinsichtlich der jeweiligen Zielsetzungen, der eingesetzten Verfahren, der erhobenen Anforderungsbedingungen sowie der verwendeten Strategie zur Urteilsfindung. Die Standards, die zu AC-Verfahren definiert wurden³, geben lediglich ein grobes Verfahrensgerüst und grundsätzliche Qualitätskriterien vor (vgl. Schuler/ Höft 2004, S. 309).

Das AC unterscheidet sich von anderen eignungsdiagnostischen Verfahren insbesondere durch die Betonung konkreter situativer Übungen, der Verwendung von Gruppenübungen und der Gewinnung eines Urteils durch Verhaltensbeobachtung unabhängiger BeobachterInnen. Der Vorteil eines ACs liegt darin, dass es ermöglicht, ein größeres Maß an Realismus in den Prozess einzubringen und Dynamiken eines Arbeitsplatzes bzw. einer bestimmten Tätigkeit

³ Die Standards, auf die in der Literatur zu AC-Verfahren häufig verwiesen wird, wurden 1992 vom Arbeitskreis Assessment Center e.V. entwickelt. Siehe unter: <http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/standards/ac-standards.htm#P1>

stärker zu berücksichtigen (vgl. Kubinger/ Jäger 2003, S. 43f.). Hiermit macht es sich besonders attraktiv für die Messung von Kompetenzen, weil es das individuelle Handeln im Rahmen bestimmter Situationen erschließen kann. Darüber hinaus bietet dieses Verfahren die Möglichkeit, spezifische Kompetenzbereiche der TeilnehmerInnen durch eine Kombination unterschiedlicher Techniken und die Mitwirkung von mehreren BeobachterInnen zu identifizieren. Als einen Nachteil von AC-Verfahren für die praktische Anwendung muss man den vergleichsweise hohen Personal-, Zeit- und somit auch Kostenaufwand in Kauf nehmen.

AC-Verfahren finden gegenwärtig eine breite Verwendung in der „Personalauswahl und -entwicklung“. Kubinger und Jäger (2004, S. 45) konstatieren, dass der Trend zum AC, der in diesem Bereich im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren begonnen hat, bis heute ungebrochen ist. Sie gehen davon aus, dass derzeit mehrere hundert Organisationen AC-Verfahren einsetzen. Im Rahmen der „BaB-Förderung“ wurden AC-Verfahren in den letzten Jahren zunehmend als wichtiges Diagnoseverfahren thematisiert, und es haben bei einigen Trägern eigene Entwicklungen stattgefunden (siehe hier Kap. 3).

Die oben vorgenommene Darstellung verschiedener Verfahren zur Messung von Kompetenzen hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sollte aber einen grundlegenden Überblick in die gängigen Verfahren und somit auch eine theoretische Basis für die im 3. Kapitel vorgenommenen Erläuterungen und Betrachtungen von exemplarischen Ansätzen aus dem Bereich der „BaB-Förderung“ bieten. Neben den vorgestellten Verfahren zur Messung von Kompetenzen existieren noch weitere Verfahrensgruppen, wie Computergestützte Kompetenzbeurteilungen, die allerdings im Rahmen der vorliegenden Expertise weniger von Interesse sind, weil sie im Rahmen der „BaB-Förderung“ selten Verwendung finden. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden (z.B. Rollenspiele, Gruppendiskussionen, Präsentationen oder Postkorbübungen), auf die ebenfalls nicht eingegangen wurde, weil sie i.d.R. nur in anderen Verfahren (z.B. in einem AC) integriert stattfinden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass einige eignungsdiagnostische Ansätze mehrheitlich Kompetenzkorrelate auf Ebene von Persönlichkeitsmerkmalen und kognitiver Leistungsfähigkeit erfassen und nicht unmittelbar für die Diagnose von Kompetenzen angewendet werden können. In diesem Zusammenhang ist immer wieder die Frage zu stellen, welchen konkreten Aufschluss die erfassten Konstrukte über vorhandene *Kompetenzen* - im Sinne der oben vorgenommenen Definition - geben können. Hier sind vor allem psychologische Testverfahren mit Ausrichtung auf die Erfassung komplexer Konstrukte und ohne einen direkten Be-

zug zu praktischen Kompetenzen zu hinterfragen. Vor diesem Hintergrund gewinnen dann insbesondere simulationsorientierte Ansätze, die in AC-Verfahren integriert oder durch die Arbeitsprobe gegeben sind, an Bedeutung, weil diese einen unmittelbaren Bezug zu Kompetenzen haben. Da mit diesen Methoden aber auch nur ein querschnittartiges Bild des Status quo der verfügbaren Kompetenzen abgebildet wird, fordert Lang-von Wins (2003, S. 613) zusätzlich die Kombination mit biografischen Methoden, die Aufschluss über die Genese der gegenwärtigen Kompetenzausprägungen geben sollen.

1.2.3 Gütekriterien und Qualitätsstandards

Die obige Darstellung hat verdeutlicht, dass vielfältige Methoden existieren, die im Rahmen der Kompetenzmessung angewandt werden und dass diese wiederum - je nach Anwendungskontext - unterschiedlich konstruiert und durchgeführt werden können. Somit können mit einem Interview, Test oder AC jeweils äußerst unterschiedliche Entwicklungen, Adaptionen und Durchführungsweisen verbunden werden. Es gibt keinen allgemein gültigen und verbindlich festgelegten Standard für die Konstruktion und Durchführung eines Interviews, Tests oder ACs. Dennoch liefert die Wissenschaft - für den Bereich der Eignungsdiagnostik insbesondere die Psychologie bzw. die psychologische Testtheorie - grundsätzliche Kriterien, welche einen Mindeststandard an Qualität und Güte solcher Verfahren gewährleisten sollen. So sind hierbei zum einen die „klassischen“ Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität zu nennen. Für Testverfahren sind darüber hinaus noch weitere Kriterien, wie beispielsweise Skalierung, Normierung oder Testökonomie vorhanden (vgl. Kubinger/ Jäger 2003, S. 195f.), die aber an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden, da wir uns hier auf die drei zentralen Gütekriterien beziehen möchten, die sowohl für Tests als auch insbesondere für die systematische Verhaltensbeobachtung relevant sind. Neben diesen Gütekriterien existieren für die AC-Methode die bereits erwähnten „Qualitätsstandards“, die von dem Arbeitskreis Assessment Center e.V. entwickelt wurden. Hiervon liegt darüber hinaus eine auf die Zielgruppe der „Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ leicht modifizierte bzw. ergänzte Fassung vor.⁴ Auf diese grundsätzlichen Gütekriterien und einige Qualitätsstandards der AC-Methode soll im Folgenden kurz und in allgemein gehaltener und somit in einer für alle Verfahren der Kompetenzmessung zutreffenden Form eingegangen werden.

⁴Auf der folgenden Internetseite von INBAS steht eine Version zum Download zur Verfügung:
http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/Schwerpunkte/kompetenzfeststellung/nf_kf_qualitaetsstandards.html

Gütekriterien sollen sicherstellen, dass Beurteilungsfehler, Einstellungen, Stereotype, oder Vorurteile so wenig wie möglich die Informationserhebung und Schlussfolgerungen der diagnostischen Verfahren und damit die auf deren Ergebnisse beruhenden Entscheidungen beeinflussen (vgl. ebd., S.434). So ist das Gütekriterium der Objektivität dann gewährleistet, wenn das Ergebnis unabhängig von den bewertenden oder beobachtenden Personen ist. Es geht hierbei also um die Objektivität des Testwerts, der Beobachtungsergebnisse usw. Überprüft wird dies beispielsweise bei der Verhaltensbeobachtung durch die Übereinstimmung von mehreren Protokollen, die von verschiedenen BeobachterInnen am identen Subjekt signiert wurden (vgl. ebd., S. 441) Das Kriterium der Reliabilität zielt auf die formale Exaktheit der Merkmalerfassung (Präzision der Messung) ab. Ein Verfahren kann (theoretisch) dann als reliabel bezeichnet werden, wenn es bei der Wiederholung der Messung unter denselben Bedingungen und an denselben „Messobjekten“ zu demselben Ergebnis kommt. Die Validität als drittes „klassisches“ Gütekriterium gibt an, ob ein Verfahren tatsächlich das misst, was es zu messen beabsichtigt. Es bezieht sich also auf die Gültigkeit eines Verfahrens und kann beispielsweise mit einem so genannten „ExpertInnen-Rating“ überprüft werden. So sollen hier ExpertInnen kraft ihrer Sachkompetenz überprüfen, ob z.B. bei einem Test, das konkrete Testmaterial jedes einzelnen Items eine vorgegebene Definition der Messintention erfüllt (vgl. ebd., S. 199).

Bei den Qualitätskriterien für Verfahren der Kompetenzfeststellung erscheinen uns insbesondere folgende Aspekte relevant: Anforderungsorientierung, Verhaltensorientierung, kontrollierte Subjektivität, Transparenz, Individualitätsprinzip und Lernorientierung des Verfahrens.

(a) Anforderungsorientierung:

Auf die Anforderungsorientierung wurde bereits im Kapitel 1.2.1 verwiesen, in dem die Notwendigkeit einer gezielten Anforderungsanalyse für das Ermitteln eines Anforderungsprofils konstatiert wurde. Hierbei muss die Zielgruppe der Kompetenzfeststellung identifiziert und definiert, die relevante Eignungssituation sowie die in diesen Situationen geeigneten Verhaltensweisen bzw. Kompetenzbereiche analysiert werden (vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V. 1992, S. 2f.).

(b) Verhaltensorientierung:

In handlungsorientierten Verfahren der Kompetenzfeststellung stellt das beobachtbare Verhalten der TeilnehmerInnen die Basis der Bewertungen dar. D.h. dass die protokollierten Verhaltensbeschreibungen das einzige Mittel sind, um zwischen tatsächlichem Verhalten von Teil-

nehmerInnen und Interpretationen oder Schlussfolgerungen der BeobachterInnen zu unterscheiden. Das beobachtbare Verhalten ist somit das zentrale Kommunikationsmittel, mit dem die BeobachterInnen ihre Eindrücke und Schlussfolgerungen austauschen. Die Merkmale werden dabei lediglich als bewusst eingesetzte „Ordnungsmittel“ verstanden, welche die tatsächlichen Verhaltensbandbreiten nicht aus sich heraus erfassen und widerspiegeln können (vgl. ebd., S. 3).

(c) Kontrollierte Subjektivität:

Mit dem Prinzip der kontrollierten Subjektivität wird angesprochen, dass jeder, der andere einschätzt und bewertet, dies nur auf der Grundlage seiner subjektiven Erkenntnisse vornehmen kann. Eine objektive Wahrheit ist uns nicht zugänglich. Um beispielsweise in handlungsorientierten Verfahren die Subjektivität der Beobachtung und Bewertung einzugrenzen, werden mehrere BeobachterInnen eingesetzt, die sich gegenseitig unterstützen und kontrollieren sollen. Voraussetzung für den Einsatz der BeobachterInnen ist deren Schulung. Durch die Schulung der BeobachterInnen soll u.a. gewährleistet werden, dass sie eine sichere Kenntnis über die eingesetzten Materialien besitzen, der Beobachtungs- und Beurteilungsprozess hinreichend eingeübt und die Aufmerksamkeit für Wahrnehmungsverzerrungen erhöht ist (vgl. ebd., S. 3f.).

(d) Transparenz:

Ein Verfahren transparent zu gestalten heißt, dass alle Beteiligten die Chance haben, Grundziel, Ablauf und Bedeutung des Verfahrens für das Individuum zu verstehen. Die Transparenz beginnt vor der Verfahrensdurchführung mit einer eingehenden Information der TeilnehmerInnen über Ziel, Ablauf und Chancen bzw. Risiken einer Teilnahme. Während des Verfahrens sollten die TeilnehmerInnen über die einzelnen Tests und Übungsarten sowie nach dem Verfahren über die Ergebnisse und Konsequenzen informiert werden. Die BeobachterInnen in einem simulationsorientierten Verfahren werden durch die Schulung auf das Verfahren eingestimmt und vorbereitet (vgl. ebd., S. 5).

(e) Individualitätsprinzip:

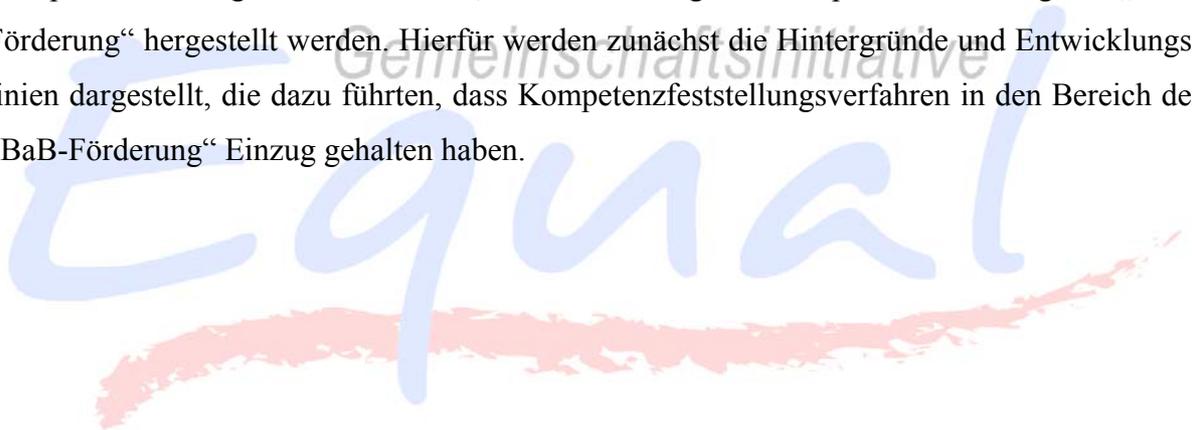
Das Individualitätsprinzip beinhaltet den Grundsatz, dass Erkenntnisse nur dann nutzbringend sind, wenn der Erkennende sie individuell nutzen kann. D.h. dass Verhaltensänderungen nur durch das Individuum selbst angestrebt und umgesetzt werden können und die Rückmeldung konkret hilfreich sein sollte. Dementsprechend soll eine Rückmeldung auf die Individualität

des Teilnehmenden zugeschnitten sein und konzentriert sich auf Werte, Merkmale und Situationen, die für den einzelnen Teilnehmenden besondere Beiträge zum Gesamtbild leisten. Die Betonung liegt hierbei auf den Stärken des Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 5f.).

(f) Lernorientierung des Verfahrens:

Die Lernorientierung eines Verfahrens, zielt darauf ab, dass sich ein einmal entwickeltes Verfahren nicht auf seine ursprüngliche Gestaltung „ausruhen“ darf, sondern kontinuierlich gegenüber Verbesserungen aufgeschlossen sein sollte. Eine fortlaufende Qualitätsprüfung und -sicherung soll sicherstellen, dass Verfahrensfehler behoben und Veränderungen der Rahmenbedingungen einer Kompetenzmessung (z.B. Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt) angemessen berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 6).

Nachdem die Voraussetzungen, einige Verfahrensgruppen, Güte- und Qualitätskriterien der Kompetenzmessung erläutert wurden, soll in den folgenden Kapiteln der Bezug zur „BaB-Förderung“ hergestellt werden. Hierfür werden zunächst die Hintergründe und Entwicklungslinien dargestellt, die dazu führten, dass Kompetenzfeststellungsverfahren in den Bereich der „BaB-Förderung“ Einzug gehalten haben.



2 Kritische Notizen zur Kompetenzfeststellung aus sozialpädagogischer und bildungstheoretischer Sicht

In den bisherigen Ausführungen ist bereits mehrfach angeklungen, dass lange Zeit Kompetenzfeststellungsverfahren ausschließlich in der „Personalauswahl und -entwicklung“ in Wirtschaftsunternehmen entwickelt und angewendet wurden. Erst in den 90er Jahren des letzten Jahrtausends sind die Verfahren im Rahmen der sozialpädagogischen Professionalisierungsdebatte und der damit einhergehenden Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit generell und in der sozialpädagogisch orientierten Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche speziell aufgenommen worden (Enggruber 2001 a). Diese professionsbezogene Entwicklung wurde und wird bis heute begleitet von drei Entwicklungen in der Arbeitsgesellschaft generell und in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik speziell, die ebenfalls erheblichen Einfluss auf die Soziale Arbeit und damit ebenfalls auf die Kompetenzfeststellung in der „BaB-Förderung“ haben. Diese vier verschiedenen Entwicklungslinien sollen im Folgenden kurz skizziert werden, um zum einen die Kompetenzfeststellung in der „BaB-Förderung“ kritisch zu beleuchten und damit einen Beitrag zur Selbstvergewisserung der Praxis leisten. Zum anderen sollen durch die kritischen Reflexion Kriterien bestimmt werden, die in Kapitel 3 zur Systematisierung – stellenweise auch zur Bewertung - der gewählten Praxisverfahren genutzt werden können.

2.1 Soziale Arbeit und Kompetenzfeststellung

Insbesondere im Kontext der Profilbildung Lebensweltorientierter Sozialpädagogik bzw. Sozialer Arbeit⁵ (Grunwald/ Thiersch 2004) begründet Galuske (2002, S. 304) die steigende Bedeutung von Kompetenzfeststellungsverfahren: „Der Bedeutungszuwachs einer biographisch orientierten Diagnostik ergibt sich folgerichtig aus einer verstärkten Lebensweltorientierung, ist doch die Voraussetzung einer flexiblen Anpassung von Hilfen an die Bedürfnisse der Klienten das genaue diagnostische Wissen um dessen Problemlagen und Ressourcen.“ Aus sozialpädagogischer Sicht begründet sich somit die zunehmende Nutzung von Kompetenzfeststellungsverfahren aus dem erklärten Ziel, die Angebote subjektorientierter und damit individualisierter zu gestalten, um so eine für die einzelnen KlientInnen best mögliche Förderung gewährleisten zu können (z.B. Enggruber 2001 a). Galuske (2002, S. 305) bezeichnet diese Entwicklung generell als Indiz für eine „subjektorientierte Flexibilisierung Sozialer Ar-

⁵ Im Folgenden werden *Sozialpädagogik* und *Soziale Arbeit* synonym verstanden und verwendet.

beit, für ein gesteigertes Interesse an den biografischen und lebensweltlichen Eigenheiten und Ressourcen der Subjekte“.

Diese positiv zu wertende Entwicklung in der Profession Sozialer Arbeit wurde jedoch von Anfang an - und sie wird es bis heute - begleitet von Entwicklungen in der Arbeitsgesellschaft, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, die zur kritischen Reflexion der sozialpädagogischen Bedeutung von Kompetenzfeststellungsverfahren herausfordern. Diese Entwicklungen sind lange Zeit in der Profession unbeachtet geblieben und haben erst in den letzten Jahren die Professionsdebatten erreicht. In der pädagogischen Praxis der „BaB-Förderung“ sind sie sogar bisher kaum wahrgenommen worden. Deshalb sollen sie hier kurz skizziert werden, um den sozialpädagogisch gut begründeten Argumenten für den Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren kritisch stimmende sozialpädagogische und bildungstheoretische Einschätzungen gegenüber zu stellen und damit die Reflexionen zu ergänzen. Die Überlegungen folgen dabei drei Strängen: (1) Zunächst soll der von Böhnisch und Schröer (2005) für die Sozialpädagogik aufgegriffene Humankapitalansatz herangezogen werden, um Kompetenzfeststellungsverfahren in der „BaB-Förderung“ kritisch zu wenden. Des Weiteren wirft (2) aus bildungstheoretischer Sicht das sowohl die bundesdeutsche als auch die europäische Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik bestimmende Ziel der „Beschäftigungsfähigkeit“ ebenso wie (3) die „Ökonomisierung des Sozialen“ (Kruse 2004, S. 32) ‚dunkle Schatten‘ auf Kompetenzfeststellungsverfahren in der „BaB-Förderung“.

2.2 Humankapitalansatz und Kompetenzfeststellung

Bereits oben in Abschnitt 1.1.1 wird auf den Perspektivenwechsel hingewiesen, der mit dem Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff vollzogen worden ist. Dieser Perspektivenwechsel ist aufgrund der immer komplexer und schneller werdenden Veränderungsprozesse an den Arbeitsplätzen und auf den Arbeitsmärkten notwendig geworden. In Folge von technologischen Entwicklungen, Rationalisierungsprozessen und weltweiten Wirtschaftsprozessen sind immer mehr Kompetenzen gefragt, aus eigener innerer Kraft mit Unbestimmtheit umzugehen und auf wandelnde Herausforderungen flexibel zu reagieren. Zugespitzt kann mit Galuske (2002, S. 295) die ‚Konjunktur der Kompetenzen‘ auch als „... hilfloser, gleichwohl folgenreicher Anpassungsversuch an die Nichtprognostizierbarkeit zukünftiger Qualifikationsanforderungen auf dem entfesselten Arbeitsmarkt“ verstanden werden. Während in der Industriegesellschaft von den Arbeitskräften bestimmte Qualifikationen für die Ausführung technologisch-organisatorisch festgelegter Arbeitsvollzüge gefordert waren, werden nun in

der „flexiblen Arbeitsgesellschaft“ (Galuske 2002) von den ArbeitnehmerInnen Kompetenzen verlangt, die ihre Gesamtpersönlichkeit betreffen und bis in ihre Lebenswelt hinein ragen. So ist es nur folgerichtig, dass in den Diskussionen zur Kompetenzfeststellung auch die Frage der Lernorte bedeutsam geworden ist. Bereits in Abschnitt 1.1.1 ist aufgeführt, dass neben dem formalen Lernen in Bildungsinstitutionen ebenso die durch nicht-formales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen erhoben werden sollen, um sie für die Beschäftigungsfähigkeit der Subjekte auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen.

Nach Böhnisch und Schröer (2005) gehen in der Kompetenzdebatte „die Bildung der Persönlichkeit und die Verwertung der Arbeitskraft ineinander auf und werden in einem Humankapitalmodell des Lernens zusammengefasst“. So wird nicht mehr der systematische Widerspruch zwischen der Produktionslogik in ökonomischen Verwertungszusammenhängen auf der einen und der Sozialisationslogik in der Lebenswelt der Subjekte auf der anderen Seite beachtet. Kritisch stimmend weisen Böhnisch und Schröer (ebd.) darauf hin, dass zum einen der Humankapitalansatz in der deutschen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik bisher in seinen sozial- und gesellschaftspolitischen Konsequenzen weder empirisch noch theoretisch ausgelotet worden sei. Zum anderen sei in der sozialpädagogischen Diskussion bisher nicht systematisch wahrgenommen worden, dass über den Begriff der *Kompetenzentwicklung* der Zusammenhang von Bildung, Qualifikation und Arbeit neu bestimmt und gesellschaftlich neu verankert werde. Dieser Begriff sei ein Schlüsselbegriff in der Transformation des Sozial- und Bildungswesens in Deutschland.

Auch in der „BaB-Förderung“ werden bisher kaum kritisch hinterfragt Begriffe wie *Kompetenzentwicklung* und *Kompetenzfeststellung* benutzt und die entsprechenden Verfahren dazu in der Förderpraxis eingesetzt (siehe 3. Kapitel). Gleichermäßen setzt sich die vorliegende Expertise der Gefahr aus, den systematischen Widerspruch zwischen Sozialisations- und Produktionslogik zu vernachlässigen und sich - statt einer kritischen Auseinandersetzung- in der Beschreibung und Analyse verschiedener Kompetenzfeststellungsverfahren zu verlieren. Da jedoch bisher grundlegende empirische und theoretische Analysen und Reflexionen der sozial- und gesellschaftspolitischen Konsequenzen des Humankapitalansatzes noch ausstehen, müssen wir uns hier auf den folgenden Hinweis von Böhnisch und Schröer (2005) beschränken: „Aus sozialpädagogischer Perspektive ist es ... – nicht nur mit Blick auf die Jugendphase – zentral, den Diskurs um die Kompetenzentwicklung an die *Lebensbewältigung* der Menschen zurück zu binden (...). Die sozialpädagogische Bewältigungsperspektive fokussiert auf die sozialen Prozesse, durch die Menschen ihren Selbstwert und soziale Anerkennung bewah-

ren und ihre Handlungsfähigkeit in ihrem sozialen Umfeld und biographischen Kontext sichern können.“ Für die in Kapitel 3 zu leistende Systematisierung und Bewertung ausgewählter Verfahren zur Kompetenzfeststellung aus der Praxis der „BaB-Förderung“ resultieren aus diesem Hinweis zwei Konsequenzen: Zum einen wird zu prüfen sein, ob bei den Anforderungen und Zielsetzungen (siehe dazu erneut 1.2.1), die mit dem jeweiligen Verfahren geprüft bzw. verfolgt werden sollen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung berücksichtigt werden oder ob es nur um Beschäftigungs- und Ausbildungsfähigkeit geht. Zum anderen gilt es festzustellen, ob die im Verfahren eingesetzten Methoden im Sinne einer biographisch orientierten Diagnostik geeignet sind, die biografischen und lebensweltlichen Eigenheiten und Ressourcen der Jugendlichen möglichst weitgehend zu erheben.

2.3 Bildung, Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzfeststellung

Bereits oben in Abschnitt 1.2.1 wird ausführlich erörtert, dass die mit dem jeweiligen Verfahren zu prüfenden Anforderungen bzw. die damit verfolgten Zielsetzungen die zentralen Voraussetzungen der Kompetenzfeststellung sind. In diesem Zusammenhang wird auch das in Abschnitt 1.2.2 angesprochene „Beobachtungsproblem“ virulent, d.h. jede Beobachtung von Kompetenzen wird von der grundsätzlichen Frage bestimmt, was beobachtet bzw. ‚gemessen‘ werden soll. Deshalb ist bei jedem Kompetenzfeststellungsverfahren von zentraler Bedeutung, welche Zielsetzungen damit in der „BaB-Förderung“ verfolgt, also welche Anforderungen genau geprüft werden sollen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Förderung der Berufsausbildung auf der einen und der Beschäftigung auf der anderen Seite.

Zumindest bis in die letzten Jahre des vorherigen Jahrtausends reicht in Deutschland die breit getragene gesellschafts- und bildungspolitische Überzeugung einer „Berufsausbildung für alle“ im Sinne einer anerkannten Berufsausbildung für alle jungen Menschen unter 25 Jahren, so wie sie seit 1969 bis heute in § 25 Berufsbildungsgesetz festgelegt ist. Ende der 90er Jahre des letzten Jahrtausends geriet das Berufsprinzip zunehmend in Konkurrenz zum Modularisierungsprinzip, weil Letzteres eher europäischer Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik und den Anforderungen der Wirtschaft an einen flexiblen Fachkräftenachwuchs aufgrund von Technologieentwicklungen und weltweiten Handelsbeziehungen mit entsprechendem Flexibilisierungs- und Konkurrenzdruck gerecht werde (zusammenfassend Sloane 1997; Deißinger 1998). Vergleichbar mit dem britischen Berufsbildungssystem sollen deshalb zukünftig in allen Mitgliedsstaaten Europas die für bestimmte Module notwendigen Kompetenzen in Kompetenzfeststellungszentren geprüft und zertifiziert werden. Dabei wird es – ganz im Sin-

ne des Humankapitalansatzes - gleichgültig sein, ob die notwendigen Kompetenzen in formalen, nicht-formalen oder informellen Lernprozessen erworben wurden. Mit der Chiffre des „lebenslangen Lernens“ (Pütz 2003) sollen dann die erreichten Kompetenzen durch die Zertifizierung in entsprechenden Modulen immer wieder ergänzt und aktualisiert werden. Zugegebenermaßen zugespitzt, aber dennoch treffend zitiert Galuske (2002, S. 295) in ähnlichem Zusammenhang Ribolits: „Als ‚Gebildet‘ erscheint (dann, d. V.) der, der sich der Anforderung der Anpassung angepasst hat und den Zwang zur lebenslangen Nachjustierung seiner Selbst als ‚Ware Arbeitskraft‘ völlig verinnerlicht hat. Nicht eine bestimmte Aus-Bildung gilt es anzustreben, sondern die ständige ‚Optimierung‘ seiner Selbst in Bezug auf vermarktbar Qualifikationen.“⁶

Obwohl bisher die europäischen Entwicklungen in der Bildungspolitik in Deutschland noch nicht offen diskutiert werden, ist auch dort - angesichts leerer Staatskassen, demografischer Probleme der zunehmenden ‚Alterung‘ der Gesellschaft und fehlender Ausbildungsplätze - das bildungspolitische Primat einer „Berufsausbildung für alle“ dabei zu schwinden. Spätestens mit den so genannten Hartz-Gesetzen „für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ ist neben das Ziel einer anerkannten Berufsausbildung jenes der Beschäftigungsfähigkeit getreten. So ist in § 3, Abs. 2, Satz 2 SGB II für Jugendliche unter 25 Jahren, die keinen Berufsabschluss haben, vorgesehen, dass sie zwar vorrangig in eine Ausbildung oder Qualifizierung zu vermitteln sind. Sollten dazu aber keine Möglichkeiten bestehen, soll die Bundesagentur für Arbeit darauf hinwirken, „dass die vermittelte Arbeit oder Arbeitsgelegenheit auch zur Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten beiträgt“ (§ 3, Abs. 2, Satz 2 SGB II). Allerdings ist die Bundesagentur für Arbeit nicht dazu verpflichtet, „eine Ausbildung aus eigenen Mitteln bereitzustellen“ (Bundesrat 2003, S. 118).

Die sich in diesem Gesetz andeutende Tendenz, zumindest für benachteiligte Jugendliche das Primat einer anerkannten Berufsausbildung aufzugeben, nimmt deutlicher Gestalt an im Neuen Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (2004, S. 5) nach § 61 SGB III. Dort wird ausdrücklich als Ziel die „Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit“ (ebd., S. 2) genannt. Bezogen auf die Frage nach dem Stellenwert von Beruflichkeit ist der § 51 BBiG (Berufsbildungsgesetz) besonders interessant. Dort ist festgelegt, dass den Jugendlichen Qualifizierungsbausteine ausgestellt werden, in denen ihnen jene Teilqualifikationen aus anerkannten Ausbildungsordnungen zertifiziert wer-

⁶ Nach dem hier zugrunde liegenden Begriffsverständnis sind die *Qualifikationen* in dem Zitat als *Kompetenzen* zu verstehen.

den, die sie bereits im Laufe ihrer Berufsausbildungsvorbereitung für eine Berufsausbildung erworben haben. Trotz der anderen Bezeichnung sind *Qualifizierungsbausteine* durchaus vergleichbar mit *Modulen*.

Aus bildungstheoretischer Sicht hat die Aufgabe des Primats einer anerkannten Berufsausbildung zu Gunsten des gleichberechtigten Ziels der Beschäftigungsfähigkeit bedeutsame Konsequenzen: Eine anerkannte Berufsausbildung, die in der Regel drei Jahre dauert, galt nie nur im Sinne von *Bildung* als „berechtigungswirksamer Größe“ (Büchner 2003, S. 9). Daneben wurde stets – man erinnere sich an die immer wieder geführten Kontroversen zum Berufsschulunterricht⁷ - *Bildung* im Sinne „allgemeiner Lebensführungskompetenzen“ (ebenda) betont, die gleichermaßen in einer anerkannten Berufsausbildung zu fördern sei. Dieses Bildungsverständnis bezieht sich nach Büchner (2003, S. 9) weniger auf „Laufbahndenken und Karrieren“: „Bildung in diesem Sinne ist im Rahmen der menschlichen Lebensbewältigung ... ein Erfordernis, ..., unter den gegebenen und sich ständig wandelnden biografischen und gesellschaftlichen Bedingungen ein den menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten angemessenes und gemeinsam mit anderen Menschen verantwortbares Leben zu führen“. In diesem Bildungsverständnis klingen für uns deutliche Parallelen zu der von Böhnisch und Schröer eingeforderten „sozialpädagogischen Bewältigungsperspektive“, wonach die Kompetenzentwicklung und damit auch nur konsequent die Kompetenzfeststellung an die *Lebensbewältigung* der Menschen zurück zu binden sei.

Aus diesen Überlegungen resultieren für die hier im 3. Kapitel zu leistende Systematisierung und Analyse ausgewählter Kompetenzfeststellungsverfahren aus der Praxis der „BaB-Förderung“ folgende Konsequenzen: Es wird zu klären sein, welche Anforderungen mit dem jeweiligen Verfahren geprüft, also welche Zielsetzungen damit verfolgt werden. Im Einzelnen wird herauszuarbeiten sein, ob mit dem einzelnen Verfahren festgestellt werden soll, ...

- 1.) ob die Jugendlichen beschäftigungsfähig im regionalen Arbeitsmarkt sind,
- 2.) ob sie eine Berufsausbildung aufnehmen können und welche Unterstützung sie dazu noch benötigen,
- 3.) für welche Berufe sie über die notwendigen Ausbildungsvoraussetzungen verfügen,

⁷ Die Ausbildungsbetriebe kämpfen stets für eine Verkürzung des Berufsschulunterrichts, weil sie ihn als überflüssig erachten und die Auszubildenden in ihren Arbeitsprozessen ökonomisch sinnvoll einsetzen wollen. Gerade Fächer wie Sport, Religion/Ethik, Deutsch und Politik werden von den Betrieben heftig kritisiert.

- 4.) für welche Berufe sie sich - im Sinne einer Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung – interessieren,
- 5.) über welche Kompetenzen die Jugendlichen zur allgemeinen Lebensbewältigung bereits verfügen und welche noch zu entwickeln sind.

Wie entscheidend die jeweils gewählten Zielsetzungen die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung beeinflussen, zeigen die empirischen Ergebnisse, die Bartelheimer, Hobusch und Reis (2003, S. 319ff.) im Rahmen einer qualitativen Studie der im Sozialamt Frankfurt durchgeführten Eignungsanalysen mit SozialhilfeempfängerInnen erhoben haben: In den untersuchten Fällen zeigte sich, dass die in den Hartz-Gesetzen stark betonte sozialpolitische Ausrichtung auf „Selbstständigkeit durch Aufnahme einer Erwerbsarbeit“ (ebd., S. 323) die Eignungsanalyse bzw. Kompetenzfeststellung maßgeblich bestimmten. Denn das soziale Umfeld der KlientInnen wurde bei dieser Zielsetzung ebenso wenig berücksichtigt wie ihre psychosoziale Lage und ihre bisherigen „Karrieren“ in anderen Hilfesystemen. Deshalb gelang es den im Sozialamt tätigen FallmanagerInnen nicht, der Komplexität der Lebenslagen ihrer KlientInnen durch eine entsprechende Hilfeplanung Rechnung zu tragen und für sie die geforderten „passgenauen“ Hilfen zu gewährleisten.

Auch die dritte Entwicklungslinie, die die aus professioneller Sicht zu begrüßende Einführung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der Sozialen Arbeit begleitete, betrifft das in Abschnitt 1.2.2 angesprochene Beobachtungsproblem.

2.4 Die „Ökonomisierung des Sozialen“ und Kompetenzfeststellung

Insgesamt sind die Soziale Arbeit und damit auch die Angebote zur „BaB-Förderung“ in den letzten 10 Jahren zu einem betriebswirtschaftlichen Umdeutungsprozess gezwungen worden, in dem Förderangebote und sonstige Hilfen ausdrücklich als „Dienstleistungen“ bezeichnet werden (z.B. in der Berufsausbildungsvorbereitung: Bundesagentur für Arbeit 2004, S. 23). Diese marktwirtschaftliche Umdeutung sozialstaatlicher Hilfen korrespondiert mit der Anforderung an die Träger der Leistungen - also die Arbeitsagenturen für Arbeit ebenso wie die JobCenter oder als beauftragte Dritte z.B. die Bildungseinrichtungen in der Jugendberufshilfe oder generell in der „BaB-Förderung“ -, die „Grundsätze von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit“ (§ 14 SGB II) zu beachten und sich damit unter dem Primat der Kostenminimierung bei zweitrangiger Beachtung pädagogischer Qualität marktwirtschaftlich zu formieren. Deshalb ist mit Kruse (2004, S. 30) pointiert festzuhalten: „Die Soziale Arbeit muss sich vor dem

Hintergrund von weltweiten Finanzkrisen sowie einem erhöhten Flexibilisierungs- und Konkurrenzdruck nun als marktfähiger Agent formieren“.

Am Beispiel des Neuen Fachkonzepts für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nach § 61 SGB II lässt sich - wiederum mit Kruse (2004, S. 31) - anschaulich illustrieren, dass die „Ökonomisierung ... nicht nur auf der Systemebene, sondern auch auf der basalen Handlungsebene virulent ihr Unwesen“ treibt. So wird in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen die „Effizienz und Effektivität“ (Bundesagentur für Arbeit 2004, S. 2) der pädagogischen Arbeit an den Übergangsquoten in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gemessen. Dieser „Output“ beeinflusst in erheblichem Maße die Chancen der jeweiligen Einrichtung, in Konkurrenz mit anderen Einrichtungen in weiteren Ausschreibungsverfahren den Zuschlag für Maßnahmen durch die Agenturen für Arbeit zu erhalten. Zur Gewinnung von Vergleichsdaten werden alle Maßnahmen zur Berufsausbildungsvorbereitung statistisch als Gesamtmaßnahme erfasst (ebd., S. 23), so dass besondere Benachteiligungen oder Problemlagen der verschiedenen Jugendlichen - wie bei Lernbehinderten oder neu Zugewanderten oder sozial besonders Belasteten - nicht berücksichtigt werden.

Im Sinne dieser betriebswirtschaftlichen Ausrichtung handeln die in den Einrichtungen tätigen PädagogInnen nur rational, wenn sie bei der Kompetenzfeststellung ein so genanntes ‚Creaming‘ vornehmen und sich die besten Jugendlichen aussuchen. Die schlechteren bzw. jene mit multidimensionalen und multivarianten Problemlagen bleiben dabei häufig ‚auf der Strecke‘. Ferner sind die PädagogInnen in besonderem Maße gefordert, die Ausbildungswünsche der Jugendlichen so zu beeinflussen, dass sie mit den Angeboten am regionalen Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt kompatibel werden. Aus betriebswirtschaftlichen Gründen bleibt den PädagogInnen somit vor Ort kaum eine andere Möglichkeit, als die Jugendlichen mittels einer ausgefeilten „Cooling-out-Strategie“ (Böhnisch/ Schröder 2003, S. 33) von anderen Berufswünschen oder sogar vom völligen Abschied von einer Ausbildung zu Gunsten von einer Erwerbsarbeit zu überzeugen, um die geforderten Outputquoten zu erreichen.

Gleichermaßen ökonomisch rational handeln die PädagogInnen, wenn sie die Kompetenzfeststellung gezielt auf die Angebote abstimmen, die in der eigenen Einrichtung vorhanden sind, denn auf diese Weise sichern sie sich immerhin ihre eigenen Arbeitsplätze und den Fortbestand der Einrichtung. Damit rücken zwar die oben genannten Zielsetzungen in den Hintergrund, trotzdem ist dieses Interesse des Personals durchaus verständlich. Um sowohl diesem grundsätzlichen Problem als auch der Gefahr von „Creaming-Effekten“ in der „BaB-

Förderung“ zu begegnen, sollte die Kompetenzfeststellung nicht von einer Einrichtung oder einem Träger, sondern von einem trägerübergreifenden Konsortium durchgeführt werden, das dann die Jugendlichen in die Einrichtungen weiter vermittelt. Dazu gibt es zwar auch kritische Einwände, wie in Abschnitt 3.1 noch zu erläutern sein wird, trotzdem überwiegt nach unserer Einschätzung und Erfahrung der Vorteil, dass trägerübergreifend organisierte oder von externen Anbietern durchgeführte Kompetenzfeststellungen in der „BaB-Förderung“ der individuellen Förderung der Jugendlichen besser Rechnung tragen (siehe auch Fachbeirat Benachteiligtenförderung 2003). Trotz dieser klaren Position sind bei unserer grafischen Darstellung die weiteren Differenzierungen zur Organisation von Kompetenzfeststellungen in der „BaB-Förderung“ aufgenommen worden, die es ermöglichen sollen, die in der Praxis verwendeten Verfahren zu unterscheiden und einzuordnen.

Mit diesem letzten Kriterium der Organisation von Kompetenzfeststellungen in der „BaB-Förderung“ in trägerübergreifenden Konsortien oder durch externe Anbieter sind die von uns als wichtig erachteten Grundlagen zur Systematisierung und Bewertung der in der Praxis der „BaB-Förderung“ ausgewählten Kompetenzfeststellungsverfahren gelegt. Zur besseren Erinnerung seien abschließend auch nochmals die anderen Kriterien genannt: (1) Berücksichtigung des Ziels der Lebensbewältigung, (2) der Einsatz von Methoden im Sinne einer biografisch orientierten Diagnostik zur Erfassung der biografischen und lebensweltlichen Eigenheiten und Ressourcen der Jugendlichen und (3) schließlich die Berücksichtigung aller der in Abschnitt 2.3 aufgeführten Ziele.

3 Verfahren der Kompetenzfeststellung in der Praxis der „Berufsausbildungs- und Beschäftigungsförderung“

In der „BaB-Förderung“ spielen - neben den eher traditionellen Verfahren wie Eingangsgesprächen, Tests und geringer standardisierten Verhaltensbeobachtungen - handlungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren eine immer größere Rolle (vgl. Voigt/ Kersten 2003, S. 7). Unter den handlungsorientierten Verfahren konnte sich insbesondere die AC-Methode durchsetzen, die zu Beginn der 1990er Jahre erstmals in den Niederlanden für die berufliche Orientierung angewendet wurde. Im Rahmen eines Modellprojektes ist die niederländische AC-Methode Mitte der 1990er schließlich auch in Deutschland erprobt worden (vgl. Heidelberger Institut Beruf und Arbeit 2000, S. 5). Seitdem steigt die Anzahl der Projekte, in denen diese und andere Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt oder eingesetzt werden, kontinuierlich an.

Insgesamt ist der Einsatz von Kompetenzfeststellungen im Rahmen der „BaB-Förderung“ als ein noch vergleichsweise junger Trend zu betrachten, der allerdings auch dadurch gekennzeichnet ist, dass die angewendeten Verfahren bislang kaum durch grundlegende Forschung dokumentiert wurden. So bemängelt auch Dienwiebel (2004, S. 35), dass für die Anwendung der Eignungsdiagnostik in der Arbeits- und Benachteiligtenförderung nicht annähernd in gleicher Qualität erprobte und untersuchte Instrumente vorliegen, wie es für die Wirtschaft der Fall ist. So ist beispielsweise nur wenig untersucht, wie spezifische Personengruppen von jugendlichen oder älteren Arbeitslosen, Langzeitarbeitslosen oder anderen Benachteiligtengruppen des Arbeitsmarktes auf die einzelnen Verfahren reagieren. Einen Überblick über die vielfältigen in der Praxis eingesetzten Verfahren zu bekommen, fällt daher auch vor dem Hintergrund schwer, dass diese entweder sehr unterschiedlich, teils eher selektiv oder nur in geringem Maße bzw. gar nicht dokumentiert und veröffentlicht sind. Neben ersten praxisorientierten Publikationen (u.a. Hutter 2004; Ebbinghaus/ Walter/ Schmidt 2003; Mähler-Bidabadi 2003; INBAS 2002) und expliziten Praxishilfen, die im nur Rahmen von Fortbildungen erhältlich sind (u.a. CJD Jugenddorf Offenburg 2002), lassen sich im Internet oder in Fachzeitschriften zahlreiche Kurzbeschreibungen oder Artikel zu Verfahren verschiedenster Träger und Institute finden. Diese haben jedoch zumeist einen eher undifferenzierten, präsentierenden Charakter und lassen kaum Rückschlüsse über einzelne Verfahrensabläufe und -inhalte zu. Darüber hinaus wird es eine Vielzahl von Verfahren und Verfahrensadaptionen geben, die lediglich trägerintern dokumentiert worden sind.

Infolgedessen kann sich die hier intendierte Systematisierung und Bewertung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung in der „BaB-Förderung“ nur an den umfangreicher dokumentierten sowie veröffentlichten Verfahren orientieren. Deshalb kann hier nur ein Einblick mittels ausgewählter Beispiele gegeben werden, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Außerdem ist die vorgenommene Auswahl der Beispiele ausdrücklich nicht mit einer Wertung verbunden. Um die Verfahrensbeispiele aber dennoch miteinander vergleichen und aus sozialpädagogischer Sicht analysieren zu können, haben wir eine Systematik entwickelt, welche die grundsätzlichen Zielrichtungen, Methoden und organisatorischen Bedingungen einzuordnen ermöglicht.

3.1 Systematik zu Kompetenzfeststellungsverfahren in der „Berufsausbildungs- und Beschäftigungsförderung“

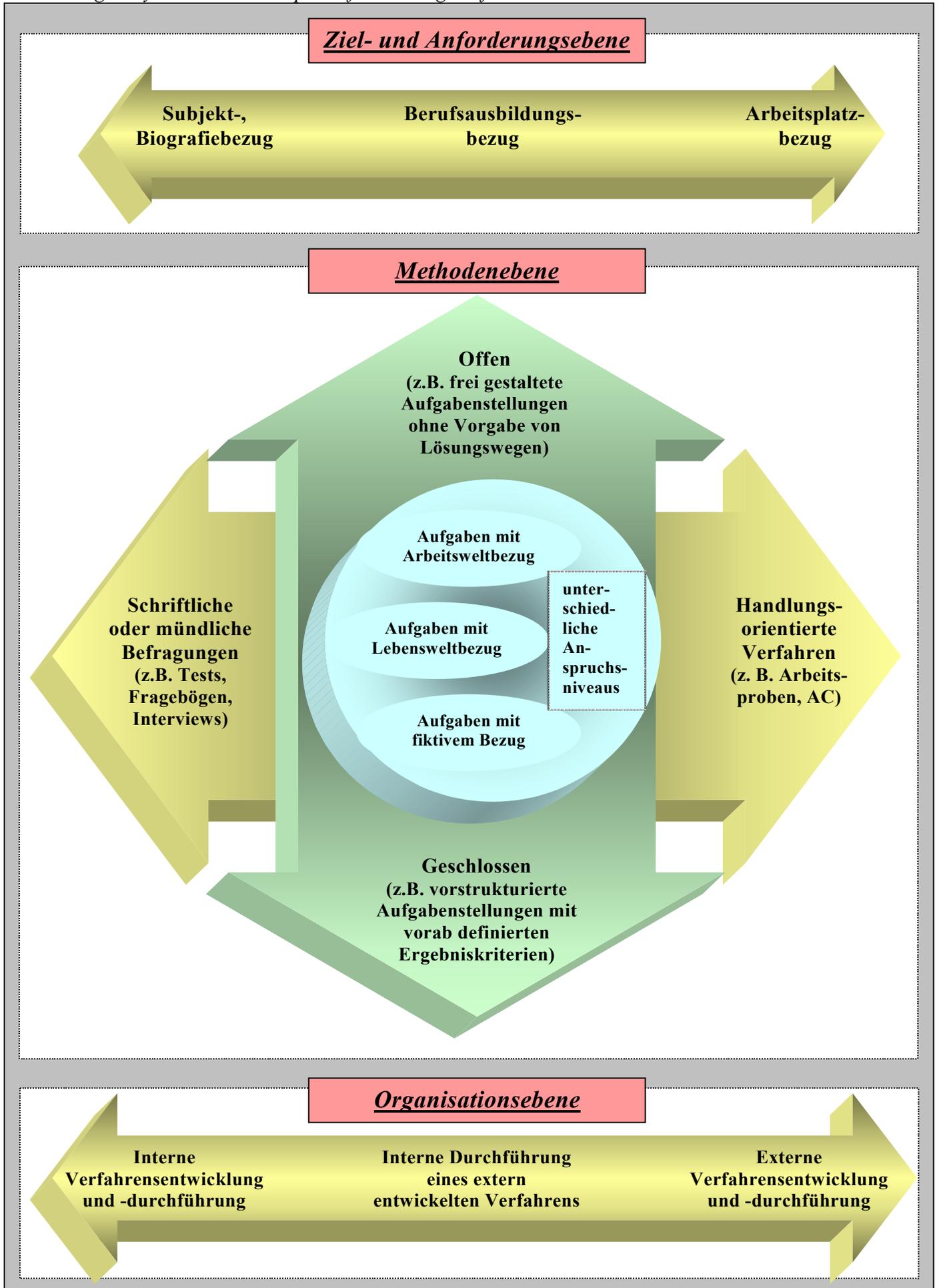
Zum Aufbau eines Systematisierungsrasters wird zum einen auf die im 2. Kapitel bereits entwickelten Kriterien zurückgegriffen. Zum anderen haben wir die einzelnen Ansätze nach grundlegenden Gemeinsamkeiten oder Unterschieden untersucht. Die Durchsicht der zur Verfügung stehenden Publikationen hat ergeben, dass die Verfahren zunächst auf drei Ebenen zu unterscheiden sind. Dies sind die *Ziel- und Anforderungsebene*, die *Methodenebene* und die *Organisationsebene*, die in Abbildung 1 im Überblick dargestellt sind und im Folgenden erläutert werden:

(a) Ziel- und Anforderungsebene:

Auf dieser Ebene stellen sich Fragen danach, in welchem Bereich – z.B. Berufsausbildungs- oder Beschäftigungsförderung - und mit welcher bzw. welchen Zielsetzung(en) die Kompetenzen gemessen werden sollen. Somit werden hier die in Abschnitt 2.3 genannten Zielsetzungen relevant. Im Einzelnen wird herauszuarbeiten sein, ob mit dem einzelnen Verfahren festgestellt werden soll, ...

- 1.) ob die Jugendlichen beschäftigungsfähig im regionalen Arbeitsmarkt sind,
- 2.) ob sie eine Berufsausbildung aufnehmen können und welche Unterstützung sie dazu noch benötigen,
- 3.) für welche Berufe sie über die notwendigen Ausbildungsvoraussetzungen verfügen,
- 4.) für welche Berufe sie sich - im Sinne einer Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung – interessieren,
- 5.) über welche Kompetenzen die Jugendlichen zur allgemeinen Lebensbewältigung bereits verfügen und welche noch zu entwickeln sind.

Abbildung 1: Systematik zu Kompetenzfeststellungsverfahren



Im Rückgriff auf die Überlegungen in den Kapiteln 2.1 und 2.2 ist in der Grafik für die Ziel- und Anforderungsebene ein Kontinuum gewählt worden, das vom „Subjekt-, Biografiebezug“ über den „Berufsausbildungsbezug“ bis hin zum „Arbeitsplatzbezug“ reicht. Die beiden Pole, die sich dort gegenüberstehen, sind einerseits die Anforderungen der verschiedenen Arbeitsplätze bzw. Tätigkeiten im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit und andererseits das Subjekt mit dem jeweiligen biografischen Hintergrund und den Anforderungen der allgemeinen Lebensbewältigung. Ein Verfahren kann also darauf ausgerichtet sein, primär die Kompetenzen der TeilnehmerInnen für einzelne Berufe, Berufsfelder oder Arbeitsplätze zu ermitteln und hat somit einen berufs- oder beschäftigungsspezifischen Ansatz. Oder es hat einen ganzheitlicheren, subjektbezogenen Ansatz und möchte nicht in erster Linie berufsbezogene Kompetenzen ermitteln, sondern richtet sich auf soziale und personale Kompetenzen, die zur Lebensbewältigung notwendig sind. Die Darstellung als Kontinuum wurde gewählt, weil in der Praxis vor allem ‚Mischformen‘ zu finden sind, die dann zwischen den analytisch gefassten Polaritäten einzuordnen sind.

Die Ziel- und Anforderungsebene bestimmt maßgeblich die Analyse der Anforderungen und die Wahl der geeigneten Analysemethode. Denn die Kompetenzen von TeilnehmerInnen können nicht absolut oder schlechthin festgestellt werden, sondern nur in Bezug auf die Anforderungen einer spezifischen Zielfunktion (1.2.1 hier, vgl. auch Bolte/ Jung 1995, S. 73).

(b) Methodenebene:

Diese Ebene bezieht sich in unserer Grafik auf die zur Kompetenzfeststellung eingesetzten Methoden, den Grad der Offenheit oder Geschlossenheit der Analyse und den thematischen Bezug der Aufgaben bzw. Übungen. Hier könnten sicherlich noch einige andere Kriterien berücksichtigt werden, wie die TeilnehmerInnenzahl, der BeobachterInnenschlüssel oder die Form der Ergebnisdokumentation und des Feedbacks. Da es aber darum geht, übergeordnete Kriterien zu analysieren, die eine Einordnung in eine (sozialpädagogisch ausgerichtete) Systematik erlauben, sind diese Aspekte für generelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zunächst weniger von Interesse. Vielmehr ist von Bedeutung, welche Methoden überhaupt zum Einsatz kommen, diese nach allgemeinen Merkmalen zu differenzieren und in die vorliegende Systematik einzuordnen. So lassen sich die Methoden der Kompetenzfeststellung, die in der „BaB-Förderung“ eingesetzt werden, auch den in Kapitel 1.2.2 vorgestellten Verfahrensgruppen zuordnen. Hierbei haben wir zusätzlich eine übergeordnete Unterscheidung zwischen schriftlichen und mündlichen Befragungen, wie z.B. Tests, Fragebögen oder Interviews auf

der einen Seite und handlungsorientierten Verfahren, wie z.B. Arbeitsproben oder AC auf der anderen Seite vorgenommen.

Wie in Kapitel 1.2.2 erläutert wurde, bestimmen die Methoden sowohl den Prozess einer Kompetenzdiagnose, als auch das Spektrum der zu messenden Kompetenzbereiche. So ist offensichtlich, dass z.B. der Prozess eines psychologischen Testverfahrens sich grundsätzlich von dem einer Arbeitsprobe unterscheidet und demnach andere Voraussetzungen an die BewerberInnen bzw. BeobachterInnen und Rahmenbedingungen erforderlich sind. Im ersten Fall werden ein größeres psychologisches Hintergrundwissen verlangt - einige Verfahren sollten nur von ausgebildeten Psychologen durchgeführt werden - und geringere Ansprüche an die Ausstattung. Dagegen wird im zweiten Fall ein bestimmtes Instrumentarium, ausreichend Platz und Beobachtungspersonal benötigt. Des Weiteren wird das abbildbare Kompetenzspektrum durch die gewählte Methode bestimmt, da z.B. reine psychologische Tests kaum einen direkten Bezug zu Kompetenzen herstellen, sondern eher versuchen, Persönlichkeitsmerkmale abzubilden. Im Gegensatz dazu ermöglichen handlungsorientierte Verfahren einen direkteren Kompetenzbezug, weil sie Realitätsausschnitte abbilden und damit die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen ermitteln können (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 597). Allerdings handelt es sich bei letzteren wiederum nur um einen isoliert betrachteten Realitätsbereich, der für ein umfassenderes Gesamtbild durch andere Betrachtungsweisen (z.B. biografieorientierte Methoden, siehe 2.2) ergänzt werden sollte.

Daher wird hier die Auffassung vertreten, dass zur Kompetenzmessung ein „Multimethodenansatz“ grundsätzlich einem Einzelverfahren vorzuziehen ist und dass in diesem Ansatz ein Schwerpunkt auf handlungsorientierte Verfahren liegen sollte. Denn einerseits sind Kompetenzen an eine Tätigkeit, Anforderung oder Aufgabe gebunden und lassen sich nur über diese erschließen. Andererseits wird in der jeweiligen Handlung immer nur ein Teil der vorhandenen Kompetenzen sichtbar (vgl. Miller 2000, S. 24), so dass handlungsorientierte Methoden den Schwerpunkt bilden, aber durch andere Methoden ergänzt werden sollten. Inwieweit dies durch die in der Praxis eingesetzten Verfahren gewährleistet wird, soll anhand dieses Gesichtspunktes der Methodenebene dargestellt werden.

Als zweiten Aspekt haben wir auf der Methodenebene zwischen geschlossenen und offenen Vorgehensweisen unterschieden. So ist für den Prozess der Beobachtung und Bewertung bestimmend, ob hierbei z.B. entweder sehr stark vorstrukturierte Aufgabenstellungen mit vorab eindeutig definierten Ergebniskriterien konstruiert wurden oder ob die Aufgabenstellung eher

frei gestaltet ist und keine Vorgabe von Lösungswegen oder Antworten enthält. Geschlossene Vorgehensweisen mit eng beschriebenen Aufgabenstellungen und vorgegebenen Ergebniskriterien haben zwar den Vorteil, dass sie ein höheres Maß an „objektiver“ Interpretation und Vergleichbarkeit ermöglichen, aber dafür den Nachteil, dass sie in ihrer Betrachtungsweise auf die vorab definierten Kriterien und Ausschnitte reduziert sind und deshalb eher Qualifikationen prüfen (vgl. 1.1.1). Die umgekehrte Ausprägung gilt dann für offene Verfahren: Mehr „Subjektivität“ in der Auslegung, dafür aber auch mehr Möglichkeiten für die Teilnehmenden und ein weiterer Blick der Bewertenden. Ferner sind biografisch orientierte Methoden, mit denen die komplexen Lebenslagen und Ressourcen der TeilnehmerInnen ermittelt werden können (siehe Abschnitt 2.2), stets weitgehend offen. Diese Ambivalenz zwischen den Vorteilen und Nachteilen von geschlossenen und offenen Verfahren bildet einen weiteren Hintergrund, vor dem die Verfahrensbeispiele betrachtet werden sollen.

Der dritte Aspekt, der auf der Methodenebene unserer Grafik aufgegriffen wurde, ist der inhaltliche Bezug der Aufgaben bzw. der Übungen, die in einem Kompetenzfeststellungsverfahren verwendet werden. Wie sind die Aufgaben bzw. Übungen eines Tests, einer Gruppendiskussion oder eines Rollenspiels inhaltlich aufgebaut? Welche thematischen Zusammenhänge sind für die Konstruktion einer Übung bzw. Aufgabe gewählt worden? So fallen alle biografisch orientierten Methoden unter „Aufgaben mit Lebensweltbezug“. Ferner kann der Inhalt einer Übung beispielsweise sein, dass die TeilnehmerInnen im Rahmen einer „Patientenaufnahme für ein Krankenhaus“ die Anweisung erhalten, eine Patientin oder einen Patienten auf der Station zu begrüßen, eine Vitalzeichenkontrolle durchzuführen, den Tagesablauf auf der Station vorzustellen und das Aufnahmeprotokoll auszufüllen (vgl. Druckrey 2003, S. 63ff.). Ein anderes Beispiel für eine Übung wäre, dass sich die TeilnehmerInnen im Rahmen einer „Wohnungssuche für eine Wohngemeinschaft“ gemeinsam, mit der Vorgabe der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel, zwischen mehreren Wohnungsangeboten entscheiden müssen (vgl. Kenn/ Ribeiro 2003, S. 102ff.). Während das erste Übungsbeispiel berufsfeldspezifisch orientiert ist und deutlich einen thematischen Bezug zur Arbeitswelt herstellt, ist das zweite Beispiel auf die Lebenswelt bezogen. Somit wäre hier der thematische Rahmen und die Ausrichtung der Aufgaben bzw. Übungen - analog zur Darstellung auf der Ziel- und Anforderungsebene - zwischen einem Arbeitswelt- und einem Lebensweltbezug zu unterscheiden. Darüber hinaus gibt es aber auch Übungen, die einen fiktiven Bezug beinhalten. Als Beispiel kann hier die Übung „Turmbau“ genannt werden, bei der die TeilnehmerInnen in Gruppenarbeit mit vorgegebenen Materialien einen möglichst hohen und stabilen Turm bauen sollen. Hier ist somit weder ein konkreter Bezug zur Arbeits- noch zur Lebenswelt hergestellt,

sondern wurde ein fiktiver Zusammenhang gewählt, um die Teamfähigkeit festzustellen. Beachtenswert ist dabei, dass fiktive Beispiele auf Widerstände stoßen können, wenn für die TeilnehmerInnen nicht in ausreichendem Maße nachvollziehbar ist, aus welchen Gründen sie fiktive Aufgabenstellungen lösen sollen (Bleck 2004, S. 182).

Als vierter und letzter Aspekt ist auf der Methodenebene beachtenswert, ob für die verschiedenen Aufgabenstellungen unterschiedliche Anspruchsniveaus vorhanden sind, unter den die Jugendlichen sich die für sie angemessene auswählen können. Auswahlmöglichkeiten schützen davor, dass einzelne Jugendliche überfordert und frustriert werden. Vor allem TeilnehmerInnen, 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 2004, S. 36). Dem Vorteil, Überforderungen und die damit verbundenen negativen Gefühle zu vermeiden, steht der Nachteil gegenüber, dass sich einzelne unterfordern könnten. Diese Gefahr kann jedoch durch eine entsprechende Unterstützung von Seiten der PädagogInnen, die das Kompetenzfeststellungsverfahren durchführen, begegnet werden.

(c) Organisationsebene:

Für diese Ebene wurde bereits in Abschnitt 2.4 als zentrales Kriterium vorgegeben und begründet, ob die Kompetenzfeststellung von einer einzelnen Einrichtung bzw. einem Träger oder aber von einem trägerübergreifenden Konsortium bzw. einem externen Anbieter durchgeführt wird. Insgesamt können drei Formen der Verfahrensentwicklung und -durchführung unterschieden werden: (1) einer trägerinternen Verfahrensentwicklung und -durchführung, (2) einer trägerinternen Durchführung eines extern entwickelten Verfahrens und (3) einer ausschließlich externen Verfahrensentwicklung und -durchführung. Eine „interne Verfahrensentwicklung und -durchführung“ meint, dass das Kompetenzfeststellungsverfahren vom Träger entwickelt wurde, der es - im Rahmen der Angebote seiner Einrichtungen - anwendet. Dagegen werden bei einer „internen Durchführung eines externen Verfahrens“, Verfahrensbausteine oder komplette Verfahren eines externen Anbieters „eingekauft“ oder über Fortbildungen „importiert“ und innerhalb der Einrichtungen des Trägers durchgeführt. Eine „externe Verfahrensentwicklung und -durchführung“ steht für die Situation, dass das komplette Verfahren zur Kompetenzanalyse außerhalb der Einrichtungen eines Trägers von einem externen Anbieter oder einem trägerübergreifenden Konsortium durchgeführt wird, der dieses auch entwickelt hat.

Die drei Formen unterscheiden sich hinsichtlich der Adaptionmöglichkeiten durch den jeweiligen Träger bzw. die entsprechende Einrichtung und der „Neutralität“ des Beobachtungs- und Bewertungsprozesses. Hierbei lassen sich jeweils Vorteile und Nachteile für die organisatorischen Varianten der Verfahrensentwicklung und -durchführung feststellen:

So kann bei einer internen Entwicklung die größtmögliche Anpassung des Verfahrens hinsichtlich der Zielsetzungen, Strukturen und Rahmenbedingungen des Trägers vorgenommen werden. Denn es können hier nicht nur die für die Intentionen des am besten geeigneten Methoden gewählt und Aufgaben entwickelt werden, sondern diese können auch den jeweiligen Voraussetzungen an Räumlichkeiten, Material oder Personal besser angepasst werden. Somit ist hier als Vorteil zu sehen, dass eine bestmögliche Einbettung des Verfahrens in das vorhandene Förderangebot und die Strukturen stattfinden kann. Andererseits kann dieser Vorteil sich genau dann zum Nachteil wenden, wenn es vorrangig darum geht, aus betriebswirtschaftlichen Erwägungen die besten TeilnehmerInnen auszuwählen – Stichwort „Creaming-Effekt“ - oder die eigenen Maßnahmen zu füllen, um die Arbeitsplätze zu erhalten (siehe 2.4). Die Erfassung der individuellen Kompetenzen der TeilnehmerInnen könnte dadurch erheblich beeinträchtigt werden.

Ein anderer Aspekt, der sich auf die „Neutralität“ der Beobachtung und Bewertung bezieht, betrifft das Personal, welches das Verfahren durchführt. Erfolgt die Verfahrensdurchführung durch das Personal, das auch die weitere Förderung und Betreuung der TeilnehmerInnen übernimmt, können hier subjektive Sympathien bzw. Antipathien den Beobachtungs- und Bewertungsprozess - vielleicht unbewusst, aber maßgeblich - beeinflussen. Ferner können hier wiederum in erheblichem Maße „Creaming-Effekte“ auftreten. Diesen Nachteilen kann aber auch wieder der Vorteil gegenübergestellt werden, dass die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung besser in den Förder- und Betreuungsprozess eingebracht werden können, weil hier keine „Übertragungs- oder Übersetzungslücken“ entstehen, die sich bei der Durchführung durch einen externen Anbieter oder ein trägerübergreifendes Konsortium ergeben würden. Das Personal ist also besser in der Lage, die Kompetenzen derjenigen TeilnehmerInnen einzuschätzen, die auch weiter von ihnen betreut und gefördert werden sollen. Manche Träger versuchen die zuletzt genannten Nachteile zu umgehen, in dem sie eine eigene „Abteilung“ einrichten, die ausschließlich für die Durchführung der Kompetenzfeststellung und nicht für die weitere Betreuung der TeilnehmerInnen zuständig ist. Damit kann zwar insbesondere die Neutralität des Beobachtungs- und Bewertungsprozesses erhöht, und es können auch „Lücken

der Übertragung“ gemindert werden, trotzdem bleiben auch in diesem Fall die Gefahr des „Creamings“ und das Bestandsinteresse der Einrichtungen bestehen.

Auch unter Berücksichtigung aller Vor- und Nachteile der vorgestellten organisatorischen Lösungen ist die externe bzw. trägerübergreifende Variante vorzuziehen. Denn im Vordergrund des gesamten Förderprozesses, in den die Kompetenzfeststellung eingebettet ist, sollte der Zuschnitt auf die einzelne Person stehen. Jede und jeder bringt eine ganz persönliche Lebensgeschichte, individuelle Neigungen und Begabungen, aber auch entwicklungshemmende Erfahrungen mit. Diese Voraussetzungen müssen analysiert und erkannt werden, um darauf eine jeweils für die individuellen Interessen und Bedürfnisse gestaltete Förderung aufzubauen (vgl. Lippegauß 2003, S. 165f.).

In den folgenden Abschnitten werden nun einige Praxisbeispiele vorgestellt und jeweils vor dem Hintergrund der hier vorgenommenen Erläuterungen zur Ziel- und Anforderungsebene, der Methodenebene sowie der Organisationsebene beleuchtet. Aufgrund der qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich vorgenommenen Dokumentationen und Veröffentlichungen zu den Verfahren, können wir hier auf die in Abschnitt 1.2.3 erläuterten Gütekriterien und Qualitätsstandards nicht bei allen Verfahren eingehen. Es wird nur dort möglich sein, wo in den Verfahrensbeschreibungen ausdrückliche Hinweise zu finden sind. Zusätzlich würde eine wissenschaftlich gewissenhafte Überprüfung der meisten Gütekriterien und Qualitätsstandards eine tiefergehende Untersuchung der Verfahren und wissenschaftliche Methoden verlangen, die weit über eine Dokumentenanalyse hinausgehen.

3.2 Darstellung von Beispielen aus der Praxis

Die Darstellung der folgenden Praxisbeispiele orientiert sich an den Selbstbeschreibungen der Träger, welche die einzelnen Verfahren entwickelt haben. Als Quelle dienen hierbei einerseits die Rahmenkonzeptionen, Praxishilfen oder Internetseiten der Träger und andererseits zwei Veröffentlichungen des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS), die im Rahmen der Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ entstanden sind und in denen einige Verfahrensbeispiele von den Trägern erläutert sind (vgl. INBAS 2002 u. 2003 a).

3.2.1 „MELBA“

Die Abkürzung des Verfahrens „MELBA“ steht für „Merkmalprofile für die Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit“ und deutet damit bereits auf dessen Her-

kunft aus dem Bereich der beruflichen Rehabilitation. Denn „MELBA“ wurde Ende der 1980er Jahre von ArbeitsmedizinerInnen, -wissenschaftlerInnen und -psychologInnen des Arbeitsmedizinischen Zentrums Siegerland e.V., der Universität Dortmund und der Universität-Gesamthochschule Siegen als ein Instrument für die berufliche Eingliederung Behinderter entwickelt, das einen Vergleich der Anforderungen von Arbeitsplätzen einerseits und den Fähigkeiten behinderter MitarbeiterInnen andererseits ermöglichen sollte. Gefördert wurde das Forschungsprojekt vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. (vgl. Kleffmann/ Weinmann/ Föhres/ Müller 1997, S. 4ff.).

Ziel- und Anforderungsebene:

Da das „MELBA“-Verfahren ursprünglich für den Bereich der beruflichen Rehabilitation entwickelt wurde und sich zur richtigen „Platzierung“ behinderter ArbeitnehmerInnen eignen sollte, ist es in erster Linie darauf ausgerichtet, die Kompetenzen einer Person in Bezug auf eine bestimmte Tätigkeit bzw. einen spezifischen Arbeitsplatz zu überprüfen. Es geht somit nicht um die Analyse von Kompetenzen zur allgemeinen Lebensbewältigung und auch nicht um Ermittlung von biografischen und lebensweltlichen Eigenheiten und Ressourcen, sondern explizit darum, inwieweit der bzw. die Teilnehmende beschäftigungsfähig in Bezug auf die Anforderung eines bestimmten Arbeitsplatzes ist. Nach Angaben der EntwicklerInnen kann „MELBA“ in Bezug auf alle Tätigkeiten und alle Arten von Arbeitsplätzen eingesetzt werden. D.h., dass das Verfahren in seinem Aufbau und seiner Merkmalsauswahl zwar auf Kompetenzen ausgerichtet ist, die grundlegend für die „Aufnahme und Ausübung von Arbeitstätigkeit“ (Berntzen 2002, S. 143) relevant sind, diese aber (durch das Anforderungsprofil von „MELBA“) jeweils für unterschiedliche Berufe eingeordnet und analysiert werden können.

Diese „universelle“ Einsetzbarkeit des Verfahrens hat es scheinbar für die Integration in einigen Verfahren und unterschiedlichen Kontexten der „BaB-Förderung“ attraktiv gemacht. Denn Elemente von „MELBA“ wurden beispielsweise in dem AC-Verfahren „Start“, das in Kapitel 3.2.3 vorgestellt wird, berücksichtigt. Darüber hinaus ist uns bekannt, dass „MELBA“ in Kombination mit anderen Instrumenten und Methoden in unterschiedlichen Bereichen und Institutionen der „BaB-Förderung“ eingesetzt wird. Somit ist eine Zuordnung zu einem bestimmten Anwendungsfeld bzw. zu einer bestimmten Zielgruppe nicht vorzunehmen. Allerdings ist festzuhalten, dass „MELBA“ alleine in erster Linie zur Überprüfung der Beschäftigungsfähigkeit in Bezug auf bestimmte, wenn auch jeweils bestimmbare Arbeitsplätze ausgerichtet ist. Für die Ermittlung von lebensweltbezogenen Kompetenzen oder einer biografiebezogenen Kompetenzentwicklung ist „MELBA“ nicht geeignet und bedarf in den jeweiligen

Anwendungsbereichen ergänzender Instrumente. Dieser Bezug wird auch an den in „MELBA“ verwendeten Merkmalen ersichtlich, die primär an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert sind. Erläutert werden diese Merkmale auf der Methodenebene, weil sie - wie auch bei den anderen hier vorgestellten Verfahrensbeispielen - im engen Zusammenhang mit den Aufbau der Verfahrenselemente stehen.

Methodenebene:

„MELBA“ dokumentiert die Fähigkeiten einer Person und die Anforderungen einer Tätigkeit mittels eines Fähigkeits- und eines Anforderungsprofils und ermöglicht durch deren „Über-einanderlegen“ einen Profilvergleich. Folglich besteht „MELBA“ aus drei wesentlichen Elementen: Einem Fähigkeits- und einem Anforderungsprofil sowie einem Profilvergleich. Alle drei Elemente arbeiten mit einem identischen Katalog aus 29 Merkmalen, die in fünf Merkmalsbereiche untergliedert sind. So werden in „MELBA“ kognitive Merkmale (z.B. Arbeitsplanung, Auffassung, Konzentration), soziale Merkmale (z.B. Führungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamarbeit), Merkmale zur Art der Arbeitsausführung (z.B. Pünktlichkeit, Selbständigkeit, Sorgfalt), psychomotorische Merkmale (z.B. Antrieb, Feinmotorik, Reaktionsgeschwindigkeit) und Kulturtechniken/ Kommunikation (z.B. Lesen, Rechnen, Schreiben) unterschieden. Die Merkmale sind an die Anforderungen der Arbeitswelt orientiert und haben demnach immer einen klaren Tätigkeitsbezug.

Die Durchführung von „MELBA“ beinhaltet eine Einschätzung jedes Merkmals anhand einer fünfstufigen Skala, wobei der erste Profilwert eine „geringe oder weit unterdurchschnittliche“ Anforderung oder Fähigkeit benennt und der fünfte Wert für eine „weit überdurchschnittliche“ Anforderung oder Fähigkeit steht. Das Anforderungsprofil dient hierbei der Dokumentation der Anforderungen einer ganz konkreten Tätigkeit, d.h. eines bestimmten Arbeitsplatzes. So kann festgehalten werden, welche „psychische Anforderung“ bei einer bestimmten Tätigkeit in welcher Höhe gegeben ist.

Mit dem Fähigkeitsprofil werden die tätigkeitsbezogenen psychischen Fähigkeiten einer ganz bestimmten Person zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentiert. Es ist analog zum Anforderungsprofil aufgebaut, d.h. es beinhaltet die gleichen Merkmale, in der gleichen Anordnung und ist mit der gleichen Skala hinterlegt, so dass beide Profile kompatibel sind.

Im Profilvergleich des Verfahrens können die beiden Profile schließlich „übereinandergelegt“ und die Anforderungen eines Arbeitsplatzes mit den Fähigkeiten einer Person verglichen wer-

den. So besteht die Möglichkeit, Über- oder Unterforderungen „auszuzählen“, in dem die Profilwerte der einzelnen Merkmale gegenübergestellt werden. Über die quantitative Auswertung hinaus erfordert der Profilvergleich aber auch eine qualitative Beurteilung bzw. Interpretation, die das Gesamt der Merkmale, alle auftretenden Übereinstimmungen sowie Über- und Unterforderungen berücksichtigt und nach Aussagen der EntwicklerInnen einiger Übung bedarf. Ergebnis dieser Interpretation sind i.d.R. die Handlungsoptionen, welche beispielsweise den Prozess der Platzierung von behinderten MitarbeiterInnen optimieren oder präventiv vor der Platzierung nutzbar sind.

Sowohl die Anforderungs- als auch die Fähigkeitsprofile können aber auch allein erhoben werden, ohne dass ein Profilvergleich vorgenommen wird. Neben diversen Formularbögen beinhaltet „MELBA“ unterstützende Materialien zur Erstellung der Profile, wie Fragenkataloge und Beurteilungshilfen (vgl. ebd., S. 145ff.). Die eigentlichen Instrumente bzw. Methoden von „MELBA“ sind somit die drei Elemente Anforderungsprofil, Fähigkeitsprofil und Profilvergleich. Diese können nach Angaben der EntwicklerInnen sowohl im Rahmen eines Anamnesegesprächs als auch einer Arbeitsprobe eingesetzt werden. „MELBA“ ist also kein diagnostisches Testverfahren im eigentlichen Sinn, sondern ein Einschätzungs- und Dokumentationsinstrument. Die Wahl eines geeigneten diagnostischen Verfahrens, in dem „MELBA“ angewendet wird, kann durch die jeweiligen AnwenderInnen vorgenommen werden. Demnach sind auch die Aufgaben bzw. Übungen frei zu wählen. Von „MELBA“ existiert allerdings ein „Instrumentarium zur Diagnostik von Arbeitsfähigkeiten“, das Aufgaben und Arbeitsproben enthält, welche auf die 29 Merkmale abgestimmt sind. Dieses Instrumentarium ist allerdings nur eine Beigabe zu „MELBA“, die als Vorschlag, aber nicht als integrativer Bestandteil zu betrachten ist. Somit sind hier weitere Überlegungen zu den bei diesem Verfahren gewählten Methoden und Aufgaben nicht anzustellen, da eine Entscheidung über diese Aspekte der jeweiligen Anwenderin bzw. dem jeweiligen Anwender überlassen ist. Durch die tätigkeitsbezogene Auswahl und Definition der Merkmale wird es allerdings schwer fallen, die für „MELBA“ gewählten Verfahren mit lebensweltbezogenen Bezug zu konstruieren.

Organisationsebene:

Da „MELBA“ als ein Instrument „eingekauft“, im Rahmen von Schulungen eingeübt und als Bestandteil eines diagnostischen Verfahrens verwendet werden kann, ist es auf der Organisationsebene zunächst dem Angebot eines externen Anbieters (der MIRO GmbH in Zusammenarbeit mit der Universität Siegen) zuzuordnen (vgl. ebd. S. 153). Es kann anschließend aber sowohl als ein Element innerhalb eines trägerintern entwickelten Verfahrens durchgeführt

werden, als auch in das Verfahren eines anderen externen Anbieters integriert sein. Die EntwicklerInnen von „MELBA“ bieten keine eigenständig durchgeführten Kompetenzfeststellungen an. Somit richtet sich der organisatorische Rahmen letztlich auch auf die jeweils vorgenommene Anwendung bzw. auf den Träger, der dieses verwendet.

3.2.2 „hamet 2“

„HAMET“, steht für „Handwerklich-motorischen Eignungstest“, wurde Ende der 1970er im Berufsbildungswerk Waiblingen entwickelt und wird seitdem insbesondere bei der Frage der beruflichen Eignung und Förderung lernbehinderter SchulabgängerInnen eingesetzt. Die Weiterentwicklung des „HAMET“ zu „hamet 2“ erfolgte im Rahmen eines vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung geförderten Modellprojektes Ende der 1990er Jahre. Diese Weiterentwicklung wurde u.a. vorgenommen, weil die zwischenzeitlich stattgefundenen Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt (z.B. der Rückgang gewerblich-technischer Berufe und die Zunahme von Dienstleistungsberufen) und in der Rehabilitation (z.B. Integrationsdiskussion, Regionalisierung, Lernortdifferenzierung) eine Revision des Verfahrens erforderten (vgl. BBW-Waiblingen 2004).

Ziel- und Anforderungsebene:

Das Verfahren „hamet 2“ ist nach Angaben der EntwicklerInnen ein handlungsorientiertes und modular aufgebautes Testverfahren zur Überprüfung und Förderung praktischer beruflicher Kompetenzen und wurde insbesondere für die berufliche Diagnostik von Menschen mit erhöhtem Förderbedarf, Benachteiligungen und Behinderungen konzipiert, ist aber auch für andere Anwendungsbereiche, wie z.B. in Berufsschulen, Berufsbildungswerken oder im Ausbildungsbereich von Betrieben geeignet. Die Ergebnisse des Verfahrens sollen dazu dienen, bei beruflichen Entscheidungsprozessen allen Beteiligten (Auszubildende/ ArbeitnehmerInnen, ArbeitgeberInnen, Kostenträger) zu mehr Orientierung und Transparenz zu verhelfen (vgl. Pfeiffer/ Goll/ Tress 2002, S. 119). Somit kann „hamet 2“ sowohl zur Ermittlung der Beschäftigungsfähigkeit oder vorhandener Ausbildungsvoraussetzungen als auch im Rahmen der Berufswahlorientierung angewendet werden. Da das Verfahren auf Kompetenzen ausgerichtet ist, „wie sie in Berufen mit vorwiegend manueller Tätigkeit gefordert sind“ (vgl. BBW Waiblingen 2004), stehen weder Kompetenzen der allgemeinen Lebensbewältigung noch biografische oder lebensweltliche Aspekte im Fokus der Analyse. Wie auf der Methodenebene noch gezeigt wird, sind aber auch einzelne Übungen mit Lebensweltbezug aufgenommen, die jedoch berufsbezogen betrachtet und ausgewertet werden. Des Weiteren sind teilweise so klar

definierte und abgegrenzte handwerkliche Aufgaben enthalten, dass sich die Frage stellt, ob hier nicht eher Qualifikationen als Kompetenzen geprüft werden.

Methodenebene:

Der „hamet 2“ enthält unterschiedliche Methoden, die jedoch alle einen handlungsorientierten Charakter haben. Es kommen hierbei handwerkliche Arbeitsproben, Gruppenübungen oder computergestützte Simulationen zum Einsatz. Strukturiert ist der „hamet2“ in vier Module, die mit „Berufliche Basiskompetenzen“, „Lernfähigkeit“, „Soziale Kompetenz“ und „Vernetztes Denken - Fehlersuche und Problemerkennung“ betitelt sind. Das „Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen“ baut auf dem Ursprungstest auf und enthält verschiedene Aufgabenstellungen zu folgenden sechs Faktoren bzw. „Basiskompetenzen“: A) Routine und Tempo, B) Werkzeugeinsatz und -steuerung (einfach), C) Wahrnehmung und Symmetrie, D) Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung, E) Werkzeugeinsatz und -steuerung (komplex), F) Messgenauigkeit und Präzision. Diesen Faktoren sind verschiedene Aufgaben bzw. Untertests zugeordnet. So sind z.B. Untertests bei dem Faktor „Routine und Tempo“, schnellstmöglich unterschiedlich große Schrauben zu montieren und demontieren oder so schnell wie möglich fünf Servietten zu falten und aufzustellen. Der Faktor „Werkzeugeinsatz und -steuerung (einfach)“ enthält beispielsweise Übungen, in denen ein Vordruck mit Farbe auszumalen oder eine Vorlage mit einem Schabloniermesser auszuschneiden ist. Diese Aufgaben sollen dann so genau und schnell wie möglich erfüllt werden, wobei die Genauigkeit vor dem Tempo geht. Den anderen Faktoren entsprechend stehen weitere, insgesamt 26 Untertests zur Verfügung, die alle nach dem Muster „typischer“ Arbeiten aus verschiedenen Berufsfeldern konstruiert wurden (vgl. Pfeiffer, Goll, Tress 2002, S. 124ff.), so dass hier eindeutig ein Arbeitsweltbezug gegeben ist. In einigen Übungen dieser Moduls werden unseres Erachtens allerdings eher Qualifikationen abgefragt, da sie stark eingegrenzte und nur bestimmte Fähigkeiten abfragen, die in einzelnen Berufsfeldern benötigt werden.

Mit dem „Modul 2: Lernfähigkeit“ sollen Aussagen über die Lernbereitschaft, die Anregbarkeit und die Kapazität des Lernens getroffen werden, wobei sich die Untersuchung der Lernfähigkeit auf die „beruflichen Basiskompetenzen“ bezieht, die mit Modul 1 erfasst werden und somit Voraussetzung für die Anwendung von Modul 2 die Erfassung dieser Kompetenzen mit Modul 1 darstellt. Es sollen die individuellen Lernmöglichkeiten bezüglich dieser Kompetenzen überprüft und Empfehlungen für die weitere Förderung entwickelt werden. Eine Überprüfung der Lernfähigkeit ist nach dem „hamet 2“-Konzept insbesondere bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen in einzelnen Aufgaben oder Faktoren von Modul 1 angezeigt, kann

aber auch unter dem Aspekt der Testung der „maximalen Kapazitätsgrenzen“ erfolgen (vgl. BBW Waiblingen 2004). Somit sollen in Modul 2 die möglichen Ursachen ungünstiger Ergebnisse bei der Bearbeitung der Testaufgaben untersucht und Anregungen zur Förderung dieser Schwächen gegeben werden. Eine Orientierung an den individuellen Stärken der TeilnehmerInnen ist folglich nicht vorgesehen. Allerdings wird bei diesem Modul das Prinzip der Transparenz explizit berücksichtigt, indem über eine Trainingsvereinbarung, Ziele, Auswahl der Aufgaben und Motivation für ein individuelles Training festgehalten werden.

Das dritte Modul des „hamet 2“ soll die Untersuchung und individuelle, zielorientierte Förderung der sozialen Kompetenzen ermöglichen, die in Berufen mit vorwiegend manueller Tätigkeit gefordert sind. Für bestimmte Merkmale (z.B. Teamarbeit, Umgang mit Kunden, Umgang mit Kritik) wurden anforderungsnahe Gruppenaufgaben entwickelt, die sich sowohl zur Kompetenzfeststellung als auch zum -training eignen sollen. Auch wenn die EntwicklerInnen den Berufsbezug der zu prüfenden Kompetenzen hervorheben, werden in diesem Modul auch Übungen genannt, die einen Lebensweltbezug enthalten. So finden sich in der Beschreibung neben eher arbeitsweltbezogenen Aufgaben wie „Zusammenbau eines funktionsfähigen Hammerwerks nach Bauanleitung in der Gruppe“ auch lebensweltbezogene Aufgaben wie „Wohngemeinschaft: Verteilung der Zimmer und Möbel“ oder „Videoabend: Auswahl der Filme, Gestaltung des Abends“.

In „Modul 4: Vernetztes Denken - Fehlersuche und Problemerkennung“ wird anhand von Simulationsaufgaben aus unterschiedlichen Berufsfeldern die Fähigkeit geprüft, Fehler und Probleme im Arbeitsablauf zu erkennen und darauf zu reagieren. Für die Durchführung dieses Moduls wurde eine PC-Simulation mit Arbeitsabläufen aus unterschiedlichen Berufsfeldern entwickelt. In diesen Arbeitsabläufen, die als animierte und geräuschunterlegte Bildsequenzen erscheinen, sind jeweils Fehler eingebaut, die von den TeilnehmerInnen erkannt werden müssen (vgl. BBW Waiblingen 2004).

Wie die Erläuterungen zu den einzelnen Modulen zeigen, sind die Übungen und Aufgaben des „hamet 2“ vorwiegend durch einen Arbeitsweltbezug gekennzeichnet. Ob die TeilnehmerInnen hierbei auch zwischen unterschiedlichen Anspruchsniveaus wählen können, ist der Dokumentation des Verfahrens nicht zu entnehmen. Lediglich zu Modul 2 wird beschrieben, dass die TeilnehmerInnen zwischen unterschiedlichen Trainingsaufgaben auswählen können, so dass „individuelle Interessen berücksichtigt werden und die Motivation für das Training gestärkt wird“ (ebd.). Mit dieser Beschreibung ist allerdings nicht geklärt, ob hierbei auch

unterschiedliche Niveaus berücksichtigt werden, da sich diese Angabe zunächst auf die Wahl einer Aufgabenart und nicht auf deren Schwierigkeitsgrad bezieht. Die Bearbeitung der Übungen findet in einem vorstrukturierten Rahmen statt, da die einzelnen Aufgaben auf spezifische Tätigkeitsausschnitte ausgerichtet sind. Diese vorwiegend geschlossene Vorgehensweise wird ebenfalls aus den Auswertungsmethoden erkenntlich, auch wenn hier den einzelnen Modulen entsprechend unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen. So kann diese beispielsweise in Modul 1 mittels Fehlerzählung unter Zuhilfenahme von Auswertefolien und der Messung der Bearbeitungszeit erfolgen. Neben dieser Ermittlung eines normorientierten Leistungsprofils (Qualität und Zeit) werden Arbeitsweise und -verhalten in Beobachtungsbögen festgehalten, sind Selbsteinschätzungen integriert oder es kann - wie bei Modul 4 - eine Auswertung über den PC erfolgen. (vgl. ebd.). Insbesondere die Auswertung über Fehlerzählung unter Zuhilfenahme von Auswertefolien und die Auswertung über PC zeigen somit, dass in „hamet 2“ eher geschlossene Verfahrensweisen angewendet werden, in denen die Lösungsansätze klar vorgegeben sind.

Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sind nach Aussagen der EntwickleRInnen überprüft worden und werden - diesen Angaben zufolge - erfüllt. Zusätzlich soll der langjährige Einsatz des ursprünglichen „HAMET“-Verfahrens gezeigt haben, dass sich die Ergebnisse weitgehend mit den Beurteilungen der HandwerksmeisterInnen decken (vgl. Pfeiffer/ Goll/ Tress 2002, S. 133).

Organisationsebene:

Das „hamet 2“-Verfahren ist ursprünglich von dem Berufsbildungswerk Waiblingen entwickelt worden und kommt auch dort zum Einsatz. Somit wurde und wird dieses (auch) trägerintern durchgeführt, so dass hier die von uns kritisch beleuchteten Aspekte, die mit einer trägerinternen Verfahrensdurchführung verbunden sind, zum Tragen kommen. Denn das Berufsbildungswerk bietet im Rahmen der Erziehungshilfe auch die Ausbildung von Jugendlichen in unterschiedlichen Ausbildungsberufen an und hat somit grundsätzlich die Möglichkeit, das Kompetenzfeststellungsverfahren zu nutzen, um in die eigenen Angebote zu vermitteln. Mittlerweile wird der „hamet 2“ aber ebenso über Schulungen an andere Träger weitergegeben, so dass dort wiederum unterschiedliche Anwendungskontexte für das Verfahren bestehen können.

3.2.3 „Start“

Das AC-Verfahren „Start“ wurde von dem Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Einrichtung e.V. (IMBSE) entwickelt. Das IMBSE ist ein Bildungsträger, der seit 1983 in Moers am Niederrhein und seit 1992 an verschiedenen Standorten in Mecklenburg-Vorpommern in der Benachteiligtenförderung aktiv ist. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung initiierten Programms „Förderung der Erprobung neuer Wege der Arbeitsmarktpolitik“ erhielt das IMBSE im Jahr 1998 die Möglichkeit, AC-Verfahren für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf zu entwickeln und erproben (vgl. Druckrey 2002, S. 16).

Ziel- und Anforderungsebene:

Das unter dem Namen „Start = Stärken ausprobieren - Ressourcen testen“ entwickelten AC-Verfahren soll nach Angaben der EntwicklerInnen einerseits den Jugendlichen die Gelegenheit bieten, ihre beruflichen Kompetenzen und Neigungen kennen zu lernen, etwas über ihre sozialen Kompetenzen und ihre Kompetenzen in der Alltagsbewältigung zu erfahren sowie verschiedene Berufe und deren Anforderungen kennen zu lernen, um sich beruflich orientieren und stabilisieren zu können. Wie auf der Methodenebene noch gezeigt wird, liegt der Schwerpunkt von Start allerdings in der Prüfung von berufsbezogenen Kompetenzen und die Mehrzahl der Übungen sind dementsprechend berufsspezifisch aufgebaut. Auf der anderen Seite soll das AC ermöglichen, dass diejenigen, die mit den Jugendlichen arbeiten, auf Grundlage der Verfahrensergebnisse, individuelle Qualifizierungswege und Förderpläne für die TeilnehmerInnen aufbauen können (Druckrey 2003, S. 60). Die Zielsetzungen des AC-Verfahrens sind somit vorwiegend im Bereich der beruflichen Orientierung und Berufswahlunterstützung von Jugendlichen zu verorten.

Methodenebene:

„Start“ legt den Schwerpunkt eindeutig auf einen handlungsorientierten Ansatz und beinhaltet AC-Verfahren für folgende zwölf verschiedene Berufsfelder: Büro, Floristik, Gartenbau, Hauswirtschaft, Holz, IT-Bereich, Maler/Lackierer, Metall, Multimedia, Pflege, Textil und Verkauf. Für jedes Berufsfeld wurde ein dreitägiges AC-Verfahren konstruiert (vgl. Druckrey 2003, S. 61f.). Je nach Ansatz, kann die Dauer eines kompletten berufsspezifischen „Start“-ACs zwischen drei und neun Tagen liegen. Die AC setzen sich aus Einzel-, Partner- und Gruppenübungen sowie Rollenspielen und Fragebögen zur Selbsteinschätzung zusammen. Im Mittelpunkt jedes ACs stehen zentrale Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes. Ein ar-

beitsweltbezogenes Übungsbeispiel von „Start“ wurde bereits als „Patientenaufnahme für ein Krankenhaus“ in Kap. 3.2 vorgestellt und ist Bestandteil des ACs „Pflege“. Bei dieser Aufgabe hat „Start“ unterschiedliche Anspruchsniveaus berücksichtigt, indem drei Schwierigkeitsgrade entwickelt wurden, von denen sich die TeilnehmerInnen die Aufgabe mit dem Schwierigkeitsgrad aussuchen können, den sie glauben, bewältigen zu können. Die einzelnen Arbeitsaufgaben des ACs sind ein Begrüßungsgespräch, eine Vitalzeichenkontrolle und das Erklären des Tagesablaufes auf Station. Nach einer mündlichen Einführung durch die AnleiterInnen und einem ersten Ausprobieren erhalten die Jugendlichen eine ausführliche schriftliche und mit Fotos ausgestattete Arbeitsanweisung und somit eine stark vorstrukturierte Aufgabe und Instruktion. Neben den berufsspezifischen ACs wurde von „Start“ auch ein AC entwickelt, in dem es ausschließlich um so genannte "life-skills" geht. Hierunter versteht „Start“ soziale und organisatorische Kompetenzen, die zum beruflichen Erfolg nötig sind. Die Aufgaben in diesem AC reichen vom Bau einer Dominobahn, über die Planung eines Kino-Besuches, den Anruf eines kritischen Kunden bis hin zum Gespräch beim Chef (vgl. IMBSE 2004). Insgesamt ist also festzuhalten, dass die Übungen der ACs sowohl mit einem Lebensweltbezug und einem fiktivem Bezug als auch mit einem Bezug zur Arbeitswelt konstruiert sind, wobei die Mehrzahl der Übungen eindeutig letzterem zuzuordnen sind. Auch ist die Frage zu stellen, ob einige Aufgaben nicht auf die Prüfung von Qualifikationen, anstatt auf Kompetenzen ausgerichtet sind. So würden wir beispielsweise die Vitalzeichenkontrolle, die im Rahmen des „Pflege-ACs“ verlangt wird, nicht der Kompetenzermittlung zuschreiben, sondern eher der Prüfung von Qualifikationen.

Während der Bearbeitung der Übungen werden die Jugendlichen nach zuvor festgelegten Kriterien beobachtet und anschließend auf der Grundlage eines fünfstufigen Ratings beurteilt, d.h. die beobachtete Leistung wird in eine Skala von 1 bis 5 übertragen, wobei die fünfte Stufe für die beste und die erste Stufe für die schlechteste Leistung steht. Hierbei arbeitet „Start“ mit fünf Dimensionen (Kognitive Merkmale, Soziale Merkmale, Art der Arbeitsausführung, Feinmotorik/ Geschicklichkeit und Kulturtechniken/ Kommunikation). Hinter diesen Dimensionen liegen insgesamt zwanzig Merkmale (z. B. Auffassung, Ausdauer, Kontaktfähigkeit, Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit). Bei der Auswahl der Merkmale hat sich „Start“ an dem „MELBA“-Verfahren orientiert (s. Kap. 3.2.1) und diejenigen ausgewählt, die für die in den ACs betrachteten Berufsfelder relevant sind. Nach jeder Übung erhalten die Jugendlichen ein Fähigkeitsprofil, das sich aus den Einzelprofilen der Übungen und den Ergebnissen einer BeobachterInnenkonferenz zusammensetzt sowie ein Feedback. Zum Abschluss des gesamten ACs erfahren die TeilnehmerInnen in einem Einzelgespräch ihre Ergebnisse und

erhalten eine schriftliche Zusammenfassung aller Ergebnisse sowie eine Förderempfehlung (vgl. ebd.).

Dass in „Start“ die Gütekriterien erfüllt werden, wurde im Rahmen einer Evaluationsstudie geprüft und gilt - nach diesen Angaben - als bewiesen. Darüber hinaus wird von „Start“ darauf hingewiesen, dass die Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. eingehalten werden. Während dieser Hinweis von den meisten EntwicklerInnen von AC-Verfahren gegeben wird, finden sich in den Konzeptbeschreibungen zu „Start“ allerdings auch konkrete Erläuterungen zu den Umsetzungen der jeweiligen Standards innerhalb des Verfahrens (vgl. Druckrey 2001, S. 12ff.).

Organisationsebene:

Das Angebot von „Start“ richtete sich zunächst und in erster Linie an Jugendliche, die am IMBSE an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teilnahmen. Hier wurde und wird das Verfahren zu Beginn einer Maßnahme eingesetzt, um auf Grundlage der Förderempfehlung die weitere Förderarbeit aufzubauen und zu planen (vgl. ebd., S. 10). Somit ist „Start“ in das jeweilige Förderangebot des IMBSE integriert und kann auf der Organisationsebene einer „trägerinternen Verfahrensentwicklung und -durchführung“ zugeordnet werden. Da am IMBSE jährlich ca. 1000 Jugendliche auf eine Ausbildung vorbereitet, ausgebildet oder ausbildungsbegeleitende Hilfen durchgeführt werden (vgl. Druckrey 2002, S. 17), sind auch hier die Gefahren des „Creamings“ oder des „Zuarbeitens“ für die eigenen Angebote zu berücksichtigen. Wie die anderen hier vorgestellten Ansätze werden aber auch die „Start“-Inhalte im Rahmen von Schulungen an anderer Träger vermittelt.

3.2.4 „DIA-TRAIN“

Die Diagnose- und Trainingseinheit „DIA-TRAIN“ wurde von dem Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) gemeinsam mit Fachkräften und TrägervertreterInnen aus Beratungsstellen, Jugendwerkstätten, Schulsozialarbeit sowie FachreferentInnen der Landesjugendämter entwickelt und erprobt. Das Projekt zur Entwicklung und Implementierung von „DIA-TRAIN“ lief von 1999 bis 2003 und wurde vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW gefördert (vgl. Lippegauß 2003 a, S. 166f.)

Ziel- und Anforderungsebene:

Konzipiert wurde „DIA-TRAIN“ zunächst für Jugendliche in Einrichtungen und Angeboten der Jugendberufshilfe (z.B. Beratungsstellen, Jugendwerkstätten, Sozialarbeit an Berufsschulen). In einem erweiterten pädagogischen Kontext haben SchülerInnen allgemeinbildender Schulen, BerufsschülerInnen, arbeitslose Jugendliche oder MaßnahmeteilnehmerInnen an dem Verfahren teilgenommen. Hierbei verbindet die „DIA-TRAIN“-Einheit zwei Zielsetzungen, indem sie einerseits der Diagnose von Kompetenzen und Ressourcen im Rahmen einer individuellen Förderung dient und andererseits durch Trainingseinheiten die Kompetenzentwicklung sowie den Ressourcenausbau unterstützen soll. Demnach unterscheidet sich „DIA-TRAIN“ von anderen Verfahren, da hierbei die Kompetenzen nicht nur festgestellt, sondern auch trainiert werden sollen (vgl. ebd., S. 168). „DIA-TRAIN“ kommt somit in verschiedenen Bereichen der „BaB-Förderung“ zum Einsatz, ist aber in den Anforderungen und der Analyse primär auf das Subjekt und berufsübergreifende Handlungskompetenzen und weniger auf bestimmte Berufsausbildungen bzw. Berufsfelder sowie die entsprechenden berufsspezifischen Kompetenzen ausgerichtet.

Methodenebene:

Die „DIA-TRAIN“-Einheit umfasst sieben verschiedene Verfahren bzw. Programmpunkte: Ein Sozialtraining, biografisches Interview, Kreativitätstraining, Assessment-Center, Lerntraining, erlebnispädagogische Übungen und eine Zukunftswerkstatt. Das AC ist hierbei also nur ein Bestandteil von „DIA-TRAIN“ und wird ergänzt durch mündliche Befragungen (wie biographische Interviews) und beobachtete Trainings (wie Sozialtraining, Kreativitätstraining, Erlebnispädagogik und Lerntraining). Für das AC wurden neun Aufträge entwickelt, die nach Angaben der EntwicklerInnen an den Voraussetzungen und der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert sind und in Form von Einzel-, Gruppen- und Teamaufgaben stattfinden. Hier finden z.B. Übungen wie „Handyvertrag“, „Zugverbindung“, „Uhrenverkauf“, „Brückenbau“, „Dekoration“ oder „Pizzadienst“ statt. So erhalten die TeilnehmerInnen in der Aufgabe „Pizzadienst“ jeweils einen vereinfachten Stadtplan, und die Aufgabenstellung lautet, in Einzelarbeit die günstigste Fahrtroute für einen Pizzadienst zu erarbeiten. Diese Aufgabe ist in vier unterschiedliche Anspruchsniveaus bzw. Schwierigkeitsgrade differenziert. Nach Fertigstellung der Aufgabe soll jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer erläutern, wie sie oder er zu dem jeweiligen Ergebnis gelangt ist, so dass hier eine offene Strukturierung vorliegt, weil eigene Lösungswege beschränkt und erklärt werden können. Bei der Aufgabe „Pizzadienst“ sollen die Merkmale Arbeitsorganisation/ Problemlösefähigkeit und Motivation bewertet werden.

Den anderen Übungen und Methoden wurden weitere, insgesamt sechs Merkmale aus drei Kompetenzbereichen zugeordnet: Es werden die Methodenkompetenz mit den Merkmalen Lernfähigkeit und Arbeitsorganisation bzw. Problemlösefähigkeit, die personale Kompetenz mit den Merkmalen Selbstvertrauen und Motivation sowie die Sozialkompetenz mit den Merkmalen Kommunikationsfähigkeit und Gruppen- bzw. Teamfähigkeit geprüft. Fachliche oder berufsbezogene Kompetenzen stehen hierbei nicht im Vordergrund, sondern werden nur festgehalten, wenn sich besondere Auffälligkeiten ergeben. Zusätzlich wird untersucht, welche internen und externen Ressourcen den TeilnehmerInnen zur Bewältigung ihres Alltags zur Verfügung stehen. Unter externen Ressourcen versteht DIA-TRAIN ökonomische Ressourcen (wie Geld, Wohnung, Ernährung, Gesundheit), psycho-soziale Ressourcen (wie Wertorientierung, Unterstützung von Freunden, Verwandten, Nachbarn), sozio-kulturelle Ressourcen (wie Alltagsumfeld in Nachbarschaft, Stadtviertel Schule, Freizeit). Die internen Ressourcen stehen für physische Ressourcen (wie Gesundheit, Vitalität, Attraktivität) und psychische Ressourcen (wie Orientierung und Art, mit Anforderungen und Belastungen umzugehen sowie Selbstbild) (vgl. ebd., S. 172f.).

Zum Abschluss erhalten die TeilnehmerInnen und Teilnehmer ein Zertifikat, das u.a. Anregungen für ihre weitere Entwicklung enthält. Darüber hinaus geben die Dia-TrainerInnen in Form eines Förderberichtes eine Empfehlung an die MitarbeiterInnen der Maßnahme, Schule oder Beratungsstelle, die die Jugendlichen im Anschluss an DIA-TRAIN weiter betreuen. Die DIA-TRAIN-Einheit ist konzipiert für acht Jugendliche und dauert insgesamt 10 Werktage (vgl. ebd., S. 166ff.).

„DIA-Train“ orientiert sich an den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. und an pädagogischen Ansätzen, die in Standards für das Verfahren umformuliert wurden. Zu Letzteren gehören u.a. „Ganzheitlichkeit“, „Lebensweltorientierung“ und „Partizipation“ (vgl. ebd., S. 168f.). Ob das Verfahren auch auf einzelne Gütekriterien überprüft wurde, ist den uns vorliegenden Dokumenten nicht zu entnehmen.

Organisationsebene:

Wie einleitend in diesem Abschnitt geschildert wurde, ist „DIA-TRAIN“ trägerübergreifend entwickelt worden. Durchgeführt wird das Verfahren in erster Linie von Beratungsstellen, die mit Haupt-, Sonder und Gesamtschulen sowie Maßnahmeträgern und Jugendwerkstätten kooperieren (vgl. Lippegauß 2003 b, S. 48). Somit wird es in einer Einrichtung als extern entwickeltes Verfahren über einen externen Anbieter durchgeführt und erlaubt ein größeres Maß an

„Neutralität“, als dies bei den anderen Ansätzen der Fall ist. Gleichwohl ist es ebenso möglich, „DIA-TRAIN“- Inhalte über Fortbildungen für die eigene Anwendung innerhalb einer Einrichtung zu „importieren“.

3.2.5 „Profil“

„Profil“ wurde im Rahmen eines vom Sozialministerium Baden-Württembergs sowie aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderten Projekt in den Jahren 2000 bis 2003 entwickelt. Es handelte sich hierbei um ein Kooperationsprojekt zwischen dem CJD Jugenddorf Offenburg und dem BAW Ostalb des Berufsbildungswerkes Waiblingen. (vgl. BBW-Waiblingen 2004).

Ziel- und Anforderungsebene:

Die Kompetenzanalyse von „Profil“ richtet sich an junge Menschen mit Lernbehinderungen, die beim Übergang von der Schule in den Beruf besondere Hilfen benötigen und an benachteiligte junge Menschen unter 25. Zur zweiten Gruppe zählen u.a. lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche, Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche, die eine Ausbildung oder eine Arbeitsaufnahme anstreben, AusbildungsabbrecherInnen, die einen neuen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz suchen, Jugendliche, die sich aufgrund mangelnder Motivation dem Ausbildungsprozess verschließen, jugendliche AussiedlerInnen und AusländerInnen und junge Frauen, um deren Nachteile bei der Einmündung in ein Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis zu überwinden (vgl. ebd.). Somit ist dieses Verfahren keinem bestimmten Anwendungsfeld zuzuordnen und auch in seiner Anforderungsorientierung als „Mischform“ zwischen den beiden Polen des Subjekt- und des Arbeitsplatzbezugs anzusehen. Denn „Profil“ orientiert sich sowohl an den Anforderungen berufsvorbereitender Maßnahmen und unterschiedlicher Berufsfelder als auch an der Lebenswelt der Jugendlichen (vgl. Kenn/Ribeiro 2003, S. 97ff.).

Methodenebene:

Bei dem Verfahren „Profil“ handelt es sich um ein so genanntes Potenzial-AC, das durch andere Diagnoseverfahren ergänzt wird. Neben berufs- und lebensweltbezogenen AC-Aufgaben werden sowohl schriftliche (wie Schulleistungstests) als auch mündliche Befragungen (wie leitfadenorientierte Gespräche) integriert (vgl. BBW Waiblingen 2004). Mit diesen Methoden sollen die Kompetenzen und Potenziale der TeilnehmerInnen festgestellt und individuelle Förderschwerpunkte bestimmt werden. In die Kompetenzfeststellung fließen Potenzial, Wer-

tesystem, Methodenkompetenz, kulturtechnische Kompetenz, Fach- und Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz ein (vgl. Kenner/ Ribeiro 2003, S97f.). Den Kompetenzbereichen sind insgesamt 26 Beurteilungsmerkmale zugeordnet, z.B. Planungs- und Problemlösefähigkeit für die Methodenkompetenz, Umgang mit Zahlen, Sprache und Schrift für die kulturtechnische Kompetenz, Kontakt- und Kritikfähigkeit für die Sozialkompetenz sowie Organisationsfähigkeit, Selbstkontrolle und Flexibilität für die Bewertung der Selbstkompetenz. Vor dem Hintergrund unserer kritischen Betrachtungen zum Potenzialbegriff im Kapitel 1.1.3 ist neben diesen, aus anderen Verfahren bekannten Merkmalslisten, die Operationalisierung zur Erfassung des Potenzials von besonderem Interesse. Im Bereich des Potenzials sollen nach „Profil“ die Grundintelligenz, Routine und Tempo sowie der Lerntyp erfasst werden. Unseres Erachtens bleibt es allerdings fraglich, ob mit diesen drei Kategorien das erfasst werden kann, was mit dem schwer zu definierenden Potenzialbegriff (vermeintlich) gemeint ist. Das Wertesystem wird schließlich in den Kategorien „Persönliche Entfaltung und Einstellung“, „Leistungs-/ und arbeitsbezogene Orientierung“, „Soziale Orientierung“, „Familiäre Orientierung“ und „Weltanschauliche Orientierung“ erfasst (vgl. BBW-Waiblingen 2004).

Entsprechend den genannten Kompetenzbereichen sowie dem Potenzial- und Wertesystem enthält „Profil“ sieben Module, denen wiederum einzelne Methoden zugeordnet sind. So werden in dem Modul zur Potenzialerfassung ein Lerntypentest, Übungen zu Routine und Tempo aus dem „hamet 2“-Testverfahren und ein Leistungstest eingesetzt. Das Modul zur Ermittlung des Wertesystems enthält einen „Wertfragebogen“. Die Methodenkompetenz wird in einem weiteren Modul mittels Planungs- und Problemlöseaufgaben im Rahmen systematischer Beobachtung erfasst. Für das Modul zur kulturtechnische Kompetenz werden Schulleistungstests zu Mathematik und Deutsch sowie Übungen zu Instruktionsverständnis und -umsetzung des „hamet 2“ angewendet. Unter dem Modul „Fach- und Sachkompetenz“ werden Werkzeugeinsatz und -steuerung, Wahrnehmung und Symmetrie sowie Messgenauigkeit und Präzision wiederum mit den entsprechenden Übungen aus dem „hamet 2“ getestet. Das Modul zur Sozialkompetenz beinhaltet Gruppenaufgaben, wie z.B. die Aufgabe „WG“ oder „Turmbau“. Das siebte und letzte Modul von „Profil“ misst die personalen Kompetenzen, die von „Profil“ als Selbstkompetenzen bezeichnet werden. Dies geschieht durch einen Persönlichkeitstest, Beobachtungen in verschiedenen Situationen und Selbsteinschätzungen durch die TeilnehmerInnen (vgl. CJD Jugenddorf Offenburg 2002, S. 2).

Somit kommen bei „Profil“ verschiedene Verfahren zum Einsatz, die sowohl offen als auch geschlossen strukturiert sind. So sind die Testaufgaben zu Schulleistungen oder diejenigen

aus dem „hamet 2“ eindeutig geschlossenen Vorgehensweisen zuzuordnen, während mit den AC-Aufgaben „WG“ oder „Turmbau“ eher offenen Vorgehensweisen entsprochen wird. Weiterhin wird deutlich, dass auch die Wahl der Themen für die Aufgaben verschiedene Bezüge hat. Während die Aufgaben aus dem „hamet 2“-Verfahren einen klaren Arbeitsweltbezug haben, wurde mit der AC-Übung „WG“ ein Lebensweltbezug und mit der Übung „Turmbau“ ein fiktiver Bezug gewählt. Allerdings gilt es bei den Übungen, die aus dem „hamet 2“-Verfahren entnommen worden, wiederum eine kritische Betrachtung und Differenzierung vorzunehmen, die zwischen einer Abfrage von Qualifikationen und der Ermittlung von Kompetenzen unterscheidet. Denn wie in dem Abschnitt zu „hamet 2“ erläutert, sind wir der Meinung, dass in einigen Übungen dieses Verfahrens eher Qualifikationen abgefragt werden. Ob darüber hinaus in einzelnen Aufgaben oder Übungen unterschiedliche Anspruchsniveaus integriert wurden, geht aus den Konzeptbeschreibungen nicht hervor.

Die Beobachtungsergebnisse der handlungsorientierten Übungen (wie „hamet 2“ und Gruppenübungen) werden in ein Profil übertragen, das anhand einer fünfstufigen Skala Bewertungen zulässt. Zur Beurteilung der standardisierten Testverfahren existiert ein separates Profil, das nach spezifischen Gesichtspunkten der einzelnen Testverfahren ausgewertet wird und quantitative Bewertungen (Punktzahlen und Durchschnittswerte) enthält. Zum Abschluss des „Profil“-Verfahrens wird mit den TeilnehmerInnen jeweils ein individuelles Auswertungsgespräch geführt (vgl. Kenn/ Ribeiro 2002, S. 99).

Nach Angaben der EntwicklerInnen werden auch bei „Profil die Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment-Center e.V. berücksichtigt, wobei sich hierzu keine näheren Erläuterungen - ebenso wenig wie zur Überprüfung der Gütekriterien - finden lassen.

Organisationsebene:

Auf der Organisationsebene ist das „Profil“-Verfahren sowohl einem trägerinternen als auch einem trägerübergreifenden Ansatz zuzuordnen. Denn einerseits wird das Verfahren innerhalb tragerintern stattfindender berufsvorbereitender Maßnahmen eingesetzt und andererseits kann eine Kompetenzermittlung von anderen Bildungsträgern in Auftrag gegeben werden, so dass hier „Profil“ als externer Anbieter fungiert.

3.2.6 „Berufscasting“

Das Modellprojekt, in dem „Berufscasting“ entwickelt wurde, hat in den Jahren 2000/ 2001 im Rahmen des Programms „Ausbildung fördern: Information - Beratung - Akquisition“ statt-

gefunden und wurde mit Mitteln des Ministeriums für Arbeit, und Soziales, Qualifikation und Technologie NRW gefördert (vgl. Ebbinghaus/ Walter/ Schmitt 2003, S. 5). Das Entwicklungsteam des Verfahrens bestand aus verschiedenen ExpertInnen aus den Bereichen Psychologie, Wirtschaftspädagogik, Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Unternehmensberatung sowie LehrerInnen der Sekundarstufe II und eines kaufmännischen Berufskollegs. Der Projektträger ist die Symbios Projectment GmbH aus Düsseldorf. Zusätzlich ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das auch die Langzeitevaluation des Verfahrens übernommen hat, in die Entwicklungsarbeit eingebunden (vgl. ebd., S. 11).

Ziel- und Anforderungsebene:

Es handelt sich bei „Berufscasting“ um ein projektorientiertes Assessmentverfahren, das die Berufsorientierung von Jugendlichen unterstützen soll. Im Mittelpunkt der Beobachtung und Bewertung stehen für den Arbeitsmarkt relevante berufsspezifische und berufsübergreifende Verhaltensdimensionen, die in berufsfeldneutralen sowie in berufsspezifischen Situationen und Handlungsanlässen erfasst werden (vgl. ebd., S. 12). „Berufscasting“ kann somit eindeutig dem Bereich der Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung zugeordnet werden. Wie in der Darstellung der Methoden noch gezeigt wird, stehen die Anforderungen der Berufswelt sowie einzelner Berufsfelder eindeutig im Mittelpunkt des Verfahrens - auch wenn dabei ebenso berufsübergreifende Kompetenzen und vereinzelt biografische Angaben ermittelt werden.

Methodenebene:

Das „Berufscasting“ besteht aus einem Erstgespräch, einem strategischen, operativen und funktionalen Teil sowie einem Abschlussgespräch. Im Rahmen des Erstgesprächs sollen Daten zum individuellen und familiären Hintergrund sowie berufliche Vorstellungen der Teilnehmenden ermittelt werden. Somit werden mit diesem Instrument auch biografische Hintergründe der TeilnehmerInnen erfasst. Der strategische Teil des „Berufscasting“ zielt primär auf Planungs- und Entscheidungskompetenzen der TeilnehmerInnen und dient u.a. auch der Auswahl der beiden Einsatzfelder für die operative Phase. Darüber hinaus wird hier ein kognitives Testverfahren zur erweiterten Leistungspotenzialdiagnose durchgeführt. Im Mittelpunkt des operativen „Berufscasting“ stehen berufsspezifische Kompetenzen. Hier werden die TeilnehmerInnen in einem von jeweils drei zur Wahl stehenden kaufmännischen und einem von sechs zur Wahl stehenden gewerblich-technischen Berufsfeldern mit typischen Anforderungen der Berufswelt konfrontiert. Berufsbezogenes Erfahrungslernen, das Erkennen eigener Stärken

und Schwächen sowie die praktische Überprüfung der Neigungen und Interessen sind weitere Elemente in diesem Modul. Außerdem findet in diesem Modul noch ein IT-Tag statt, mit dem IT-Grundkenntnisse erhoben und vermittelt werden sollen. Das funktionale Modul ist auf die Befähigung fokussiert, das in einer Anforderungssituation erworbene Wissen und Können auf andere Anforderungssituationen übertragen zu können. Quer zu allen Modulen liegt die Erfassung von Sozialkompetenz (z.B. Kommunikations-, Konflikt-, Teamfähigkeit). Die Ergebnisse der Module werden in einem individuellen Kompetenzprofil aufbereitet, das im Abschlussgespräch als Grundlage dient, um mit den TeilnehmerInnen berufliche Perspektiven zu erarbeiten (vgl. ebd., S. 13f.).

An jedem der sieben Tage von „Berufscasting“ erhalten die TeilnehmerInnen Aufgaben und Übungen, die entweder in der Gruppe oder alleine zu bearbeiten sind. Die Aufgaben sollen typisch für das Aufgabenspektrum eines Berufsfeldes sein und sind in unserer Systematik zu „Aufgaben mit Arbeitsweltbezug“ zuzuordnen. Sie sollen einen möglichst umfangreichen Einblick in die positiven wie negativen Anforderungen eines Berufsfeldes ermöglichen und Bezüge zu den Inhalten der jeweils relevanten Ausbildungsordnungen aufweisen (vgl. ebd., S. 14). Ein Übungsbeispiel für das Berufsfeld des Tischlers zeigt einen sehr komplexen Arbeitsablauf, der sehr nah an der Praxis dieses Berufsfeldes aufgebaut wurde und eine eher geschlossene Vorgehensweise beinhaltet. So enthält die Übung zur „Herstellung eines Schlüsselkastens“ eine Einweisung, Vorstellung der Arbeitsaufgabe, gemeinsames Erarbeiten eines Arbeitsablaufplans, Einweisung in Arbeitsregeln, Übungsschritte und Fertigungsabschnitte sowie Bewertungsgespräche (vgl. ebd., S. 51). Aufgrund dieser geschlossenen Vorgehensweise und der dabei berücksichtigten Arbeitsinhalte werden unseres Erachtens teilweise eher Qualifikationen und weniger die Kompetenzen der TeilnehmerInnen geprüft.

Im Rahmen der Beobachtung werden elf berufsübergreifende und acht berufsbezogene sowie zwei weitere Merkmale, die gleichzeitig berufsspezifisch wie -übergreifend sind, erfasst. So fasst „Berufscasting“ unter den berufsfeldübergreifenden Merkmalen z.B. verbales Auftreten, Kontaktfähigkeit, Teamfähigkeit, Flexibilität, Konzentration und unter den berufsbezogenen Merkmalen u.a. Arbeitsorganisation, Arbeitstempo, Geschicklichkeit, Verhalten gegenüber FachanleiterInnen. Die zwei Merkmale, die von „Berufscasting“ in beide Bereiche verortet werden, sind Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit. Bei den berufsübergreifenden Dimensionen erfolgt die Einschätzung über geschulte BeobachterInnen, die Beurteilung zu den berufsbezogenen Dimensionen werden von FachanleiterInnen abgegeben. Für die Beurteilung der Merkmale wird eine vierstufige Einschätzskala verwendet. Die Ergebnisse von „Berufs-

casting“ werden in einem individuellen Kompetenzprofil aufbereitet, das als Grundlage dient, um gemeinsam mit den einzelnen TeilnehmerInnen eine berufliche Perspektive zu erarbeiten (vgl. ebd., S. 14ff.).

Angaben zur Berücksichtigung von Qualitätsstandards sind den uns vorliegenden Dokumenten nicht zu entnehmen. Hinsichtlich der Überprüfung von Gütekriterien verweisen die EntwicklerInnen auf die Verlaufsstudie, deren Ergebnisse noch abgewartet werden müssen (vgl. ebd., S. 44).

Organisationsebene:

Das Verfahren „Berufscasting“ befindet sich gegenwärtig noch in der Modellphase, soll aber demnächst als ein trägerübergreifendes Konzept in der Berufsorientierung von Jugendlichen angeboten werden (vgl. ebd., S. 18).

3.2.7 „eurobrug EWIV“

Das letzte Praxisbeispiel, das in diesem Kapitel vorgestellt werden soll, bezieht sich nicht auf ein spezifisches Verfahren, sondern auf einen Ansatz, der im Bereich der Konzeptberatung und Prozessbegleitung zu verorten ist. Daher werden in den folgenden Ausführungen keine eindeutigen Abgrenzungen zwischen den drei Ebenen unserer Systematik vorgenommen, gleichwohl wir uns auch hier an den relevanten Aspekten orientieren werden.

In dem Ansatz der deutsch-niederländischen Beratungsgesellschaft „eurobrug EWIV“ werden erfolgreiche und innovative Konzepte aus den europäischen Nachbarländern untersucht, um sie auf deutsche Verhältnisse anzupassen. Durch eine externe Begleitung sollen neue Projektvorhaben in ihrer Entwicklung und Umsetzung unterstützt werden, wobei ein Schwerpunkt in der Konzeptentwicklung für AC-Verfahren liegt. So sind auch die ersten Ansätze der AC-Methode für die „BaB-Förderung“ in Deutschland von „eurobrug EWIV“ begleitet worden (vgl. HIBA 2000, S. 5). Das Konzept von „eurobrug EWIV“ sieht also vor, in den Einrichtungen vor Ort Konzeptvorschläge einzubringen und gemeinsam mit dem jeweiligen Träger ein spezifisches AC zu entwickeln, das einerseits an die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der Einrichtung und andererseits an den regionalen Arbeitsmarkt angepasst ist. Letzteres wird durch Arbeitsmarktanalysen realisiert, in denen Berufe und Branchen mit Arbeitskräftebedarf in der Region ermittelt werden. Hierbei kann deutlich werden, dass z.B. in der Hotel-Branche Bedarf an Arbeitskräften zur Reinigung der Zimmer besteht. Auf Grundlage dieser Analyseergebnisse kann mit Unterstützung von „eurobrug EWIV“ ein spezifisches AC-Verfahren

entwickelt werden, das diesen Bedarf aufgreift und in speziellen Übungen umsetzt. So können in dem AC z.B. Übungen zu „Betten abziehen und beziehen“ oder zur „Reinigung des Badezimmers“ und erfolgskritische Situationen, wie ein „Schnipsel unter dem Bett“ oder ein „Haar im Badezimmer“ integriert werden. Die Ausrichtung der AC-Entwicklung und -Durchführung ist somit einerseits sehr beschäftigungsorientiert, da bewusst der regionale Arbeitsmarkt berücksichtigt wird, und andererseits sehr arbeitsplatzbezogen, da die ermittelten Stellenbedarfe in die Konstruktion spezifischer tätigkeitsbezogener AC-Übungen umgesetzt werden. Somit bietet „eurobrug EWIV“ einen alternativen Ansatz zu den anderen hier vorgestellten Praxisbeispielen, dessen Schwerpunkt in der externen Begleitung und Beratung von Projektvorhaben bzw. spezifischen Verfahrensentwicklungen liegt.

In den letzten Abschnitten konnten einige Praxisbeispiele von Kompetenzfeststellungsverfahren in der „BaB-Förderung“ dargestellt werden. Es hat sich hierbei gezeigt, dass der vergleichsweise junge „Trend“ zur Anwendung von Kompetenzfeststellungen in diesem Bereich bereits unterschiedliche und vielschichtige Ansätze und Methoden hervorgebracht hat. Darüber hinaus sollte die von uns erarbeitete Systematik zu einer besseren Einordnung und Vergleichbarkeit der Verfahren beitragen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die meisten Verfahren primär auf die Ermittlung von berufsbezogenen Kompetenzen bzw. Qualifikationen ausgerichtet sind. Eher randständig scheinen bisher die Ansätze und Methoden, die sich auf Kompetenzen zur allgemeinen Lebensbewältigung konzentrieren. Da der Erfolg von Förderangeboten primär an den Übergangsquoten in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gemessen wird, scheint sich dieser Druck auch auf die Ansätze der Kompetenzfeststellungen zu übertragen, so dass hier primär Kompetenzen geprüft werden, die für den Arbeitsmarkt bzw. in bestimmten Berufsfeldern erforderlich sind. Ob damit allerdings der im ersten Kapitel aufgeführte Paradigmenwechsel von der „*Qualifikation* zur *Kompetenz*“ ausreichend berücksichtigt wird, ist zu bezweifeln. Denn einzelne Verfahren setzen doch noch in einer sehr geschlossenen Vorgehensweise auf die Überprüfung von beruflichen Qualifikationen und prüfen unseres Erachtens zu wenig grundsätzliche Dispositionen der Selbstorganisation.

Im folgenden Kapitel wird auf die Berücksichtigung der gleichstellungspolitischen Strategie des Gender Mainstreaming in Verfahren der Kompetenzfeststellung eingegangen.

4 Gender Mainstreaming in der Kompetenzfeststellung

Die beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Union geben es vor: Die Politik der Chancengleichheit von Männern und Frauen auf dem Arbeitsmarkt soll weiter „vorangetrieben“ werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002, S. 54). Geschehen soll dies durch die Strategie des Gender-Mainstreaming, die per Definition bedeutet, „bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004). Somit sind auch die Akteure der „BaB-Förderung“ gefordert, das Prinzip des Gender Mainstreaming in den einzelnen Einrichtungen und Angeboten zu implementieren. Als Bestandteil dieser Angebote und der individuellen Förderung müssen in den Verfahren der Kompetenzfeststellung ebenso Kriterien des Gender Mainstreaming berücksichtigt werden. Neben dieser politischen Vorgabe sollte gleichermaßen die folgende inhaltliche Begründung nachzuvollziehen sein und bedacht werden: „Die Ursachen sozialer Probleme und Strategien im Umgang mit schwierigen Lebenslagen und sozialarbeiterische Angebote sind in vieler Hinsicht durch geschlechtsspezifische Wahrnehmungen und Unterschiede geprägt, daher ist die Reflexion der Geschlechterdifferenz und die daraus resultierende Analyse des Geschlechterverhältnisses eine Querschnittsaufgabe zeitgemäßer Sozialarbeit“ (Fröschl/ Gruber 2001, S. 1).

Die Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik und dem Geschlechterverhältnis ist daher als ein originäres Element der Praxis zu sehen und nicht bloß als eine rechtliche und administrative Vorgabe bzw. Aufgabe. Daher muss die Praxis die Möglichkeit erhalten und dazu befähigt werden, ihre Organisationsstrukturen, ihre Arbeitsweisen und ihr professionelles Selbstverständnis hinsichtlich der Umsetzung der Chancengleichheit hinterfragen und systematisch überprüfen zu können. Die konzeptionelle Konkretisierung bzw. praktische Implementierung des Gender Mainstreaming kann jedoch nur in Auseinandersetzung mit den spezifischen Arbeitsfeldern (vgl. ebd., S. 5f.) und nur im Dialog mit den dort jeweils tätigen PraktikerInnen erfolgen. Im Rahmen der vorliegenden Expertise soll daher ein spezifischer, wenn auch theoretischer Blick auf die Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in Verfahren der Kompetenzfeststellung erfolgen. In den folgenden Abschnitten werden hierzu Kriterien zur Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in der Kompetenzfeststellung benannt. Ferner wird beleuchtet, inwieweit das Prinzip in den Verfahrenskonzepten integriert ist, und das Projekt „TASTE“ wird vorgestellt, mit dem ein Mädchenspezifischer Ansatz verfolgt wird.

4.1 Kriterien zur Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in der Kompetenzfeststellung

Als Ziel einer geschlechterreflexiven Didaktik in Angeboten der „BaB-Förderung“ kann - zumindest für die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen - die Erweiterung biographischer Handlungsoptionen für beide Geschlechter in ihrer privaten und beruflichen Lebensführung genannt werden. Forschungsergebnisse verweisen allerdings darauf (z.B. Faulstich-Wieland 2001), dass es sozialisationsbedingte geschlechtsspezifische Unterschiede in den Selbstkonzepten und daraus resultierend in den Kompetenzen von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern gibt. Während bei Mädchen und Frauen die Sozialkompetenz besonders hervorgehoben wird, verfügen Jungen und Männer in stärkeren Maße über Selbstwertgefühl und Zutrauen in ihre (auch körperlichen) Stärken und technische Fähigkeiten. Um so bedeutsamer ist es, konkret zu prüfen, welche Kompetenzen bei Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern bereits vorhanden sind, an die im Förderprozess gezielt angeknüpft werden kann (vgl. Enggruber 2001 b, S. 85f.). Hierfür können gerade Kompetenzfeststellungsverfahren eine wichtige Grundlage bieten. Voraussetzung ist allerdings, dass diese auch geschlechterreflexive Aspekte sowohl in ihrem Aufbau als auch in ihrer Durchführung berücksichtigen.

Zur spezifischen Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in Kompetenzfeststellungsverfahren der „BaB-Förderung“ liegen keine Publikationen vor. Auch im Bereich der „Personalauswahl und -entwicklung“ sind nur vereinzelt wissenschaftliche Reflexionen und Untersuchungen zur geschlechterreflexiven Entwicklung und Durchführung von eignungsdiagnostischen Verfahren zu finden (u.a. Kühne/ Oechsler 1997, Fried/ Wetzels/ Baitsch 2000). Diese werden im Folgenden aufgegriffen und durch eigene Überlegungen ergänzt. Jedoch liegt der Fokus ausschließlich auf der geschlechterreflexiven Entwicklung und Durchführung des Verfahrens. Aspekte, die sich auf die grundsätzliche Implementierung des Gender Mainstreaming in Angeboten der „BaB-Förderung“ beziehen, sollen hier nicht behandelt werden. Hierfür sei auf entsprechende Publikationen verwiesen, welche diese Aspekte in einen umfassenderen Kontext stellen (u.a. Enggruber 2001 b, Meyer/ v. Ginsheim 2002, Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit 2002).

4.1.1 Genderreflexive Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren

Ein Kompetenzanalyseverfahren geschlechterreflexiv zu gestalten, bedeutet, dass bereits durch den formalen Aufbau und die Vorbereitung des Verfahrens etwaige Diskriminierungsfaktoren vermieden werden. So müssen hierbei insbesondere folgende Aspekte berücksichtigt werden:

(a) Auswahl und Operationalisierung der Beurteilungskriterien:

Eine Implementierung von Geschlechterstereotypen in den Beurteilungsprozess anhand wertbeladener Beurteilungskriterien bzw. -merkmale sollte vermieden werden (vgl. Kühne/Oechsler 1997, S. 114). Dementsprechend hat die Auswahl der Beurteilungskriterien geschlechtsunabhängig zu sein. D.h., dass die benutzten Kriterien von beiden Geschlechtern in gleichem Maße erfüllt werden können. Es gilt hier zu beachten, dass für bestimmte Attribute und Handlungsmuster (z.B. Durchsetzungsfähigkeit, Fürsorglichkeit) häufig eine geschlechtsspezifische Verteilung unterstellt wird, auch wenn dazu objektiv keine Veranlassung besteht. Ihre Verwendung als Beurteilungskriterium kann zur unbemerkten Anwendung von Geschlechtsrollenstereotypen führen. Außerdem sollten die Beurteilungskriterien der Kompetenzfeststellung eindeutig umschrieben und operationalisiert sein. Denn eine eindeutige Definition der Beurteilungskriterien verhindert eine unterschiedliche Verwendung gleicher Beurteilungskriterien und somit einen unbeabsichtigt geschlechtsdiskriminierenden Gebrauch (vgl. Fried/ Wetzels/ Baitsch 2000, S. 48). Es ist sinnvoll, bei der Auswahl und Formulierung der Beurteilungskriterien Angehörige beider Geschlechter einzubeziehen, um eine geschlechtsstereotype Formulierung und Interpretation der Kriterien zu verhindern (vgl. ebd., S. 79).

(b) Gestaltung schriftlicher Materialien:

Bei der Gestaltung schriftlicher Unterlagen für die Tests oder Übungen ist zu beachten, ob diese für beide Geschlechter gleichermaßen attraktiv sind. Neben der Ansprache von beiden Geschlechtern ist auch bei fotografischen bzw. bildlichen Darstellungen zu berücksichtigen, ob diese nicht einseitig einem Geschlecht zugeordnet sind bzw. eher ein Geschlecht ansprechen. Zusätzlich sollte in Beispielen, Fotos oder Bildern die Darstellung stereotyper Rollenzuschreibungen vermieden werden.

(c) Auswahl und Gestaltung der Übungen

Hinsichtlich der Auswahl berufsbezogener Aufgaben oder Übungen ist zu beachten, dass sich nicht zu einseitig „traditioneller“ Männer- oder Frauenberufe bedient wird. Es sollte eine Mi-

sung aus Berufsbezügen aufgenommen werden, die jeweils teils eher „traditionellen“ Männer- oder Frauenberufen entsprechen und nach Möglichkeit auch Bezüge zu „modernen“ geschlechtsunspezifischen Berufsfeldern aufnehmen. Ebenso sollten die Übungen mit Lebensweltbezug oder fiktiven Bezug für beide Geschlechter gleichermaßen ansprechend gewählt sein. Bei der Entwicklung von Übungsaufgaben sind unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen von weiblichen und männlichen TeilnehmerInnen (präventiv) zu berücksichtigen. Hierzu kann beispielsweise die Integration von unterschiedlichen Anspruchsniveaus eine wichtige Hilfe sein. Denn damit können in den Bereichen berufsbezogener Übungen, wo sich jeweils eher weibliche oder eher männliche TeilnehmerInnen unsicher fühlen (z.B. Frauen im EDV- und Männer im Pflegebereich), Hemmschwellen überwunden sowie Versagensängste und Misserfolgserlebnisse vermieden werden.

(d) Zusammensetzung des Personals

Bei der Zusammensetzung des Personals sind das Geschlechterverhältnis und die Rollenverteilung zu beachten. Gibt es mehr Männer oder mehr Frauen unter den MitarbeiterInnen? Eine ausgewogene Verteilung erhöht die Akzeptanz unter den Teilnehmenden bei beiden Geschlechtern und verbreitert die Perspektiven der Beurteilung. Außerdem ist zu berücksichtigen, welche Inhalte von Männern und Frauen vermittelt werden und ob hiermit nicht eher traditionellen Rollenbildern entsprochen wird.

(e) Schulung und Vorbereitung

Die Personen, die ein Verfahren durchführen und moderieren, sollten für das Thema „Chancengleichheit“ sensibilisiert werden. Dies kann im Rahmen von Schulungen bzw. so genannten „Gender-Trainings“ erfolgen. Da die „Gender-Trainings“ i.d.R. nicht auf spezifische Aspekte des eigenen Arbeitsfeldes und in diesem Fall nicht auf Kompetenzfeststellungen ausgerichtet sind, müssen im Anschluss weitere Überlegungen zur Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit in dem jeweiligen Verfahren erfolgen. Neben den anderen hier genannten Aspekten sind in der Vorbereitung und Sensibilisierung insbesondere die Beobachtungssituationen handlungsorientierter Verfahren geschlechterreflexiv zu beleuchten. Es muss verdeutlicht werden, dass jeder Beurteilungsprozess einen subjektiven und sozialen Charakter hat und hierbei geschlechtstypische Attributionstendenzen, soziale Normen, Rollenbilder etc. den Verlauf und das Ergebnis des Beurteilungsprozesses beeinflussen können (vgl. ebd., S. 52). Auf diesen Aspekt wird in Bezug auf die Prozesse der Beobachtung und Beurteilung im Folgenden noch ausführlicher eingegangen.

4.1.2 Genderreflexive Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren

Auch bei der Durchführung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens sind zur Berücksichtigung des Gender Mainstreaming-Ansatzes bestimmte Aspekte zu beachten. Zunächst muss festgehalten werden, dass eine Kompetenzfeststellung immer in einer spezifischen Situation stattfindet. Sie ist eingebettet in bestimmte institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und das bedeutet, dass die Beteiligten bereits mit bestimmten Prägungen und Einstellungen in die Beurteilungssituation kommen. Hiermit werden die gegenseitige Wahrnehmung der Personen, die zu beurteilenden Sachverhalte und schließlich die Ergebnisse der Kompetenzanalyse wesentlich beeinflusst (vgl. ebd., S. 9). Von den daraus resultierenden Konsequenzen sind für die geschlechterreflexive Durchführung einer Kompetenzfeststellung insbesondere folgende Aspekte relevant:

(a) Beobachtung

Wahrnehmungen werden i.d.R. so gesteuert, dass gespeicherte Schemata möglichst bestätigt werden. Informationen, die mit dem Schema übereinstimmen, werden dann schneller entdeckt und für relevant gehalten als nicht übereinstimmende Informationen und gewohnte sowie vermeintlich bewährte Urteile gestützt (vgl. ebd., S. 13). So ist aufgrund der meist geringen Vorkenntnis und Information über die TeilnehmerInnen ein (unbewusster) Rückgriff auf Stereotype im Wahrnehmungsprozess wahrscheinlich, und es können anhand des Geschlechts spezifische Leistungserwartungen gebildet werden. Nicht selten wirken diese Leistungserwartungen als „self-fulfilling-prophecy“ und werden dann von den leistungsstärker eingeschätzten Personen auch erfüllt (vgl. ebd., S. 27). Die Unterscheidungskategorie „Geschlecht“ ist aus der Wahrnehmung also nicht auszublenden und prägt maßgeblich unsere Fremd- und Selbstwahrnehmung (vgl. ebd., S. 23). „So wichtig Stereotype zweifelsohne für die Alltagsbewältigung sind, indem sie zu Ordnung und Übersichtlichkeit beitragen und insbesondere in neuen Situationen Unsicherheit zu reduzieren helfen, so ungenau und auch unrichtig können sie im Einzelfall sein“ (vgl. Alfermann 1993, S. 304f.). Geschlechtsrollenstereotype bewirken beispielsweise, dass in „typischen“ männlichen Berufen Teilnehmer besser bewertet werden als Teilnehmerinnen, während (erstaunlicherweise) in „typischen“ Frauenberufen kaum Unterschiede feststellbar sind (vgl. Fried/ Wetzels/ Baitsch 2000, S. 13). Weitere Beispiele sind, dass eine zurückhaltende Körperhaltung bei Teilnehmern eher als Unsicherheit oder Verklemmtheit interpretiert, diese hingegen bei Teilnehmerinnen als angemessen wahrgenommen wird. Ein offensives Kommunikationsverhalten wird bei Männern als überlegtes und ordnendes Handeln gesehen und eher positiv bewertet, während das gleiche Verhalten bei Frauen

tendenziell als aggressiv oder anmaßend beschrieben wird. Die Verhaltensmuster werden somit als individuelle Merkmale wahrgenommen und je nach Geschlecht unterschiedlich interpretiert (vgl. ebd. S. 28). In der Literatur zu AC-Verfahren wird als „klassischer“ Beobachtungsfehler der so genannte Halo-Effekt angeführt, der hier hinsichtlich geschlechtsbezogener Wahrnehmungsverzerrungen ergänzt werden kann. Ein Halo-Effekt bzw. eine Überstrahlung in der Beobachtungs- und Beurteilungssituation meint prinzipiell, dass der Gesamteindruck, den sich die bzw. der Beobachtende von einer bzw. einem Teilnehmenden macht, großen Einfluss darauf hat, welche weiteren Eigenschaften der bzw. dem Teilnehmenden zugeschrieben werden (vgl. Paschen/ Weidemann/ Turck/ Stöwe 2003, S. 240f.). So können auch Geschlechtsstereotype und Rollenmuster die Wahrnehmung und Interpretation des beobachteten Verhaltens überstrahlen, indem „vermutete“ geschlechtsspezifische Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmale das tatsächlich Geschehene überdecken (vgl. Kühne/ Oechsler 1997, S. 114). Hinsichtlich der hier genannten Vorprägungen und Einflussfaktoren sollten die BeobachterInnen in der Vorbereitung bzw. Schulung zu einem Verfahren hinreichend sensibilisiert werden. Darüber hinaus gilt es diese Aspekte auch im Prozess der Beurteilung und Bewertung stets zu berücksichtigen und selbstkritisch zu reflektieren.

(b) Beurteilung

Die Aspekte, die für den Beobachtungsprozess angeführt wurden, wirken ebenso auf die Beurteilung des beobachteten Verhaltens. Denn Voreinstellungen und Stereotype verstellen nicht nur den Blick auf die tatsächlichen Verhaltensmuster, Leistungen, Kompetenzen usw. von weiblichen und männlichen TeilnehmerInnen einer Kompetenzfeststellung, sie dienen auch als „Hintergrund“ für eine positive oder negative Bewertung (vgl. Fried/ Wetzel/ Baitsch 2000 S. 33). Wenn eine Person z.B. Verhaltensmuster zeigt, die den Erwartungen entspricht, so werden diese Verhaltensmuster nicht als eine besondere Leistung bewertet. Zeigt eine Person die Verhaltensmuster nicht, die von ihr erwartet werden, so wird dies u.U. als Lücke oder Defizit bewertet. Und wenn eine Person Verhaltensmuster zeigt, die den Erwartungen widersprechen, so werden diese mit hoher Wahrscheinlichkeit bemerkt, wobei deren Beurteilung positiv oder negativ ausfallen kann. Hier ist z.B. denkbar, dass die Abweichungen als Übertretung, Anmaßung sowie Infragestellung der Kompetenzen oder dass sie als positive Ergänzung zu unterstellten Kompetenzen betrachtet werden (vgl. ebd., S. 31). Damit in der Beurteilungssituation handlungsorientierter Verfahren der Rückgriff auf Stereotype und bestimmte Verhaltensmuster eingeschränkt wird, muss das Prinzip der Verhaltensorientierung konsequent berücksichtigt werden. D.h. es wird sich in der Beurteilung ausschließlich auf die konkreten,

direkt beobachtbaren Handlungen bzw. Verhaltensweisen bezogen, die im Zusammenhang eines Leistungsergebnisses gezeigt werden. Diese Handlungen sind konkret nachprüfbar, so dass hiermit eine stereotype Beurteilung eingeschränkt werden kann (vgl. ebd., S. 50). Um geschlechtsspezifische Verzerrungen zu reduzieren, sollten sich die Beurteilungen nicht auf einzelne oder wenige, sondern auf mehrere Beobachtungen stützen und somit durch mehrere BeobachterInnen vorgenommen werden. Ein gemischtes Geschlechterverhältnis der BeobachterInnen wird sich auch hier positiv auf eine geschlechtergerechte bzw. neutralere Beurteilung auswirken. Des Weiteren soll die Beurteilung analysierter Kompetenzen anhand dokumentierter Daten oder Ereignisse erfolgen. Denn damit wird die Einführung unbelegter und geschlechtsbezogen verzerrter Beurteilungen verhindert und die Diskussion und Auswertung versachlicht (vgl. ebd., S.53).

Die hier dargestellten Kriterien zur genderreflexiven Entwicklung bzw. Vorbereitung und Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren sollten zur Berücksichtigung von Gender Mainstreaming herangezogen werden. Eine Erarbeitung weiterer Kriterien kann zielgerichteter anhand der jeweils in der Praxis verwendeten bzw. zu entwickelnden Verfahren erfolgen. Hier sind somit die PraktikerInnen vor Ort gefragt, die Ansätze von Gender Mainstreaming in konkrete praxisorientierte Kriterien für das jeweilige Verfahren umzusetzen. Allerdings sind ebenso die Wissenschaften gefordert, aus tiefergehenden Analysen oder Begleitforschungen geschlechterreflexive Kriterien für Kompetenzfeststellungen systematisch zu identifizieren und transferfähig zu dokumentieren. Im Rahmen einer Expertise kann und sollte nur ein Einblick zu den bereits vorhandenen Ansätzen und Vorschlägen gegeben werden. Dass der Ansatz von Gender Mainstreaming offensichtlich erst noch für die Kompetenzfeststellung und ihre Verfahren „übersetzt“ werden muss, zeigt sich auch in den folgenden Betrachtungen zur gegenwärtigen Berücksichtigung dieser gleichstellungspolitischen Strategie in der Praxis.

4.2 Darstellung von Beispielen aus der Praxis

Hinsichtlich der Förderung der Chancengleichheit von Männern und Frauen bzw. der Berücksichtigung von Gender Mainstreaming lassen sich in den Beschreibungen zu den Kompetenzfeststellungsverfahren der „BaB-Förderung“ nur vereinzelt Hinweise finden.

4.2.1 Generelle Einschätzung

In der Regel wird in den Darstellungen und Konzepten nur angegeben, dass Aspekte zur Förderung der Chancengleichheit bzw. von Gender Mainstreaming überhaupt oder grundsätzlich

wahrgenommen werden, aber nicht, in welcher Form eine Umsetzung stattgefunden hat. So wird beispielsweise bei „DIA-TRAIN“ angegeben: „Die Gestaltung der Aufträge berücksichtigt die unterschiedlichen Zugänge beider Geschlechter.“ (Lippegaus 2003 b, S. 46). Diese knappe Information dokumentiert zumindest, dass die Übungen des ACs von „DIA-TRAIN“ geschlechterreflexiv aufgebaut sind. Ob darüber hinaus weitere Kriterien von Gender Mainstreaming in der Konzeption und Anwendung des Verfahrens berücksichtigt wurden bzw. werden, ist den uns vorliegenden Dokumenten jedoch nicht zu entnehmen.

Auch in den Darstellungen zu „hamet 2“ ist ein kurzer, eher indirekter Hinweis zu finden: „Der HAMET orientierte sich deutlich an Aufgabenstellungen, Materialien und Werkzeugen aus handwerklichen Berufsfeldern (z.B. ausmalen, feilen, Draht biegen, ein- und ausschrauben) und damit an typischen Männerberufen. Es fehlten ihm Aufgabenstellungen und Testmaterialien aus dem Dienstleistungsbereich, den eher typischen Frauenberufen.“ (Pfeiffer/ Goll/ Tress 2002, S. 121). Demnach wurden mit der Revision des ursprünglichen „HAMET“-Verfahrens zum „hamet 2“ nun auch Aufgaben mit einem Bezug zum Dienstleistungsbereich integriert und damit einem erweiterten Berufsspektrum entsprochen, an dem auch Teilnehmerinnen mehr Interesse haben sollen. Wie in den Erläuterungen zu „hamet 2“ in Kapitel 3.3.2 beschrieben, resultierte die Revision allerdings aus den generellen Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt und es ist fraglich, ob die hier angesprochene Modifikation primär aus geschlechtsdifferenzierenden Überlegungen motiviert gewesen ist. Zusätzliche Angaben zur Integrationen weiterer Ansätze sind schließlich auch bei diesem Verfahren nicht zu finden.

Ein letztes Beispiel, das hier angeführt werden soll, betrifft das Verfahren „Profil“. Dort ist bei der Definition der Zielgruppen u.a. angegeben: „Die Kompetenzanalyse wendet sich an folgende Zielgruppen: (...) junge Frauen, um deren geschlechtsspezifische Nachteile bei der Einmündung in ein Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis zu überwinden“ (vgl. BBW-Waiblingen 2004). Die Nennung dieses „lobenswerten“ Ansatzes, der ein bedeutsames Ziel der Politik und Praxis von Gender Mainstreaming darstellt, dokumentiert aber wiederum nicht, in welcher Form dies umgesetzt bzw. gefördert werden soll. In den anderen Beschreibungen der hier vorgestellten Verfahren sind keine Hinweise bzw. Ansätze zur Förderung der Chancengleichheit bzw. zur Berücksichtigung von Gender Mainstreaming auszumachen. Auch die uns vorliegenden Konzepte anderer Verfahren enthalten diesbezüglich entweder keine oder lediglich kurze Verweise, die ebenfalls keine näheren Eindrücke zur Umsetzung zulassen.

Die hier angeführten Beispiele sollten dokumentieren, dass sich in den Konzeptbeschreibungen sowie in den wenigen Publikationen zu Kompetenzanalyseverfahren der „BaB-Förderung“ keinerlei konkrete Hinweise und Informationen zur praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming finden lassen bzw. dass in vielen Konzepten gar keine Hinweise gegeben werden. Einerseits ist dies wenig verwunderlich, weil noch einige andere Felder der Sozialen Arbeit Schwierigkeiten mit der praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming haben. Auch der Bereich der „BaB-Förderung“ befindet sich zunächst in den ersten „Implementierungsrunden“ und noch lange nicht am „Ziel“ einer umfassenden Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Auf der anderen Seite ist es doch etwas erstaunlich, dass Hinweise (oder „Lippenbekenntnisse“?) in den Konzepten so gering ausfallen bzw. nicht vorhanden sind, weil die Strategie von Gender Mainstreaming gerade in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zunehmend vorangetrieben werden soll und wird. Zusätzlich enthalten die von INBAS auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf abgestimmten AC-Qualitätsstandards die Ergänzung, dass die Konzipierung, Durchführung und Auswertung der Kompetenzfeststellung unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte erfolgen soll. Des Weiteren ist dort vermerkt: „Es ist zu prüfen, welche Auswirkungen die bei der Konzipierung und praktischen Umsetzung der Kompetenzfeststellung getroffenen Entscheidungen für Mädchen und Jungen haben“ (vgl. INBAS 2003 b, S. 4).

Somit ist die Berücksichtigung von Gender Mainstreaming bereits oder wenigstens als ein Gesichtspunkt der Qualitätsstandards aufgenommen worden. Es hapert aber offensichtlich noch an den Instrumenten oder konkreten Strategien zu deren Umsetzung in die Praxis. Dementsprechend fehlen diesem Kapitel das Material und die Ansätze, um Beispiele für die Berücksichtigung von Gender Mainstreaming in Kompetenzfeststellungen der „BaB-Förderung“ präsentieren zu können - mit Ausnahme eines Beispiels, das einen Mädchenspezifischen Ansatz darstellt: Das Projekt „TASTE“. Auch wenn Gender Mainstreaming die Berücksichtigung der Geschlechterperspektive und damit ebenso die Perspektive der Männer beinhaltet, so liegt auf dem Arbeitsmarkt faktisch eine Benachteiligung der Frauen vor. Infolgedessen muss in diesem Zusammenhang der „Blick auch und gerade unter der GM-Perspektive auf die Berücksichtigung/ Benachteiligung von Frauen fokussiert sein“ (EQUAL-Programmevaluation 2003, S. 3). Daher ist ein Mädchenspezifischer Ansatz zur Förderung der Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt durchaus legitim und zu begrüßen. Dieser Ansatz wird im Folgenden vorgestellt und ebenso wie bei den anderen hier beschriebenen Kompetenzfeststellungsverfahren anhand unserer im dritten Kapitel erarbeiteten Systematik beleuchtet.

4.2.2 „TASTE“

Das Verfahren „TASTE“ (TechnikAusprobierenStärkenEntdecken) wurde im gleichnamigen Projekt von dem Berliner Verein Life e.V. in den Jahren 2001 bis 2003 entwickelt. Gefördert wurde das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds (vgl. Taste-for-girls 2004).

Ziel- und Anforderungsebene:

„TASTE“ richtet sich an Mädchen der 9. Klassenstufe aller Schultypen, die eine Berufsausbildung im dualen System anstreben und möchte den Mädchen bzw. jungen Frauen eine Praxiserfahrung in Berufen ermöglichen, zu denen sie bisher kaum oder gar keinen Kontakt hatten. Die Berufe entstammen den Bereichen Handwerk, Technik und IT. Dabei sollen die Teilnehmerinnen zur Wahl eines Berufs außerhalb des traditionellen Berufswahlspektrums ermutigt werden, da sie - mangels der Kenntnis von Alternativen und/ oder mangelnden Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten - oft nicht alle Möglichkeiten der Berufswahl ausschöpfen (vgl. ebd.). Somit ist „TASTE“ eindeutig dem Bereich der Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung zu verorten. Der Fokus liegt hierbei auf der Prüfung berufsbezogener Kompetenzen.

Methodenebene:

Bei dem Verfahren „TASTE“ kommen primär handlungsorientierte Verfahren zum Einsatz. Zunächst beginnt es mit einer „Informationsveranstaltung“, die über das Angebot und das Verfahren informiert – nach Möglichkeit auch unter Beteiligung ehemaliger Teilnehmerinnen. Das gesamte Verfahren dauert fünf Tage, wobei an vier Tagen je ein Berufsfeld ausprobiert wird und der fünfte Tag den Abschlussgesprächen und der Vorbereitung des Zertifikats dient. Zu Beginn jeden Tages werden die Teilnehmerinnen mit Informationen, spielerischen Übungen und kleinen Tests auf den Berufsbereich des Tages vorbereitet (vgl. ebd.). Im Rahmen des ACs bearbeiten die Teilnehmerinnen dann berufsbezogene Aufgaben aus den Bereichen Handwerk, Technik und IT. Hierbei geht es weniger um die Vermittlung von Fachwissen als vielmehr um Aspekte wie Arbeitssystematik, Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit, Exaktheit/ Sorgfalt, Belastbarkeit, Eigenverantwortung und Kommunikation mit KundInnen (vgl. BIBB 2003). So wurde beispielsweise im IT-Bereich als Aufgabe formuliert, dass in Teamarbeit möglichst schnell Informationen aus dem Internet recherchiert und verarbeitet werden sollen. Dabei sind „technische Störungen“ und eine „anstrengende Kundin, die nicht genau weiß, was sie will“ als zusätzliche Elemente in die Simulation integriert. In den Übun-

gen aus dem Bereich Handwerk geht es darum, ein kleines Möbelstück zu bauen, sich mit den Bauplan auseinanderzusetzen sowie diesen zu verstehen und das erforderliche Werkzeug benutzen zu können. In dem Bereich Technik wird ein technisches Gerät zusammengebaut, wobei wiederum „Zeitnot“ und „Pannen“ als zusätzlich zu prüfende Elemente enthalten sind (vgl. Taste-for-girls 2004). Darüber hinaus sollen die Teilnehmerinnen in „einem eigenen Auftrag testen, wie es sich ‚anfühlt‘, sich als Neuanfängerin in ein fremdes Team einzubringen und in einer weiteren Stufe, wie es sich ‚anfühlt‘, als Frau in der Minderheit zu sein mit Männern, die mal nett, mal herblassend, mal ... sind - und welche Strategien sie entwickeln können, die erfolgreich sind und die zu ihrer Persönlichkeit passen“ (ebd.). Dieses Modul ist aus genderpezifischer Sicht von besonderem Interesse. Denn hiermit liegt ein Überprüfungsinstrument vor, das die Auseinandersetzung mit einer künftig wahrscheinlichen Minderheitensituation ermöglicht und nach Aussagen der EntwicklerInnen so bisher nicht existierte. Es wird dabei der Umstand berücksichtigt, dass Frauen oftmals nicht an den Leistungsanforderungen „nicht-traditioneller“ Berufszweige scheitern, sondern vielmehr an der dauerhaften und psychologisch schwierigen Minderheitensituation (Taste-for-girls 2004). Im Mittelpunkt von „TASTE“ stehen explizit die Stärken der Teilnehmerinnen, nach Schwächen wird nicht gesucht. Die Einschätzung erfolgt über die Beobachtung und Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen. Im Sinne des Transparenzprinzips werden die Mädchen vorab über die Beurteilungskriterien informiert und erhalten am fünften Tag des Verfahrens in Einzelgesprächen Rückmeldungen zu den gezeigten Leistungen (vgl. BIBB 2003). Zusätzlich haben sie die Möglichkeit, an den BeobachterInnenkonferenzen teilzunehmen.

Das Verfahren orientiert sich an den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment e.V. und hat zusätzlich den Standard „Genderspezifisch“ aufgenommen. In diesem ist angegeben: „In der Gestaltung der Aufträge und in der Qualifizierung der Beobachter/innen sind genderspezifische Aspekte zu berücksichtigen“ (vgl. Taste-for-girls 2004). Weitere Informationen zur Umsetzung dieser Aspekte werden leider nicht gegeben.

Organisationsebene:

Auf der Organisationsebene ist „TASTE“ als ein Angebot eines externen Anbieters einzustufen, das von daran interessierten Bildungsträgern und anderen in der beruflichen Bildung arbeitenden Organisationen über Fortbildungen übernommen werden kann. In der Durchführung des Verfahrens durch die jeweilige Institution wird in der Regel mit Real-, Haupt-, oder Gesamtschulen der Region kooperiert. Darüber hinaus soll „TASTE“ auch für größere Betriebe geeignet sein, die den Anteil von Frauen in ihren technischen, IT- oder Handwerksbereichen

steigern wollen und ein gezieltes „Ausbildungs-Recruitment“ in Richtung der Mädchen anbieten wollen (vgl. ebd.).

Nachdem in den letzten Abschnitten die Berücksichtigung von Aspekten von Gender Mainstreaming in der Kompetenzfeststellung thematisiert und mit dem Projekt „TASTE“ ein Mädchenspezifischer Ansatz vorgestellt wurde, sollen nun im letzten Kapitel der vorliegenden Expertise Zukunftsperspektiven hinsichtlich der Anwendung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der „BaB-Förderung“ aufgezeigt werden.



5 Ausblick

Möchte man die zukünftige Entwicklung zur Anwendung von Kompetenzfeststellungen im Bereich der „BaB-Förderung“ beleuchten, kann dies prinzipiell auf zwei Linien bzw. Ebenen bezogen werden: Zum einen wird hierbei die Ebene sozial- und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen, in welche Kompetenzfeststellungen der „BaB-Förderung“ eingebettet sind, zu berücksichtigen sein. Zum anderen sind hier die zu erwartenden Weiterentwicklungen der Verfahren auf Methodenebene von Interesse. Da die Entwicklungslinien von Kompetenzfeststellungen in der „BaB-Förderung“ ausführlich im zweiten Kapitel der Expertise thematisiert wurden und sich diese Darstellung bereits auf Entwicklungen bezogen hat, die auch in der näheren Zukunft anhalten werden, soll in den folgenden Ausführungen primär auf die methodische Ebene Bezug genommen werden.

Eine Weiterentwicklung von Verfahren der Kompetenzfeststellung in der „BaB-Förderung“ wird sich teils an den Neuerungen insbesondere zur AC-Technik aus dem Bereich der „Personalauswahl und -entwicklung“ beziehen, muss aber darüber hinaus auch die Spezifika des eigenen Arbeitsfeldes berücksichtigen. Im Bereich der „Personalauswahl und -entwicklung“ werden in den letzten Jahren unterschiedliche Weiterentwicklungen der „klassischen“ AC-Methode vorgestellt. Als häufiger genannte Ansätze soll hier auf das „dynamische AC“, dem „AC-on-the-job“ und dem Ansatz des „360 Grad-Feedbacks“ eingegangen werden.

Mit einem *dynamischen AC* ist gemeint, dass den TeilnehmerInnen bei den Tätigkeitssimulationen komplexere und zusammenhängendere Aufgabenstellungen als die in „klassischen“ ACs eher unverbundenen Einzelübungen vorgegeben werden. Zusätzlich liegt in der Intention eines dynamischen AC, dass die TeilnehmerInnen ihr Verhalten stärker selbst regulieren und insgesamt flexibler agieren können (vgl. Sarges 1996, S. XIII). Die Kritik an der „klassischen“ AC-Technik bezieht sich somit auf den mangelnden Realitätsbezug von Verfahrensabläufen, die eine zerstückelte Abfolge von Einzelaufgaben - ohne inneren sachlogischen Zusammenhang - beinhalten. Diesem Defizit wird in einem dynamischen AC damit begegnet, dass es insgesamt eher in Richtung eines Planspiels aufgebaut ist, das mehr Flexibilität in der Bearbeitung und eine inhaltliche Vernetzung der Übungen ermöglicht und damit eine größere Realitätsnähe für die Durchführung und Beobachtung bzw. Bewertung erzeugt (vgl. Obermann 2002, S. 302). In dynamischen ACs werden den TeilnehmerInnen z.B. bezüglich der Einteilung ihrer Vorbereitungszeit auf bestimmte Situationen sowie der Gestaltung der eigentlichen Übungssituation größere Freiräume gegeben, so dass individuelle Verhaltensweisen

und -stile noch markanter hervortreten können (vgl. Paschen/ Weidemann/ Turck/ Stöwe 2003, S. 24). Dies scheint der Arbeits- ebenso wie der Lebenswelt und dem dort geforderten Handeln in komplexen Situationen eher zu entsprechen als detaillierte Vorgaben sowie stark vorstrukturierte Übungssituationen in den Verfahren. Außerdem konnte festgestellt werden, dass sich TeilnehmerInnen eines dynamischen ACs deutlich stärker mit den Aufgaben identifizieren können als wenn sie immer wieder mit völlig neuen Situationen konfrontiert werden. Dabei kann auch die individuelle Motivationslage der TeilnehmerInnen deutlicher zum Vorschein kommen (vgl. Aldering 1996, S. 175ff.).

Diesen Vorteilen stehen aber auch Grenzen und Nachteile eines dynamischen ACs gegenüber. Hier ist neben der schwierigeren Vergleichbarkeit der Ergebnisse, die sich durch den geringeren Standardisierungsgrad ergibt, insbesondere festzuhalten, dass die Umsetzung eines vollständig dynamisierten ACs einen wesentlich größeren Aufwand erfordert, der von vielen Einrichtungen der „BaB-Förderung“ nicht aufgebracht werden kann. Denn theoretisch müsste ein vollständig dynamisiertes AC ermöglichen, dass für jede Entscheidung der TeilnehmerInnen jeweils Räume, Rollenspiele, Material und v.a. BeobachterInnen bereitstehen, um die entsprechende Flexibilität und den Freiraum eines solchen ACs zu gewährleisten (vgl. Schwarz/ Lehrenkrauss 1996, S. 180). Da eine umfassende Umsetzung dieser Bedingungen nahezu illusorisch ist, kann es nur um die Teildynamisierung eines ACs gehen, die uns aber gleichwohl sinnvoll erscheint. Dies ist auch vor dem Hintergrund erforderlich, dass in den Verfahren der „BaB-Förderung“ i.d.R. nicht nur die Kompetenzen hinsichtlich einer bestimmten Position in einem bestimmten Unternehmen geprüft, sondern die Kompetenzen in mehreren Berufsfeldern oder berufsübergreifende sowie lebensweltbezogene Kompetenzen abgebildet werden sollen. Somit sind hier unterschiedliche Teilbereiche des Verfahrens vorausgesetzt. Dennoch wäre eine Teildynamisierung eines ACs denkbar und unseres Erachtens sinnvoll.

Wenn z.B. an einem Tag Kompetenzen für ein Berufsfeld und an einem anderen Kompetenzen zur allgemeinen Lebensbewältigung abgefragt werden sollen, könnte für diese Tage jeweils ein Szenario entwickelt werden, in dem die Aufgaben inhaltlich aufeinander abgestimmt und die Ziele jeweils definiert sind, aber die TeilnehmerInnen mehr Freiräume für deren Erfüllung erhalten. Durch die Erhöhung der Freiräume kann das eigenständige Handeln und somit die Dispositionen zur Selbstorganisation besser ermittelt werden.

An dieser Stelle sollte der Ansatz eines dynamischen ACs vorgestellt werden, um mögliche Weiterentwicklungen in der Kompetenzfeststellung der „BaB-Förderung“ zu reflektieren. Die

Vorteile eines dynamisierten ACs wurden aufgezeigt und es wird sich in der zukünftigen Anwendungspraxis zeigen, ob sich solche Ansätze, die durchaus schon in der „BaB-Förderung“ diskutiert werden, umsetzen lassen bzw. in der Umsetzung bewährt haben.

Eine weitere mögliche Weiterentwicklung, die sich auf die AC-Methode bezieht, ist durch das sogenannte *AC-on-the-job* gegeben. Mit einem AC-on-the-job soll der Bezug zur Praxis gesteigert werden, indem die Kompetenzanalyse in einer tatsächlichen Arbeitssituation stattfindet. Hier werden dann bestimmte betriebliche Situationen so organisiert, dass sie im Wesentlichen den diagnostischen Standards eines ACs genügen. In der Literatur der „Personalauswahl und -entwicklung“ wird die Arbeit an einem zeitlich begrenzten Projekt als Basis und Rahmen für die Abläufe eines solchen ACs vorgeschlagen. Darin können Ziele und Anforderungen formuliert und deren Erfüllung in einem entsprechend definierten Rahmen verglichen werden (vgl. Birkhan 1996, S. 120). Die Standardisierbarkeit der Situation ist allerdings auch in diesem Fall eingeschränkter als bei einer „klassischen“ AC-Übung. Dennoch ist das AC-on-the-job ein Ansatz, der den größtmöglichen Bezug zur Realität bietet und somit einer Prüfung von Kompetenzen in der wechselseitigen Interaktion mit den jeweiligen organisatorischen und sozialen Bedingungen am nächsten kommt. In den Angeboten der „BaB-Förderung“ wäre es z.B. möglich, ein solches AC im Rahmen von Betriebspraktika anzuwenden, oder es wäre denkbar, dass einzelne Projekte in den Einrichtungen selbst durchgeführt werden.

Eine dritte Weiterentwicklung, die im Bereich der „Personalauswahl und -entwicklung“ diskutiert und angewendet wird, ist das *360 Grad-Feedback*. In der „Personalauswahl und -entwicklung“ ist diese Methode i.d.R. dadurch gekennzeichnet, dass in Fragebogen-Form die Sichtweise über eine Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter aus verschiedenen Perspektiven der Arbeitsumgebung erhoben wird. Diese Beurteilung kann dann z.B. durch KollegInnen, Vorgesetzte, KundInnen sowie der Mitarbeiterin bzw. dem Mitarbeiter selbst gegeben werden.

Wendet man diese Methode im Zusammenhang mit der AC-Technik an, ist der Vorteil, dass die Beurteilung ein korrekteres Bild bezüglich des Verhaltens ergibt, weil die Beurteilungen der AC-AssessorInnen durch weitere Beurteilungen zu gleichen Kriterien aus anderen Perspektiven ergänzt werden können (vgl. Obermann 2002, S. 333). In der Praxis der „BaB-Förderung“ gehört es sicherlich zum Alltag, dass eine Einschätzung der TeilnehmerInnen nicht nur auf die AC-Ergebnisse beschränkt ist. So werden beispielsweise auch Informationen aus Erstgesprächen, Kontakten mit LehrerInnen oder MitarbeiterInnen der Arbeits- und Sozi-

alverwaltung mit in die Förderplanung einbezogen. Der Vorteil der hier vorgestellten Methode liegt aber in der systematischen Berücksichtigung dieser Informationen und der Möglichkeiten zur zielgerichteten Abstimmung auf die Kriterien der Kompetenzfeststellung sowie schließlich in einem umfassenderen und mehrere Perspektiven aufgreifenden Ergebnis.

Die drei vorgestellten Weiterentwicklungen der Kompetenzfeststellung, insbesondere der AC-Methodik finden in der „Personalauswahl und -entwicklung“ bereits Verwendung und sollten hier als mögliche Ansätze thematisiert werden, die zukünftig in adaptierter Form auch im Bereich der „BaB-Förderung“ angewendet werden könnten. Allerdings gilt es gegenwärtig auch zu berücksichtigen, dass Ansätze wie die AC-Technik erst seit Mitte der 1990er Jahre als spezifisches Diagnose- und Förderinstrument im Rahmen der „BaB-Förderung“ durchgeführt werden. Bevor verstreute Weiterentwicklungen der mittlerweile doch zahlreichen Ansätze der Kompetenzfeststellung in der „BaB-Förderung“ erfolgen, sollte zunächst auch an eine grundlegende wissenschaftliche Analyse und Bewertung der bisher angewendeten Verfahren gedacht werden. Wie bereits mehrmals in dieser Expertise angeklungen, besteht hier Bedarf an einer umfangreicheren Dokumentation und Untersuchung der in der Praxis verwendeten Verfahren. Diese sollte sich dann eben nicht nur auf begleitende Evaluationen zu einzelnen Projekten und Ansätzen zurückziehen, sondern verfahrensübergreifende und vergleichende Studien beinhalten. Es bedarf einer unabhängigen Bewertung der Verfahren zu den einzelnen Gütekriterien, Qualitätsstandards sowie der Akzeptanz durch die Zielgruppe. Darüber hinaus bedarf es offensichtlich einer prinzipiellen Erarbeitung von Instrumenten und Strategien zur umfassenderen Berücksichtigung des Gender Mainstreaming in Kompetenzfeststellungsverfahren, da hierzu noch zu wenig Ansätze vorzufinden waren. In diesem Feld ist also zusätzlicher Forschungsbedarf zu konstatieren.

Eine verfahrensübergreifende wissenschaftliche Dokumentation und Bewertung der Verfahren ist unseres Wissens bisher nicht erfolgt und auch noch nicht in Planung - gleichwohl die Forderungen danach in jüngerer Zeit lauter geworden sind (u.a. Mähler-Bibadi 2003, Dienwiebel 2004). Wir wünschen uns, mit der vorliegenden Expertise einen Beitrag zur wissenschaftlichen Reflexion und Dokumentation zu Kompetenzfeststellungen in der „BaB-Förderung“ geleistet zu haben und möchten die Forderung nach mehr Forschung deutlich unterstreichen. Denn die Anzahl der Projekte, in denen Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt oder eingesetzt werden, nimmt rasch zu und die Zusammenführung von „Arbeitslosenhilfe“ und „Sozialhilfe“ in der „Grundsicherung für Arbeitssuchende“ nach dem Sozialgesetzbuch II wird diesen Trend noch erheblich verstärken. Es wird zukünftig noch stärker um

eine „punktgenaue“ Vermittlung und den effektiven Einsatz von Fördergeldern gehen. Die Träger, die Kompetenzfeststellungen einsetzen, können in diesem Zuge ihre Wettbewerbsfähigkeit erhöhen und werden dies verständlicherweise auch in zunehmenden Maße tun (vgl. Dienwiebel 2004, S. 35). Aber gerade deswegen, darf es nicht zu einem „blinden Wildwuchs“ kommen, der durch einen Mangel an wissenschaftlicher Bewertung und objektiven, gemeinsam verständigten Kriterien der Qualitätssicherung gekennzeichnet ist. Auch angesichts leerer Staatskassen und den Tendenzen zur Rationalisierung der Angebote der „BaB-Förderung“ wäre es (mal wieder) zu kurzfristig gedacht, wenn in einem „blinden“ Aktionismus eine Förderung verschiedenster Ansätze erfolgt, deren Wirksamkeit noch gar nicht hinreichend festgestellt wurde. Aus sozialpädagogischer Sicht wird dabei vor allem zu prüfen sein, ob die eingesetzten Kompetenzfeststellungsverfahren zum einen auch stets die Lebensbewältigung der Menschen mitberücksichtigen, und nicht nur das vorhandene „Humankapital“ prüfen (siehe hier 2.2). Zum anderen sollte die Soziale Arbeit stets kritisch allen Ergebnissen jeglicher Kompetenzfeststellung begegnen und die bunte Vielfalt unterschiedlicher Biografien und individueller Entwicklungen nicht vernachlässigen. Anderenfalls müsste sie sich den Vorwurf der Sozialtechnologie gefallen lassen, obwohl in der Praxis der „BaB-Förderung“ mit ihren spezifisch ökonomischen Rahmenbedingungen (siehe hier 2.4) sicherlich die Versuchung groß ist zu glauben, die Kompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem möglichst vollständigen Bild erfasst zu haben und daraus klare Förderempfehlungen ableiten zu können.

6 Internet-Links und Literaturempfehlungen

a) Allgemein hilfreiche Internet-Links:

<http://www.abwf.de>: Unter den weiterführenden Buttons „Publikationen“ und „Kompetenzentwicklung“ sind zahlreiche Veröffentlichungen der Arbeitsgemeinschaft QUEM (Qualitätsentwicklungs-Management) als Download abzurufen, die sich u.a. mit Stichwörtern wie *Kompetenzentwicklung*, *Kompetenzmessung* und *Informelles Lernen* auseinandersetzen.

<http://www.arbeitskreis-ac.de>: Auf den Seiten des Arbeitskreises Assessment Center e.V. sind neben anderen Informationen unter den Buttons „Was macht der AK“ und „Standards“ die Qualitätsstandards des Arbeitskreises zu AC aufgeführt.

<http://www.testzentrale.de>: Auf den Seiten der „Testzentrale Göttingen“ finden sich vielfältige Informationen über spezifische Testverfahren und werden die dazu gehörenden Testbestandteile zur Bestellung offeriert.

<http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/schwerpunkte.html>: Im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ werden unter den Button „Kompetenzfeststellung“ u.a. einige Prinzipien, Qualitätsmerkmale, Verfahren und Voraussetzungen von Kompetenzfeststellungen für Jugendliche vorgestellt.

b) Internet-Links zu den Praxisbeispielen bzw. zu den entsprechenden Institutionen:

„MELBA“: <http://www.melba.de>

„hamet 2“ und „Profil“: <http://www.bbw-waiblingen.de/auswahl/projekte.htm>

„Start“: <http://www.imbse.de/>

„DIA-TRAIN“: <http://www.ausbildungsvorbereitung.de/diatrain/>

„Berufscasting“: <http://www.synbios-projectment.de/c-bola-f.htm>

„Eurobrug“: <http://www.awo-brbg-ost.awo.org/eurobrug/eurobrug2.htm.htm>

„TASTE“: <http://www.taste-for-girls.de>

c) Literaturempfehlungen:

Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (Hrsg): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart

Fried, A./ Wetzell, R./ Baitsch, C. (2000): Wenn zwei das Gleiche tun...: Diskriminierungsfreie Personalbeurteilung. Zürich.

Hutter, J. (2004): Kompetenzfeststellung - Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt.

Mähler-Bibadi, C. (2003): Potenzialanalysen in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Darmstadt.

Paschen, M./ Weidemann, A./ Turck, D./ Stöwe, C. (2003): Assessment Center professionell: Worauf es ankommt wie Sie vorgehen. Neuwied.



7 Literatur

Aldering, C. (1996): Projektleiter-Assessment - Beispiel eines dynamisierten Assessment Centers. In: Sarges, W. (Hrsg.): Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode. Göttingen, S. 167 - 177.

Alfermann, D. (1993): Frauen in der Attributionsforschung: Die fleißige Liese und der kluge Hans. In: Krell, G./ Osterloh, M. (Hrsg.): Personalpolitik aus der Sicht der Frauen - Frauen aus der Sicht der Personalpolitik: Was kann Personalforschung von der Frauenforschung lernen. München und Mering, S. 301 - 317.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2002): Das Potenzial-Assessment - AWO-Qualität in Jugendsozialarbeit und Beschäftigungsförderungen (Rahmenkonzeption). Bonn.

Arbeitskreis Assessment Center e.V. (1992): Standards der Assessment Center Technik. Quelle: <http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/standards/ac-standards.htm#P1>

Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation - Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung. Quelle: <http://bildungplus.forumbildung.de/files/ex-bericht-bq.pdf>, 27.07.04.

Arnold, R. (1996): Von der Skepsis zur Nutzung von Gestaltungschancen - eine berufspädagogische Antikritik zur Kritik der Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, P.(Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau, S. 129 – 136.

Bartelheimer, P./Hobusch, T./Reis, C. (2003): Case Management in der Sozialhilfe - Anspruch und Wirklichkeit. In: Dahme, H.-J. u. a. (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen, S. 309-332.

Bergmann, B. (1999): Erfahrungen zur betrieblichen Kompetenzentwicklung. In: QUEM-Bulletin 99/ Heft 6 (1999), S. 1 - 9. Quelle: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/1999/Quem6-99.pdf>, 26.07.04.

Bergmann, B. (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 229 - 260.

Berntzen, V. (2002): MELBA - auch ein Kompetenzfeststellungsverfahren für arbeit- und/oder ausbildungslose Jugendliche. In: INBAS (Hrsg.): Kompetenzfeststellung Teil I: Grundlagen ; Berichte und Materialien, Band 8. Offenbach am Main; S. 143 - 154.

Berufsbildungswerk Waiblingen (Homepage): Projekt Profil. Quelle: <http://www bbw-waiblingen.de/profil/definition.htm>, 27.07.04.

BIBB (2003): Auszeichnung für innovative Berufsbildung: Hermann-Schmidt-Preis 2003. In: Beilage zur Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Nr.8, 2003. Quelle: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_spezial_08_2003_hermann-schmidt-preis.pdf, 10.09.04.

Birkhan, G. (1996): Assessment Center vor Ort (on-the-job). In: Sarges, W. (Hrsg.): Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode. Göttingen, S. 109- 127.

Bleck, C. (2004): Abschlussbericht der Fachhochschule Düsseldorf im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Offensive für Ältere“. Veröffentlicht unter <http://tww.fh-duesseldorf.de/difa/equal/index.html>

Bodensohn, R.(2003): Die inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. In: Frey, A./Jäger, R. S./Renold, U. (Hrsg.): Kompetenzmessung - Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. (Empirische Pädagogik, 17 (2), Themenheft. Landau), S.256 - 271.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2005): Arbeit, Kompetenz und Bewältigung – ein sozialpädagogischer Zugang zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. In: Burghardt, H./Enggruber, R. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt – Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik*. Weinheim/München (erscheint Anfang 2005 bei Juventa).

Böhnisch, L./Schroer, W. (2003): Soziale Benachteiligung, Kompetenzentwicklung und Sozialpolitik. In: Durchblick, Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integrationsförderung, Heft 4, (2003), S. 33-35.

Bolder, A. (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, P. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 651 - 674.

Bolte/ Jung (1995): Das Assessment Center in der betrieblichen Praxis: Erfahrungen und Perspektiven. Hamburg.

Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (2001): Jugend Beruf Gesellschaft. Gender Mainstreaming - Auftrag für Jugendsozialarbeit. Heft 1 (2002). Edingen/ Neckar.

Breisig, T./ Schulze, H. (1998): Das mitbestimmte Assessment-Center. Baden-Baden.

Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6/Heft 1 (2003), S. 5-24.

Bundesagentur für Arbeit (2004): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Neues Fachkonzept vom 12. Januar 2004. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): Website zu Gender Mainstreaming. Quelle: <http://www.gender-mainstreaming.net>, 08.09.04.

Bundesrat (2003): Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Drucksache 558/03 vom 15.08.03.

CJD Jugenddorf Offenburg (2002): Kompetenzorientiertes Potenzial Assessment Center - Profil (Konzeptunterlagen, unveröffentlicht).

Crisand, E./ Stephan, P. (1999): Personalbeurteilungssysteme: Ziele, Instrumente, Gestaltung. Heidelberg.

Deißinger, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der Berufsausbildung. Markt Schwaben.

Dienwiebel, D. (2004): Eignungsdiagnostische Instrumente in der Arbeits- und Benachteiligtenförderung. In: Durchblick: Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration, Heft 1/2004, S. 35 - 36.

Druckrey, P. (2002): Start=Stärken ausprobieren - Ressourcen testen. In: Direkt: Fördern und Qualifizieren, Heft 14/ 2002, S. 16 - 17.

Druckrey, P. (2003): IMBSE - Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V., START. In: INBAS: Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren; Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main. S. 60 - 84.

Ebbinghaus, M./ Walter, G./ Schmitt, U (2003): Kompetenzen erkennen - planvoll orientieren: Berufscasting, ein berufsorientiertes Assessmentverfahren für Jugendliche. Bonn.

Enggruber, R. (2001 a): Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“, in: Jugend, Beruf und Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 52/Heft 1 (2001), S. 2 - 8.

Enggruber, R. (2001 b): Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit. Münster

EQUAL-Programmevaluation (2003): Protokoll des Arbeitstreffs der EP-EvaluatorInnen und der Programm-Evaluation zu Gender Mainstreaming am 11.07.03 in Bremen, unveröffentlicht.

Erler, W./ Gerzer-Saß, A./ Nußhart, C./ Saß, J. (2003): Die Kompetenzbilanz - Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 339 - 352.

Erpenbeck, J./ Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster.

Erpenbeck, J./ Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster, S. 289 - 335.

Erpenbeck, J./ Heyse, V./ Michel, L. (2002): Lernkulturen der Zukunft - Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. QUEM-Report/ Heft 74. Berlin. Quelle: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-74.pdf>, 26.07.04

Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX - XL.

Faulstich-Wieland, H. (2001): Die Gleichstellung der Geschlechter als zentrale Aufgabe in allen Bildungsbereichen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertenrunde, S. 9 – 15.

Feger, B. (1999): Intelligenztests. Quelle: <http://www.dghk.de/laby61/tests2.html>, 09.08.04.

Flasse, M./ Stieler-Lorenz, B. (2000): Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster, S. 185 - 226.

Fried, A./ Wetzell, R./ Baitsch, C. (2000): Wenn zwei das Gleiche tun...: Diskriminierungsfreie Personalbeurteilung. Zürich.

Fröschl, E.; Gruber, C. (2001): Sozialarbeit auf dem Weg zur Geschlechterdemokratie? Quelle: <http://sozialarbeit.at/gender.doc>, 08.09.04.

Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim/München.

Grunwald, K./ Thiersch, H. (Hrsg.) (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim/München.

HIBA (2000): Assessment-Center in der Praxis: Ergebnisse des Pilotprojektes beim Ückermerkschen Berufsbildungsverein in Schwedt. Darmstadt.

Hutter, J. (2004): Kompetenzfeststellung - Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt.

IMBSE (Homepage): Start am IMBSE. Quelle: <http://www.assessment-center-news.de>, 12.08.04.

INBAS (2002): Kompetenzfeststellung Teil I: Grundlagen ; Berichte und Materialien, Band 8. Offenbach am Main.

INBAS (2003 a): Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren; Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main.

INBAS (2003 b): Qualitätsstandards für Assessment-Center Jugendliche mit Förderbedarf. Quelle: http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/Schwerpunkte/kompetenzfeststellung/nf_kf_qualitaetsstandards.html, 10.09.04.

Kenn, K./ Ribeiro, C. (2003): Christliches Jugenddorfwerk Deutschland (CJD) Offenburg, Profil. In: INBAS: Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren; Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main, S. 97 - 109.

Kleffmann, A./ Weinmann, S./ Föhres, F./ Müller, B. (1997): Melba - Psychologische Merkmalsprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit (Forschungsbericht). Quelle: www.melba.de, 10.10.03.

Kleinmann, M./ Strauß, B. (1998): Potentialfeststellung und Personalentwicklung. Göttingen.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen - Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Quelle: http://www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_MemorandumLLL_1000.pdf, 26.07.04.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Mitteilung der Kommission an den Rat - Entwurf des Gemeinsamen Beschäftigungsberichts. Quelle: http://www.eu-employment-observatory.net/resources/ees/jer/2002/jer2002_draft_de.pdf

Kruse, J. (2004): Die disziplinierende Simulation Sozialer Arbeit. Eine kritische Analyse der Modernisierungsdiskurse über Soziale Arbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 29/Heft 5 (2004), S. 30-37.

Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim, Basel, Berlin.

Kühne, D./ Oechsler, W. A. (1997): Diskriminierungsfreie Beurteilung von Mitarbeiterinnen. In: Krell, G. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik - Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden, S. 109 - 122.

Lang-von Wins, T. (2003): Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenz-

messung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 585 - 613.

Lang-von Wins, T. / Kaschube, J./ Wittmann, A./ Rosenstiel, L. v. (2003): Test zur beruflichen Orientierung und Planung (TOP-Test). In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 31 - 41.

Lippegaus, P. (2003 a): DIAgnose- und TRAINingseinheit für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule - Beruf. In: INBAS: Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren; Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main, S. 165 - 180.

Lippegaus, P. (2003 b): DIAgnose- und TRAINingseinheit (DIA-TRAIN). In: INBAS: Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren; Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main, S. 44- 59.

Mähler-Bibadi, C. (2003): Potenzialanalysen in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Darmstadt.

Meyer, D./ v. Ginsheim, G. (2002): Gender Mainstreaming - Zukunftswege der Jugendhilfe. Berlin.

Miller, T. (2000): Kompetenzen - Fähigkeiten - Ressourcen: Eine Begriffsbestimmung. In: Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart, S. 23 - 32

Obermann, C. (2002): Assessment Center - Entwicklung, Durchführung, Trends. Gabler.

Paschen, M./ Weidemann, A./ Turck, D./ Stöwe, C. (2003): Assessment Center professionell - Worauf es ankommt und wie Sie vorgehen. Neuwied.

Pfeiffer, G./ Goll, M./ Tress, J. (2002): Die Weiterentwicklung des handwerklich-motorischen Eignungstests (HAMET) zum *hamet 2*. In: INBAS (Hrsg.): Kompetenzfeststellung Teil I: Grundlagen ; Berichte und Materialien, Band 8. Offenbach am Main, S. 119 - 142.

Pütz, H. (2003): „Hans lernt weiter ...“. In: BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32/Heft 3, S. 3-4.

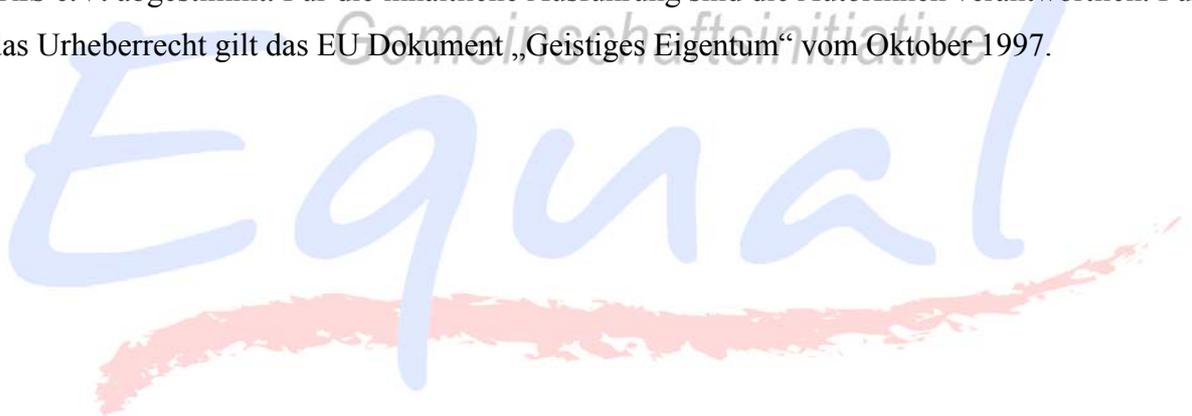
- Sarges, W. (1996): Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode. Göttingen.
- Schaper, N. (2003): Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 185 - 199.
- Schuler, H./ Funke, U. (1995): Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern, S. 235 - 284.
- Schuler, H. (2001): Arbeits- und Anforderungsanalyse. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen, S. 43 - 61.
- Schuler, H./ Höft, S. (2004): Diagnose beruflicher Eignung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern, S. 289 - 343.
- Schwarz, M./ Lehrenkrauss, E. (1996): Assessment Center-Varianten für das mittlere und obere Management. In: Sarges, W. (Hrsg.): Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode. Göttingen, S. 180 - 188.
- Sloane, P. F. E. (1996): Modularisierung in der beruflichen Bildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler. S. 223-245.
- Stangl, W. (2004): Test & Experiment/ Test: Arten Quelle: <http://www.stangl-taller.at/TESTEXPERIMENT/testarten.html>, 28.07.04.
- Taste-for-girls (Homepage): Projekt "Taste". Quelle: <http://www.taste-for-girls.de>, 13.07.04
- Thömmes, J. (1996): Blinde Flecken in der Beurteilungspraxis? Eine systemtheoretisch-empirische Untersuchung zu Methoden der Potenzialbeurteilung in Wirtschaftsorganisationen. München.
- Voigt, B./ Kersten, R. (2003): Vorwort. In: INBAS: Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren; Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main, 7 - 10.

Die AutorInnen der Expertise:

Dr. Ruth Enggruber, Professorin für Erziehungswissenschaft und Dekanin im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf.

Dipl. Soz. Arb. Christian Bleck, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsstelle DIFA im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf.

Die Expertise wurde erstellt im Auftrag von IRIS e.V. für die Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“ im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Themenstellung und Rückbindung zum Programmkontext EQUAL sind mit IRIS e.V. abgestimmt. Für die inhaltliche Ausführung sind die AutorInnen verantwortlich. Für das Urheberrecht gilt das EU Dokument „Geistiges Eigentum“ vom Oktober 1997.



Kontakt:



Koordinierung der EP
Dr. Helmut Arnold und Silvia Löwe
Uhlandstr. 39
01069 Dresden
briefkasten@iris-ev.de
<http://www.iris-ev.de>