



Kompetenzfeststellung als Grundlage für Berufsorientierung und individuelle Förderung

Vortrag im Rahmen der Fachkonferenz „BERUFSBILDUNG | ENTWICKLUNG | ZUKUNFT
– Innovation durch Forschung, Beratung und Begleitung“ am 03.11.2011 in Offenbach

Dr. Petra Lippegaus-Grünau, Bundesinstitut für Berufsbildung, Good Practice Center

„Auf welche pädagogischen Zieldimensionen zielt der Kompetenzbegriff – auf das gesamte in der Person und Organisation vorhandene Potenzial an fachlichen, methodischen, sozialen und individuellen Ressourcen und Fähigkeiten oder auf die Strategie der Anpassung von Individuen an kurzfristige Arbeitsmarkterfordernisse? Fungiert die Berufspädagogik zur Abfederung von Globalisierungsrisiken oder kann sie einen Kompetenzbegriff für die berufliche Bildung Benachteiligter präzisieren, der auf Mündigkeit, Selbsttätigkeit und Partizipation von Jugendlichen zielt?“

(Eckert / Friese 2005, 5).

Kompetenzfeststellung hat sich zu einer zentralen Aufgabe innerhalb der beruflichen und vorberuflichen Bildung entwickelt. Dass sie notwendig und sinnvoll ist, scheint unumstritten – wozu sie allerdings dient, was ihren Nutzen ausmacht, diese Frage wird aus verschiedenen Perspektiven auch unterschiedlich beantwortet. Der folgende Beitrag betrachtet Kompetenzfeststellung als Chance für positive Kompetenzerfahrungen und als Ermutigung, zur Kompetenzentwicklung. Diese Chance hilft allen jungen Menschen im Übergang Schule – Beruf – besonders wichtig ist sie für diejenigen, die im Wettkampf um Bildung und gesellschaftliche Teilhabe im Nachteil sind, die den hohen Anforderungen, die mit dem Begriff Kompetenz verbunden werden, nicht zu entsprechen scheinen. Kompetenzfeststellung dient in diesem Kontext als Grundlage für die individuelle Förderung. Um diesen Ansatz einzuordnen und abzugrenzen, beginnt der Beitrag mit dem Versuch eines kurzen Überblicks über die Kompetenzdebatte und Aktivitäten dazu.

1. Vielfalt der Kompetenzerfassung

Fast alle heute postulierten Bildungsziele sind auf die Entwicklung der Kompetenzen ausgerichtet, die Menschen brauchen, um ihr Leben in der Gesellschaft und im Beruf zu meistern.

Nur über den Erwerb entsprechender Kompetenzen können Menschen Ziele wie die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Integration in den Arbeitsmarkt erreichen. In einer Wechselwirkung damit stehen die Erwartungen der Gesellschaft, die die Kompetenzen der Menschen benötigt und verwertet.

Was man unter Kompetenz(en) versteht, ist keineswegs eindeutig definiert. Konsens besteht noch zuerst in einer Definition, die Kompetenzen als innere Voraussetzungen (Dispositionen) definiert, die jemand mitbringt, um in einer Situation selbstorganisiert zu handeln (vgl. Erpenbeck / Rosenstiel 2003, X ff.).

Da es um das Verhalten einer Person in einer Situation geht, steht bei der Kompetenz nicht das Wissen selbst, sondern die Anwendung von Wissen in dieser Situation im Vordergrund. Nach Erpenbeck und Rosenstiel umfasst Kompetenz deshalb auch Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen, Antriebe, Werte und Normen. Dieser Teil des Kompetenzbegriffs findet allerdings je nach Ausrichtung und Anwendungsbereich mehr oder weniger Zustimmung (s. u.).

Das Feld der mit dem Kompetenzbegriff verbundenen Aktivitäten in Wissenschaft und Praxis ist vielfältig, sie lassen sich einordnen in das gesamte Feld der Pädagogischen Diagnostik (vgl. Jude / Klieme 2008). Kompetenzen sollen erfasst und dokumentiert, bewertet und anerkannt werden, dazu dienen Messungen und Vergleiche der individuellen Kompetenzausprägungen. Die Ergebnisse werden verwertet für eine Standortbestimmung, für den Zugang zu und die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen oder für den Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Bethscheider / Höhns / Münchenhausen 2011, 12).

Das Spektrum der verschiedenen Kompetenzerfassungen reicht von Kompetenzdiagnosen, die im Einzelfall eine pädagogische Grundlage für die individuelle Förderung bieten, bis hin zu internationalen und nationalen Kompetenzmessungen, die bildungspolitische Steuerungen begründen. Je nach Fragestellung und Aufgabe haben sich verschiedene Ansätze entwickelt, innerhalb derer sich Begriffsdefinitionen, untersuchte Dimensionen, Ziele, Leitideen und Handlungsfelder unterscheiden.

Die Berufspädagogik verwendet – analog zu den deutschen Erziehungswissenschaften – (überwiegend)¹ einen Kompetenzbegriff, der über die kognitiven Aspekte hinausgeht. Er orientiert sich am Ideal einer umfassenden und breiten beruflichen Handlungskompetenz incl. der Mündigkeit und schließt in das Verständnis von Kompetenz Komponenten wie Emotionen und Motivation ein. Solche Kompetenzkonzepte beziehen sich auf schulische und außerschulische Handlungsfelder und dienen dort als Leitidee bzw. Zieldimension für pädagogische Prozesse (vgl. Jude / Klieme 2008, 7).

In diesem Sinne betonen entwicklungsorientierte Ansätze die Subjektbezogenheit des Kompetenzbegriffs, sie stellen den Menschen und seine Entwicklung in den Vordergrund. Die Ergebnisse einer solchen Kompetenzdiagnose bieten Anhaltspunkte, die Person zu verstehen und zu fördern. Hier lassen sich die in diesem Beitrag im Folgenden beschriebenen Kompetenzfeststellungen in der Berufsorientierung einordnen, darüber hinaus unterschiedliche Verfahren im Rahmen des lebenslangen Lernens, z. B. in der Arbeit mit Berufsrückkehrerinnen. So zielen z. B. Kompetenzbilanzierungen darauf, vorhandene Kompetenzen zu erfassen und Menschen bei ihrer

¹ Die Verfasser/innen der Machbarkeitsstudie zu einem Berufsbildungs-PISA plädieren allerdings dafür, „die berufliche Handlungskompetenz vor allem unter der Perspektive der Wissensvermittlung zu betrachten“ (Achtenhagen u. a. 2006, 40).

Entwicklung zu beraten und zu unterstützen (vgl. Bretschneider / Seidel 2011). Mit Hilfe solcher Kompetenzbilanzierungen können auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht und genutzt werden.

Den anderen Pol innerhalb eines breiten Spektrums der Kompetenzerfassung bilden anforderungsorientierte Ansätze. Hier geht es um die Bewältigung konkreter Anforderungen; Menschen werden in Bezug auf konkrete Aufgaben eingeschätzt, z. B. in Bezug auf zukünftige Herausforderungen in Betrieben. In diesem Zusammenhang wird der Kompetenzbegriff eher funktional bzw. zweckrational betrachtet (vgl. Kaufhold 2011, 40f).

Die Funktion der Kompetenzmessung kann weit über die einzelne Person hinaus reichen. So stehen in der empirischen Bildungsforschung Steuerungsfragen im Vordergrund, es werden Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse untersucht und Bildungsprozesse bilanziert. Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU zielen darauf, die Leistungen der einzelnen Schulen und Bildungssysteme zu vergleichen, dazu werden Bildungsstandards festgelegt, theoretische Kompetenzmodelle und Messverfahren entwickelt und Bildungsmonitorings durchgeführt (vgl. Hensge et al. 2008). Die Ergebnisse geben Auskunft, inwiefern die erreichten Kompetenzen der Testgruppen tatsächlich mit den formulierten Zielen und Ansprüchen übereinstimmen und liefern eine Grundlage für Reformen oder Eingriffe im Bildungsbereich.

Angesichts der großen theoretischen und methodischen Herausforderungen grenzt die empirische Bildungsforschung den Kompetenzbegriff ein, der Fokus liegt hier auf kognitiven Leistungen. Die Deutsche Forschungsgesellschaft hat ein Schwerpunktprogramm mit dem Titel "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" eingerichtet (<http://kompetenzmodelle.dipf.de/de/projekte>). Darin definiert sie Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (ebd, 4). Mit Domänen sind hier unterschiedliche Lernfelder oder fachbezogene Leistungsbereiche gemeint.²

Anforderungs- und entwicklungsorientierte Verfahren bilden keine Gegensätze, sie können sich ergänzen. Das ist z. B. beim Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) der Fall, der als Matrix dient, um Lernergebnisse einordnen und vergleichen zu können. In diesem Kontext soll zukünftig der Wert der erworbenen Kompetenzen untersucht und durch die Zertifizierung, z. B. die Verleihung von Qualifikationen, formell anerkannt werden. Kompetenzfeststellung als erster Schritt eines Anerkennungsverfahrens kann mit unterschiedlicher Gewichtung erfolgen: Ergebnisse formaler Bildungsprozesse lassen sich anhand von Standards überprüfen und einordnen. Ergebnisse des nicht formalen Lernens, z. B. durch individuelle oder betriebliche Weiterbildung, können durch Leistungstests nachgewiesen werden. Ergebnisse im Bereich des informellen Lernens dagegen müssen - unter der Berücksichtigung der Standards - in individuellen Verfahren, z. B. im Fachgespräch, in Diskussionen, durch Interviews oder Portfolios, anhand von Präsentationen und Simulationen in Arbeitssituationen überprüft werden. (vgl. Gutschow 2010, 12f)

Im DQR werden Kompetenzen definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen

² In der beruflichen Bildung kann man Domäne verstehen als „ein Bündel ...lebensrealer Aufgaben, die sich auf die berufliche Handlungs- und Orientierungsfähigkeit in einem Berufsfeld beziehen“ (Achtenhagen / Winther 2008, 119). „Domäne“ ist gleich oder weniger als das Handlungs- und Wissensspektrum eines Ausbildungsberufs“ (<http://kompetenzmodelle.dipf.de/de/projekte>).

und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz“ verstanden“ (AK DQR 2011, 4).

2. Kompetenzen in der Berufsorientierung

Mit dem Begriff Berufsorientierung werden in der Regel heute pädagogische Maßnahmen bis zum Ende der allgemeinbildenden Schulzeit angesprochen. Die meisten von ihnen beziehen sich auf Bildungsgänge, die zu einem Hauptschulabschluss oder einem vergleichbaren Abschluss führen.

Die Orientierung bezieht sich auf zwei Seiten: Auf der einen stehen die Schülerinnen und Schüler, die zunächst erst einmal sich selbst orientieren wollen und müssen. Im ersten Schritt lernen sie ihre eigenen Interessen, Wünsche und Kompetenzen kennen und setzen sich damit auseinander. Auf der anderen Seite stehen die Bedarfe und externe Anforderungen, auf die hin junge Menschen orientiert werden. Dazu gehören im engeren Sinne Anforderungen der Berufe und Bildungswege, der Betriebspraxis und Arbeitswelt, darüber hinaus Anforderungen des Alltags und der Gesellschaft.

Berufsorientierung lässt sich definieren als Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen diesen beiden Seiten. Junge Menschen lernen in der aktiven Bewältigung erster Anforderungen eigene Kompetenzen kennen, darauf aufbauend setzen sie sich mit Anforderungen der Arbeitswelt und der Berufe auseinander. Aus dem Bezug beider Seiten zueinander lassen sich eigene Entwicklungsziele ableiten, Stärken und Interessen, die ausgebaut werden – aber auch Hindernisse und Förderbedarfe.

Dieser Prozess der Ausbalancierung beginnt nicht erst in den letzten Schuljahren und endet nicht mit der Berufswahl, er dauert heute lebenslang. Im Zeitalter von Wandel, Mobilität, wechselhaften, oft brüchigen Erwerbsbiografien muss das Individuum immer wieder die subjektiven Voraussetzungen reflektieren und ins Verhältnis setzen zu den objektiven, von außen gestellten Anforderungen. Im erweiterten Sinne ist Berufsorientierung somit ein lebenslanger Lern- und Abstimmungsprozess, der sowohl in formellen organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet.

Beide Seiten sind geprägt von sich wandelnden gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen und von den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Angebote der Berufsorientierung befähigen junge Menschen, diesen Prozess zu meistern, sie sind subjekt- und entwicklungsorientiert (vgl. Deeken / Butz 2010). Konzepte in diesem Sinne gehen über Ziele wie die Herstellung von "Ausbildungsreife", über das „Fitmachen“ für die Anforderungen der Arbeitswelt weit hinaus. Angebote zur Berufsorientierung sollen die Person unterstützen, eine Lebensperspektive zu entwickeln und einen Sinn zu finden. Zentrale Fragen lauten dann: „Wie will ich später leben und arbeiten?“ und „Was kann, was will ich erreichen?“. Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Berufsorientierung: Weg von der beruflichen Information und Beratung – hin zur Förderung des (beruflichen) Selbstkonzepts (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund sind in den Prozess der Berufsorientierung viele Akteure und Institutionen einbezogen: die Jugendlichen selbst und deren Eltern, Schulen, Betriebe und Verbände, die Berufsberatung, Fachkräfte für Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung, ggf. Einrichtungen aus dem sozialen Umfeld und Fachstellen, die im Einzelfall einbezogen werden.



Berufsorientierung: erweitertes Verständnis



In einer ersten Phase der Berufsorientierung geht es darum, Begabungen und Kompetenzen frühzeitig zu erkennen, auf diesem Hintergrund die Auseinandersetzung mit Anforderungen zu ermöglichen und so Entwicklung zu fördern. Damit verbunden ist die Chance, Hindernisse auf dem Weg zum Schulabschluss und zur erfolgreichen Einmündung in eine Ausbildung frühzeitig wahrzunehmen und aus dem Weg zu räumen.

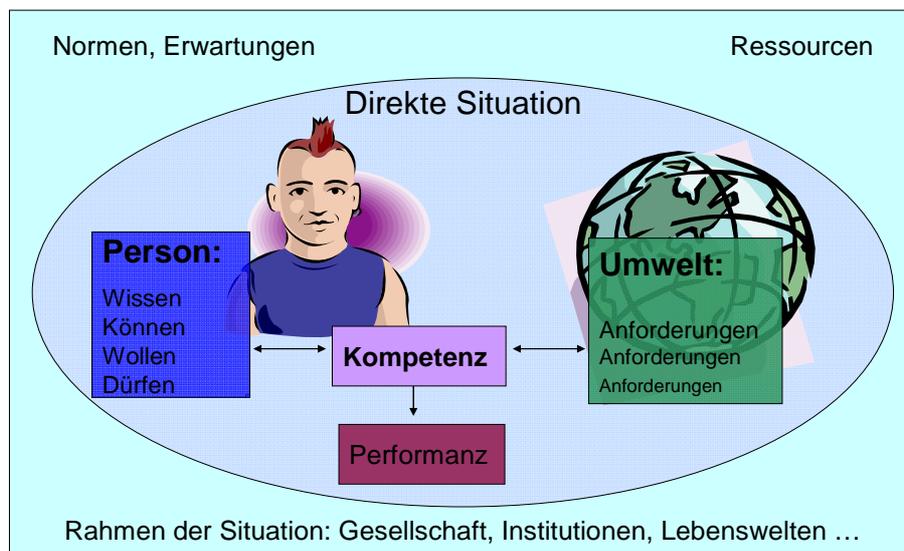
Die erweiterte Aufgabe der Berufsorientierung prägt auch das Verständnis von Kompetenzen und die notwendige Art der Kompetenzfeststellung. In der Berufsorientierung sind diese durch spezifische Kennzeichen geprägt (vgl. Lippegaus-Grünau 2009, 67f.):

- **Subjektbezug:** Die Kompetenzfeststellung orientiert sich am „ganzen Menschen“ (vgl. Reetz 1999, 32) – am „Subjekt“. Die Person setzt sich interaktiv mit vorhandenen Anforderungen auseinander und entwickelt dabei ihre Kompetenz. Um diese subjektiven Kompetenzen zu untersuchen, muss die Kompetenzfeststellung den ganzen Menschen in den Blick nehmen und diesen zum Ausgangspunkt machen. Das heißt, im Mittelpunkt steht der Schüler oder die Schülerin, die Kompetenzfeststellung muss von ihm/ihr aus gedacht werden.
- **Handlungsbezug:** Kompetenzen werden als Verhaltensweisen verstanden, die dem Menschen zur Verfügung stehen und in konkreten Anforderungssituationen angewendet werden können, die Auseinandersetzung mit Anforderungen und das Erleben von Kompetenz sind mit Selbstreflexion verbunden. Verhalten zu untersuchen erfordert deshalb aktive – handlungsorientierte - Verfahren. Diese eignen sich insbesondere für Menschen, die mit abstrakt-schulischen Methoden keine Erfolgserlebnisse verbinden, die ihre eigenen Kompetenzen noch nicht bzw. nur ungenügend kennen. Sie erhalten die Gelegenheit, sich selbst als kompetent zu erleben und ihr Verhalten zu reflektieren.
- **Biografiebezug:** Lebenswelt und Biografie prägen die jeweils einzigartige Kompetenzbiografie eines Menschen, die Entfaltung seiner Kompetenzen, Ressourcen, die diese fördern, aber auch Hindernisse. Biografiebezogene Kompetenzfeststellung bezieht die unterschiedlichen lebensweltlichen Voraussetzungen, die individuelle Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

- ein. Biografieorientierte Verfahren bilden einen wichtigen Bestandteil der Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung. (Sie erfordern, dass pädagogische Fachkräfte beteiligt sind, die die jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen kennen und deren Antworten verstehen.)
- **Anforderungsbezug:** Kompetenzen werden formuliert in Hinblick auf unterschiedliche und vielschichtige Anforderungen der Umwelt. In der Formulierung und in der Bewertung von Kompetenz spiegeln sich explizite und implizite Erwartungen und Normen der Gesellschaft und ihrer beteiligten Ebenen. Diese können untereinander im Widerspruch stehen und den Prozess der Kompetenzfeststellung beeinflussen. Kompetenzen können aber nur da sichtbar werden, wo Anforderungen zu den Kandidatinnen und Kandidaten passen, wo die Anforderungssituation die Person und den Einfluss ihrer verschiedenen Kontexte beachtet. Die Beteiligten müssen sich darüber hinaus bewusst sein, dass ihre Aufgaben und Maßstäbe, ihre Normen und Werte Ausdruck einer bestimmten Weltsicht sind – und nicht unbedingt mit denen derjenigen übereinstimmen, deren Kompetenzen sie untersuchen.
 - **Situationsbezug:** Das Vorhandensein einer Kompetenz bedeutet noch nicht, dass die Person die Kompetenz in einer konkreten Anforderungs- und Leistungssituation auch zeigt. Man unterscheidet in Anlehnung an Chomsky die Kompetenz (die Disposition) von der Performanz (der tatsächlich dargestellten Kompetenz). Die Untersuchung von Verhaltensdispositionen erfordert Situationen, die so ausgestattet sind, dass sie dem Individuum die Entfaltung seiner Kompetenz auch ermöglichen.
 - **Entwicklungsbezug:** Die Entwicklung von Kompetenz ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung, sie soll junge Menschen befähigen, Kompetenzen auf eigenen Wegen zu entwickeln, Verantwortung für den eigenen Entwicklungsprozess zu übernehmen und die eigene Biografie zu gestalten. Deshalb ist Kompetenzfeststellung konzeptionell untrennbar verbunden mit dem Prozess der Kompetenzentwicklung. Die individuelle Förderung setzt an den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung an und unterstützt den persönlichen Prozess der Kompetenzentwicklung gezielt. Das erfordert, Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu gestalten, d. h. Bildungswege tatsächlich zu individualisieren.



Kompetenz und Situation





Individuelle Förderung

Ziel

Befähigung junger
Menschen im Übergang
Schule – Beruf

⇒ Kompetenzen auf
individuellen Wegen zu
entwickeln

⇒ Verantwortung für den
eigenen Lern- und
Entwicklungsprozess zu
übernehmen



basiert auf den Ergebnissen der
Kompetenzfeststellung und setzt
dort an

erfordert,
Bildungsprozesse
von der einzelnen
Person aus
zu denken
und zu gestalten

ermöglicht, den
persönlichen Prozess der
Kompetenzentwicklung
gezielt zu fördern

3. Ansätze und Ziele der Kompetenzfeststellung

Kompetenzfeststellungen in der Berufsorientierung sind gezielte pädagogische Arrangements, die kompetentes Verhalten ermöglichen, sogenannte Ermöglichungsräume. Dabei geht es nicht nur um (schulisches) Wissen, sondern um die Anwendung von Wissen in konkreten Anforderungssituationen. Verhaltensweisen bzw. Befähigungen kann man nicht direkt messen. Man kann aber Menschen Gelegenheiten geben, ihre Kompetenzen zu zeigen. Aus diesem Grund werden in Kompetenzfeststellungsverfahren i. d. R. Situationen geschaffen, in denen Menschen selbstorganisiert Anforderungen bewältigen müssen. Aus der Art, wie sie sich in diesen Situationen verhalten, können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie ausgeprägt die in der Situation geforderten Kompetenzen vorhanden sind.

Anwendung finden diverse Verfahren und Konzepte der Kompetenzfeststellung, die sich zwei verschiedenen Richtungen oder Polen zuordnen lassen. Erpenbeck und von Rosenstiel nennen diese Pole Kompetenzmessung und Kompetenzbeschreibung (vgl. Erpenbeck / von Rosenstiel 2003: XIX).³

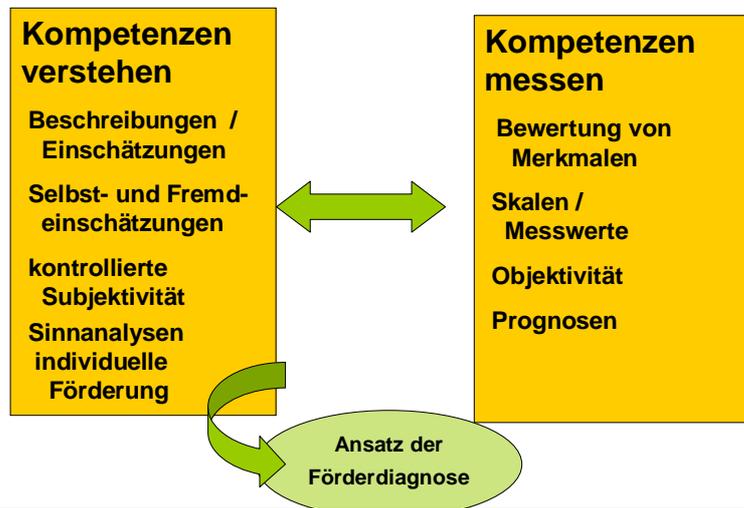
An einem der Pole, dem der *Kompetenzmessung*, sind Verfahren anzutreffen, deren Ziel größtmögliche *Objektivität* ist. Die Ausprägungen der Kompetenzmerkmale sollen mit Skalen und Messwerten möglichst unter standardisierten Bedingungen exakt gemessen werden können. Ziel dieser Art von Kompetenzmessung ist es, Aussagen über die aktuelle Ausprägung vorhandene Kompetenzen (Diagnose) oder Aussagen über die zu erwartende Entwicklung (Prognose) zu erhalten. Assessment Center sind die klassischen Verfahren, die diesem Ansatz entsprechen, sie zielen (ursprünglich) entweder auf die Auswahl (z. B. geeigneter Bewerber/innen) oder auf die Entwicklung. So sind in der Berufsorientierung viele Verfahren auf die Überprüfung und Entwicklung von Ausbildungsreife ausgerichtet.

³ Zu Beginn dieses Beitrags war parallel dazu von Kompetenzdiagnose und Kompetenzmessung die Rede.

Die Bedeutung der Situation, des Umfeldes und subjektiver Faktoren prägt die zweite Richtung von Kompetenzfeststellung. In der *Kompetenzbeschreibung* geht es darum, Kompetenzen zu verstehen. Das Ziel der Objektivität halten Vertreter/innen in der Förderpädagogik für unrealistisch, ja für einen „klassischen Denkfehler“ (Eggert 1998, 26), da Menschen ihre Kompetenzen nicht unabhängig von Situationen entfalten. Förderpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung beobachtet ebenfalls nach festen Vorgaben, beschreibt aber Ergebnisse und wertet sie aus. Verfahren sollen systematisch sein und subjektive Einflüsse eindämmen (*kontrollierte Subjektivität*), aber es werden keine Standardbedingungen geschaffen. Als Verfahren kommen neben unter Beobachtung durchgeführte Übungen auch biografische Interviews, Selbst- und Fremdeinschätzungen in Frage. Im Ergebnis wird der Sinn von Verhaltensweisen und Prozessen analysiert. Ziel ist es, Anhaltspunkte für die individuelle Förderung abzuleiten.



Pole der Kompetenzfeststellung



Petra Lippegaus-Grünau, gpc

Folie 12

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen. Beraten. Zukunft gestalten.

Welche Ziele stehen nun innerhalb der Berufsorientierung im Vordergrund? Dies variiert je nach Zielgruppe, Zeitpunkt und Schwerpunkt der Angebote. Um die jeweils passenden Angebote zu bestimmen, muss man die jeweilige Situation der Schülerinnen und Schüler genauer betrachten.

So setzt z.B. die Potenzialanalyse, ein Bestandteil aus der Initiative „Bildungsketten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), bereits ab der 7. Klasse ein. Hier geht es zunächst darum, sich den eigenen Möglichkeiten anzunähern, eigene Stärken und Interessen herauszufinden und später – im Werkstattpraktikum oder Betriebspraktikum – daran anzuknüpfen.

Die Teilnehmenden sind noch sehr jung, 13 bis 15 Jahre alt, viele Beobachter/innen sehen in ihnen noch viel Kindliches. Als Frühpubertierende befinden sie sich in einer schwierigen, chaotischen Phase, sie wachsen in einen veränderten Körper, in neue soziale Rollen hinein und müssen sich aktiv abgrenzen von den Anforderungen Erwachsener. Wer sie sind, was sie wollen – Identität, Werte, Profile – all das entwickelt sich erst, berufliche Vorstellungen gehen oft noch kaum über Traumvorstellungen hinaus. Große Schwankungen in Stimmungen und Leistungsvermögen kennzeichnen die Zeit der Umbrüche.

Die Potenzialanalyse, die bewusst von Potenzialen spricht und darunter noch nicht entwickelte bzw. bisher verborgen gebliebene, noch unentdeckte Kompetenzen versteht, zielt deshalb darauf, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich eigener Kompetenzen bewusst zu werden. Stärken, die bisher noch brach liegen, z. B. unter schulischen Bedingungen nicht erschlossen wurden, sollen entdeckt werden, die Schüler und Schülerinnen motiviert, diese zu entwickeln. Gleichzeitig dient die Potenzialanalyse dazu, die Selbstwahrnehmung zu verbessern und Fremdwahrnehmungen für die Reflexion eigener Verhaltensweisen zu nutzen. Die Teilnehmenden können ihre Neigungen und Interessen reflektieren und bekommen Anhaltspunkte für spätere Praktika. Das Personal kann aus den Ergebnissen ableiten, wie die Kompetenzen gefördert werden können, aber auch wo auf dem Weg zum Schulabschluss oder zur Ausbildung noch Unterstützungsbedarf besteht. Im Rahmen der Bildungsketten kann dieser Bedarf aufgegriffen, die Kompetenzentwicklung soll unterstützt und möglichen Benachteiligungsrisiken entgegen gewirkt werden, z. B. durch die Berufseinstiegsbegleitung oder vergleichbare Betreuungsangebote.

Die Potenzialanalyse ist – angesichts der dargestellten Entwicklungsphase - im Vorfeld der Berufswahl angesiedelt. Entscheidungen für einen Beruf setzen u. a. ein entwickeltes Selbstkonzept und die Fähigkeit einer selbstständigen Urteilsbildung voraus. Aus diesem Grund geht es zu diesem Zeitpunkt zunächst um ein Heranführen an eigene Interessen und Fähigkeiten, um Ansätze zur Entwicklung und noch nicht um die Feststellung von Ausbildungsreife oder Berufseignung.

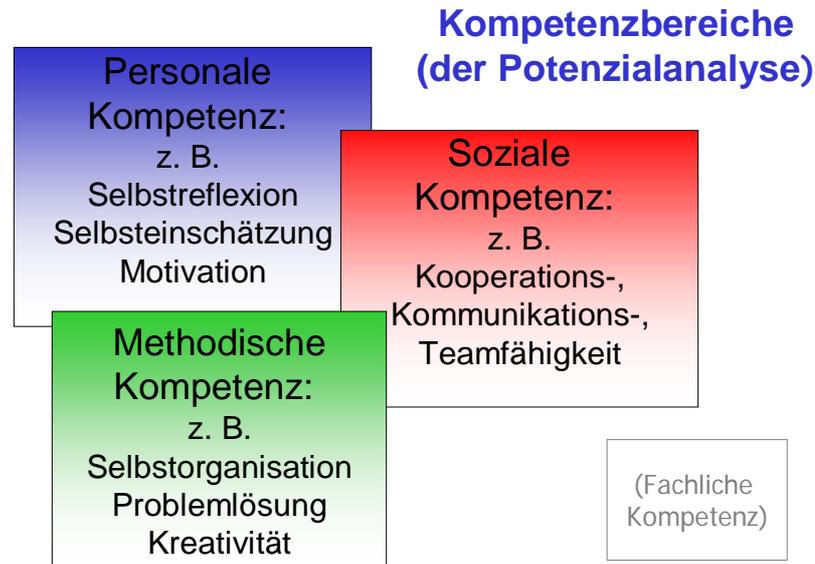
Diesen noch sehr allgemeinen Zielen entsprechen auch die Kompetenzbereiche und -merkmale, die bei der Potenzialanalyse untersucht werden. Sie sind an das Modell der beruflichen Handlungskompetenz angelehnt. Allerdings stehen fachliche Kompetenzen⁴ in der Potenzialanalyse noch im Hintergrund, der Fokus liegt auf berufsübergreifenden Kompetenzen, die in jedem Beruf, in jedem Berufsfeld wie auch anderen Lebensbereichen gebraucht werden: personale, soziale und methodische Kompetenzen. Im Rahmen der Kompetenzfeststellung können Interessen und Neigungen deutlich werden, die schon mit einem Berufsfeld oder einem Beruf zu tun haben, diese werden dann zusätzlich festgehalten, sie stehen aber nicht im Fokus des Instruments.

Um fundierte Ergebnisse und ggf. Grundlagen für die individuelle Förderung zu erhalten, empfiehlt es sich, die Beobachtung auf eine überschaubare Anzahl an zu untersuchenden Kompetenzmerkmalen zu konzentrieren. Aus ausführlichen und aussagekräftigen Beobachtungskontrollen zu wenigen Merkmalen können – im Sinne der entwicklungsorientierten Förderdiagnose - Erkenntnisse abgeleitet werden zu Bedingungen, die sich als förderlich und hinderlich erwiesen haben.

Auch wenn Merkmale zuvor festgelegt wurden, muss allen Beteiligten zuvor deutlich sein, was genau untersucht werden soll. Hierzu lassen sich nach Erpenbeck und Rosenstiel drei Leitfragen unterscheiden, die jeweils die Art der Diagnostik bestimmen (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, XXIX):

1. Was für Eigenschaften hat die Person? (Subjektzentrierte Eigenschaftsdiagnostik)
2. Was tut die Person? (Handlungsorientierte Verhaltensdiagnostik)
3. Welche Leistung erbringt die Person?“ (Ergebnisdiagnostik).

⁴ Es geht bei der Potenzialanalyse nicht um schulfachliche Leistungen, die in der Schule am besten untersucht werden, aber auch nicht um berufsfachliche Kompetenzen, die sich erst in der Ausbildung herausbilden.



Kompetenzfeststellungen in der Berufsorientierung untersuchen das Verhalten, sie beschränken sich nicht auf Ergebnisse und Leistungen, sondern beobachten den gesamten Prozess und ziehen daraus Schlüsse. Die Ergebnisse werden nicht als Persönlichkeitsmerkmale im Sinne dauerhafter Eigenschaften gewertet, sondern als Momentaufnahmen, die unter den jeweiligen Bedingungen entstanden sind und nicht mehr liefern als Anhaltspunkte für Entwicklung und Förderung. Dabei erfordert es von den Beobachtenden Professionalität, um Performanz und Kompetenz, Beobachtung und Interpretation auseinander zu halten und in einem fundierten individuellen Feedback Ergebnisse vorzustellen und dem bzw. der Jugendlichen vorsichtige Rückschlüsse als Entwicklungsimpulse anbieten zu können.

4. Verfahren der Kompetenzfeststellung

Die Verfahren, die in den letzten Jahren in der Berufsorientierung und im gesamten Übergang Schule – Beruf angewendet werden, stammen überwiegend aus der Eignungsdiagnostik. Hier lassen sich drei Arten von Kompetenzfeststellung unterscheiden (denen man wiederum unterschiedliche Verfahren zuordnen kann):

Handlungsorientierte Kompetenzfeststellung

In der handlungsorientierten Kompetenzfeststellung werden individuelle Verhaltensweisen anhand zuvor definierter Merkmale analysiert. Dazu bekommen die Teilnehmenden Handlungsaufträge, ihr Verhalten wird systematisch beobachtet und beurteilt. Als Ergebnis erhalten die Teilnehmenden i. d. R. ein Fähigkeits- oder Kompetenzprofil, weswegen häufig auch die Verfahren selbst als „Profiling“ bezeichnet werden.

Ein verbreitetes Beispiel für die handlungs- (oder simulations-)orientierte Kompetenzfeststellung ist das Assessment-Center (AC), das aus der Wirtschaft stammt. Die Anforderungen, die eine Person auf dieser Stelle, in diesem Beruf oder Berufsfeld bzw. in einer konkreten Leistungssituation erfüllen soll, werden von Expertinnen und Experten zuvor festgehalten. Die Teilnehmenden absolvieren unterschiedliche Einzel- und Gruppenaufgaben, in denen die Anforderungssituationen simuliert werden. Geschulte Beobachterinnen und Beobachtern beobachten sie dabei systematisch. Um Zufallsergebnisse zu vermeiden, werden alle Merkmale mehrfach beobachtet. Die jeweilige Ausprägung des Verhaltens wird als Zahlenwert ausgedrückt; aus dem Gesamtergebnis wird ein Fähigkeitsprofil erstellt und mit dem Anforderungsprofil verglichen. Am Ende des AC erhält jede/r Teilnehmer/in eine individuelle Rückmeldung.

Weniger aufwändig als AC, aber ebenfalls handlungsorientiert sind Arbeitsproben. Eine Arbeitsprobe umfasst unterschiedliche berufsbezogene praktische Aufgaben. Das Verhalten wird bei der Erstellung von Werkstücken oder der Erbringung einer Dienstleistung beobachtet und in Bezug auf seine Übereinstimmung mit den Anforderungen gemessen. (Die weit verbreitete Testreihe hamet 2 umfasst eine Reihe solcher Arbeitsproben.)

Verfahren zur Selbst- und Fremdbeschreibung

In unterschiedlichen Verfahren der Selbst- oder Fremdbeschreibung werden Kompetenzen aus den Beschreibungen erschlossen, i. d. R. aus der Beantwortung von Fragebögen. In den letzten Jahren sind zahlreiche Online-Berufswahltests auf dem Markt erschienen. In unterschiedlicher Aufmachung werden in diesen Tests Fragen zur Person gestellt. Die Auswertung erhält man wenige Stunden später, darin werden Rückschlüsse auf Kompetenzen und Interessenschwerpunkte gezogen, häufig auch konkrete Berufsvorschläge gemacht. In anderen Verfahren zur Selbst- und Fremdbeschreibung werden die Selbsteinschätzungen mit Fremdeinschätzungen überfachlicher Merkmale von Peers, Eltern oder Lehrpersonen verglichen, der Vergleich dient vor allem dazu, die Teilnehmenden zur Selbstreflexion zu motivieren.

Tests

Mit Tests sind an dieser Stelle wissenschaftlich erprobte Routineverfahren gemeint, die die Ausprägung bestimmter Merkmale untersuchen. Dazu gehören z. B. Interessentests, Intelligenztests, Persönlichkeitstests und Leistungstests.

Biografieorientierte Methoden

Bei biografischen Verfahren werden aus der rückblickenden Selbstbeschreibung von Personen Rückschlüsse auf deren Kompetenzen gezogen. Aus der Darstellung der Vergangenheit leitet man Prognosen über zukünftiges Verhalten ab. Über Verhaltensmerkmale hinaus lassen sich Ressourcen untersuchen, die zur Entwicklung der Persönlichkeit einbezogen werden können, z. B. Hinweise auf wichtige Personen, Interessen oder persönliche Stärken.

So regen biografische Interviews, insbesondere narrative Interviews, dazu an, möglichst frei aus dem eigenen Leben zu berichten und eigene Schwerpunkte zu setzen. Neben den erinnerten Ereignissen und deren Verknüpfungen geht es um die persönliche Deutung derselben (nicht um die objektive Erfassung von Fakten).

Im Zuge der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen sind Kompetenzbilanzen entwickelt worden. Kompetenzbilanzen schaffen Möglichkeiten, eigene informell erworbene Kompetenzen zu reflektieren, sie zu dokumentieren und in Bezug zu beruflichen Anforderungen zu setzen.

5. Eignung der Verfahren für die Berufsorientierung

Um Kompetenzen, verstanden als Verhaltensdispositionen, zu untersuchen, eignen sich besonders Verfahren, in denen die Teilnehmenden tatsächlich handeln, z. B. AC und angelehnte Verfahren. Diese haben den Vorteil hoher Professionalität und erweitern das methodische Repertoire und die diagnostische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte innerhalb und außerhalb von Schule. Allerdings sind sie sehr aufwändig - nicht immer steht der Aufwand in einer gesunden Relation zum Ergebnis und zu dem, was mit dem Ergebnis gemacht wird. Alternativ möglich, in den Übungen oft ähnlich und manchmal genauso passend erweisen sich in der Praxis pädagogische Verfahren wie Sozialtrainings oder erlebnispädagogische Übungen, bei denen die Jugendlichen gezielt beobachtet und deren Verhalten ausgewertet werden.

Die Arbeit mit Anforderungsprofilen kann in der Berufsorientierung ein Problem sein, geht es doch nicht um die Eignung für eine konkrete Stelle, noch nicht einmal um die Festlegung auf konkrete Berufe. Von daher fehlen oft eindeutige Anhaltspunkte für Anforderungsprofile.

Neben handlungsorientierten Verfahren eignen sich vor allem biografische Verfahren für eine Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung. Sie weiten die Perspektive über den Zeitraum der Maßnahme selbst hinaus und beziehen andere Lebenswelten, vor allem aber die subjektive Sicht, persönliche Erlebnisse, Deutungen und Ziele ein. Professionell durchgeführt, geben sie Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten und –bedarfe.

Der Einsatz von Tests ist im Rahmen der Berufsorientierung durchaus kritisch zu sehen. Leistungstests untersuchen vielfach nicht Kompetenzen im Sinne des dargestellten Kompetenzbegriffs, sondern den Kenntnis- und Leistungsstand der Jugendlichen in bestimmten Schulfächern. Intelligenz- und Persönlichkeitstests setzen eine psychologische Qualifikation bei den Durchführenden voraus. Auch bei der Auswahl von Berufswahltests ist die Frage „Was hat der/die Jugendliche davon?“ handlungsleitend. Beantwortet der Text der Auswertung wirklich die Fragen, die sich dem Schüler bzw. der Schülerin aktuell stellen? Versteht er/sie die Auswertung? Eine 27seitige Auswertung, die sprachlich eher am pädagogischen Personal ausgerichtet ist und gezielt Berufe vorschlägt, passt z. B. kaum zu den Aufgaben einer Berufsorientierung in der 7. Klasse einer Förderschule.

6. Kompetenzen fördern

Wie in dem o. g. Beispiel beweist sich der Nutzen einer Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung an ihren Ergebnissen und an ihrer Wirkung – am „Wert“ für die Teilnehmenden und deren Entwicklung.

Ergebnisse der Kompetenzfeststellung

Ergebnisse der Kompetenzfeststellung werden häufig als Kompetenzprofile dargestellt. Eine Skala, z. B. von 1-5, 1-6 bis hin zu 1-9 drückt die Ausprägung eines Merkmals als Zahlenwert

aus. Hier wird der Mensch als naturwissenschaftliche Größe aufgefasst, deren Verhaltensweisen gemessen und verglichen werden.

Eine Konzentration auf standardisierte Profile zum Vergleich der Ergebnisse ist vor allem dann sinnvoll, wenn diese Vergleichsergebnisse auch genutzt werden, z. B. wenn das Ergebnis ganzer Klassen verglichen wird oder aber durch mehrere identische Kompetenzfeststellungen nacheinander die Kompetenzzuwächse einer Person gemessen werden – beides ist in der Berufsorientierung aber zumindest nicht die Regel.

Umso wichtiger sind konkrete Aussagen, in denen die Ergebnisse für den Schüler / die Schülerin verständlich und nachvollziehbar beschrieben werden. Da es um Stärken, um Ermutigung und Motivation geht, sollen diese positiv und kompetenzorientiert formuliert sein, das heißt, das aufzuzeigen, was schon da ist, was ggf. unter welchen Bedingungen klappt.

Aus den Ergebnissen des Profils sollen Empfehlungen abgeleitet werden für die Entwicklung der Jugendlichen:

- Welche Kompetenzen kann der/die Jugendliche auf welchen Wegen entwickeln?
- Wie kann wer ihn oder sie dabei unterstützen?
- Welche Interessen und Neigungen kann er/sie unter welchen Voraussetzungen ausbauen?

Empfehlungen sollen so formuliert sein, dass der/die einzelne Jugendliche in seiner/ihrer Entwicklung davon profitiert. Er/sie soll Anregungen erhalten für die Gestaltung des eigenen Lebenswegs. Gleichzeitig soll auch das pädagogische Personal, das im Anschluss an die Kompetenzfeststellung mit dem/der Jugendlichen arbeitet, Anhaltspunkte generieren für eine individuelle Förderung, die die Jugendlichen unterstützt, die eigene Entwicklung „in die Hand“ zu nehmen.



Förder- und Entwicklungsplanung

- **Pädagogische Diagnose (Kompetenzfeststellung):**
Informationen über die Voraussetzungen, die Grundlage der individuellen Förderung.
- **Förderplan:**
Vertragsgrundlage aller, die am individuellen Förder- und Entwicklungsprozess beteiligt sind (Ziele, Aufgaben, Zeit und Kontrolle).
- **Pädagogischer Prozess:**
Umsetzung des Förderplans – Entwicklungsaufgaben, pädagogische Maßnahmen, Gestaltung förderlicher Lernumgebungen

strukturiertes, aber
dynamischer Prozess

durchgängiges
pädagogisches Prinzip

weit mehr als das
mechanistische Abarbeiten
festgelegter Pläne

Die Kompetenzförderung

Individuelle Förderung zielt darauf, Kompetenzen auf individuellen Wegen zu entwickeln, das heißt, alle Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu denken und zu gestalten. Sie unterstützt junge Menschen im Übergang Schule - Beruf, Verantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu übernehmen und fördert ihre Selbstständigkeit. Dem Personal in Schulen, bei Trägern und Betrieben ermöglicht sie eine gezielte individuelle Unterstützung dieses Entwicklungsprozesses.

Die Kompetenzfeststellung lässt sich einordnen als erste Stufe einer Förder- und Entwicklungsplanung im Rahmen der individuellen Förderung. Als pädagogische Diagnose liefert sie Informationen über die Ausgangslage, über Voraussetzungen und Bedingungen für die Kompetenzentwicklung und über Förderbedarfe.

In einem zweiten Schritt wird daraus ein individueller Förderplan abgeleitet. Er bildet eine Art Vertragsgrundlage aller, die am individuellen Förder- und Entwicklungsprozess beteiligt sind. In ihm werden Ziele, Aufgaben, Zeit und Form der Kontrolle festgelegt.

Das grundlegende pädagogische Prinzip ist die Unterstützung der (möglichst) eigenverantwortlichen Entwicklung der/des Jugendlichen, dementsprechend wird der Plan gedacht und formuliert:

- Die Ziele müssen tatsächlich seine/ihre Ziele sein, auch wenn das Personal (zunächst) andere vorgeschlagen hätte.
- Sie müssen kurzfristig angelegt, in einem überschaubaren Zeitraum überprüfbar sein und Entwicklungserfolge abbilden.
- Sie müssen die in jedem Einzelfall vorhandenen Ausgangsvoraussetzungen, Entwicklungsbedingungen und -aufgaben aufgreifen und daran ansetzen.

Förderplanung in diesem Sinne bietet eine Struktur, widerspricht aber Standardisierungen, wie z. B. für alle einheitlichen Ziele, die den konkreten Einzelfall und die vorhandenen Kompetenzen nicht aufgreifen („den Hauptschulabschluss schaffen“).

Der Förderplan ist ausgerichtet auf den pädagogischen Prozess. In ihm stellt sich der oder die Jugendliche den persönlichen Entwicklungsaufgaben und wird darin durch gezielte pädagogische Maßnahmen unterstützt. Der Prozess zielt darauf, die Jugendlichen im Sinne eines Empowerments zur Bewältigung ihrer Aufgaben zu befähigen. Dazu gehört, für ihn/sie förderliche Lernumgebungen zu gestalten, Ressourcen (z. B. Patenschaften) zu mobilisieren und Unterstützungsstrukturen aufzubauen.

Die Förder- und Entwicklungsplanung verläuft als dynamischer Prozess und geht weit über das mechanistische Abarbeiten festgelegter Pläne hinaus. Als durchgängiges pädagogisches Prinzip soll sie die gemeinsame Grundlage aller bilden, die am Prozess der Kompetenzentwicklung beteiligt sind, z. B. Berufseinstiegsbegleiter/innen, Lehrkräfte, Vertreter/innen der Betriebe, Eltern, Berufsberatung, Ehrenamtliche, ggf. Schulsozialarbeiter/innen oder andere sozialpädagogische Dienste.

7. Qualität von Kompetenzfeststellung in der Praxis

Fasst man Rückmeldungen zu Kompetenzfeststellungen auf Fachveranstaltungen, bei Fortbildungen und Recherchen zusammen, so tendieren Konzepte zur Kompetenzfeststellung (in der Berufsorientierung) eher zur Anforderungs- als zur Subjektorientierung. Im Vordergrund steht – und zwar von Anfang an – die Verwertbarkeit der Kompetenzen am Arbeitsmarkt.

Viele Kompetenzfeststellungen sollen Jugendliche darauf vorbereiten, Anforderungen zu erfüllen, und verstehen dies als zentrale Voraussetzung für eine Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Ein Teil der Kompetenzfeststellungen erstellt ein „Stärken-Schwächen-Profil“ und misst die Erfüllung von gesetzten Normen ebenso wie Abweichungen davon (Defizite).

Eine am Jugendlichen, an einem pädagogischen Prozess der Kompetenzentwicklung ausgerichtete Kompetenzfeststellung scheint in der Praxis (bislang) eher die Ausnahme zu sein. Im Gegensatz zu defizitorientierten Verfahren steht hier die Kompetenzorientierung im Vordergrund. Sie sollen die Jugendlichen stärken, sich in Richtung der gestellten Anforderungen zu entwickeln.

Um die Qualität von Kompetenzfeststellungen im Übergang Schule – Beruf klarer zu definieren und damit Qualität zu verbessern, wurden im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)“ Standards festgelegt (vgl. Druckrey 2007). Sie betreffen:

- pädagogische Prinzipien (z. B. der Kompetenzansatz)
- Standards zur professionellen Durchführung (z. B. geschultes Personal)
- Standards zur systematischen Beobachtung von handlungsorientierten Verfahren (z. B. Mehrfachbeobachtung).

Hinzu kommen die klassischen Gütekriterien für Tests.



Qualitätsstandards

für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf

nach Druckrey (2007)

Pädagogische
Prinzipien

Subjektorientierung, Managing Diversity, Lebens- und Arbeitsweltbezug, Kompetenzansatz, Transparenz

Professionelle
Umsetzung

Auswahl von Verfahren/**Ziel- und Prozessorientierung**, professionelle Vorbereitung und Durchführung, geschultes Personal, Feedback, schriftliche Ergebnisdokumentation, Qualitätssicherung und –prüfung, **Systemorientierung**

Systematische
Beobachtung

Verhaltensorientierung, Dokumentation während der Beobachtung, kriteriengeleitete Beobachtung, Mehrfachbeobachtung, Trennung von Beobachtung und Bewertung, Personalschlüssel, Rotationsprinzip

Qualitätsstandards herunterladen unter:

http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass in der Praxis die Umsetzung dieser Qualitätsstandards überwiegend nur unzureichend erfolgt.

Eine Untersuchung der Qualität der Kompetenzfeststellung in der Berufsorientierung liegt bislang nicht vor. Rüdiger Preißer hat die Eignungsanalyse im Rahmen der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) untersucht⁵ und zieht eine ernüchternde Bilanz, insbesondere in Hinblick auf die Wirkung der Maßnahmen. Er kritisiert (vgl. Preisser 2010):

- *Konzeptionelle Mängel:* Den Verfahren liegt kein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell zugrunde, sie basieren weder systematisch auf einer Persönlichkeits- oder Handlungstheorie noch auf einem pädagogischen Entwicklungsmodell des Lernens oder des Erwerbs von Kompetenzen.
- *Fehlende Anforderungsbezüge:* Als Anforderungsbezüge liegen normative Anforderungskataloge („wie der umstrittene Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“) zugrunde, ihr Anforderungsbezug wurde nicht überprüft. Die Anforderungen sind einseitig verzerrt, lebensweltnahe Kompetenzbereiche (z. B. aus der Freizeit) werden vernachlässigt.
- *Methodische Mängel:* Die untersuchten Kompetenzmerkmale sind sehr vielfältig – von acht Bildungsträgern wurden über 100 verschiedene Kompetenzmerkmale verwendet. Sie liegen weder auf einer einheitlichen Abstraktionsebene noch sind sie ausreichend und trennscharf definiert.
- *Kaum Anknüpfungen an Förderplanung:* Die Kompetenzfeststellungen erbrachten weitaus mehr Befunde, als in der Förderung aufgegriffen werden konnten bzw. als benötigt werden. Die Förderplanung erfolgt weitgehend abgekoppelt von den Ergebnissen, Förderempfehlungen beziehen sich nicht auf das angestrebte Lernergebnis.

Im Ergebnis kritisiert Preißer die Eignungsanalyse scharf, sie bringe kaum etwas für die Teilnehmenden. Die „Reduzierung ihrer Kompetenzen auf eine atomisierte Messung von Einzelskills“ hält er für überflüssig, die „aufgewendeten Ressourcen sollten besser in eine individuelle und passgenaue Förderung der Jugendlichen investiert werden“. (ebd.)

Auch wenn man den pessimistischen Schlussfolgerungen nicht zustimmen, sondern die Erkenntnisse zum Anlass von Veränderungen nehmen möchte, wird (nicht nur hier) eine Gefahr auch für die Berufsorientierung sichtbar:

- Starre Vorgaben und enge finanzielle Spielräume führen dazu, dass Verfahren nach Machbarkeit ausgewählt und technokratisch durchgeführt werden.
- Kompetenzfeststellungen brauchen ein Konzept als Arbeitsgrundlage für alle beteiligten Organisationen und Personen. Ohne konzeptionelle Einbindung bleiben ihre Ergebnisse ohne Bezug zu pädagogischen Zielen.
- Besonders problematisch ist der Transfer der Ergebnisse. Ohne explizite Regelungen dazu kommen die Ergebnisse in den pädagogischen Prozessen nicht an, das heißt sie haben kaum Auswirkungen auf die pädagogischen Prozesse.

⁵ Vielfach werden in den Handlungsfeldern Berufsorientierung und Berufsvorbereitung im Rahmen der verschiedenen Kompetenzfeststellungen dieselben Verfahren von denselben Trägern verwendet. Eignungsanalyse ist die Bezeichnung der Bundesagentur für Arbeit für die Kompetenzfeststellung im Rahmen der BvB.

Ein Beispiel dafür sind Kompetenzfeststellungen, die von externen Teams während der Schulzeit ohne Bezug zur Schule durchgeführt werden. Im ungünstigsten Fall haben Lehrkräfte, die vorher und nachher mit den Jugendlichen arbeiten, gar keinen oder kaum Kontakt zu den durchführenden Fachkräften. Weder nehmen sie an der Kompetenzfeststellung teil, noch verstehen sie die Ergebnisse oder ziehen Schlussfolgerungen daraus. Insbesondere Träger, die z. T. mit studentischen Hilfskräften tausende von Jugendlichen in kurzer Zeit „durchschleusen“, haben kaum die Möglichkeit, tragfähige Verbindungen zwischen den Durchführenden der Kompetenzfeststellung und denjenigen herzustellen, die eine individuelle Förderung gewährleisten könnten. (Häufig gibt es auch niemanden für diese Aufgabe.)

Die Idee, dann besser die Lehrkräfte Kompetenzfeststellungen durchführen zu lassen, birgt andere Gefahren: die jahrelange Sicht auf Schüler/innen, die stark verinnerlichte Bewertungspraxis und die eigene Rolle in der Institution Schule (auch aus Sicht der Schüler/innen) verändern sich nicht durch eine „neue Methode“. Wenn Kompetenzfeststellung und Unterricht sich annähern, werden Gelegenheiten für eine ganz neue Erfahrung vergeben, die mit einer externen Perspektive, einem Lernortwechsel, einer anderen Lernkultur verbunden ist. Viele Lehrkräfte nehmen erstaunt zur Kenntnis, wie kompetent sich ihre Schülerinnen und Schüler in einem anderen pädagogischen Setting verhalten, wie viele Potenziale tatsächlich in der Schule nicht entdeckt wurden.

Die Aufgabe besteht darin, gemeinsam einen Wechsel der Lernorte, der Personen, der Perspektiven und somit auch der (Selbst-)bildet als Bereicherung schulischer Pädagogik wahrzunehmen, diese Ergänzung gemeinsam zu gestalten und so zu neuen Erfahrungen und zu mehr Entwicklungsmöglichkeiten beizutragen. Die neu entstehenden Kooperationen und Lernkulturen wirken positiv in die Schulen hinein und über sie hinaus.⁶

8. Fazit

Um junge Menschen angemessen zu fördern, vor allem aber Benachteiligungsrisiken frühzeitig zu bemerken und in pädagogischen Prozessen gegenzusteuern, braucht die Praxis der Kompetenzfeststellung einen Richtungswechsel.

Für Prozesse der Kompetenzfeststellung und -entwicklung reicht es nicht aus, sich auf die Erfüllung normierter Anforderungen der Arbeitswelt zu konzentrieren. Große – und bisher weitgehend ungenutzte - Chancen liegen darin, Erfahrungen der eigenen Kompetenz, des Selbstwertes und des Rückhaltes zu ermöglichen, brachliegende Talente zu erkennen, Ressourcen zu erschließen, Orientierung zu bieten und die Entwicklung von Lebensbewältigungskompetenz anzustoßen.

Dazu ist es dringend erforderlich, die pädagogische Qualität und die Professionalität der Kompetenzfeststellung zu verbessern und diese auf ihren eigentlichen Zweck im Übergang Schule – Beruf auszurichten: auf eine individuelle Förderung, die an den Kompetenzen, den Potenzialen und den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelnen entlang geplant werden kann. Je besser es gelingt, den Menschen „dort abzuholen, wo er steht“, je besser die Förderung zu ihm passt, umso besser wird es ihm gelingen, sich in Richtung der gestellten Anforderungen zu entwickeln.

⁶ Ein Beispiel guter Praxis ist das Projekt "Berufliche Orientierung Nordfriesland Nord" (BONN). Hier gelingt es in außergewöhnlich guter Kooperation von Schule, Jugendberufshilfe und Kreishandwerkerschaft, Bundesprogramme wie die Potenzialanalyse, Werkstatttage und Landesprogramme zu tragfähigen Ketten individueller Förderung zu verbinden. Ein ausführlicher Projektbericht findet sich im Onlineportal des GPC: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4429.php

Literatur

- Achtenhagen, Frank / Winther, Esther (2008): Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Jude / Hartig / Klieme, S. 115 – 139
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet am 22.03.2011 www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-für-lebenslanges-le_gh3psgo.html
- Baethge, Martin / Achtenhagen, Frank / Arends, Lena / Babic, Edvin / Baethge-Kinsky, Volker / Weber, Susanne (2006): Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie, Stuttgart
- Bethscheider, Monika / Höhns, Gabriela / Münchhausen, Gesa (2011): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bonn
- Bleck, Christian / Enggruber, Ruth (2007): Zielgruppen- und Wirkungsanalyse von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e. V., Düsseldorf / Ebersbach
- Bretschneider, Markus / Seidel, Susanne (2011): Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System – ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse. In: Bethscheider u. a., S. 69-77
- Deeken, Sven / Butz, Bert (2010): Berufsorientierung – Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, im April 2010, www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf
- Dietzen, Agnes u. a. (2010): Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen. Projektbeschreibung. Bonn, https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22302.pdf
- Druckrey, Petra (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule–Beruf. Hrsg.: BIBB und IMBSE. Bonn / Moers, www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf
- Eckert, Manfred / Friese, Marianne (2005): Schwierige Lernsituationen gestalten – Ansätze und Methoden zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, Heft 93, Juni 2005, S. 3-6
- Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Gutschow, Katrin (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. BIBB wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 118, Bonn
- Hensge, Kathrin / Lorig, Barbara / Schreiber, Daniel (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht. Bonn, http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf
- Jude, Nina / Hartig, Johannes / Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn / Berlin, http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf
- Jude, Nina / Klieme, Eckhard (2008): Einleitung. In: Jude / Hartig / Klieme 2008, S. 7-11
- Kaufhold, Marisa (2011): Ein Analyseraster zur Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung. In: Bethscheider u. a., S. 33-48
- Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms, <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag>
- Lippegaus-Grünau, Petra (2009): Kompetenzen feststellen – Verständnis und diagnostische Verfahren im Übergang Schule – Beruf. In: Finkeldey, Lutz / Thiesen, Andreas. *Case Management in der Jugendberufshilfe*. Reihe: Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 18. Hildesheim, S. 103 - 116
- Lippegaus-Grünau, Petra (2009): Kompetenzen erkennen und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche. Offenbach a. M.

Lippegau-Grünau, Petra (2012): Kompetenzfeststellung, Potenzialanalyse – viel Wind und nichts dahinter? In: Stadt Offenbach, Amt für Arbeitsförderung, Statistik und Integration (Hrsg.): Kompetenzen feststellen. Bielefeld, S. 77-90

Lippegau-Grünau, Petra / Stolz, Iris (2010): Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF. INBAS GmbH (Hrsg.), Offenbach a. M., www.bibb.de/dokumente/pdf/Handreichung-PotiA-06-2010.pdf

Preißer, Rüdiger (2010): Eignungsanalyse - gravierende Mängel, geringer Nutzen. Gastbeitrag im Online-Portal des Good Practice Center, www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4115.php

Preißer, Rüdiger (2009): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichung für die sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg

Autorin



Dr. Petra Lippegau-Grünau

Bundesinstitut für Berufsbildung
GPC – Good Practice Center
Förderung von Benachteiligten
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Tel.: 0228 107-1324

E-Mail: lippegau@bibb.de

URL: www.good-practice.de

Veranstalter/Herausgeber



INBAS GmbH
Herrnstraße 53
63065 Offenbach

Tel.: 069 27224-0

E-Mail: inbas@inbas.com

URL: www.inbas.com

Hinweis zum Nutzungsrecht

Die Rechte für die Nutzung dieses Beitrags liegen beim Herausgeber. Die Veröffentlichung, auch von Teilen, in digitaler oder gedruckter Form bedarf der Genehmigung durch die INBAS GmbH. Bitte achten Sie beim Zitieren auf die korrekte Quellenangabe.