

KOMPETENZFESTSTELLUNG

Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen

EXPERTISE



www.good-practice.bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Kompetenzfeststellungen

Expertise inklusive eines Handlungsleitfadens

Autor: Jörg Hutter

Bonn, im Dezember 2004

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Präsident
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de
e-mail: gpc@bibb.de

© 2004 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Umschlaggestaltung: kipconcept GmbH, Bonn

Gliederung

Einführung in die Thematik inklusive Problembeschreibung.....	4
Matching the Profiles: Kompetenzen der Jugendlichen mit den Anforderungen der Betriebe zusammen bringen.....	6
Eignung oder Kompetenz – Lichten des Begriffsdschungels.....	6
Das Thema in der wissenschaftlichen Diskussion.....	12
Übersicht über aktuelle Fomen und Ansätze von Kompetenzfeststellung.....	15
Auswahlverfahren.....	18
Förderverfahren.....	18
Die eigene Herangehensweise.....	21
Stärken und Schwächen des eigenen Verfahrens.....	24
Anlage 1: Zusammenstellung von Handlungsempfehlungen zur Initiierung und Umsetzung der Thematik in der Benachteiligtenförderung.....	29
Anlage 2: Good Practice-Beispiele zur Illustration.....	32
Beispiel 1: Gruppenübung zur Team- und Kommunikationsfähigkeit.....	32
Beispiel 2: Einzelauftrag zum Leistungswillen und zum Darstellungsvermögen.....	35
Beispiel 3: Lernspiel zum Stereotypisieren und zur Konfliktfähigkeit.....	38
Das Zitronenland – Eine Geschichte von Mariusz T.....	40

Einführung in die Thematik inklusive Problembeschreibung

Aufriss der aktuellen Situation und Verdeutlichung der Relevanz des Themas für die Benachteiligtenförderung

Verfahren zur Kompetenzfeststellung reüssieren gegenwärtig zu einem der zentralen Instrumente im Rahmen von Bildungsmaßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung junger Menschen. Viele Bildungsträger haben etliche dieser Verfahren bereits seit 1998 in den Modellversuchsreihen „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung“ (INKA I bis III) sowie im Rahmen des seit 2001 vom Bundesbildungsministerium geförderten Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)“ entwickelt und erprobt¹. Im letztgenannten Förderprogramm eingebettet zählt wohl die Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“, eine vom Bundesbildungsministerium und der Bundesagentur für Arbeit an 24 Arbeitsagentur-Standorten gemeinsam finanzierte Modellversuchsreihe, zu den wesentlichen Impulsgebern einer Neujustierung berufsvorbereitender Bildungslehrgänge. Die individuelle Qualifizierungsplanung soll – so die Eckpunkte dieses Rahmenkonzeptes – auf der Grundlage einer „handlungsorientierten *Kompetenzfeststellung*“ vorgenommen werden (Winter, Joachim, Newsletter Kompetenzen fördern, Bonn 2003, S. 7).

Diesen Gedanken hat dann der Fachbeirat „Benachteiligtenförderung“ der Bundesagentur für Arbeit aufgenommen und empfohlen, die Ermittlung von jugendlichen *Potenzialen* und Schwächen an den Ausgangspunkt jeglicher Unterstützungsangebote zu stellen. Jugendliche könnten sich so ihrer Fähigkeiten vergewissern und ihren Leistungsstand realistischer einschätzen, Bildungsträger wiederum könnten auf der Grundlage dieser Ergebnisse individuelle und passgenaue Förder- und Bildungsangebote entwickeln (Fachbeirat Benachteiligtenförderung, unveröffentlichtes Skript, Heidelberg 2003, S. 2).

Eignungsanalysen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

Das neue Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit, veröffentlicht im Januar 2004, hat dieses Förderelement schließlich zum offiziellen Standard der berufsvorbereiten-

¹ Erste Überlegungen zur Eingangsdiagnostik finden sich bei Borsdorf, Evelyn u. a., Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung – Eine Modellversuchsreihe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, Frankfurt/Main 1998, S. 50. Die Rede war von einer Eingangsdiagnostik, welche die Grundlage für die individuelle Förderplanung schaffen sollte.

den Bildungsmaßnahmen gekürt, spricht hier jedoch nicht mehr von Kompetenzen, sondern von *Eignung*. Eine *Eignungsanalyse* soll die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen ermitteln und die notwendige Qualifizierungsplanung fundieren. Die Jugendlichen sollten anhand der Eignungsanalyse zudem in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten bestimmten Berufsfeldern zuzuordnen (Bundesagentur für Arbeit, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen - Neues Fachkonzept, Nürnberg 2004, S. 9, 12). Die Bundesagentur hat diese Eckpunkte in ihrer öffentlichen Ausschreibung zu den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Mai 2004 weiter präzisiert. Die Eignungsanalyse solle Kulturtechniken sowie die sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen über Beobachtung erfassen. Insbesondere sollten

- kognitive Merkmale (beispielsweise Lernfähigkeit, Konzentration, Arbeitsplanung),
- soziale Eigenschaften (etwa Team-, Kontakt- und Kritikfähigkeit),
- Formen der Arbeitsausführung (z. B. Sorgfalt, Pünktlichkeit, selbstständiges Arbeiten) und
- psychomotorische Parameter wie Handgeschick und Feinmotorik

ermittelt werden (Bundesagentur für Arbeit, Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen Ausschreibung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, Nürnberg 2004, S. 36-38). Die Ergebnisse der Eignungsanalyse soll ein Bericht zusammenfassen, der die Beobachtungsergebnisse, ihre Bewertungen und die Empfehlungen für die weitere Förderung aufführt.

Mit diesem Schritt der Bundesagentur für Arbeit – so lässt sich rückblickend resümieren - sind die Verfahren zur Kompetenzfeststellung zum regelfinanzierten Instrumentarium innerhalb der berufsvorbereitenden Lehrgänge avanciert. Kompetenzfeststellungen bilden den Ausgangspunkt der außerbetrieblichen Berufsvorbereitung und strukturieren den nachfolgenden Förderprozess.

Matching the Profiles: Kompetenzen der Jugendlichen mit den Anforderungen der Betriebe zusammen bringen

Eine etwas andere Zielrichtung verfolgen Verfahren der Kompetenzfeststellung, die dazu dienen, Jugendliche zu ermitteln, die sich für eine betriebsnahe Qualifizierung eignen. In diesem Fall sollen die Erkenntnisse nicht nur dazu dienen, einen Förderprozess zu strukturieren. Die Ergebnisse dienen - vergleichbar den Einstellungstests - auch dazu, für die betriebliche Qualifizierung passende Jugendliche *auszuwählen*. Denn offensichtlich ist der Weg einer betrieblichen Ausbildung nicht für alle Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gangbar. Ein gewisser Prozentsatz von diesen Jugendlichen bedarf der besonderen sozialpädagogischen und fachlichen Förderung in außerbetrieblichen Einrichtungen, da sie nicht in der Lage sind, eine betriebliche Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Für diejenigen Jugendlichen hingegen, die „ohne zusätzliche Förderung eine betriebliche Ausbildung kaum erfolgreich absolvieren könnten, aber andererseits nicht der umfassenden (außerbetrieblichen) Förderung und Betreuung bedürfen“ (Gericke, Thomas, Duale Ausbildung für Benachteiligte – Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2003, S. 19 f.), erhöht eine durch Bildungsträger begleitete und gestützte betriebliche Berufsausbildung ihre Chancen auf erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt.

„Matching“ heißt dann im Fachjargon der Prozess, bei dem Bildungsdienstleister die persönlichen Eignungsprofile mit den betrieblichen Anforderungsprofilen abgleichen, um mit Hilfe dieser Methode die Jugendlichen erfolgreich auf einen betrieblichen Praktikums- bzw. Ausbildungsplatz vermitteln zu können.

Eignung oder Kompetenz – Lichten des Begriffsdschungels

Kompetenzfeststellungsverfahren, Potenzialanalysen, Assessment-Verfahren, Eignungsanalysen oder Einstellungstests sind die Bezeichnungen für Verfahren, mit denen Kompetenzen, Fertig- oder Fähigkeiten, Softskills, Schlüsselqualifikationen oder Kernkompetenzen ermittelt werden sollen. Bereits die Vielzahl der Begriffe lässt erahnen, dass es sich um Bezeichnungen handelt, die alle zwar etwas Ähnliches, in Nuancen aber vielleicht doch Unterschiedliches meinen. Sie haben vielleicht alle etwas mit ‚Berufs- bzw. Ausbildungsreife‘ zu tun, sind jedoch in der Regel nicht eindeu-

tig definiert und werden von den jeweiligen Autoren oftmals auch beliebig verwendet (Brosi, Walter: Zur Problematik des Begriffs ‚Ausbildungsreife‘, Skript, Bonn 2004, S. 6). Zudem finden sich tautologische Definitionen, die sich nicht dazu eignen, den skizzierten Begriffsdschungel zu lichten, wenn es etwa heißt: „*Schlüsselqualifikationen* sind an die Person gebundene, fachübergreifende *Kompetenzen*“ (Stabenau, Hans-Joachim, Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Lean-Learning, in: Geißler, Harald, Behrmann, Detlef und Jendrik Petersen (Hrsg.), Lean Management und Personalentwicklung, Frankfurt/Main 1995, S. 347.).

Es macht daher Sinn, vorab zu definieren, was genau mit einem bestimmten Begriff gemeint sein soll. Nur so kann sicher gestellt sein, dass wir nicht nur dieselben Begriffe verwenden, sondern auch dasselbe meinen, wenn wir einen bestimmten Terminus technicus benutzen.² Der Begriff „Kompetenz“ zeichnet sich dabei durch die größte Spannweite seines Bedeutungsgehaltes aus. Seine Definition steht daher am Beginn der Begriffsklärung:

Kompetenz bezeichnet eine Eigenschaft eines Menschen, die ihn in die Lage versetzt, in gegebenen Situationen ein Handlungsziel aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen zu erreichen. Kompetent sein heißt, Situationen angemessen zu meistern (Hutter, Jörg, Glossar des Themennetzwerkes Kompetenzfeststellung, Good Practice Center des Bundesinstitutes für Berufsbildung, einsehbar unter http://www.kompetenzen-foerdern.de/foren_login.html).

Fertigkeiten und Fähigkeiten bilden Schnittmengen von Kompetenzen:

Während sich Fertigkeiten (engl. skills) eher auf konkretes Können, wie etwa Geschicklichkeit, Schreiben, Lesen, Rechnen beziehen, beschreiben Fähigkeiten physische und psychische Eigenschaften eines Menschen, körperliche oder geistige Leistungen zu erbringen.

Der in allen Begriffsdefinitionen vorkommende Bezug zur Leistung (vgl. Wörterbuch der Pädagogik, (Hg. Böhm, Winfried), 15. überarb. Aufl., Stuttgart 2000, S. 168; Wörterbuch Pädagogik, (Hg. Schaub, Horst und Karl G. Zenke, 4. überarb. und erw. Aufl., München 2000, S. 206; Heuer, Herbert, in: Psychologisches Wörterbuch, Hg.

² Ich gebe an dieser Stelle in überarbeiteter Fassung meine Ausführungen aus der nachfolgend zitierten Veröffentlichung wieder, da ich damit die Hoffnung verbinde, dass sie sich einprägen und zur Vereinheitlichung beitragen mögen: Hutter, Jörg, Kompetenzfeststellungsverfahren, Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit, Darmstadt 2004, S. 10-11.

V. Dorsch, Friedrich, Häcker, Hartmut und Kurt H. Stapf), 12. überarb. und erw. Aufl., Bern 1994, S. 229) grenzt den Bedeutungsgehalt des Begriffes *Fähigkeit* (engl. ability) auf Handlungen ein, bei denen die Güte bzw. Qualität des Handlungsproduktes von mehreren Menschen miteinander verglichen und bewertet wird (z. B. in der Kunst, beim Sport, in einem Test, im Beruf etc.).

Der Begriff *Fertigkeiten* erfreut sich in jüngster Zeit besonderer Popularität durch sein englisches Pendant skills, genauer gesagt durch den häufigen Bezug auf die so genannten Softskills (vgl. hierzu Definition im Wirtschafts-NEWSLETTER, Ausgabe: 29.09.2000, veröffentlicht unter

<http://www.infoquelle.de/NEWSLETTER/29_09_00_newsletter.html>).

Softskills bezeichnen weiche Geschicklichkeiten oder weiche Fertigkeiten, die im allgemeinen Sprachgebrauch auch mit sozialer Kompetenz gleichgesetzt werden. Gemeint sind hiermit Eigenschaften wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Kreativität, Teamfähigkeit und vieles mehr.

Die Bezeichnung *Qualifikation* schließlich grenzt den semantischen Gehalt der Eigenschaften weiter ein, da hier als wesentliche Bedingung der Bezug zu Arbeit und Beruf vorausgesetzt wird (vgl. Wörterbuch der Pädagogik, (Hg. Böhm, Winfried), 15. überarb. Aufl., Stuttgart 2000, S. 435; Wörterbuch Pädagogik 2000, (Hg. Schaub, Horst und Karl G. Zenke, 4. überarb. und erw. Aufl., München, S. 448; Dorsch, Psychologisches Wörterbuch, (Hg. Dorsch, Friedrich), 12. überarb. Aufl., Bern 1994, S. 634).

Eine Qualifikation benennt die Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände.

Der langjährige Leiter des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Dieter Mertens, hat in den 1970er Jahren den Begriff *Schlüsselqualifikation* eingeführt (Mertens, Dieter, Schlüsselqualifikationen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7, Stuttgart 1974, S. 36ff.). Aufgrund der Tatsache, dass Fach- und Spezialwissen schnell veraltet, bestimmt nach seiner These die Anpassungsfähigkeit an nicht prognostizierbare Veränderungen der Arbeitswelt das Arbeitsvermögen eines Menschen. Während Mertens mit dieser Idee zunächst eher kognitive Komponenten (problemlösendes Denken, Informationsgewinnungs-

strategien etc.) in seinem Blick hatte, umfasst der Begriff heute auch soziale Kompetenzen wie etwa Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Somit kann die folgende Definition gelten (in Anlehnung an Plog, Kirsten, Potenziale erkennen: TeilnehmerInnenbeurteilung, hiba-Weiterbildung 20/03, Lübeck 1998, S. 16):

Schlüsselqualifikationen beinhalten fachübergreifende Qualifikationen, die als Schlüssel für den Zugang zu den unterschiedlichsten Tätigkeitsbereichen nützlich sind.

Während der Begriff Schlüsselqualifikation eher auf soziale Kompetenzen wie selbstständiges Lernen, Teamarbeit oder Problemlösefähigkeit verweist, zielt der Begriff *Basisqualifikation* mehr auf Grundfertigkeiten wie Lesen, Rechnen, Schreiben und die Medienkompetenz. Letztlich können aber auch die Basisqualifikationen zu den Schlüsselqualifikationen zählen, denn ohne diese bleibt den Menschen der Zugang zu einer das Erwerbsleben absichernden Berufstätigkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit verwehrt.

Die *berufliche Eignung* einer Person bezieht sich dann auf die Merkmale einer beruflichen Qualifikation (DIN 33430: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen, Deutsches Institut für Normung e.V., Berlin 2002, S. 4).

Die Eignung bezeichnet das Arbeitsvermögen einer Person, welche die jeweilige berufliche Qualifikation (berufliche Leistungshöhe) erfordert.

Ich selber ziehe den Begriff der Kompetenz dem der Eignung vor, da er in seinem Bedeutungsgehalt am weitesten gefasst ist und somit die meisten Lebenssituationen mit in den Blick nimmt. Hiemit lässt sich verdeutlichen, dass eine stabile berufliche Handlungskompetenz immer auch eine gefestigte Persönlichkeitsentwicklung voraussetzt (vgl. hierzu auch Ketter, Per-Marcel: Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung, in: Fülbier, Paul und Richard Münchmeier (Hg.), Handbuch Jugendsozialarbeit, Münster 2001, S. 821). Die Begrifflichkeit zielt somit gleichermaßen auf private wie berufliche Aspekte und erlaubt es, berufliche und sozialpädagogische Förderung miteinander zu verzahnen. Die Erfahrungen im Umgang mit förderungswürdigen Jugendlichen lehren, dass der Focus einzig auf die berufliche Eignung oder

Ausbildungsreife wichtige Lebensbereiche ausklammert und einer adäquaten ganzheitlichen und erfolgreichen Förderung im Wege steht.

Die Entscheidung für den Kompetenzansatz verlangt, sich mit den Problemen, die mit der Verwendung dieser Begrifflichkeit verbunden sind, kritisch auseinander zu setzen. Denn es existiert eine schwer überschaubare Menge Einzelkompetenzen bezeichnender Begriffe, so dass diejenigen Fachausdrücke, mit denen gearbeitet werden soll, klar zu definieren sind.

Die Differenzierung in

- Fachkompetenz (das Vermögen, mit fachlichen Kenntnissen Probleme lösen zu können),
- Methodenkompetenz (das Talent, instrumentell selbstorganisiert zu handeln),
- Sozialkompetenz (die Fähigkeit, kommunikativ und kooperativ zu handeln) sowie
- personale Kompetenz (die Gabe, reflexiv auf die eigene Person bezogen selbstorganisiert zu handeln)

(Erpenbeck, John und Volker Heise, Kompetenzbiographie, München 1999, S. 159 ff.) erweist sich meiner Meinung nach als *nicht sehr geeignet*, definitorische Klarheit und Treffschärfe herzustellen. Denn methodische Kompetenzen in dem einen Berufsfeld können in einem anderen zu den sozialen, fachlichen oder personalen zählen wie umgekehrt personale selbst schon zu methodischen usw..

Es ist demgegenüber sinnvoller, derartige Fähigkeiten mit dem Begriff „soziale Kompetenz“ zu erfassen. Diese werden dabei nicht nur auf den Betrieb beschränkt, sondern auf sämtliche Lebensbereiche ausgedehnt, wie die folgende Definition verdeutlicht.

Soziale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, im privaten, beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext selbständig, umsichtig und nutzbringend zu handeln (Faix, Werner G. und Angelika Laier, Soziale Kompetenz: das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden 1996, S. 62).

Sozial kompetentes Handeln bedeutet nach diesem umfassenden Verständnis immer einen Balanceakt zwischen Selbstverwirklichung und Anpassung an Normen, Werte und Anforderungen, die Dritte an uns stellen. Ähnlich argumentiert die Autorin des Artikels zur berufsbezogenen Sozialkompetenz in der Zeitschrift managerSeminare. Sozialkompetenz sei die Fähigkeit, mit Mitarbeitern erfolgreich zu interagieren. Ver-

steht man unter erfolgreich so etwas wie ‚angemessen, reibungslos, gelingend‘, dann könne man soziale Kompetenz letztlich als Fähigkeit begreifen, eine Art Balance zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Anpassung zu finden (Bußmann, Nicole, Die jungen Mildern - Erfolgskonzept Sozialkompetenz in: managerSeminare Heft 32, Juli 1998, S. 88 - 95, S. 90).

Während bei dieser recht allgemeinen Definition noch überwiegend Einigkeit vorherrscht, gehen die Meinungen, welche Einzelkompetenzen zu den unverzichtbaren Schlüsselkompetenzen in Ausbildung und Beruf zählen, weit auseinander. Dies betrifft zum einen Anforderungsprofile von Firmen, die sich etwa aus Stellenanzeigen herleiten lassen. Zum anderen finden sich aber auch in den diversen Verfahren zur Kompetenzfeststellung höchst unterschiedliche soziale Kompetenzen, die dort festgestellt werden. Die jeweiligen Eigenschaftslisten (Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, planvolles Arbeiten, Belastbarkeit, Flexibilität, Lernfähigkeit usw.) lesen sich wie beliebig zusammengefügte Eignungsprofile (Gartz, Michaela et al., Schulabgänger, Kölner Texte Thesen, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 1999, S. 80 f.; Werner, Dirk, Standort Deutschland – Reformbedarf für Arbeitsmarkt und Bildungssystem, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 2002, S. 32). Hierbei fehlt oftmals nicht nur der Bezug zum jeweiligen Berufsfeld, auch die Wirkung einer solchen Kompetenz auf den Ausbildungs- und beruflichen Erfolg wird eher unterstellt, als empirisch nachgewiesen. Bislang mangelt es in der Bundesrepublik Deutschland an repräsentativen Erhebungen zu beruflichen Schlüsselkompetenzen, die bei dem derzeitigen starken Wandel von beruflichen Anforderungsprofilen zudem jährlich durchzuführen wären. Zu diesem Zweck hätte man die in einer Jahrgangskohorte ermittelten Kompetenzen zum Zeitpunkt t1 mit den Ausbildungserfolgen zum Zeitpunkt t2 vergleichen müssen.

Trotz dieser Situation gibt es Kriterien, welche die Auswahl der zu ergründenden sozialen Kompetenzen leiten sollten. Hierzu zählt im Idealfall eine aufwändige Erhebung von betrieblichen Anforderungsprofilen durch Befragung von Experten, die etwa als Ausbildungsleiter in einem Unternehmen tätig sind. Zum anderen geben aber auch Ausbildungsrahmenpläne und Prüfungsordnungen Hinweise auf unverzichtbare Schlüsselkompetenzen. Schließlich haben auch die Ausbilder bzw. Ausbilderinnen in den außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen aufgrund ihrer Berufserfahrung ein Gespür dafür, welche Kompetenzen sich günstig auf den Ausbildungserfolg auswirken. In jedem Fall sollte die Frage nach der Bedeutung bzw. Relevanz bestimmter

Einzelkompetenzen für die berufliche Eignung am Beginn der Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren stehen.

Eine der zahlreichen Schlüsselkompetenzen soll schließlich noch gesondert Erwähnung finden. Denn in einem zunehmend globalisierten Wirtschaftsraum gewinnt ein Vermögen, das mit *interkultureller Kompetenz* umschrieben wird, zunehmend an Bedeutung. Diese Sozialkompetenz fasst zugleich mehrere Aspekte.

Interkulturelle Kompetenz besteht in der Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzusetzen; sie beinhaltet die Fähigkeit, einen Sachverhalt aus der Perspektive einer Mehr- oder Minderheit betrachten zu können; sie umfasst die Bereitschaft, sich mit der eigenen Sichtweise kritisch auseinander zu setzen; sie impliziert den Mut, Unsicherheiten auszuhalten und enthält die Fähigkeit, sich der Situation und Umgebung anzupassen; sie meint Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen und umspannt letztlich auch Kommunikations- und Konfliktfähigkeit (Schuch, Joachim, Interkulturelle Kompetenz – die Kür der Kinder- und Jugendarbeit?, in Jugendsozialarbeit News, 5.05.2003, <http://www.news.jugendsozialarbeit.de/030505InterkultKompetenz.htm>, eingesehen am 19.06.2003).

Das Thema in der wissenschaftlichen Diskussion

Bei der Entwicklung und Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren, mit denen soziale Kompetenzen gemessen werden sollen, sind im Wesentlichen zwei wissenschaftliche Diskurse zu berücksichtigen. Zum einen sollten die Standards der Assessment-Center-Technik bedacht werden, wenn dieses handlungsorientierte Beobachtungsverfahren zum Einsatz kommen soll. Zum anderen sind die Anforderungen an die Qualität der Verfahren weitestgehend zu beachten, wie sie der Berufsverband Deutscher Psychologen und Psychologinnen in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie entwickelt hat.

Die Standards der Assessment-Center-Technik haben eine Gruppe von Personalexperten und –verantwortlichen zusammengetragen, die ihre praktischen Erfahrungen und theoretischen Überlegungen bei der Auswahl und Entwicklung von Führungskräften reflektieren <Arbeitskreis Assessment-Center, eingesehen am 1.09.2003, in: <http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/standards/ac-standards.htm>>. Derartige Assessment-Center-Verfahren sind in den letzten Jahren vermehrt auch zur Förderdia-

agnostik bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf eingesetzt worden und sollten sich demnach auch an den erwähnten Standards orientieren.

Der besagte Arbeitskreis hat insgesamt neun Normen formuliert, die hier in Kürze dargestellt werden.

- Assessment-Center-Verfahren sollen sich in erster Linie auf eine betriebliche *Anforderungsanalyse* stützen können, die sich auf den Tätigkeitsbereich und die entsprechenden Eignungssituationen einer bestimmaren Berufsgruppe begrenzt.
- Sie soll sodann *beobachtbare Handlungen* zum Ausgangspunkt der Analyse machen, um zwischen diesen und deren Interpretation unterscheiden zu können.
- Des Weiteren sind die *subjektiv durchzuführenden Beobachtungen und Bewertungen zu kontrollieren*, indem nur entsprechend geschulte Beobachter eingesetzt werden, die sich in den Beobachtungssituationen wechselseitig kontrollieren.
- Das Verfahren ist zudem für alle Beteiligten (Teilnehmer, Beobachter, Entwickler) so *transparent wie möglich* zu gestalten, indem die Teilnehmer vorab über Ziel, Ablauf und Risiken einer Teilnahme informiert werden.
- Weiterhin ist den Teilnehmern nach Durchführung eine *individuelle Rückmeldung*, ein so genanntes Feedback, zu geben, damit sie aus den Ergebnissen auch persönlichen Nutzen ziehen können.
- Das Assessment-Center sollte schließlich noch in das *Gesamtsystem einer betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung* eingebettet sein, durch eine *fortlaufende Güteprüfung* ständig verbessert und durch einen Moderator gesteuert werden.
- Bei der Förderdiagnostik sollte dementsprechend die Einbindung in die gesamte Förderplanung erfolgen.

Die an berufsbezogene Eignungsbeurteilungen gestellten Gütekriterien des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen firmieren unter der so genannten DIN Norm 33430 (Deutsches Institut für Normung e.V., Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen, Beuth-Verlag, Berlin im Juni 2002). Auch dort steht am Beginn einer beruflichen Eignungsbeurteilung der nachweisliche Bezug der Verfahren zu den *Anforderungen in Ausbildung und Beruf* (Kersting, Martin und Helmut Heyse, Anforderungen an die Qualität der Verfahren, in: Eig-

nungsbeurteilungen auf dem Prüfstand: DIN 33430 zur Qualitätssicherung (Hg. Hornke, Lutz und Ulrich Winterfeld), Heidelberg/Berlin 2004, S. 43-54).

Zu den weiteren Qualitätskriterien von Kompetenzfeststellungsverfahren zählen demnach das Streben nach größtmöglicher *Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit* der Ergebnisse.

- Das Qualitätsmerkmal der *größtmöglichen Objektivität* deckt sich mit dem der *kontrollierten Subjektivität*, da nur der Blickwinkel ein anderer ist. In beiden Fällen weist das Kriterium darauf hin, dass es objektive Beobachtungen und Beurteilungen nicht geben kann. Es geht daher vielmehr darum, bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation persönliche Verzerrungen durch Beobachter und Auswerter sowie situative Fremdeinflüsse durch Durchführungsbestimmungen und Auswertungs- und Interpretationsregeln zu minimieren.
- Die *Zuverlässigkeit*, auch *Reliabilität* genannt, bezieht sich auf die Genauigkeit des Messens durch Wiederholung oder den Vergleich unabhängiger Messungen. Bei dem Assessment-Center-Verfahren lässt sich Zuverlässigkeit etwa durch Prüfung der Übereinstimmung von Wahrnehmung und Bewertung mehrerer (mindestens zwei) Beobachter gewinnen. Diese stimmen eher dann überein, wenn die zu beobachtenden Dimensionen vorab genau definiert und die jeweiligen beobachtbaren Indikatoren oder Ausprägungen vorab präzise ausformuliert worden sind.
- Schließlich zählt die *Gültigkeit* bzw. *Validität* zu dem wohl wichtigsten Qualitätskriterium, da dieses Merkmal prüft, ob ein Verfahren zur Kompetenzermittlung auch tatsächlich die Kompetenzen misst, die es vorgibt, messen zu können. Die beste Zuverlässigkeit in Beobachtung und Auswertung nützt nämlich nichts, wenn mit größter Präzision immer wieder erneut völlig irrelevante Ergebnisse reproduziert werden.

Die Ergebnisse eines Assessment-Center-Verfahrens müssen daher sichere Rückschlüsse auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Eignungsmerkmals zulassen. Hierbei handelt es sich in erster Linie um eine inhaltliche Prüfung, nämlich eine Feststellung, ob die entsprechenden Aufgaben die inhaltlichen Anforderungen in Ausbildung und Beruf repräsentativ abbilden bzw. widerspiegeln. Eine solche Prüfung auf inhaltliche Relevanz lässt sich beispielsweise auch durch Expertenbefragungen - in der Regel die Personalverantwortlichen in den Unternehmen - sicher-

stellen. Ob ein gemessenes Kriterium tatsächlich relevant für den Erfolg in Ausbildung und Beruf sein kann, lässt sich – wie oben bereits dargelegt - zweifelsfrei nur durch äußerst aufwändige Längsschnittstudien ermitteln, in denen die Messdaten bei der Kompetenzfeststellung mit dem späteren Ausbildungserfolg oder späteren Beurteilungen durch Vorgesetzte verglichen werden (vgl. hierzu erneut Kersting, Martin und Helmut Heyse, Anforderungen an die Qualität der Verfahren, a.a.O., S. 47-49).

Um das Ausmaß einer individuell gemessenen Kompetenz bewerten zu können, ist dieses mit dem *durchschnittlichen Ergebnis einer Bezugsgruppe zu vergleichen*. Ohne derartiger Normwerte ist eine Aussage darüber unmöglich, ob die festgestellte Kompetenz einer Person im Vergleich zu ihrer Referenzgruppe eher stark oder eher schwach ausgeprägt ist. Eine derartige *Normierung oder Eichung eines Verfahrens* sollte demnach mit einer für die Eignungsaussage relevanten Stichprobe anderer Personen vorgenommen werden, etwa mit Auszubildenden aus dem Großraum Hamburg, die sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer Herkunft, ihrer formalen Bildung und ihres sozialen Milieus größtmöglich unterscheiden. Um die bei einer derartigen Relevanzgruppe beobachteten Kriterien im Rahmen eines Assessment-Center-Verfahrens eichen zu können, bietet sich die Entwicklung von Skalen an, in denen die Häufigkeit und die Streuung von Handlungssequenzen festgehalten wird (von „fast nie“ bis zu „fast immer“ bzw. von „sehr schwach verteilt“ bis „sehr starke Verteilung“). In der Regel vertrauen wohl viele Bildungsträger aufgrund des Aufwandes, der mit einer solchen Erhebung verbunden ist, bei der Anwendung einer Eignungsanalyse ihrem Personal, das anhand der eigenen Berufserfahrung beurteilen muss, ob beispielsweise die Häufigkeit und die Streuung beobachteten Handlungssequenzen eher für eine stark oder eher für eine schwach ausgeprägte Teamfähigkeit sprechen. Wünschenswert wäre es jedenfalls, dass bei der Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren auch Ressourcen vorhanden wären, die eine Eichung bzw. Normierung des Verfahrens ermöglichen.

Übersicht über aktuelle Formen und Ansätze von Kompetenzfeststellung

Es ist derzeit nur schwer möglich, eine umfassende Übersicht über aktuelle Formen und Ansätze von Kompetenzfeststellungen zu geben. Hierzu wäre es erforderlich, die

einzelnen Verfahren selbst durchgeführt und hinsichtlich ihrer Handhabbarkeit, ihrer Zielsetzung und ihrer Methodik kritisch überprüft zu haben. Bislang geben die Entwickler der einzelnen Verfahren jedoch nur recht dürftige Einblicke in die Details ihrer Vorgehensweisen. Oftmals ist der Erwerb ihrer Kompetenzfeststellungsverfahren mit hohen Kosten verbunden. In vielen Fällen bleibt mir daher nur die zusammenfassende Wiedergabe der diversen Selbstdarstellungen.

Grundsätzlich lassen sich die einzelnen Verfahren in zwei verschiedene Typen differenzieren. Diese Unterscheidbarkeit verdankt sich einer unterschiedlichen Zielsetzung und Zielgruppenorientierung.

1. Im ersten Fall zählen zur Zielgruppe Jugendliche vor Beginn einer beruflichen Ausbildung. In dieser Gruppe verfügen die Jugendlichen noch über keine Berufserfahrung und können zumeist auch keine gefestigte berufliche Orientierung vorweisen.
2. Im anderen Fall zählen zur Zielgruppe Jugendliche oder junge Erwachsene, die über eine gefestigte berufliche Orientierung verfügen und eine Ausbildung beginnen wollen bzw. sich um einen Arbeitsplatz bewerben.

Diesen unterschiedlichen Zielsetzungen und Zielgruppen entsprechen unterschiedliche Vorgehensweisen.

Im ersten Fall handelt es sich um eine staatlich finanzierte Berufsausbildungsvorbereitung mit dem Ziel, die Ausbildungsreife zu fördern und die Berufswahlentscheidung der Jugendlichen zu unterstützen. Die Assessment-Verfahren unterstützen daher den Förderprozess, indem sie es den Qualifizierungsteams ermöglichen, die Berufswünsche besser mit den beruflichen Stärken und Schwächen der Jugendlichen abgleichen zu können. Folgerichtig ist daher in der Fachliteratur von Förder-Assessment die Rede (de Boer, Berndt und Klaus Wagner, Förderassessment – eine neue Methode in der Berufsorientierung, in: Jugend-Beruf-Gesellschaft, Heft 1, Beiträge zur Pädagogik der Benachteiligtenförderung (Hg. Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit – BAG-JAW), Bonn 2001, S. 41).

Im zweiten Fall handelt es sich um gezielte Qualifizierungen für einen ausgewählten Job bzw. eine konkrete Ausbildung in einem Beruf. Die Assessment-Verfahren dienen dann der Auswahl geeigneter Bewerber, indem passende Personen aus der Menge der Antragsteller herausgefiltert werden. Vorläufer dieser Auswahlverfahren sind die von Firmen noch immer häufig angewandten Einstellungstests, die noch keine handlungsorientierten Übungen beinhalten. Weit verbreitet scheint bei Betrieben

nach wie vor der Berufseignungstest (BET) zu sein³, ein Testverfahren, welches verschiedene Grundfunktionen beruflicher Eignung erfasst. Der von den Psychologen Hugo Schmale und Heinz Schmidtke in den 1960er Jahren entwickelte Test beinhaltet Testbatterien zum räumlichen Vorstellungsvermögen, zum praktisch-technischen Verständnis, zu rechnerischen und sprachlichen Fertigkeiten, zur feinmotorischen Geschicklichkeit, zum Allgemeinwissen etc. und ist auch in Teilen einsetzbar (Schmale, Hugo und Heinz Schmidtke, Berufseignungstest (BET), 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Hogrefe, Göttingen 2000).

Ob der Berufseignungstest tatsächlich valide Ergebnisse hinsichtlich einer beruflichen Eignung für gewerblich-technische Berufe liefert, ist zu bezweifeln. Denn die Verfasser haben die Leistungsdimensionen weder aus beruflichen Anforderungen hergeleitet, noch hinreichend definiert und erläutert. Somit ist auch eine inhaltliche Validitätsüberprüfung undurchführbar. Selbst bei anscheinend offensichtlichen Fragen, einer Batterie von Rechenaufgaben (Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren), ist zweifelhaft, ob die Fragen überhaupt Rechenkenntnisse erfassen. Denn wenn fünfzig Aufgaben in nur sechs Minuten zu lösen sind, dann bleiben für jede Aufgabenlösung genau 7,2 Sekunden Zeit. Wahrscheinlich misst der Test daher eher Stressresistenz und Konzentrationsfähigkeit als Rechenkenntnisse. Wenn die Testpersonen dann auch noch einem anderen Kulturkreis entstammen und die Zahlen wie in der Türkei multiplizieren und dividieren, indem sie diese unter- und nicht nebeneinander stellen, dann müssen sie die Formeln jeweils umschreiben, was sie bei der gesetzten Zeitvorgabe ungerechtfertigt benachteiligt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen gestrafften Überblick über die verschiedenen Kompetenzfeststellungsverfahren. Angesichts der zahlreichen Verfahren, die derzeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung eingesetzt werden, kann es sich hierbei um keine vollständige Erfassung handeln.

³ So verwenden ihn in Teilen Hamburger Betriebe wie etwa das Logistik-Unternehmen Still oder die Gebäudetechnik-Firma Bogdol. Zuverlässige Ergebnisse scheint das Testverfahren allerdings nicht zu liefern, da die genannten Firmen auf Einzelgespräche nicht verzichten und ihre Eignungstests einer Revision unterziehen wollen.

Tabelle: Überblick Kompetenzfeststellungsverfahren

Auswahlverfahren

Berufseignungstest (BET)

Der von den Psychologen Hugo Schmale und Heinz Schmidtke entwickelte Test erfasst zehn Leistungsdimensionen, die in verschiedenen Testbatterien abgefragt werden (räumliches Vorstellungsvermögen, praktisch-technische Intelligenz, Sorgfalt, rechnerische Gewandtheit, Formwahrnehmung, logisches Denken, Wortverständnis, motorische Koordination, feinmotorisches Geschick und Allgemeinwissen). Es fehlen soziale Kompetenzen sowie handlungsorientierte Übungen (Schmale, Hugo und Heinz Schmidtke, Berufseignungstest (BET), 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Hogrefe, Göttingen 2000).

Auswahlverfahren für eine Qualifizierung zur IT-Mitarbeiterin und zum IT-Mitarbeiter im Projekt „tele.soft“

Das vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) entwickelte Assessment-Verfahren dient dazu, geeignete Jugendliche und junge Erwachsene, die einschlägige Berufserfahrungen haben sammeln können oder eine Ausbildung begonnen und abgebrochen haben, für eine Ausbildung zum IT-Assistenten auszuwählen. Das Testverfahren setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen: Interviews, Selbstvorstellungen, schriftliche und mündliche Tests sowie Gruppenübungen (Schlegel, Wolfgang und Herbert Rüb, Das Auswahlverfahren für eine Qualifizierung zur IT-Mitarbeiterin und zum IT-Mitarbeiter im Projekt „tele.soft“, INBAS GmbH, Offenbach 2004, 57 Seiten).

Förderverfahren

Merkmalprofile für die Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit (MELBA)

Das in Zusammenarbeit mit der Universität Siegen erarbeitete Verfahren zielt auf die berufliche Integration von Personen ab, deren Fähigkeiten aufgrund von Behinderungen beeinträchtigt sind. Erhobene Anforderungsprofile werden hierbei den Fähigkeitsprofilen der Rehabilitanden gegenübergestellt. Erhoben werden soziale Kompetenzen sowie kognitive Fähigkeiten und psychomotorische Merkmale im Rahmen von Interviews, Beobachtung und der Bewertung von Arbeitsproben. Ziel des Profilabgleiches ist die Entwicklung eines angemessenen Förderplanes (Bernt-

zen, Viktoria, MELBA – auch in Kompetenzfeststellungsverfahren für arbeits- und/oder ausbildungslose Jugendliche, in: Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil I, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2002, S. 143 – 153).

Handwerklich-motorischer Eignungstest (HAMET)

Das vom Berufsbildungswerk Waiblingen entwickelte Testverfahren zielt auf die Diagnostik berufsrelevanter gewerblich-technischer Kompetenzen lernbehinderter junger Menschen. Handwerklich motorische Anforderungen werden in praktischen Übungen den beobachtbaren Kompetenzen gegenübergestellt. Das Verfahren ist an einer Gruppe von 200 Berufsschuleinmündem und weiblichen wie männlichen Förder-, Haupt- und Realschülern nomiert worden und erlaubt daher eine standardisierte Bewertung der individuell ermittelten Rohwerte einer Person. Das durch beobachtete Aufgabendurchführung und Bewertung erhobene Leistungsprofil erlaubt es, berufliche Vorstellungen im Hinblick auf Realisierungsmöglichkeiten aufzuzeigen und hieraus entsprechende Förderempfehlungen abzuleiten (Pfeiffer, Gerhard, Goll, Martin und Jürgen Tress (Die Weiterentwicklung des handwerklich-motorischen Eignungstests (HAMET) zum hamet 2, in: Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil I, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2002, S. 119-142).

Diagnose- und Trainingseinheit (DIA-Train)

Das von einer Projektgruppe aus Trägern der Jugendberufshilfe und Landesjugendämtern in Nordrhein-Westfalen zusammengestellte Assessment-Center dient der Förderplanung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf beim Übergang von der Schule zum Beruf. Zu den erfassten beruflichen Anforderungen zählen ausschließlich soziale Kompetenzen (Lernfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Motivation, Selbstvertrauen), die in insgesamt neun Arbeitsaufträgen beobachtet werden (Lippegaus, Petra, Diagnose- und Trainingseinheit (DIA-TRAIN), in: Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil II, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2003, S. 44-59).

Technik Ausprobieren Stärken entdecken – Assessment-Center für Mädchen (TASTE)

Das von dem Berliner Verein Life entwickelte Verfahren unterstützt das Berufswahlverhalten von Mädchen. Es dient insbesondere der Förderung von rollen-untypischen Berufswahlentscheidungen in Berufe des Handwerks und der Informationstechnologie. Das Testverfahren erfasst soziale Kompetenzen wie Arbeitssystematik und Informationsmanagement zu den Berufen, Problemlösungskompetenz, Kreativität und Teamfähigkeit (Cordes, Annemarie, Technik Ausprobieren Stärken Entdecken – Assessment-Center für Mädchen, in: Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil II, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2003, S. 116-117 sowie unter <http://www.taste-for-girls.de>).

Profil Assessment-Center-Verfahren des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands (CJD) Offenburg

Bei dem Profil AC-Verfahren handelt es sich um einen Mix aus der Erfassung von kognitiven Fähigkeiten durch verschiedene Testmodule sowie der Erfassung sozialer Kompetenzen durch Beobachtung von Einzel- und Gruppenarbeitsaufträgen (insgesamt 23 verschiedene Dimensionen). Es ist bestimmt zur Kompetenzermittlung bei Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Nach Auswertung werden die Kompetenzprofile mit den jeweiligen Anforderungsprofilen des Wunschberufes abgeglichen (Kenn, Karin und Claudya Ribeiro, Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands (CJD) Offenburg, Profil, in: Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil II, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2003, S. 97-109 sowie Jugendliche als Experten miteinbeziehen, in: direkt: Fördern und Qualifizieren, Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg im September 2002, S. 18-19).

*Stärken ausprobieren, Ressourcen testen (START)
Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung (IMBSE)*

Das Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung aus Moers nimmt für sich in Anspruch, berufsfeldbezogene Assessment-Center-Verfahren anzubieten. Dies bedeutet, dass die jeweiligen Arbeitsaufträge berufsfeldtypische Situationen widerspiegeln, wie etwa die Übung „Patientenaufnahme“ Bezug nimmt auf einen gängigen Ablauf in der Alten- und Krankenpflege. Die durch Beobachtung dieser handlungsorientierten Arbeitsaufträge erfassten Handlungsdimensi-

onen umfassen kognitive und feinmotorische Merkmale sowie soziale Kompetenzen. Ziel dieses Verfahrens ist es, die berufliche Orientierung der Jugendlichen zu unterstützen und zu stabilisieren, indem ihnen ihre eigenen Kompetenzen sowie die jeweiligen Anforderungen der Berufe bewusst gemacht werden. Zum anderen können anhand der Diagnostik passgenaue Förderpläne aufgebaut werden (Druckrey, Petra, Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung, in: Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil II, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2003, S. 60 - 84 sowie unter <http://www.imbse.de/assessment/aufsatz/text.htm>).

Die eigene Herangehensweise

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten und vom Europäischen Sozialfonds kofinanzierten Modellvorhabens konnte ein unter dem Namen „Nordverbund“ firmierender Trägerverbund eigene Verfahren der Kompetenzfeststellung entwickeln und erproben. Zu diesem zählen das Angemündeter Bildungswerk, das Schweriner Ausbildungszentrum, das Bildungszentrum Bremen vom Internationalen Bund und Jugendbildung Hamburg, bei der die Projektleitung angesiedelt ist.

Eine solche Eigenproduktion erschien notwendig, da es bislang an allgemein verbindlichen und empirisch bewährten Verfahren mangelt und diejenigen Testverfahren, die auf dem Markt nur käuflich zu erwerben waren, schwer beurteilt werden konnten. Zudem war häufig nicht ersichtlich, auf welche spezifischen betrieblichen Anforderungsprofile sich die entsprechenden Verfahren bezogen. Die betriebsnahe Qualifizierung im Rahmen von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung zählt hingegen zu einem Arbeitsschwerpunkt der genannten norddeutschen Bildungsträger. Im Rahmen der Betriebsakquisition und -betreuung waren die entsprechenden Anforderungsprofile der Unternehmen – vorrangig aus der Branche der Informationstechnologie – erhoben und ausgewertet worden, so dass es nahe lag, bei der passgenauen Vermittlung der betrieblich angeforderten Praktikanten und/oder Auszubildenden diese entsprechend vorzuqualifizieren. Um die Jugendlichen entsprechend fördern zu können, mussten die entsprechenden Kompetenzen zunächst festgestellt werden.

Aus der genannten Kooperation und der entsprechenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung sind im Nordverbund bislang insgesamt zwei Publikationen hervorgegangen. Die erste ist im Rahmen einer Praxisbegleitung durch das heidelberger institut beruf und arbeit (hiba) entstanden⁴, die zweite in Zusammenarbeit mit der Hamburger Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migranten und Migrantinnen (BQM)⁵. Denn angesichts eines bei den nordwestdeutschen Partnern vorhandenen hohen Anteils jugendlicher Migranten in den Lehrgängen und der zunehmend pluralistisch und kulturell vielfältig geprägten Gesellschaft schien ein spezielles Verfahren, das die in der Wirtschaft zunehmend geforderte interkulturelle Kompetenz in den Focus der Aufmerksamkeit rückt, mehr als überfällig.

Schließlich fördert Jugendbildung Hamburg seit September 2004 weit über 300 Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in berufsvorbereitenden Lehrgängen. Gemäß den Ausschreibungsrichtlinien nach dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit mussten die meisten der Jugendlichen zuvor eine Eignungsanalyse durchlaufen. Die große Anzahl der Jugendlichen, deren Kompetenzen innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne festgestellt werden sollten, zwang zu einer erneuten Revision des relativ aufwändigen Beobachtungsverfahrens. Die folgenden Ausführungen geben somit ein mehrfach an die veränderten Situationen angepasstes Vorgehen wieder.

Das bei den im Nordverbund zusammenarbeitenden Bildungsträgern eingesetzte Kompetenzfeststellungsverfahren stellt einen Mix dar aus schriftlichen Test- und Beobachtungsverfahren. Erhoben werden kognitive Fähigkeiten (Rechen- und Schreibkenntnisse), das Vermögen zum logischen Denken, fein- und grobmotorisches Geschick, Kenntnisse in der Informationstechnologie sowie soziale Kompetenzen. Da gerade das Erfassen der sozialen Kompetenzen mit Hilfe der Assessment-Center-Technik die größte Herausforderung an die Verfahrensentwicklung dargestellt hat, konzentriert sich die folgende Abhandlung auf die Darstellung der Ermittlung sozialer Kompetenzen bei den Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

⁴ Hutter, Jörg: Kompetenzfeststellung – Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit, hiba GmbH Verlag, Darmstadt 2004.

⁵ Hieronymus, Andreas und Jörg Hutter: Interkulturelle Kompetenz als Chance – Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung, Hamburg 2004.

Das Vorgehen orientiert sich an den nachfolgenden Arbeitsschritten:

1. Ermittlung der betrieblichen Anforderungsprofile durch Befragungen bei den Partnerunternehmen, Auswertung von Stellenanzeigen und Prüfungsordnungen sowie Literaturrecherche. Als wesentliche soziale Kompetenzen gelten: Selbstbewusstsein und Darstellungsvermögen, Team- und Kommunikationsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Problemlösefähigkeit, Belastbarkeit, Konfliktfähigkeit, präzises Sprechen und genaues Zuhören, Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und Sorgfalt.
2. Literaturrecherche zu Übungen, Lemspielen, Arbeitsaufträgen, Fallstudien und Präsentationen, die in der Lage wären, die genannten sozialen Kompetenzen gültig zu messen.
3. Literaturrecherche zu den wissenschaftlichen Konzeptionen und Definitionen der genannten sozialen Kompetenzen.
4. Präzise Definition der jeweiligen Kompetenzen.
5. Operationalisierung der Kompetenzen, indem den Beobachtungskriterien Beobachtungsmerkmale zugeordnet werden. Dabei ist jede beobachtbare Ausprägung bzw. Handlungssequenz benannt worden.
6. Planung der Durchführung durch Festlegung des Ablaufes, Verfassen einer Auftragsbeschreibung und Arbeitsanleitung für die Jugendlichen sowie Anleitung für die Assessoren zur Beobachtung, Auswertung und Interpretation.
7. Durchführung zur Probe und Bewertung der Gültigkeit und Zuverlässigkeit des Verfahrens (misst die Übung tatsächlich: ist die gewünschte Kompetenz bzw. sind die erforderlichen Ausprägungen tatsächlich beobachtbar und stimmen die Beobachtungen verschiedener Beobachter weitgehend überein).
8. Überarbeitung der Operationalisierung und Präzisierung der Anleitungen für die Assessoren.
9. Training der Assessoren hinsichtlich Beobachtung, Auswertung, Interpretation (Gutachten bzw. Förderempfehlung) sowie Feedback an die Jugendlichen.
10. Durchführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens bei ständiger Überprüfung und Revision einzelner Bestandteile.

Stärken und Schwächen des eigenen Verfahrens

Um das eigene Vorgehen besser einschätzen und bewerten zu können, sollen im Folgenden die besonderen Stärken und Schwächen des Verfahrens dargelegt werden.

Die Stärke der Assessment-Center-Technik liegt zweifellos darin begründet, dass sich das Verfahren etwa gegenüber schriftlichen oder mündlichen Tests durch eine größere Objektivität auszeichnet. Die Beobachtungstechnik muss hierbei allerdings sicherstellen, dass *Wahrnehmungen* von ihren *Bewertungen* strikt getrennt bleiben. Denn nur dann ist gewährleistet, dass sich gängige Beobachtungsfehler (zu den Beobachtungsfehlern siehe die Ausführungen im Werkstattbericht Kompetenzfeststellung, Teil I, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main 2002, S. 82) und die hieraus resultierenden Beurteilungsschwankungen minimieren lassen. Nur präzise Beobachtungs- und Auswertungsregeln sichern das Prinzip der kontrollierten Subjektivität, wie die folgenden beiden Beobachtungsbögen illustrieren:

Abbildung 1: Beobachtungsbogen (Jugendbildung Hamburg) mit häufig und stark streuend registrierten Handlungssequenzen

Beobachtungsbogen Auftrag: Plakat/Collage						
Name Beobachter/Beobachterin: <i>J. Meyer</i>						
Name der/des Beobachteten: <i>[Redacted]</i>						
Beobachtete Handlungssequenzen zum Leistungswillen						
Indikatoren/Ausprägungen	Anzahl der Beobachteten Handlungen					
- sie/er lässt sich auf die Aufgabe ein und beginnt sofort mit der Arbeit	///					
- sie/er berücksichtigt die Anforderungen (Name, Alter, Hobbys, Kultur)	///					
- sie/er zeigt durch Nachfragen oder ähnliches Interesse an der Aufgabe	///					
- sie/er lässt sich nicht vom Gruppengeschehen im Raum ablenken	/// IIII					
- sie/er entwickelt eigene Ideen hinsichtlich Inhalt und optischer Gestaltung	/// IIII					
- sie/er arbeitet selbstständig und orientiert sich nicht am Nachbarn/Nachbarn	/// IIII					
- sie/er zeigt Freude an der Ausführung	/// IIII					
- sie/er arbeitet mit Ausdauer und Ehrgeiz bis zum Schluss	/// IIII					
- sie/er hält die Zeitvorgaben ein und wird rechtzeitig fertig	/// IIII					
- sie/er gestaltet die Collage bzw. das Plakat optisch auffällig	///					
Sonstiges bei Bedarf bitte hier handschriftlich noch dazu eintragen						
<i>Ist sehr in seine Arbeit vertieft! sehr konzentriert!</i>	32					
<small>Hinweis zur Beobachtung und Beurteilung: Die Beobachter bzw. Beobachterinnen registrieren die Handlungssequenzen durch einzelne Striche in der rechten Spalte. Bei besonders stark ausgeprägten Indikatoren können auch zwei Striche auf einmal vergeben werden. Je mehr Striche vergeben werden und desto weiter diese über alle Indikatoren streuen, desto besser ist die Leistung der Jugendlichen zu bewerten. Diejenigen, die alle Indikatoren abdecken und/oder einzelne besonders stark repräsentieren, verdienen eine gute Beurteilung. Die angeführten Indikatoren dienen der Hilfe, die Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte Handlungen zu lenken. Sie brauchen nicht die ganze Zeit vollständig bei allen Teilnehmern registriert zu werden. Ich bitte um kritische Überprüfung der Indikatoren (konkret nicht vor, ist unnötig, ist nicht trennscharf, Kriterium x fehlt etc.).</small>						
<small>Bei der Beurteilung wird um eine Gesamteinschätzung gebeten (1 = kaum/nur und nur vereinzelt, 3 = ab und zu und mäßig streuend, 5 = häufig und breit streuend). Bitte ankreuzen oder einkreisen.</small>						
BEURTEILUNG						
<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4 X</td> <td>5</td> </tr> </table>		1	2	3	4 X	5
1	2	3	4 X	5		

Abbildung 2: Beobachtungsbogen (Jugendbildung Hamburg) mit weniger häufig und schwach streuend registrierten Handlungssequenzen



Beobachtungsbogen

Auftrag: Plakat/Collage

Name Beobachter/Beobachterin:Schlegelwilde.....

Name der/des Beobachteten:Sasias.....

Beobachtete Handlungssequenzen zur Präsentationsfähigkeit

Indikatoren/Ausprägungen	Anzahl der beobachteten Handlungen
- sie/er spricht langsam, laut und deutlich	
- sie/er hält Blickkontakt zum Publikum	//
- sie/er spricht in der direkten Rede (Ichform)	
- sie/er lächelt das Auditorium an	///
- sie/er bleibt ruhig und wenig aufgeregt	
- sie/er wirkt authentisch	
- sie/er nimmt andere Regungen im Raum wahr und reagiert darauf	
- sie/er steht aufrecht mit erhobenem Kopf	//
- sie/er unterstreicht bestimmte Aussagen mit Gestik und Mimik	
- sie/er illustriert Aussagen mit erlebten Situationen aus dem Alltag	
Sonstiges bei Bedarf bitte hier handschriftlich noch dazu eintragen	

Hinweis zur Beobachtung und Beurteilung: Die Beobachter bzw. Beobachterinnen registrieren die Handlungssequenzen durch einzelne Striche in der rechten Spalte. Bei besonders stark ausgeprägten Indikatoren können auch zwei Striche auf einmal vergeben werden. Je mehr Striche vergeben werden und desto weiter diese über alle Indikatoren streuen, desto besser ist die Leistung der Jugendlichen zu bewerten. Diejenigen, die alle Indikatoren abdecken und/oder einzelne besonders stark repräsentieren, verdienen eine gute Beurteilung. Die angeführten Indikatoren dienen der Hilfe, die Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte Handlungen zu lenken. Sie brauchen nicht die ganze Zeit vollständig bei allen Teilnehmern registriert zu werden. Ich bitte um kritische Überprüfung der Indikatoren (kommt nicht vor, ist unsinnig, ist nicht trennscharf, Kriterium x fehlt etc.).

Bei der Beurteilung wird um eine Gesamteinschätzung gebeten (1 = kaum/nie und nur vereinzelt, 3 = ab und zu und mäßig streuend, 5 = häufig und breit streuend). Bitte ankreuzen oder einkreisen.

BEURTEILUNG				
Dimension 1: Präsentationsfähigkeit				
1	X 2	3	4	5

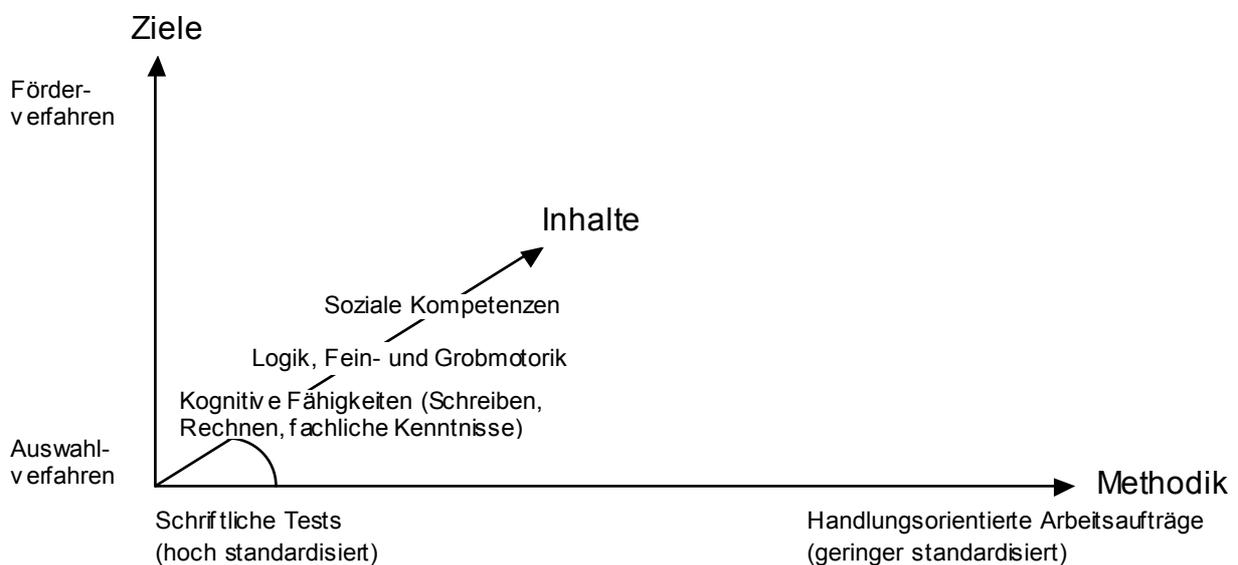
Die abgebildeten Beobachtungsbögen messen mit ihren Merkmalsausprägungen die Kompetenzen Leistungswillen und Präsentationsfähigkeit. Die Beobachter bzw. Assessoren sind angewiesen, *nur die beobachtbaren Handlungssequenzen durch Vergleichen jeweils eines Striches zu registrieren*. Eine *Bewertung* darf und kann erst nach Abschluss der Übung vorgenommen werden, indem die *Häufigkeit und Streuung* der registrierten Beobachtungsmerkmale beurteilt werden. Je häufiger sie vorkommen und je breiter sie über alle Ausprägungen der jeweiligen Kompetenz streuen, desto besser ist die Leistung der Jugendlichen einzuschätzen. Dieser Befund kann sogar von Personen festgestellt werden, die die Beobachtungssituation selber gar nicht kennen. Unzulässig sind hingegen Vorgehensweisen, die ein nachfolgendes Werturteil anhand des im Gedächtnis verbliebenen ‚Gesamteindrucks‘ vornehmen und auf die registrierten Merkmale kaum oder gar nicht Bezug nehmen.

Eine Bewertung der Zuverlässigkeit und Gültigkeit ist im Ansatz durch Vergleich paralleler Messungen und Analyse der registrierbaren Handlungssequenzen erfolgt. Im letzteren Fall beruht die Einschätzung der *inhaltlichen Gültigkeit* auf der Prüfung, ob eine Übung auch tatsächlich in der Lage ist, die entsprechende Kompetenz zu messen. Dies ist uns beispielsweise nicht immer gelungen. So ließ sich etwa mit einem Gruppenauftrag (Tumbau) partout keine Konfliktfähigkeit messen, obwohl die Assessoren das Arbeitsmaterial immer weiter reduziert haben und sich die einzelnen Gruppenmitglieder um einzelne Werkzeuge hätten streiten müssen. Stattdessen löste die Gruppe das Problem der erzeugten Knappheit harmonisch unter gegenseitiger Rücksichtnahme und stellte damit ihre Teamfähigkeit unter Beweis. Konflikte waren hingegen nicht beobachtbar.

Eine Schwäche des eigenen Ansatzes stellt wohl die Tatsache dar, dass die jeweils ermittelten *Rohwerte* nicht mit den *Nomwerten* einer Referenzgruppe verglichen werden konnten. Eine derartige Erhebung zur Eichung der Resultate ist aus Zeit- und Kostengründen nicht durchgeführt worden. Insofern ist eine Interpretation der Ergebnisse nur vor dem Hintergrund der beruflichen Erfahrung der Assessoren möglich. Angesichts der Tatsache, dass Bildungsträger mit der Eignungsanalyse nicht über das weitere berufliche Schicksal eines Jugendlichen entscheiden, sondern eine erste Einschätzung vornehmen, um einen individuellen Förderplan für den Einzelnen zu entwickeln, kann diese Unzulänglichkeit wohl akzeptiert werden.

Die oben dargestellte tabellarische Übersicht der Kompetenzfeststellungsverfahren sowie die Beschreibung des eigenen Ansatzes bietet keinen erschöpfenden Überblick über alle existenten Assessment-Center-Verfahren. Die präsentierte Auswahl erfasst aber alle wesentlichen Elemente der verschiedenen Vorgehensweisen, so dass eine systematische Betrachtung des Feldes durch die im Folgenden abgebildete Grafik möglich wird.

Grafik: Systematischer Überblick über die unterschiedlichen Ansätze der Kompetenzfeststellungsverfahren



Die unterschiedlichen Dimensionen, welche die jeweiligen Verfahren charakterisieren, geben auch die Entwicklungslinien der letzten Jahren wieder. Mit Veränderung der Ziele – auch innerhalb der Firmen haben Fragen der Personalentwicklung die der reinen Personalauswahl ergänzt – haben sich die Inhalte und mit diesen wiederum die Methodik, mit deren Hilfe sich die Inhalte messen ließen, verändert. Letztendlich präsentieren sich die heutigen Verfahren der Kompetenzfeststellung im Vergleich zum älteren Berufseignungstest nach Inhalt und Methodik komplexer und differenzierter zugleich.

Umstritten bleibt jedoch die Frage, wie sinnvoll eine berufsfeldbezogene Kompetenzfeststellung sein kann und ob ein solches Verfahren tatsächlich dazu geeignet ist, den Berufswahlprozess der Jugendlichen maßgeblich zu beeinflussen. Die Befürwor-

ter argumentieren, dass die Jugendlichen durch berufstypische Arbeitsaufträge und Gruppenübungen den jeweiligen Beruf besser kennen lernen, sich ihrer eigenen Kompetenzen und Neigungen wirklichkeitsnäher versichern können und somit in der Lage sind, eine stabilere Berufswahlentscheidung zu treffen (Druckrey, Petra, Offenbach am Main 2003, S. 60). Die Skeptiker halten dem entgegen, dass sich die Kompetenzen in vielen Berufsfeldern durchaus ähneln und simulierte Rollenspiele noch lange keine betriebliche Realität widerspiegeln. Viel schwerer fällt jedoch ins Gewicht, dass nicht jeder Berufswunsch – auch wenn er denn mit den erforderlichen Kompetenzen korrespondiert – erfüllbar ist. Die Jugendlichen müssen vielmehr lernen, ihre Vorstellungen mit der Situation auf dem Ausbildungsmarkt abzugleichen, manchmal leider ein schmerzvoller Lernprozess. Ziel der berufsorientierenden Lehrgänge muss es demnach auch sein, die Jugendlichen dazu anzuleiten, Alternativen zu ihren manchmal recht hochtrabenden Berufswünschen zu entwickeln. All das geht aber über eine Feststellung von (Schlüssel-)kompetenzen weit hinaus und ist erst recht nicht in dem bislang von der Bundesagentur für Arbeit sehr eng gezogenen Zeitrahmen einer Eignungsanalyse zu bewältigen.

Anlage 1: Zusammenstellung von Handlungsempfehlungen zur Initiierung und Umsetzung der Thematik in der Benachteiligtenförderung

Die folgenden Prüffragen dienen der Qualitätssicherung und wären an die Entwickler von Kompetenzfeststellungsverfahren zu richten:

Anforderungsprofile

1. Basiert die Zusammenstellung der Kompetenzen auf einer betrieblichen Anforderungsprofilanalyse?
2. Fußen die Anforderungsprofile auf den Aussagen von Personalverantwortlichen in verschiedenen Firmen, mehreren Stellenanzeigen oder auf den in Prüfungsordnungen formulierten Erfordernissen?
3. Kann jeder Anforderungsdimension mindestens ein Verfahren zu ihrer Ermittlung zugeordnet werden?

Gültigkeit

4. Belegen Literaturfunde zu den ausgewählten handlungsorientierten Übungen und Arbeitsaufträgen eine inhaltliche Nähe zu den relevanten Anforderungsprofilen?
5. Können die relevanten Kompetenzen auf der Basis der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur exakt definiert bzw. beschrieben werden?
6. Sind die einzelnen Kompetenzen operationalisiert worden, indem ihnen ein Set von trennscharfen beobachtbaren Handlungssequenzen zugeordnet wurde?
7. Ist die inhaltliche Gültigkeit in der Praxis erprobt und belegt worden?

Zuverlässigkeit

8. Ist die Zuverlässigkeit des Verfahrens durch Vergleichs- oder Wiederholungsuntersuchungen empirisch ermittelt worden?
9. Gleichen mindestens zwei Assessoren ihre Beobachtungsergebnisse miteinander ab?

10. Sind die Assessoren und Beurteiler hinsichtlich Beobachtung, Auswertung, Interpretation und Feedback geschult worden?

Kontrollierte Subjektivität

11. Basieren die Assessment-Center-Verfahren auf handlungsorientierten Übungen?

12. Wird die Registrierung der einzelnen Wahrnehmungen von ihrer Bewertung eindeutig getrennt?

13. Existieren Verfahrenshinweise zur Methodik, wie die festgestellten Handlungssequenzen zu bewerten und zu interpretieren sind?

Verfahrenshinweise

14. Liegen schriftliche Verfahrenshinweise zum Ablauf, zur Auftragsbeschreibung und Arbeitsanleitung an die Jugendlichen vor?

15. Machen die Verfahrenshinweise Angaben zu der notwendigen räumlichen und sächlichen Ausstattung, dem nötigen Personaleinsatz sowie dem zeitlichen und personellen Aufwand?

16. Ist vorgesehen, dass die beteiligten Jugendlichen vorab über die Ziele des Verfahrens informiert werden?

17. Findet eine regelmäßige Qualitätskontrolle hinsichtlich der Relevanz der Anforderungen bzw. Kompetenzen sowie ihrer Definitionen und Operationalisierung statt?

Auswertung und Interpretation

18. Werden die Ergebnisse für Dritte nachvollziehbar (Bewertungssystem, Kurzgutachten) dokumentiert?

19. Werden die Resultate auch für die Jugendlichen verständlich und nachvollziehbar aufbereitet?

20. Können die erfassten Rohwerte mit den Nomwerten einer Relevanzgruppe verglichen werden?

21. Werden bei der Weitergabe der Daten die Erfordernisse des Datenschutzes beachtet?

Feedback

22. Lassen sich die Bewertungen anhand der beobachteten Sachverhalte begründen?

23. Bezieht sich das Feedback auch auf die positiven Seiten und Entwicklungschancen?

24. Erfolgt das Feedback in einem Einzelgespräch?

Anlage 2: Good Practice-Beispiele zur Illustration

Im folgenden wird die Konzeptionalisierung von drei Übungen zur Kompetenzfeststellung vorgestellt. Um diese selber durchführen zu können, wird auf die detaillierten Angaben in der entsprechenden Literatur verwiesen. Der erste Arbeitsauftrag thematisiert die Team- und Kommunikationsfähigkeit (siehe zur Umsetzung unter Kompetenzfeststellung, Heidelberg 2004, S. 33 - 42). Sie lassen sich durch diverse Konstruktionsübungen (Tum- oder Brückenbau) ermitteln.

In diesem Beitrag will ich aufzeigen, wie sich die entsprechenden Kompetenzen definieren und operationalisieren lassen.

Beispiel 1: Gruppenübung zur Team- und Kommunikationsfähigkeit

Die Gruppenübung eignet sich zum Einsatz in der Berufsausbildungsvorbereitung, speziell im Rahmen der Eignungsanalyse zu Beginn der Maßnahme.

Wie ließ sich die Umsetzung gestalten?

Kommunikationsfähigkeit und Teamkompetenz gelten als Teilfähigkeiten von sozialer Kompetenz und sind wie folgt definiert:

Kommunikationsfähigkeit

Die Kommunikationsfähigkeit umfasst das Vermögen, sich inhaltlich und sprachlich verständlich auszudrücken (Prägnanz, Kürze, Gliederung, logischer Aufbau), sprachliche, mimische und Elemente der Gestik angemessen einzusetzen, Gespräche zu beginnen, aufrecht zu erhalten und zu beenden, zuzuhören und nicht zu unterbrechen sowie geäußerte inhaltliche und emotionale Aspekte wahrzunehmen und auf diese angemessen zu reagieren (in Anlehnung an Bastians, Frauke und Sandra Kluge: Diagnose sozialer Kompetenzen, Universität Osnabrück, Osnabrück 1998. Eingesehen am 7.09.2003 <<http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~runde/dsp/sk.htm>>).

Teamfähigkeit

Teamfähigkeit umfasst den zielorientierten gegenseitigen Austausch von Information, das Anbieten und Akzeptieren von Hilfe, die Integration der eigenen Person und anderer in das Team, die Abstimmung mit den Teammitgliedern bei der Erfüllung einer Aufgabe sowie die Darstellung des Ergebnisses der Teamarbeit als gemeinschaftlich erzeugtes Produkt (ausgeführt in Anlehnung an Bastians, Frauke und Sandra Kluge: Diagnose sozialer Kompetenzen, Universität Osnabrück, Osnabrück 1998. 7.09.2003 <<http://www.psych.uni-osnabrueck.de/~runde/dsp/sk.htm>>, desgl. auch Stangl,

Werner (2001). Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg., 3.06.2002. Eingesehen am 7.09.2003 <<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>>.)

Ausprägungen von Teamfähigkeit

Die Dimension Teamfähigkeit lässt sich wie folgt operationalisieren:

- Sie/er zeigt Bereitschaft zur Mitarbeit in der Gruppe,
- sie/er beteiligt sich an Zieldefinition,
- sie/er beteiligt sich an der Ermittlung der vorhandenen Kompetenzen,
- sie/er beteiligt sich an der Erstellung eines Zeitrasters,
- sie/er macht Vorschläge zur Arbeitsverteilung,
- sie/er kann auf Ideen und Vorschläge der anderen eingehen,
- sie/er erkennt unterschiedliche Ideen und strebt eine einvernehmliche Lösung an,
- sie/er verliert das Ziel nicht aus den Augen,
- sie/er bittet bei Bedarf andere Teammitglieder um Hilfe,
- sie/er packt selbst mit an und beteiligt sich aktiv an notwendigen Nachbesserungen,
- sie/er ist nicht nur mit sich beschäftigt, sondern stimmt sich ab,
- sie/er geht auf Wünsche anderer ein,
- sie/er stellt das Ergebnis als Gemeinschaftsarbeit dar.

Teamfähigkeit setzt natürlich Kommunikationsfähigkeit voraus, ohne die Menschen erst gar nicht gemeinschaftlich handeln könnten.

Ausprägungen von Kommunikationsfähigkeit

Der oben benannten Beobachtungsdimension Kommunikationsfähigkeit können die folgenden Ausprägungen zugeordnet werden (Beobachtungsmerkmale abgeleitet von: Wachter, Barbara: Kompetenz – Kommunikationsfähigkeit, Grundschule Gödenroth, Gödenroth 1998. Eingesehen am 7.09.2003

<<http://www.welleg.de/unterricht/diskurs/>> und Kommunikationsregeln nach Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum, 6. Aufl., Weinheim/Basel 2002, S. 57-61.)

- Sie/er meldet sich zu Wort,
- sie/er spricht laut und deutlich,
- sie/er gibt das Wort an andere weiter,

- sie/er knüpft an den Beiträgen anderer an,
- sie/er trägt eigene Meinung mit Begründung vor,
- sie/er richtet ihre/seine Aufmerksamkeit auf das Teammitglied, das spricht,
- sie/er lässt Gesprächspartner aussprechen,
- sie/er äußert eigene Gefühle und Wünsche,
- sie/er toleriert die Meinung anderer Teammitglieder,
- sie/er versetzt sich in die Lage eines anderen Teammitgliedes,
- sie/er sendet auch nonverbale Botschaften,
- sie/er nimmt nonverbale Botschaften auf und bewertet sie,
- sie/er erkennt und verbalisiert, wenn Beiträge vom Thema abweichen,
- sie/er nimmt selbst notwendige Korrekturen im Gesprächsverlauf vor,
- sie/er bleibt selbst bei Thema und Zielsetzung,
- sie/er greift Beiträge anderer auf und verwendet sie als Lösungshilfe,
- sie/er erklärt anderen Teammitgliedern Sachverhalte,
- sie/er stellt Fragen an das Plenum,
- sie/er fasst Teilergebnisse in Merksätzen zusammen.

Worin besteht der Erfolg der Lösung?

Die Kommunikations- und Teamfähigkeit lässt sich relativ objektiv, zuverlässig und gültig ermitteln und bewerten. Wenn die Assessoren die oben aufgezählten Ausprägungen verinnerlicht haben, fällt die routinierte Beobachtung deutlich leichter.

Was waren die hemmenden Faktoren?

Die Personalknappheit lässt es oftmals nicht zu, dass zwei Assessoren jeweils einen Jugendlichen beobachten können.

Welcher Aufwand/welche Ressourcen wurden eingesetzt?

Je nach Umfang der Konstruktionsübung werden zur Beobachtung ein bis zwei Stunden Zeit benötigt. Jeweils zwei Assessoren können im Verlauf der Übung bis zu acht Jugendliche beobachten.

Beispiel 2: Einzelauftrag zum Leistungswillen und zum Darstellungsvermögen

Die Gruppenübung eignet sich zum Einsatz in der Berufsausbildungsvorbereitung, speziell im Rahmen der Eignungsanalyse zu Beginn der Maßnahme.

Wie ließ sich die Umsetzung gestalten?

Der zweite Arbeitsauftrag, *eine Collage der kulturellen Quadrate*, bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich ihrer unterschiedlichsten kulturellen Hintergründe zu vergewissern und diese vor der Gruppe darzustellen (zur Umsetzung dieser Aufgabe siehe die Anleitungen in „Interkulturelle Kompetenz als Chance?“, Hamburg 2004, S. 66 –71). Hierbei müssen die Jugendlichen nicht unbedingt ihre nationale Kultur reflektieren, sie können auch Bezug auf diverse alltagsweltlich gelebte Jugendkulturen nehmen. Gemessen werden sollen dabei die Kompetenzen Leistungswillen bei der Produktion des eigenen kulturellen Quadrates sowie Darstellungsvermögen bei der abschließenden Vorstellung des eigenen Arbeitsergebnisses vor der Gruppe. Die Kompetenzen ließen sich wie folgt definieren und operationalisieren:

Leistungswillen

Leistungswillen meint die Bereitschaft (Ehrgeiz und Lust), sich auf berufliche Leistungssituationen einzulassen und entsprechend des eigenen Vermögens entsprechend gute Arbeitsergebnisse zu erzielen.

Ausprägungen von Leistungswillen

- Sie/er lässt sich auf die Aufgabe ein und beginnt sofort mit der Arbeit,
- sie/er berücksichtigt die in der Aufgabenstellung festgelegten Anforderungen,
- sie/er zeigt durch Nachfragen Interesse an der Aufgabe,
- sie/er lässt sich nicht vom Gruppengeschehen im Raum ablenken,
- sie/er entwickelt eigene Ideen hinsichtlich Inhalt und Gestaltung,
- sie/er arbeitet selbstständig und orientiert sich nicht am Nachbarn bzw. an der Nachbarin,
- sie/er zeigt Freude an der Ausführung,
- sie/er arbeitet mit Ausdauer bis zum Schluss,

- sie/er hält die Zeitvorgaben ein und wird rechtzeitig fertig,
- sie/er gestaltet die Collage optisch auffällig.

Darstellungsvermögen

Die Jugendlichen treten in ihrer gesamten Körperhaltung selbstbewusst auf und überzeugen ihre Zuhörer durch ihre Darbietung.

Ausprägungen von Darstellungsvermögen

- Sie/er spricht langsam, laut und deutlich,
- sie/er hält Blickkontakt zum Publikum,
- sie/er spricht in der direkten Rede (Ichform),
- sie/er lächelt das Auditorium an,
- sie/er bleibt ruhig und wenig aufgeregt,
- sie/er wirkt authentisch,
- sie/er nimmt andere Regungen im Raum wahr und reagiert darauf,
- sie/er steht aufrecht mit erhobenem Kopf,
- sie/er unterstreicht bestimmte Aussagen mit Gestik und Mimik,
- sie/er illustriert Aussagen mit erlebten Situationen aus dem Alltag.

Worin besteht der Erfolg der Lösung?

Leistungswillen und Darstellungsvermögen lassen sich relativ objektiv, zuverlässig und gültig ermitteln und bewerten. Die Assessoren können sich zudem jeweils auf eine Kompetenz konzentrieren, da beide zeitlich nacheinander erhoben werden. Zu bedenken ist, dass die jugendlichen Präsentationen in der Regel sehr kurz ausfallen. Selten sprechen die Betroffenen länger als ein oder zwei Minuten. Damit diese kurze Zeitraum auch wahrgenommen werden kann, sollten die Beobachtungsbögen daher schon mit Namen versehen sein.

Was waren die hemmenden Faktoren?

Die unzureichende personelle Ausstattung zwingt meistens dazu, auf die Vergleiche der Beobachtungen von zwei Assessoren zu verzichten.

Welcher Aufwand/welche Ressourcen wurden eingesetzt?

Bei der Collage werden zur Ausführung und Präsentation etwa eine Stunde Zeit benötigt, wenn die Gruppenstärke bei etwa acht Personen liegt. Jeweils zwei Assessoren können im Verlauf der Übung bis zu acht Jugendliche beobachten.

Beispiel 3 : Lernspiel zum Stereotypisieren und zur Konfliktfähigkeit

Handlungsfeld

Ausbildungssituationen sind häufig konflikt- und gewaltbelastet. Dies trifft insbesondere auf Lehrgänge der Berufsvorbereitung zu, in denen Jugendliche aus unterschiedlichsten Kulturkreisen und sozialen Milieus zusammenarbeiten müssen. Die Lehrkräfte sind oft nicht in der Lage, derartige Konflikte rechtzeitig zu erkennen und zu entschärfen. Ein ganzes Set von entsprechenden Übungen trägt daher dazu bei, derartige Auseinandersetzungen wahrzunehmen und zu bearbeiten. Die einzelnen Lernspiele sind im Kapitel Kommunikations- und Konfliktfähigkeit des Bandes „Interkulturelle Kompetenz als Chance“ (Hamburg 2004, S. 87 – 99) dargestellt. In das Thema führt die Übung Zitronenland ein, die hier kurz beschrieben wird.

Wie ließ sich die Umsetzung gestalten?

Das Thema kann zu Beginn erst einmal allgemein in der Gruppe besprochen werden, indem die Begriffe in verständlicher Form erläutert werden. Die folgenden Definitionen geben eine Hilfestellung.

Konfliktfähigkeit

Konfliktfähigkeit bezeichnet das Vermögen, Auseinandersetzungen aufgrund unterschiedlicher Interessenlagen aufzunehmen und durchzustehen (Sociolexikon, Fachhochschule Nordostniedersachsen, Lüneburg. Eingesehen am 10.01.2005 <http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/k_n/konflikx.htm>).

Stereotypisieren

Stereotypisieren bezeichnet den Vorgang, Menschen anhand feststehender Vorstellungen zu kategorisieren und ihnen Wesensmerkmale zuzuschreiben (Sociolexikon, Fachhochschule Nordostniedersachsen, Lüneburg. Eingesehen am 10.01.2005, <http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/s_z/stereoty.htm>).

Lernspiel Zitronenland

Die Jugendlichen bekommen die Aufgabe, zunächst einmal in der Gruppe typische Merkmale von Zitronen zu benennen (sauer, gelb, oval etc.). Danach erhält jede/jeder eine Zitrone. Die Jugendlichen werden dann aufgefordert, ihre Zitrone genau zu

studieren, damit sie diese wieder erkennen. Hierzu erhalten sie fünf Minuten Zeit. Danach sollen sie in zehn Minuten einzeln ein Arbeitsblatt ausfüllen, in dem sie ihrer Zitrone eine Identität geben (Name, Alter, Geburtsort, Lebensgeschichte). Die Zitronen werden dann wieder eingesammelt und gemischt. Jeder Jugendliche soll jetzt seine eigene Zitrone in der Menge wieder erkennen und herausfischen. Abschließend stellt er die Geschichte seiner Zitrone in der Gruppe vor und erklärt, woran er seine Zitrone wieder erkannt hat.

Worin besteht der Erfolg der Lösung?

Oftmals bilden Stereotype über die „Deutschen“, „Türken“ oder „Russen“ den Nährboden für gewaltsame Auseinandersetzungen in Jugendgruppen. Menschen werden dabei kategorisiert und verlieren ihre individuellen Eigenschaften und Charaktere. Diese Übung sensibilisiert dazu, derartige Verallgemeinerungen zu erkennen und in Frage zu stellen. Die Jugendlichen sind dann in der Regel auch bereit dazu, ihre eigenen Ausgrenzungserfahrungen zu berichten. Bei Jugendbildung Hamburg ist die Erfahrung gemacht worden, dass männliche Jugendliche häufig gewaltsame Auseinandersetzungen in den Berufsschulen erlebt haben und aus Angst vor Übergriffen nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen. Die Lemspiele zum Thema Konfliktfähigkeit (Zitronenland, Was sind Konflikte?, faire und unfaire Konfliktlösungen) haben bislang wiederholt dazu beigetragen, derartige Gewalterfahrungen kommunizierbar zu machen und damit zu einem förderlichen Lernklima beizutragen.

Was waren die fördernden und hemmenden Faktoren?

Als hemmender Faktor erweist sich auch hier die Personalknappheit, insbesondere dann, wenn dieses Thema den üblichen Lehrplan zusätzlich belastet.

Welcher Aufwand/welche Ressourcen wurden eingesetzt?

Die thematische Bearbeitung des Themas beansprucht einen Tag Arbeitszeit und je nach Gruppenstärke mindestens zwei Lehrkräfte pro acht Jugendliche. Eventuell ist die Durchführung eines zusätzlichen Konflikttrainings nötig.

Der aus Polen stammende Mariusz T. hat eine Geschichte zu seiner Zitrone produziert, die in ihrer Originalität und ihrem Humor bemerkenswert ist und hier abschließend präsentiert wird.

Das Zitronenland – Eine Geschichte von Mariusz T.

„Meine Zitrone heißt Horst, ist siebzehn Jahre alt und stammt aus Italien.

Sie ist an einem schönen, sonnigen Berg in Italien zur Welt gekommen. Sie hatte sehr viele gelbe Geschwister, die alle mit ihr an einem großen, grünen Baum lebten. Als sie älter wurde, fing sie an, für die Mafia zu arbeiten. Eines Tages machte die Zitrone einen riesigen Fehler und hat die Mafia verraten. Nun war sie auf der Flucht und musste mit ihren Geschwistern nach Deutschland fliehen. Sie lebt nun in großer Angst unter uns, weil sie glaubt, dass die Mafia sie findet und zu Zitronensaft verarbeitet.“

Informationen für
Akteure der
Benachteiligtenförderung



Good Practice Center
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3 ■ 53175 Bonn
eMail: gpc@bibb.de ■ Tel. 02 28-107-13 24

Gefördert von



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung