

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: **Kompetenzen feststellen – Ausbildungsreife fördern**



**Entwicklungsinitiative:
Neue Förderstruktur für
Jugendliche mit besonderem
Förderbedarf**

Berichte und Materialien, Band 18

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen:

**Kompetenzen feststellen –
Ausbildungsreife fördern**

Entwicklungsinitiative:
Neue Förderstruktur für Jugendliche
mit besonderem Förderbedarf

Impressum

Die vorliegende Handreichung wurde im Rahmen der Transferphase der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ erarbeitet.

Die Entwicklungsinitiative wurde als Projekt im Rahmen des Programms „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen des BMBF: 01 NL 0101 und 01 NK 0101) und die Bundesagentur für Arbeit sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Die Prozessbegleitung zur Modellversuchsreihe und das Transfervorhaben der Entwicklungsinitiative wurden durchgeführt von:

INBAS
Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
Herrnstraße 53
63065 Offenbach
Tel.: 0 69 / 2 72 24-0
Fax: 0 69 / 2 72 24-30
E-Mail: inbas@inbas.com
Internet: <http://www.inbas.com>

Projektleitung: Nader Djafari und Joachim Winter

Autorinnen und Autoren: Petra Lippegas
mit Beiträgen von Heidemarie Lehmann, Wolfgang Petran,
Karen Schober, Thomas Thiel, Uwe Vogt, Frank Wiesener
und Joachim Winter

Redaktion: Joachim Winter

Layout, Satz: Petra Baumgardt

Fotonachweis: Titel und S. 12, 29, 54: INI - Initiative für Jugendhilfe, Bildung und Arbeit e. V. Lippstadt; S. 9: Alina Lippegas; S. 24: Jörg Lantelmé; S. 42: Peter Himself/Intro; S. 63: Andreas Buck; S. 93 Petra Steuer/Joker; S. 86, 109, 114, 127: LIFE e. V. Berlin/Projektverbund LiLa, Metin Yilmaz; S. 137: Ingram Publishing

Druck: Winddruck oHG Druck & Verlag, Siegen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-932428-54-8

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt. Die von ihnen vertretenen Auffassungen machen sich die fördernden Institutionen nicht generell zu eigen.

© 2007 Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH Offenbach am Main

Inhaltsverzeichnis

Einführung	5
Teil A: Hintergründe und Klärungen	9
1. Der Kontext: Bildungspolitische Reformen und Neue Förderstruktur	10
2. Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife und seine Bedeutung für die Berufsausbildungsvorbereitung	14
2.1 Die Diskussion über die Ausbildungsreife	14
2.2 Darstellung des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“	17
2.3 Ausbildungsreife und Berufseignung als Ziele der BvB	23
3. Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse	26
3.1 Kompetenzfeststellung und Eignungsanalyse: Begriffliche Klärung	26
3.2 Unterscheidungsmerkmale für Verfahren	32
3.3 Verfahrensarten	36
Simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren	36
Handlungsorientierte berufsbezogene Tests/Arbeitsproben	40
Tests	40
Biografieorientierte Verfahren	44
4. Qualifizierungs- und Förderplanung	47
4.1 Begriffe und Ziele	47
4.2 Stufen der Qualifizierungs- und Förderplanung	51
Teil B: Standards, Leitlinien und Eckpunkte	63
1. Eignungsanalyse	64
1.1 Vorgaben des Fachkonzepts zur Eignungsanalyse	64
1.2 Merkmale in der Eignungsanalyse	65
1.3 Verfahren für die Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung	80
1.4 Dokumentation und Abstimmung der Ergebnisse	82
1.5 Qualitätsstandards für die Kompetenzfeststellung	88
2. Qualifizierungs- und Förderplan	103
2.1 Muster eines Qualifizierungs- und Förderplans	103
2.2 Qualitätsstandards für die Qualifizierungs- und Förderplanung	104

Teil C: Beispiele guter Praxis – exemplarische Verfahren 109

1. **Assessment Center** 110
 - Berufsspezifisches Assessment Center: Start 110
 - TASTE for GIRLS 113
2. **Handlungsorientierte Tests/Arbeitsproben** 116
 - hamet 2: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen 116
3. **Leistungstests** 119
 - Prototyp Ausbildungsreife 119
4. **Biografische Verfahren** 122
 - Die Kompetenzbilanz im Rahmen von DIA-KOM 122

Teil D: Erfahrungen 127

1. **Ein Erfahrungsbericht aus der Entwicklungsinitiative:
Neue Förderstruktur** 128
2. **Eignungsfeststellung in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden** 130

Teil E: Kommunikation zwischen Bundesagentur und Maßnahmeträgern 137

1. **Die Abstimmung des Qualifizierungs- und Förderplans** 138
2. **Die „Elektronische Maßnahmeabwicklung“ der Bundesagentur für Arbeit** 142
 - Kommunikation, Abstimmung und Genehmigung zwischen
Agentur für Arbeit und Maßnahmeträger 143
 - Fachliche Anforderungen an Datenbanksysteme bei Bildungsträgern 144

Schlussbemerkungen – Ausblick 147

Literatur 149

Anhang 154

- Verzeichnis der Abbildungen 154
- Verzeichnis der Tabellen 154
- Verwendete Abkürzungen 155
- Werkstattberichte und Materialien zur „Neuen Förderstruktur“ 157
- Adressen der INBAS-Büros 160
- Ausgewählte INBAS-Angebote im Internet 161

Einführung

Ein junger Mann hat die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, eine junge Frau trotz Abschluss keine Ausbildungsstelle erhalten. Beide sind in eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) eingemündet. In dieser Maßnahme soll nun festgestellt werden, was die beiden können, was – vielleicht bislang verborgen – in ihnen steckt. Ihre Fähigkeiten, ihr Können sollen in der BvB zielgerichtet und individuell gefördert werden, um aus einem zunächst ungünstigen Start ins Berufsleben eine neue Chance auf Ausbildung und Arbeit zu machen.

Die Feststellung von Kompetenzen und Eignungen dieser Jugendlichen und ihre individuelle Förderung stehen im Mittelpunkt dieser Handreichung. In erster Linie geht es dabei um die Förderung im Rahmen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA).

Die Handreichung wendet sich an zwei unterschiedliche Adressatengruppen, die gemeinsam – aber in unterschiedlichen Rollen – junge Menschen in diesen Maßnahmen fördern: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungseinrichtungen auf der einen Seite, Beratungsfachkräfte der Bundesagentur für Arbeit auf der anderen. Hinter der Veröffentlichung einer Handreichung für beide Gruppen steht der Wunsch, eine über die knappen Vorgaben des Fachkonzepts (vgl. S. 12 dieser Handreichung) hinausgehende fachliche Grundlage für eine gemeinsame Arbeit zu schaffen. Beide Gruppen sollen von denselben Zielen, Begriffen und Methoden ausgehen, die Arbeit der anderen verstehen und zu einem gemeinsamen Vorgehen gelangen können.

Die Handreichung soll einen fachlichen Beitrag zur Entwicklung von Qualität in der Eignungsanalyse (Kompetenzfeststellung) und bei der Qualifizierungs- und Förderplanung leisten, dazu sollen Verfahren stärker standardisiert werden. Die Definition von Mindeststandards und die Dokumentation „guter Praxis“ veranschaulichen, was im Rahmen des Konzepts als Qualität verstanden wird, und erhöhen die Transparenz. Es ist nicht beabsichtigt, eine einheitliche Form oder direkte Anleitung für die Durchführung vorzugeben, auch zukünftig sollen vielfältige Instrumente und Angebote entwickelt und umgesetzt werden, die den jeweiligen Voraussetzungen der Regionen und den Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht werden. Allerdings sollen diese in ihrer Qualität vergleichbarer sein, so sollen auch Transparenz, Effektivität und Effizienz verbessert werden.

Die hier vorliegende Handreichung greift damit zwei Elemente des neuen Fachkonzepts auf, die stärker in die aktuelle bildungspolitische Entwicklung eingebunden, vertieft und einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollen:

1. die Eignungsanalyse,
2. die Qualifizierungs- und Förderplanung.

Die Handreichung entstand im Rahmen eines Transferprojektes des Programms: „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm) – Transferphase“. Ihre Grundlage bildete die Arbeit eines Arbeitskreises, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Bundesagentur für Arbeit, darunter auch die Vertreterin der BA im Nationalen Pakt für Ausbildungsreife und Fachkräftenachwuchs, aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Träger sowie des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH). Diese Expertengruppe legte Eckpunkte wie Merkmale und Verfahren fest. Als erstes aber waren Begriffe zu klären: Während die Bundesagentur von Eignungsanalyse spricht, ist bei Trägern in der Regel von Kompetenzfeststellung die Rede. Der Arbeitskreis einigte sich deshalb darauf, beide Begriffe zu verwenden.

Eine wesentliche Absicht ist es, die fachlichen Anregungen des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“¹, entwickelt vom Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, aufzugreifen, zu reflektieren, auf die Berufsausbildungsvorbereitung zu übertragen und in das Förderkonzept zu integrieren. Dabei wird der Kriterienkatalog als eine im Dialog zwischen Expertinnen und Experten entstandene Dokumentation aktueller Anforderungen betrachtet, die eine Orientierungshilfe bieten soll für individuelle Wege im Übergang Schule – Beruf.

Innerhalb der Bundesagentur existiert für die Beratungsfachkräfte bereits eine „Arbeitshilfe zur Prüfung der Ausbildungsreife“, die aus dem Kriterienkatalog abgeleitet ist. Sie bildete einen weiteren Eckpfeiler für diese Handreichung.

Eine andere, stärker auf Förderung ausgerichtete Perspektive und Erfahrungen aus bereits durchgeführten Eignungsanalysen hätten aus der Sicht der Träger oder der INBAS GmbH manchmal die Auswahl anderer Merkmale oder abweichender Definitionen nahegelegt. Um einheitliche Vorgaben zu nutzen und den Kriterienkatalog als anerkannten Konsens in der Substanz zu erhalten, wurden die Merkmale (der o. g. Arbeitshilfe der Bundesagentur für Arbeit) weitgehend übernommen. Es wurden jedoch drei Merkmale ergänzt, die sich in der Entwicklungsinitiative als zentral erwiesen haben, diese sind auch in den weitergehenden Vorgaben des Neuen Fachkonzepts enthalten (vgl. S. 64 dieser Handreichung). Zusätzlich sollen im Rahmen der Eignungsanalyse Erprobungen in verschiedenen Berufsfeldern durchgeführt und deren Ergebnisse dokumentiert werden.

Gegenüber dem Stand des Fachkonzepts und der Leistungsbeschreibung für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA stellen diese Ergebnisse eine Weiterentwicklung dar. Das bedeutet, dass zunächst Unterschiede zwischen den Vorgaben des Fachkonzepts und den Vorschlägen dieser Handreichung bestehen bleiben. Hier haben die Vertreter der Bundesagentur signalisiert, nach einer Phase der Erprobung die Erfahrungen in die Weiterentwicklung des Fachkonzepts einfließen zu lassen.

Es werden zudem Erkenntnisse berücksichtigt, die die INBAS GmbH im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ bündelte. Darüber hinaus werden Erfahrungen aufgegriffen aus externen Projekten zum Thema Kompetenzfeststellung, so aus dem fach-

1 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit im April 2006: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraeftenachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>.

lichen Austausch der Transfervorhaben im Rahmen des BQF-Programms. Ausführungen zu „Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse“ beruhen auf einer inhaltlichen Zusammenarbeit mit dem Transfervorhaben „Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Berufsfindung“ des Instituts für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung IMBSE e. V. Diese Handreichung profitierte gleichzeitig von Erfahrungen bei der Festlegung von Qualitätsstandards zum Kompetenzcheck Ausbildung NRW (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2006).

Der Aufbau der Handreichung ist ausgerichtet an unterschiedlichen Leseinteressen. Sie ist in drei Teile gegliedert, daraus können auch einzelne Teile ausgewählt werden.

Teil A bietet den theoretischen Hintergrund, klärt Begriffe und Kontexte und ist somit gedacht für diejenigen, die sich genauer informieren wollen.

Teil B kann unabhängig von Teil A gelesen und verwendet werden. Hier findet man Standards, Vorgaben und Muster, die zukünftig für BvB von Bedeutung sind: für die Eignungsanalyse, die festgelegten Merkmale, ihre Definitionen und Verhaltensindikatoren, die vorgesehenen Verfahrensarten und die Standards, anhand derer die Qualität der Eignungsanalyse sich entwickeln soll und beurteilt werden kann. Hinzu kommen die vorgesehenen Schritte der Qualifizierungs- und Förderplanung, Qualitätsstandards und Hinweise für die Abstimmung zwischen BA und Trägern.

Teil C stellt gute Beispiele aus der Praxis vor. Diese Verfahren sollen exemplarisch veranschaulichen, wie Eignungsanalyse und eine Qualifizierungs- und Förderplanung aussehen können.

Im Teil D wurden Erfahrungsberichte aufgenommen, die sich auf die Eignungsanalyse beziehen. Dies betrifft zum einen Erfahrungen aus der Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur, ergänzend dazu die spezifischen Erfahrungen mit der Zielgruppe junge Männer (überwiegend Migranten) im Strafvollzug.

Der abschließende Teil E widmet sich der Kommunikation zwischen der Agentur für Arbeit und den Maßnahmeträgern. Zunächst wird aus Sicht der Bundesagentur für Arbeit dargestellt, wie die Abstimmung des Qualifizierungs- und Förderplans ablaufen soll. Dem folgt eine kurze Einführung in die „Elektronischen Maßnahmeabwicklung“, über die künftig die maßnahmebezogene Kommunikation zwischen Arbeitsagenturen und Bildungsträgern digital erfolgen wird. Schließlich wurden auf der Grundlage von Erfahrungen und Ergebnissen aus der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" Anforderungen und Empfehlungen formuliert für Datenbanksysteme, die von Bildungsträgern im Rahmen der Elektronischen Maßnahmeabwicklung eingesetzt werden. Diese schließen den Abschnitt E ab.

Die Handreichung beschränkt sich in der gegenwärtigen Fassung auf die Teilnehmenden, die nicht als Reha-Fälle gefördert werden. Behinderte Jugendliche sind deshalb zunächst ausgeklammert, weil die Ergebnisse derzeit geführter Diskussionen über die zukünftige Förderung junger Menschen mit Behinderung abgewartet werden sollen.

Auch wenn der Schwerpunkt dieser Veröffentlichung auf den BvB liegt, ist ein Transfer der Ergebnisse beabsichtigt. Da die Themen Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung im gesamten Bereich „Übergang Schule – Beruf“ an Bedeutung gewinnen, können die Merkmale, Verfahren, Standards und guten Beispiele auch über die BvB hinaus für andere Beteiligte, z. B. Schulen und Planungsverantwortliche, Anregungen bieten.

Herzlichen Dank an alle, die durch Beiträge, Praxisbeispiele, durch ihre Mitarbeit im Arbeitskreis und/oder durch ihre kritische Begleitung zum Gelingen dieser Handreichung beigetragen haben.

Im Arbeitskreis wirkten mit:

Petra Druckrey	Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung (IMBSE) e. V., Moers
Ralph Kersten	INBAS GmbH
Petra Lippegaus	INBAS GmbH
Stefan Oschem	Verein zur Förderung von Ausbildung (FAB e. V.), Crimmitschau
Karen Schober	Bundesagentur für Arbeit
Manfred Schnieders	Bundesagentur für Arbeit
Rolf-Dieter Schröder	Bundesagentur für Arbeit
Thomas Thiel	Bundesagentur für Arbeit
Uwe Vogt	Bundesagentur für Arbeit
Angela Werner	Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Sachsen e. V.
Frank Wiesener	INBAS GmbH
Joachim Winter	INBAS GmbH

Teil A

Hintergründe und Klärungen



1. Der Kontext: Bildungspolitische Reformen und Neue Förderstruktur

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) haben wie die gesamte schulische und außerschulische Berufsausbildungsvorbereitung erheblich an berufsbildungspolitischer Bedeutung gewonnen.

Ein trauriger Anlass dafür ist die Tatsache, dass bis 2006 immer weniger Jugendliche direkt in eine Ausbildung einmündeten. Nur noch einem Drittel der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen gelang der direkte Übergang in eine betriebliche Ausbildung (vgl. IAB Kurzbericht Nr. 28/2006, 2). Im Jahr 2006 erhielt nur mehr die Hälfte aller Bewerberinnen und Bewerber eines Jahrgangs eine Ausbildungsstelle, die andere Hälfte verblieb im „Übergangssystem“.² Berufs(ausbildungs)vorbereitung und andere Angebote im sogenannten „Übergangssystem“ sind zur neuen Normalität geworden.

Nicht zuletzt angesichts dieser Entwicklungen stieg die berufsbildungspolitische Bedeutung dieses eigenständigen Sektors, der lange eine „Stiefkinddasein“ führte und dessen Legitimation bei Haushaltskrisen immer wieder in Frage gestellt wurde. Damit verbunden war eine bessere Wahrnehmung und (partielle) Anerkennung der Arbeit der vielen Fachleute in diesem Bereich. Berufsausbildungsvorbereitung wurde zum Thema berufsbildungspolitischer Debatten und fachlicher Diskurse.

Im Oktober 1999 hatte die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit „Empfehlungen zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung“ vorgelegt. Das durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte und im Jahr 2001 gestartete Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ verlieh der Berufsausbildungsvorbereitung ein stärkeres Gewicht in der Bildungslandschaft. Mit der Änderung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2002 wurde die „Berufsausbildungsvorbereitung“ im § 1 BBiG als Bestandteil der Berufsausbildung definiert, die §§ 68 bis 70 enthalten weitere Ausführungen und Regelungen zur Berufsausbildungsvorbereitung und zu Qualifizierungsbausteinen. Die Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz bedeutete eine längst überfällige statusrechtliche Aufwertung.

In der Praxis leistete die vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) durchgeführte „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der beruflichen Integrationsförderung („Benachteiligtenförderung“). Sie war Teilprojekt des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Diese Handreichung entstand im Rahmen eines Transferprojekts der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“. Die Initiative entwickelte und erprobte im Kontext eines „Paradigmenwechsels von der Maßnahme- zur Personenorientierung der Förderangebote“ eine

² Darunter werden alle schulischen und außerschulischen Bildungsangebote gefasst, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen (Baethge, Solga, Wieck 2007, 14).

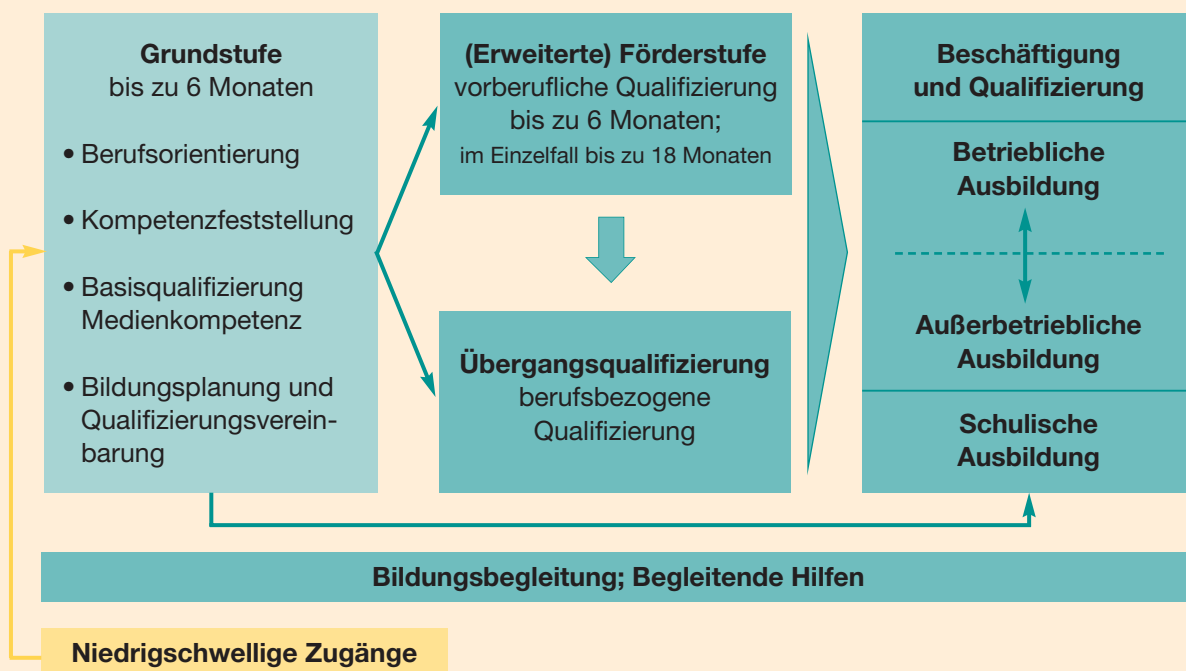
neue Förderstruktur, die mehr Transparenz und Effizienz im System der beruflichen Integration Jugendlicher und junger Erwachsener mit Förderbedarf brachte. Sie erarbeitete Vorschläge und Modelle einer kohärenten Förderstruktur, die individuelle Qualifizierungswege ermöglicht. Diese sollen in Bezug stehen zu den Bedürfnissen, den Persönlichkeiten und den Leistungen der Jugendlichen sowie zum Bedarf des (regionalen) Arbeitsmarktes. In 24 Modellregionen wurden seitens der zuständigen Arbeitsagenturen Modellversuche in Zusammenarbeit jeweils mehrerer Partner (Maßnahmeträger, kommunale Ämter, zuständige Stellen, Betriebe ...) durchgeführt. Die INBAS GmbH gewährleistete eine „Prozessbegleitung“ zu dieser Modellversuchsreihe, die die Träger und Arbeitsagenturen bei der Weiterentwicklung der regionalen Konzepte und der Rahmenkonzeption unterstützte.

Abbildung 1: Neue Förderstruktur³

Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf



Neue Förderstruktur



Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik www.inbas.com © INBAS GmbH 2007

³ Der Einstieg erfolgt über eine **Grundstufe**. Sie beginnt mit einer Kompetenzfeststellung, auf deren Ergebnissen die Berufsorientierung aufbaut. Neben einer Basisqualifizierung absolvieren die Teilnehmenden unterschiedliche, zu ihrem individuellen Qualifizierungsplan passende Qualifizierungsbausteine. Diese Phase kann bis zu sechs Monaten dauern. Daran soll sich – wenn möglich – die Aufnahme einer Arbeit oder einer Ausbildung anschließen.

Wenn die Ausbildungsreife vorhanden, jedoch aus formalen Gründen noch keine Ausbildungsaufnahme möglich ist, wird der/dem Jugendlichen eine **Übergangsqualifizierung** angeboten. In dieser Phase werden Qualifikationen des angestrebten Ausbildungsberufs vermittelt und zertifiziert.

Wenn nach der Grundstufe eine weitere Förderung notwendig ist, um eine Ausbildung oder Arbeit aufnehmen zu können, kann der/die Jugendliche an der **Förderstufe** teilnehmen.

Auf der Grundlage von Erfahrungen und Zwischenergebnissen der Modellversuche der Entwicklungsinitiative entwickelte die Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2003 das Neue Fachkonzept für ihre Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und führte dieses im Jahr 2004 ein. Das Fachkonzept nahm die wesentlichen Eckpunkte des Rahmenkonzepts der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ auf:

- Auflösung der bisherigen Maßnahmekategorien TIP, G, BBE und F zugunsten integrativer, zielgruppenübergreifender Angebote,
- Flexibilisierung und Individualisierung von Förder- und Qualifizierungsverläufen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der Grundlage einer Kompetenzfeststellung,
- Gliederung in Grundstufe, Förderstufe und Übergangsqualifizierung sowie inhaltlich und zeitlich begrenzte Förder- und Qualifizierungssequenzen,
- berufs(feld)bezogene Qualifizierung auf der Grundlage von Qualifizierungsbausteinen,
- Förderung von kooperativen Qualifizierungsangeboten,
- Begleitung der Jugendlichen im Förder- und Qualifizierungssystem (Bildungsbegleitung).



Die Einführung des neuen Fachkonzepts dokumentierte – parallel zur Kritik an einer zu schnellen Einführung, vor allem aber an der Vergabepaxis – aus Sicht vieler Fachleute einen qualitativen Quantensprung. Insbesondere wurde der angestrebte Paradigmenwechsel „von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung“ der Förderung und Qualifizierung vollzogen. „Der Einstieg über die Eignungsanalyse, die Möglichkeit zum Erwerb von Qualifizierungsbausteinen auf der Grundlage von anerkannten Ausbildungsberufen, die stärkere Ausrichtung an betrieblichen Erfordernissen und die Nutzung betrieblicher Lernmöglichkeiten stellen positive Weiterentwicklungen der bisherigen Konzepte der Berufsvorbereitung dar. (...) Das neue Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit stellt einen deutlichen Fortschritt auf dem Weg zu einer differenzierten, flexiblen und individuellen Berufsvorbereitung dar. Wir erachten dieses als lernendes Konzept und halten eine zügige Weiterentwicklung und den Transfer der dabei gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis für unabdingbar“ (Fachbeirat Benachteiligtenförderung 2004, 207 f.).

Die Ziele der BVB sind durch das Fachkonzept formuliert:

„Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA sollen auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereiten oder der beruflichen Eingliederung dienen (...). Zu den wichtigsten Aufgaben gehört es,

- den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer möglichen Berufswahl zu überprüfen und zu bewerten, sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren und eine Berufswahlentscheidung zu treffen,
- den Teilnehmenden die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder – sofern dies (noch) nicht möglich ist – für die Aufnahme einer Beschäftigung zu vermitteln und
- die Teilnehmenden möglichst nachhaltig in den Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt zu integrieren“ (Bundesagentur für Arbeit. Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 61 SGB III, 1).

Das Fachkonzept mit seinen Ausführungen bildet – neben dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife – die Grundlage der im Rahmen dieser Handreichung festzulegenden Standards.

2. Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife und seine Bedeutung für die Berufsausbildungsvorbereitung

Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wird in der Fachdiskussion als wichtiges Instrument gewertet, um Anforderungen (der Wirtschaft) an junge Menschen, die einen Ausbildungsplatz suchen, zu konkretisieren. Diese Konkretisierung und der mit ihr verbundene Konsens über einen gemeinsamen Katalog von Anforderungen waren auch der Grund, den Kriterienkatalog als zukünftige Orientierungshilfe für die BvB zu überprüfen bzw. zu adaptieren.

Allerdings ist der Begriff Ausbildungsreife durchaus umstritten, u. a. weil er Sichtweisen befördert, die die Ursachen für erfolglose Bewerbungen um eine Berufsausbildung bei den Bewerberinnen und Bewerbern sehen. Diskutiert wird auch die Frage, welchen Stellenwert die Anforderungen der Wirtschaft für Prozesse der beruflichen Bildung haben dürfen. Dieses Kapitel führt deshalb den Begriff Ausbildungsreife ein und stellt die Diskussion darüber dar. Es folgt die Vorstellung des Kriterienkatalogs. Im dritten Teil wird dargestellt, welche Bedeutung die Ziele Ausbildungsreife und Berufseignung zukünftig in den BvB haben sollen.

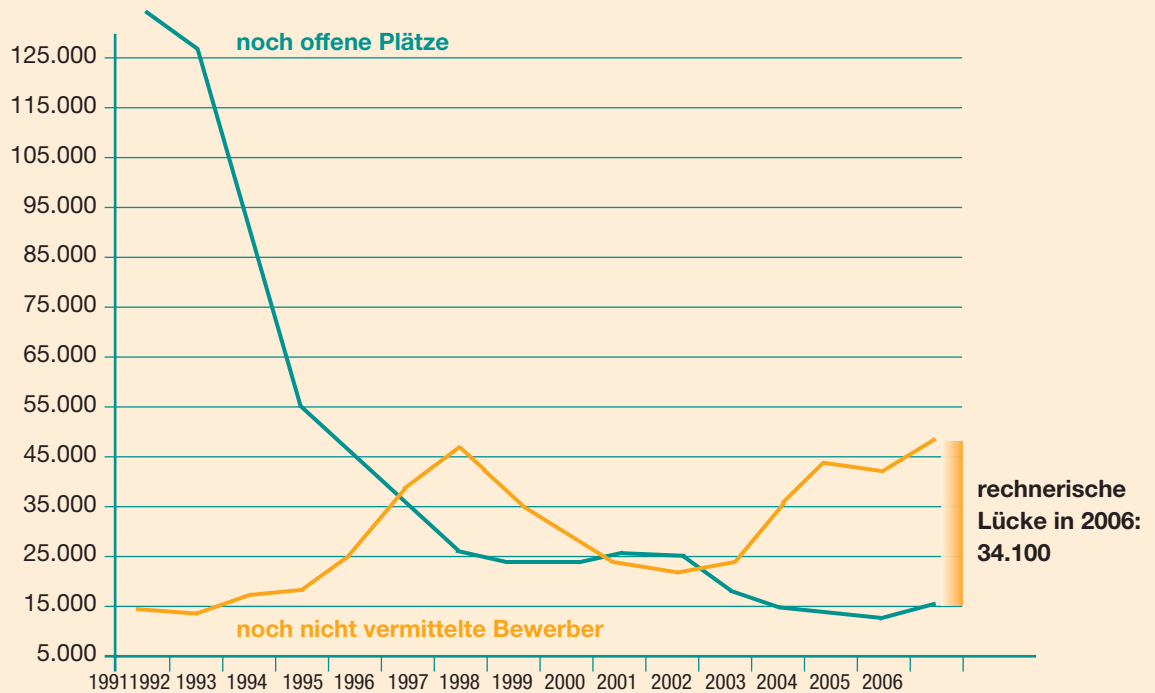
2.1 Die Diskussion über die Ausbildungsreife

Wenngleich sich in diesem Jahr (2007) eine leichte Entspannung des Ausbildungsmarktes aufgrund der konjunkturellen Lage abzeichnet, hat sich die Lage am Ausbildungsmarkt in den vergangenen 25 Jahren kritisch entwickelt, wie ein Blick auf die Abbildung auf der nächsten Seite zeigt.

Zu den Ursachen dieser Ausbildungsstellenmisere gibt es unterschiedliche Vorstellungen, an denen sich auch die Auseinandersetzung über den Begriff Ausbildungsreife festmacht. Insbesondere Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft sehen eine Wurzel des Problems in den mangelnden Voraussetzungen bzw. Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber. In einer Online-Befragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) im Juni 2006 wurden 7.500 deutsche Unternehmen zu Ausbildungshemmnissen befragt. Mangelnde Ausbildungsreife wurde von knapp der Hälfte der Betriebe genannt und somit als häufigstes Hindernis gewertet.⁴

⁴ Die genannten Ausbildungshemmnisse im Einzelnen: „mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger“ (49,6%), „unsichere wirtschaftliche Perspektive“ (32,9%), „können Auszubildende nicht übernehmen“ (24,9%), „Auszubildende sind zuviel in der Berufsschule“ (17,7%), „eigene Ausbildung zu teuer“ (13,0%), „können nicht alle Fertigkeiten vermitteln“ (7,3%), „benötigen Fachkräfte mit Studienabschluss“ (3,6%), „keine geeigneten Ausbildungsberufe“ (2,1%), „andere Gründe“ (9,5%) (DIHK 2006, 3).

Abbildung 2: Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze und der noch nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerber: Entwicklung von 1991 bis 2006



Quelle: BiBB/Bundesagentur für Arbeit: Ergebnisse zum 30. September

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB**

In der Differenzierung der „von den Unternehmen registrierten Mängel“ (DIHK 2006, 10) werden benannt:

- „Mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen	66,2%
- Elementare Rechenfertigkeiten	52,6%
- Leistungsbereitschaft und Motivation	51,7%
- Belastbarkeit	39,2%
- Disziplin	37,9%
- Umgangsformen	37,4%
- Interesse und Aufgeschlossenheit	32,9%“ (a. a. O.).

Eine Bestätigung dieser Argumentation sehen die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber in den schlechten Ergebnissen der zahlreichen Schulstudien der letzten Jahre.⁵

Allerdings rufen generelle Zweifel an der Ausbildungsreife der Jugend auch bei der Arbeitgeberseite Unmut hervor. Die Verfasserinnen und Verfasser der Studie zur Online-Befragung des DIHK weisen ausdrücklich darauf hin, dass ein Großteil der Unternehmen, nämlich knapp über 50%, mit den Auszubildenden zufrieden sei und keinerlei Mängel feststel-

⁵ Stellungnahme der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, s.:

<http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/0B8DF11820CE5153C1256DE70069F4BD> (27.08.2007).

len könne. So werden Unternehmen zitiert, die dies explizit anmerkten: „Ihre Fragen sind sehr negativ formuliert! Wir erleben die jungen Menschen als sehr motiviert und lernfreudig – nur die Perspektiven werden ihnen immer wieder ‘vermies’ – die Aufgaben ernst, zielorientiert und freudig anzugehen, bewirkt bei den Auszubildenden eine sehr gute Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung“ (DIHK 2006, 13).

Von Berufsbildungsexpertinnen und -experten z. B. des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. Ulrich 2004; Eberhard 2006) sowie von der Arbeitnehmerseite werden unterschiedliche Argumente gegen die Verwendung des Begriffs Ausbildungsreife und den damit verbundenen Vorwurf an die Bewerberinnen und Bewerber vorgebracht:

- Erhebungen des Psychologischen Dienstes der Arbeitsagentur ergaben zwar einen leichten Rückgang der Leistungen von Schulabgängerinnen und -abgängern in Deutsch und Mathematik, dafür aber Steigerungen bei den Fähigkeiten, Regeln zu erkennen, Probleme zu lösen und logisch-schlussfolgernd zu denken (vgl. Berufsbildungsbericht 1999, 103).
- Die Zweifel an der Ausbildungsreife (oder auch häufig synonym verwendet: Ausbildungsfähigkeit) bergen die Gefahr, den Jugendlichen selbst die Schuld für die fehlenden Ausbildungsplätze zuzuweisen. Der Begriff Ausbildungsfähigkeit stammt ursprünglich aus der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 1969, dort meinte er die „zertifizierte ...Fähigkeit eines ausbildenden Betriebes“ (Großkopf 2005, 6). Die Bedeutung des Begriffs verschob sich mit der Zeit zu Lasten der Jugendlichen.
- In Zeiten eines Überangebots an Bewerberinnen und Bewerbern legen Betriebe häufig höhere Maßstäbe an die Auswahl der Bewerber an. Hier beeinflussen nicht selten konjunkturelle Einflüsse die Beurteilung der Ausbildungsreife der Jugendlichen.
- Die steigenden Anforderungen gelten als Legitimation für einen segmentierten Arbeitsmarkt. Nach Granato/Schittenhelm (2004) trifft die Ausbildungskrise Mädchen doppelt so häufig wie Jungen – demnach müssten sie trotz höherer Bildungsabschlüsse weniger ausbildungsreif sein.
- Mit der Kritik an der Ausbildungsreife werden auch Begründungen für die zunehmende Zahl von Ausbildungsabbrüchen und für Prüfungsversagen gesucht. Gründe, die bei den Betrieben zu suchen sind – z. B. die Qualität der Betreuung im Ausbildungsbetrieb –, werden dabei nicht thematisiert (vgl. Großkopf 2005, 6).
- Die Beurteilung der Jugendlichen durch Erwachsene geht auf deren Vorstellung von Leistung, Reife und Fähigkeiten zurück. Jugendliche haben sich z. T. den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen schneller angepasst als die ältere Generation, die an Bildern festhält, die heute nicht mehr zutreffen (vgl. Großkopf 2005, 10). „Im Gegensatz zu ihrer Elterngeneration erfahren sie Einstellungen, Normen und Orientierungen in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit und gehen konstruktiv mit der Pluralität unserer Gesellschaft um. Von eindeutigen Vorgaben zur Bewertung von Lebenszusammenhängen und Lebensgestaltung distanzieren sie sich verständlicherweise – und gezwungenermaßen“ (BMFSFJ 2002, 191).
- Der Deutsche Gewerkschaftsbund betont darüber hinaus, dass Ausbildungsreife das Ergebnis eines entwicklungspsychologischen Prozesses sei, der von vielen sozialen

Faktoren wie Bildungsorientierung des Elternhauses und sozio-kulturellen Hintergründen beeinflusst werde (vgl. DGB 2006, 3).

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit dem umstrittenen Begriff, dabei werden diese oft scheinbar unversöhnlichen Positionen z. T. auf eine gezielte Interessenpolitik zurückgeführt (vgl. Eberhard 2006).

Nicht zuletzt um diese Debatte zu versachlichen, um zu klären, wie es denn nun tatsächlich um die Ausbildungsreife der Bewerberinnen und Bewerber steht, vor allem aber, um Grundlagen für eine gezieltere Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf in Schulen zu bieten, wurde von einem Expertenkreis der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife entwickelt.

2.2 Darstellung des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“⁶

Karen Schober, Bundesagentur für Arbeit

Hintergrund, Auftrag und Vorgehen des Arbeitskreises zur Erstellung des Kriterienkatalogs

In den 1960er und 1970er Jahren wurde mit dem Begriff „Berufsreife“ in erster Linie der Schutz der Jugendlichen vor möglichen negativen Einflüssen des Berufs bzw. der Arbeitswelt auf ihre körperliche, geistige und seelische Entwicklung bezeichnet. Eine entsprechende Definition von „Berufsreife“ lag bis 1988 auch den Weisungen der BA zu den Zielen und Aufgaben der berufsvorbereitenden (Bildungs-)Maßnahmen zugrunde. Mittlerweile ist hier – nicht nur in der BA – ein Paradigmenwechsel zu verzeichnen. Heute stehen die Anforderungen der Wirtschaft an Schulabgängerinnen und Schulabgänger im Mittelpunkt. Gefordert werden schulische Basiskenntnisse und Schlüsselkompetenzen, über die Jugendliche beim Verlassen der Schule und bereits vor Beginn der Ausbildung verfügen müssen, um eine Ausbildungsstelle in einem Betrieb zu bekommen. Es ist nicht immer klar, welche Kompetenzen damit angesprochen sind, was darunter zu verstehen ist und in wessen Interesse sie untersucht werden sollen. Um diese Sachverhalte für alle Akteure am Ausbildungsmarkt zu klären und Begriffe eindeutig zu definieren, wurde der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ entwickelt. Dies erfolgte im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“, der im Juni 2004 von der Wirtschaft und der Bundesregierung unter Beteiligung der Bundesagentur für Arbeit geschlossen und im März 2007 um weitere drei Jahre verlängert wurde. Mit diesem Pakt sollten zunächst quantitative Ziele verfolgt werden: „... allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen ein Angebot auf Ausbildung oder anderweitige Qualifizierung zu machen“. Daneben hatten sich die Paktpartnerinnen und -partner auch qualitative Ziele gesetzt, so u. a. das Ziel, die Vermittlung durch Verbesserung des Profilings der Ausbildungsbewerber und -bewerberinnen in den Arbeitsagenturen zu optimieren.

Als ein Beitrag zu diesem Ziel ist der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife entstanden. Die Bundesagentur für Arbeit hatte diesen Auftrag aus dem Nationalen Ausbildungspakt zum Anlass genommen, einen „Expertenkreis Ausbildungsreife“ einzuberufen, in dem Vertreter der Paktpartner/innen und Expertinnen und Experten aus Betrieben, Schule, Berufsbera-

⁶ Dieses Kapitel ist ein gekürzter Auszug aus: Schober 2007.

tung und Wissenschaft vertreten waren. Dieser Arbeitskreis wollte ein einvernehmliches Konzept für die Beurteilung vom Grad der Ausbildungsreife von Jugendlichen entwickeln, der Voraussetzung für den Einstieg in eine betriebliche Ausbildung nach § 4 BBiG/§ 25 HWO ist. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf können auch in außerbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet werden, wenn dort entsprechende Hilfen und sozialpädagogische Begleitung sichergestellt sind. Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife bezieht sich auf die Feststellung der Ausbildungsreife für eine Ausbildung im Betrieb in Berufen, die nach § 4 BBiG/§ 25 HWO geregelt sind. Er definiert keine Mindeststandards für Ausbildungen nach § 66 BBiG und § 42b HWO.

Der Expertenkreis setzte sich zunächst die Klärung und Verwendung einheitlicher Begrifflichkeiten zum Ziel, damit alle Beteiligten dasselbe meinen, wenn sie einen bestimmten Fachbegriff verwenden. Die Begriffe Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit und -eignung werden häufig wenig trennscharf verwendet, was zu Missverständnissen und gelegentlichen wechselseitigen Schuldzuschreibungen führen kann:

- Wenn die Wirtschaft mangelnde Ausbildungsreife vieler Schulabgänger beklagt, sieht sie vor allem die Schulen und Elternhäuser in der Pflicht, den Erziehungs- und Bildungsprozess und dessen Ergebnisse an den Anforderungen der Wirtschaft zu orientieren.
- Von den Arbeitsagenturen erwarten Betriebe, dass sie im Rahmen der Vermittlung und Beratung von Jugendlichen die Ausbildungsreife und Berufseignung ausreichend prüfen und den Betrieben nur „geeignete“ Jugendliche als Bewerberinnen und Bewerber vorschlagen.
- Auf der anderen Seite halten viele Schulen, Eltern, Berufsberaterinnen und Berufsberater die Anforderungen der Wirtschaft für zu hoch. Sie kritisieren, dass die Anforderungen je nach Marktlage und Konjunktur nach oben oder unten angepasst werden und eine „Bestenauslese“ erfolgt, die „durchschnittlichen“ Schulabgängerinnen und Schulabgängern kaum noch eine Chance geben.

Ein zentrales Anliegen bei der Erarbeitung des Kriterienkataloges lag darin, sich auf gemeinsame Standards und Mindestanforderungen zu verständigen, die sowohl die Interessen der Jugendlichen als auch die Belange der ausbildenden Betriebe ausreichend berücksichtigen. Die zentralen Begriffe Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit wurden daher zunächst geklärt und aufeinander bezogen (s. u.).

Im zweiten Schritt entwickelte der Arbeitskreis einen Kriterienkatalog zur Beurteilung von Ausbildungsreife. Basis für die Erstellung des Kriterienkatalogs waren wissenschaftliche Erkenntnisse aus Psychologie, Pädagogik und Kompetenzforschung. Bestehende Anforderungskataloge aus der Wirtschaft (z. B. der IHK NRW) und Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für Hauptschulen wurden gesichtet und mit den eigenen Erfahrungen aus der Praxis abgeglichen. Schließlich wurden diese Anforderungen aus Sicht des Expertenkreises auf die unverzichtbaren Merkmale verdichtet, denn es sollte ein zwar umfassender, aber dennoch in der Praxis handhabbarer Katalog entstehen. Die bundesweit geltenden Bildungsstandards der KMK dienen der Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung und können nicht mit den Mindestanforderungen für eine Aus-

bildung gleichgesetzt werden. Der Arbeitskreis hat sich daher in den Fächern Mathematik und Deutsch zwar an den Bildungsstandards für Hauptschulen orientiert, ist aber in seinen Mindestanforderungen an die schulischen Basiskenntnisse unterhalb dieser Bildungsstandards für Hauptschulen geblieben.

Zusätzlich bestand der Anspruch, nicht nur die unverzichtbaren Merkmale zu benennen, sondern diese mit einer Beschreibung zu hinterlegen und anhand von Kriterien bzw. Ausprägungen für die Praxis handhabbar zu operationalisieren. Denn der vorliegende Kriterienkatalog soll einen Orientierungsrahmen für eine einzelfall- und situationsangemessene Beurteilung der Ausbildungsreife Jugendlicher in der Praxis bieten und über die bereits bestehenden Anforderungskataloge aus der Wirtschaft hinausgehen. Das Konzept ist ein erstes Arbeitsergebnis des Expertenkreises, das nicht als starres Abklärungsschema für die Praxis mit Anspruch auf Vollständigkeit verstanden werden will. Im Gegenteil: Es ist offen und weiterentwicklungsfähig angelegt.

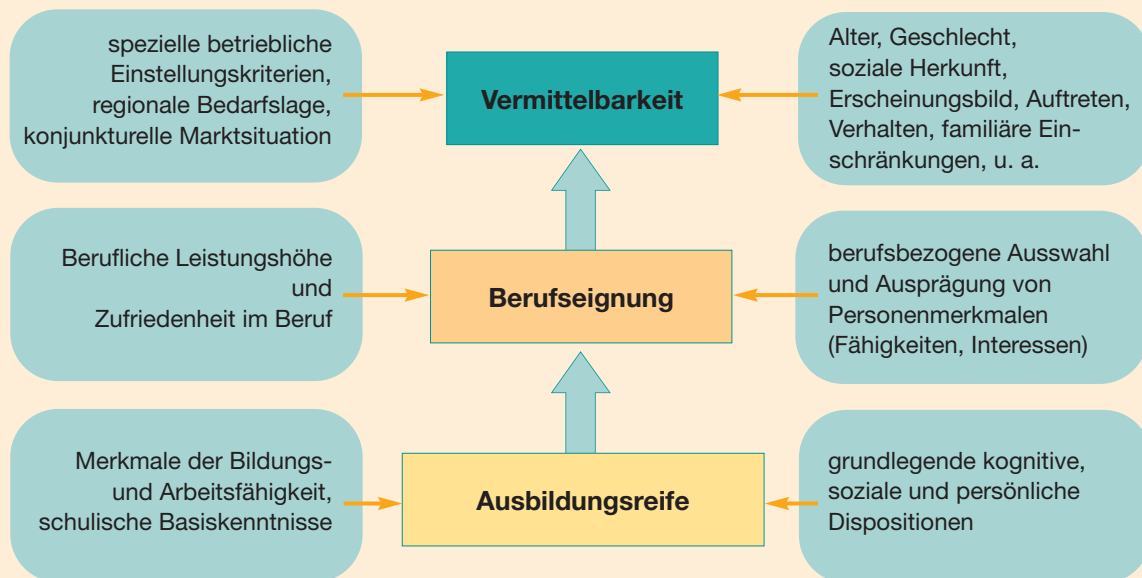


Klärung der Begriffe

Wenn Betriebe darüber klagen, dass sie keine „geeigneten“ Bewerberinnen und Bewerber für die angebotenen Ausbildungsstellen finden, wird häufig nicht deutlich, weshalb die Jugendlichen „nicht geeignet“ sind, ob dies mit einer fehlenden grundlegenden Ausbildungsreife zusammenhängt, ob es an berufsspezifischen Eignungsmerkmalen liegt, die nicht in ausreichender Weise vorhanden sind (Berufseignung), oder ob der Betrieb sehr spezifische Anforderungen stellt, die über die üblichen Eignungsanforderungen des Berufs hinausgehen (Vermittelbarkeit).

Die genaue Kenntnis der Gründe ist aber Voraussetzung für eine sachgerechte Entscheidung über Handlungsbedarfe und Maßnahmen, um sowohl Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen zu beheben als auch Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf wirkungsvoll zu unterstützen, also z. B. um durch gezielte Förderangebote die Fähigkeiten und Kompetenzen der Jugendlichen zu verbessern. Die folgende Grafik aus dem Kriterienkatalog verdeutlicht Bedeutung und Zusammenhang der drei zentralen Begriffe Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit.

Abbildung 3: Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit⁷



Bei der Beurteilung der **Ausbildungsreife** wird eingeschätzt, ob eine Jugendliche oder ein Jugendlicher die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit und die generellen Voraussetzungen für Ausbildungsberufe mit weniger komplexen Anforderungen erfüllt. Die einzelnen Merkmale und Verhaltensindikatoren, anhand derer die Ausprägung der Merkmale zu erkennen ist, legt der Kriterienkatalog fest. Der Begriff „Ausbildungsreife“ wurde – im Gegensatz zur „Ausbildungsfähigkeit“ – bewusst gewählt, um die Entwicklungsdynamik des heranwachsenden Menschen zu betonen. Wer zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht als „ausbildungsreif“ beurteilt wird, kann diese Reife im Laufe seiner persönlichen Entwicklung mit gezielter Förderung häufig noch erreichen. Dieses ist u. a. auch ein Ziel der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.

Die Beurteilung der **Berufseignung** (vgl. Hilke 2007) bezieht sich stets auf einen oder mehrere konkrete (Ausbildungs-)Berufe oder auf ein bestimmtes Berufsfeld, das der/die Jugendliche anstrebt. Dafür werden die konkreten berufsspezifischen Anforderungsmerkmale geprüft, die in entsprechendem Ausprägungsgrad vorliegen müssen, um ein erfolgreiches Durchlaufen der Ausbildung zu prognostizieren. Dabei geht es sowohl um die Anforderungen an die Leistungshöhe als auch um die voraussichtliche berufliche Zufriedenheit (Interessen, Motivation), denn nur derjenige kann seine volle Leistungsfähigkeit entfalten, der in seinem Beruf auch zufrieden ist – oder anders ausgedrückt: Nicht nur der/die Jugendliche muss zum Beruf passen, auch der Beruf muss zum/zur Jugendlichen passen. Diese Erkenntnis spricht dagegen, sich bei der Prognose nur auf die Leistungsanforderungen zu konzentrieren. Insofern wird es in der Regel auch erforderlich sein, bei der Beurteilung der Berufseignung nicht nur die Kriterien der Ausbildungsreife zu prüfen, sondern andere bzw. weitere Merkmale zu berücksichtigen und zu bewerten. Sofern nicht alle beruflichen Eignungsmerkmale in der für den angestrebten Beruf gewünschten Ausprägung vorliegen, können diese im Rahmen gezielter Fördermaßnahmen (BvB) oder auch noch während der Ausbildung (z. B. durch ausbildungsbegleitende Hilfen) erreicht werden.

Wenn Berufseignung vorliegt, muss damit noch nicht gewährleistet sein, dass eine Bewerberin oder ein Bewerber auch tatsächlich in eine entsprechende Ausbildungsstelle vermittelt werden kann. Dies ist eine Frage der **Vermittelbarkeit**, die bestimmt wird durch die konkreten Bedingungen des (regionalen) Ausbildungsmarktes, betriebs- und branchenspezifische Anforderungen oder Vermittlungshemmnisse in der Person des/der sich Bewerbenden bzw. dem sozialen Umfeld. Manche Betriebe suchen bevorzugt für bestimmte Ausbildungsplätze nur Angehörige einer bestimmten sozialen Gruppe (nur junge Männer, nur Deutsche, nur Jugendliche und Realschulabschluss) oder schließen umgekehrt bestimmte Bewerbergruppen aus (Bewohnerinnen und Bewohner von Großstadtghettos, Auszubildende mit weiten und/oder komplizierten Fahrwegen, Migrantinnen und Migranten, die noch einer Sprachunterstützung bedürfen, Jugendliche mit einer nicht mindestens befriedigenden Mathematiknote o. Ä.). Einige legen einen höheren Maßstab an, als es von den generellen beruflichen Anforderungen her erforderlich wäre (im Sinne einer „Maximaleignung“ oder aufgrund betriebsspezifischer Besonderheiten). Das heißt, auch bei gegebener Berufseignung kann die Vermittelbarkeit im konkreten Fall eingeschränkt sein. Vermittelbarkeit kann nicht in allen Fällen durch Förderangebote verbessert werden, sondern nur dann, wenn die Einschränkungen tatsächlich mit der Person zu tun haben und aktuell auch veränderbar sind (z. B. bestimmte Verhaltensweisen oder eine notwendige Steigerung der Motivation).

Aufbau des Kriterienkatalogs

Der Kriterienkatalog gliedert sich in die Merkmalsbereiche Schulische Basiskenntnisse, Psychologische Leistungsmerkmale, Physische Merkmale und Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit und Berufswahlreife.

Zu jedem Merkmal wurde ein Merkmalsbogen entwickelt, der in seinem Aufbau immer dem gleichen Muster folgt: Benennung des Merkmalsbereichs, Bezeichnung des Merkmals, hinterlegt mit einer Beschreibung und operationalisierten Kriterien als Maßstab zur Beurteilung der Ausbildungsreife und Hinweisen zu diagnostischen Möglichkeiten der Beurteilung, ggf. mit exemplarischen Beispielfragen konkretisiert.

Tabelle 1: Übersicht über Merkmalsbereiche und Merkmale der Ausbildungsreife

Schulische Basiskenntnisse	<i>(Recht)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören, mathematische Grundkenntnisse, wirtschaftliche Grundkenntnisse</i>
Psychologische Leistungsmerkmale	<i>Sprachbeherrschung, rechnerisches Denken, logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Befähigung zu Daueraufmerksamkeit</i>
Physische Merkmale	<i>Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen</i>
Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	<i>Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation/Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit</i>
Berufswahlreife	<i>Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz</i>

Ein Auszug aus dem Kriterienkatalog zur beruflichen Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz dient hier der Veranschaulichung des Vorgehens. Der Kriterienkatalog unterscheidet zwischen unverzichtbaren Kriterien (diese sind hier unterstrichen) und solchen, die auch erst im Laufe der Ausbildung erworben werden können.

Tabelle 2: Kritikfähigkeit – Beschreibung und Indikatoren

Bezeichnung	Kritikfähigkeit (Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik)
Beschreibung	<i>Kritikfähigkeit zeichnet eine Person aus, die bereit und in der Lage ist, mit Fehlern anderer konstruktiv und fair umzugehen und auch eigenes fehlerhaftes Handeln wahrzunehmen und zu korrigieren.</i>
Indikatoren/ Kriterien	<u>1. Sie/er nimmt Kritik auch an der eigenen Leistung oder am eigenen Verhalten an.</u> <u>2. Sie/er kann Kritik sachlich begründen.</u> <u>3. Sie/er zeigt gegenüber Fehlern anderer angemessene Geduld und Toleranz.</u> 4. Sie/er kann Feedback geben und empfangen. 5. Sie/er erkennt Fehler/Mängel/Schwachstellen zutreffend und geht angemessen und konstruktiv damit um.

Einsatz und Abgrenzung

Hauptadressat des Kriterienkatalogs sind die Partner im Vermittlungsgeschehen auf dem Ausbildungsmarkt: Betriebe und Berufsberatung. Hier gehört die Beurteilung der Ausbildungsreife in die Standortbestimmung und ist Bestandteil der Eignungskklärung. Der Katalog will hier Beratungsfachkräften Hilfestellung bei der Einschätzung der Ausbildungsreife geben. Die Klärung, ob Ausbildungsreife vorliegt, muss nach Vorstellung des Expertenkreises Ausbildungsreife in einen Beratungsprozess eingebettet sein und darf nicht als isoliertes Abprüfen von Kriterien verstanden werden. Die vorgelegten Standards sollen nicht zu viele Jugendliche von vornherein von Ausbildungschancen ausschließen, aber andererseits sicherstellen, dass eine normale Ausbildung im Betrieb in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach § 4 BBiG möglich ist. Wie weiter oben angedeutet, gelten für die außerbetriebliche Ausbildung oder für Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42b HWO diese Kriterien nicht in gleicher, unabdingbarer Weise.

Der Kriterienkatalog richtet sich darüber hinaus auch an alle Institutionen und Personen, die sich mit dem Übergang von der Schule in die Ausbildung beschäftigen und dabei immer wieder auf die Frage stoßen, welche Anforderungen und Voraussetzungen für eine Berufsausbildung wichtig sind: an Schulen, andere Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Jugendhilfe, Berufsberatung sowie an Jugendliche und ihre Eltern. Der Kriterienkatalog will Transparenz für alle Akteure schaffen und über Anforderungen der Wirtschaft an künftige Auszubildende und die individuellen Voraussetzungen informieren, die für den Einstieg in eine Berufsausbildung im dualen System erforderlich sind.

Bildungseinrichtungen, die berufsvorbereitende Bildung anbieten, können den Kriterienkatalog für die Erhebung des Förderbedarfs und die Entwicklung von individuellen Förderplänen ihrer Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmer einsetzen. Allerdings ist der Kriterienkatalog kein Instrument zur Kompetenzfeststellung und Kompetenzmessung. Er soll stattdessen Anhaltspunkte für eine gemeinsame Verständigung von Schulen, Betrieben und Berufsberatung liefern. Aus diesem Grund wurden für die einzelnen Merkmale auch keine Punktbewertungen oder Gewichtungen vorgegeben, mit Hilfe derer man ein Gesamtergebnis rechnerisch ermitteln könnte.

Der ganzheitliche Blick auf die Jugendlichen und das durch Gespräch, Beratung und Unterricht gewonnene Gesamtbild mit der erforderlichen individuellen Gewichtung und Bewertung sollen erhalten bleiben (und nicht etwa abgelöst werden durch ein schematisch erstelltes Ergebnis). Der Kriterienkatalog soll hierbei Hilfestellung, Leitfaden und Orientierungshilfe darstellen und pädagogische Fachkräfte wie Berufsberater und Berufsberaterinnen beim Prozess der Berufsorientierung unterstützen. Es geht darum, Jugendlichen Perspektiven zu erschließen und – wo notwendig – Förderbedarf festzustellen und zu präzisieren.

2.3 Ausbildungsreife und Berufseignung als Ziele der BvB

Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife liefert eine Reihe hilfreicher Anregungen für die Weiterentwicklung der BvB. Er klärt Begriffe, konkretisiert die Liste von Anforderungsmerkmalen und unterlegt sie mit konkreten Verhaltensweisen.

Für begriffliche Klarheit sorgen zunächst die Definitionen der zentralen Begriffe Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit – diese sollen zukünftig auch im Rahmen von BvB als gemeinsame Arbeitsgrundlage gelten:

- **Ausbildungsreife:**

„Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006, 7).

- **Berufseignung:**

„Eine Person kann dann für einen Ausbildungsberuf, eine berufliche Tätigkeit oder Position als geeignet bezeichnet werden, wenn sie über die Merkmale verfügt, die Voraussetzungen für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind, und der (Ausbildungs-)Beruf, die berufliche Tätigkeit oder die berufliche Position die Merkmale aufweist, die Voraussetzung für die berufliche Zufriedenheit der Person sind“ (a. a. O.).

- **Vermittelbarkeit:**

„Vermittelbar ist eine Person, wenn bei gegebener beruflicher Eignung ihre Vermittlung in eine entsprechende Ausbildung oder berufliche Tätigkeit nicht durch Einschränkungen erschwert oder verhindert wird. Solche Einschränkungen können marktabhängig und betriebs- oder branchenbezogen bedingt sein, sie können aber auch in der Person selbst oder ihrem Umfeld liegen“ (a. a. O.).



Im nächsten Schritt ist zu klären, welche (neuen bzw. konkreteren) Ziele für die BvB sich aus der Aufnahme dieser Begriffe ergeben. Auch dazu macht der Kriterienkatalog Aussagen, die Auswirkungen auf das Konzept der BvB haben:

„Als ‘Bewerber’ für eine Ausbildungsstelle werden in der BA nur jene Jugendlichen geführt und Betrieben vorgeschlagen, die über eine Eignung für den jeweiligen Beruf verfügen. Liegt Eignung für einen Beruf vor, so ist immer auch Ausbildungsreife gegeben.“

„(Noch) nicht ausbildungsreife Jugendliche können durch schulische oder außerschulische berufsvorbereitende Maßnahmen gefördert werden, wenn nach der Einschätzung des Beraters bzw. der Fachdienste Ausbildungsreife in einem angemessenen Zeitraum erreichbar ist“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006, 38).

Aus dieser Empfehlung des Ausbildungspakts ergibt sich, dass Berufseignung – und damit auch Ausbildungsreife – mit einer BvB erreicht werden soll. Nur dann haben die Teilnehmenden auch die Chance, in den Vermittlungsprozess aufgenommen zu werden. Auf dieser Empfehlung aufbauend legten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bundesagentur, der Träger und der INBAS GmbH in einem Arbeitskreis zur Erstellung dieser Handreichung folgende Ziele für die BvB fest:

Ziele der BvB

- Ziel der Teilnahme an einer BvB ist die **Vermittlung in (möglichst betriebliche) Ausbildung**, sofern dies nicht gelingt, in Arbeit.
- **Berufseignung** kann zu jedem Zeitpunkt der Teilnahme erreicht und beurteilt werden. Die BvB ist aufgliedert in Qualifizierungsphasen, die aufeinander aufbauen: Grundstufe, Förderstufe und Übergangsqualifizierung. Ausbildungsreife und Berufseignung sind Voraussetzungen für den Übergang in die Übergangsqualifizierung.
- Durch Förder- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der BvB-Teilnahme sollen individuelle Aspekte der **Vermittelbarkeit** so weit als möglich gefördert werden. Die Bestandsaufnahme im Rahmen der Eignungsanalyse kann Empfehlungen erbringen, durch welche Angebote in der individuellen Förderung an Einschränkungen der Vermittelbarkeit gearbeitet werden kann (z. B. Förderung der fachlichen und regionalen Mobilität, Hilfen zur Sicherung der Kinderbetreuung, Typ-Beratung für gepflegtes Äußeres).⁸
- Falls eine Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit bis zum individuellen Maßnahmeende nicht gelingt, macht der Bildungsträger Aussagen, für welche Berufe **Berufseignung** vorliegt, zumindest aber, ob die allgemeine **Ausbildungsreife** erreicht ist.

Darüber hinaus macht der Träger Aussagen zur Vermittelbarkeit und formuliert Empfehlungen für weitere Vermittlungsaktivitäten.

Berufseignung soll dementsprechend durch die gesamte Maßnahme erreicht werden. Die Eignungsanalyse soll – als eine erste Bestandsaufnahme – die Ausprägung der individuell vorhandenen Kompetenzen (und Potenziale, aus denen sich Kompetenzen entwickeln können) ermitteln. Die Merkmale des Kriterienkatalogs Ausbildungsreife dienen hierbei sowohl als Orientierung für die Eignungsanalyse, wie auch für die daraus abgeleitete Kompetenzentwicklung im Rahmen der individuellen Qualifizierungs- und Förderplanung.

⁸ Vermittelbarkeit kann durch pädagogische Förderung nur bedingt beeinflusst werden, da neben in der Person liegenden hier auch marktabhängige und betriebs- oder branchenbezogene Bedingungen eine Rolle spielen.

3. Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse

In diesem Kapitel werden Hintergründe dargestellt, die für die Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse von Bedeutung sind. Zunächst werden die Begriffe Kompetenz und Eignung erläutert und miteinander in Beziehung gesetzt. Dargestellt werden auch die Richtungen der Kompetenzfeststellung, deren Möglichkeiten und Grenzen. Es folgen Unterscheidungsmerkmale für Verfahren und eine Darstellung der unterschiedlichen Verfahrensarten, die im Rahmen der Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse eingesetzt werden können.

3.1 Kompetenzfeststellung und Eignungsanalyse: Begriffliche Klärung

Der Begriff „**Kompetenz**“ ist heute in aller Munde. Kompetenzen werden gefordert im Zusammenhang mit einer im Wandel befindlichen Arbeitswelt, die auch Auswirkungen auf das Zusammenleben in der Gesellschaft hat. Um aktuelle Aufgaben zu bewältigen und zukunftsfähig zu bleiben, müssen Menschen heute Kompetenzen erwerben, die über das traditionelle Verständnis einer Ausbildung hinausgehen. Niemand kann davon ausgehen, „aus“-gebildet zu sein, alle müssen lebenslang dazulernen. Sich beschleunigende, immer neue Veränderungen stellen neue und andere Anforderungen an die Menschen, die weit über schulisches Wissen, aber auch über einmal erworbene Fertigkeiten hinausgehen.

„Globalisierung und Modernisierung schaffen eine immer vielfältigere und zunehmend vernetzte Welt. Um die Welt zu verstehen und sich gut in ihr zurechtzufinden, sollten die Menschen sich beispielsweise mit technologischen Veränderungen auseinandersetzen, eine Vielzahl an verfügbaren Informationen interpretieren und sinnvoll einsetzen können. Als Gesellschaft stehen sie kollektiven Herausforderungen gegenüber – wie z. B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich. Die Kompetenzen, die wir heute benötigen, sind komplexer geworden und erfordern mehr als nur die Beherrschung einiger eng definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (OECD/DeSeCo-Projekt 2002, 6).

Kompetenzen und ihre Beobachtung

In Abgrenzung zu Wissen geht es bei Kompetenzen (eigentlich) um Verhaltensweisen, genauer gesagt um Verhaltensdispositionen. Sie stehen nicht fest, sondern sind lern- und trainierbar (vgl. Hinsch/Pfingsten 1998, 14).

Forscht man nach den Wurzeln des Kompetenzbegriffs, stößt man auf Noam Chomsky, der den kindlichen Spracherwerb untersuchte. Er „entdeckte“ die angeborene Fähigkeit der Menschen, aus einer endlichen Zahl von Worten und festgelegten grammatischen Regeln eine unbegrenzte Zahl von Sätzen zu bilden. Chomsky zeigte, dass menschliches Handeln

mehr ist als erworbenes Verhalten, dass der Mensch vielmehr in faszinierender Weise in der Lage ist, auf der Grundlage eines angeborenen und begrenzten bereits erworbenen Repertoires unendlich viel Neues hervorzubringen (vgl. Winkler 2006, 9). Chomsky unterschied die immanente Sprachkompetenz und deren Anwendung („performance“) – nur Letztere lässt sich untersuchen.

Daraus lassen sich zwei zentrale und für das Kompetenzverständnis wichtige Erkenntnisse ableiten:

- Der Mensch trägt die Möglichkeit in sich, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt weit mehr aus sich zu machen, als er erlernt hat bzw. vermittelt bekommt.
- Das, was er an Kompetenzen zeigt, muss nicht identisch sein mit seinen vorhandenen Kompetenzen.

Gegenwärtig wird in der berufspädagogischen Fachwelt überwiegend die Definition von Erpenbeck/Rosenstiel genutzt. Diese definieren Kompetenzen als „innere Voraussetzungen (Dispositionen), die jemand mitbringt, um in einer Situation selbstorganisiert zu handeln. Nicht das Wissen selbst, sondern die Anwendung steht im Vordergrund. Daneben umfasst die Kompetenz aber auch Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen, Antriebe, Werte und Normen“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, X–XII).

Das bedeutet für jede Form von Kompetenzfeststellung, dass auch die Untersuchungen mehr beinhalten müssen, als das Abfragen von Wissen. Kompetenzfeststellung erfordert handlungsorientierte Verfahren, die eingebunden sein müssen in einen Kontext, der subjektive Voraussetzungen und Aspekte, die das Handeln bestimmen, mit im Blick hat und ihnen Raum gibt. (Diese können und sollten ergänzt werden um andere, z. B. biografieorientierte Verfahren.)

Erfasst werden Kompetenzen in Form von Verhaltensmerkmalen, die man braucht, um Anforderungssituationen zu bewältigen. Bei der systematischen Verhaltensbeobachtung, z. B. in Form eines Assessment Centers, werden die Merkmale genau definiert. Die Verhaltensweisen, anhand derer das Vorhandensein bzw. die Ausprägung eines Merkmals zu sehen ist, nennt man Verhaltensindikatoren. Bei standardisierten Verfahren werden auch diese festgelegt oder operationalisiert.

Verhaltensweisen bzw. Dispositionen kann man nicht direkt messen. Man kann nur Rückschlüsse auf das Vorhandensein dieser Dispositionen ziehen, indem man Menschen z. B. Gelegenheit gibt, ihre Kompetenzen zu zeigen. Aus diesem Grund werden in Kompetenzfeststellungsverfahren i. d. R. Situationen geschaffen, in denen Menschen selbstorganisiert handeln müssen; dabei werden sie systematisch beobachtet. 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.

Verhaltensmerkmale werden in einer Kompetenzfeststellung in mehreren simulierten Handlungssituationen beobachtet und beurteilt. Nur eine Mehrfachbeobachtung eines Merkmals gewährleistet, dass es sich um eine stabile Verhaltensausprägung (und nicht um ein zufälliges Ergebnis) handelt.

Mit Kompetenzen sind Rückschlüsse auf Entwicklungsmöglichkeiten verbunden, deswegen ist z.T. auch von Potenzialen die Rede. Der Begriff Potenziale ist sehr umstritten, weil nur vage und uneinheitliche Definitionen vorliegen und die Abgrenzung zum Begriff Kompetenzen problematisch ist. Wir stellen ihn hier dennoch vor, weil er in der Trägerlandschaft häufig verwendet wird. (Aus unserer Sicht ist der Begriff Kompetenzfeststellung dem Begriff Potenzialanalyse vorzuziehen).

Potenziale bezeichnen verborgene, (noch) nicht entwickelte Kompetenzen. Potenzialbeurteilungen richten sich immer auf Entwicklungsprozesse und versuchen, eine Prognose zu deren Verlauf und/oder Resultaten zu geben (vgl. Kanning/Holling 2004, 1685). Im Gegensatz zu gängigen Leistungsbeurteilungen (Klassenarbeiten, Prüfungen) wollen Potenzialbeurteilungen unseren Blick für das öffnen, was (auch noch) sein könnte. „Die Potenzialdiagnose dient also nicht dem Zweck, einfach beobachtbare Fertigkeiten oder Kenntnisse zu prüfen, sondern sie soll uns in den Stand setzen, das in einem Menschen noch Schlummernde, sich künftig erst Entfaltende, jedenfalls aber nicht offensichtlich und leicht in seinem täglichen Verhalten sich Realisierende und zu Beobachtende zu erkennen. Man möchte, wie man umgangssprachlich sagt, über jemanden wissen, ‘was noch in ihm steckt’, ‘was noch von ihm zu erwarten ist’“ (Schuler 2000, 54, zitiert nach von Bothmer, 20).

Teilnehmende können in einer Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse möglicherweise Kompetenzen zeigen, die noch nicht erkannt wurden, weil sich im bisherigen Schulablauf nie die Gelegenheit bot, diese Kompetenzen anzuwenden. Oder es wird deutlich, dass eine bestimmte Kompetenz erst sehr schwach ausgeprägt ist und im Anschluss an die Kompetenzfeststellung gefördert werden sollte. Nur vor diesem Hintergrund macht Kompetenzfeststellung Sinn: Sie wird durchgeführt, um auf der Grundlage ihrer Ergebnisse individuelle Entwicklungsprozesse und individuelle Förderung einzuleiten bzw. weiterzuführen.

Damit hebt sich der Kompetenzbegriff von abprüfbaren Leistungsbeständen und Qualifikationen ab, die die Ergebnisse von Bildungsprozessen abbilden. Mit der „Prüfung“ werden die Position und der Stand der Leistungen bestimmt. Qualifikationen erfüllen gesellschaftliche, wirtschaftliche oder betriebliche Anforderungen, während Kompetenzen von der Person aus betrachtet werden, also subjektorientiert sind.

Die Demonstration der Kompetenz (in handlungsorientierten Verfahren), die Bewertung der Beobachterinnen und Beobachter und daraus zu ziehende Schlüsse sind abhängig von weiteren die Situation bestimmenden Faktoren, die die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung relativieren. Ob sich eine Kompetenz in der jeweiligen Anforderungssituation entfaltet, hängt von situativen Bedingungen ab. Die „Performanz“, d. h. die Demonstration der vorhandenen Kompetenz, erfordert Bedingungen,

- die zur Handlung motivieren,
- die den Voraussetzungen des/der Handelnden entsprechen (z. B. Sprachfähigkeit, Vorkenntnisse, Anforderungsniveau, aber auch Werte, Einstellungen),
- die größtmögliche Spielräume für eigenverantwortliches Handeln bieten,
- die eine erfolgreiche Bewältigung in Aussicht stellen bzw. möglich erscheinen lassen.

Dies erschwert eine an Objektivität ausgerichtete Beobachtung und Beurteilung von Kompetenzen. Hinzu kommt die Subjektivität der Beobachtenden, die die Situation auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Kenntnisse deuten; dazu gehören auch unterschiedliche kulturelle Hintergründe und Geschlechtsrollen. (Diese Subjektivität beeinflusst auch die Gestaltung von und die Arbeit mit diagnostischen Instrumenten.)

Schließlich sind die Demonstration, die Entstehung und die Entwicklung von Kompetenzen nur zu verstehen, wenn die persönliche Situation, die Lebenswelt und die Biografie der/des Einzelnen mit betrachtet werden. Aus dieser Perspektive ist die Persönlichkeit mehr als die Summe der Verhaltensmerkmale. Lebenswelt und Biografie bilden daher eine zentrale Voraussetzung für alle geplanten Maßnahmen, die die Kompetenzentwicklung unterstützen sollen.



Berufseignung

Der Begriff „**Berufseignung**“ setzt Kompetenzen mit den konkreten Anforderungen eines Berufes in Beziehung. Genau wie der Begriff Kompetenz mehrdimensional angelegt ist, berücksichtigt auch der moderne Begriff Berufseignung subjektive und situative Aspekte. Lange ist man davon ausgegangen, dass Berufseignung im Wesentlichen darin besteht, Personen und Anforderungen zusammenzubringen. Dieses sogenannte P:A-Modell geht bereits auf Parsons (1909) zurück. Er bewertete drei Elemente als relevant für die Berufswahl:

1. das Wissen um die eigene Person,
2. das Wissen um die Anforderungen und Möglichkeiten verschiedener Berufe,
3. das Zusammenbringen von Beruf und Person, die bestmögliche Passung (vgl. Holling u. a. 2000,1).

Dieses Modell wird – gerade im deutschen Raum – auch heute noch genutzt bzw. es liegt Weiterentwicklungen zugrunde, z. B. den heutigen Matching-Theorien und Profiling-Verfahren.⁹ Dabei werden i. d. R. Kriterien festgelegt, die für die Ausübung eines Berufs rele-

⁹ Beim „Profiling“ werden die Anforderungen einer zu besetzenden Stelle analysiert und in einem Stellenprofil zusammengefasst, die relevanten Merkmale der Bewerber und Bewerberinnen werden untersucht und in einem Kompetenzprofil abgebildet. Den Abgleich zwischen dem Stellenprofil und dem Kompetenzprofil nennt man „Matching“.

vant sind. Diese Kriterien nennt man Anforderungen, sie können sich richten an Eigenschaften (z. B. Interessen), an Verhaltensmerkmale (z. B. Fertigkeiten), an Qualifikationen oder an Ergebnisse (z. B. Problemlösungen). Anforderungen werden in Form von Anforderungsprofilen zusammengestellt, diese enthalten die für die jeweilige Ausbildung oder Stelle benötigten Voraussetzungen und Kompetenzen eines Menschen (vgl. Westhoff u. a. 2004, 109 und 135). Die Kompetenzen eines Menschen werden gezielt untersucht und in Kompetenzprofilen zusammengefasst. Kompetenzprofile und Anforderungsprofile werden einander gegenübergestellt, aus ihrem Vergleich ergibt sich das größtmögliche Maß der Übereinstimmung. Das heißt, der Beruf ist der geeignetste, der die größte Übereinstimmung mit den eigenen Kompetenzen hat. (Oder der Bewerber bzw. die Bewerberin, der/die die höchste Übereinstimmung mit dem Anforderungsprofil aufweist, ist der/die geeignetste.)

Ein solches „Matching“⁹, das nur Anforderungen und die ihnen entsprechenden Kompetenzen abgleicht, blendet wesentliche Faktoren aus. Studien zur Berufswahl zeigen z. B., dass wirtschaftliche und soziale Aspekte (Arbeitsmarktlage, Lebensbedingungen, Kultur, Geschlecht) wie auch subjektive Faktoren (Neigungen, Interessen, Bedürfnisse, Werte, Normen, Ziele, Erwartungen, Selbstkonzepte) die berufliche Entscheidungsfindung beeinflussen.

So bilden sich berufsbezogene Interessen und Neigungen in einem Zusammenspiel von persönlichen Eigenschaften und externen Umfeldfaktoren aus. Das Modell der Interessensentwicklung geht davon aus, dass Personen für solche Tätigkeiten Interesse ausprägen,

- für die sie sich selbst als kompetent einschätzen,
- von denen sie annehmen, dass sie in ihrer Umwelt hoch bewertet werden
(vgl. Holling u.a. 2000, 15).

Fähigkeiten, Fertigkeiten und andere Personenmerkmale unterliegen also Veränderungen – sie können somit, wie schon unter dem Aspekt der Kompetenzen dargestellt – entwickelt und gefördert werden. Schließlich werden Begriffe wie Berufseignung in ganz bestimmten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontexten benutzt. Kritische Stimmen merken an, dass ihre Definitionen „nicht nur (scheinbar) objektive Tätigkeitsanforderungen (umfassen), sondern auch ungesicherte und spekulative Annahmen sowie unterschiedliche Interessen und Zielvorstellungen“ (Rützel u. a. 2000, 10).

Diese Erkenntnisse eines Zusammenhangs von Person und Umwelt finden Eingang in Konzepte zur Berufseignungsdiagnostik. Die deutsche Berufspsychologie war lange Zeit geprägt durch die betriebliche Auslesepraxis und hielt am o. g. P:A-Modell (Person – Anforderungen) fest. Dagegen setzte sich im britischen und amerikanischen Bereich der Person-Environment-Fit-Ansatz durch (vgl. Hilke 2000). Hier werden drei Aspekte betont:

1. die Person,
2. die Umwelt: physische Aspekte, soziale Lebensorientierungen, Werthaltungen, biologische Aspekte ...,
3. fit: die dynamischen Aspekte, Zeitabläufe, Veränderungen ...

Über die bisher dargestellten Ansätze hinaus wird bei diesem Ansatz die Interaktion von Person und Umwelt einbezogen. An diesem Modell orientiert sich auch die Definition der Berufseignung des Kriterienkatalogs Ausbildungsreife. Er umfasst bewusst beide Aspekte: die „Eignung einer Person für einen Beruf“ und „die Eignung eines Berufs für eine Person“ (vgl. Hilke 2000, 86).

Eignung wird dabei aus unterschiedlichen Motiven bzw. Perspektiven untersucht. Man unterscheidet die berufswahlunterstützende und die auswahlunterstützende Eignungsbeurteilung. In den BvB geht es darum, junge Menschen bei ihrer Berufswahl zu unterstützen. Bei dieser Art der Eignungsbeurteilung steht immer die Person im Mittelpunkt. Neben ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen ist eine Reihe weiterer Aspekte wichtig, da sie Auswirkungen haben (werden) auf die (zu erwartende) Zufriedenheit dieser Person mit einem Beruf, z. B. demografische, soziologische, bildungsbiografische, psychologische und medizinische Aspekte.

Ein Beispiel: Ein Jugendlicher in einer BvB gehört einem Jahrgang an, in dem genauso viele Altbewerberinnen und -bewerber auf den Markt drängen wie Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Er hat einen vernünftigen Hauptschulabschluss. Seine Sehbehinderung erlaubt den Erwerb eines Führerscheines nicht. Seine Eltern und älteren Geschwister sowie seine Verwandtschaft stützen ihn und übernehmen z. B. Fahrten zu Praktikumsbetrieben. Er möchte eine Ausbildung im Bereich Garten- und Landschaftsbau absolvieren.

Die Auflistung zeigt, dass neben seinen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Reihe von Faktoren die Eignung beeinflusst. Die einen sprechen dagegen, unter den gegenwärtigen Bedingungen – in der Konkurrenz zu anderen – als geeignet gesehen zu werden, andere Einschränkungen können z. B. durch soziale Netzwerke ausgeglichen werden.

Auch Eignung wird nicht nur auf einen festzustellenden Status quo begrenzt, sondern umfasst durchaus eine mögliche Entwicklung. Hilke unterscheidet zwei Grundpositionen für eine Prognose auf der Grundlage einer Eignungsüberprüfung, zum einen die Position, dass verwertbare Kompetenzen vorhanden sind, zum anderen, dass sie erst erworben werden sollen: „Sind berufliche oder beruflich verwertbare Kompetenz(en) bei einer Person schon gegeben, so können die Ausprägungsgrade dieser Kompetenzen dahingehend beurteilt werden, ob sie in Hinblick auf die gegebenen Anforderungen der beruflichen Tätigkeit, des Berufes ausreichend sind. (...) Sind berufliche oder beruflich verwertbare Kompetenzen bei einer Person nicht vorhanden und sollen erst erworben werden, so werden für die Prognose Fähigkeiten und andere Personenmerkmale herangezogen, die in entsprechender Weise vorliegen müssen, damit die Entwicklung beruflicher Kompetenzen in Ausprägungen erwartet werden kann, die den Anforderungen entsprechen“ (Hilke 2004, 4).

Kompetenzfeststellung und Eignungsanalyse

Zusammenfassend betont der Kompetenzbegriff die subjektive Seite: das Vorhandensein von Verhaltensdispositionen, die jemand braucht, um in Anforderungssituationen handlungsfähig zu sein. Der Begriff Berufseignung setzt diese Kompetenzen in Beziehung zu den Anforderungen konkreter Berufe. Beide Begriffe umfassen Einstellungen und Gefühle und implizieren einen Zusammenhang von Person und Umwelt. Im Zusammenhang der BvB zielen beide auf die Kompetenzentwicklung und auf die Unterstützung der Berufswahl.

Im Vergleich ist der Begriff Kompetenzfeststellung breiter angelegt als der Begriff Eignungsanalyse. Kompetenzfeststellung fokussiert auf Lebens- und Berufsbewältigung. Als fester Bestandteil eines Übergangsmanagements (vgl. Qualitätsstandard „Systemorientierung“ auf S. 99) sollten Verfahren der Kompetenzfeststellung bereits zu Beginn der schulischen Berufswahlorientierung eingesetzt werden und in den Erkenntnissen aufeinander aufbauend in allen weiteren Bildungsinstitutionen stattfinden. Dabei sind die Schwerpunkte der Institutionen und Auftraggeber unterschiedlich gelagert.

Mit der Wahl des Begriffs Eignungsanalyse betont die Bundesagentur im Rahmen ihres Fachkonzepts, dass es hier neben der Feststellung von Kompetenzen auch darum geht, diese mit beruflichen Anforderungen in Beziehung zu setzen, um für den weiteren Qualifizierungsverlauf in Frage kommende Ausbildungsberufe bzw. Berufsfelder herauszuarbeiten.

Insofern lässt sich die Eignungsanalyse als eine spezifische Form der Kompetenzfeststellung bezeichnen. Im Folgenden wird der Begriff Kompetenzfeststellung daher als Oberbegriff, der Begriff Eignungsanalyse – dem Fachkonzept entsprechend – als Bezeichnung der Kompetenzfeststellung im Rahmen der BvB verwendet.

3.2 Unterscheidungsmerkmale für Verfahren

Als Verfahren sollen an dieser Stelle Konzepte und deren Elemente zur Durchführung der Eignungsanalyse verstanden werden. Sie basieren auf unterschiedlichen Methoden (z. B. die Assessment-Center-Methode), die i. d. R. in Hinblick auf die Zielgruppe und die Zielsetzung der BvB genutzt bzw. weiterentwickelt wurden. Einige Konzepte für die Eignungsanalyse kombinieren mehrere Verfahren.

Verfahren, die im Rahmen von BvB eingesetzt werden, unterscheiden sich erheblich voneinander. An dieser Stelle werden deshalb Differenzierungskriterien der Kompetenzfeststellung vorgestellt, die auf die Eignungsanalyse zu übertragen sind.

Zunächst lassen sich – nach Erpenbeck und von Rosenstiel – in der Kompetenzfeststellung zwei Richtungen unterscheiden, anders gesagt: zwei Pole, zu denen Verfahren mehr oder weniger tendieren.

An einem der Pole sind Verfahren anzutreffen, deren Ziel größtmögliche Objektivität ist. Die Ausprägung der Kompetenzmerkmale soll möglichst exakt gemessen werden. Dazu dienen Skalen und Messwerte. Die Handlungssituationen sollen für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer vergleichbar sein (standardisierte Bedingungen). Ziel dieser Art von Kompetenzmessung ist es, Aussagen über die aktuelle Ausprägung vorhandener Kompetenzen (Diagnose) oder Aussagen über die zu erwartende Entwicklung (Prognose) zu erhalten. Psychologen und Psychologinnen aus der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaftsunternehmen sind häufig Befürworter und Befürworterinnen dieser Verfahren. Assessment Center sind die klassischen Verfahren, die diesem Ansatz entsprechen (vgl. S. 38).



Die Vertreterinnen und Vertreter des anderen Pols möchten Kompetenzen verstehen; sie suchen Anhaltspunkte, warum sich ein Mensch in einer bestimmten Situation in einer ganz bestimmten Art und Weise verhält. Diese Denkrichtung stammt aus der Sonder- und Heilpädagogik. Bei dieser Form von Kompetenzfeststellung wird ebenfalls nach festen Vorgaben beobachtet, die Ergebnisse werden beschrieben und ausgewertet. Dabei geht es weniger um Objektivität als vielmehr um eine Form der kontrollierten Subjektivität. Das Verfahren soll systematisch sein und subjektive Einflüsse eindämmen, aber es werden keine Standardbedingungen geschaffen. Als Verfahren kommen neben beobachteten Übungen auch biografische Interviews, Selbst- und Fremdeinschätzungen in Frage. Im Ergebnis wird der Sinn von Verhaltensweisen und Prozessen analysiert, z. B. unter welchen Bedingungen sich Menschen wie verhalten. Ziel dieser Verfahren ist es, aus diesen Erkenntnissen Anhaltspunkte für die individuelle Förderung abzuleiten.

Zur weiteren Differenzierung soll – in vereinfachter Form – auf eine Systematik Bezug genommen werden, die Enggruber/Bleck für die Benachteiligtenförderung entwickelt haben (Enggruber/Bleck 2005, 42 ff.). Sie unterscheiden die Ziel- und Anforderungsebene, die Methodenebene und die Organisationsebene.

1. Differenzierung nach Ziel- und Anforderungsebene

In der Praxis lassen sich unterschiedliche Zielsetzungen bzw. Tendenzen dazu feststellen. Im Rahmen der Kompetenzfeststellung gibt es Verfahren, die die Person und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen. In engem Kontext zur biografischen Erfahrung werden die Kompetenzen erhoben, die für die zukünftige Gestaltung von Beruf und Privatleben von Bedeutung sind. Eher im Vorfeld der Berufswahl angesiedelt (z. B. bei Zielgruppen mit besonders ungünstigen Voraussetzungen) sind Aufgaben übergreifend, nicht berufsspezifisch angelegt, die Diagnose zielt stärker auf die Feststellung übergreifender Kompetenzen und die Stärkung der individuellen Kräfte (Empowerment), Berufseignung steht nicht im

Vordergrund. (Ein Beispiel dafür ist die Diagnose- und Trainingseinheit DIA-TRAIN,¹⁰ die mehrere Verfahren umfasst.)



Auf der anderen Seite finden sich Verfahren, die ausdrücklich den Beruf fokussieren. Aufgaben sind aus dem Bereich spezifischer Berufe oder Berufsfelder abgeleitet und beziehen die dort erhobenen Anforderungen mit ein. Sie zielen vor allem darauf ab, Jugendlichen eine berufliche Orientierung zu ermöglichen und eine fundierte Entscheidung für ein Berufsfeld im Rahmen der BvB zu erhalten. (Ein Beispiel ist das AC-Verfahren Start, siehe S. 110).

Die beiden Pole müssen nicht im Gegensatz zueinander stehen, sie können kombiniert werden und sich sinnvoll ergänzen. So gibt es Verfahren für spezifische Zielgruppen, die z. B. die Förderung von jungen Frauen anstreben. Sie berücksichtigen in besonderer Weise die Bedingungen von jungen Frauen bei der Berufswahl und zielen gleichzeitig auf eine Ausweitung des möglichen Berufsspektrums (z. B. taste for girls, siehe S. 113).

Das Fachkonzept betont für die Eignungsanalyse den beruflichen Aspekt stärker als den Lebensweltbezug und fordert zusätzlich die Erprobung in drei Berufsfeldern. Aus diesem Grund werden in der Regel Verfahren mit Berufsbezug eingesetzt.¹¹ Wenn das Konzept des Trägers dem Lebensweltbezug ein besonderes Gewicht gibt oder spezifische Zielgruppen dies erfordern, werden Verfahren mit Lebensweltbezügen mit solchen kombiniert, die Berufsbezüge herstellen.

2. Differenzierung nach Methodenebene

Zu den Methoden gehören zunächst die angewandten Verfahren selbst (die auch z. T. Methoden genannt werden). Diese lassen sich nach dem Grad ihrer Handlungsorientierung wiederum auf einer Skala darstellen zwischen schriftlichen und mündlichen Befragungen, z. B. durch Interviews, Tests, Fragebögen und handlungsorientierten Verfahren wie Assessment-Center oder Arbeitsproben.



¹⁰ Informationen: www.ausbildungsvorbereitung.de.

¹¹ Diese Schwerpunktsetzung wird von der Fachöffentlichkeit z. T. kritisiert, da sie die ambivalenten und vielschichtigen Lebenslagen außer Acht lasse, von einer unrealistischen Perspektive ausgehe und ganzheitliche Bildung reduziere (vgl. Enggruber 2004).

Empfehlenswert ist ein Mix aus unterschiedlichen Verfahren und Methoden, ein „Multimethodenansatz“ (Enggruber/Bleck 2005, 45) mit dem Schwerpunkt auf handlungsorientierten Methoden.

Unterhalb der Verfahren lassen sich die einzelnen Übungen und Aufträge zum einen nach dem Grad ihrer Offenheit differenzieren. So gibt es klar strukturierte Aufgaben mit vorgegebenen Lösungswegen und fest definierten Erfolgskriterien, daneben aber auch offen und frei zu gestaltende Aufträge. Während geschlossene Aufgaben sich eher an Vergleichbarkeit und Objektivität orientieren, lassen offene Verfahren den Teilnehmenden mehr Möglichkeit für „Subjektivität“, das Gleiche gilt aber auch für die Beobachtenden.

Ein zweites Unterscheidungskriterium ist das Anspruchsniveau. Einzelne Verfahren sind für spezifische Zielgruppen entwickelt worden (z. B. der *hamet 2* ursprünglich für den Reha-Bereich), andere bieten unterschiedliche Niveaustufen an. Die Teilnehmenden können eine Niveaustufe auswählen. Die Auswahlmöglichkeit kann sie ggf. vor Unter- oder Überforderung schützen und darüber hinaus Anhaltspunkte liefern für die Beurteilung der Selbsteinschätzungskompetenz.

Als Drittes lassen sich – wie beim Gesamtverfahren – auch innerhalb der Aufgaben die Bezüge unterscheiden: Einige Aufgaben orientieren sich an der Arbeitswelt (z. B. eine Aufgabe aus dem IT-Bereich), andere haben eher einen Bezug zur Lebenswelt (z. B. Entscheidungsübungen innerhalb einer Familie), wieder andere haben keinen nachvollziehbaren Bezug (z. B. Konstruktionsübungen). Hier gehen die Diskussionen auseinander: Treffen die Arbeitsweltbezüge die Interessen der Teilnehmenden, sind sie ein wichtiger Ansporn für die Darstellung der eigenen Kompetenzen. Fühlen sich die Teilnehmenden bei den gewählten Berufsfeldern oder Aufgaben unwohl, deplaziert oder gezwungen, werden die vorhandenen Kompetenzen wohl kaum deutlich. Aus diesem Grund sollten berufsspezifische Aufgaben möglichst den Interessen der Teilnehmenden entsprechen.

3. Differenzierung nach Organisationsebene

In der „Neuen Förderstruktur“ wurde intensiv diskutiert, wie die Eignungsanalyse organisiert sein soll. Üblich ist nach wie vor, dass ein Träger oder ein Trägerverbund die Eignungsanalyse und anschließend auch die Maßnahme durchführt – eine interne Verfahrensdurchführung.¹² Dafür spricht, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die die Teilnehmenden beobachtet, die Kompetenzentfaltung und deren notwendige Bedingungen erlebt und nicht zuletzt eine vertraute Beziehung zu den Teilnehmenden aufgebaut haben, dies in die Förderung direkt einbringen. Es gibt keine Reibungs- und Transferverluste.



¹² Enggruber/Bleck (2005, 43) unterscheiden darüber hinaus auch, ob das Verfahren extern oder intern entwickelt wurde.

Dem steht aber als Nachteil gegenüber, dass bei einer internen Organisation wahrscheinlich nur innerhalb dieses Trägers oder Verbundes nach einer Anschlussperspektive gesucht wird. Enggruber/Bleck sprechen vom „Bestandsinteresse“. Eine externe Verfahrensdurchführung würde demgegenüber mehr „Neutralität“ gewährleisten.

3.3 Verfahrensarten

In der Kompetenzfeststellung und in der beruflichen Eignungsdiagnostik werden Verfahren nach Arten unterschieden.¹³ Für die BvB wurden folgende Verfahrensarten ausgewählt:

- simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (z. B. Assessment Center),
- handlungsorientierte berufsbezogene Tests/Arbeitsproben,
- Leistungstests,
- biografieorientierte Verfahren.

Alle vier Arten von Verfahren können bei der Durchführung der Eignungsanalyse angewandt werden. Dabei sollen sich die Erkenntnisse unterschiedlicher Ansätze ergänzen. Im Folgenden werden die einzelnen Verfahren vorgestellt.

Simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren

Kompetenzen werden am besten durch Verfahren der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung untersucht und bewertet. Diese dienen als Informationsquellen für Merkmale, die durch andere Verfahren nicht erfasst werden können. Positiv wirkt sich auch aus, dass sie aufgrund ihrer Andersartigkeit nicht denselben Fehlerquellen unterliegen (vgl. Westhoff 2004, 42 ff.).

Bei der systematischen Verhaltensbeobachtung wird zunächst ein Beobachtungsplan gemacht. Darin legt man fest,

- wer
- was
- wann
- wo
- womit
- wie

beobachtet.

Es beobachten geschulte Beobachterinnen und Beobachter (Fremdbeobachtung), die i. d. R. nicht aktiv am Auftrag beteiligt sind. Sie beobachten Verhalten, dazu gehören mündliche Äußerungen, körperliche Bewegungen, Mimik und Gestik. Inneres Erleben (Gedanken, Gefühle) können sie nicht direkt erfassen.

Dem/der Teilnehmenden wird eine Aufgabe erstellt bzw. ein Auftrag erteilt, er/sie wird zum Handeln angeregt. Die Situation muss so gestaltet sein, dass die interessierenden Verhaltensmerkmale tatsächlich auftreten und von anderen Verhaltensweisen zu unterscheiden sind. Eine solche Situation kann eine Echtsituation sein, z. B. eine Arbeitsprobe in einer Werkstatt, bei der jemand beobachtet wird, oder aber eine so genannte Laborsituation, also in einem gesonderten Raum mit standardisierten Bedingungen. Hier werden Situationen simuliert. Dies können berufsbezogene, aber auch alltagsbezogene oder berufsübergreifende Situationen und Aufgaben sein.

Beobachtet wird i. d. R. gleichzeitig mit der Handlung (denkbar wäre aber auch eine Video-Aufnahme, die später ausgewertet wird). Möglich sind freie Formen der Beobachtung (im Sinne der Förderdiagnose) oder aber strukturierte Formen mit vergleichbaren Vorgaben, Regeln und Bögen.

Die Beobachtung erfolgt in getrennten Phasen:

1. Phase: Beobachten

Um aus der Vielzahl der Wahrnehmungen nur diejenigen auszuwählen, die für diese Beobachtung relevant sind, wird – wie bei der Fotografie – ein Ausschnitt fixiert (vgl. Westhoff u. a. 2004, 34 ff.). Vor der Beobachtung hat man das Beobachtungsziel (z. B. das Kompetenzmerkmal) und das Beobachtungsobjekt (die zu beobachtende Person) festgelegt. Die Person bekommt nun eine Aufgabe, die sie reizt, ein Verhalten zu zeigen, das Hinweise gibt auf das Vorhandensein bzw. die Ausprägung des Merkmals.

2. Phase: Protokollieren

In einem Verhaltensprotokoll werden die einzelnen für die jeweilige Aufgabe spezifisch festgelegten Verhaltensmerkmale niedergeschrieben. Dies kann geschehen in Bezug auf ihre Intensität, ihre Häufigkeit oder ihre Dauer. So können auf dem Beobachtungsbogen Verhaltensindikatoren angegeben sein, und es wird nur protokolliert, wie häufig diese vorkommen. Aussagekräftiger sind Protokollformen, die möglichst authentisch aufzeichnen und so auch Auskunft geben über die Qualität von Verhaltensweisen, über Intensität und Dauer.

3. Phase: Beurteilen

Die Ergebnisse des Protokollbogens werden in einem Beurteilungsbogen bewertet. Dazu dienen z. B. Ratingskalen, es können aber auch freiere Formen der Auswertung gewählt werden.

Bei einer konkreten Eignungsbeurteilung für einen Beruf wird auf diesen Beurteilungen aufbauend ein „Gesamturteil“ gefällt. Dazu müsste festgelegt werden, wann, also bei welchen Ergebnissen, von einer Eignung gesprochen werden kann; das Urteil muss begründet werden. Eine fundierte Vorgabe für ein solches Gesamturteil existiert bislang nicht und wird z. B. von den Verfasserinnen und Verfassern des Kriterienkatalogs kritisch gesehen (vgl. S. 23).

Assessment Center

Das Assessment Center gilt in Wissenschaft und Praxis als eines der besten eignungsdiagnostischen Instrumente. Die Methode stammt ursprünglich aus dem militärischen Bereich, wurde über viele Jahrzehnte in großen Wirtschaftsunternehmen weiterentwickelt und angewandt und wird seit einigen Jahren auch erfolgreich im Übergang Schule – Beruf eingesetzt. Vielfach wird der Begriff Assessment für verschiedene Möglichkeiten der Feststellung verwendet. Nach Sarges hat ein Assessment Center folgende Kennzeichen (vgl. Sarges, 729):

Definition Assessment Center

Assessment-Center (AC) sind Gruppenprüfverfahren, in denen

- *mehrere Kandidatinnen und Kandidaten*
- *von mehreren geschulten Beobachterinnen und Beobachtern*
- *in einer Vielzahl von Beobachtungssituationen*
- *in Hinblick auf wichtige Kriterien*
- *nach festen Regeln*

beurteilt werden.

Mit der Methode Assessment Center können zweierlei Ziele verfolgt werden (vgl. Fisseni/Fennekels 1995, 12-13):

- Das klassische Auswahl-AC untersucht Schlüsselkompetenzen und die Eignung für bestimmte Stellen, in der Regel für Führungspositionen. Bewerberinnen und Bewerber sind Personen, die bereits zum Unternehmen gehören, oder Bewerberinnen und Bewerber von außen. Ziel des AC ist die Auswahl des geeignetsten Bewerbers bzw. der geeignetsten Bewerberin für die zu besetzende Position.
- Das Entwicklungs- oder Potenzial-AC schätzt die Entwicklungspotenziale von Personen ein. Das Entwicklungs-AC wird genutzt, um z. B. passende Anschlussangebote zu finden. Dabei geht es in der Regel nicht um die Eignung/Ablehnung, sondern darum, Reserven zu mobilisieren, Ressourcen und Potenziale aufzudecken (Laufbahnberatung, Berufsberatung, Teamentwicklung).

Unabhängig von den dargestellten Zielen arbeiten AC immer auf der Grundlage systematischer Verhaltensbeobachtung. In der Regel haben AC folgende Elemente:

Vorbereitung: Im ersten Schritt werden für das AC Anforderungsprofile erstellt. Hier werden die Anforderungen erhoben, die aus Sicht der Fachleute nötig sind, die Aufgaben eines zu besetzenden Arbeitsplatzes, eines Berufes oder eines Berufsfeldes erfolgreich zu bewältigen. Dazu werden für diese Position relevante Verhaltensmerkmale (z. B. Teamfähigkeit) festgelegt und definiert. In einem nächsten Schritt werden kritische Situationen gesucht, in denen die Anforderungen/Verhaltensmerkmale gefordert sind, und es wird ab-

geleitet, in welcher Art und Weise sie sich zeigen (Festlegung von Verhaltensindikatoren). Diese Verhaltensindikatoren werden aufgelistet.

Umsetzung: Im AC müssen alle Kandidaten und Kandidatinnen eine Reihe unterschiedlicher Einzel- und Gruppenaufgaben absolvieren, in denen die Anforderungssituationen simuliert werden. Während dieser Zeit werden sie gezielt beobachtet. Die Beobachtenden müssen zuvor ein entsprechendes Beobachtertraining absolviert haben und mit den Kriterien vertraut sein. Während der Umsetzung schreiben sie ein Beobachtungsprotokoll nach den Vorgaben des jeweiligen Verfahrens.

Beobachtung und Beurteilung: Beobachtung und Beurteilung werden systematisch getrennt. Im Anschluss an die Beobachtung füllen die Beobachtenden Beurteilungsbögen aus. Die beobachtete Ausprägung des Merkmals wird als Zahl ausgedrückt und in einen Beurteilungsbogen eingetragen. In einer gemeinsamen Beobachterkonferenz werden die Werte abgestimmt, und für jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin wird ein Fähigkeitsprofil erstellt. Dieses gibt Auskunft über die Ausprägung der beobachteten Merkmale und wird mit dem Anforderungsprofil verglichen.

Auswertungsgespräche: Auf der Grundlage der Fähigkeitsprofile führen die Beobachter und Beobachterinnen mit jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin ein Auswertungsgespräch. Sie geben eine Rückmeldung über die beobachteten Ausprägungen und Verhaltensweisen und leiten Empfehlungen ab, wie das Verhalten in Bezug auf die Merkmale optimiert werden kann. Das heißt, in der Regel schließen sich an jedes AC Maßnahmen der Personalentwicklung (hier: der individuellen Förderung) an.

Gütekriterien und Qualitätsstandards: Für Assessment Center gelten ebenso wie für wissenschaftlich fundierte Tests die Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität (vgl. S. 41). Neben diesen Gütekriterien gibt es so genannte Standards für die Entwicklung, Durchführung und Einbettung von Assessment Centern, die der Arbeitskreis Assessment Center e. V. 1992 erstmals herausgab. Sie sollen interne Verantwortliche und interessierte Dritte gleichermaßen darin unterstützen, die Güte von AC zu beurteilen.¹⁴ Der Arbeitskreis formierte sich bereits Mitte der 1970er Jahre in Deutschland. Er versteht sich als „Zusammenschluss von Experten aus Wirtschafts- und Dienstleistungsunternehmen, die ihre Erfahrungen im Bereich Eignungsbeurteilung und Personalentwicklung austauschen, optimieren und für die betriebliche Praxis nutzbar machen“ (Arbeitskreis Assessment Center e. V. 2004, 485-493).

Ein Beispiel für ein Verfahren, das sich stark am AC orientiert und im Rahmen der Eignungsanalyse eingesetzt werden kann, ist das berufsspezifische Assessment-Center-Verfahren Start des Instituts für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V. (IMBSE) (vgl. S. 110).

14 vgl.: www.arbeitskreis-ac.de.

Handlungsorientierte berufsbezogene Tests/Arbeitsproben

Zur Berufswahlunterstützung dienen handlungsorientierte Verfahren, die unterschiedliche berufsbezogene praktische Aufgaben im Sinne einer Arbeitsprobe umfassen. Dabei wird „im Rahmen der Testung möglichst exakt dasjenige Verhalten überprüft, welches für den Erfolg am Arbeitsplatz relevant ist“ (Kanning 2003, 557).

Diese Verfahren stellen Werkstücke, Materialien und Instruktionen zur Verfügung und beobachten systematisch nach festgelegten Kriterien, allerdings nicht nach den Standards und Arbeitsweisen der AC-Methode. Sie setzen häufig Aufgaben aus verschiedenen Arbeitsfeldern zusammen und zielen darauf, Erkenntnisse über die Eignungsaspekte, wie z. B. Interessen, oder über Schlüsselkompetenzen zu erhalten.

Das Verhalten wird bei der Erstellung des Werkstücks beobachtet und/oder das Ergebnis nach der Übereinstimmung mit den Anforderungen gemessen. Die Auswertung kann sich z. B. auf die Angabe von Fehlerquoten oder auf prozentuale Angaben im Vergleich zum Optimum oder zu einer Vergleichsgruppe beziehen.

Einordnen kann man hier die validierte Testreihe *hamet 2* (vgl. S. 116). Sie kombiniert handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen aus verschiedenen Berufsfeldern.

Tests

Tests sind – über die Alltagssprachliche Bedeutung hinaus – in der Regel wissenschaftlich erprobte Routineverfahren, die die Ausprägung bestimmter Merkmale, hier die „schulischen Basiskompetenzen“, untersuchen. Im Rahmen der Eignungsanalyse sollen auch die schulischen Basiskompetenzen i. d. R. über handlungsorientierte Verfahren untersucht werden. Diese Forderung trägt der Erfahrung Rechnung, dass viele BvB-Teilnehmende wenig positive Erfahrungen mit Tests, Klassenarbeiten und Benotungen mitbringen, was häufig zu Ängsten oder Abwehr bei schulähnlichen Tests führt. Da in der Praxis aber eine Reihe von Tests durchgeführt wird, sollen hier Anhaltspunkte für deren kritische Bewertung dargestellt werden.

In Leistungstests¹⁵ werden Aufgaben nach bestimmten Kriterien und Anforderungsarten zusammengestellt. Es liegt ein Bewertungsschema vor, aus dem ersichtlich ist, wann eine Aufgabe richtig oder falsch ist. In der Regel werden die Ergebnisse von Leistungstests in Bezug auf eine Vergleichsgruppe bewertet. Da Leistungstests darauf abzielen, die maximale Leistung einer Person zu erheben, werden sie häufig so konzipiert, dass nur die wenigsten Teilnehmenden alle Aufgaben in der gegebenen Zeit schaffen können: entweder ist die Bearbeitungszeit begrenzt (Speed-Test) oder die Aufgaben werden zunehmend schwieriger (Power-Tests) (vgl. Beller 2004, 49).

Psychologische Tests sind in der Eignungsanalyse nicht gefordert. Für sie wäre eine spezifische Qualifikation erforderlich.

¹⁵ Hier sind aus dem Spektrum der Leistungstests nur die Kenntnistests zur Feststellung der schulischen Basiskompetenzen angesprochen.

Für alle wissenschaftlich fundierten Tests gelten feste Gütekriterien (vgl. a. a. O., 54-56):

- Validität:** Die Validität eines diagnostischen Verfahrens gibt Auskunft über seine „Gültigkeit“. Hier geht es darum, ob ein Test das misst, was er messen soll. Ein Konzentrationstest darf nicht tatsächlich Feinmotorik oder Deutschkenntnisse messen.
- Objektivität:** Die Objektivität bezeichnet die „Anwenderunabhängigkeit“. Gleichgültig, wer einen Test durchführt: jede/r Untersuchende soll bei demselben Probanden auch zu denselben Ergebnissen kommen. Diese Kriterium gibt an, wie weit sich die Erfassung menschlichen Verhaltens „standardisieren“, wie weit es sich „eindeutig quantifizieren“ lässt.
- Reliabilität:** Die Reliabilität misst die Zuverlässigkeit eines Tests, seine Messgenauigkeit. Hohe Reliabilität bedeutet, dass Messfehler klein sind.

Testkonzepte verändern sich analog zur Diskussion über Kompetenzen. Dem liegen Skepsis und Kritik an den begrenzten Perspektiven von Tests zugrunde:

- Tests blenden (meistens) aus, dass Leistung nicht nur von den Fähigkeiten der Person, sondern von weiteren Faktoren abhängt, so von den individuellen Zielen und Merkmalen, den persönlichen Lernvoraussetzungen und Verarbeitungsprozessen, der Qualität des Unterrichts, der Klasse, der Schule und den Lehrpersonen, von Voraussetzungen des Elternhauses und des sozio-kulturellen Umfelds (das sogenannte „kulturelle Kapital“¹⁶).¹⁷
- Tests überprüfen häufig Schulwissen ohne Bezug zur Anwendung in der Realität. Positiv schneiden dann diejenigen ab, die das System Schule am besten verinnerlicht haben.¹⁸
- Konventionelle Test- und Leistungsbeurteilung ist aussagearm, weil bzw. wenn sie Leistung auf Ziffern reduziert. Sie umfasst keine Fehlerdiagnose, gibt den Getesteten keine Anhaltspunkte für gezieltes Weiterlernen und ist wenig lernförderlich (vgl. Häcker 2005, 2).
- Tests sind in der Regel nicht in Lehrkonzepte eingebunden, die die Ergebnisse aufgreifen. Es fehlen Verbindungen zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen (a. a. O.).

¹⁶ Nach Bourdieu 1983.

¹⁷ So kann z. B. das Kriterium „Objektivität“ auch den pädagogischen Zielen und Prinzipien der Individualisierung/der Förderung der Vielfalt (vgl. S. 106) widersprechen. Individualisierte wie auch biografische Verfahren verfolgen einen anderen Ansatz. Das Ziel der Objektivität halten einige Förderdiagnostiker und -diagnostikerinnen in der Pädagogik für unrealistisch, für einen „klassischen Denkfehler“ (Eggert 1998, 26).

¹⁸ Dazu sagt Hartmut von Hentig: „Keine Schule kann die Künstlichkeit ihrer Verhältnisse aufheben. Sie muss aber verhindern, dass sie an ihre eigenen Simulationen glaubt“ (Hentig, 2003, 152 f.).

Die neue Testgeneration lehnt sich an das dargestellte moderne Verständnis von Kompetenzen an. So wurde bei der TIMSS-Studie¹⁹ neben traditionellen Tests, die sich an Lehrplänen orientieren, das Konzept der Grundbildung (engl. Literacy) zugrunde gelegt.²⁰ Dies umfasst fächerbezogene Kenntnisse und fachsystematisches Verständnis, aber auch die Fähigkeit, dieses Wissen im Alltag anzuwenden und zu kommunizieren (vgl. BMBF 2001, 12).



Im Vordergrund stehen Aufgaben, die konzeptuelles Denken, Problemlösen und Anwenden erfordern, und nicht solche, die nur Wissen und Routine abprüfen. Dementsprechend werden die Testaufgaben nicht nur nach Sachgebieten, sondern auch nach kognitiven Anforderungsarten differenziert, wie ein Beispiel aus den mathematischen Testaufgaben zeigt (vgl. BMBF 2001, 108):

Anforderungsart	Wissen	Beherrschung von Routineverfahren	Beherrschung von komplexen Verfahren	anwendungsbezogene Probleme
-----------------	--------	-----------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------

¹⁹ TIMSS („Trends in International Mathematics and Science Study“) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung und wird von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt. In Deutschland wurden im Rahmen der TIMSS-Erhebung bisher Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften untersucht. Ziel der Untersuchung ist es vor allem, Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrplänen und Unterrichtsmethoden zu gewinnen. TIMSS ist eine zyklisch angelegte Studie, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern werden alle vier Jahre erhoben, so in den Jahren 1995, 1999, 2003 und 2007 (vgl. <http://www.bmbf.de/de/6628.php>). Die hier aufgeführten Ergebnisse stammen aus dem Jahr 2001.

²⁰ Da sie nicht handlungsorientiert arbeiten, setzen auch diese Tests nur bedingt tatsächlich an Kompetenzen an. Auch sie stehen – u. a. wegen ihrer Defizitorientierung – in der Kritik (vgl. Winkler 2006).

Bei den Tests wurden den Kompetenzstufen entsprechend die Testaufgaben ausgewählt. Dies soll an einem Beispiel illustriert werden. Es stammt aus den „Tests zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung in der Sekundarstufe II“; die TIMSS-Studie richtete sich vor allem an Absolventinnen und Absolventen beruflicher Bildungsgänge.²¹

Beispiel einer TIMSS-Aufgabe aus dem naturwissenschaftlichen Bereich:²²

Stufe 1: Naturwissenschaftliches Alltagswissen

Aufgabe: Was ist der BESTE Grund dafür, dass eine gesunde Ernährung auch Obst und Gemüse enthalten sollte?

- A. Sie haben einen hohen Wassergehalt.
- B. Sie sind die besten Eiweißspender.
- C. Sie haben viele Mineralien und Vitamine.
- D. Sie sind die besten Kohlehydratspender.

Stufe 2: Erklärung einfacher alltagsnaher Probleme

Aufgabe: Josef hat sich eine Grippe geholt. Schreiben Sie eine Möglichkeit auf, wie er sie bekommen haben könnte.

Stufe 3: Anwendung elementarer naturwissenschaftlicher Modellvorstellungen

Aufgabe: Wird eine Tier- oder Pflanzenart in ein Gebiet eingeführt, wo sie vorher nie gelebt hat, verursacht dies oft Probleme, indem ihre Vermehrung außer Kontrolle gerät und bestehende Arten verdrängt. Eine Möglichkeit, die eingeführte Art zu bekämpfen, ist, sie zu vergiften. Dies ist aber möglicherweise nicht praktikabel, kann sehr hohe Kosten verursachen oder schwer wiegende Gefahren in sich bergen. Eine andere Methode, biologische Kontrolle, genannt, schließt den Einsatz lebender Organismen (mit Ausnahme der Menschen) ein, um die wuchernde Art unter Kontrolle zu bringen.

Beschreiben Sie ein schwer wiegendes Problem, welches als Folge der biologischen Kontrolle auftreten könnte.

Stufe 4: Verfügung über grundlegende naturwissenschaftliche Fachkenntnisse

Aufgabe: Nach einem Verkehrsunfall wurde eine verletzte Person in ein Krankenhaus eingeliefert. Die Person hatte Blut verloren. Der Arzt stellte fest, dass die Person Blutgruppe A negativ (A-) hat. Nur zwei Arten von Blutkonserven standen zur Verfügung, A positiv (A+) und 0 negativ (0-). Der Arzt entschied sich, der Person 0- zu übertragen.

Erklären Sie, weshalb der Arzt das 0 negative (0-) Blut und nicht das A positive (A+) Blut gewählt hat.

²¹ Die Ergebnisse der Studie sind durchaus interessant für Ansätze individueller Förderung: „Im internationalen Vergleich erreichen junge Erwachsene in Deutschland am Ende des ersten schulischen und beruflichen Ausbildungszyklus sowohl im mathematischen als auch im naturwissenschaftlichen Bereich ein bestenfalls mittleres Grundbildungsniveau. In beiden Bereichen ist der Abstand zu dem in den leistungsstärksten Ländern erreichten Grundbildungsniveau beträchtlich. Besonders bedenklich ist der in Deutschland besonders hohe Anteil von Schulabsolventen und -absolventinnen, deren Kompetenzniveau nicht über praktisches Alltagswissen hinausgeht. Für diese Gruppe hat der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht sein Mindestziel verfehlt. Denkt man an konstruktive Maßnahmen, wird diese Risikogruppe ein erster Adressat sein“. (BMBF 2001, 15f.)

²² Entnommen aus BMBF 2001, 15-16.

Aus diesen Entwicklungen lassen sich **Qualitätsanforderungen** an die im Rahmen der Eignungsanalyse verwendeten Tests ableiten:

- Die Tests sollen im Rahmen einer Eignungsanalyse stattfinden, die zum Entwickeln eigener Kompetenzen motiviert. Aufgrund der häufig vorhandenen negativen Schulerfahrungen der Zielgruppe empfiehlt es sich nicht, Tests zu verwenden oder zu übernehmen, die von vornherein Versagenserlebnisse einkalkulieren (keine Speed- oder Power-Tests).
- Tests sollen in ein Gesamtkonzept diagnostischer Instrumente eingebunden sein, das unterschiedliche Lern- und Leistungsbedingungen und -voraussetzungen analysiert. Dazu gehören u. a. das Selbstkonzept der Jugendlichen („Kann ich Mathe?“), sozio-kulturelle Voraussetzungen, Lernerfahrungen in der Schule sowie Lernpräferenzen.
- Tests sollen auf Kompetenzen beruhen. Aufgaben sollen anwendungsorientiert formuliert sein und denjenigen Kompetenzen entsprechen, die im Alltag und im Beruf zur Lösung „echter“ Aufgaben benötigt werden. Die Aufgaben sollen für die Testpersonen eine reizvolle Herausforderung darstellen (vgl. Häcker 2005, 3).
- Die Ergebnisse sollen den Testpersonen selbst Anregungen bieten, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren. Dazu müssen sie mit ihnen kommuniziert und entsprechend differenziert und verständlich formuliert werden.
- Aufgaben und Ergebnisse sollen so gestaltet werden, dass sie einen Bezug zum in der Maßnahme folgenden Unterricht haben. Erkannte förderliche Lernbedingungen sollen zum Ausgangspunkt einer individuellen Lernförderung gemacht werden.

Ein spezieller Test analog zum Kriterienkatalog Ausbildungsreife wurde im Rahmen des Programms „Lernende Region“ im Übergangsmanagement Schule-Ausbildung-Beschäftigung des Landkreises Waldeck-Frankenberg in Nordhessen entwickelt. Hier entstand ein Prototyp zur Feststellung der Ausbildungsreife bei Schülern und Schülerinnen. Das Projekt entwickelte Tests und Verfahren für alle im Kriterienkatalog geforderten Merkmalsbereiche. Das Modul Mathematik wird auf Seite 120 vorgestellt.

Biografieorientierte Verfahren

Nur „wer in der Lage ist, seine Lebens- und Karriereplanung als eine Art Patchwork zu verstehen, und sich auf stets wechselnden Umstände einlässt, nur wer eigeninitiativ und eigenverantwortlich den beruflichen Weg gestaltet, kann in diesem Wandlungsprozess bestehen“ (Jutta Almendinger, damalige Leiterin des IAB, in: Initiative für Beschäftigung! 2006, 5).

Biografiearbeit gewinnt nicht zuletzt deshalb in der Berufsvorbereitung an Bedeutung, weil Biografien heute immer unübersichtlicher werden. Den Teilnehmenden stehen krisenhafte Lebensläufe bevor, in denen sie immer wieder Bruchstellen bewältigen und ihre Biografie neu „zusammenbasteln“ müssen. Diese Jugendlichen benötigen Orientierung, neue Kompetenzen und Selbst-Bewusstheit, um mit Brüchen, Wechseln, neuen Entscheidungen und Frustrationen zurechtzukommen (vgl. Raabe 2004).

Biografiearbeit spannt einen zeitlichen Bogen: Aus der Vergangenheit, die immer die Gegenwart beeinflusst, werden diejenigen Ereignisse ins Bewusstsein geholt und aktualisiert, die Bedeutung für die Zukunft haben. Die Befragten werden motiviert, auf ihr Leben zurückzublicken und es dabei in einem angeleiteten Prozess zu reflektieren. Ihre Beschreibungen und Reflexionsergebnisse bilden die Grundlage der Diagnose.

Aus diesen Selbstbeschreibungen kann man nicht direkt – wie in der Verhaltensbeobachtung – sondern nur indirekt auf deren Kompetenzen schließen. Dies birgt – wenn man auf größtmögliche Objektivität abzielt – die Gefahr von Beeinträchtigungen und Fehlern, z. B. von Erinnerungslücken, festen Urteilen oder selektiver Wahrnehmung. Andererseits setzen biografieorientierte Verfahren bewusst andere Schwerpunkte: Sie wollen subjektive Einschätzungen und Deutungen untersuchen, um die Sicht der befragten Person auf ihre Realität, ggf. auch auf Problemlagen zu verstehen. So kann ein (biografisches) Interview eine Erklärung dafür liefern, warum sich Teilnehmende so und nicht anders verhalten.

Biografiearbeit geht von der Annahme aus, dass man immer nur Teile sieht, aus denen sich jede Person ein eigenes Gesamtbild herstellt und sich selbst eine Gestalt gibt. Jede/r hat Theorien über sich und über sein Leben und jede/r ist nur selbst Experte bzw. Expertin für sein/ihr Leben. In der Biografiearbeit werden bisher ungenutzte Potenziale und Ressourcen deutlich, Biografiearbeit will sie sichtbar machen und für die Gestaltung des weiteren Lebens nutzen.

Biografische Interviews

Interviews stellen eine klassische Methode der Sozialforschung dar, eine „methodisch kontrollierte Befragung“ (Kleber 1992, 212, vgl. auch Lamnek 1989 und Diekmann 1995). Dabei unterscheidet man Interviews u. a. nach dem Grad ihrer Standardisierung und nach ihrer Zielrichtung.

Das Interview im Rahmen der Eignungsanalyse soll dem/der Teilnehmenden eine Gelegenheit bieten, sich selbst, eigene Erfahrungen, Interessen und Zukunftsvorstellungen zu beschreiben. Dafür sollten halbstandardisierte Interviews konzipiert werden, die auch das Thema Berufswahl fokussieren, dabei aber den Zusammenhang zu Biografie und Lebenswelten nicht aus dem Auge verlieren.

Die Interviews orientieren sich an einem Leitfaden, lassen aber genügend Raum für neue Fragen und Aspekte, die sich erst im jeweiligen Interview ergeben. In diesen Interviews geht es weniger um das Abfragen von Fakten (wie in einem Anamnesegespräch) als vielmehr darum, die berufs- und alltagsrelevanten Kompetenzen zu erkennen und ihre Bedingungen zu verstehen.

Auch bei der Durchführung von Interviews sind bestimmte Prinzipien und Vorgaben zu beachten:

- Ziel eines qualitativen Interviews ist es, persönliche Informationen von den Befragten zu erhalten. Dazu bedarf es einer ansprechenden und ungestörten Atmosphäre.
- Das Gespräch sollte möglichst authentisch dokumentiert werden. Da in der Regel keine Zeit für eine Tonbandaufnahme und die Auswertung einer Abschrift sein wird, soll-

ten die Aussagen während des Gesprächs möglichst originalgetreu mitgeschrieben und das Protokoll im Anschluss zeitnah um wichtige Aspekte ergänzt werden.

- Die Gesprächsteilnehmerin bzw. der Gesprächsteilnehmer soll zunächst mit den Zielen und Rahmenbedingungen des Interviews vertraut gemacht werden. Er/sie erfährt, dass die im Interview geäußerten einzelnen Inhalte vertraulich behandelt und wie sie ausgewertet werden.
- Für die Interviewerin bzw. den Interviewer gilt, sich beim Gespräch zurückzuhalten und die Befragte bzw. den Befragten zu Wort kommen zu lassen. Nicht das Interesse der Fragenden, sondern die Befragten mit ihren Vorstellungen stehen im Mittelpunkt des Gesprächs.
- Die gestellten Fragen sollten so formuliert werden, dass die jeweilige Schülerin, der jeweilige Schüler sie versteht.
- Die Leitfragen dienen als eine Orientierungshilfe. Während des Gesprächs kann die Interviewerin oder der Interviewer auch auf unerwartete, nicht vorhergesehene Aspekte eingehen, wenn sie für die Befragte oder den Befragten wichtig sind.
- Die Gesprächsinhalte und die anschließende Bewertung (wie auch die daraus abgeleiteten Empfehlungen) sollen sich aufeinander beziehen. Ergebnisse des Interviews sollen auch beim Rückmeldegespräch berücksichtigt werden.

In der Auswertung der Interviews werden die erhaltenen Informationen nach Merkmalen geordnet.

Kompetenzbilanzen

Mit Hilfe einer Kompetenzbilanz reflektiert eine Person, welche Kompetenzen sie in ihrer bisherigen Biografie erworben hat. Sie steht im Zusammenhang mit dem Begriff „lebenslanges Lernen“; sie dient der Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen wie auch der Selbststeuerung des Lernens.

In der Kompetenzbilanz werden vor allem solche Kompetenzen betrachtet, die über informelles Lernen erworben wurden. „Menschen lernen dauernd und zum überwiegenden Teil beiläufig, lebensweltnah und aus vielfältigen Anlässen, selbst dann, wenn sie dem institutionalisierten Lernen im Allgemeinen abgeneigt sind. Dies kann man als Lernen ‘en passant’ verstehen, das sich nebenbei ergibt und weder Absicht noch Ziel des Handelns ist (...), aber dennoch zu vielfältigen Erfahrungen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen führt“ (Bretschneider/Preißler 2003, 2). Dabei handelt es sich um „einen Schatz bisher unentdeckter Lernbemühungen (...), der als Potenzial gehoben werden müsse, um die damit verbundenen Kompetenzen für die individuelle Laufbahnplanung fruchtbar zu machen und gesellschaftlich zu verwerten“ (a. a. O.).

Kompetenzbilanzen sind Verfahren von unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Dauer, die Möglichkeiten schaffen, sich die informell erworbenen Kompetenzen bewusst zu machen, sie zu dokumentieren und diese Dokumentation sukzessive zu vervollständigen.

Sie stammen z. T. aus europäischen Ländern, in denen berufliche Qualifikationen weniger geregelt sind als in Deutschland, z. B. in Großbritannien oder in der Schweiz.²³ Sie werden in Deutschland vor allem eingesetzt, um Kompetenzen von Personen aufzuzeigen, die für Teile ihres Lebens keine offiziellen Qualifikationen vorweisen können, aber in diesen Phasen wichtige Kompetenzen erworben haben, wie z. B. Frauen in der Familienphase. Darüber hinaus werden Kompetenzbilanzen eingesetzt, um Kompetenzen Beschäftigter sichtbar zu machen und die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat in Zusammenarbeit mit der Katholischen Arbeitnehmerbewegung (KAB) München im Rahmen eines europäischen Projektes eine empfehlenswerte Kompetenzbilanz entwickelt,²⁴ die sich allerdings an Erwachsene wendet, in erster Linie an berufstätige Mütter und Väter und an Berufsrückkehrerinnen. Die Kompetenzbilanz bietet anregende Materialien zur Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie mit dem Ziel, dort Kompetenzen aufzuspüren. Mit Hilfe von Mindmaps werden wichtige Lern- und Erfahrungsorte reflektiert, die dort erworbenen Kompetenzen identifiziert und auf eine aktuelle Bedeutung hin überprüft.

Interessant ist auch der Talentkompass NRW²⁵, er wurde im Rahmen der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Er zielt darauf, die Bestandsaufnahme der Persönlichkeitsmerkmale, der Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen von Beschäftigten zu unterstützen, neue Kombinationsmöglichkeiten von Fähigkeiten und Interessen aufzuzeigen und die persönliche Veränderungsbereitschaft von Beschäftigten zu stärken.

4. Qualifizierungs- und Förderplanung

Die Wahl des Begriffs „Qualifizierungsplanung“ in der Entwicklungsinitiative und später im Fachkonzept²⁶ intendierte eine Weiterentwicklung der „individuellen Förderplanung“ und betonte bewusst den Aspekt der Qualifizierung. Um die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Qualifizierung und Förderung zu betonen, wie sie ausdrücklich von der Bundesagentur gewollt und im Fachkonzept beabsichtigt ist, soll an dieser Stelle von der Qualifizierungs- und Förderplanung gesprochen werden.

4.1 Begriffe und Ziele

Die Qualifizierungs- und Förderplanung bietet der **individuellen Förderung** eine Struktur. Individuelle Förderung ist eine Antwort der Pädagogik, um Jugendliche im Zeitalter der Individualisierung für eigene Wege und Bewältigungsformen zu stärken. Sie trägt der Erkenntnis Rechnung, dass unterschiedliche Ausgangslagen und Bedürfnisse der einzelnen

²³ Wer sich über eine sehr ausgearbeitete Form der Arbeit mit Kompetenzbilanzen informieren möchte, dem sei die Schweizer Veröffentlichung von effe (espace de femmes pour la formation 2001) et l'emploi empfohlen.

²⁴ http://cgi.dji.de/bibs/33_633komp.pdf.

²⁵ <http://www.gib.nrw.de/de/unt/weiterbildung/kompetenzbilanzierung.htm?id=43755> (22.08.07).

²⁶ Der Qualifizierungsplan wird im Fachkonzept unter dem Stichwort „Individuelle Förderung“ eingeführt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006, 10).

Teilnehmenden auch differenzierte Maßnahmen erfordern. Dabei baut die Qualifizierungs- und Förderplanung auf den Ergebnissen der Eignungsanalyse auf.

Der Begriff umfasst drei Teile: Zentral ist der Begriff **Qualifizierung**. Damit sind Vorgänge angesprochen, die zur Erlangung von Qualifikationen führen. Das können formale Qualifikationen sein, z. B. der Abschluss eines Qualifizierungsbausteins.

Der **Förder**aspekt wird aufgenommen, um zu unterstreichen, dass das Angebot für jeden einzelnen jungen Menschen mehr umfasst als Qualifizierung. Im Sinne einer ganzheitlichen Förderung gehören auch Angebote dazu, die die Person unterstützen, um z. B. soziale und personale Kompetenzen auszubauen oder eigene Ressourcen zu stärken.

Der Begriffsteil **Planung**²⁷ bezeichnet einen systematischen Prozess, mit dem Ziele und zukünftige Handlungen festgelegt werden. Der Plan selbst stellt einen vereinbarten Weg oder eine Methode dar, in der Zukunft ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Er initiiert Handlungen, die auf dieses Ziel ausgerichtet sind. Die Ergebnisse werden schriftlich dokumentiert. Planung verläuft in der Regel in mehreren Stufen, als Abfolge von Phasen (Prozesscharakter). Ziel ist die aktive Mitgestaltung der Zukunft auf einem bestimmten Gebiet (Gestaltungsscharakter). Planung liefert Informationen für Entscheidungsträger, Ausführende und andere Beteiligte (Informationscharakter).

Die hier dargestellte Förder- und Qualifizierungsplanung im Rahmen von BvB kombiniert zwei Ansätze:

1. die eigene Entwicklungsplanung des/der Jugendlichen,
2. die Planung/Gestaltung der individuellen Förderung durch das Team eines Bildungsträgers, vertreten durch die Bildungsbegleitung.

Zusammenfassend lässt sich Qualifizierungs- und Förderplanung beschreiben als ein Instrument der Planung, Dokumentation und Kommunikation für einen stufenweisen Prozess, mit dem Teilnehmende, Bildungsbegleitung (Team) und weitere Beteiligte die individuelle Entwicklung bzw. Förderung systematisch planen und gestalten und durch den gleichzeitig die Information aller Beteiligten sichergestellt wird.

Damit verfolgt die Qualifizierungs- und Förderplanung unterschiedliche Ziele (vgl. Projektgruppe Förderplan 2001, 7-8):

- **Individualisierung und aktive Beteiligung**

Mit Hilfe der Qualifizierungs- und Förderplanung können mit jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin die ihm bzw. ihr entsprechenden individuellen Entwicklungs- und Förderwege besprochen, individuell bedeutsame Ziele verfolgt und entsprechende Angebote bereitgestellt werden (Individualisierung). Die Qualifizierungs- und Förderplanung unterstützt die Transparenz und die aktive Beteiligung der Teilnehmenden (Partizipation).²⁸

²⁷ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Planung>.

²⁸ vgl. auch die Standards auf S. 105.

- **Entwicklung und Sicherung von Qualität**

Die Qualifizierungs- und Förderplanung trägt dazu bei, Qualität zu entwickeln und zu sichern. Individuelle Förderung steigert den Maßnahmeerfolg: Systematische Arbeit und Dokumentation stellen verbindliche Vorgaben dar, die den Förder- und Qualifizierungsprozess vereinheitlichen und eine regelmäßige Reflexion der eigenen Arbeit veranlassen. Die Beteiligten selbst, Teammitglieder, Leitungen und Auftraggeber können die Erfolge kontrollieren.

- **Strukturierung und Abstimmung**

In der täglichen Arbeit dient die Qualifizierungs- und Förderplanung der Strukturierung und Abstimmung der pädagogischen Arbeit. Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten werden festgelegt und – auch von externen Lernorten – einheitliche Anforderungen an den/die Teilnehmende/n gestellt. Auch für die Teilnehmenden selbst bietet dies einen für alle geltenden Orientierungsrahmen.

Beteiligte und Anlässe

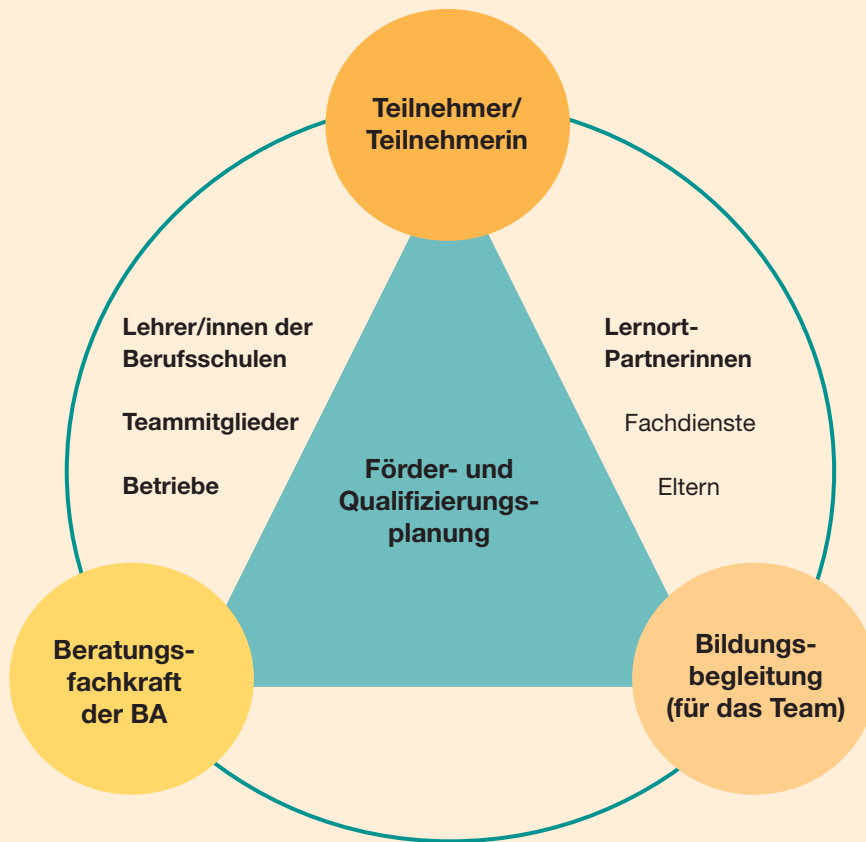
An der systematischen Planung und ihrer Kommunikation sind im engeren Sinne zunächst immer drei verschiedene Partner bzw. Partnerinnen beteiligt:

- Im Mittelpunkt steht **der/die Teilnehmende**. Er/sie soll die Qualifizierungs- und Förderplanung als das Instrument erfahren, mit dessen Hilfe er/sie die in der Eignungsanalyse festgestellten Kompetenzen möglichst eigenverantwortlich weiterentwickeln kann. Die gezielte Planung unterstützt ihn/sie, diesen Lebens- und Qualifizierungsabschnitt eigenverantwortlich zu gestalten, eigene Ziele zu erarbeiten, umzusetzen, die Erfolge zu dokumentieren und ggf. zu präsentieren.
- Die **Bildungsbegleitung** legt mit den Teilnehmenden zentrale Vereinbarungen für einen Qualifizierungs- und Förderplan fest. Sie kommuniziert die Ergebnisse mit dem Team und stellt mit ihm gemeinsam einen detaillierten Qualifizierungs- und Förderplan auf, der alle pädagogischen Angebote, Ergebnisse und Verläufe aufführt. Sie ist für die Kooperation weiterer Beteiligter und für die Dokumentation verantwortlich.
- Die **Beratungsfachkraft der Bundesagentur für Arbeit** erhält die zentralen Angaben des Qualifizierungs- und Förderplanes in Form der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung (s. S. 139). Dieser bildet die Grundlage für eine Genehmigung von Übergängen.

Darüber hinaus werden weitere Personen in den Planungsprozess einbezogen:

- weitere beteiligte Fachkräfte beim Bildungsträger,
- die **Partner der Lernortkooperation** (Träger, Berufsschule, Praktikumsbetriebe), denen die Qualifizierungs- und Förderplanung eine Grundlage für ein abgestimmtes Vorgehen bietet,
- ggf. Bezugspersonen im persönlichen Umfeld, deren Unterstützung für die Entwicklung wichtig ist,
- ggf. externe Fachdienste.

Abbildung 4: Beteiligte in der Qualifizierungs- und Förderplanung



Eine systematische Qualifizierungs- und Förderplanung orientiert sich an unterschiedlichen Anlässen (vgl. Projektgruppe Förderplan 2001, 7):

1. Phasen und Übergänge der BvB,
2. pädagogischer Handlungsbedarf.

Die neue Förderstruktur der BvB gibt unterschiedliche Phasen vor, die Anlass für eine konkrete Planung des neuen Maßnahmenabschnitts bieten, z. B. der Maßnahmeintritt, das Ende der Eignungsanalyse und die Übergänge von einer Stufe in die nächste sowie der Maßnahmenaustritt. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Planung der Qualifizierungswege und bei der Sicherung der Übergänge.

Über diese für alle einheitlichen Anlässe hinaus können aber auch persönliche Bedürfnisse, Veränderungen, Probleme oder auch besondere Stärken und Talente ein Gespräch, eine neue Planung erfordern. Dabei steht die individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung stärker im Vordergrund.

Strukturbedingte Anlässe

- Maßnahmeeintritt
- Ende der Eignungsanalyse
- Übergang in die Förderstufe
- Wechsel in die Übergangsqualifizierung
- Wechsel zu einem anderen Träger
- Maßnahmeaustritt

Pädagogisch bedingte Anlässe

- persönliche Wünsche und Bedürfnisse
- Veränderungen im persönlichen Umfeld
- Krisen/Probleme
- Konflikte
- entdeckte Kompetenzen

Auch wenn im folgenden Kapitel beispielhafte Verfahrensschritte vorgeschlagen werden, variieren die Vorgehensweise und die Art der Gespräche je nach Anlass bzw. Anlassart.

Unterschiede ergeben sich außerdem durch die verschiedenen Zeithorizonte. Hier sind die langfristige, die mittelfristige und die kurzfristige Planung zu unterscheiden. Langfristige Planungen sind nur dann sinnvoll, wenn sie einen überschaubaren Zeitraum nicht überschreiten. So macht es wenig Sinn, Ziele zu beschreiben, die erst am Ende der Maßnahme erreicht werden können, da ihr Erfolg oder Misserfolg keinen Einfluss auf die Gestaltung der Maßnahme mehr hat. So wäre das Ziel, Ausbildungsreife oder Berufseignung zu erreichen, ein für alle geltendes und langfristiges Ziel, das für einen Qualifizierungs- und Förderplan zu wenig individuell, zu wenig konkret formuliert und zu wenig kontrollierbar ist. Ein Muster für den Qualifizierungs- und Förderplan, der durch die Bildungsbegleitung zu dokumentieren ist, hat eine Arbeitsgruppe im Rahmen der Neuen Förderstruktur erarbeitet (vgl. S. 103).

4.2 Stufen der Qualifizierungs- und Förderplanung

Für die Systematik der Qualifizierungs- und Förderplanung sind unterschiedliche Modelle entwickelt worden:

- Stufenmodelle, in denen die einzelnen Schritte aufeinander aufbauen,
- Qualitätszirkel, in denen auch Schritte aufeinander folgen, diese wiederholen sich aber regelmäßig und werden daher kreisförmig dargestellt.

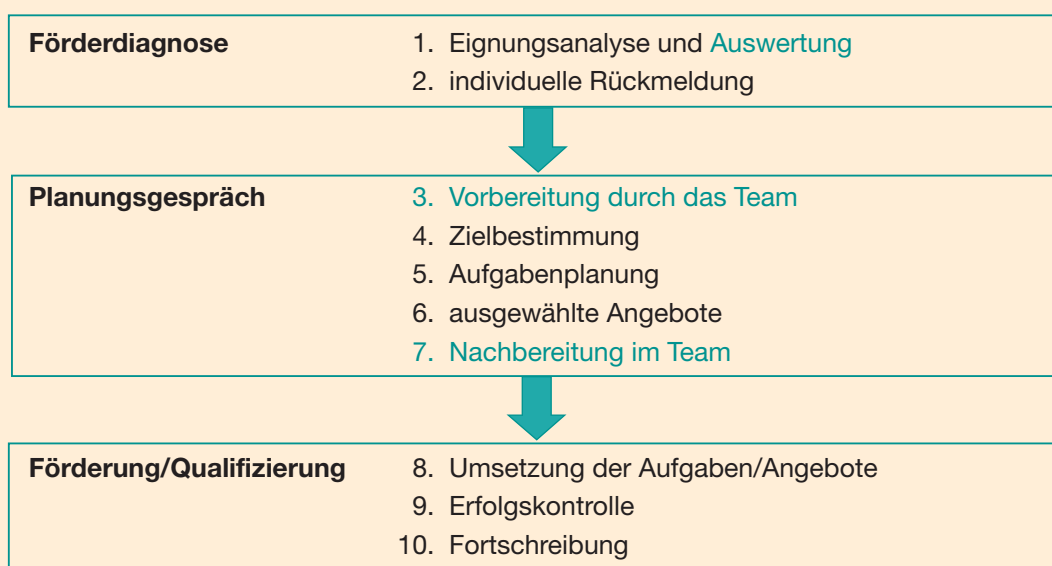
Beide Modelle müssen keine Gegensätze darstellen. Im Mittelpunkt stehen immer die Entwicklung individueller Ziele zur Kompetenzentwicklung und die systematische Umsetzung der sich daraus ergebenden Angebote und Aufgaben (vgl. Projektgruppe Förderplan 2001, 9).

Tatsächlich erfolgt die Planung und Umsetzung einzelner Ziele zunächst in einer Schrittfolge, diese wird auch hier dargestellt. Betrachtet man aber die Umsetzung mehrerer Zie-

le, so verlaufen diese Schritte parallel und beginnen für jedes Ziel immer wieder (fast) von vorn.

Diese pädagogische Aufgabe der Qualifizierungs- und Förderplanung umfasst insgesamt drei zentrale Aspekte; dabei ergänzen sich das Qualifizierungs- und Förderplangespräch mit dem/der Teilnehmenden und die Planungen des Teams. In der folgenden Abbildung sind die Planungen des Teams grün, die Gespräche mit dem/der Jugendlichen selbst schwarz gedruckt:

Abbildung 5: Stufen der Qualifizierungs- und Förderplanung



Die Diagnose inkl. der Auswertung und die individuelle Rückmeldung stellen die ersten beiden Schritte der systematischen Planung dar. Diese Schritte werden – obwohl sie z. T. schon ausgeführt sind – unter dem Aspekt eines systematischen Zusammenhangs zur Qualifizierungs- und Förderplanung mit aufgenommen.

Die in der Beschreibung jeder Stufe benutzten Bilder bedeuten



Beteiligte



Material



Ergebnisse.

Förderdiagnose

Am Anfang der individuellen Qualifizierung und Förderung steht die Diagnose. Die Eingangsdiagnose beginnt mit dem Erstgespräch oder der Anamnese. Darin werden die ersten wichtigen Daten zur Person, ihrem schulischen und beruflichen Werdegang, ihrer Herkunft und Lebenssituation, ihren Erwartungen und Wünschen, zur gesundheitlichen Verfassung etc. erfragt. In diesem Gespräch werden die für die Aufnahme in die Maßnahme notwendigen Informationen gewonnen und gleichzeitig Voraussetzungen für die nächsten Schritte der Diagnose geschaffen. Der Schwerpunkt der Diagnose liegt in der Eignungsanalyse und deren Auswertung sowie in der gezielten Rückmeldung.

Stufe 1: Eignungsanalyse und Auswertung

Zu Beginn der BvB findet mit der **Eignungsanalyse eine gezielte Phase** der Kompetenzfeststellung statt. (Diese wurde ausführlich im vorherigen Kapitel dargestellt.) Die Ergebnisse bilden eine Grundlage für die individuelle Förderung und bieten konkrete Anhaltspunkte für die Zielformulierung.

Am Ende der Eignungsanalyse werden die Ergebnisse zusammengefasst und nach den vorher festgelegten Merkmalen ausgewertet (s. hierzu S. 82).



Beteiligt sind der/die Teilnehmende und die Mitglieder des Teams.



Notwendige Materialien ergeben sich aus den angewandten Verfahren.



Als Ergebnis liegt die detaillierte Dokumentation der Eignungsanalyse schriftlich vor (vgl. S. 82).

Stufe 2: Individuelle Rückmeldung

Über die Ergebnisse der Eignungsanalyse finden mit den Teilnehmenden individuelle Rückmeldeggespräche statt. Die Gespräche führt nach Möglichkeit das Mitglied des Teams, das diesen Teilnehmer bzw. diese Teilnehmerin am häufigsten gesehen und beobachtet hat. Am Gespräch sollte die Bildungsbegleitung teilnehmen, da sie die Qualifizierungs- und Förderplanung fortsetzt, die ja auf diesen Ergebnissen aufbaut.

Das Feedback bewegt sich innerhalb eines klar umrissenen Rahmens: Es konzentriert sich auf Merkmale und Verhaltensweisen, die im situativen Kontext der Eignungsanalyse ersichtlich waren – damit bietet es mehr als Noten oder Mittelwerte, macht aber keine Aussagen zur Gesamtpersönlichkeit. Die Rückmeldungen setzen bei den Kompetenzen und Stärken an, schützen die Würde der Teilnehmenden und zeigen jeder/jedem Einzelnen tatsächliche Möglichkeiten für die berufliche und persönliche Entwicklung auf.



Die Teilnehmenden werden zunächst nach ihren persönlichen Eindrücken, insbesondere bezogen auf ihre Stärken, befragt. Anhand des erstellten Gesamtprofils werden dann die Eindrücke des Teams rückgemeldet und mit dem/der Teilnehmenden besprochen. Dabei kommen nicht sämtliche Werte jedes Auftrags für die Reflexion in Frage, Schwerpunkte liegen auf dem begründeten Gesamteindruck und bei Auffälligkeiten.

Das Gespräch bietet dem Individuum Anhaltspunkte, wie es die erkannten Fähigkeiten und Kompetenzen sinnvoll einsetzen kann. Haben sich z. B. besondere Fähigkeiten für einen Berufsbereich gezeigt, werden diese hier angesprochen.

Bei geringen Werten können gezielte Verhaltensänderungen angesprochen werden, um in Zukunft ähnliche Situationen besser zu bewältigen. Die Verhaltensänderungen müssen immer im Bereich der festgestellten Entwicklungsmöglichkeiten liegen, damit sie in der Realität umgesetzt und von den Teilnehmenden akzeptiert werden können.

Eine konstruktive Verhaltensrückmeldung zielt darauf, Verhaltensweisen zu klären, die Person zu stärken und ihr einen Weg zu ebnen, sich zu korrigieren und zu entwickeln. Sie erlaubt keine Angriffe auf den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin in Form destruktiver Kritik oder Abwertung der Persönlichkeit. Subjektive Bewertungen, Belehrungen, Vor- und Ratschläge sowie Interpretationen sollen vermieden werden.



Beteiligt sind der/die Teilnehmende, ein Mitglied des Teams und die Bildungsbegleitung.



Grundlage des Gespräches sind die Ergebnisse der Eignungsanalyse, diese liegen schriftlich vor.



Die Ergebnisse werden im Rahmen eines Protokolls festgehalten.

Am Ende der Diagnose steht fest, welche Kompetenzmerkmale gezielt gefördert werden sollen. Das Team wertet die Ergebnisse der Eignungsanalyse und der Rückmeldung in Bezug auf Anhaltspunkte für das Qualifizierungs- und Förderplangespräch aus.

Planungsgespräch zum Qualifizierungs- und Förderplan

Das Gespräch, in dem der Qualifizierungs- und Förderplan besprochen und vereinbart wird, bedarf einer guten Vorbereitung durch Bildungsbegleitung und Team. Das Planungsgespräch führt die Bildungsbegleitung mit dem/der Jugendlichen. Es umfasst mehrere Stufen des systematischen Prozesses: die eigentliche Zielbestimmung, die Planung der Aufgaben und Angebote und schließlich den Abschluss der Vereinbarung. Die Qualifizierungs- und Förderplanung dient dazu, die Kompetenzen der Bereiche weiterzuentwickeln und zu fördern, die auch in der Eignungsanalyse untersucht wurden. Als Spektrum für Ziele, Aufgaben und Angebote sollten von daher bedacht werden: die personalen und sozialen Kompetenzen, die Methodenkompetenz, die (schulischen) Basiskompetenzen und die Berufsorientierung.

Für ein erstes Qualifizierungs- und Förderplangespräch werden aus diesem Spektrum die wichtigsten Themen oder zunächst das wichtigste Thema ausgewählt. Es müssen nicht alle Kompetenzbereiche bei allen Teilnehmenden „durchgearbeitet“ werden.

Das Planungsgespräch erfordert zunächst eine Einführung des/der Teilnehmenden. In der Regel ist die systematische Planung eigener Entwicklungsprozesse den Teilnehmenden noch fremd, entsprechend schwer fallen zunächst die Auswahl realistischer und individuell angemessener Ziele sowie möglicher damit verbundener Aufgaben.

Wie das Rückmeldegespräch ist auch das Planungsgespräch zum Qualifizierungs- und Förderplan geprägt durch eine konstruktive Haltung den Teilnehmenden gegenüber, die dazu beiträgt, sie in der Wahrnehmung ihrer Eigenverantwortung zu stärken. Die Teilnehmenden werden motiviert, eine eigene Meinung zu entwickeln und Wünsche, Bedenken und Ideen zu äußern. Ihre Sichtweise soll akzeptiert und nicht bewertet werden, ggf. kann versucht werden, Hintergründe für zunächst unverständliche Äußerungen zu erfahren. Die Arbeit mit dem Qualifizierungs- und Förderplan soll einen selbstgesteuerten Lernprozess ermöglichen, das erlaubt den Teilnehmenden auch, eine andere Meinung zu vertreten als die pädagogischen Fachkräfte. Der Dialog ist darauf ausgerichtet, dass die Jugendlichen den Qualifizierungs- und Förderplan als ihr Instrument verstehen und die darin liegenden Chancen erkennen. Die Bildungsbegleitung soll die Jugendlichen sensibel und professionell unterstützen, einen eigenen Weg zu entwerfen, Unterstützung anzunehmen und Vereinbarungen zu treffen, mit denen sie sich identifizieren können.

Die Erarbeitung der folgenden Stufen im Planungsgespräch sollte anhand des Musters zum Qualifizierungs- und Förderplan erfolgen (vgl. S. 103).

Stufe 3: Vorbereitung durch das Team

Das Team der BvB (wenn sie nicht dazugehört, zusätzlich die Bildungsbegleitung) verständigt sich vor dem Planungsgespräch über zentrale Themen des Qualifizierungs- und Förderplans und mögliche Angebote. Es reflektiert die Ergebnisse der Eignungsanalyse und der Rückmeldung und legt darauf aufbauend eine mögliche „Marschroute“ fest.

Dazu gehören:

- ein Vorschlag für einen Kompetenzbereich, mit dem der Qualifizierungs- und Förderplan beginnen kann,
- Anregungen für mögliche Ziele und realistische Zeiträume,
- Stärken, auf denen aufgebaut werden könnte,
- Hindernisse und Wege zu ihrer Beseitigung,
- Aufgaben zur Zielerreichung,
- Angebote für Qualifizierungsbausteine und ergänzende Module,
- Überlegungen zu möglichen Kooperationspartnern,
- geeignete Bedingungen zur Umsetzung der Angebote,
- Ideen zur Gestaltung des Qualifizierungs- und Förderplangesprächs.



Mitglieder des Teams/Bildungsbegleitung.



Ergebnisse der Eignungsanalyse, Protokoll des Rückmeldegesprächs.



Die Ergebnisse werden im Rahmen eines Protokolls festgehalten.

Stufe 4: Zielbestimmung

Mit der Stufe der Zielformulierung wird die Basis für eine weitere Zusammenarbeit geschaffen (vgl. Projektgruppe Förderplan 2000, 16). Der Qualifizierungs- und Förderplan hilft den Teilnehmenden, sich zu vergegenwärtigen, wo sie heute stehen und wo sie hin wollen.

Zur Vorbereitung der eigentlichen Zielformulierung werden folgende Leitfragen besprochen und Ergebnisse ins Raster eingetragen:

- In welchem Kompetenzbereich ist eine Förderung/Entwicklung besonders wichtig?
- Welches ist für den/die Teilnehmende/n das vordringlichste Thema?
- In welchem Themenbereich sehen die Mitarbeitenden den größten Förderbedarf?
- Welche Kompetenzen sind zu diesem Thema vorhanden, an die angeknüpft werden könnte?
- Wo gibt es Förder- und Entwicklungsbedarf?

Aus der Beantwortung dieser Fragen wird die eigentliche Zielformulierung abgeleitet. Dabei soll es sich um Ziele handeln, die mit den Buchstaben **SMART** zu kennzeichnen sind, nämlich:

s	spezifisch, individuell	<i>also nicht</i>	für alle gleich gültig („Ausbildungsreife“),
m	messbar	<i>also nicht</i>	unklar („besser werden“)
a	anspruchsvoll	<i>das heißt</i>	motivierend, herausfordernd
r	realistisch	<i>das heißt</i>	zu schaffen
t	terminiert	<i>das heißt</i>	mit konkreter Zeitvorgabe.

Um Erfolge überprüfen und ggf. Ziele optimieren zu können, werden die Ziele zunächst eher kurzfristig terminiert. Ein überschaubarer Zeitraum ist für viele Teilnehmende vier bis sechs Wochen.

Festgehalten werden die Ziele, auf die sich beide Seiten einigen konnten. Die Zielformulierung sollte einen überprüfbaren Zustand beschreiben, es muss klar sein, wann bzw. ob das Ergebnis positiv ist – z. B.:

Ich/Mehmet will innerhalb von 6 Wochen in der Lage sein, nach Zeichnung die erforderliche Baustoffmenge für einen Raum selbstständig und fehlerfrei zu errechnen.

Der Zeitpunkt, zu dem das Ziel erfüllt sein sollte, wird ebenfalls eingetragen. Er gilt als Überprüfungszeitpunkt.

Wie das Beispiel zeigt, können zunächst ganz einfache Ziele vereinbart werden. Gerade in der ersten Zeit der Arbeit mit dem Förderplan hat es für Mitarbeitende und Teilnehmende Priorität, den Umgang mit diesem Instrument als Hilfe zu erkennen und durch überschaubare Ziele frühzeitig Erfolge zu spüren.



Teilnehmer bzw. Teilnehmerin/Bildungsbegleitung.



Ergebnisse der Eignungsanalyse, Protokoll des Rückmeldegesprächs, Qualifizierungs- und Förderplan



Die Ergebnisse werden in den Qualifizierungs- und Förderplan eingetragen.

Stufe 5: Aufgabenplanung

Im nächsten Schritt arbeiten Bildungsbegleitung und Teilnehmende an der **Umsetzung der Ziele**. Zunächst ist die Frage:

- Wer muss was machen, um das Ziel in der angegebenen Zeit zu erreichen?

Einige Aufgaben ergeben sich direkt aus dem Vergleich des Ist-Standes mit dem Ziel. Die Teilnehmenden überlegen, wie sie am besten vom Ausgangspunkt A zum Zielpunkt Z kommen können. Dabei bauen sie auf dem auf, was sie schon können.

Die Mitarbeitenden müssen bereit sein, von einem einheitlichen Maßnahmenkonzept für alle abzugehen, die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen durch differenzierte Angebote zu berücksichtigen.

Mehmet: Ich übe jeweils dienstags und donnerstags mit Hilfe der Stützlehrerin die Berechnung von Baustoffmengen. Dafür verwende ich eine Aufgabe aus der Werkstatt.

Anleiter: Ich stelle dienstags und donnerstags Mehmet gezielt praktische Aufgaben zur Berechnung von Baustoffmengen.

Stützlehrerin: Ich komme dienstags und donnerstags in die Werkstatt und unterstützte Mehmet bei der Berechnung. Im anschließenden Stützunterricht arbeiten wir die Aufgabe nach.

Bei bestimmten Zielen müssen **Hindernisse** aus dem Weg geräumt werden, bevor sie erreicht werden können. Hier besteht die Aufgabe darin, zunächst ein Problem zu lösen, bevor das eigentliche Ziel angepackt werden kann. Dieses Problem kann in der eigenen Person begründet sein, aber auch in den Lebensumständen.

Nehmen wir dazu ein anderes Beispiel:

Frau Müller ist allein erziehende Mutter. Ihr Ziel ist es, regelmäßig und pünktlich beim Träger zu erscheinen.²⁹ Sie bekommt allerdings immer dann Schwierigkeiten, wenn die Tagesstätte ihre Kinder nicht nimmt – wenn eines krank ist, wenn dort ein beweglicher Feiertag genommen wird oder gar Ferien sind. Lösungen für jeden Einzelfall zu suchen, hat sich als äußerst schwierig erwiesen, insbesondere, wenn es um kurzfristige Hilfe ging. Frau Müller möchte auch ihrem Kind gerecht werden. Ein erstes Ergebnis bringt daher schon das Qualifizierungs- und Förderplangespräch: nämlich die Klarheit, dass eine generelle Lösung gefunden werden muss. Frau Müller will versuchen, eine „Ersatz-Oma“ zu engagieren.

Als Aufgabe legt Frau Müller für sich fest, dass sie die örtliche Kontaktbörse für Ehrenamtliche aufsucht, um einen Kontakt zu einer älteren Dame zu bekommen. Gemeinsam mit der Sozialpädagogin macht sie es sich zur Aufgabe, die Anforderungen an eine Betreuerin vor dem Besuch schriftlich festzulegen.

Zusätzlich können auch Dritte, z. B. Familienangehörige oder Fachdienste, Aufgaben übernehmen.



Teilnehmer bzw. Teilnehmerin/Bildungsbegleitung.



Ergebnisse der Eignungsanalyse, Protokoll des Rückmeldegesprächs, Qualifizierungs- und Förderplan.



Die Ergebnisse werden in den Qualifizierungs- und Förderplan eingetragen.

²⁹ Das Ziel heißt: Innerhalb eines Monats will ich es schaffen, jeden Tag pünktlich zur Arbeit zu erscheinen und regelmäßig teilzunehmen.

Stufe 6: Ausgewählte Angebote

Der Bildungsbegleitung liegen die Vorschläge des Teams zum Angebot an den Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin vor. Das Angebot umfasst mögliche Qualifizierungsbausteine und darüber hinaus zusätzliche Bildungsmodule, z. B. ein erlebnispädagogisches Training oder das Angebot einer Tagesveranstaltung mit weiblichen Auszubildenden mit Migrationshintergrund.

Die Vorschläge des Teams werden mit dem/der Teilnehmenden besprochen und die ausgewählten Module werden in die Vereinbarung eingetragen.



Teilnehmer bzw. Teilnehmerin/Bildungsbegleitung.



Vorschläge des Teams zur Angebotsgestaltung, Qualifizierungs- und Förderplan.



Die Ergebnisse werden in den Qualifizierungs- und Förderplan eingetragen.

Die Qualifizierungs- und Förderplanung gilt als gegenseitig verbindlich, als Vertrag. Als Vereinbarung wird sie von beiden Seiten unterschrieben, und jede Seite erhält ein Exemplar.

Stufe 7: Nachbereitung im Team

Im Anschluss an das Qualifizierungs- und Förderplangespräch findet eine Nachbereitung im Team statt. Darin werden die Ergebnisse des Qualifizierungs- und Förderplangesprächs reflektiert, übergeordnete Ziele abgeleitet und die Angebotsplanung differenziert. Die ausgewählten Qualifizierungsbausteine, zusätzliche Module und die methodisch-didaktischen Planungsschritte werden festgelegt und im Plan dokumentiert.

Über das Team hinaus werden andere, in erster Linie die Lernortpartner aus der Berufsschule und dem Praktikumsbetrieb, über die Ergebnisse informiert und nach Möglichkeit in die Umsetzung einbezogen.



Team/Bildungsbegleitung, ggf. Lernortpartner und Externe.



Qualifizierungs- und Förderplan.



Die Ergebnisse werden in den Qualifizierungs- und Förderplan eingetragen und an die Beratungsfachkraft der Bundesagentur weitergeleitet.

Förderung/Qualifizierung

Stufe 8: Umsetzung der Aufgaben und Angebote

In dieser Stufe findet der pädagogische Prozess statt. Die vereinbarten Ziele werden umgesetzt, die Aufgaben wahrgenommen. Die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen arbeiten nach Möglichkeit eigenständig an den von ihnen übernommenen Aufgaben, sie können bei Bedarf unterstützende Hilfen bekommen.

Das pädagogische Personal setzt in dieser Phase die im Qualifizierungs- und Förderplan festgelegten Module und Bausteine um. Die Umsetzung wird – nach Möglichkeit auch bei den Lernortpartnern – beobachtet und dokumentiert.



Team/Bildungsbegleitung, ggf. Lernortpartner und Externe.



Qualifizierungs- und Förderplan.



Verlaufsdokumente werden, wo das sinnvoll ist, dem Qualifizierungs- und Förderplan beigelegt.

Stufe 9: Ergebniskontrolle

Zum in der Vereinbarung festgelegten Zeitpunkt überprüfen zunächst die Bildungsbegleitung und der/die Jugendliche, ob bzw. inwiefern die vorgegebenen Ziele erreicht worden sind. Ein Teil der Ergebnisse kann in einem Gespräch überprüft werden, bei anderen müssen die Ergebnisse durch prozessdiagnostische Verfahren (Tests, Einschätzungen, Beobachtungen etc.) „gemessen“ und mit der Ausgangslage verglichen werden. Die Ergebnisse werden in einem weiteren Qualifizierungs- und Förderplangespräch reflektiert. Waren sie unbefriedigend, gehen Bildungsbegleitung und Teilnehmende den Ursachen auf den Grund:

- War das Ziel klar genug formuliert und messbar?
- War es überhaupt erreichbar? Wenn nicht, warum nicht?
- Hat jede Seite die Aufgaben erledigt? Wenn nicht, warum nicht?
- Hat die Erfüllung der Aufgaben zum Ziel geführt? Wenn nicht, warum nicht?
- Waren die Aufgaben geeignet, um das Ziel zu erreichen?
- Wo gab es welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung?
- Hat sich an der Ausgangslage etwas verändert?

Bei diesem Gespräch geht es – wie am Ende der Eingangsdiagnostik – um eine Bestandsaufnahme, um eine Hilfestellung, die dem/der Jugendlichen einen selbstgesteuerten Entwicklungsprozess ermöglichen soll.

Diese Ergebnisse werden – wie beim Qualifizierungs- und Förderplangespräch – in eine Nachbereitung des Teams eingebracht. Das Team reflektiert und ergänzt die Ergebnisse im Qualifizierungs- und Förderplan.



Bildungsbegleitung, Teilnehmende bzw. Teilnehmender, Team.



Qualifizierungs- und Förderplan.



Die Ergebnisse werden in den Qualifizierungs- und Förderplan eingefügt.

Stufe 10: Fortschreibung

Aus den Ergebnissen der Prozessdiagnose, den erreichten Zielen, vor allem aber aus den unbefriedigenden Ergebnissen und ihren Ursachen ziehen Bildungsbegleitung und Teilnehmende Konsequenzen. Sie konkretisieren oder reduzieren Förderziele und nehmen neue auf. Jetzt, nachdem beide Seiten bereits Erfahrungen mit der Qualifizierungs- und Förderplanung gesammelt haben, können die Ziele differenziert und schwierigere Aufgaben in Angriff genommen werden. Auch zusätzliche Kooperationspartner können beteiligt werden.

Diese neuen Ziele bilden den Start zur nächsten „Qualifizierungs- und Förderplan-Runde“. Zu den neuen Zielen werden neue Aufgaben entwickelt, Vereinbarungen getroffen, die Ziele kontrolliert und modifiziert: Die Arbeit mit dem Qualifizierungs- und Förderplan ist ein kontinuierlicher Prozess.

Auch diese Ergebnisse werden in eine Nachbereitung des Teams eingebracht. Das Team reflektiert und ergänzt die Ergebnisse im Qualifizierungs- und Förderplan und schreibt ihn fort.



Bildungsbegleitung, Teilnehmende bzw. Teilnehmender, Team.



Qualifizierungs- und Förderplan.



Der Qualifizierungs- und Förderplan wird fortgeschrieben.

Teil B

Standards, Leitlinien und Eckpunkte



1. Eignungsanalyse

1.1 Vorgaben des Fachkonzepts zur Eignungsanalyse

Das **Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit** (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006a) stellt mit der Wahl des Begriffs „Eignungsanalyse“ die beruflichen Anforderungen in den Mittelpunkt, es betont den Kompetenzansatz und die Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen von BvB. Die Teilnehmenden sollen eigene Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten übernehmen. Im Rahmen der Eignungsanalyse sollen die Teilnehmenden drei Berufsfelder kennen lernen und sich ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend für ein Berufsfeld entscheiden.

Die Eignungsanalyse soll die sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie schulische Kenntnisse feststellen, dabei können unterschiedliche Verfahren angewendet werden. Hier werden vor allem Verfahren der systematischen Verhaltensbeobachtung genannt, die definierte Merkmale und Verhaltensweisen, eine Trennung von Beobachtung und Bewertung, eine fundierte Dokumentation und Auswertung sowie eine entwicklungsorientierte persönliche Rückmeldung umfassen (a. a. O., 12-13).

Qualitätsmerkmale wurden aus der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ abgeleitet. Demnach sollen zur Eignungsanalyse handlungsorientierte Verfahren eingesetzt werden:

- standardisierte Formen (Assessment Center sowie an das AC angelehnte Formen),
- teilstandardisierte Formen (systematische Verhaltensbeobachtungen im Sinne der Förderdiagnostik).

Diese können ergänzt oder kombiniert werden mit

- handlungsorientierten Verfahren im Sinne berufsbezogener Arbeitsproben,
- gesprächsorientierten Verfahren (z. B. biografische Interviews),
- Tests zur Erfassung von berufsbezogenen Kenntnissen, Fertigkeiten und/oder Neigungen (a. a. O., 25).

Bei der Durchführung sollen pädagogische Grundsätze, z. B. der Kompetenzansatz, die Partizipation, ebenso eingehalten werden wie die Prinzipien kontrollierte Subjektivität, die Prozessorientierung, (sozial-)pädagogische Orientierung und Datenschutz (a. a. O.).

1.2 Merkmale in der Eignungsanalyse

Die Merkmale, die zukünftig in der Eignungsanalyse untersucht werden sollen, sollten im Rahmen dieser Handreichung u. a. aus dem Kriterienkatalog abgeleitet werden. Gleichzeitig sollten das Fachkonzept, die Erfahrungen der Träger und der aktuelle Stand der Wissenschaft, insbesondere der Psychologie und der Berufspädagogik, einbezogen werden.

In diesem Kapitel werden zunächst die Überlegungen dargestellt, die die Auswahl von Merkmalen begründen. Es folgt eine Auflistung und ausführliche Darstellung der Merkmale für die Eignungsanalyse.

Die Merkmale orientieren sich am **Modell der beruflichen Handlungskompetenz**:

Methodenkompetenz:	grundlegende Lern- und Arbeitstechniken, die man zur Bewältigung von Aufgaben oder zur Lösung von Problemen braucht.
Sozialkompetenz:	der Umgang mit anderen, Kooperation und Kommunikation.
Personale Kompetenz	der Umgang mit sich selbst, das Sich-selbst-Erkennen, eigene Interessen/ein eigenes Profil entwickeln.
Fachkompetenz:	fachliche Inhalte, kognitive Fähigkeiten und motorische Fähigkeiten (vgl. Ott 1997, 13). Diese beziehen sich auf konkrete Anforderungen der Ausbildungsordnungen und sind daher in Berufsvorbereitenden Maßnahmen nur begrenzt und erst im Verlauf der Maßnahme von Bedeutung – z. B. in der Übergangsqualifizierung. Deshalb wird in dieser Handreichung von fachlicher Basiskompetenz gesprochen, die sich erst im Laufe der BvB entwickelt. Aus diesem Grund werden auch die fachlichen Basiskompetenzen in der Eignungsanalyse noch nicht erhoben - dort finden Erprobungen in Berufsfeldern statt, die erste Anhaltspunkte liefern für diesen Kompetenzbereich.

Der Auswahl zugrunde liegende Überlegungen

Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife listet die Merkmale auf, die aus Sicht der an ihm beteiligten Expertinnen und Experten wichtig sind, um eine Ausbildung in einem Betrieb beginnen zu können. Es sind dies die Anforderungen, die – nicht nur – aus Sicht der Wirtschaft die „Ausbildungsreife“ ausmachen. Dementsprechend nehmen im Vergleich zu anderen Kompetenzmodellen (vgl. Bunk 1994³⁰) die Merkmale einen hohen Stellenwert ein, die eine Nähe zu „Arbeitstugenden“ aufweisen, z. B. Umgangsformen, Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit. Schulische Basiskompetenzen werden in erster Linie auf die so genannten Kulturtechniken und auf fachbezogene Grundkenntnisse bezogen.

³⁰ Bunk erweiterte die Schlüsselqualifikationen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz) um den Bereich der Mitwirkungskompetenz und entwickelte ein Modell der Handlungskompetenz (vgl. Bunk 1994, 11). Er wies der Mitwirkungskompetenz das zentrale Kennzeichen „Partizipation“ zu.

Vergleicht man diese Auflistung mit aktuellen Kompetenzmodellen, so zeigt sich, dass in anderen Modellen stärker Kompetenzen gefordert werden, die es dem/der Einzelnen ermöglichen, in der (Arbeits-)Welt zurecht zu kommen, sich den Aufgaben des lebenslangen Lernens in einer komplexen Welt zu stellen.³¹ Diese betonen den Bildungsaspekt und die Befähigung zur Bewältigung von Aufgaben. Im schulischen Bereich werden z. B. Basiskompetenzen verstanden als „inhaltsbezogene oder allgemeine Kompetenzen, die grundlegend und unverzichtbar sind für schulisches Lernen und/oder das Handeln im privaten und beruflichen Alltag“ (Heymann 2001, 7).

Die Unterschiede zwischen diesen beiden Herangehensweisen/Modellen rühren u. a. daher, dass im Kriterienkatalog keine Bildungs- oder Förderziele benannt sind, sondern Mindeststandards mit dem Ziel, nicht zu vielen Jugendlichen, die über die in anderen Kompetenzmodellen aufgeführten Kompetenzen (noch) nicht verfügen, von vornherein die Ausbildungsreife abzusprechen und ihnen den Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung zu versperren.

Die Auswahl der Merkmale für die BvB soll beide Seiten berücksichtigen: die Anforderungen der Wirtschaft und die Entwicklungsbedarfe der Jugendlichen selbst, wenn sie zukünftig in der (Arbeits-)Welt zurechtkommen wollen. Im Fachkonzept ist Reihe von Merkmalen aufgeführt, die diesem Anspruch Rechnung tragen.

Schlüsselkompetenzen im Fachkonzept

„Die Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen als berufsübergreifende Kompetenzen hat eine große Bedeutung, um junge Menschen auf die wachsenden Anforderungen z. B. im Bereich der Selbstorganisation und Problemlösung in der Arbeitswelt vorzubereiten. Insbesondere sollen gefördert werden:

- **Persönliche Kompetenzen** (z. B. Motivation, Leistungsfähigkeit, aber auch Selbstbild, Selbsteinschätzung, Selbstsicherheit, Offenheit, Werthaltung).
- **Soziale Kompetenzen** (z. B. Kommunikationsfähigkeit und Sprachkompetenz, Kooperation/Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie).
- **Methodische Kompetenzen** (z. B. Problemlösung, Arbeitsorganisation, Lerntechniken, Einordnung und Bewertung von Wissen).
- **Lebenspraktische Fertigkeiten** (z. B. Umgang mit Behörden, Umgang mit Geld, Hygiene, Tagesstruktur, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Einkauf, Selbstversorgung, Erscheinungsbild, Freizeitgestaltung).
- **interkulturelle Kompetenzen** (Verständnis und Toleranz für sowie Umgang mit anderen Kulturen, Traditionen und Religionen).
- **IT- und Medienkompetenz** (selbstständige Anwendung und zielgerichtete Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken sowie Printmedien)“
(Bundesagentur für Arbeit 2006, 9).

³¹ So setzt die OECD für die PISA-Befragung neben mathematischer Kompetenz, Beherrschung der Verkehrssprache und fremdsprachlicher Kompetenz die IT-Kompetenz und die Selbstregulation des Wissenserwerbs an die erste Stelle; diese Philosophie hatte auch Einfluss auf die Einführung von Bildungsstandards in der Bundesrepublik (vgl. Köller 2004, 11). Konzepte wie die des lebenslangen Lernens betonen vor allem die Problemlösekompetenz (vgl. Dohmen 1996). Ott nennt die Aufgaben der beruflichen Qualifizierung mit dem Ziel der Methodenkompetenz „methodisch-problemlösendes Lernen“ (vgl. Ott 1997, 13).

Zur Auswahl der Merkmale beschloss der Arbeitskreis zur Erstellung dieser Handreichung, die Vorgaben des Kriterienkatalogs bzw. der für die Beratungsfachkräfte der BA schon eingeführten Arbeitshilfe im Wesentlichen beizubehalten. Dabei wurde der Kriterienkatalog als das Ergebnis einer Konsensrunde zwischen Wirtschaft, Politik/Administration und weiteren Kooperationspartnern aus Schule und Wissenschaft gewertet. Seine Verwendung im Rahmen von BvB signalisiert, dass auch Jugendliche mit Förderbedarf nach einer gezielten Förderung in der Lage sein sollen, die Anforderungen der Wirtschaft für eine Ausbildung zu erfüllen.

Über die hier aufgelisteten Merkmale hinaus sollten aber zusätzliche Kriterien aufgegriffen werden, die sich in Wissenschaft und Praxis als zentral erwiesen haben für die Zukunftsfähigkeit der Jugendlichen. Insbesondere in den Modellversuchen der Neuen Förderstruktur wurden Merkmale deutlich, die im Rahmen der Berufsorientierung (und Lebensplanung) unerlässlich schienen. Zusätzlich sollten auch die spezifischen Erkenntnisse aus der Erprobung in Berufsfeldern ausgewertet werden.

Aus diesem Grund wurden in diese Handreichung folgende Merkmale zusätzlich zu denen aus dem Kriterienkatalog aufgenommen:

- die der Methodenkompetenz zugeordneten Merkmale Lernkompetenz, Problemlösefähigkeit und Medienkompetenz,
- eine gesonderte Rubrik zu den Ergebnissen der Berufsfelderproben. Dabei war zu berücksichtigen, dass hierfür nicht gesonderte Verhaltensindikatoren aufgestellt werden können. Diese müssten entweder nach Anforderungen der Berufsfelder differenziert werden oder aber die bereits genannten Merkmale müssten in Bezug auf die Berufsfelder spezifisch beurteilt werden. (Für das Berufsfeld Verkauf ist eine andere Ausprägung von Kommunikationsfähigkeit gefragt als für den Metallbereich.) Aus diesem Grund werden hier qualitative Aussagen empfohlen, die sich aus der Erprobung und der Beobachtung der anderen Verfahren ergeben, z. B. durch Aussagen im biografischen Interview.³² Diese Erkenntnisse liefern erste Anhaltspunkte für die Entwicklung fachlicher Basiskompetenzen.

Die Feststellung und Entwicklung aller Kompetenzen soll verstanden werden vor dem Hintergrund der Berufs- und Lebensorientierung und der Heranführung an berufliche Eignung.

³² Das ist keine gezielte Untersuchung von Berufseignung; diese ist auch in der Eignungsanalyse nicht gefordert. Für eine Diagnose muss(t)en Anforderungsprofile der Berufe vorliegen, die mit den Kompetenzprofilen verglichen werden.

Abbildung 6: Schlüsselkompetenzen als Schwerpunkt in der BvB



Die im Folgenden aufgeführten Merkmale entsprechen im Wesentlichen den Formulierungen des Kriterienkatalogs (bis auf die genannten zusätzlichen Merkmale). Es wurden kleinere Veränderungen vorgenommen, um zu einer einheitlichen Darstellung zu kommen und um Verhaltensweisen konkret beobachtbar zu machen. Um dem Förderauftrag der BvB Rechnung zu tragen, werden alle Merkmale als Kompetenzen bezeichnet.

Nicht berücksichtigt wurden die im Kriterienkatalog dargestellten psychologischen Leistungsmerkmale, da ihre Erhebung eine psychologische Qualifikation des Fachpersonals voraussetzt und diese i. d. R. bei Trägern nicht gegeben ist.

Tabelle 3: Kompetenzmerkmale

Personale Kompetenzen	Leistungsbereitschaft Verantwortungsbewusstsein Sorgfalt Selbsteinschätzungskompetenz Durchhaltevermögen/Frustrationstoleranz Zuverlässigkeit
Soziale Kompetenzen	Kommunikationsfähigkeit Konfliktfähigkeit Teamfähigkeit Umgangsformen

Methodenkompetenzen	Lernkompetenz Problemlösekompetenz Medienkompetenz Selbstorganisation/Selbstständigkeit
Schulische Basis- kompetenzen	(Recht-)Schreiben Lesen – mit Texten und Medien umgehen Sprechen, Zuhören und Verstehen mathematische Basiskompetenz wirtschaftliche Basiskompetenz

Tabelle 4: Erkenntnisse aus der Erprobung in ausgewählten Berufsfeldern

Ergebnisse der Erprobung in Berufsfeldern, individuell formuliert als
qualitative Aussagen zu folgenden Aspekten:

- Interessen, Neigungen
- Informiertheit, Vorerfahrungen, Zugänge, „Talente“ in Bezug auf ein Berufsfeld
- motorische Voraussetzungen
- Umgang mit Werkzeug und Materialien
- emphatischer Zugang zu Menschen (Kundinnen und Kunden, Patientinnen und Patienten o. Ä.)
- Begründungen für die eigene Berufswahlentscheidung
- Kenntnis von Anforderungen (bestimmter Aufgaben oder Berufsfelder) und Bezüge zur eigenen Kompetenz
- hohe Ausprägung der für das Berufsfeld wichtigen Merkmale³³
- deutlich gewordene Entwicklungen (in der Zeit der Eignungsanalyse)

Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzmerkmale analog zum Kriterienkatalog definiert und operationalisiert, das heißt, es wird ausgeführt, an welchen konkreten Verhaltensweisen die Ausprägung des Merkmals zu erkennen ist. Hinzu kommt ein Muster für die Dokumentation der Ergebnisse zu den Berufserprobungen.

³³ Hier sind die in der vorstehenden Tabelle 3 genannten Merkmale gemeint, z. B. stellt eine hohe Kommunikationsfähigkeit eine gute Voraussetzung für den Kundenverkehr dar.

Definitionen und Verhaltensindikatoren

→ Personale Kompetenzen

Kompetenzmerkmal	LEISTUNGSBEREITSCHAFT
Definition	Leistungsbereitschaft ist die Bereitschaft, sich beim Bearbeiten von Aufgaben nach Kräften einzusetzen, und das Bestreben, möglichst gute Ergebnisse zu erzielen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität • strengt sich auch bei „unbeliebten“ Aufgaben an • erkennt von sich aus, welche Aufgaben zu erledigen sind und erledigt diese • sucht sich neue Aufgaben und Herausforderungen • entwickelt Ideen, setzt sich selbst Ziele und setzt sie um.

Kompetenzmerkmal	VERANTWORTUNGSBEWUSSTSEIN
Definition	Verantwortungsbewusstsein ist die Fähigkeit und die Bereitschaft, für das eigene Handeln Verantwortung zu tragen. Das bedeutet, für die eigenen Taten einzustehen und die Konsequenzen dafür zu tragen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • übernimmt Verantwortung für Aufgaben, die vereinbart wurden (z. B. in Familie, Schule, Sport, Verein) • geht verantwortungsvoll mit sich selbst um (Gesundheit, Konsumgewohnheiten) • vermeidet Gefährdungen der eigenen und anderer Personen • übernimmt Verantwortung für anvertraute Materialien, Geräte usw.

Kompetenzmerkmal	SORGFALT
Definition	Sorgfalt ist die Kompetenz, beim Erfüllen von Aufgaben gewissenhaft und genau vorzugehen und das Ziel eines fehlerfreien Arbeitsergebnisses zu verfolgen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • geht mit schriftlichen Unterlagen, Dokumenten, Arbeitsmaterialien und Werkzeugen achtsam, pfleglich und sachgerecht um • beachtet beim Erfüllen eines Auftrags gewissenhaft sämtliche Hinweise und Vorschriften • vergleicht ständig während der Arbeitsschritte die Qualität des eigenen Tuns mit den vorgegebenen Normen/Zielen • kontrolliert nach Erledigung eines Auftrags abschließend noch einmal kritisch die Ergebnisse, um etwaige Mängel oder Fehler zu korrigieren.

Kompetenzmerkmal	SELBSTEINSCHÄTZUNGSKOMPETENZ
Definition	Selbsteinschätzungskompetenz ist die Kompetenz, eigene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten realistisch einzuschätzen und zu Anforderungen in Beziehung setzen zu können.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann eigene Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen benennen • benennt eigene Werthaltungen • benennt eigene Stärken und Schwächen • kann die eigenen Kompetenzen und Anforderungen (einer Aufgabe oder eines Berufs) in Beziehung setzen.

Kompetenzmerkmal	DURCHHALTEVERMÖGEN/FRUSTRATIONSTOLERANZ
Definition	Durchhaltevermögen/Frustrationstoleranz ist die Kompetenz, auch gegen innere und äußere Widerstände und bei Misserfolgen ein Ziel oder eine Aufgabe in einem überschaubaren Zeitraum zu verfolgen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • beendet eine übertragene Aufgabe erst, wenn sie vollständig erfüllt ist • erfüllt Aufgaben und Ziele, die einen kontinuierlichen Arbeitseinsatz erfordern • verfolgt ein Ziel oder eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung angemessen weiter, wenn vorübergehende Schwierigkeiten auftauchen oder erste Erfolge ausbleiben • erkennt äußere Schwierigkeiten, Rückschläge und belastende Ereignisse/Erfahrungen und entwickelt Lösungsmöglichkeiten • reflektiert innere Widerstände und bewältigt sie konstruktiv.

Kompetenzmerkmal	ZUVERLÄSSIGKEIT
Definition	Zuverlässigkeit ist die Kompetenz, verbindliche Vereinbarungen ernst zu nehmen und sie – soweit es die äußeren Umstände erlauben – einzuhalten.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin (Unterricht, Praktikum, Beratungsgespräch) • entschuldigt sich rechtzeitig, wenn er/sie eine Vereinbarung nicht einhalten kann • erledigt einen Arbeitsauftrag termingerecht • erfüllt dauerhaft übertragene Aufgaben mit gleichmäßiger Leistung.

→ Soziale Kompetenzen

Kompetenzmerkmal	KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT
Definition	Kommunikationsfähigkeit ist die Kompetenz, sich verbal und nonverbal verständlich auszudrücken, Botschaften anderer angemessen zu interpretieren und darauf zu reagieren.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • hört aufmerksam zu • antwortet sachgerecht oder fragt sachgerecht nach • achtet auf einfache nonverbale Botschaften • gibt wichtige Informationen unverfälscht weiter • nimmt Kontakt zu anderen Menschen auf • vertritt in einer Gruppe den eigenen Standpunkt verständlich und überzeugend • geht auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend ein.

Kompetenzmerkmal	KONFLIKTFÄHIGKEIT
Definition	Konfliktfähigkeit ist die Kompetenz, Interessengegensätze zu erkennen, die Bereitschaft, sie zuzulassen und einvernehmlich zu überwinden.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • spricht eigene Bedürfnisse zur rechten Zeit deutlich an • lässt auch stark von der eigenen Meinung abweichende Vorstellungen anderer zu • erkennt Interessengegensätze • wirkt an einer einvernehmlichen Lösung mit • nimmt Beziehungskonflikte wahr und spricht sie an • verhindert durch geschicktes Vorgehen das Ausbrechen von Konflikten und beugt Eskalationsgefahren vor.

Kompetenzmerkmal	TEAMFÄHIGKEIT
Definition	Teamfähigkeit ist die Bereitschaft und die Kompetenz, mit den Mitgliedern einer Gruppe ziel- und aufgabenorientiert zu kooperieren.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • bringt eigene Erfahrungen und Wissen ein • nimmt Anregungen von anderen auf • stellt eigene Interessen zurück, wenn es die Ziele des Teams erfordern • tauscht wichtige Informationen im Team aus • macht Vorschläge zur Arbeitsaufteilung • erkennt unterschiedliche Ideen an und strebt eine einvernehmliche Lösung an • erkennt Leistungen anderer an (z. B. durch Lob oder Zuspruch) • bittet bei Bedarf andere Teammitglieder um Hilfe und bietet Hilfe an • stimmt sich regelmäßig/bei Bedarf im Team ab.

Kompetenzmerkmal	UMGANGSFORMEN
Definition	Umgangsformen bezeichnet die Kompetenz, sich in der jeweiligen Situation angemessen höflich, respekt- und rücksichtsvoll zu verhalten.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • verwendet die Anreden „Du“ und „Sie“ situationsangemessen • benutzt eine der Situation angemessene Sprache • begrüßt andere Menschen in angemessener Form (persönliche Anrede, Blickkontakt, Händeschütteln, Vorstellen der eigenen Person) • ist bereit, sich im beruflichen Zusammenhang angemessen zu kleiden • begegnet anderen Menschen mit Respekt.

→ Methodenkompetenzen

Kompetenzmerkmal	LERNKOMPETENZ
Definition	Lernkompetenz ist die Fähigkeit, sich für die Bewältigung von Aufgaben notwendiges Wissen zu organisieren, dabei neue Informationen aufzunehmen, wiederzugeben und kurzfristig wie langfristig anwenden zu können.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann eigenes Wissen auf seinen Nutzen für die Aufgabe hin überprüfen und einordnen • organisiert bei Fragen zusätzliche Information (fragt, sieht nach etc.) • nimmt Informationen aufmerksam auf (hört zu, liest, sieht Grafiken etc. an) • kann neue Erkenntnisse kurzfristig/langfristig wiedergeben • setzt erlernte Information in passende Handlungen um • kennt unterschiedliche Lerntechniken • kann persönliche Lernpräferenzen und förderliche Bedingungen für das eigene Lernen identifizieren • lernt aus Fehlern (korrigiert eigenes Verhalten).

Kompetenzmerkmal	PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT
Definition	Problemlösefähigkeit ist die Kompetenz, gestellte Aufgaben/Probleme zu erfassen, Ideen und Lösungen zu entwickeln und diese strukturiert und zielgerichtet umzusetzen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • erkennt das Problem • findet Möglichkeiten zur Strukturierung des Problems • stellt logische Zusammenhänge her • behält den Überblick • definiert Prioritäten/Schwerpunkte • stellt Fragen, die zu Entscheidungen führen • entwickelt alternative Vorgehensweisen • findet Möglichkeiten zur Lösung des Problems • formuliert eine Idee, die das Problem auf eine neue (unerwartete) Art löst.

Kompetenzmerkmal	MEDIENKOMPETENZ
Definition	Methodenkompetenz ist neben dem Wissen über die Funktionsweise der Mediensysteme sowie ihre Handhabung die Fähigkeit, Medien kritisch, verantwortungsvoll und interessenorientiert zu nutzen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann traditionelle und digitale Medien in alltags- und berufsbezogenen Situationen angemessen und technisch korrekt handhaben (z. B. Telefon, Fax, E-Mail, PC, Internet und netzgestützte Arbeitsumgebungen, Handy, Digitalkamera, DVD) • kann Medienangebote verantwortungsvoll nutzen (z. B. Verträge mit Mobiltelefon- und Festnetzanbietern) • kennt und beachtet Grundsätze der Datensicherheit und des Verbraucherschutzes • kann Medieninhalte kritisch beurteilen (z. B. Gewalt verherrlichende Darstellungen) • kann eigene mediale Produkte erstellen (Fotos, Videos u. a.).

Kompetenzmerkmal	SELBSTORGANISATION/SELBSTSTÄNDIGKEIT
Definition	Selbstorganisation/Selbstständigkeit ist die Kompetenz, den Lebensalltag eigenständig zu strukturieren und zu bewältigen und übertragene Aufgaben eigenständig zu erledigen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • bewältigt den Lebensalltag selbstständig (aufstehen, sich ankleiden, Weg zur Arbeit/Schule) • führt selbstständig Anrufe mit Institutionen, Arbeitgebern usw. (Terminvereinbarung, Krankmeldung) • erledigt Aufgaben aus eigenem Antrieb und beschafft sich die erforderlichen Informationen und Hilfsmittel • bewertet das erreichte Arbeitsergebnis in Bezug zu der gestellten Aufgabe und im Blick auf den verfügbaren Zeitrahmen sachgerecht • optimiert das gewählte Vorgehen im Verhältnis von Aufwand und Ergebnis • überträgt Lösungswege auf andere Aufgabenstellungen.

→ Schulische Basiskompetenzen

Kompetenzmerkmal	(RECHT-)SCHREIBEN
Definition	(Recht-)Schreiben ist die Kompetenz, einfache Texte fehlerfrei schreiben und verständlich formulieren zu können.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • schreibt Texte in lesbarer handschriftlicher Form • kennt die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung und kann sie anwenden • kann häufig vorkommende Wörter richtig schreiben • kann Texte verständlich und zusammenhängend schreiben • kann formalisierte Texte verfassen: z. B. Brief, Lebenslauf, Bewerbungsanschreiben, Ausfüllen von Formularen • gestaltet Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht, sinnvoll aufgebaut und strukturiert.

Kompetenzmerkmal	LESEN – MIT TEXTEN UND MEDIEN UMGEHEN
Definition	Lesen – mit Texten und Medien umgehen – ist die Kompetenz, Texte lesen und verstehen zu können.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann Texte (z. B. Anleitungen) fließend vorlesen • kann Wortbedeutungen klären • kann die zentrale Aussage eines Textes erfassen und Informationen zielgerichtet entnehmen • kennt und nutzt Verfahren zur Textaufnahme: Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen • kann Medien (z. B. PC) als Informationsquellen nutzen.

Kompetenzmerkmal	SPRECHEN, ZUHÖREN UND VERSTEHEN
Definition	Sprechen, Zuhören und Verstehen ist die Kompetenz, sich in deutscher Sprache verständlich und adressatengerecht auszudrücken und mündliche Aussagen zu verstehen.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann sich verständlich in der deutschen Sprache äußern • verfügt über einen für das Bewältigen von Alltagssituationen angemessenen Wortschatz • kann sich durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen • kann Sachverhalte zusammenhängend darstellen: z. B. von einem Praktikum berichten, über einen Arbeitsplatz informieren, eigene Freizeitaktivitäten beschreiben.

Kompetenzmerkmal	MATHEMATISCHE BASISKOMPETENZ
Definition	Mathematische Basiskompetenz ist die Kompetenz, grundlegende mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten anzuwenden und zutreffende Lösungen zu entwickeln.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann Rechengesetze anwenden (addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren) • beherrscht Prozent- und Bruchrechnung • führt einfache Berechnungen (z. B. kleines Einmaleins) und Überschlagsrechnungen im Kopf aus • kann einfache Textaufgaben lösen • beherrscht die Dreisatzrechnung • kann Längen, Flächen und Volumina bestimmen • wählt Maßeinheiten von Größen situationsgerecht aus (insbesondere für Zeit, Masse, Geld, Länge, Fläche, Volumen und Winkel) und kann sie umwandeln • kann für die Zeichnung und Konstruktion geometrischer Figuren angemessene Hilfsmittel wie Zirkel, Lineal, Geodreieck auswählen und anwenden • kann grafische Darstellungen und Tabellen erklären bzw. anwenden.

Kompetenzmerkmal	WIRTSCHAFTLICHE BASISKOMPETENZ
Definition	Wirtschaftliche Basiskompetenz ist die Kompetenz, grundlegende betriebs- und marktwirtschaftliche Zusammenhänge verstehen, darstellen und anwenden zu können.
Verhaltensindikatoren	Der/die Teilnehmende • kann das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns benennen • kann Pflichten und Rechte aus Verträgen und Geschäften (Ausbildungsvertrag, Kaufvertrag) erläutern • kann die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs benennen/anwenden • kann die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe (Angebot, Nachfrage, Preis, Umsatz, Gewinn, Steuern) erklären und in Anwendungssituationen nutzen.

ERGEBNISSE DER ERPROBUNG IN AUSGEWÄHLTEN BERUFSFELDERN

Die Ergebnisse der Erprobung in mindestens drei Berufsfeldern sollen hier ausgewertet werden. Es fließen auch Erkenntnisse aus anderen Teilen der Eignungsanalyse ein. Die Auswertung gibt Antwort auf die nebenstehend aufgeführten Fragen. Sie werden in Form qualitativer Aussagen individuell formuliert. (Es handelt sich um erste Feststellungen, nicht um eine fundierte Beurteilung der Berufseignung.)	• Für welches Berufsfeld (welche Berufsfelder) sind Interessen und Neigungen deutlich geworden? Wie zeigten sie sich? • Wo wurden vorhandene Kompetenzen z. B. in Form von vorhandenen Informationen, Vorerfahrungen, Zugängen oder „Talenten“ in Bezug auf ein Berufsfeld deutlich? Woran zeigten sie sich? • Welche Zugänge zeigten sich in Bezug auf Materialien, welche in Bezug auf Werkzeuge? • Wie werden die körperlichen/motorischen Voraussetzungen für die Berufsfelder beurteilt? • Konnten Gründe für die eigene Berufswahlentscheidung nachvollziehbar erklärt werden? Welche wurden genannt? • Welche Anforderungen kannte der/die Teilnehmende? Inwieweit konnte er sie in Beziehung setzen zu den eigenen Kompetenzen? • Welche Entwicklungen wurden im Laufe der Eignungsanalyse deutlich?
--	--

Diese Merkmale sind gedacht als eine Orientierungshilfe für die Eignungsanalyse. Je nach Schwerpunkt der Verfahren können sie ergänzt oder auch modifiziert werden.

1.3 Verfahren für die Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung

Im Rahmen der Eignungsanalyse stehen Verfahren im Mittelpunkt, durch die Schlüsselkompetenzen untersucht bzw. gemessen werden können. Dies sind in erster Linie simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren. Sie sollen im Rahmen der Eignungsanalyse eingesetzt werden und deren Mittelpunkt bilden. Sie können verknüpft werden mit Arbeitsproben, die einen Bezug zu beruflichen Kompetenzen herstellen.

Eine ergänzende Perspektive bringen biografieorientierte Verfahren ein. Sie liefern Erkenntnisse, die im Rahmen einer Kompetenzfeststellung nicht direkt zu beobachten sind, und Erklärungen, warum und in welchem persönlichen Kontext sich Jugendliche so verhalten. Biografieorientierte Verfahren können zusätzlich zu standardisierten Verfahren angewandt werden.

Schulische Basiskompetenzen sollen nach Möglichkeit ebenfalls über handlungsorientierte Verfahren (z. B. AC oder Arbeitsproben) untersucht werden, dabei geht es um die Fähigkeit, entsprechende Kenntnisse anwenden zu können. In der Praxis werden – nicht zuletzt aufgrund des erheblichen Aufwands handlungsorientierter Verfahren – aber auch Leistungstests durchgeführt. Aus diesem Grund sind diese ebenfalls hier aufgeführt.

Die folgende Darstellung listet auf, welche Verfahren für die Untersuchung der festgelegten Merkmale geeignet sind. Bei mehreren Nennungen müssen nicht alle genannten Verfahren zur Beobachtung dieses Kriteriums genutzt werden.

- ➔ Die Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse soll mehrere unterschiedliche Verfahren umfassen, die sich in ihrer Methode und Perspektive ergänzen.
- ➔ Im Spektrum der Verfahren sollen simulationsorientierte Verfahren, Arbeitsproben und biografieorientierte Verfahren vorhanden sein.

Tabelle 5: Verfahrensarten für die Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung

Simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren	verpflichtend
Handlungsorientierte berufsbezogene Tests / Arbeitsproben	verpflichtend
Leistungstests	optional
Biografieorientierte Verfahren	verpflichtend

Die folgende Tabelle stellt dar, welche Merkmale mit welchen Verfahren untersucht werden können.

Tabelle 6: Kompetenzbereiche, Merkmale und Untersuchungsverfahren

Kompetenzbereiche	Merkmale	Geeignete Verfahren
Personale Kompetenzen	Leistungsbereitschaft	AC/Arbeitsproben, Tests, ergänzend biografische Verfahren
	Verantwortungsbewusstsein (mit den beschriebenen Indikatoren)	biografische Verfahren u. a.
	Sorgfalt	AC/Arbeitsproben
	Selbsteinschätzungs- kompetenz	AC/Arbeitsproben, biografische Verfahren
Soziale Kompetenzen	Kommunikationsfähigkeit Konfliktfähigkeit Teamfähigkeit Umgangsformen	AC, ggf. Arbeitsproben, z. T. ergänzend biografische Verfahren
Methodenkompetenzen	Lernkompetenz Problemlösekompetenz Medienkompetenz Durchhaltevermögen/ Frustrationstoleranz Zuverlässigkeit Selbstorganisation/ Selbstständigkeit	AC, Arbeitsproben, z. T. ergänzend biografische Verfahren
Schulische Basis- kompetenzen	(Recht-)Schreiben Lesen – mit Texten und Medien umgehen Sprechen, Zuhören und Verstehen mathematische Basis- kompetenz wirtschaftliche Basis- kompetenz	handlungsorientierte Verfahren, ggf. Tests
Ergebnisse der Erprobung in den Berufsfeldern	Diese Ergebnisse werden einerseits durch zusätzliche Erprobungen gewonnen. Erkenntnisse liefern gezielte Arbeitsproben und berufsspezifisch angelegte AC-Verfahren. Zu Interessen, Neigungen, Vorerfahrungen und Zukunftsplänen geben auch biografische Verfahren Hinweise.	

1.4 Dokumentation und Abstimmung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung sollen in anschaulicher und verständlicher Form dokumentiert werden. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Bundesagentur für Arbeit und Mitgliedern der Prozessbegleitung in der Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur“, erarbeitete dazu folgenden Vorschlag:

Im ersten Schritt sollen die Ergebnisse der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung festgehalten werden. Der Überblick in der folgenden Tabelle zeigt, welche Bestandteile die Dokumentation enthalten soll. Die einzelnen Bestandteile werden im folgenden Text ausgeführt.

	Verbindliche Bestandteile
1	Darstellung der angewandten Verfahren
2	Merkmale
3	Kompetenzprofil
4	Kompetenzbericht
5	Rückmeldung
6	Zusammenfassung, Schlussfolgerungen, Förderbedarf
7	Empfehlungen

Darstellung der angewandten Verfahren

In diesem Teil der Dokumentation wird zunächst verdeutlicht, welche Verfahren zur Anwendung gekommen sind. Dies umfasst den Namen und die Art des Verfahrens sowie den Umfang. Wurden mehrere Verfahren kombiniert, sollen alle aufgeführt werden. Wurden bestimmte Verfahren nur mit Teilzielgruppen durchgeführt, soll auch das deutlich gekennzeichnet werden.

Im zweiten Schritt soll dargelegt werden, unter welchen Rahmenbedingungen diese Verfahren durchgeführt werden. Dazu gehören die Aufführung eingehaltener Qualitätsstandards und die Darlegung, wie diese umgesetzt wurden.

Der Text soll auch verdeutlichen, welche Funktion der/die Dokumentierende in der Eignungsanalyse wahrgenommen hat.

Beispiel:

Die Eignungsanalyse fand in der Zeit vom bis bei statt.

Die Kompetenzen wurden anhand folgender **Verfahren** untersucht:

Erstgespräch und vertieftes Interview

Ein Assessmenter Center in einem Umfang von..... (x Tagen oder Stunden)
unter Verwendung von (Name von Verfahren).....

Eintägige Erprobung in folgenden Berufsfeldern:.....

Leistungstest in Mathematik, Deutsch und Allgemeinwissen im Umfang von
.....
unter Verwendung von (Name von Tests)

Arbeitsproben zu den Berufsfeldern
im Umfang von unter Verwendung von (Name von Verfahren)

Sie wurde von Beschäftigten mit folgender Qualifikation durchgeführt:

.....

Der Personalschlüssel betrug:

Bei allen Verfahren wurden die pädagogischen Prinzipien Kompetenzansatz, Partizipation und Transparenz konsequent eingehalten. Dies spiegelte sich zum einen in der Haltung des eingesetzten Personals wider, das die Teilnehmenden ermutigte und in Rückmeldungen Stärken betonte. Die schriftlichen Ergebnisse wurden positiv und wertschätzend formuliert. Den Teilnehmenden wurden alle Verfahren, alle Aufträge, Ziele und Beobachtungskriterien erklärt.

Das Assessment Center orientierte sich an den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center.

Das Team bestand aus Männern und Frauen, Übungen wurden auf ihre Möglichkeit hin überprüft, beiden Geschlechtern Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Darüber hinaus wurden Übungen ausgewählt, die den Voraussetzungen und Bedürfnissen von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund entsprechen, so konnten Verfahren mit umfangreichen schriftsprachlichen Vorgaben auch mündlich angeleitet werden. Ein Interview wurde in von einer muttersprachlichen Mitarbeiterin in Russisch geführt.

Die Dokumentierende hat die Eignungsanalyse geleitet, das Rückmeldegespräch geführt und ist im Lehrgang als Sozialpädagogin eingesetzt.

Beobachtete Merkmale

Die Dokumentation soll darlegen, welche Merkmale/Dimensionen beobachtet wurden und welche Definitionen diesen zugrunde lagen.

Sofern die Definitionen und Indikatoren nicht identisch sind mit den in diesem Handbuch dargelegten Vorgaben, sollen sie einzeln aufgeführt werden. Sie sind in vielen gebräuchlichen Verfahren bereits definiert (hier reicht ein Hinweis darauf). Bei selbst entwickelten Verfahren müssen sie aufgeführt werden.

Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung werden in zweierlei Form dokumentiert: zum einen als Zahlenwert, zum zweiten als qualitative Aussagen.

Kompetenzprofil

Zahlenwerte werden in einem Kompetenzprofil übersichtlich und auch für die Teilnehmenden selbst verständlich dargestellt, dabei sollen, um differenzierte Ergebnisse zu erhalten, mindestens fünfstufige Skalen benutzt werden.

In einer Legende zum Kurzprofil sollen die Zahlenwerte, ihr Kontext und ihre Bedeutung kurz erläutert werden.

Abbildung 7: Beispiel Kompetenzprofil

Ausprägung	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
Kompetenzmerkmal					
Merkmal A					
Merkmal B					
Merkmal C					

Die Zahlenwerte bilden auf einer Skala von fünf Stufen ab, wie ausgeprägt ein Verhaltensmerkmal im Rahmen und unter den Bedingungen der dargestellten Kompetenzfeststellung zu beobachten war. Dabei ist die Stufe 1 die niedrigste, die Stufe 5 die höchste Ausprägung. Die Ausprägung wird danach bewertet, wie häufig und wie intensiv die Verhaltensanforderungen zu beobachten waren.

Alle Anforderungen und Wertungen sind bezogen auf die Zielgruppe Teilnehmende in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.

Kompetenzbericht

Im Kompetenzbericht wird das Ergebnis des Kompetenzprofils durch qualitative Aussagen zu den festgestellten Kompetenzen erläutert. Die Aussagen sollen differenziert, verständlich und positiv formuliert sein. Sie stellen – dem Kompetenzansatz entsprechend – das dar, was zu sehen war (und nicht, was erwartet wurde und nicht zu sehen war). Es können dazu Textbausteine verwendet werden, wenn diese Ergänzungen und freie Einträge ermöglichen, z. B. zu den notwendigen Bedingungen, die jemand brauchte, um Kompetenzen zu zeigen.

Beispiel Kommunikationsfähigkeit Stufe 2

XY ist in der Lage, sich nonverbal mit ihm zuvor bekannten Personen zu verständigen, im Rahmen seiner sprachlichen Möglichkeiten ist dies auch verbal möglich. Er nimmt einen Teil der Informationen auf und kann zentrale Botschaften wiedergeben.

Rückmeldung

Die Ergebnisse der Eignungsanalyse werden in einem persönlichen Rückmeldegespräch mit jedem Teilnehmer bzw. jeder Teilnehmerin besprochen.

Der Inhalt des Gesprächs wird als Kurzprotokoll dokumentiert. Dazu gehören folgende Inhalte:

- Anwesende,
- die erfolgte Rückmeldung an den Teilnehmer/die Teilnehmerin,
- die Besprechung der Ergebnisse,
- die Stellungnahme/Position des Teilnehmers/der Teilnehmerin.

Beispiel:

Das Ergebnis der Kompetenzfeststellung wurde am (*Datum*) in einem 30minütigen Gespräch zwischen der Dokumentierenden und dem Teilnehmer besprochen. Zusätzlich war der Bildungsbegleiter anwesend.

Die Ausprägung der Merkmale wurde anhand des Profils besprochen. Der Schwerpunkt lag auf der personalen Kompetenz, vor allem der Motivation, die im AC deutlich geworden war. (*Name Teilnehmer*) reagierte angenehm überrascht auf die Rückmeldung und freute sich über die dokumentierte Kompetenz, vor allem über seine hohen Werte in den personalen Kompetenzen. Zur geringeren Bewertung der sozialen Kompetenzen fragte er nach einer Begründung, konnte diese nachvollziehen, als Bezug zu konkreten Übungen und seinem Verhalten darin genommen wurde. Die Bildungsbegleitung zeigte die Notwendigkeit von Kommunikation in den von ihm geäußerten Berufsbereichen mit Kundenverkehr auf, diese Sichtweise war ihm neu, aber ein Ansporn, sein diesbezügliches Verhalten zu verbessern.



Zusammenfassung/Schlussfolgerungen/Förderbedarf

(Dieser Abschnitt wird Bestandteil des Qualifizierungs- und Förderplans.)

In der Zusammenfassung werden die Stärken, Präferenzen und Neigungen komprimiert dargestellt. Sie enthält auch Aussagen zur Berufswahlkompetenz und – wo das möglich ist – Hinweise auf in Frage kommende Berufsfelder oder Berufe. Dabei sollte bewertet werden, was der Teilnehmer oder die Teilnehmerin voraussichtlich unter welchen Bedingungen schaffen kann und welche Unterstützung er/sie dabei benötigt.

Die folgende Tabelle zeigt den möglichen Aufbau.

Kompetenzbereich	Bewertung	Individueller Förderbedarf
Personale Kompetenzen		
Soziale Kompetenzen		
Methodische Kompetenzen		
Schulische Basiskompetenzen		
Sonstige für die Förderung relevante Erkenntnisse		
Ergebnisse der Berufsfelderprobung		

Beispiel (Auszüge):

Kompetenzbereich	Bewertung	Individueller Förderbedarf
Personale Kompetenzen	 zeigte Stärken im Bereich der Leistungsbereitschaft, auch wenn ihm Aufgaben nicht lagen. Blieb sofortiger Erfolg aus, war Zuspruch erforderlich.	Zur Steigerung der Frustrationstoleranz sollten Aufgaben erarbeitet werden, deren Erfolge sich zeitlich allmählich verzögern.
Soziale Kompetenzen	 kann mit anderen Menschen gut kommunizieren, zieht sich aber bei Kritik oder Konflikten zurück.	Für eine Ausbildung sollte sein Verhalten in schwierigen Situationen trainieren.
Methodische Kompetenzen	 arbeitet weitgehend selbstständig, manchmal zieht er die schnelle Zielerreichung einem gewissenhaften genauen Vorgehen vor.	Neben einer Unterstützung seiner Selbstorganisation sollte Sorgfalt trainiert, d. h. einerseits – wenn vorhanden – unterstützt, andererseits gefordert werden.
Schulische Basiskenntnisse	 verfügt über die einer Ausbildungsreife entsprechenden Basiskenntnisse in den Bereichen Deutsch und Mathematik. Wirtschaftliche Kenntnisse beschränken sich auf den Zahlungsverkehr, den er aus dem Alltag kennt.	Betriebs- und marktwirtschaftliche Zusammenhänge sollten vertieft und sein Interesse daran geweckt werden.
Sonstige für die Förderung relevante Erkenntnisse	 ist aufgrund des Todes seines Vaters in viele familiäre Aufgaben eingebunden.	Es sollten Möglichkeiten der Entlastung/Unterstützung besprochen werden.
Ergebnisse der Berufsfelderprobung	Sein besonderes Interesse gilt Tieren. brachte positive Erfahrungen aus einem Schulpraktikum als Tierpfleger mit und hatte sich über den Beruf schon informiert. Bei der Erprobung der drei Berufsfelder Garten- und Landschaftsbau, Metall, Verwaltung zeigten sich Züge eher zu einer körperlichen Arbeit an der frischen Luft. arbeitete lieber alleine als mit vielen Menschen in engen Räumen.	Praktikumsplatz als Tierpfleger mit Aussicht auf einen Ausbildungsplatz suchen, ggf. aufgrund der begrenzten Plätze Alternativen erörtern.

Empfehlungen

Die Empfehlungen sollen Aussagen zu Qualifizierungsebenen, Förder- und Qualifizierungssequenzen enthalten; diese sollen einzeln aufgeführt werden. Vorgesehene Praktika und betriebliche Phasen und mögliche Alternativen zum Wunschberuf sollen benannt werden. Hinzu kommen ergänzende Empfehlungen zur individuellen Förderung.

Beispiel:

Aus der Sicht des Teams ist für eine weitere Qualifizierung in der Grundstufe zu empfehlen, um die Berufsorientierung zu vertiefen.

Für den von ihr geplanten Verkaufsberuf bringt sie mathematische Grundkenntnisse, Interesse und Engagement mit und kann sich mit dem Beruf identifizieren. Soziale Kompetenzen, insbesondere Kommunikation, sollten verstärkt trainiert werden, z. B. durch Sozialtraining, Rollenspiele etc. Empfehlenswert wäre ein zusätzliches Bewerbungstraining, in dem sie auch Unterstützung in Bezug auf angemessene Umgangsformen erhält.

Die Lesekompetenz, der Umgang mit Texten und Medien kann durch zusätzliche Angebote gefördert und ihr Interesse am Lesen auch im Freizeitbereich angeregt werden (z. B. anhand von Zeitschriften und interessanten Jugendbüchern).

Ein erstes Praktikum sollte zunächst im hausinternen Bio-Laden erfolgen, hier kann sie ihr Verhalten Kunden gegenüber erproben und Hinweise für weitere Verbesserungen erhalten.

1.5 Qualitätsstandards für die Kompetenzfeststellung

Petra Druckrey, IMBSE

Die Qualität der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsvorbereitung soll entwickelt und vereinheitlicht werden. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle Qualitätsstandards vorgestellt, die im Rahmen des BQF-Transferprojektes „Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Berufsfindung“ des IMBSE entwickelt wurden und zukünftig für alle Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf angewandt werden sollen. Gleichzeitig sollen die Qualitätsstandards dazu beitragen, allen Beteiligten ein hohes Maß an Transparenz und Sicherheit zu bieten, was auch die Kooperation unterschiedlicher Träger und Institutionen erleichtert.

Die Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf wurden in einem Kreis von Expertinnen und Experten erarbeitet und diskutiert, von der Verfasserin dieses Beitrags im Rahmen des oben genannten BQF-Transferprojektes formuliert und in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Die rund hundert Seiten umfassende Veröffentlichung „Qualitätsstandards für Verfahren zur

Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf“ enthält neben den Qualitätsstandards Aussagen zum Grundverständnis von Kompetenzfeststellung und mehrere Beiträge, die sich mit speziellen Aspekten der Kompetenzfeststellung beschäftigen (z. B. mit den besonderen Anforderungen, die berücksichtigt werden sollten, wenn junge Migrantinnen und Migranten an Verfahren zur Kompetenzfeststellung teilnehmen). In Anlehnung an die Standards des Arbeitskreises Assessment Center e. V. wird in der Veröffentlichung für jeden Qualitätsstandard zunächst eine Kernaussage formuliert, der eine Begründung und Hinweise für die Umsetzung bzw. Hinweise auf Verstöße folgen.

Für die hier vorliegende Handreichung wurden die Qualitätsstandards gekürzt. Die vollständige Veröffentlichung „Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf“ kann bestellt oder im Internet heruntergeladen werden.³⁵

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

I. Pädagogische Prinzipien

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

II. Professionelle Umsetzung

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

III. Systematische Beobachtung

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

³⁵ Bestellung einer Veröffentlichung per mit 1,45 Euro frankiertem und mit Lieferadresse versehenem DIN-A-4-Umschlag an: IMBSE e. V. Stichwort „Qualitätsstandards“, Im Moerser Feld 7, 47441 Moers. Im Internet zu finden unter: www.kompetenzen-foerdern.de und unter www.Assessment Center-news.de.

I. Pädagogische Prinzipien

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

1. Subjektorientierung

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigen ihre Kompetenzen vor dem Hintergrund ihrer Biografie. Verfahren zur Kompetenzfeststellung müssen so angelegt sein, dass auch informell erworbene Kompetenzen (etwa das Übernehmen von Verantwortung für Geschwister, Mitarbeit im Haushalt oder eine hohe Auffassungs- und Vorstellungsgabe, die z. B. im Zusammenhang mit einem Hobby entwickelt wurde) sichtbar gemacht und als Stärke erkannt werden können. (Dies kann insbesondere durch Verfahren zur Kompetenzbilanzierung [Portfolioverfahren] und durch biografische Interviews geleistet werden.)
- Die Auswertung einer Kompetenzfeststellung erfolgt im Dialog mit jeder einzelnen Teilnehmerin und jedem einzelnen Teilnehmer (Partizipation). Nicht über sie bzw. über ihn wird entschieden; vielmehr wird das Ergebnis einer Kompetenzfeststellung gemeinsam im Gespräch entwickelt und von beiden Seiten gemeinsam getragen.
- Selbsteinschätzungsbögen, Auswertungssequenzen, Rückmeldungen, Gespräche, Interviews u. Ä. bieten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Unterstützung dabei, über ihre eigene Person und ihre bisherige Entwicklung nachzudenken. Um diese Reflexionsprozesse zu initiieren und zu unterstützen, benötigt man Zeit. Dies muss bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung einer Kompetenzfeststellung berücksichtigt werden (vgl. „Professionelle Vorbereitung und Durchführung“, S. 95).
- Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung sind Eigentum der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.³⁶

³⁶ In Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf der Grundlage des SGB III (u. a. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verpflichtet, eine Beurteilung ihrer Leistung und ihres Verhaltens durch den Bildungsträger zuzulassen (§ 318 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 SGB III), und der Bildungsträger ist verpflichtet, diese der Agentur für Arbeit zu übermitteln (§ 318 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 SGB III).

2. Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Es wird überprüft, ob die zum Einsatz kommenden Verfahren oder einzelne ihrer Bestandteile allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine gleichberechtigte Teilnahme ermöglichen. Das heißt, Aufgaben und Tests werden danach ausgewählt bzw. sind so zu gestalten, dass sie für Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher kultureller Hintergründe gleichermaßen ansprechend und zugänglich sind.
- Die in den Verfahren enthaltenen Aufgaben und Übungen zur Teamarbeit/Teamfähigkeit sind so aufgebaut, dass die vielfältigen Kompetenzen, über die das Team als Ganzes verfügt, dafür genutzt werden können, die Aufgaben rasch und gut zu lösen.
- Um das gegenseitige Verständnis und die Zusammenarbeit zu fördern, hat sich das Personal, das bei der Durchführung der Kompetenzfeststellung eingesetzt wird, mit zentralen Fragen der Managing Diversity auseinandergesetzt. Dies impliziert auch die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber „Fremden“ bzw. „Unbekannten“, die Reflexion des alltäglichen Sprachgebrauchs sowie die Auseinandersetzung mit (eigenen) Stereotypen und Leistungserwartungen, die sich vor allem in der Arbeit mit Gruppen unterschiedlicher ethnischer und/oder kultureller Herkunft besonders häufig einstellen (vgl. auch „Geschultes Personal“, S. 96).

3. Lebens- und Arbeitsweltbezug

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Simulations- und handlungsorientierte Übungen und Aufgaben basieren auf tatsächlichen Anforderungen der Arbeitswelt bzw. der Lebenswelt der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Den Anforderungen liegen entsprechende Analysen zugrunde.
- Die Übungen und Aufgaben beinhalten typisch-kritische Situationen, die während des Verfahrens mehrfach beobachtet werden können.
- In den einzelnen Übungen und Aufgaben wird die Vielfalt existierender Anforderungen und heterogener Lebenswelten berücksichtigt.
- Durch den Einsatz von biografieorientierten Verfahren und Kompetenzbilanzen wird sichergestellt, dass alle Lebensbereiche sowie informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden können.

4. Kompetenzansatz

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Verfahren zur Kompetenzfeststellung werden so ausgewählt, dass sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausfordern, aber nicht überfordern.³⁷
- Die einzelnen Bestandteile der Kompetenzfeststellung (Aufgaben, Übungen, Bögen zur Selbstreflexion) sind so angelegt, dass sie zu differenzierten Ergebnissen führen.
- In den Rückmelde- und Auswertungsgesprächen steht das im Mittelpunkt, was (schon) vorhanden ist und bereits erreicht wurde.
- In den entsprechenden Förderempfehlungen, Gutachten oder Ergebnisdokumentationen werden Kompetenzen benannt und Hinweise auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten gegeben.

5. Transparenzprinzip

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

Hinweise zur Umsetzung:

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

³⁷ Um den unterschiedlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern gerecht zu werden, können für verschiedene Aufgaben oder Übungen unterschiedliche Anspruchsniveaus berücksichtigt werden, unter denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die für sie angemessene auswählen können. „Denn Auswahlmöglichkeiten können davor schützen, dass einzelne Jugendliche überfordert und frustriert werden. Vor allem Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereits negative Erfahrungen mit Bildungsträgern oder der Arbeits- und Sozialverwaltung gemacht haben, wünschen sich bei der Kompetenzfeststellung, dass ihre Gefühle der Frustration, Resignation oder sogar Aggression berücksichtigt werden (vgl. Dienwiebel in: Durchblick 1/2004, S. 36). Diesem Vorteil, Überforderungen zu vermeiden, steht der Nachteil gegenüber, dass sich Einzelne unterfordern könnten. Dieser Gefahr kann durch eine entsprechende Unterstützung von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen, die das Kompetenzfeststellungsverfahren durchführen, begegnet werden“ (Enggruber/Bleck 2005, 47).



Anmerkung:

In Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit soll der zuständigen Beratungsfachkraft spätestens eine Woche nach Ende der Eignungsanalyse ein auf den Ergebnissen der Eignungsanalyse aufbauender Vorschlag zum weiteren Qualifizierungsverlauf vorgelegt werden, und zwar in Form einer Leistungs- und Verhaltensbeurteilung. Eine gesonderte Ermächtigung der/des Teilnehmenden zur Übermittlung dieser Leistungs- und Verhaltensbeurteilung ist nicht erforderlich, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer an BvB verpflichtet sind, eine Beurteilung ihrer Leistung und ihres Verhaltens durch den Bildungsträger zuzulassen (§ 318 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 SGB III) und der Bildungsträger verpflichtet ist, diese der Agentur für Arbeit zu übermitteln (§ 318 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 SGB III).

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

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

II. Professionelle Umsetzung

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

6. Auswahl von Verfahren/Ziel- und Prozessorientierung

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Es wird geklärt, welches Ziel zum aktuellen Zeitpunkt mit der Kompetenzfeststellung verfolgt werden soll (z. B. Erfassung sozialer oder berufsbezogener Kompetenzen, Sprachstandserhebung, Erkennen informell erworbener Kompetenzen, Messen des Lernzuwachses, Durchführen der Eignungsanalyse zu Beginn einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit³⁸).
- Es werden nur professionelle und ausgearbeitete Verfahren eingesetzt. (Ein Handbuch mit Erklärungen und Anleitungen zur Planung, Durchführung und Auswertung liegt vor. Für biografieorientierte Verfahren [Interviews] liegen entsprechende Leitfäden vor.)
- Mögliche Verfahren werden daraufhin überprüft, inwieweit sie in das Gesamtkonzept zur beruflichen Orientierung passen (Bauen Merkmale aufeinander auf? Entspricht der Lebens- bzw. Arbeitsweltbezug eines möglichen Verfahrens den aktuellen Erfordernissen?).
- Mögliche Verfahren werden daraufhin überprüft, ob sie der Heterogenität der Zielgruppe Rechnung tragen.
- Mögliche Verfahren werden daraufhin überprüft, ob männliche und weibliche Teilnehmende gleichermaßen in ihnen berücksichtigt werden. Verfahren, die speziell für die Arbeit mit einem Geschlecht entwickelt wurden, sind hiervon ausgenommen.
- Wenn Elemente verschiedener Verfahren eingesetzt werden (z. B. eine Übung aus einem handlungsorientierten Verfahren, ein Berufswahltest und ein biografieorientiertes Interview), ist darauf zu achten, dass die eingesetzten Verfahren (Verfahrensteile) kompatibel sind, d. h., die Merkmale und die Definitionen müssen identisch sein. Sollten die eingesetzten Verfahren (Verfahrensteile) nicht kompatibel sein, muss eine entsprechende Anpassung im Vorfeld der Kompetenzfeststellung vorgenommen werden.
- Es wird bedacht, welche Maßnahmen sich direkt an die Kompetenzfeststellung anschließen können (Welche Beratungs- und Unterstützungsangebote können den Jugendlichen angeboten werden? Welche individuellen Förderangebote und welche Gruppenangebote können den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterbreitet werden? Welche externen Kooperationspartner können einbezogen werden? Wurden diese Kooperationspartner bereits informiert? Sind die Schnittstellen zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern und ihren jeweiligen Angeboten klar definiert? etc.).

7. Professionelle Vorbereitung und Durchführung

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Die Termine für die Kompetenzfeststellung werden rechtzeitig geplant und bekannt gegeben.
- Alle Mitwirkenden werden rechtzeitig informiert. Zu den Mitwirkenden zählen u. U. auch die Erziehungsberechtigten und – falls erforderlich – Dolmetscherinnen und Dolmetscher.
- Mithilfe von Ablauf- und Zeitplänen, vorbereiteten Arbeitsunterlagen und Materiallisten, Beobachtungs- und Beurteilungsbögen sowie Leitfäden wird sichergestellt, dass alle Beteiligten sich voll auf ihre Aufgaben konzentrieren können.
- Für die Kompetenzfeststellung werden frühzeitig adäquate Räumlichkeiten reserviert.
- Alle Materialien, die für die Durchführung der Kompetenzfeststellung notwendig sind, werden rechtzeitig kopiert, bestellt und vorbereitet. Dies impliziert u. U. auch, dass die Materialien in verschiedene Sprachen übersetzt werden.
- Bei der Planung der Kompetenzfeststellung ist darauf zu achten, dass – vor allem für die Jugendlichen – lange Wartezeiten vermieden werden.
- Ferner ist darauf zu achten, dass der Ablauf des Verfahrens so geplant wird, dass die Vergleichbarkeit gewahrt bleibt. Man sollte also nicht etwa für einen Teil der Gruppe eine komplexe Aufgabenstellung aus Zeitgründen in die späten Nachmittagsstunden legen.
- Eine Moderatorin bzw. ein Moderator steuert das gesamte Verfahren und fühlt sich dafür verantwortlich, dass die Qualitätsstandards eingehalten werden und die Kompetenzfeststellung für alle Beteiligten erfolgreich verläuft.
- Die Moderatorin bzw. der Moderator wird von allen Beteiligten akzeptiert. Sie bzw. er verfügt über die Kompetenz, die Beteiligten davon zu überzeugen, dass es notwendig ist, die Qualitätsstandards umzusetzen.
- Die Moderatorin bzw. der Moderator leitet die gemeinsamen Auswertungen, die die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreffen.

8. Geschultes Personal

Nur gut geschultes Personal kann qualitativ gute Ergebnisse garantieren.

Hinweise zur Umsetzung:

- Alle Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Honorarkräfte, die bei der Durchführung einer Kompetenzfeststellung (hier: der Eignungsanalyse in einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme) mitwirken, sind mit den Zielen der Kompetenzfeststellung vertraut.
- Ferner sind alle Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Honorarkräfte mit den Verfahren, die durchgeführt werden, vertraut. Sie wurden für die Anwendung und Auswertung dieser Verfahren umfassend geschult. Sie sind u. a. dazu in der Lage, standardisierte Tests anzuleiten, durchzuführen und auszuwerten und Anamnesegespräche sowie biografiereorientierte Interviews zu führen und auszuwerten.
- Simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (wie Assessment-Center-Verfahren, an Assessment Centern orientierte Verfahren oder Potenzialanalysen) werden ausschließlich von Personen durchgeführt, die ein mehrtägiges – auf das einzusetzende Verfahren zugeschnittenes – Beobachtungstraining absolviert haben.
- Werden im Rahmen der Kompetenzfeststellung Rollenspiele eingesetzt, so werden diese – auf der Grundlage klarer Rollenspielanleitungen – von entsprechend geschulten Personen durchgeführt.
- Alle mit der Kompetenzfeststellung betrauten Personen verfügen über Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit in Bezug auf so genannte „interkulturelle Überschneidungssituationen“ (vgl. Hofmann/Mau-Enders/Ufholz 2005; Zawacki-Richter in: Erpenbeck 2006).
- Alle mit der Kompetenzfeststellung betrauten Personen sind dazu in der Lage, geschlechtsspezifische Benachteiligungen in der Konzeption und Durchführung der Verfahren zu erkennen und zu überwinden.
- Die Zusammensetzung des Personals, das bei der Durchführung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens eingesetzt wird, wird optimalerweise daran ausgerichtet, wie sich die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammensetzt. Dies gilt z. B. in Bezug auf das Verhältnis zwischen Männern und Frauen sowie im Hinblick auf die kulturelle und ethnische Herkunft des eingesetzten Personals.
- Regelmäßige Nachschulungen bzw. Auffrischungen des Gelernten sichern die Qualität. Dies gilt vor allem dann, wenn die betreffenden Personen nur in großen zeitlichen Abständen an der Durchführung von Kompetenzfeststellungen mitwirken.

9. Feedback

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

Hinweise zur Umsetzung:

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

10. Schriftliche Ergebnisdokumentation

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

Hinweise zur Umsetzung:

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

- Die Ergebnisdokumentation ist so verfasst, dass sie auch für Dritte aussagekräftig und nachvollziehbar ist.
- „Ein gutes Gutachten wird immer akzeptiert werden, auch wenn es Schwächen benennt – ein schlechtes Gutachten schadet Ersteller wie Empfänger“ (Jeserich 1981).

11. Qualitätssicherung

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Es liegen Verträge über den Erwerb anerkannter (Test-)Verfahren (einschließlich der Handbücher und Materialien) vor (vgl. „Auswahl von Verfahren“, S. 94).
- Es liegen Handbücher bzw. Handreichungen für selbst entwickelte Verfahren vor.
- Für Bilanzen und Profilings liegen darüber hinaus Interview- und Auswertungsleitfäden vor.
- Es liegen Zertifikate für die Schulungen vor, die das eingesetzte Personal besucht hat. Bei Schulungen, die hausintern durchgeführt wurden, liegen außerdem Darstellungen der vermittelten Inhalte und Methoden vor.
- Für jede Durchführung einer Kompetenzfeststellung werden detaillierte Zuordnungspläne (für Assessment Center oder an diesen orientierte Verfahren z. B. eine Anforderungs-/Übungsmatrix) sowie Beobachtungspläne erstellt.
- Qualitative Angaben (z. B. darüber, welche Teile aus welchen Verfahren eingesetzt wurden) werden festgehalten.
- Quantitative Angaben (z. B. die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer) werden ebenfalls festgehalten.

12. Qualitätsprüfung

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

Hinweise zur Umsetzung:

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

- Neue bzw. modifizierte Verfahren oder Aufgaben werden vor ihrem ersten Einsatz überprüft und ausreichend erprobt.

13. Systemorientierung

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

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

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

Hinweis zur Umsetzung:

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

III. Systematische Beobachtung

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

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

14. Verhaltensorientierung

In simulations- bzw. handlungsorientierten Verfahren zur Kompetenzfeststellung bildet das Verhalten einer Person in einer bestimmten Handlungssituation die Grundlage aller Bewertungen.³⁹

Hinweise zur Umsetzung:

- Alle Aufgaben und Übungen zielen darauf ab, Handlungen in Gang zu setzen, die beobachtet werden können.⁴⁰
- Die Beobachterinnen und Beobachter tauschen ihre Beobachtungen allein auf der Grundlage der von ihnen protokollierten Beobachtungen aus.
- Merkmale oder Begriffe, die Fähigkeiten bezeichnen („Selbstständigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ etc.), werden lediglich als sprachliche Mittel zur Herstellung einer gedanklichen Ordnung eingesetzt, um Verhaltensweisen zusammenzufassen.

15. Dokumentation während der Beobachtung

Während der Beobachtung werden alle wahrnehmbaren Beobachtungen festgehalten.

Es gibt grundsätzlich zwei unterschiedliche Verfahren, mit denen wahrnehmbare Handlungen schriftlich festgehalten werden können. Zum einen kann man – der qualitativen Datenerhebung entsprechend – jede wahrnehmbare Handlung schriftlich protokollieren. Zum anderen können die Daten – der quantitativen Datenerhebung entsprechend – mithilfe von Strichlisten erhoben werden, indem die Häufigkeit der wahrnehmbaren Handlungen festgehalten wird.

Für die Eignungsanalyse wird eine qualitative Datenerhebung empfohlen. Für eine qualitative Erfassung spricht, dass die Besonderheit einer Handlung erfasst wird und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Rückmeldegesprächen die Beobachtungen sehr plastisch dargestellt werden können. Zudem erleichtert es die qualitative Erfassung, sich auch mit etwas Abstand an das Geschehene zu erinnern, um eine Bewertung abzugeben.

³⁹ Zur Handlungsorientierung von Verfahren vgl. S. 34.

⁴⁰ In Aufgaben und Übungen, deren Schwerpunkt darin liegt, dass verschiedene Informationen analysiert und auf dieser Grundlage Konzepte und Strategien entwickelt und Entscheidungen getroffen werden sollen (z. B. Postkorbübungen), müssen die Ergebnisse präsentiert werden. Dadurch werden die Vorgehensweise, die Systematik, die Analysefähigkeit und die Entscheidungen transparenter.

Hinweise zur Umsetzung:

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

16. Kriteriengeleitete Beobachtung

Die Beobachtung erfolgt auf der Grundlage festgelegter Kriterien.

Hinweise zur Umsetzung:

- Für jede Aufgabe bzw. jede Übung liegen Beobachtungsbögen vor, in denen vorgegeben wird, welche Merkmale beobachtet werden. In standardisierten Verfahren wie z. B. Assessment Centern werden diese Merkmale zusätzlich operationalisiert. Das heißt, es wird zusätzlich vorgegeben, anhand welcher Verhaltensindikatoren die Merkmale beobachtet werden sollen.⁴¹ Nur diese eigens für die jeweilige Aufgabe bzw. Übung formulierten Merkmale bzw. die für das jeweilige Merkmal formulierten Verhaltensweisen werden beobachtet. (Letzteres gilt für die Durchführung von Assessment Centern und von Verfahren, die sich an Assessment Centern orientieren.)
- Alle zu beobachtenden Anforderungen und Merkmale sind eindeutig definiert.

17. Mehrfachbeobachtung

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

Hinweise zur Umsetzung:

- Die Beobachtung erfolgt in unterschiedlichen Situationen (multitrait-multimethod-Ansatz) und im günstigsten Falle durch unterschiedliche Personen (vgl. „Rotation der Beobachterinnen und Beobachter“, S. 102).
- Bei der Kompetenzfeststellung wird jede Anforderung bzw. jedes Merkmal mindestens zweimal erfasst.

18. Trennung von Beobachtung und Bewertung

Beobachtung und Bewertung sind voneinander zu trennen.

Hinweise zur Umsetzung:

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

⁴¹ In teilstandardisierten Verfahren geben die Beobachtungsbögen zwar stets die Merkmale vor, die beobachtet werden sollen, es werden jedoch nicht immer auch operationalisierte Verhaltensweisen vorgegeben, anhand deren die Merkmale beobachtet werden sollen.

- Während der Beobachtung erfolgt weder eine Zuordnung zu bestimmten Merkmalen noch werden zu diesem Zeitpunkt bereits Bewertungen vorgenommen.

19. Personalschlüssel

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

Hinweise zur Umsetzung:

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

20. Rotation der Beobachterinnen und Beobachter

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

Hinweis zur Umsetzung:

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

2. Qualifizierungs- und Förderplan

2.1 Muster eines Qualifizierungs- und Förderplans

QUALIFIZIERUNGS- UND FÖRDERPLAN	
1. Personenbezogene Daten	Name, Vorname, Geburtsdatum Sozialversicherungsnummer, Kundennummer
2. Ergebnisse der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung	• Zusammenfassung, Schlussfolgerungen, Förderbedarf • Empfehlungen
3. Oberziel: Integration in (betriebliche) Ausbildung oder Arbeit <i>Individuell konkretisiert (z. B. am Ende der Grundstufe):</i>	• betriebliche/außerbetriebliche Ausbildung – Berufsfeld/Beruf, ggf. Alternativen • Arbeit Zielvereinbarungen mit dem/der Teilnehmenden auf der Grundlage von Punkt 2, z. B. zur Förderung von: → personalen Kompetenzen → sozialen Kompetenzen → Methodenkompetenzen → schulischen Basiskenntnissen → fachlichen Basiskompetenzen⁴²
4. Aufgaben/Schritte	- des Teilnehmers/der Teilnehmerin - Art und Umfang der Begleitung und Unterstützung - Aufgaben sonstiger Beteiligter
5. Differenzierte Angebote	- Qualifizierungsbausteine - Förder- und Qualifizierungssequenzen - methodisch-didaktische Planungsschritte
6. Verlaufs- und Erfolgskontrolle	Lern- und Entwicklungsfortschritte – Überprüfung/Bewertung der Zielerreichung
7. Fortschreibung des Qualifizierungs- und Förderplans	Übergänge zwischen den Qualifizierungsebenen; Störungen/Gefährdungen des Gesamtziels: Information/Genehmigung Arbeitsagentur Fortschreibung innerhalb der Qualifizierungsebenen zwischen Träger und Teilnehmenden
8. Zielerreichung Oberziel: Austritt/Verbleib	• Abbruch/vorzeitiger Übergang/regulärer Austritt • Verbleib

⁴² Diese wurden in der Eignungsanalyse noch nicht untersucht, werden aber im Laufe der Maßnahme entwickelt und können dann Inhalt der Zielvereinbarung sein. Nach der Eignungsanalyse werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Erprobung in den Berufsfeldern einbezogen.

2.2 Qualitätsstandards für die Qualifizierungs- und Förderplanung

Für die Qualifizierungs- und Förderplanung gelten z. T. vergleichbare Standards wie für die Eignungsanalyse. Pädagogische Prinzipien werden aus der Eignungsanalyse aufgegriffen und fortgeschrieben. Anregungen für eine professionelle Umsetzung wurden ebenfalls aufgegriffen, aber zusammengefasst.

Individualisierung/Subjektorientierung

Die Qualifizierungs- und Förderplanung ist zentraler Bestandteil der individuellen Förderung. Sie beruht auf den u. a. in der Eignungsanalyse festgestellten individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen und berücksichtigt notwendige Angebote und Bedingungen, die der/die Einzelne für seine/ihre Entwicklung benötigt. Sie zielt darauf, den/die Teilnehmende/n zu motivieren, sein/ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, das heißt, sie berücksichtigt die Biografie der/des Einzelnen und bezieht Formen des informellen Lernens ein.

Individualisierung heißt nicht, die für die Entwicklung wichtige Bedeutung der Gruppe zu vernachlässigen, Gruppenerleben, in der Gruppe leben und Teil einer Gruppe sein bildet den Rahmen für die individuelle Entwicklung und Förderung.

Das heißt in der Praxis:

Die Art der Qualifizierungs- und Förderplanung verdeutlicht jedem/jeder Teilnehmenden, dass es hier um die einzelne Persönlichkeit und ihre Entwicklung geht. Ziele und Aufgaben werden nur festgeschrieben, wenn der/die Teilnehmende sie als zu sich und seiner/ihrer Biografie passend ansieht und wenn er/sie überzeugt ist, dass sie zu seiner/ihrer Entwicklung beitragen.

Kompetenzansatz

Die Qualifizierungs- und Förderplanung unterstützt die Entwicklung von Kompetenzen und setzt an schon vorhandenen Kompetenzen an. Sie macht Mut für die eigene Entwicklung. Es geht nicht in erster Linie um die Beseitigung von Defiziten.

Das heißt in der Praxis:

Das Qualifizierungs- und Förderplangespräch thematisiert Stärken, die ausgebaut werden können. Die Bildungsbegleitung und andere Beteiligte begegnen dem/der Jugendlichen wertschätzend. Sie stellen das in den Vordergrund, was bereits erreicht wurde, und weisen auf Entwicklungsmöglichkeiten hin. Sie geben Hinweise, wie Kompetenzen weiterentwickelt werden können.

Arbeits- und Lebensweltbezüge

Die Qualifizierungs- und Förderplanung berücksichtigt die unterschiedlichen Lebenswelten der Teilnehmenden. Sie erkennt ihre Bedeutung als (informelle) Lernorte an, macht sie zu Ausgangslagen für die Kompetenzentwicklung.

Das heißt in der Praxis:

Die verschiedenen Lernorte, der Praktikumsbetrieb und die Schule werden einbezogen in die Förderung. Ziele und Aufgaben berücksichtigen die häuslichen und persönlichen Ausgangslagen und werden kompatibel zu ihnen gestaltet. Ziele können sich auch auf die Schaffung günstiger Voraussetzungen in den jeweiligen Lebenswelten beziehen. Erfahrungen in Praktika werden reflektiert und in der Förderung aufgegriffen.

Partizipation und Transparenz

Dem Ziel der Stärkung von Eigenverantwortung entsprechend übernehmen die Teilnehmenden in der Qualifizierungs- und Förderplanung eine aktive und selbstbestimmte Rolle. Sie sollten ohne Zwang teilnehmen und sich als Mittelpunkt der Planung erleben. (Sie sollen sie als echte Chance für sich selbst erkennen.) Der Sinn, der Ablauf und die Verwertung der Daten sind für die Teilnehmenden offen und nachvollziehbar.

Das heißt in der Praxis:

Die Teilnehmenden werden vor dem Qualifizierungs- und Förderplangespräch über den Ablauf und den Sinn der Planung informiert und für eine Teilnahme motiviert. Fragen werden beantwortet. Alle Einträge in die Vereinbarungen werden möglichst von ihnen selbst geschrieben, in jedem Fall aber mit ihnen formuliert.

Persönliche Würde/Datenschutz

Die persönliche Würde des/der Einzelnen ist zu achten. Ebenso werden die einschlägigen Vorschriften des Datenschutzes eingehalten.

Das heißt in der Praxis:

Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen beinhalten die dargestellten Teile des Qualifizierungs- und Förderplans und werden an die Beratungsfachkraft weitergeleitet (s. S. 138). Darüber hinausgehende Details und persönliche Informationen werden nicht weitergegeben.

Werden Dritte in die Förderung einbezogen, muss für die Weiterleitung von Daten das schriftliche Einverständnis der Teilnehmenden und ggf. der Eltern vorliegen. Die Weitergabe von Informationen muss dem/der Teilnehmenden transparent gemacht werden.

Gender Mainstreaming

Die Qualifizierungs- und Förderplanung will zur Gleichstellung von Mann und Frau beitragen. Sie soll jungen Frauen und jungen Männer in gleicher Weise hilfreich sein und ihre jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse beachten. Sie soll beiden Geschlechtern eine Erweiterung ggf. festgelegter Geschlechtsrollenvorgaben ermöglichen. Ziel ist sowohl eine Öffnung des Spektrums möglicher Berufe über männer- bzw. frauentypische Berufe hinaus als auch die Verbreiterung des eigenen Kompetenzprofils und des Verhaltensrepertoires.

Das heißt in der Praxis:

Die Durchführenden sollten die eigene Rolle und das eigene Verhalten reflektieren und vor und mit den Teilnehmenden offen, sensibel und ermutigend agieren. Im Team der Durchführenden sollen Männer und Frauen als Vorbilder und Ansprechpartner/innen vertreten sein.

Managing Diversity (Förderung der Vielfalt)⁴³

Die Teilnehmenden bringen – über ihr Geschlecht hinaus – unterschiedliche Voraussetzungen mit: vielfältige kulturelle Hintergründe, familiäre Kontexte, milieuspezifische Prägungen, körperliche Gegebenheiten (ggf. Behinderungen), psycho-soziale Befindlichkeiten etc. Erkennt man diese Unterschiede nicht, können sie sich benachteiligend auswirken (z. B. wenn die Frage einer mathematischen Anwendung von der deutschen Schriftsprache und den hier üblichen Rechenwegen abhängt).

Die Qualifizierungs- und Förderplanung soll diese Unterschiede beachten und zur gleichberechtigten Teilhabe Aller beitragen. Die Qualifizierungs- und Förderplanung soll bei Wertschätzung der Unterschiedlichkeit von Menschen zu einer Erweiterung einengender Vorgaben beitragen. Den Teilnehmenden sollen Toleranz, Rücksicht und ein positiver Umgang mit Wertevielfalt und Pluralismus vermittelt werden, um Vorurteile, Diskriminierungen und soziokulturelle Konflikte zu verhindern.

Unterschiede von Menschen und Gruppen werden im Sinne der Inklusion⁴⁴ als gegebene Voraussetzung der Förderung anerkannt.

Das heißt in der Praxis:

Die Qualifizierungs- und Förderplanung muss auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Gruppen von Teilnehmenden Rücksicht nehmen, z. B. Teilnehmende mit Migrationshintergrund und/oder mit Behinderungen. In den Konzepten wie in der Durchführung soll auch eine positive Diskriminierung (eine Sonderrolle) im Sinne einer inklusiven Pädagogik vermieden werden.

⁴³ Managing Diversity schließt Gender Mainstreaming ein. Diese Entwicklung stellt Petra Druckrey unter dem Titel „Vom Cultural und Gender Mainstreaming zum Managing Diversity“ ausführlich dar (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung/IMBSE e. V. 2007, 71 ff.).

⁴⁴ Die inklusive Pädagogik ist ein neuer Ansatz der Pädagogik, dessen wesentliches Prinzip die Diversität (Vielfalt) in der Bildung und in der Erziehung ist. Befürwortende der Inklusion erkennen als eine Grundlage ihrer Arbeit an, dass die Heterogenität (Verschiedenheit) die Normalität darstellt (vgl. Biewer u. a. 2005).

Von den Durchführenden wird interkulturelle Kompetenz erwartet. Dazu gehören neben Kenntnissen über verschiedene kulturelle Hintergründe, über Behinderungen und den Umgang damit auch Toleranz und Wertschätzung von Vielfalt. Die Qualifizierungs- und Förderplanung darf nicht dazu genutzt werden, eine Anpassung an von der Mehrheitsgesellschaft aufgestellte Normen – unter Aufgabe eigener Identität – zu erreichen.

Professionelle Durchführung

Für eine professionelle Durchführung sind entsprechende personelle, räumliche, zeitliche Ressourcen erforderlich. Eine fundierte Durchführung setzt eine Dokumentation und Kontrolle der Ergebnisse voraus.

Das heißt in der Praxis:

Für die Qualifizierungs- und Förderplanung sollte Personal mit entsprechender Kompetenz, i. d. R. mit einer Schulung in Gesprächsführung zur Verfügung stehen. Die Durchführenden sollten an der Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse beteiligt oder aber intensiv in den Transfer einbezogen gewesen sein.

Für die Gespräche, ihre Dokumentation und die Kontrolle der Ergebnisse ist ausreichend Zeit einzuplanen, Termine müssen festgelegt werden.

Die Gespräche sollten ungestört durch andere Personen, Telefon o. Ä. in einem geeigneten Raum in angenehmer Atmosphäre stattfinden.

Systemorientierung

Die Qualifizierungs- und Förderplanung soll eingebunden sein in das System des regionalen Übergangsmanagements und sich an einer kohärenten Förderung (einem roten Faden) orientieren. Angebote sollen über die Möglichkeiten des Trägers selbst hinaus bekannt sein und genutzt werden, um gemeinsam eine optimale Förderung zu ermöglichen. Aktivitäten unterschiedlicher Beteiligter sollen – immer unter Wahrung des Datenschutzes – über den Qualifizierungs- und Förderplan kommuniziert und abgestimmt werden.

Das heißt in der Praxis:

Die Planenden kennen und berücksichtigen bereits vorausgegangene Qualifizierungs- und Förderplanungen. Der neue Qualifizierungs- und Förderplan baut auf diesen wie auf Zielbestimmungen z. B. im Berufswahlpass auf.

Zur Förderung kommen nicht nur beim Träger selbst vorhandene Bausteine in Frage, es werden Angebote der gesamten Region (des regionalen Übergangsmanagements) einbezogen.

In die Qualifizierungs- und Förderplanung werden weitere Akteure des regionalen Übergangsmanagements einbezogen (z. B. Schulen oder Fachdienste), sie stimmen ihre Förderung bzw. ihre übernommenen Aufgaben ab.

Teil C

Beispiele guter Praxis – exemplarische Verfahren



Beispiele guter Praxis – exemplarische Verfahren

Verfahren der Kompetenzfeststellung gibt es in unterschiedlicher Form und Qualität seit einigen Jahren in der beruflichen Integrationsförderung. Sie variieren je nach Auftrag, Zielgruppe und Einsatzgebiet. Hier einzelne herauszugreifen soll mit folgenden Hinweisen verbunden sein:

- Wir wollen im Folgenden einige gute Beispiele aufzeigen. Es gibt natürlich darüber hinaus zahlreiche andere Verfahren, die den Qualitätsstandards entsprechen und empfehlenswert sind. Die hier dargestellten exemplarischen Verfahren sind bereits in den letzten Jahren in der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung erprobt worden und haben sich als geeignet und praktikabel erwiesen.
- Die hier dargestellten Verfahren sind in einer anderen Form entwickelt worden, als zukünftig gefragt sein wird. Erst in dieser Handreichung werden Merkmale neu festgelegt. Hier müssen entsprechende Überarbeitungen und Anpassungsleistungen erfolgen, um Verfahren den neuen Anforderungen der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung anzupassen.
- Je nach Schwerpunkt der Verfahren kann die Untersuchung auch anderer/ergänzender Merkmale notwendig sein, so variieren Verfahren z. B., wenn Berufseignung analog zu Anforderungsprofilen unterschiedlicher Berufe überprüft wird.

Im Bewusstsein dieser Aspekte hat sich der Arbeitskreis entschieden, gute Beispiele zu nennen, die veranschaulichen, wie die Eignungsanalyse unter Wahrung der Qualitätsstandards umgesetzt werden kann.

1. Assessment Center

Berufsspezifisches Assessment Center: Start

Start ist das Assessment-Center-Verfahren des Instituts für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung, IMBSE e. V. *Start* steht für **Stärken** ausprobieren – Ressourcen testen. *Start* ist eine Assessment-Center-Verfahren zur beruflichen Orientierung Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf. Mit *Start* können Jugendliche sich in verschiedenen Berufsfeldern erproben und dabei etwas über ihre Stärken, Neigungen und berufliche Affinitäten erfahren. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhalten durch die Arbeit mit *Start* eine Fülle diagnostischer Ergebnisse, die sie für die weitere Arbeit mit den Jugendlichen bzw. für die Erstellung eines Qualifizierungs- und Förderplans nutzen können.

17 berufsspezifische AC stehen zur Verfügung und bieten über 100 handlungsorientierte Einzelaufgaben, die sich an konkreten beruflichen Anforderungen orientieren. Jedes berufsspezifische AC kann für sich allein durchgeführt werden (dabei ermöglicht die Durchführung aller Aufgaben eines berufsspezifischen AC Aussagen zur beruflichen Eignung).

Ebenso können aber auch Aufgaben unterschiedlicher berufsspezifischer AC kombiniert werden (so können z. B. Aufgaben aus den berufsspezifischen AC „Metall“, „Holz“ und „Maler/Lackierer“ kombiniert werden, um Jugendlichen das Kennenlernen dieser gewerblich-technischen Berufe zu ermöglichen). Die überwiegende Anzahl der Aufgaben liegt in jeweils drei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden vor.

Berufsspezifische AC gibt es für die Berufsfelder Büro, Elektro, Floristik, Friseurhandwerk, Garten- und Landschaftsbau, Hauswirtschaft, Holz, Hotel- und Gaststättengewerbe, IT-Bereich, Lagerlogistik, Maler/Lackierer, Metall, Multimedia, Pflege, Textil, Veranstaltungstechnik und Verkauf. Darüber hinaus gibt es ein AC „Soziale Kompetenzen“, das insgesamt fünfzehn Übungen enthält.

Alle berufsspezifischen AC wurden durch Fachleute der jeweiligen Berufsfelder in Kooperation mit Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologinnen und -psychologen entwickelt und sind vielfach erprobt und evaluiert.

Die Merkmale des Assessment-Center-Verfahrens Start basieren auf den Merkmalen von MELBA (vgl. www.melba.de). Für Start wurden aus den 29 MELBA-Merkmalen die 20 Merkmale ausgewählt, die für Jugendliche ohne Berufserfahrung im Übergang Schule – Beruf bedeutend sind. Start orientiert sich an den Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung und an den Standards des Arbeitskreises Assessment Center e. V.

Petra Druckrey

Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V.

Start am IMBSE

e-Mail: start@imbse.de

Weitere Informationen: www.imbse.de und www.Assessment Center-news.de

Beispiel einer Aufgabe



Angebotserstellung⁴⁵

Bei der Aufgabe „Angebotserstellung“ handelt es sich um eine Aufgabe aus dem Start-AC Veranstaltungstechnik. Gearbeitet wird in Dreierteams.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten in der Bonanza Veranstaltungs GmbH.

Die Bonanza Veranstaltungs GmbH ist gebeten worden, für eine kleinere Veranstaltung ein Angebot zu erstellen. Da die gesamte Ausstattung schon für eine große Veranstaltung im Einsatz ist, muss die Bonanza Veranstaltungs GmbH sich die Ausstattung bei anderen Firmen ausleihen. Es liegen drei Preislisten von Verleihfirmen vor. Um das Angebot erstellen zu können, müssen die Preise für die benötigte Technik aus den drei Listen herausgesucht und verglichen werden. Die fertigen Angebote werden im Plenum vorgestellt und diskutiert.

⁴⁵ Die Beschreibung der Aufgabe „Angebotserstellung“ ist eine Zusammenfassung, die nicht der tatsächlichen Aufgabenbeschreibung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entspricht.

Bei dieser Aufgabe gibt es folgende Herausforderungen:

- Die Verleihfirmen haben unterschiedliche Preise. Keine der Firmen liefert die Technik an, sie muss durch das Team abgeholt und zurückgebracht werden. Das Team muss entscheiden, ob die Technik bei mehreren Firmen geliehen wird, so könnte das günstigste Angebot erstellt werden, oder ob das Angebot etwas teurer werden sollte und dafür die gesamte Technik bei einer einzigen Firma ausgeliehen werden kann.
- In der Anfrage werden Typ und Größe der Bühne genannt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen erkennen, dass die Bühne auf Füßen steht und die Anzahl der benötigten Bühnenplatten und Füße im Angebot berücksichtigen.
- Die Stromversorgung ist ca. 60 Meter von der Bühne entfernt. Diese Information muss dem Lageplan entnommen und bei der Angebotserstellung ebenfalls berücksichtigt werden.

Beobachtet werden in dieser Aufgabe folgende Merkmale:

- Auffassung/Vorstellung
- Aufmerksamkeit/Konzentration
- Misserfolgstoleranz
- Problemlösen
- Sorgfalt/kritische Kontrolle
- Teamarbeit.

Pro Merkmal gibt es zwischen drei und sieben Indikatoren. Für das Merkmal Teamarbeit lauten sie in dieser Aufgabe beispielsweise:

- macht Vorschläge zur Aufgabenteilung
- bringt eigene Ideen und Vorschläge ein und sorgt für die Umsetzung
- spricht sich mit Teamkolleginnen und -kollegen ab
- erklärt Teamkolleginnen und -kollegen das eigene Vorgehen
- hört sich die Argumente/Vorschläge der anderen Teammitglieder an, beharrt nicht auf der eigenen Position
- sorgt für gute Atmosphäre im Team, ohne die Aufgabenstellung außer Acht zu lassen.

TASTE for GIRLS

TASTE heißt: schmecken, fühlen, ausprobieren ...

TASTE heißt auch: Technik ausprobieren Stärken entdecken – und ist ein von LIFE e.V. in Berlin entwickeltes, einwöchiges Assessment-Verfahren für junge Frauen im Übergang von der Schule in die Ausbildung, zur Überprüfung ihrer möglichen Eignung für ein IT-, technisches oder handwerkliches Berufsfeld und zur Auseinandersetzung mit einer wahrscheinlichen Minderheitensituation in diesen Berufen. TASTE fördert die Berufswahlkompetenz junger Frauen durch die vertiefte Selbsteignung ihrer Stärken und Potenziale. TASTE ist dabei ein Orientierungsinstrument zur Erhöhung des Frauenanteils in zukunftsorientierten, bisher noch frauenuntypischen Berufsfeldern. Die Entwicklung und modellhafte Erprobung von TASTE wurde vom BMBF gefördert.

TASTE dauert fünf Tage. Einer typischen TASTE-Woche gehen eine vorbereitende Informationsveranstaltung und/oder Erstgespräche mit den Teilnehmerinnen voraus. Im AC selbst beginnen die Aufträge in einem Berufsfeld jeweils mit einem Orientierungsprogramm, der AC-Auftrag folgt. Zu jeder Übung gehört eine Selbsteinschätzung, ein Feedback erfolgt am Morgen nach der Beobachterkonferenz. Die Teilnehmerinnen erhalten einen schriftlichen Bericht (ein Zertifikat) und in einem persönlichen Abschlussgespräch werden weitere Schritte erarbeitet.

Bei den Beobachtungskriterien geht es nicht so sehr um die Ermittlung fachlicher Vorkenntnisse – denn die können nicht vorausgesetzt werden –, sondern vielmehr um die Schlüsselkompetenzen, die in den jeweiligen Berufsfeldern gebraucht werden, um die fachlichen Anforderungen zu bewältigen: Arbeitssystematik, Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit, Exaktheit/Sorgfalt, Belastbarkeit, Eigenverantwortung und Kommunikation mit Kunden.

Dabei sind die jeweiligen Schlüsselkompetenzen für die einzelnen Berufsfelder besonders gewichtet. In den IT-Berufen spielt z. B. die Kommunikationsfähigkeit an der Schnittstelle von Mensch und Technik eine besondere Rolle. Im Handwerk kommt es vor allem auf Exaktheit und Sorgfalt – gepaart mit Arbeitssystematik – an. TASTE vermittelt so auch ein differenziertes Wissen über berufliche Anforderungen und ein durch Selbst- und Fremdeinschätzung abgesichertes Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Motivationen im Verhältnis zu den beruflichen Anforderungen.

Die TASTE-Assessment-Aufträge wurden entwickelt in jeweils zweitägigen Workshops, in denen Vertreter und Vertreterinnen aus der Berufsbildungsforschung (BIBB, DJI u. a.) sowie aus der Praxis der einzelnen Berufsfelder zusammen die Grundlagen der Assessment-Aufträge erarbeitet haben. In Anlehnung an die Methode der „typisch-kritischen Situationen“ (typical critical incident – CIT-Methode) von Flanagan (1954) wurden folgende Assessment-Aufträge konstruiert:

- **IT:** In einem Team müssen möglichst schnell Internet-Informationen abgerufen und verarbeitet werden, es gibt ein paar technische Störungen, und die anstrengende Kundin, die nicht genau weiß, was sie will, wartet schon ...



- **Handwerk:** Alleinverantwortlich in einer Designerwerkstatt ein kleines Möbelstück bauen, dabei unbekannte Werkzeuge und Maschinen benutzen, sägen, bohren, feilen, schleifen ...
- **Technik:** Für einen Sportwettkampf ein technisches Gerät zusammenbauen, es herrscht Zeitnot, nicht alles funktioniert, wie es sollte, und die nervöse Sportlerin hat auch noch Extrawünsche ...
- **Umgang mit der eigenen Minderheitensituation:** Als „Neue“ in ein fremdes Team kommen und sich dort auch gegen Ignoranz und Widerstand einen Platz als Team-Mitglied erobern. Als Frau allein verhandeln mit männlichen Kunden, die mal nett, mal herablassend, mal ... sind ...

TASTE erfüllt das Bedürfnis junger Menschen – und vielleicht insbesondere junger Frauen – nach intensiver personaler Beratung und Rückmeldung in dem schwierigen Geschehen der Berufsfindung. Die Teilnahme an TASTE ermöglicht einen tief greifenden Orientierungsprozess, der nicht auf allgemeinen Ratschlägen und Hinweisen beruht, sondern die Wahrnehmung eigener, berufsrelevanter Kompetenzen in Beziehung setzt zu den Anforderungen von meist noch unbekannten Berufsfeldern. Die Basis dieser inneren Orientierung ist etwas real Erlebtes, sind gezeigte und durch Berufsexpertinnen und -experten gespiegelte Fähigkeiten.

Eine externe Evaluation hat eine wirksame Veränderung der Selbstkonzepte durch die Teilnahme an TASTE gezeigt: Im Vorher-Nachher-Vergleich veränderten sich die Selbstaussagen der jungen Frauen insbesondere in den Bereichen Handwerk und Technik („Das kann ich gut“ – „Das kann ich besser als andere Gleichaltrige“) signifikant.⁴⁶ Im Ergebnis lässt sich bisher bilanzieren: Ca. ein Drittel der Teilnehmerinnen ändert die Berufswünsche in Richtung IT, Technik und Handwerk, ca. ein Drittel bleibt bei den bisherigen Berufswünschen, und ca. ein Drittel sagt, sie müssten nach den eigenen Erfahrungen und Rückmeldungen nach dem Assessment noch einmal neu nachdenken über den für sie richtigen Beruf. Die Teilnahme an TASTE dient aber nicht nur der eigenen Entscheidungsfindung. Durch die absolvierten Assessment-Aufträge und die kriteriengeleiteten Gespräche werden die

⁴⁶ Ergebnisse der externen Evaluierung von TASTE im Rahmen der EQUAL-Projektevaluierung durch ibi (Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft) an der TU Berlin, 2002, Autorin Hanna Janetzke.

Teilnehmerinnen im Laufe der Woche sichtbar auskunftsfähiger über ihre eigenen Kompetenzen. Sie können konkret sagen und belegen, warum sie z. B. team- oder problemlösungsfähig sind und woran sich das genau gezeigt hat – eine Kompetenz, die für Bewerbungsgespräche von Vorteil ist.

TASTE ist – entsprechend den Qualitätsstandards für alle Assessment-Verfahren – an den Einsatz von geschulten Beobachtern und Beobachterinnen gebunden. Bildungsträger, die – auch zusammen mit Kooperationspartnern in einem Netzwerk – in ihren Regionen TASTE anbieten wollen, müssten einen ausreichend großen Pool von Beobachtenden qualifizieren. Die kostenlose Weitergabe der Durchführungsunterlagen ist gebunden an die Qualifizierung des Personals.⁴⁷

Annemarie Cordes:
TASTE for GIRLS
e-Mail: cordes@life-online.de
www.taste-for-girls.de

ABLAUF EINER TYPISCHEN TASTE-WOCHE (5 Tage)

1. Vorbereitende Informationsveranstaltung und/oder Erstgespräche mit den Teilnehmerinnen (in der Regel 10 bis 14 Tage vorher in der Schule)

- Information über das Gesamtverfahren, Beobachtungssituation, Selbst- und Fremdeinschätzung
- Gespräche über bisher vorhandene Berufs- bzw. Ausbildungswünsche
- individuelle Entscheidung jeder Teilnehmerin über ihre Teilnahme

2. Die TASTE-Assessment-Woche:

tägliches Orientierungsprogramm jeweils zu den Berufen im IT-, Technik-, Handwerksbereich und zur Minderheitensituation (ca. 90 Minuten vor der Auftragsbearbeitung)

- Einführung in das jeweilige Berufsfeld (möglichst teilnehmerinnenbezogene, aktivierende und motivierende Zugänge)
- Einladung von weiblichen Auszubildenden aus dem Berufsfeld als „role models“

3. Durchführung von einem Assessment-Auftrag in einem Berufsfeld

(täglich ca. eine Stunde) unter Mikrobeobachtung (d. h. detaillierte Aufzeichnung aller Handlungen und Äußerungen der Teilnehmerin) durch drei bis vier Beobachterinnen für 10 bis max. 12 Teilnehmerinnen

4. Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung

- Selbsteinschätzung der Teilnehmerin unmittelbar im Anschluss an jeden Assessment-Auftrag
- Tägliches Feedbackgespräch mit jeder Teilnehmerin durch eine Beobachterin nach der Auswertung der Aufzeichnungen und der Beobachter/innen-Konferenz (in der Regel am folgenden Morgen)

5. Schriftlicher Bericht (Zertifikat)

- Erstellung eines persönlichen Kompetenzprofils (Zertifikats) auf Basis der Ergebnisse des gesamten Assessment-Verfahrens

6. Abschlussgespräch: Wie geht es weiter?

- Nach 1 bis 2 Wochen: abschließendes Gespräch über die kurzfristigen Schritte (je nach Altersstufe: Praktikum? Bewerbungsstrategie?) und die längerfristigen Ziele.

2. Handlungsorientierte Tests/Arbeitsproben

hamet 2 :

Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen⁴⁸

Der *hamet 2* umfasst in seiner Gesamtheit vier Module, von denen hier das erste vorgestellt wird. Der *hamet 2* (Modul 1) ist ein Testverfahren zur Überprüfung und Förderung von Basiskompetenzen für Ausbildungsberufe mit manuellem Schwerpunkt. Es werden Fähigkeiten ermittelt, die im praktischen Teil einer Ausbildung hohe Bedeutung haben. Die Testaufgaben stammen aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Neben handwerklichen sind auch Aufgabenstellungen aus der Informationstechnologie enthalten.

So müssen einfache manuelle Routinetätigkeiten so schnell wie möglich abgearbeitet werden, es muss mit Werkzeugen und Maschinen auf einer Linie entlang gesteuert werden; Abstände müssen eingeschätzt und Vorgaben verglichen werden. Schriftliche Anweisungen müssen verstanden und umgesetzt, Werkzeuge eingesetzt werden. Gearbeitet wird mit Original-Handwerkszeugen und Arbeitsmaterialien, die auch in der Arbeitswelt genutzt werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchlaufen die Untertests in Einzelarbeit. Die Auswertung erfolgt i. d. R. mittels Fehlerzählung unter Zuhilfenahme von einfach zu handhabenden Auswertungsfolien. Die Auswertung der PC-Aufgaben erfolgt durch das Programm selbsttätig.

Die Vorform, der HAMET, wurde für die berufliche Diagnostik lernbehinderter junger Menschen konzipiert und über 20 Jahre erprobt und wissenschaftlich begleitet. Durch konzeptionelle Erweiterungen ist der *hamet 2* einsetzbar für Schülerinnen und Schüler aus Haupt-, Real- und Förderschulen im Übergang Schule – Ausbildung. Außerdem kann das Verfahren in der beruflichen Rehabilitation und Integration Erwachsener zum Einsatz kommen. Der ermittelte Leistungsstand kann mit den Werten von untersuchten Bezugsgruppen verglichen werden.

Es werden folgende Faktoren untersucht:

- Routine und Tempo
- Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (einfach)
- Wahrnehmung und Symmetrie
- Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung
- Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (komplex)
- Messgenauigkeit und Präzision.

Darüber hinaus werden in einer Gesamtbeurteilung des Arbeitsverhaltens per Fremd- und Selbsteinschätzung die Merkmale Einstellung und Interesse, Antrieb, Auffassungsvermögen, Denkfähigkeit, Konzentrationsvermögen, Selbstständigkeit, Flexibilität, Sorgfalt, Handgeschick, Ausdauer, Arbeitstempo und Kritikfähigkeit beurteilt.

Bei den Aufgaben geht es um folgende Tätigkeiten:

- Schrauben montieren
- Register sortieren
- Nadeln einfädeln
- Servietten falten
- eine Schachtel mit dem Schabloniermesser aus einer Vorlage lösen
- einen Vordruck mit Farbe ausmalen
- mit einer elektrischen Nähmaschine auf einer Linie entlang nähen
- auf einem Arbeitsblatt eine Linie parallel zur Vorgabe fortsetzen
- Figuren symmetrisch ergänzen
- Scheiben gleichmäßig auslegen
- aus einer Liste am PC Daten kontrollieren und eingeben
- am PC Koordinaten eingeben (Simulation einer einfachen CNC-Programmierung)
- mit dem PC ein Telefon programmieren
- am PC einen Text eingeben
- einen Fisch aus Holz feilen
- am Schraubstock mit einem Hammer einen Draht biegen
- mit einer Wasserwaage Schnittpunkte aus einer Vorlage an eine Wand übertragen
- vorgegebene Maße bestimmen
- auf einem Arbeitsblatt aus Markierungen im rechten Winkel Schnittpunkte bilden
- aus einer Tabelle Maße herauslesen und Schnittpunkte einmessen.

Der *hamet 2* (Modul 1) besteht aus insgesamt 26 Untertests. Werden alle Untertests ausgeführt, sind etwa sechs Arbeitsstunden anzusetzen. Eine Auswahl von Untertests ist möglich, die Testdauer verkürzt sich entsprechend.

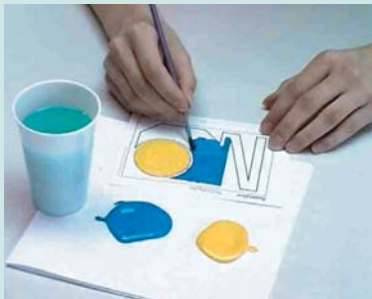
Die Ergebnisse werden in einem Profil mit den Werten der einzelnen Testaufgaben und den Faktorenmittelwerten dargestellt. Qualitäts- und Zeitwerte werden getrennt aufgeführt. Außerdem kann das Arbeitsverhalten eingeschätzt und als Profil mit entsprechenden Textbausteinen ausgedruckt werden. Darüber hinaus kann ein Bericht erstellt werden, der auch eine Prognose und Empfehlungen zur Förderung enthält.

Für eine fachgerechte Durchführung, Auswertung und Interpretation der *hamet 2*-Module ist eine Anwenderschulung erforderlich. Diese kann beim Berufsbildungswerk Waiblingen absolviert werden. Eine geschulte Person kann die Testreihe – je nach Untertest – mit bis zu 12 Personen durchführen. Allerdings ist für eine individuelle Beobachtung des handwerklichen Arbeitsstils eine kleinere Zahl von Probanden zu empfehlen.

Für die Durchführung wird ein Testkoffer für *hamet 2* (Modul 1) inkl. Handbuch, Testmaterialien, Testwerkzeugen, Auswertungsfolien, CD-Rom benötigt. Zur vollständigen Testdurchführung sollte ein Arbeitsraum mit PC, Nähmaschine und Schraubstock zur Verfügung stehen.

Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH
eMail: brigitte.kuhn@bbw.waiblingen.de
www.hamet.de

Beispiel einer Aufgabe



Ausmalen

Eine Vorlage ist so genau wie möglich mit zwei verschiedenen Farben auszumalen. Es kommt darauf an, dass exakt an die Linie herangemalt wird.

Die Aufgabe wird mit Vorprogramm erarbeitet.

Die Zeit wird mit Stoppuhr separat gemessen.

3. Leistungstests

Prototyp Ausbildungsreife

In der Lernenden Region Waldeck-Frankenberg wurde ein Prototyp Ausbildungsreife – analog zum Kriterienkatalog Ausbildungsreife – entwickelt und erprobt. Die Entwicklung des Prototyps ist einer von insgesamt sieben Beiträgen im Übergangsmanagement Schule – Ausbildung – Beschäftigung der Lernenden Region Waldeck-Frankenberg. Diese wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Europäischen Union (ESF).

Der Prototyp besteht aus den Elementen

- a) schulische Basiskonntnisse (Eingangstest, Zusatzunterricht, Ausgangstest)
- b) Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz
- c) psychologische Leistungsmerkmale
- d) Merkmale des Arbeits- und Sozialverhaltens.

Zielgruppen sind Haupt- und Realschüler und -schülerinnen der Vorabschlussklassen. In drei Haupt- und Realschulen und einer beruflichen Schule wurden jeweils Lerngruppen mit max. 16 Schülerinnen und Schülern der Vorabschlussklassen eingerichtet. Insgesamt nehmen 116 Schülerinnen und Schüler am freiwilligen Verfahren teil. Für die Elemente b), c) und d) kommen Potenzialanalysen zur Anwendung. Die Lehrtätigkeiten werden von Lehrerinnen und Lehrern erbracht, die in den Schulen fest verankert sind, damit die Umsetzung langfristig im Schulalltag integriert werden kann. Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgt durch ein von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer begleitetes Bewerbungsverfahren, das insbesondere auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angemessen berücksichtigt.

Anhand des Kriterienkatalogs wurden mit Schulleitungen und Mathematik-, Arbeitslehre- und Deutsch-Lehrenden Aufgaben erstellt, die im Verfahren zur Anwendung kommen. Der Ausgangstest wird von der IHK Kassel, dem Servicebüro Korbach und der Kreishandwerkerschaft Waldeck-Frankenberg testiert. Das Ergebnis kann den Bewerbungsunterlagen beigelegt werden. Da das Verfahren im zweiten Schulhalbjahr der Vorabschlussjahrgänge angelegt ist, erhalten die Schüler und Schülerinnen und die Schule noch Gelegenheit, Versäumtes nachzuholen und die Erkenntnisse in die Berufsorientierung einzubeziehen. Für Schülerinnen, Schüler und Lehrende wurden jeweils gesonderte Exemplare erstellt. Die Schülerversion ist der eigentliche Test, die Lehrerversion beinhaltet die Lösungen. Dem zusätzlichen Unterricht, der zwischen Ein- und Ausgangstest erfolgt, liegt jeweils ein Curriculum zugrunde. Die Ergebnisse der Potenzialanalysen fließen nicht in das Testierungsverfahren ein.

In einer Lerngruppe sind jeweils drei Lehrkräfte mit insgesamt 100 Unterrichtsstunden tätig. Die gesonderten Potenzialanalysen erfordern jeweils zwei Tage pro Lerngruppe.

Das Verfahren und die Erkenntnisse aus dem Verfahren sind nach Abschluss der Evaluation als CD-Rom erhältlich (Dezember 2007).

Angelika Janßen-Kühn
Lernende Region Waldeck-Frankenberg
E-Mail: janssen-kuehn@khkb.de
www.bildung-machts-bunt.de

EINGANGSTEST AUSBILDUNGSREIFE MATHEMATIK



Schule:

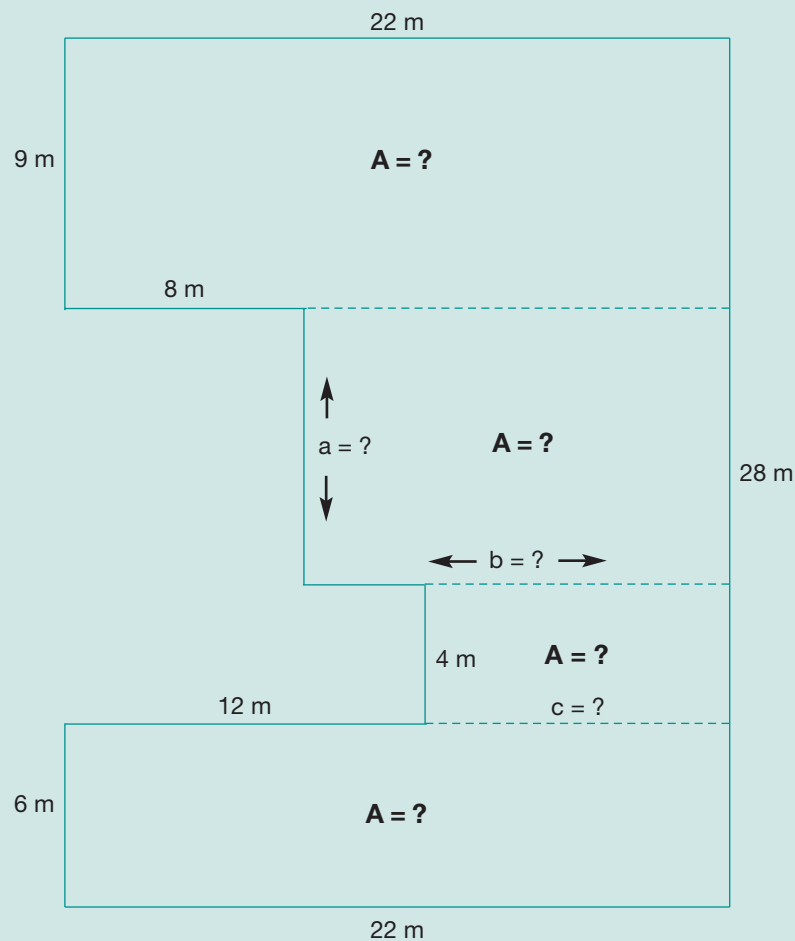
Name, Vorname

Alter..... Klasse weiblich ☐ männlich ☐

Hauptschule ☐ Realschule ☐

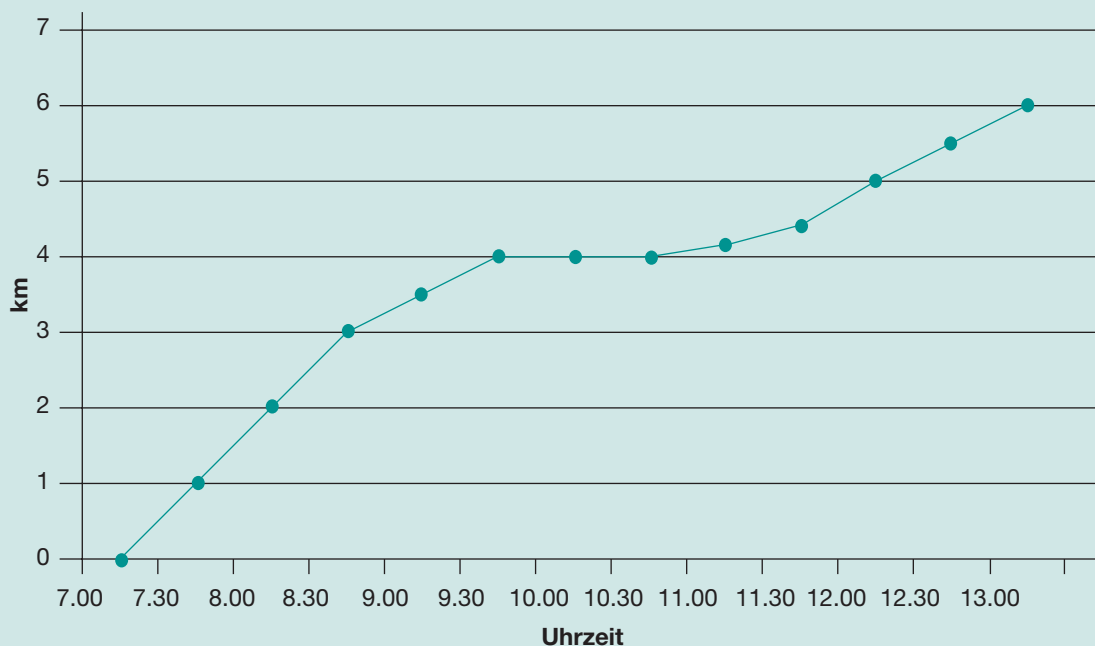
Du hast für diesen Testteil insgesamt 35 Minuten Zeit.

1. Der Boden einer Fabrikhalle soll gestrichen werden. Dazu wurde er in vier Rechtecke unterteilt. Berechne die Gesamtfläche.



(Die Skizze ist nicht maßstabsgerecht.) Bei dieser Aufgabe kannst du 16 Punkte erreichen.

2. Beim Bergsteigen kommt man in steilen Hängen langsamer vorwärts als an sanften Erhebungen. Dieses Diagramm zeigt den Verlauf einer Wander-Tour.
- Um wie viel Uhr ist die Gruppe gestartet? Sie ist um gestartet.
 - Wie lange hat die Pause gedauert? Die Pause hat Minuten gedauert.
 - Wie viele Kilometer hat die Gruppe bis zur Pause zurückgelegt?
Die Gruppe hat Kilometer zurückgelegt.
 - Wie viele Stunden dauerte die gesamte Tour? Die Tour dauerte Stunden.
(Bei dieser Aufgabe kannst du 8 Punkte erreichen.)



Die Punkte in der Graphik sind der Uhrzeit zugeordnet.

- Um ein Dach von 408 m^2 zu decken, benötigt man 10.200 Platten. Wie viele Platten müssen für ein anderes Dach von 381 m^2 bestellt werden?
(Bei dieser Aufgabe kannst du 12 Punkte erreichen.)
- Um das Erdreich einer Baugrube abzufahren, werden 6 LKW kalkuliert. Durch eine Umleitung können die LKW nun aber nicht 16mal, sondern nur noch 12mal pro Tag fahren. Wie viele LKW müssen zusätzlich eingesetzt werden, um die Baugrube in gleicher Zeit ausheben zu können? (Bei dieser Aufgabe kannst du 12 Punkte erreichen.)
- Bei der Abnahme von mehr als 2.000 Litern Heizöl kosten 100 Liter 55,20 Euro ohne Mehrwertsteuer. Familie Becker bestellt 3.500 Liter. Wie viel muss sie einschließlich 19% Mehrwertsteuer bezahlen? (Bei dieser Aufgabe kannst du 12 Punkte erreichen.)

6. Eine Tippgemeinschaft hat im Lotto gewonnen. Der Gewinn in Höhe von 82.512,- Euro soll im Verhältnis ihrer Einzahlungen geteilt werden. Hans hat sich zu einem Drittel am Schein beteiligt; Sabine zu einem Viertel; Klaus und Peter je zu einem Sechstel und Luise zu einem Zwölftel. Berechne für jeden, wie viel er vom Gewinn erhält! (Bei dieser Aufgabe kannst du 12 Punkte erreichen).

7. Herr Specht hat im Medialand auf einen DVD-Brenner 12% Rabatt erhalten und nur noch 303,60 Euro bezahlt. Wie viel Geld sollte das Gerät ursprünglich kosten? (Bei dieser Aufgabe kannst du 12 Punkte erreichen).

8. Ein Schwimmbecken ist 25 m lang und 12,5 m breit. Das Wasser steht 1,8 m hoch. Die Feuerwehr beginnt es am 1.7. um 8.00 Uhr leer zu pumpen. Sie verwenden drei Schläuche, die jeweils 2,5 Liter pro Sekunde pumpen können. Zu welchem Zeitpunkt ist das Becken leer? Gib Datum und Uhrzeit an! (Bei dieser Aufgabe kannst du 16 Punkte erreichen.)

4. Biografische Verfahren

Die Kompetenzbilanz im Rahmen von DIA-KOM

DIA-KOM ist ein Kompetenzfeststellungsverfahren, das von der INBAS GmbH für den Kompetenzcheck Ausbildung NRW entwickelt wurde. Hier werden daraus die Unterlagen zur Kompetenzbilanz vorgestellt. Sie können in dieser Form in der Praxis verwendet, d. h. adaptiert und weiterentwickelt werden. Diese Arbeitsblätter sollen zeigen, dass es mit einfachen Mitteln gelingen kann, sich selbst informelle Lernprozesse bewusst zu machen. Sie lassen Spielraum für eigene Gestaltung und sind nicht angelegt als einheitliche „Hochglanz- oder Bewerbungsportfolios“ (vgl. Bräuer 2006). Kompetenzbilanzen oder Portfolios sollten nicht als fertige Produkte übernommen, sondern auf die eigenen Zielstellungen und Bedingungen hin modifiziert werden (vgl. Brunner/Häcker/Winter 2006).

Die Kompetenzbilanz versteht Lernen umfassend und öffnet den Blickwinkel über die Schule hinaus auf den persönlichen Lernbereich. Die Materialien und Arbeitsblätter regen die Jugendlichen an, zu überlegen, an welchen Orten sie sich bisher aufgehalten und was sie dort geleistet und gelernt haben. So spüren sie selbst Kompetenzen auf. Alltagserfahrungen erhalten eine andere Wertschätzung: sie werden als eine Form des Kompetenzerwerbs gesehen. Der/die Teilnehmende macht sich seine/ihre zahlreichen Kompetenzen bewusst, die er/sie jenseits von Schule entwickelt hat. Gerade schwache Teilnehmende erleben, dass sie auch abweichend von Schulnoten und -ergebnissen durchaus über Kompetenzen verfügen.

Die DIA-KOM Kompetenzbilanz zielt darauf, dass die Teilnehmenden

- Kompetenzen aus Alltagsbereichen entdecken, verschiedene Bereiche als Orte des Lernens neu bewerten
- sich selbst bewusst und nach außen hin sichtbar machen, über welche bisher unentdeckten Kompetenzen sie verfügen
- auf dem Hintergrund des bisher Erreichten ermutigt werden, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zu entwickeln
- eine Brücke schlagen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und aus diesem Überblick erste Erwartungen an ihre berufliche Entwicklung formulieren
- eine aktuelle Standortbestimmung vornehmen, darauf aufbauend Weichen für die Zukunft stellen und eigene Ziele entwickeln
- bisher unentdeckte Leistungspotenziale erschließen können, an die in der Schule wie in der Berufsorientierung und in der weiteren Arbeit angeknüpft werden kann.

Die Teilnehmenden erarbeiten ihre persönliche Kompetenzbilanz in zwei Arbeitsphasen. Diesen geht eine Einführung voraus.

1. Phase: Orte des Lernens in meiner Lebensgeschichte

In der ersten Phase werden die Teilnehmenden angeregt, sich mit Hilfe von bildhafter Darstellung ihres bisherigen Lebens zu erinnern, die eigenen Gedanken, Bilder und Ideen zu ordnen und Orte des Lernens außerhalb von Schule zu identifizieren. Dazu sollen sie anhand einer Lebenslinie eine „Landkarte“ zeichnen, in der die Lernorte besonders hervorgehoben werden. Solche Lernorte können z. B. sein: die eigene Familie, die Freundinnen und Freunde, Hobbys, Vereine, ehrenamtliche Tätigkeiten, Jobs, andere Familien, Erfahrungen mit anderen Kulturen.

2. Phase: Tätigkeiten und Kompetenzen

Diese Arbeitsphase umfasst drei Schritte:

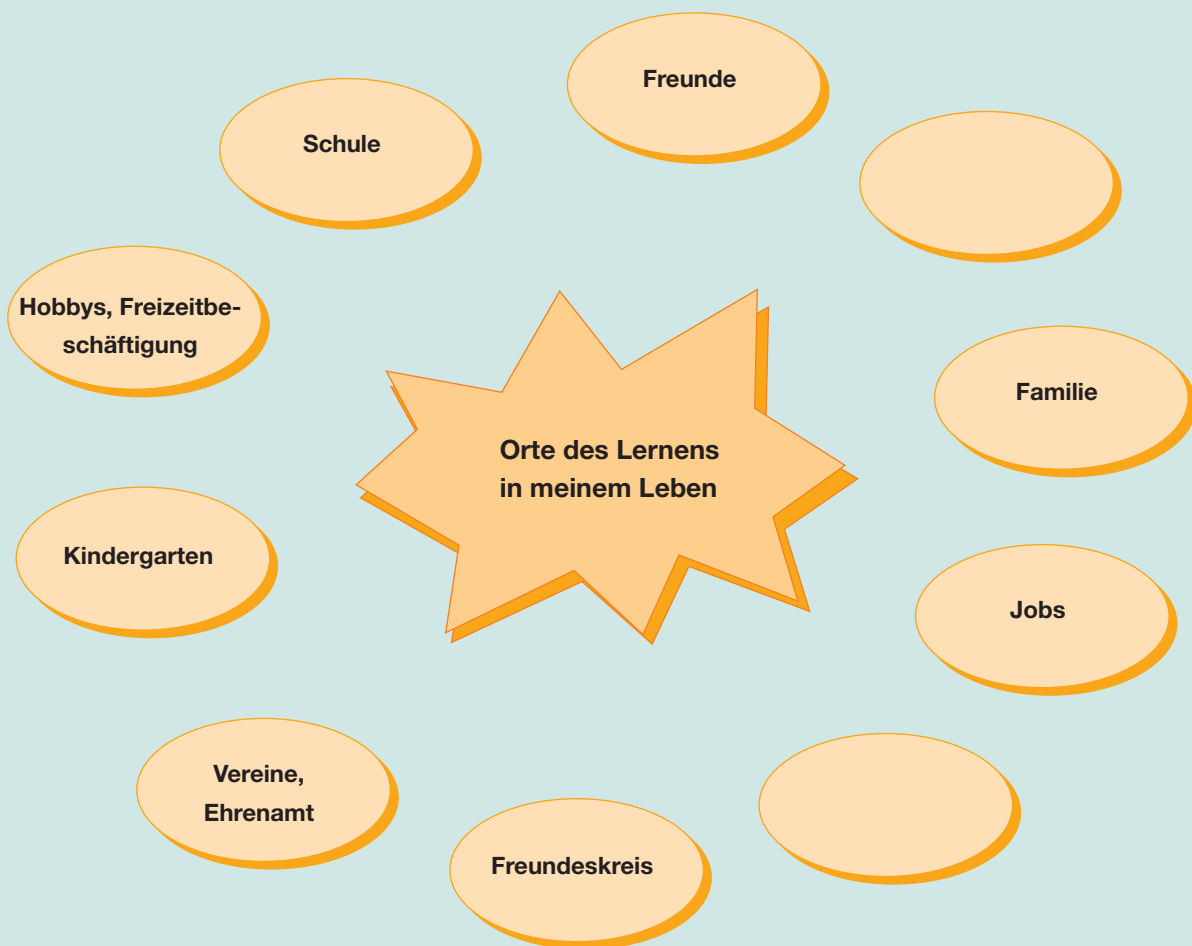
- Mit Hilfe einer Tabelle erstellt jede/r für seine Kompetenzbilanz ein kleines Inventar der eigenen Aktivitäten. Für jeden Lernort wird gesondert analysiert, was der/die Teilnehmende dort gemacht hat.
- Aus diesen Tätigkeiten und Leistungen leiten die Teilnehmenden ab, was sie dabei gelernt haben, welche Kompetenzen sie konkret erworben haben.
- Als nächstes überlegen die Teilnehmenden, welche Bedeutung diese Kompetenzen für die zukünftige Berufswahl haben.

Jede/r Teilnehmende gibt seine/ihre zwei Arbeitsblätter ab. Sie werden in Bezug auf die zu untersuchenden Merkmale ausgewertet. In einem Gespräch in kleineren Gruppen (ca. 10 Teilnehmende) stellen sich die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse vor. Die mündliche Darstellung der Einzelnen und deren Antworten auf Ergänzungsfragen liefern weitere Erkenntnisse zu vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen.

Zeichne eine Landkarte deiner Gedanken.

Überlege, was du in deinem Leben bisher schon alles gemacht hast. Fang an, als du geboren wurdest und verfolge dein Leben nach.

Welche Orte oder Lebensbereiche gibt es, an denen du aktiv warst, etwas erlebt und somit auch etwas gelernt hast. Du hast hier eine Vorlage für eine solche Landkarte. Zeichne deine eigene auf das große Blatt. Trage die Lernorte in die Landkarte ein, die für dich zutreffen. Die Orte kannst du in kleine Kästen oder Kreise hineinschreiben oder auch ein Bild oder Symbol dafür malen.



KOMPETENZBILANZ

AUFGABENBLATT 2/3



Wichtige Lernerfahrungen in meinem Leben	
1. Lernorte und Lernbereiche An welchen Orten und Bereichen habe ich Wichtiges erlebt und gelernt?	2. Aktivitäten – Was habe ich dort getan?
<i>Eigene Familie mit vier Kindern</i>	<i>Um vieles gekämpft, gestritten und wieder vertragen</i>

KOMPETENZBILANZ

AUFGABENBLATT 3/3



Wichtige Lernerfahrungen in meinem Leben	
3. Kompetenzen – Was habe ich dabei gelernt?	4. Bezug zur Berufswahl – Wie kann ich diese Kompetenzen bei der Berufswahl nutzen?
<i>Mich durchsetzen, Konflikte lösen und Kompromisse finden</i>	<i>Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen im Team</i>

Teil D Erfahrungen



1. Ein Erfahrungsbericht aus der Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur⁴⁹

*Dr. Heidemarie Lehmann und Frank Wiesener,
Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH, Rostock*

In der Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur bildete das Thema Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse einen zentralen Schwerpunkt. Ein Bericht des Modellversuchsstandortes Rostock zeigt, wie dort die Kompetenzfeststellung in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA entwickelt und umgesetzt wurde.

Die handlungsorientierte Kompetenzfeststellung als obligatorischer Bestandteil des Rahmenkonzepts hatte in der Modellregion Rostock einen besonders hohen Stellenwert. Das wird u. a. daran deutlich, dass die diesbezüglichen Entwicklungen und Erfahrungen des Rostocker Modellstandortes mehrfach veröffentlicht und in Workshops und einer Fachkonferenz der Fachöffentlichkeit vorgestellt wurden.

Während das Thema „Kompetenzfeststellung“ vielfach erst durch das Rahmenkonzept des Modellversuchs begonnen hatte, die Berufsausbildungsvorbereitung zu beeinflussen (und letztlich Ablauf und Qualität entscheidend zu verändern), war die Ausgangssituation am Modellstandort Rostock anders. Bereits vor Beginn des Modellversuchs NFS hatte das Konsortium gemeinsam Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zur Durchführung von Assessment Centern qualifiziert. Der Modellversuch bot so von Anfang an die Chance, erste gemeinsam entwickelte Aufträge zu erproben, das Personal in der Anwendung der erworbenen Zusatzqualifikation zu trainieren und das Verfahren und seine Durchführung ständig weiterzuentwickeln. Damit war gleichzeitig eindeutig entschieden, welches Verfahren als Kernelement der Kompetenzfeststellung am Modellstandort Rostock eingesetzt wird, obwohl es durch seinen hohen Personaleinsatz und die einzuhaltenden Standards zweifellos besonders kostspielig ist. Wir waren und sind davon überzeugt, dass ein handlungsorientiertes Kompetenzfeststellungsverfahren am besten geeignet ist, Kompetenzen von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zu erfassen und ihren Förder- und Qualifizierungsbedarf während einer Berufsausbildungsvorbereitung festzustellen.

Durch die Kompetenzfeststellung und die daran anschließende passgenaue Förderung ist somit zu erwarten, dass es mittelfristig zu Kosteneinsparungen im Integrationsprozess kommt, dass Fehlinvestitionen verhindert und insgesamt die vorhandenen Ressourcen besser genutzt werden können.

Anders als letztlich im Fachkonzept festgeschrieben, sind wir in Rostock auch dabei geblieben, vom Kompetenzfeststellungsverfahren zu sprechen, um ganz deutlich zu zeigen, dass es nicht um die Feststellung einer (Berufs-)Eignung, sondern um die Erfassung von Kompetenzen geht.

Dieses Kompetenzfeststellungsverfahren umrahmte in Rostock zunächst die Grundstufe und später eine verkürzte Phase der Berufsfelderprobung. Die Besonderheit besteht im

Vergleich mit anderen Modellregionen darin, dass das Kompetenzfeststellungsverfahren trägerübergreifend und damit weitestgehend unabhängig vom unmittelbaren Eigeninteresse jedes der vier Bildungsträger durchgeführt wird.

Das Kompetenzfeststellungsverfahren (KfV) bestand in Rostock stets aus mehreren Elementen: zum einen aus einem Potenzial-Assessment-Center (PAC) und zum anderen aus im Konsortium gemeinsam erarbeiteten berufsfeldbezogenen Kenntnistests. Das „Herzstück“ des KfV ist das Assessment Center. Das Instrument AC erweist sich als effektiv für die Feststellung vorhandener Potenziale junger Menschen in Bezug auf ihre Qualifizierungsmöglichkeiten, da eine weitgehend objektive Relation zwischen Eignung und Neigung von Teilnehmenden hergestellt wird.

Dabei werden neben dem sehr bedeutsamen biografischen Interview schwerpunktmäßig handlungsorientierte Methoden angewendet, um das Potenzial der einzelnen Teilnehmenden exakt zu bestimmen, bezogen auf personale, soziale und fachliche Kompetenzen. Gleichzeitig werden die Teilnehmenden wirkungsvoll dabei unterstützt, ihren Entwicklungsstand und ihre Fähigkeiten zu erkennen und Verantwortung für ihre weitere Entwicklung zu übernehmen.

Das Konsortium in Rostock kann in allen angebotenen Berufsfeldern auf mehrere AC- Aufträge zurückgreifen. Darüber hinaus wurden im Laufe der Jahre wichtige weitere Instrumente entwickelt, wie z. B. Arbeitsproben und Rollenspiele. Es liegen Erfahrungen aus ca. 18.500 Testungen mit Teilnehmenden des Modellprojekts vor, aber auch Erfahrungen aus 1.950 Testungen mit 200 Teilnehmenden im Auswahl-Assessment-Center.

Insgesamt ist besonders hervorzuheben, dass es zu keinem Zeitpunkt Stillstand bei der Entwicklung und Durchführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens in Rostock gegeben hat. Das betrifft unterschiedliche Aspekte:

- Weiterentwicklung des Instrumentariums durch die Einbeziehung von teilweise standardisierten, gesprächs- und handlungsorientierten Verfahren
- Erhöhung der Komplexität der Aussagen durch gemeinsam entwickelte Tests zu den kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmenden
- Entwicklung bzw. Modifizierung von Tests und AC-Aufträgen für spezielle Teilzielgruppen, insbesondere für Jugendliche mit Lernbehinderungen und für Jugendliche mit Migrationshintergrund
- Entwicklung von Verfahren zur Feststellung der Qualifizierungsbereitschaft und -fähigkeit
- Qualifizierung und ständige Weiterbildung der eingesetzten Fachkräfte.

Weitgehende Trägerunabhängigkeit als notwendige Voraussetzung zur qualitätsgerechten Anwendung des AC war von Anfang an unsere Überzeugung. Fünf Jahre Erfahrung haben uns in dieser Richtung weiter bestärkt. Wenn diese Voraussetzung nicht gegeben ist, erscheint die Anwendung problematisch, weil das Ergebnis immer beeinflusst oder sogar überlagert wird von Interessen, die nicht mit Eignung oder Neigung zusammen hängen.

2. Eignungsfeststellung in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden

Wolfgang Petran, INBAS GmbH

Der Modellversuch

Der Modellversuch „Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migranten – Verbesserung der Wiedereingliederungschancen für junge Strafgefangene“⁵⁰ wurde von September 2006 bis Oktober 2006 im BQF-Programm gefördert. Inhalt des MV war die Einführung einer Kompetenzfeststellung, die der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung vorausgeht.

Die fachliche Begleitung der mit Migrantenförderung beauftragten BQF-Projekte lag bei IBQM (Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten), deren intensiver Diskussionszusammenhang für die Reflexion der Einführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens sehr förderlich war.

Strategischer Ansatzpunkt des Modellversuchs war die Übertragung von Instrumenten und Konzepten der Benachteiligtenförderung auf die besonderen Bedingungen einer Organisation (Haftanstalt) für eine besondere Zielgruppe (jugendliche Strafgefangene), die in der (sozial-)pädagogischen Diskussion um benachteiligte Zielgruppen eher peripher wahrgenommen wird. Zu diesen bewährten Verfahren gehört natürlich auch eine Kompetenzfeststellung. Für (Jugend-)Haftanstalten ist bzw. war die Einführung eines oder mehrerer handlungsorientierter Diagnoseverfahren durchaus nicht selbstverständlich: Fragen der organisatorischen und personellen Ressourcen und die Herstellung von Bedingungen für die Planung und Durchführung eines KfV sind vorerst „vollzugsfremd“. Die Einführung eines KfV geht über prozedurale Aspekte hinaus und berührt Fragen der Ergebnisverwertung und der Folgehandlungen i. d. S., dass Fragen der Anschlussqualifizierung sich in verschärfter Form stellen.

Es ist daher folgerichtig, dass der Modellversuch sich nicht allein auf die *hamet*-Einführung beschränkte, sondern das schulische und berufliche Qualifizierungswesen der Justizvollzugsanstalt (JVA) modernisierte, das Angebotsspektrum quantitativ erweiterte und qualitativ differenzierte nach (Aus-)Bildungserfordernissen der Jugendlichen.

Als roter Faden, der die Diagnoseergebnisse zusammenfasst und Empfehlungen für diverse (Aus-)Bildungsangebote formuliert, fungiert der Vollzugsplan: Er ist als Förderplan konzipiert und wird im Haftverlauf von den Fachkräften fortgeschrieben.

Rückblickend zeigt sich, dass die Einführung des *hamet* mit einem Prozess der Organisationsentwicklung einherging – teils geplant, teils naturwüchsig –, der nahezu die gesamte Organisation JVA erfasste und auch deutliche Spuren in der Zusammenarbeit einzelner Abteilungen hinterließ. Nicht zu unterschätzen ist der personalqualifizierende Aspekt: Die mit der *hamet*-Durchführung beauftragten Fachkräfte gewannen an Handlungsprofessionalität, die sie auch in andere Aufgaben einbringen können.

Der regional begrenzte Modellversuch konnte in der einjährigen Transferphase bis August 2007 die Konzepte und Verfahren bundesweit übertragen.

Mit der Einführung eines Diagnoseverfahrens betrat die JVA Neuland. Ein solches Unterfangen stellt eine Herausforderung für die Organisation und deren Mitarbeitende dar. Dieser Erfahrungsbericht zeigt auf, wie die JVA diese Herausforderung bearbeitet hat.

Interesse der JVA

In der JVA Wiesbaden waren zur Zeit der Einführung (2006) ca. 280 männliche Jugendliche im Alter zwischen 19 und 25 Jahren inhaftiert. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund – zu denen auch die größte Gruppe der Russland-Deutschen gezählt wurde – betrug knapp 60 Prozent. Die durchschnittliche Haftdauer lag bei ca. 12 Monaten.

Das Hauptanliegen der JVA ist die Verringerung des Rückfallrisikos; sie setzt dabei vor allem auf erzieherische Angebote im Behandlungsvollzug, zu denen auch schulische und berufliche Bildung gehört. Dieses Ziel setzt jedoch voraus, dass die JVA die Jugendlichen gut kennt, und zwar nicht nur die offensichtlichen Schwächen und Defizite (wie z. B. fehlender Schulabschluss, keine Berufsausbildung, diskontinuierliche Arbeitsmarkterfahrungen, Drogenkonsum, mangelnde Anerkennung sozialüblicher Wertvorstellungen usw.), sondern auch ihre Stärken. Der in der Sozialpädagogik vollzogene Perspektivenwechsel hin zu einer Stärkenorientierung soll auch die Beschäftigung mit den Delinquenten anleiten.

Hier zeigte sich nun, dass die JVA zu wenig über die Insassen wusste und die Frage, welches Qualifizierungsangebot zu welchem Jugendlichen passt, nur ungenau beantworten konnte. Dies zeigte sich z. B. an einem praktischen Problem: Die Zuweisung in eine der JVA-Werkstätten erfolgte bisher weitgehend intuitiv, gestützt auf die geäußerten Wünsche der Jugendlichen und erworbene Berufserfahrung. So wies eine sozialpädagogische Fachkraft den Inhaftierten einer Werkstatt zu und der Werkmeister sollte nach etwa einer Woche eine Aussage darüber machen, ob sich der Jugendliche für eine Arbeit oder Ausbildung eignet. Diese Versuchsmethode sollte aufgegeben werden, um Fehlzuteilung möglichst zu vermeiden. Erfahrungen zeigten, dass Ausbildungsabbrüche in der Regel weniger auf unzureichende manuelle Fähigkeiten, als vielmehr auf mangelndes Durchhaltevermögen, Konzentrationsschwierigkeiten und problematisches Arbeitsverhalten zurückzuführen sind.

Gesucht war ein Verfahren, das (a) die Zuweisung in eine Werkstatt auf ein klares und nachvollziehbares Kriterium bzw. Verfahren stützt und somit die Treffsicherheit einer Zuweisung erhöht, und (b) die Zeit für die Feststellung, ob jemand geeignet oder nicht geeignet ist, verkürzt.

Ein weiteres Motiv für die Einführung eines Diagnoseverfahrens war (c) die Forderung des Anstaltsleiters, die Vollzugsplanung durch die Aufnahme von Elementen der Förderplanung zu verbessern. Alle bekannten Informationen über einen Gefangenen – von der Verurteilung über Gutachten bis zur Teilnahme an den im weiten Sinne erzieherischen Angeboten der JVA – sollen im Vollzugsplan zusammengefasst werden. Und schließlich geht von der Neuen Verwaltungssteuerung ein Druck aus, den Ressourceneinsatz auch bei den Be-

handlungsmaßnahmen durch eine Betrachtung der Input-Output-Wirkung einer höheren Planungsrationaltät zu unterwerfen. Dafür werden Zielvorgaben für sämtliche Leistungen einer Abteilung (z. B. Zugang, Werkstätten, Wohnhäuser) anhand der Kategorien Kunden, Prozesse, Finanzen und Mitarbeiter in Balanced Score Cards formuliert. Für die Nachvollziehbarkeit des Ressourceneinsatzes und der Zielbeschreibung sind rationelle(re) Verfahren erforderlich, die eine Ergebnisbewertung überhaupt erst möglich machen.

Damit ist das Interesse der JVA skizziert, den Modellversuch zu beauftragen, ein geeignetes Verfahren einzuführen, mit dem die Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen besser beschrieben werden können.

Das deutlich zum Ausdruck gebrachte Interesse der JVA war eine beträchtliche Unterstützung für das Modellprojekt: Es gab den Beteiligten einen Rahmen für die Verfahrensauswahl und für die letztendliche Verwendung der Ergebnisse vor.

Auswahl des Verfahrens

Relativ rasch herrschte im Projektteam Einigkeit darüber, dass die MV-Beteiligten kein eigenes Kompetenzfeststellungsverfahren entwickeln wollten – dies hätte viel Zeit für die Festlegung der zu beobachtenden Merkmale, deren Operationalisierung, die Ausarbeitung von Übungen und des Materials verlangt. Zudem hätte ein eigens entwickeltes Verfahren testtheoretische Fragen nach der Objektivität, Reliabilität und Validität aufgeworfen, die in diesem Handlungsrahmen nicht zufriedenstellend hätten beantwortet werden können.

Die MV-Beteiligten entschieden sich daher, die von externen Anbietern entwickelten förderdiagnostische Verfahren für Jugendliche mit Problemen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und für Rehabilitanden zu sichten. Die Verfahren

- sollten unter den Bedingungen der JVA durchführbar sein; hier spielen räumliche und Sicherheitsfragen eine Rolle,
- sollten vom Aufwand so beschaffen sein, dass die JVA sie aus eigener Kraft nach Modellversuchsende weiterführen und in das Regelangebot übernehmen kann.

Nach einem intensiven Kennenlernen von vier Verfahren wählten die Beteiligten den handwerklich-motorischen „Eignungstest - Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen“ (*hamet 2*), Modul 1 (Berufliche Basiskompetenzen) aus. Dieses standardisierte Verfahren hatte sich in Sonderschulen, Berufsbildungswerken, Reha-Kliniken, aber auch in Hauptschulen bewährt. Für den *hamet 2* sprach auch der hohe Anteil an handlungsorientierten Übungen, deren Anforderungen den meisten Teilnehmern wenn nicht vertraut, so doch einsichtig sein müssten. Die *hamet*-Ergebnisse indizieren zwar keine Eignung für einen bestimmten Beruf, wohl aber eine generelle Eignung für eine handwerkliche Ausbildung bzw. Tätigkeit – und dies ist für einen Großteil der Inhaftierten eine realistische Perspektive.

Der Personalaufwand für die Durchführung ist insofern gering, als ein Testleiter drei bis vier Probanden durch einen Testdurchlauf begleiten kann. Der *hamet 2* ist ein nachfrageorien-

tiertes Verfahren, bei dem die Nachfrage bestimmt ist durch die Forderung nach Ausbildungsfähigkeit in einer JVA-Werkstatt, durch Verhaltensweisen und Normen in der Ausbildung und durch die Möglichkeiten der JVA, Ausbildungsplätze besetzen zu können.

Die Erprobungsphase

Die Teammitglieder hatten bereits im Februar 2003 in einer Einführungsveranstaltung den Berufsgruppen in der JVA unser Gesamt-Vorhaben vorgestellt, als sie noch keine konkreten Ergebnisse vorweisen konnten. Sie wollten kursierenden Gerüchten über ihr Projekt entgegenwirken und die Akzeptanz der JVA gewinnen. Teilweise gelang dies auch, das Team stieß aber noch über ein Jahr lang auf Skepsis über Sinn und Zweck dieses Vorhabens. Fantasien und Befürchtungen darüber, wie das Projekt, insbesondere die Kompetenzfeststellung und die Ausweitung der Qualifizierungsangebote, in die Routinen und in die Zeit- und Personalressourcen eingreifen könnten, beschäftigten vor allem die sozialpädagogische Fachkräfte und den Allgemeinen Vollzugsdienst. Dies ist verständlich, stellte doch das Modellprojekt eine in diesem Umfang bisher nicht gekannte Neuerung dar, die sich bspw. von einzelnen Maßnahmen in der Freizeitgestaltung unterscheidet. Zudem sind die genannten Berufsgruppen von Zielvorgaben und knappen Personalressourcen im Rahmen der Neuen Verwaltungssteuerung besonders betroffen. Als positive Erwartung äußerten die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, mehr über die Jugendlichen zu erfahren und ihnen hinterher, d. h. nach der Kompetenzfeststellung, tatsächlich diverse Qualifizierungsangebote machen zu können.

Für das Team bedeuteten die Erwartungen einen konstanten Druck, in absehbarer Zeit die JVA mit einem Teilergebnis von der Durchführbarkeit des Vorhabens überzeugen zu können.

Im ersten Schritt mussten die Personen ausgewählt und geschult werden, die mit der *hamet 2*-Durchführung betraut werden sollten. Da der *hamet 2* – wie bereits erwähnt – im Zugang durchgeführt werden sollte, den alle Inhaftierten durchlaufen, nahmen zwei Bedienstete dieser Abteilung und zwei Projektmitarbeiter an der Schulung im Berufsbildungswerk Waiblingen ([www.bbwwaiblingen.de](http://www bbw-waiblingen.de)) teil. Dann waren im Zugang geeignete Räumlichkeiten einzurichten. Mit einem Bediensteten des Zugangs erprobte das Team im Juli 2004 den ersten *hamet 2*-Testdurchlauf.

Das Team wollte herausfinden, wie die Jugendlichen auf die einzelnen Untertests des *hamet 2* reagieren und ob diese auch für Probanden mit eingeschränkten Deutschkenntnissen geeignet sind, wie dies teilweise bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Fall ist. Die Erprobungsphase und die sich daran anschließenden Testdurchläufe zeigen die grundsätzliche Akzeptanz des *hamet 2* bei den Inhaftierten. Die sprachlichen Anforderungen des *hamet 2* sind nicht allzu hoch, durch das Vorprogramm werden die Probanden auf die Durchführung der einzelnen Aufgaben gut vorbereitet. Es bestand insgesamt kein Anlass, zielgruppenbedingt das Verfahren zu modifizieren.

Die organisatorische Lösung

Was die prozedurale Seite angeht, so kommt die JVA mit dem *hamet 2* zurecht. Schwieriger war jedoch die organisatorische und personale Verankerung. Längerfristig gesehen war der Zugang tendenziell überfordert, regelmäßig mit den Neuzugängen den *hamet 2* durchzuführen. Dem lag auch ein Personalproblem zugrunde: Der betreffende Bedienstete wurde zwar von November 2004 bis Mai 2005 mit einer halben Stelle für das Verfahren eingesetzt, fiel jedoch krankheitsbedingt zeitweise aus, so dass der „Überhang“ an potenziellen Testteilnehmern immer größer wurde.

Um die Durchführung des *hamet 2* dauerhaft sicherstellen zu können, brauchte er einen anderen Durchführungsort. Dies ist seit Oktober 2005 die Lernwerkstatt, die im Zuge eines Qualitätsmanagementverfahrens eingerichtet worden war. Hier hat der *hamet 2* seinen festen Ort, an dem alle Inhaftierten das Verfahren durchlaufen, angeleitet von einem zuständigen Ausbildungsmeister.

Der *hamet 2* ist gemäß der ursprünglichen Zielsetzung in das Regelangebot der JVA übernommen und mit Ziel- und Leistungsbeschreibung in die Balanced Score Card integriert worden.

Die Ergebnis-Verwertung

Die organisatorische, die prozedurale und die personelle Seite des Verfahrens wurden insgesamt zufriedenstellend gelöst. Es bleibt aber noch eine Frage offen, nämlich die nach der Verwertung und Dokumentation der Ergebnisse. In der Zugangskonferenz werden die Befunde zu den einzelnen Inhaftierten zusammengeführt, bestehend aus dem Gerichtsurteil, dem Jugendhilfebericht, bei ausgewählten Gefangenen auch einem kriminologischen Gutachten (vgl. www.mivea.de), Beobachtungen der Bediensteten und den *hamet*-Dokumentationsbögen.

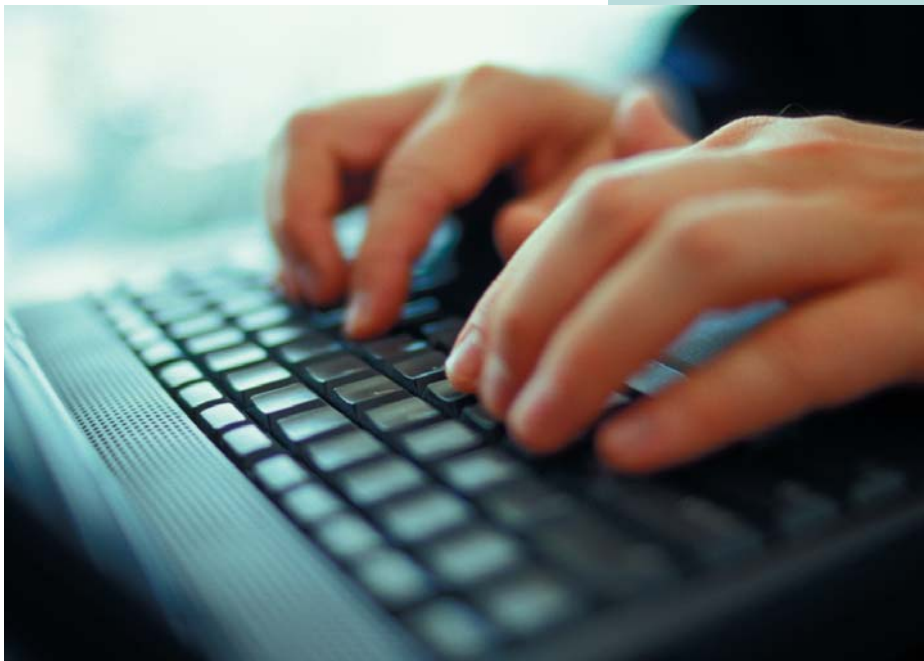
Die Auswertung des *hamet 2* wird in verschiedenen Dokumenten festgehalten: in einem Ergebnisbogen mit den Werten der getesteten sechs Faktoren und den Zeitwerten, einem Beobachtungsbogen über das Arbeitsverhalten, je einem Bogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung und dem *hamet*-Bericht, in dem zusammenfassend das Arbeits- und Leistungsprofil des Probanden beschrieben ist.

Von diesen Dokumenten ist in der Zugangskonferenz der *hamet*-Bericht (1 Seite) von Interesse, der dementsprechend plastisch die unterschiedlichen *hamet*-Ergebnisse darstellen muss. Dies stellt relativ hohe sprachliche Anforderungen unter den Bedingungen eines „Massenverfahrens“ bei klar begrenztem Zeit- und Personaleinsatz. Hier zeichnete sich Unterstützungsbedarf für den Testleiter ab, denn wir wollten vermeiden, dass die *hamet*-Ergebnisse in einem zu wenig differenzierten Abschlussdokument nivelliert werden. Hier halfen Textbausteine weiter, die eine Lehrkraft zusammen mit dem Zugang und dem Testleiter entwickelte und die er für den *hamet*-Bericht abrufen kann.

Die Implementierung des *hamet 2* in der JVA Wiesbaden zeigt(e), dass ein solches Unterfangen wesentlich mehr bedeutet, als das Management von Verfahren. Nicht zu unterschätzen waren bzw. sind die organisatorischen Fragen und der Verwertungsaspekt, denn diese Aspekte verweisen permanent auf die „Sinnfrage“ und das Organisationsinteresse zurück.

Teil E

Kommunikation zwischen Bundesagentur und Maßnahmeträgern



1. Die Abstimmung des Qualifizierungs- und Förderplans

Uwe Vogt und Thomas Thiel, Bundesagentur für Arbeit

Die Bildungsbegleitung erstellt mit dem bzw. der Teilnehmenden in einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme einen Qualifizierungs- und Förderplan, bespricht diesen im Team und legt die zentralen Angaben in Form einer Verhaltens- und Leistungsbeurteilung der Beratungs- und Vermittlungsfachkraft der Agentur für Arbeit zur fachlichen Abstimmung und formalen Genehmigung vor.

Grundlage dieses Plans sind die im Rahmen der Eignungsanalyse gewonnenen Erkenntnisse zu den methodischen, sozialen, persönlichen und berufsfeldbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen), zur individuellen Motivation der Teilnehmenden sowie ggf. vorliegende Ergebnisse von Begutachtungen der Fachdienste der Bundesagentur.

Die Umsetzung des Qualifizierungs- und Förderplans liegt während des gesamten Maßnahmeverlaufes in der Verantwortung des Bildungsbegleiters oder der Bildungsbegleiterin.

Die Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen enthalten:

- Einschätzungen zum gegenwärtigen Entwicklungsstand und Vorschläge zum individuellen Förderbedarf nach ausgewählten Kompetenzbereichen. Die zu betrachtenden Kompetenzbereiche sind: „schulische Basiskompetenzen“, „personale Kompetenz“, „methodische Kompetenz“ und „soziale Kompetenz“ sowie „berufliche Basiskompetenzen“.⁵¹
- Angaben zum möglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses,
- Aussagen zur Erreichung des geplanten Maßnahmeziels,
- Aussagen zu den getroffenen Zielvereinbarungen sowie zu den vereinbarten Schritten zur Zielerreichung,
- Aussagen zur Verlaufs- und Erfolgskontrolle.

⁵¹ Kompetenzen, die sich auf Berufe und ihre Ausbildungsordnungen beziehen, werden in dieser Handreichung als „fachliche Basiskompetenzen“ bezeichnet. Der hier in der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung verwendete Begriff der beruflichen Basiskompetenzen ist daher im Sinne der Ausführungen auf S. 65 als fachliche Basiskompetenzen zu verstehen.

Abbildung 8: Dokument Leistungs- und Verhaltensbeurteilung⁵²

Team SP III 22 –
Projekt eM@w - elektronische Maßnahmeabwicklung



Bundesagentur für Arbeit
Zentrale

BEISPIEL LEISTUNGS- UND VERHALTENSBEURTEILUNG

Leistungs- und Verhaltensbeurteilung BvB		Abschluss Eignungsanalyse Abschluss Grundstufe Abschluss Förderstufe Abschluss Übergangsqualifizierung sonstiger Anlass																			
1.	Personenbezogene Daten: Name Vorname Kundennummer																				
2.	Ergebnisse: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kompetenzbereich</th> <th>Einschätzung</th> <th>Individueller Förderbedarf</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>schulische Basiskompetenz</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>berufliche Basiskompetenz</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>personale Kompetenz</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>methodische Kompetenz</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>soziale Kompetenz</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Kompetenzbereich	Einschätzung	Individueller Förderbedarf	schulische Basiskompetenz			berufliche Basiskompetenz			personale Kompetenz			methodische Kompetenz			soziale Kompetenz			Empfehlungen: Erwerb Hauptschulabschluss: Prüfungsdatum: Prüfung bestanden: ja/nein* *Begründung:	
Kompetenzbereich	Einschätzung	Individueller Förderbedarf																			
schulische Basiskompetenz																					
berufliche Basiskompetenz																					
personale Kompetenz																					
methodische Kompetenz																					
soziale Kompetenz																					

⁵² Die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung wurde vom BA-Projektteam „Elektronische Maßnahmeabwicklung eM@w“ unter Leitung von Thomas Thiel erarbeitet.

3.	Maßnahmeziel: Zielvereinbarungen:
4.	Schritte zur Zielerreichung: Aufgaben des Teilnehmers/der Teilnehmerin: Aufgaben Team/Trägerpersonal:
5.	Individuelle Verlaufs- und Erfolgskontrolle:

Die Bildungsbegleitung und die Beratungs- und Vermittlungsfachkraft der Agentur für Arbeit stimmen sich zum Abschluss der Eignungsanalyse sowie bei folgenden Ebenenübergängen ab:

- Grundstufe → Förderstufe
- Grundstufe → Übergangsqualifizierung
- Förderstufe → Übergangsqualifizierung.

Der vorgegebene Abstimmungsprozess einschließlich der Genehmigung durch die Beratungs- und Vermittlungsfachkraft der Agentur für Arbeit erfolgt insbesondere aus folgenden Gründen:

Mit der Zuweisung in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) wird die Verantwortung der Beratungs- oder Vermittlungsfachkräfte der BA für die angestrebte Integration der Teilnehmenden nicht beendet oder unterbrochen:

- Die Fachkräfte der BA haben aufgrund der im Vorfeld der Maßnahme geführten Beratungsgespräche, der vorliegenden Informationen zu den Teilnehmenden (z. B. Zeugnisse, Daten zum familiären Hintergrund) sowie ggf. vorliegenden Gutachten der Fachdienste der BA in der Regel bereits eine eigene Vorstellung über sinnvolle Qualifizierungsschritte in der Maßnahme entwickelt.
- Unabhängig hiervon haben die Fachkräfte des beauftragten Bildungsträgers im Rahmen der Eignungsanalyse die Möglichkeit, in sehr intensiver Form weitere Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen herauszuarbeiten, die aufgrund der bisher vorliegenden Informationen nicht bzw. nicht im festgestellten Umfang ersichtlich waren.

Die Abstimmung bietet die Möglichkeit, die jeweils vorliegenden Einschätzungen im Interesse eines zielgerichteten Qualifizierungsverlaufs abzugleichen. Die Beratungs-/Vermittlungsfachkräfte der BA können hierbei ihre fundierten Kenntnisse über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in den Qualifizierungsprozess einbringen. Hierzu gehört auch die Bewertung, ob erarbeitete berufliche Ziele vor dem Hintergrund des erstellten Stärken-/Schwächenprofils der Teilnehmenden realistisch erscheinen.

In der Regel kann von einem Konsens bei allen am Prozess Beteiligten ausgegangen werden. Sollten gravierende Abweichungen bei den Vorstellungen der Beteiligten gegeben sein, sollen diese insbesondere auf der Grundlage der im Rahmen der Eignungsanalyse gewonnenen Erkenntnisse im Einzelfall konsensorientiert abgestimmt werden.

Die im weiteren Maßnahmeverlauf vorgesehene Abstimmung von Teilen des Qualifizierungs- und Förderplans (bei Ebenenübergängen) ist zweckmäßig, um zeitnah erkennen zu können,

- ob Qualifizierungsfortschritte erzielt wurden und welche Konsequenzen sich hieraus für den weiteren Qualifizierungs-/Förderverlauf ergeben
- ob bzw. zu welchem Zeitpunkt der Integrationsprozess durch die Fachkräfte der BA unterstützt werden kann
- ob bzw. welche Anschlussalternativen (z. B. die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung – BaE) voraussichtlich vorgehalten werden sollten
- ob die Gefahr des Maßnahmeabbruchs besteht und welche Möglichkeiten es gibt, diesen mit Unterstützung der Beratungs- oder Vermittlungsfachkraft der BA zu vermeiden
- ob eine weitere Teilnahme sinnvoll und notwendig erscheint
- inwieweit leistungsrechtliche Aspekte während des Maßnahmeverlaufes zu (über)prüfen sind.

Die Abstimmung von Teilen des Qualifizierungs- und Förderplans in Form einer teilnehmenden-bezogenen Leistungs- und Verhaltensbeurteilung ist ein Standard-Vorgang bei der Umsetzung Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen – also kein Hinweis auf eine besondere Qualität der Maßnahme und kein Instrument der Qualitätssicherung.

2. Die „Elektronische Maßnahmeabwicklung“ der Bundesagentur für Arbeit

Aus der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ heraus wurde der Bundesagentur für Arbeit der Einsatz einer Standard-Software für die Planung, Organisation, Administration, Verwaltung, Dokumentation und Auswertung von BvB empfohlen, die auch Teile der maßnahme-begleitenden Kommunikation zwischen der jeweiligen Agentur für Arbeit und den beauftragten Bildungsträgern gewährleisten sollte.

Die BA griff diese Empfehlung insoweit auf, als ein neues Kommunikationskonzept zur „Elektronischen Maßnahmeabwicklung (eM@w)“ für die Zusammenarbeit zwischen den Agenturen für Arbeit und Bildungsträgern entwickelt wurde und ab September 2007 für BvB und in der Folge für weitere ausgewählte arbeitsmarktpolitische Dienstleistungen sukzessive eingeführt wird.⁵³

In der elektronischen Maßnahmeabwicklung erfolgt (fast) die gesamte Kommunikation zwischen den beteiligten Partnern digital zwischen einem Server der Bundesagentur und einem Internet-Server des jeweiligen Bildungsträgers. Zu übertragende Daten, Anlässe, Zeitpunkte, die Übertragungsrichtung sowie Absender- und Empfänger-Kennungen sind detailliert vorgegeben.

Dieses Konzept hat das Ziel, mit bundesweit einheitlichen und standardisierten Arbeits- und Prozessabläufen eine effiziente und transparente Durchführung der Maßnahmen zu realisieren sowie die berufliche Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Beratungsfachkräfte der BA und der Bildungsbegleitung auf Seiten der Bildungsträger zu verbessern. Dabei sollen insbesondere die Arbeits- und Kommunikationsabläufe in den Agenturen für Arbeit sowie zwischen Bildungsträgern und den Agenturen für Arbeit zeitlich verkürzt, bundesweit einheitlich strukturiert sowie agenturübergreifend nach folgenden Kategorien definiert werden:

- Maßnahmezuzuweisung/-eintritt
- Maßnahmeverlauf
- Maßnahmeaustritt
- Erfolgs- und Verlaufsbeobachtung.

Eine der Aufgaben der zu Beginn dieser Handreichung erwähnten Arbeitsgruppe und des Projektteams der Transferphase bestand darin, die in den vorherigen Kapiteln dargestellten fachlichen Grundlagen und Standards auch in der Kommunikation zur elektronischen Maßnahmeabwicklung zu berücksichtigen und abzubilden.

⁵³ In einer „Informationshilfe zur Einführung von eM@w“ vom 31. Juli 2007 werden Konzept und Verfahren ausführlich erläutert (Bundesagentur für Arbeit 2007).

Dies bedeutete die Formulierung von Anforderungen sowohl

- an das Konzept der „Elektronischen Maßnahmeabwicklung“ als auch
- an die auf Seiten der Bildungsträger eingesetzten Programme bzw. Datenbanken.

Kommunikation, Abstimmung und Genehmigung zwischen Agentur für Arbeit und Maßnahmeträger

Die elektronische maßnahmebegleitende Kommunikation zwischen Agentur für Arbeit und Bildungsträgern muss in standardisierter Form stattfinden, um einerseits die fachlich erforderlichen Informationen zu übermitteln und andererseits die Datenmenge so zu begrenzen, dass die Vorgaben des Sozialgesetzbuches und die Anforderungen des Datenschutzes erfüllt werden. In eM@w wird daher nur ein Teil der Daten und Informationen kommuniziert, die auf Seiten der Bildungsträger erhoben und verarbeitet wurden.

Die Kommunikation mit der jeweils zuständigen Agentur für Arbeit zu den Ergebnissen der Eignungsanalyse, zum Qualifizierungs- und Förderplan sowie zu den individuell erreichten Ergebnissen der Qualifizierung und Förderung erfolgt in eM@w durch die im § 318 Abs. 2 SGB III vorgesehene Beurteilung der Leistung und des Verhaltens der Teilnehmenden am Ende von Maßnahmeabschnitten.

Anlässe für die Übermittlung dieser Beurteilungen sind:

- Übergänge zwischen den Maßnahmeebenen Eignungsanalyse, Grundstufe, Förderstufe und Übergangsqualifizierung
- der Austritt eines bzw. einer Teilnehmenden
- besondere (sonstige) Anlässe.

Die Übermittlung erfolgt in standardisierter Form durch die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung, die als PDF-Dokument an die zuständige Beratungsfachkraft übermittelt wird (vgl. den Abschnitt zu Beginn des Teils E dieser Handreichung).

Wie bereits erwähnt, werden die weiteren Schritte im Rahmen des Qualifizierungs- und Förderplanes mit den Teilnehmenden in einem Gespräch vereinbart und danach dokumentiert (siehe Muster Qualifizierungs- und Förderplan auf S. 103).

Auch die Inhalte der an die Bundesagentur zu übersendenden Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen werden mit jedem bzw. jeder Teilnehmenden besprochen. Eine Kopie der Beurteilung wird den Teilnehmenden vor der Übersendung an die zuständige Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit ausgehändigt.⁵⁴

⁵⁴ Die Dokumentation und Aufbewahrung der Beurteilungen sowie die Übergabe von Kopien an die Teilnehmenden gehören zu den vertraglichen Verpflichtungen der Bildungsträger gegenüber der BA. Sie sind von Bedeutung im Zusammenhang leistungrechtlicher Fragen (Gerichtsverwertbarkeit).

Um eine größtmögliche Transparenz zu gewährleisten und den Einbezug der Jugendlichen in die Verlaufsplanung zu fördern, sollen diese Dokumentationen in der Datenbank für die Teilnehmenden jederzeit einsehbar sein.

Die übermittelten Beurteilungen sind Grundlage der Zustimmung oder ggf. Ablehnung zum vorgeschlagenen weiteren Verlauf der Teilnahme in der BvB. Bei Bedarf werden offene Fragen auf direktem Wege zwischen den Fachkräften bei der Agentur für Arbeit und beim Bildungsträger kommuniziert.

Die Agentur für Arbeit nimmt die Beurteilungen zu den Unterlagen des/der jeweiligen Teilnehmenden.

Ein weiteres wesentliches Element der maßnahmebegleitenden Kommunikation zwischen den Agenturen für Arbeit und den Bildungsträgern ist die Dokumentation von täglichen Anwesenheits- bzw. Fehlzeiten. Diese werden zu festgelegten Stichtagen aus dem Teilnehmenden-Kalender erstellt und an die zuständige Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit übermittelt.⁵⁵

Fachliche Anforderungen an Datenbanksysteme bei Bildungsträgern

Die elektronische Maßnahmeabwicklung erfordert auf Seiten der mit der Umsetzung von BA-Maßnahmen beauftragten Bildungsträger den Einsatz einer Datenbank bzw. einer Software, die

- trägerseitig die erforderlichen Daten zur Maßnahme und zu den Teilnehmenden bereitstellt und verarbeitet
- mit dem System eM@w kommunizieren kann
- Daten an die BA übermittelt und Daten von der BA empfängt.

Dabei müssen die Datenbanken in der Lage sein, die oben dargestellten Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen aus den vorhandenen Daten der Qualifizierungs- und Förderplanung zu generieren.

Über die technischen Anforderungen hinaus ist es von Bedeutung, dass Träger-Datenbanken die vielfältigen fachlichen Anforderungen und Standards gewährleisten, die im Rahmen von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen von Bedeutung sind.

Aus den in den Modellversuchen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ erprobten Konzepten, Verfahren und Standards lassen sich folgende Funktionen ableiten, die die von Bildungsträgern genutzten Datenbanksysteme beinhalten sollten:

- Ein teilnehmenden-bezogener Kalender unterstützt individuelle Qualifizierungs- und Förderverläufe. Er bildet die Strukturen der Maßnahme mit ihren Qualifizierungsebenen, Lernorten sowie den angebotenen Förder- und Qualifizierungssequenzen ab. Eine Ge-

samtplanung der Maßnahme wird unterstützt, indem die Belegung und Auslastung von Teilangeboten der Förderung und Qualifizierung (Förder- und Qualifizierungssequenzen, Unterricht, Praktika...) dargestellt wird. Teilnahme- und Fehlzeiten werden fortlaufend dokumentiert.⁵⁶

- Die Ergebnisse der Eignungsanalyse werden in geeigneter Form dokumentiert, um auf dieser Grundlage individuelle Qualifizierungs- und Förderpläne zu erstellen und umzusetzen.
- Die individuellen Qualifizierungs- und Förderpläne werden dokumentiert und fortgeschrieben. Dabei werden Qualitätsanforderungen und Standards für Qualifizierungs- und Förderpläne beachtet.
- Die Förder- und Qualifizierungsplanung ist eingebunden in ein System des regionalen Übergangsmanagements. Aktivitäten unterschiedlicher Beteiligter werden – immer unter Wahrung des Datenschutzes – über den Qualifizierungs- und Förderplan kommuniziert und abgestimmt. Die Datenbank dokumentiert die erforderlichen Daten.
- Damit sich Teilnehmende mit den Herausforderungen im Maßnahmeverlauf identifizieren können, ist es besonders wichtig, dass der geplante Qualifizierungs- und Förderverlauf transparent ist. Hierzu gehören auch Bewertungen verschiedener Art, die im Laufe der Teilnahme abgegeben werden. Eingesetzte Datenbanken gewährleisten die notwendige Transparenz und fördern die Partizipation der Teilnehmenden (Dokumentation von Gesprächen in der Förder- und Qualifizierungsplanung⁵⁷; Dokumentation von Rückmeldungen und Bewertungen der Teilnehmenden; Berücksichtigung von Selbsteinschätzungen etc.). Sie erlauben den Einblick der Teilnehmenden in diese Daten und stellen diese in verständlicher Form dar.
- Die abgebildeten Kompetenzbereiche umfassen alle Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz. Fachliche Anregungen für Merkmale und Indikatoren sind im Teil B dieser Handreichung aufgeführt. Zu den Kompetenzbereichen „personale Kompetenz“, „soziale Kompetenz“, „methodische Kompetenz“ und „berufliche bzw. fachliche⁵⁸ Basiskompetenz“ sowie zu „schulischen Basiskompetenzen“ können Einschätzungen zum gegenwärtigen Entwicklungsstand und zum individuellen Förderbedarf sowie Fördervorschläge dokumentiert werden.
- Aus den vorhandenen Daten und Informationen können Teilnahmebescheinigungen erstellt werden, die Aussagen über die vorhandenen Kompetenzen und die erworbenen Qualifikationen der Teilnehmenden enthalten.
- Zur Selbst- und ggf. Fremdevaluation der Maßnahmen können differenzierte Auswertungen vorgenommen werden.

56 Es ist von Vorteil, wenn die Fachkräfte an anderen Lernorten (Berufsschule, ggf. auch Praktikumsbetriebe) einen Zugriff auf die Datenbank erhalten, der ihnen die Dokumentation von Anwesenheits- und Fehlzeiten (ggf. auch weitere Angaben zum Qualifizierungs- und Förderverlauf am jeweiligen Lernort) erlaubt.

57 Mit Datum, Inhalt und Benennung der am Gespräch beteiligten Personen.

58 Kompetenzen, die sich auf Berufe und ihre Ausbildungsordnungen beziehen, werden in dieser Handreichung als „fachliche Basiskompetenzen“ bezeichnet, die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung der Bundesagentur für Arbeit verwendet dafür den Begriff der „beruflichen Basiskompetenzen“.

- Alle leistungsrechtliche Anforderungen werden erfüllt (z. B.: Dokumentation von Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen und ihrer Kommunikation mit den Teilnehmenden; Ausschluss von Korrekturen der monatlichen Anwesenheitsmeldung nach dem festgelegten Stichtag).

Darüber hinaus ist es natürlich von großer Bedeutung, dass eingesetzte Datenbanken allen Anforderungen des Datenschutzes und der Datensicherheit Rechnung tragen.

Ein differenziertes Rollen- und Berechtigungskonzept sichert und kontrolliert Zugriffsrechte. Verschiedene Nutzende erhalten entsprechend ihrer jeweiligen Rolle nur Zugang zu den von ihnen benötigten Teilnehmendendaten und Funktionen der Datenbank (wobei die Zugriffsrechte noch nach Lese- und Schreibrechten unterschieden werden).

Die Rolle der Bildungsbegleitung hat in diesem Konzept zentrale Bedeutung, da sie unmittelbar und allein berechtigt sein soll, Teilnehmenden-Daten zu empfangen, zu übermitteln und weiterzuverarbeiten.⁵⁹

⁵⁹ Dies schließt eine Funktion für die Zuordnung einer Abwesenheitsvertretung mit entsprechenden Zugriffsrechten ein.

Schlussbemerkungen – Ausblick

Die Transferphase des BQF-Programms, in deren Rahmen diese Handreichung entwickelt wurde, hatte zum Ziel, Erfahrungen, Ergebnisse und gute Beispiele über die Erprobung in Modellversuchen hinaus in die „Regelstrukturen“ weiterzugeben. Der Transfer modellhaft erprobter Innovation in die Praxis sollte insbesondere durch die Aufarbeitung von Materialien und die Erstellung und Weiterentwicklung von Transferprodukten erfolgen.

Dem lag zum einen die berechtigte Annahme zugrunde, „dass sich ein wirksamer Transfer von Ergebnissen und Erfahrungen nicht von selbst einstellt“ (Bylinski 2007, 2). Zum zweiten war zu erwarten, dass bei einem Transfer in die Regelförderung die situativen Voraussetzungen und die Heterogenität der Akteure berücksichtigt werden müssen.

Beides galt es auch bei der Erstellung dieser Handreichung zu beachten. Es sollten einerseits Innovationen und neue Standards eingeführt werden, andererseits sollten diese aber zu den Fördervorgaben, den Denk- und Handlungsweisen der Beteiligten und den Rahmenbedingungen der Durchführung passen. Der Auftrag, eine Brücke für den Quertransfer zu bauen, erwies sich deshalb als komplex und anspruchsvoll, musste diese Brücke doch eine Verbindung schaffen nicht nur zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt (formuliert im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife) und dem BvB-Konzept (Tradition und Neues Fachkonzept), sondern auch zwischen Innovation und Bestand, zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Förderrealität, zwischen erprobter Qualität und Machbarkeit. Brücken verbinden. Die Arbeit an dieser Handreichung erforderte es, Positionen der unterschiedlichen Beteiligten gegenseitig wahr- und ernstzunehmen, sie zu diskutieren und Vorschläge zu entwickeln, die von allen getragen werden können.

Bevor Standards entwickelt werden konnten, waren vor dem Hintergrund der Einarbeitung des Kriterienkatalogs zunächst Ziele neu zu justieren. Merkmale mussten nicht nur aus dem Kriterienkatalog übernommen, sondern bestehenden Vorgaben und Erfahrungen entsprechend modifiziert werden. Schließlich sollten die für die Eignungsanalyse festgelegten Verfahren und Qualitätsstandards kongruent sein zu denen, die im Rahmen von BQF für die gesamte Kompetenzfeststellung empfohlen werden.

Im Ergebnis sind vier verschiedene „Dinge“ standardisiert worden: Ziele/Begriffe, Merkmale, Verfahren und Qualitätskriterien. Die Ziele der BvB sind in Bezug auf Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit definiert, Merkmale zur Untersuchung von Ausbildungsreife in der Eignungsanalyse ausgewählt, eindeutig definiert und operationalisiert worden, ebenso wurden Verfahren ausgewählt und Qualitätsstandards festgelegt. Die Standards sollen dazu beitragen, die Qualität der Maßnahmen und somit die Entwicklung und Integration der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu verbessern.

Mit dieser Handreichung sind Vorschläge entwickelt, die den Planungsverantwortlichen wie den Durchführenden der Maßnahmen Klarheit und inhaltliche Anregungen bieten und auf der Seite der Auftraggeber mehr Transparenz bewirken sollen. Wir hoffen, dies fördert den Dialog und das gegenseitige Verständnis.

Mit dem Abschluss der Handreichung ist der Auftrag erfüllt. Allerdings sind längst nicht alle Fragen beantwortet, die im Rahmen der Arbeit daran auftauchten und einer weiteren Diskussion bedürfen, z. B.:

- Wie kann Berufseignung im Rahmen von BvB künftig fundiert überprüft werden?

Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife liefert Anregungen für die Untersuchung der Ausbildungsreife. Für die Diagnose der Berufseignung stehen klare Vorgaben noch aus. Diese sind ungleich umfangreicher, denn es müssen für die Feststellung von Berufseignung für alle Berufe, die in Frage kommen, Anforderungsprofile erstellt werden.

Berufliche Zufriedenheit als zweiter Aspekt der Berufseignung kann darüber hinaus nur beurteilt werden, wenn die Teilnehmenden Gelegenheiten haben, sich in den Berufen, für die sie Kompetenzen mitbringen, zu erproben. Hier müssen Lösungen gefunden werden, wie Berufseignung z. B. im Rahmen der Praktika fundiert, kriteriengeleitet und in guter Qualität überprüft werden kann.

- Wie kann die Qualität vor Ort entwickelt und gesichert werden?

Die Umsetzung eines anspruchsvollen Fachkonzepts in der Praxis erfordert u. a. qualifiziertes Personal und geeignete Rahmenbedingungen. Die Kompetenzen der Fachkräfte müssen kontinuierlich weiterentwickelt werden. Qualitätsentwicklung setzt einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess voraus.

- Wie können Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihre Kompetenzen entwickeln?

Kompetenzfeststellung zielt auf Kompetenzentwicklung. Möglichkeiten, in der Förderung individuelle Wege zu gehen, müssen ausgebaut werden, so dass Qualifizierungsverläufe tatsächlich individualisiert werden können. Auf dem Weg zu passgenauen Bildungsangeboten und zu einer wirklichen Personenorientierung ist eine Flexibilisierung und kreative Öffnung des Angebotsspektrums gefragt. Dabei gilt es, angesichts komplexer Lebenswelten informellen Kompetenzen mehr Bedeutung beizumessen und auch nonkonforme Wege zu unterstützen.

- Wo können Absolventen und Absolventinnen ihre Kompetenzen einsetzen?

Junge Menschen strengen sich in der Eignungsanalyse an, sie zeigen, was sie können. In der Maßnahme entwickeln sie sich weiter. Dieser Entwicklungsprozess darf nicht ins Leere laufen, weil es für einen Teil der Jugendlichen keine realistischen Anschlussperspektiven gibt. Nachhaltige Bildungspolitik ist hier gefordert, strukturelle Verbesserungen des Berufsbildungssystems zügig zu beschließen und umzusetzen. Alle Verantwortlichen sind gefordert, das Angebot an Ausbildungsplätzen auch für junge Menschen mit ungünstigen Startchancen auszubauen – und sie zu den Fachkräften werden zu lassen, die Wirtschaft und Ausbildungspakt schon heute suchen.

Auch für diese Handreichung gilt, dass Qualität kritische Reflexion und Weiterentwicklung bedeutet. Wir freuen uns über Kritik, Anregungen und weitere Praxisbeispiele (Übungen, Ablaufpläne etc.), die wir auch weiterhin in unseren Praxisforen (www.ausbildungsvorbereitung.de) veröffentlichen wollen.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2002): Kompetenzentwicklung 2002. Berlin.
- Arbeitskreis Assessment Center e. V. (Hg.) (1995): Das Assessment Center in der betrieblichen Praxis. Erfahrungen und Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg.
- Arbeitskreis Assessment Center e. V. (2004): Standards der Assessment Center Technik. Hamburg.
- Baacke, Dieter u. a. (Hg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.⁶⁰
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Martin (2007): Berufsbildung im Aufbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Netzwerk Bildung.
- Beller, Sieghard (2004): Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Bern u. a.
- Biewer, Gottfried u. a. (2005): Inklusion. Reader erstellt im Rahmen des Seminars: Integrative und inklusive Konzepte der Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung. Wien [<http://homepage.univie.ac.at/Gottfried.Biewer/Inklusion-Reader.pdf>] [17.01.2007].
- Bothmer, Henrik von (2004): Berufliche Kompetenzen. Einführung in Begriffe und Verfahren. Reihe: hiba Weiterbildung, Band 20/17. Darmstadt.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: ders. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht, S. 49-80.
- Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanzportfolios, bitte! Die Korruption der schönen Idee? In: Brunner/Häcker/Winter 2006, S. 257-261.
- Bretschneider, Markus/Preißer, Rüdiger (2003): Weiterbildungspässe als Instrumente zur Erkennung und Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in Deutschland. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03_01.pdf.
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 61 SGB III. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Berufi-Qualifizierung/A051-Jugendliche/Publikation/pdf/bvB-Fachkonzept-0306.pdf>.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2007): Informationshilfe zur Einführung von eM@w. 31.07.2007. Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung/IMBSE e. V. (Hg.) (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn, Moers.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn, Berlin.

⁶⁰ Online bei der Bundeszentrale für politische Bildung zu bestellen.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (1999): Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Anhang 10: Empfehlungen zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.

Bylinski, Ursula (2007): Ergebnistransfer aus dem BQF-Programm: Innovation und Erfahrung in die Praxis tragen. Beitrag zur Transfertagung „Der Kriterienkatalog Ausbildungsreife in Konzepten der Berufsausbildungsvorbereitung“ am 21.06.2007 in Kassel (http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/dokumentation/nf_pub_fachkonferenzen.html).

Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand (2006): Reife ist eine Frage des Förderns und Forderns. Eine Handreichung des DGB zur Ausbildungsreife. Berlin.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2006): Impulse für mehr Ausbildung – Die Sicht der Unternehmen – Ergebnisse einer Online-Befragung von 7.500 Unternehmen. Juni 2006 (www.DIHK.de).

Diekmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.

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

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBW.

Dostal, Werner/Parmentier, Klaus/Schober, Karen (1998): „Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen?“ Zur Problematik unbesetzter/unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der BA am 16.10.1997 in Nürnberg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 216. Nürnberg.

Druckrey, Petra (2004): Start – Stärken ausprobieren – Ressourcen testen. Assessment-Center-Verfahren für Jugendliche im Übergang Schule/Beruf. Ein Projekt am IMBSE e. V. Moers.

Druckrey, Petra (2007): Qualitätsstandards. Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn, Moers: BIBB und IMBSE.

Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn.

Effe (espace femmes pour la formation et emploie) (2001): Kompetenzen-Portfolio – Von der Biografie zum Projekt. Bern.

Enggruber, Ruth (2004): Kritische Notizen zum „Neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen“ der Bundesagentur für Arbeit. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Heft 4, S. 210–216. (www.bagjaw.de).

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

Enggruber, Ruth/Euler, Dieter/Gidion, Gerd/Wilke, Jürgen (2004): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten. Stuttgart.

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

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

Fachbeirat Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit (2004): Stellungnahme zum neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Heft 4, 207-209.

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

Granato, Mona/Schittenhelm, Karin (2004): Junge Frauen: bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 28, S. 31-39.

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

Großkopf, Steffen (2005): „Ausbildungsfähigkeit“. In: SOZIALEXTRA, Heft 5, S. 6-11.

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. bwp@Nr. 8 (www.bwpat.de).

Heymann, Hans Werner (2001): Basiskompetenzen – gibt es die? In: Pädagogik, Heft 4 (Themenheft: Basiskompetenzen vermitteln), S. 6-9.

Hilke, Reinhard (2000). Ergebnisse der Eignungs- und Leistungsdiagnostik des Psychologischen Dienstes der Bundesagentur für Arbeit. In: Rützel u. a. (2000), S. 85-99.

Hilke, Reinhard (2004): Vom Begriff der Eignung zum Beruf zum Begriff der Ausbildungsreife – Ein pragmatischer Vorschlag zur Verwendung des Wortes „Ausbildungsreife“. In: BMBF (2004). Fachtagung für die Ausbildung „Können, was Zukunft hat“ vom 31.8. bis 1.9. 2004. Düsseldorf.

Hilke, Reinhard (2007): Wissenschaftliche Ansätze zur Vorhersage von Ausbildungsreife und beruflicher Eignung. In: Spöttl, Georg u. a.: Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Bielefeld. (CD-ROM. Workshop 21, S. 31-47).

Hinsch, Rainer/Pfingsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Weinheim.

Holling, Heinz u. a. (2000): Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 236. Nürnberg: IAB.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hg.) (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener – Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte und Materialien, Band 3. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hg.) (2003a): Kompetenzfeststellung Teil I: Grundlagen. Reihe: Berichte u. Materialien, Band 8. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hg.) (2003b): Kompetenzfeststellung Teil II: Instrumente und Verfahren. Reihe: Berichte u. Materialien, Band 9. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hg.) (2007): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Ergebnisse, Konzepte und Perspektiven. Offenbach am Main.

- Jeserich, Wolfgang (1981): Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 1: Mitarbeiter auswählen und fördern. München, Wien.
- Kanning, Uwe Peter (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4. Göttingen.
- Kanning, Uwe Peter/Hofer, Stefan/Schulze-Willbrenning, Birgit (2004): Professionelle Personenbeurteilung. Ein Trainingsmanual. Göttingen u. a.
- Kanning, Uwe P./Holling, Heinz (2004): Potentialbeurteilung. In Gaugler, E. u. a. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, 1685-1692.
- Köller, Olaf: Bildungsstandards in der Bundesrepublik und ihre Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.
In: www.lehrerfortbildung.de/akttag/soest2004/Prof_Dr_Koeller.pdf.
- Kleber, Eduard W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Diagnose und Evaluation. Weinheim, München.
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München.
- Lippegauß, Petra (2007): Kompetenzen erkennen und entwickeln. Hintergründe und Elemente einer kompetenzorientierten Förderpädagogik, dargestellt am Beispiel eines neuen Diagnose- und Trainingskonzeptes für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf (wird derzeit zur Veröffentlichung vorbereitet).
- Mader, Andrea (2007): Mediale Lernwerkzeuge nutzen. Eine Praxishilfe zur Integration von eLearning in Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung. Offenbach am Main, Würth: Inbas und CJD.
- Meyer-Dohm, Peter (2002): Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2002), S. 13-67.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen – MAGS (Hg.) (2006): Handbuch Kompetenzcheck Ausbildung NRW. Instrumente zur Kompetenzfeststellung. Düsseldorf.
- Müller-Kohlenberg, Lothar/Schober, Karen/Hilke, Reinhard (2005): Ausbildungsreife – Numerus Clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 19-23.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg, Berlin: BA (im Internet unter www.pakt-fuerausbildung.de).
- Obermann, Christof (2002): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden.
- OECD/DeSeCo-Projekt (2002): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [15.01.2007].
- Ott, Bernd (1997): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin.
- Paschen, Michael/Weidemann, Anja/Turck, Daniela/Stöwe, Christian (2003): Assessment Center professionell. Neuwied, Kriftel.
- Projektgruppe Förderplan (2000): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Band 2. Instrument und Dokumentation der Förderplanung. Heidelberg.

Projektgruppe Förderplan (2001): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Band 1. Verfahren und institutionelle Bedingungen der Förderplanung. 2. Auflage. Heidelberg.

Raabe, Wolfgang (2004): Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung. Darmstadt.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibung. Frankfurt am Main, New York.

Rützel, Josef (2000): Wandel von Arbeit und Beruf – Auswirkungen auf die Berufseignung. In: Rützel u. a. (2000), S. 9-47.

Rützel, Josef/Sehrer, Armin/Ziehm, Stefan (Hg.) (2000): Berufseignung und berufliche Anforderungen. Handlungsfelder der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Tagungsdokumentation im Auftrag des hessischen Landesausschusses für Berufsbildung. Darmstadt.

Sarges, Werner (Hg.) (1995): Management-Diagnostik. Göttingen u. a.

Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (Hg.) (2000): DTV-Wörterbuch der Pädagogik. München.

Schober, Karen (2007): Der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ – auch ein Orientierungsrahmen für Schulen. Vortrag am 19. März 2007 bei der Fachtagung „Reife für die Ausbildung?!“ im Landesinstitut für Schule, Bremen.

Schober, Karen (2007): "Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife". In: Ausbilder-Handbuch, hrsg. von Günter Cramer, Hermann Schmidt, Wolfgang Wittwer, 95. Ergänzungs-Lieferung: Köln, S. 1- 22.

Schulze-Middig, Mathilde (2007): Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife – ein Konzept für die Praxis. In: Spöttl, Georg u. a.: Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Bielefeld. (CD-ROM, Workshop 21, S. 82-90).

Ulrich, Joachim Gerd (2004): Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 15-19.

Westhoff, Karl u. a. (2004): Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430, hrsg. vom Testkuratorium der Förderung Deutscher Psychologinnenvereinigungen. Lengerich.

Winkler, Michael (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzforschung. In: Institut Technik und Bildung (Hg.) (2007). 14. Hochschultage Berufliche Bildung Innovation Soziale Integration. Tagungsdokumentation. Bielefeld (CD-ROM, Forum 18, S. 8-24).

Anhang

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Neue Förderstruktur	11
Abbildung 2: Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze und der noch nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerber: Entwicklung von 1991 bis 2006	15
Abbildung 3: Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit	20
Abbildung 4: Beteiligte in der Qualifizierungs- und Förderplanung	50
Abbildung 5: Stufen der Qualifizierungs- und Förderplanung	52
Abbildung 6: Schlüsselkompetenzen als Schwerpunkt in der BvB	68
Abbildung 7: Beispiel Kompetenzprofil	84
Abbildung 8: Dokument Leistungs- und Verhaltensbeurteilung	139

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Übersicht über Merkmalsbereiche und Merkmale der Ausbildungsreife.....	21
Tabelle 2: Kritikfähigkeit – Beschreibung und Indikatoren	22
Tabelle 3: Kompetenzmerkmale	68
Tabelle 4: Erkenntnisse aus der Erprobung in ausgewählten Berufsfeldern	69
Tabelle 5: Verfahrensarten für die Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung	80
Tabelle 6: Kompetenzbereiche, Merkmale und Untersuchungsverfahren	81

Verwendete Abkürzungen

AC	Assessment Center
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
BAVBVO	Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung
BBE	Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungs- chancen für Jugendliche und junge Erwachsene
BBIG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BQF	Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EA	Eignungsanalyse
F-Lehrgang	Förderlehrgang
gpc	Good Practice Center
G-Lehrgang	Grundausbildungslehrgang
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IBQM	Initiativstelle berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten
IHK	Industrie- und Handelskammer
IMBSE	Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V.
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Offenbach am Main
JVA	Justizvollzugsanstalt
KAB	Katholische Arbeitnehmer-Bewegung
KFV	Kompetenzfeststellungsverfahren
KMK	Kultusministerkonferenz
MAGS	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW
MV	Modellversuch
NFS	Neue Förderstruktur
NRW	Nordrhein-Westfalen
OE	Organisationsentwicklung

OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)
PAC	Potenzial-Assessment-Center
SGB	Sozialgesetzbuch
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (International vergleichende Schulleistungsuntersuchung)
TIP	Lehrgang Testen Informieren Probieren
VHS	Volkshochschule

Werkstattberichte und Materialien zur „Neuen Förderstruktur“

Die folgende Tabelle enthält eine Übersicht der im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ von uns herausgegebenen Werkstattberichte und Info-Dienste sowie einen Film, der auf DVD verfügbar ist.

Eine ausführliche Liste mit Preisangaben, die auch Publikationen aus anderen Projekten enthält, finden Sie im Internet unter der Adresse www.inbas.com.

Materialien stehen zum Herunterladen auf der Projekt-Website www.neuefoerderstruktur.de oder auf der Seite www.inbas.com zur Verfügung.

Auf Wunsch senden wir Ihnen die aktuelle Publikationsliste gerne zu.

Erschienen	Titel/Thema	Verfügbar	
		gedruckt	im Internet
Mai 2001	Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Konzeption [Rahmenkonzept zur Modellversuchsreihe]		X
Februar 2002	Infodienst 1/2002: Kooperation in der Modellversuchsreihe		X
Juni 2002	Infodienst 2/2002: Verfahren in der Kompetenzfeststellung		X
Dezember 2002	Kompetenzfeststellung, Teil 1. Grundlagen. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 8	X	
Februar 2003	Infodienst 1/2003: Rechtsfragen der Kooperation		X
Juni 2003	Infodienst 2/2003: Medienkompetenz		X
April 2003	Kompetenzfeststellung, Teil 2. Instrumente und Verfahren. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 9	X	
Januar 2004	Infodienst 1/2004: Bildungsbegleitung		X
August 2004	Infodienst 2/2004: Vom Rahmenkonzept Neue Förderstruktur zum neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit		X
August 2004	Bildungsbegleitung als Bestandteil individueller Qualifizierung. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 12	X	

Erschienen	Titel/Thema	Verfügbar	
		gedruckt	im Internet
September 2004	Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht. Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berichte und Materialien; Bd. 10	X	
September 2004	Rechtliche Fragestellungen im Kontext einer „Neuen Förderstruktur“ in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 11	X	
Oktober 2004	Infodienst 3/2004: Planung, Umsetzung und Auswertung Neuer Förderstrukturen mit Hilfe internet-gestützter Programme		X
Juni 2005	Infodienst 1/2005: Junge Menschen mit Behinderungen		X
November 2005	Infodienst 2/2005: Qualifizierung der Fachkräfte		X
Dezember 2005	Gender Mainstreaming in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 13	X	
Januar 2006	Infodienst 3/2005: Gender Mainstreaming in der Berufsausbildungsvorbereitung		X
August 2006	Infodienst 1/2006: Partizipative Ansätze in der Berufsausbildungsvorbereitung		X
November 2006	Infodienst 2/2006: Förderung von Medienkompetenz durch integrierten Medieneinsatz		X
Dezember 2006	Infodienst 3/2006: Sozialpädagogische Begleitung		X
Dezember 2006	Infodienst 4/2006: Übergangsmanagement in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen		X
November 2006	Bewertung von Integrationserfolgen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 14	X	
November 2006	Erfolgreiche Berufsvorbereitung für Jugendliche. Ein Film von Otmar Hitzelberger (DVD, Laufzeit 25:58)	X (DVD)	
Dezember 2006	Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 15	X	
Dezember 2006	Junge Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht. Berichte und Materialien; Bd. 16	X	

Erschienen	Titel/Thema	Verfügbar	
		gedruckt	im Internet
September 2007	Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit Förderbedarf – Ergebnisse, Konzepte und Perspektiven. Berichte und Materialien, Bd. 17	X	

Adressen der INBAS-Büros

INBAS GmbH

Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
Herrnstraße 53
63065 Offenbach
Tel.: 069 27224-0
Fax: 069 27224-30
E-Mail: inbas@inbas.com
Internet: <http://www.inbas.com>

EUROPA-BÜRO

INBAS GmbH
Rue du Luxembourg 23
B-1000 Brüssel
Tel.: 00322 5127-570
Fax: 00322 5127-833
E-Mail: bruxelles@inbas.com

LATEINAMERIKA-BÜRO

INBAS GmbH
Loma Escondida 71
91500 Coatepec, Ver., México
Tel.: 0052 22883340-43
Fax: 0052 22883340-49
E-Mail: rolfkral@compuserve.com

BÜRO BERLIN/BRANDENBURG

INBAS GmbH
Straße des 17. Juni 114
10623 Berlin
Tel.: 030 69502-69
Fax: 030 69502-68
E-Mail: berlin@inbas.com

BÜRO NORD

INBAS GmbH
Kieler Straße 103
22769 Hamburg
Tel.: 040 855064-90
Fax: 040 20977931
E-Mail: hamburg@inbas.com

BÜRO NIEDERSACHSEN

INBAS GmbH
Frankestraße 4
31515 Wunstorf
Tel.: 05031 9127-04
Fax: 05031 9127-05
E-Mail: niedersachsen@inbas.com

BÜRO RHEINLAND-PFALZ

INBAS GmbH
Am Wald 13
55270 Mainz/Ober-Olm
Tel.: 06131 2407-47
Fax: 06131 2407-48
E-Mail: inbas.hilpert@t-online.de

Ausgewählte INBAS-Angebote im Internet

<http://www.inbas.com>

Auf der INBAS-Homepage finden Sie Informationen rund um die Arbeitsbereiche des Instituts. Viele unserer Veröffentlichungen können Sie hier als Download erhalten. Aktuelle Projektdarstellungen, Veranstaltungshinweise und Pressemeldungen runden das Angebot ab.

<http://www.quib.inbas.com>

„QuiB – Qualifizierungsbausteine im Betrieb“ ist ein hessisches Modellprojekt zur Erprobung von Ausbildungsvorbereitung in kleinen und mittleren Betrieben. Auf unseren Seiten stellen wir unsere Erfahrungen und Ergebnisse vor und bieten Unternehmerinnen und Unternehmern sowie anderen Interessierten praxisrelevante Materialien an.

<http://www.ausbildungsvorbereitung.de>

Hier werden innovative Konzepte und Angebote zum Übergang von Jugendlichen zwischen Schule und Ausbildung vorgestellt. Neben praxisrelevanten Informationen und Materialien in diesem Arbeitsfeld gibt es weiterführende Links und Literaturtipps für alle Interessierten. Zu folgenden Projekten finden Sie Informationen: INKA I, II und III, PFAU, Route 99, DIA-TRAIN, Orinetz sowie zur „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (<http://www.neuefoerderstruktur.de>).

<http://www.qualifizierungswege.de>

Qualifizierungswege.de ist die Internet-Site des Netzwerks „Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“, das im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern“ (BQF) vom BMBF gefördert wurde. Zentrale Akteure im Netzwerk waren das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., bfz Bildungsforschung gGmbH und INBAS GmbH. Die Internet-Seite berichtet über zentrale Aktivitäten zur beruflichen Nachqualifizierung.

<http://www.berufsabschluss.de>

Das Projekt „Neue Wege zum Berufsabschluss – berufsbegleitende Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener“ stellt allgemeine, übergreifende Informationen bereit und führt Sie u. a. zu den Internetseiten der BIBB-Modellversuchsträger.

<http://www.iuba.de>

Auf diesen Seiten möchten wir Ihnen das hessische Kooperationsprojekt zur Förderung der Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen mit internationaler Unternehmensführung vorstellen. Sie finden mehrsprachige Informationen zum Thema Ausbildung, aktuelle Berichte über das Projekt in Hessen und Portraits interessanter Betriebe, die sich entschlossen haben, auszubilden.

<http://www.kompetenzagenturen.de>

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) initiiert und fördert bundesweit Kompetenzagenturen. Die Kompetenzagenturen sollen dazu beitragen, dass Jugendliche, deren soziale und berufliche Integration gefährdet ist, mehr Chancen für eine positive Entwicklung haben.

<http://www.weiterbildung.inbas.com>

Neben den Veranstaltungskalendern für die Weiterbildung des Personals in der Berufsvorbereitung und der Benachteiligtenförderung finden Sie hier weitere INBAS-Fortbildungsangebote wie Inhouse-Seminare zu Themen aus der Personalentwicklung und Seminare zu DIA-TRAIN.

<http://www.telesoft.inbas.com> (2001 – 2005)

tele.soft entwickelt innovative Lösungsansätze zur passgenauen Qualifizierung arbeitsloser junger Erwachsener für IT-Tätigkeiten. Im Zentrum stehen Weiterbildungen für Tätigkeiten unterhalb des Facharbeiterniveaus.

<http://www.konnetti.de> (2000 – 2004)

„konnetti – Kompetenznetz berufliche Integrationsförderung“ richtet sich an Fachkräfte und Planungs-Verantwortliche in der Benachteiligtenförderung. Das Serviceportal des INBAS-Projekts „Internetkompetenz für benachteiligte Jugendliche“ bietet Praxisbeispiele und Informationen zur Integration der neuen Medien in die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen.

<http://www.peer-review-social-inclusion.net>

Das Projekt „Peer Review in the Field of Social Inclusion Policies“ befasst sich mit der gegenseitigen Bewertung von nationalen Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung in den Ländern der Europäischen Union.

Eine erhebliche Zahl junger Menschen erhielt in den letzten Jahren nach der Schule keinen Ausbildungsplatz. Neben der Tatsache, dass zu wenig Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, wird immer wieder auch an den „Kompetenzen“ der Bewerberinnen und Bewerber gezweifelt, wird ihre „Ausbildungsreife“ in Frage gestellt.

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sollen junge Menschen mit Förderbedarf zur Ausbildungsreife führen, sie sollen ihre Berufseignung und Vermittelbarkeit fördern, so dass sie im Anschluss in eine Ausbildung oder Arbeit einmünden können.

Eine erste Aufgabe der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme besteht darin, vorhandene Kompetenzen der teilnehmenden Jugendlichen festzustellen. Dies soll auf der Grundlage festgelegter Merkmale und mit unterschiedlichen Verfahren erfolgen. Ein Schwerpunkt liegt bei handlungsorientierten Verfahren, die auch Teilnehmende mit ungünstigen Lern- und Leistungskarrieren motivieren, ihr Können zu zeigen und selbst zu entdecken.

Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung werden genutzt, um individuelle Wege zur Qualifizierung und Förderung zu entwickeln. Mit Hilfe eines Förder- und Qualifizierungsplans wird der Teilnahmeverlauf in der Maßnahme auf die persönlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse zugeschnitten. Alle Teilnehmenden sollen die individuelle Qualifizierung und Förderung erhalten, die sie benötigen, um die eigenen Kompetenzen möglichst eigenverantwortlich zu entwickeln.

Was in diesem Zusammenhang unter „Kompetenzen“, „Ausbildungsreife“, unter „Berufseignung“ und den zugeordneten Merkmalen zu verstehen ist, war in der Vergangenheit häufig unklar. Mit dem „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ liegt ein Vorschlag des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs vor, der in dieser Handreichung aufgegriffen und auf Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen übertragen wird.

Das Ergebnis soll Fachkräften, die in Bildungseinrichtungen oder in der Bundesagentur für Arbeit mit Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu tun haben, eine Hilfe sein. Die Handreichung klärt Begriffe und Anforderungen, sie schlägt Verfahren, Kommunikationswege und Qualitätsstandards vor. Wir wollen auf diesem Wege den beteiligten Akteuren gemeinsame fachliche Grundlagen zur Verfügung stellen, zu mehr Transparenz, zu einer verbesserten Qualität und zu mehr gegenseitigem Verständnis beitragen.