

# **Kompetenzdokumentationen**

für informell erworbene  
berufsrelevante Kompetenzen

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Europäische Union  
Europäischer Sozialfonds

## Impressum

Die Broschüre „Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung in Auftrag gegeben und begleitet. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Outi Arajärvi, Dr. Roland Drubig, Elisabeth Gransche, Dr. Regina Hentschel, Bernd Käßlinger, Christina Rahn, Gerhard Reutter, Marion Schulze, Heidemarie Stuhler, Bernadette-Lenke Tusch

Betreuung der Broschüre: Heidemarie Stuhler

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. /Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management  
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, Dezember 2005

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge	8
2 „Bilan de compétences“ in Deutschland – Erfahrungen aus Sachsen	18
3 Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche	48
4 Bausteine interkultureller Persönlichkeitsentwicklung	81
5 Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzbilanzierungen	119
Literatur	153



# Einleitung

*Heidemarie Stuhler*

Längst ist es keine Behauptung mehr, dass die Bedeutung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen für die Erwerbsfähigkeit wächst. Zertifiziertes Fachwissen, Qualifikationen allein sind nicht mehr ausreichend, um sich erfolgreich im Arbeitsmarkt zu etablieren. Unterschiedliche gesellschaftliche Akteure haben einen Bedarf an verlässlichen Informationen über die beruflichen Potenziale von Personen. Für gesellschaftliche Integration und Teilhabe ist es entscheidend, Kenntnisse und Fähigkeiten effektiv und intelligent unter sich ständig verändernden Rahmenbedingungen zu nutzen.

Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ war speziell das Verbundprojekt „Entwicklung und Erprobung neuer Instrumentarien zur Verbesserung der Transparenz und Akzeptanz informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen“ (TAK) gefordert, den unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren Informationen über berufsrelevante Kompetenzen von Personen zu geben, insbesondere weil es gängige Praxis ist, die Eignung bzw. den Nutzen einer Arbeitskraft an ihrer Qualifikation festzumachen. Allerdings bestätigt sich hier immer wieder, dass Menschen über Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die in ihrer Qualifikation nicht ausgewiesen sind. Und gerade diese Kompetenzen können für eine bestimmte Beschäftigungssituation relevant sein. Die spezifische Erfassung und Darstellung in Kompetenzdokumentationen sollte geeignet sein, die individuellen berufsrelevanten Kompetenzen sichtbar und damit nachfragbar zu machen.

Der Projektverbund TAK bearbeitete in wissenschaftlich begleiteten Teilprojekten zwei Aufgaben:

Zum einen waren Verfahren zur Dokumentation auch informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen aus Weiterbildungseinrichtungen heraus zu entwickeln und zum anderen gleichzeitig Konzepte zur Sicherung der Akzeptanz dieser Verfahren bei relevanten Akteuren zu erproben. Dazu wurden vorliegende Instrumente wie die französische „Bilan de compétences“ (vgl. Kapitel 2) den deutschen Rahmenbedingungen angepasst sowie institutionenspezifische Instrumente wie das „BIK“ (vgl. Kapitel 3)

zum Auffinden berufsrelevanter informeller Kompetenzen und die „Reflexion von Kompetenzen bei Migranten“ (vgl. Kapitel 4) entwickelt.

Mit diesen Instrumenten wurden in den TAK-Teilprojekten für Jugendliche nach der Erstausbildung und für Jugendliche mit berufsbegleitender Weiterbildung, für Arbeitssuchende und ABM-Teilnehmer sowie für Berufsrückkehrerinnen, Schüler, Migranten und Aussiedler Kompetenzdokumentationen realisiert. Mit den jeweiligen in den Teilprojekten angewendeten Instrumenten konnten die Teilprojekte in nicht formalisierten Lernsituationen erworbene Kompetenzen für künftige Berufstätigkeit erschließen. Dabei wurden besonders soziale und personale Kompetenzen sichtbar, die für die beruflich-fachlichen Tätigkeiten immer bedeutsamer werden.

Aus dieser Perspektive hat sich erwiesen, dass es nicht anzustreben ist, ein einheitliches Verfahren zur Darstellung der differierten Kompetenzen zu entwickeln, sondern mit ganz verschiedenen Verfahren und Instrumenten die vielfältigen, informell erworbenen Kompetenzen beschrieben und dokumentiert werden sollten. Dabei richtet sich die Wahl des Verfahrens u. a. nach der Zielsetzung und dem Kontext, in dem es eingesetzt wird. Immer ist es unverzichtbar, genau zu benennen, für welche Ziele das gewählte Instrument der Kompetenzdokumentation die Brücke baut.

Alle im TAK-Projektverbund erprobten Verfahren realisieren jedoch eine Kombination von Fremd- und Selbsteinschätzung. Jedes der Instrumente objektiviert die Kompetenzdarstellungen und stärkt damit gleichzeitig das Selbstbewusstsein der Bewerteten hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenzen, entwickelt die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und erkennt Freiwilligkeit als lernförderlichen Faktor.

Diese Handreichung stellt die Projektdokumentationen der Gestaltungsprojekte in den Mittelpunkt und konzentriert sich auf die Vorstellung der Instrumente und die Erfahrungen bei ihrer Erprobung. Die Beschreibungen werden um die praktizierten Strategien zur Akzeptanzsicherung im lokalen bzw. regionalen Umfeld ergänzt. Unverzichtbar für das Verständnis sind die jeweiligen institutionellen und organisationalen Kontexte, in denen die Kompetenzerfassungen durchgeführt wurden. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektverbundes zeichnet einleitend nach, welche Entwicklungen zur aktuellen Konjunktur von Kompetenzerfassungen beigetragen haben. Im abschließenden Kapitel widmet sie sich eher grundsätzlichen Fragen, die im Projektverlauf im Kontext von Kompetenzdokumentationen deutlich wurden.

Nach wie vor lässt sich nicht losgelöst vom Anwendungskontext sagen, was berufsrelevante Kompetenzen sind, weil sie erst über ihren Gebrauch in Tätigkeiten retrospektiv zugeschrieben und rekonstruiert werden können. In diesem Sinn lassen sich die verschiedenen im Projektverbund genutzten Instrumente zur Kompetenzdokumentation als Kompetenzbilanzen beschreiben. Sie bieten den „Bilanzierenden“ in einem kommunikativem Prozess Möglichkeiten, eigene Kompetenzen zu entdecken und reflektierend zu erschließen.

Diese Handreichung richtet sich an Leser, die sich in unterschiedlichen Lern- oder Arbeitskontexten mit Fragen des Bewusstmachens, Dokumentierens und Bewertens informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen auseinandersetzen. Die beschriebenen Instrumente sollten allerdings nicht ohne Kenntnis der Entstehungs- und Verwendungskontexte (nach-)genutzt werden, weil sie jeweils auf die spezifischen Bedarfe der jeweiligen Zielgruppen hin konzipiert wurden. Sie sollten deshalb auch nicht eins zu eins in den eigenen Kontext übertragen werden.

Diese Handreichung zu Kompetenzdokumentationen soll anregen, die jeweils spezifischen Bedürfnisse für die Erfassung und Abbildung von Kompetenzen zu reflektieren und die Instrumente produktiv adaptiert zu nutzen. Die Autorinnen und Autoren hoffen, damit einen Beitrag zu leisten, um die Diskussion der Erfassung und Bewertung informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen zu professionalisieren, indem versucht wird zu verdeutlichen, dass die Stärkung der Subjekte im Sinne von Empowerment und nicht die Optimierung der Verkaufsfähigkeit im Sinne der Employability vorrangiges Ziel von Kompetenzbilanzierungen sein sollte.

# 1 Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge

*Bernd Käßpflinger, Gerhard Reutter*

Informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen und die Möglichkeiten ihrer Erfassung und Bewertung sind ein relativ junges Thema in der Theorie und Praxis beruflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Hier galten bis vor wenigen Jahren die zertifizierten formalen Abschlüsse, seien sie im dualen System oder im Studium erworben, als hinreichender Ausweis beruflichen Könnens. Insbesondere das stark regulierte Feld der beruflichen Ausbildung im dualen System schien in der Lage, mit seinen Prüfungsverfahren die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Geprüften so aussagekräftig zu erfassen, dass eine Bewältigung beruflicher Anforderungen nach Ausbildungsende gesichert erschien. Aktuell und perspektivisch stellt sich die Situation anders dar: „ (...) zukünftig und unumkehrbar (wird) die Beurteilung von Kompetenzen ihren festen Platz in Pädagogik, Personalwirtschaft und überhaupt in allen Bereichen haben, die mit dem Handeln des Menschen in offenen, unsicheren, komplexen Situationen befasst sind.“ (Erpenbeck 2004, S. 1)

Die Tatsache, dass seit wenigen Jahren auch die außerhalb formalisierter Lernkontexte erworbenen Kompetenzen sowohl von der Bildungspolitik, der theoretischen Diskussion als auch in der Praxis verstärkt in den Blick genommen werden, wirft die Frage auf, welche Entwicklungen für diese gestiegene Aufmerksamkeit ursächlich sind. Betrachtet man die Entwicklungen im Einzelnen, dann wird deutlich, dass der Bedeutungszuwachs informeller Kompetenzen nicht monokausal zu erklären ist. Es finden sich Begründungen, die aus der Arbeitswelt, Wirtschaft, Politik oder Pädagogik stammen. Wir wollen auf sechs Entwicklungsstränge hinweisen, die die Debatte befördert haben. Teilweise überkreuzen sich diese Entwicklungsstränge, d. h. sie beeinflussen sich wechselseitig. Teilweise verlaufen Entwicklungen voneinander unbemerkt parallel. Nicht alle Befürworter der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen teilen die gleichen Interessen. An dieser Stelle sollen lediglich die Entwicklungsstränge primär deskriptiv dargestellt werden. Eine differenzierte Analyse und Bewertung dieser Entwicklungen kann und soll hier nicht geleistet werden. Es wäre interessant zu prüfen, welche Entwicklungen vor allem auf normativen



Setzungen basieren und welche eine reale empirische Basis haben. Einige Anhaltspunkte liefern die Beiträge in diesem Band.

## **Erster Entwicklungsstrang**

*Ein zentraler Impuls für die Debatte um informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen resultiert aus den Entwicklungen im europäischen Kontext.*

Die Europäische Union hat Bildungspolitik zwar relativ spät als eigenes Aktionsfeld begriffen (vgl. Knoll 1996, S. 193), dafür intensiviert sich das europäische Engagement auf diesem Gebiet seit den 90er Jahren deutlich. Studiert man z. B. das europäische Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ von 1995, findet man an mehreren Stellen Hinweise, die in Richtung Erfassung und Bewertung von Kompetenz weisen:

- „Teilkompetenzen auf der Grundlage eines zuverlässigen Systems akkreditieren“ (EU-Kommission 1995, S. 24),
- „Teilkompetenzen“ sind „Grundkenntnisse“, „Fachkenntnisse“ und „bereichsübergreifende berufliche Fähigkeiten“ (EU-Kommission 1995, S. 29),
- „der einzelne muß die Möglichkeit haben, grundlegende Fähigkeiten anerkennen (zu) lassen, unabhängig davon, ob er eine Ausbildung mit Abschlußdiplom durchläuft oder sich eine Praxis aneignet“ (EU-Kommission 1995, S. 29),
- „jeder müßte auf Wunsch über einen persönlichen Kompetenzausweis verfügen können“ (EU-Kommission 1995, S. 29).

Dass diese Initiative keine fragmentarische Episode war, zeigt sich u. a. an dem EU-Memorandum über lebenslanges Lernen (EU-Kommission 2000, S. 18 ff.), wo der Erfassung von Kompetenzen eine von sechs zentralen Botschaften gewidmet wurde. In obigen Zitaten wird ein neues Zertifizierungs-Modell skizziert, das sich durch eine Orientierung an Kompetenzen hervorhebt. Es sollen nicht vorab curricular definierte Wissensinhalte überprüft werden, statt dessen soll Handlungsfähigkeit nachgewiesen werden. In der Konsequenz wird eine organisatorische Entkopplung von Lernen und Prüfen gefordert. Es soll gleichgültig sein, ob man seine Kompetenzen in einer Bildungseinrichtung oder in der Arbeitspraxis erworben hat. Input- und Prozessfaktoren des Lernens verlieren und Outputfaktoren gewinnen an Bedeutung (vgl. Bjørnåvold 2001 a). In diesem Zusammen-

hang wird auch der Begriff des informellen Lernens von der Europäischen Kommission ins Feld geführt. Es soll nicht wichtig sein, wie lange und wo jemand etwas gelernt hat (ob selbstgesteuert in der Freizeit, im Arbeitsprozess oder in einer Weiterbildungseinrichtung), sondern es soll allein das Ergebnis des Lernprozesses gemessen werden.

Dieser Wandel von einer Prozess- hin zu einer Produktorientierung passt zum einen zur aktuellen Konjunktur und Dominanz des betriebswirtschaftlichen Denkens in vielen Weiterbildungsbereichen. Zum anderen verspricht dieses Modell für transnationale Akteure wie die Europäische Kommission deutliche strategische Vorzüge. Deutet man die Aktivitäten der EU-Kommission als Bemühungen um einen größeren bildungspolitischen Einfluss transnationaler Institutionen, dann könnten durch dieses Modell die nationalen Systeme der beruflichen Aus- und Weiterbildung harmonisiert werden. Von einer solchen Harmonisierung verspricht sich die Kommission eine größere Mobilität in Europa. Durch die Definition von erforderlichen Kompetenzen als Benchmarks könnten die nationalen Bildungssysteme zu Veränderungen veranlasst werden. Wie einflussreich ein solches Vorgehen auf die nationalen Bildungssysteme sein kann, zeigt sich aktuell an der Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland. Internationale Leistungsvergleichstests üben hier deutlichen Druck auf die nationale Verfasstheit von Schule aus. Es dürfte kein Zufall sein, dass die PISA-Studie auf dem Kompetenzansatz basiert.

Nur am Rande sei angemerkt, dass Kompetenzerfassung und -bilanzierung in dem französischen und englischen Bildungssystem bereits seit einigen Jahren verankert sind. Der große Einfluss dieser Länder und ihrer beruflichen Bildungssysteme, die für viele Länder anschlussfähiger als das duale System sind, auf die europäische Bildungspolitik und die EU-Kommission dürfte den Gedanken der Kompetenzerfassung weiter befördert haben.

Seit den 90er Jahren hat die EU-Kommission durch die Förderung einer Vielzahl von Projekten zum Thema Kompetenzerfassung im Rahmen des Leonardo-Programms eine Situation geschaffen, die Bjørnåvold wie folgt charakterisiert: „Lösungen suchen Probleme, Anbieter suchen Anwender.“ (Bjørnåvold 2001 a, S. 199) Aufgrund der europäischen Fördertöpfe wurde ein Anbietermarkt zum Thema Kompetenzerfassung/-bilanzierung geschaffen, der zunächst mehr durch die Bildungspolitik und weniger durch die Bildungspraxis begründet war. Erst in den letzten Jahren zeigt sich in Deutschland ein wachsendes Interesse und ein Bedarf der Bildungspraxis an Methoden der Kompetenzerfassung. Zudem hat nun auch die

deutsche Bildungspolitik dieses Thema entdeckt ([www.profilpass.de](http://www.profilpass.de)) Dieser Bedarf ist aus den folgend skizzierten Quellen gespeist.

## **Zweiter Entwicklungsstrang**

*Der Strukturwandel in der Erwerbsarbeit erfordert berufsbegleitendes Lernen; der Berufsabschluss wird zu einem Element des individuellen Kompetenzportfolios.*

So lange hohe Betriebsbindung und langjährige Beschäftigung im Betrieb – teilweise sogar im Ausbildungsbetrieb – das Normalmodell von Erwerbsbiographien darstellten, ist das im Prozess der Arbeit erworbene Wissen und Können zwar sehr wichtig, um den Anforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes gerecht zu werden, eine Zertifizierung dieses beruflichen Wissens scheint allerdings unnötig, da betriebliche Wechsel oder Arbeitslosigkeit eher selten waren. Erst die seit einigen Jahren zu beobachtende Veränderungsdynamik auf den nationalen Arbeitsmärkten, die einhergeht mit zunehmendem, i. d. R. unfreiwilligem Arbeitsplatz- oder Berufswechsel, wirft die Frage auf, wie die in der Erwerbsarbeit erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen so dargestellt werden können, dass bei Bewerbungen ein Abgleich zwischen betrieblichem Anforderungsprofil und individuellem Kompetenzprofil möglich ist. Betriebliche Anforderungsstrukturen scheinen sich zudem zunehmend dadurch auszuzeichnen, dass zu ihrer Bewältigung neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen erforderlich werden. Damit wird der Blick auch auf nicht-betriebliche Orte des Kompetenzerwerbs gerichtet, da personale und soziale Kompetenzen nicht vorrangig in beruflichen Kontexten, sondern in den unterschiedlichsten sozialen Bezügen, in denen ein Individuum agiert, erworben werden. Entgrenzung von Arbeit bedeutet auch, dass eine klare Trennung zwischen Arbeits- und Privatperson immer mehr aufgelöst wird. Damit gewinnen Merkmale und Eigenschaften der Person jenseits der unmittelbar arbeitsbezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen für die Arbeit zunehmend an Bedeutung.

In den an Taylors Überlegungen zur wissenschaftlichen Betriebsführung orientierten Konzepten fordristischer Prägung existierte eine klare Trennung zwischen Person und Arbeitskraft: „Ausschließlich die wertschöpfenden Anteile am persönlichen Arbeitsvermögen sind von Interesse, während andere Eigenschaften der Person gerade aus dem Arbeitsprozess ausgeschlossen werden sollen.“ (Egbringhoff u. a. 2003, S. 7) In zunehmend entgrenzten und subjektivierten Arbeitsverhältnissen wirken derartige Ori-

entierungen kontraproduktiv. Der ganze Mensch gerät unter funktionale Beobachtung.

Der Wandel betrieblicher Anforderungsstrukturen führt auch dazu, dass viele in der beruflichen Erstausbildung erworbenen Kompetenzen nicht mehr über ein ganzes Berufsleben hinweg tragfähig sind. Berufsbegleitendes Lernen wird zunehmend zur Voraussetzung von Arbeitsplatzsicherung, Re-Integration in Arbeit und beruflichem Statuserhalt. Das Individuum ist mit einer zunehmenden Pluralisierung (und Unübersichtlichkeit) von Ausbildungswegen konfrontiert (Berufsakademien, Zusatzqualifikationen, Zusatzstudiengänge etc.), was Orientierung und Entscheidung weiter erschwert. Von Kompetenzmappen, -portfolios oder -bilanzen werden sich orientierende und steuernde Wirkungen erwartet, da sie den Blick auf individuelle Kompetenzen und Interessen schärfen sollen, um zielgerichteter Bildungsoptionen und Berufswege sortieren zu können. Das französische Modell der bilan de compétence (vgl. Kapitel 2 dieser Handreichung) stellt dafür ein Modell dar.

Die aus erwerbsarbeitlichen Anforderungen resultierende Notwendigkeit, Instrumente und Methoden zur Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen zu entwickeln, korrespondiert auch mit Entwicklungen der Lehr-/Lernforschung, die aus pädagogischer und berufspädagogischer Sicht wichtige Impulse für die Kompetenzdebatte liefern.

### **Dritter Entwicklungsstrang**

*Die neuen Managementstrategien, die das Humankapital als zentralen Produktionsfaktor betrachten, zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich „auf die Gesamtheit menschlicher Arbeitskraft, ihr Potential und dessen Integration in die Unternehmensorganisation beziehen“ (Harney 1992, S. 321).*

„Ziel der Betriebe ist dabei zwar oft auch ein Abbau von Organisationskosten, mehr noch geht es aber um die Möglichkeit einer umfassenden Nutzung der Potentiale von Arbeitskräften: Einerseits eine konventionell quantitative Steigerung der Arbeitsproduktivität. Andererseits aber vor allem um die Erschließung bisher nur unzureichend genutzter tiefer liegender Leistungspotentiale von Menschen, wie z. B. Innovativität, Kreativität, Begeisterungsfähigkeit, soziale und kommunikative Kompetenzen, unbegrenzten Leistungswillen usw.“ (Jurczyk/Voß 2000, S. 8). Damit werden Kompetenzen, die früher als implizite Anforderung nachgefragt

waren, expliziert und es wird vom Individuum erwartet, dass es in der Lage ist, sich nicht nur seiner persönlichen und sozialen Kompetenzen bewusst zu sein, sondern auch fähig sein muss, diese marktgängig darzustellen. Der Wandel vom verberuflichten Arbeitnehmer zum „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß 2003), der sich durch Selbstkontrolle in der Arbeitsausführung, Selbstorganisation der eigenen Arbeitskraft und Selbstrationalisierung der individuellen Lebensführung auszeichnet, erzwingt neue Formen der Selbstvermarktung. Eine Selbstvermarktung, die ausschließlich auf die Selbstpräsentation der berufsfachlichen Kompetenzen vertraut, trägt nicht mehr. Auch die Transformationsproblematik, die die Betriebs- und Personalwirtschaftslehre jahrzehntelang beschäftigte, also die Frage, wie sich latente Arbeitskraft in manifeste Arbeitsleistung durch entsprechende betriebliche Kontrolle verwandeln lässt, wird zum Problem des Beschäftigten. Das Transformationsproblem wird in den aktuellen Selbstorganisationskonzepten „explizit in die personale Umwelt der Betriebe externalisiert“ (Jurczyk/Voß 2000, S. 11) und von den Individuen internalisiert.

Damit wird die Janusköpfigkeit der Kompetenzdebatte deutlich, wie sie in den folgenden Beiträgen auch zum Ausdruck kommt. Einerseits bietet das Bewusstmachen und Anerkennen der informell erworbenen Kompetenzen die Chance, sich der eigenen Stärken bewusst zu werden. Damit wird ein Beitrag zum Empowerment im Sinne der Stärkung der Persönlichkeit geleistet. Gleichzeitig werden die eigenen Kompetenzen insoweit entwertet, als sie im Sinne der Employability ihres Subjektcharakters entkleidet werden und nur noch zum Nutzen einer besseren Verkaufbarkeit der eigenen Arbeitskraft relevant erscheinen. Damit ist bei einer Arbeitsmarktlage, bei der sich rechnerisch 18 Arbeitslose auf eine freie Stelle bewerben, das Risiko angelegt, Kompetenzerfassung und -anerkennung zu einer zynischen Veranstaltung verkommen zu lassen. Insbesondere bei den Gruppen, für die die Hürden zum Arbeitsmarkt hoch sind (und diese stellten die Mehrheit der Zielgruppen in den TAK-Projekten), sind Kompetenzerfassungen einerseits bedeutsam, weil sie einen wichtigen Beitrag leisten können, der Defizitzuschreibung (die längerfristig im Selbstbild wirksam wird) den Blick auf die eigenen Kompetenzen entgegen zu setzen und so Wiedergewinnung von Würde zu ermöglichen; andererseits wäre die Betonung der Berufsrelevanz informell erworbener Kompetenzen unlauter, weil bei den Problemgruppen des Arbeitsmarktes die Nachfrageseite keinerlei Interesse an den vielfältigen Kompetenzen zeigt, was insbesondere in Kapitel 4 dieser Handreichung deutlich wird. Die Gestaltungsprojekte wurden früh mit diesem Dilemma konfrontiert und haben darauf reagiert. Geleitet von

einer professionsethischen Orientierung, die die Subjekte zum Gegenstand pädagogischen Bemühens macht, wurde die ausschließliche Orientierung auf eine mögliche Erwerbsarbeitsrelevanz der erfassten informell erworbenen Kompetenzen aufgegeben zugunsten einer Ausrichtung, die auf die Stärkung der Subjekte zielt. Die Gestaltungsprojekte haben sich damit aus der Falle befreit, arbeitsmarktpolitische Problemlagen zu pädagogischen Problemlagen umzudefinieren und damit der Tendenz zur „Radikalisierung der Personalisierung (der persönlichen Zuschreibung) von Arbeitsmarktrisiken“ (Hendrich 2004, S. 261) zu unterliegen.

Auch wenn die Bedeutung von Kompetenzbilanzen unstrittig gewachsen ist, so besteht doch Uneinigkeit darüber, ob dieser Bedeutungszuwachs primär Ergebnis ökonomischer Entwicklungen ist oder eher pädagogisch begründet. Angesichts der bescheidenen Wirkmächtigkeit pädagogischer Bemühungen scheint Erpenbeck mit seiner Einschätzung richtig zu liegen, dass der „Motor dieser Entwicklung weniger pädagogische als vielmehr ökonomische und politische Entwicklungen“ sind (Erpenbeck 2004, S. 4).

Mit dieser Verknüpfung ökonomisch, politisch und pädagogisch begründeter Entwicklungen sind naturgemäß Friktionen und Paradoxien verbunden, die aus der tendenziellen Inkompatibilität dieser Felder mit ihren je eigenen Handlungslogiken resultieren. Dies wird in den Berichten derjenigen Projekte deutlich, die versucht haben, ihre vorrangig pädagogisch fundierten Kompetenzbilanzierungen mit den Außenanforderungen der Arbeitsverwaltung nach einem Profiling der Arbeitslosen kompatibel zu machen. Während pädagogisch begründete Kompetenzbilanzierungen auf eine Stärkung der Subjekte abzielen, soll Profiling vorrangig der Einteilung der Arbeitslosen dienen und stellt im Extremfall die Begründung für den Ausschluss aus arbeitsmarktlichen Reintegrationsbemühungen dar. Damit verwandelt sich ein Instrument, das der Inklusion dienen will, in ein Instrument dauerhafter Exklusion. Ein im Gewand eines „Chancen-Profils“ daherkommendes Instrument, das „für eine neue Orientierung (steht), nicht nur die formale Qualifikation bei der Vermittlung auf Stellen zu berücksichtigen, sondern die Eignung einer Person für potentielle Stellen ganzheitlich zu sehen“ (Rudolph 2004, S. 272), faktisch aber über Aus- oder Einschluss entscheidet, diskreditiert auch die Ansätze von Kompetenzbilanzierung, die in ihrer Intention auf Empowerment abzielen. Dies wird in den beschriebenen Widerständen profilingerer Arbeitsloser gegen Kompetenzbilanzierungen deutlich. Wenn die von Erpenbeck aufgelisteten Prinzipien „Vertrauen und Verlässlichkeit“, „Un-

parteilichkeit“ und „Glaubwürdigkeit und Legitimierung“ (vgl. Erpenbeck 2004, S. 4) nicht gesichert sind, sollte nicht mit Begrifflichkeiten operiert werden, die nur assoziativ mit Kompetenzbilanzierung verbunden werden können.

#### **Vierter Entwicklungsstrang**

*Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildungsforschung, wie sie sich in Begrifflichkeiten wie „Vom Lehren zum Lernen“ oder „Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik“ niederschlagen, haben den Blick verstärkt auf die Lernenden und auf ihre Kompetenzen gerichtet.*

Insbesondere die kanadische NALL-Studie (New Approaches to Lifelong Learning, Toronto 1999) hat die Bedeutung informellen Lernens und damit auch informell erworbener Kompetenzen bei Erwachsenen untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass „der Erwerb berufsspezifischer Kenntnisse zu über 70 Prozent durch informelles Lernen erfolgt.“ (Livingstone 1999, S. 83) Auch wenn über den Aussagegehalt solcher Prozentangaben diskutiert werden kann, da man messtheoretisch großen Schwierigkeiten begegnet, wenn man informell erworbene Kompetenzen messen will (vgl. Draus u. a. 1998), bleibt doch unbestritten, dass informell erworbene Kompetenzen für die Bewältigung erwerbsarbeitlicher Anforderungen von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.

Wichtiger – und dies wird in den Beiträgen dieses Bandes deutlich – erscheint der damit verbundene Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus der pädagogisch Tätigen. Lehrende – ob in der Schule oder in der Erwachsenenbildung – sind oftmals Experten im Analysieren von Lern- und Wissensdefiziten und verfügen über professionelle Kompetenzen zur Behebung dieser Defizite. Kompetenzen in den Blick zu nehmen, sie zu erfassen und zu bewerten erfordert ein verändertes professionelles Selbstverständnis, wie es sich im Schlagwort „Vom Lehrenden zum Lernberater“ paradigmatisch ausdrückt.

Allerdings wäre es naiv, anzunehmen, die Bilanzierungsdebatte sei allein Ausdruck einer stärkeren Subjektorientierung mit einem emanzipatorischen Bildungsverständnis. Es sind oftmals eher gegenläufige Tendenzen, die nicht zu einer Aufwertung der Subjektorientierung in der Erwachsenenbildung, sondern zu einer Instrumentalisierung der Subjekte führen. Gerade die Erfahrungen im Rahmen des Profiling der Arbeitsagentur belegen dies eindrücklich (Pensé 2004).

## **Fünfter Entwicklungsstrang**

*Die Erfassung informell erworbener Kompetenzen ist anschlussfähig an die reformpädagogische Schulkritik. Diese hinterfragt, aber schwächt nicht die Bedeutung des Lernens in organisierten Kontexten.*

Große Teile des pädagogischen Denkens sind spätestens seit Rousseau mit einer Kritik an dem Lernen in Institutionen verbunden. Diese Kritik argumentiert, dass gegenüber dem „entfremdeten“ Lernen in Schule und Bildungseinrichtungen das „natürliche“ Lernen in informellen Lernkontexten freier und letztlich erfolgreicher sei – auch wenn es für diese These der Schulkritik keinen empirisch stichhaltigen Nachweis gibt. Mit Kompetenzerfassung könne eine größere Lernortunabhängigkeit befördert und die Bedeutung der Bildungsinstitutionen eingeschränkt werden. Letzteres ist eines der großen Anliegen reformpädagogischer Bemühungen. Durch die Erfassung informell erworbener Kompetenzen kann gezeigt werden, was „Menschen wirklich können und wissen“ (Weinberg 1996, S. 3) bzw. dass Menschen mehr wissen als das, was in Zertifikaten und Abschlüssen nachgewiesen ist.

Auch wenn mit der Erfassung von Kompetenzen eine größere Lernortunabhängigkeit befördert werden kann und Kompetenzfelder in den Blick genommen werden, die außerhalb organisierter Lernkontexte liegen, ist es eher unwahrscheinlich, dass die Bedeutung organisierter Lernkontexte abnimmt. Vielmehr erweitern sich die Aufgaben von Bildungsinstitutionen dahingehend, dass Kompetenzen, die in nichtschulischen/informellen Kontexten erworben wurden, aufgewertet und verstärkt zum Gegenstand organisierter Bildungsprozesse werden.

## **Sechster Entwicklungsstrang**

*Von der Erfassung informell erworbener Kompetenzen im sozialen und Familienbereich wird sich eine größere Anerkennung weiblicher Lebensverläufe versprochen.*

Maßgeblichen Einfluss auf die Förderung des Gedankens der Kompetenzerfassung haben emanzipatorische Bewegungen geleistet. Ausgangserwartung war, dass die von Frauen im familiären Kontext erworbenen Kompetenzen in ihrer Berufsrelevanz dargestellt werden können und damit berufliche Wiedereinstiege erleichtert und Familienphasen, die leider weiterhin vorrangig von Frauen bewältigt werden, auch als lernhaltige



Räume begriffen werden, die Kompetenzzuwächse befördern. Hier wird sich von Kompetenzerfassung eine Sichtbarmachung der im familiären Bereich erworbenen Kompetenzen erwartet. Von dieser Sichtbarmachung wird sich eine Aufwertung dieser Kompetenzen versprochen, die häufig in weiblichen Biographien eine bedeutende Stellung einnehmen. Die Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts (Erler/Gerzer-Sass 2003) ist maßgeblich von diesem Gedanken bestimmt. In der Schweiz hat das Qualifikationshandbuch CH-Q (Calonder-Gerster 2002) seinen Ursprung in der Frauenbewegung. Die bisherigen Erfahrungen mit Kompetenzbilanzen bestätigen diese Ansätze insofern, dass sich deutlich mehr Frauen als Männer für diese Verfahren interessiert gezeigt haben.

# 2 „Bilan de compétences“ in Deutschland – Erfahrungen aus Sachsen

*Regina Hentschel und Marion Schulze*

## 2.1 Ausgangssituation des Projekts

### 2.1.1 Vorhandene Erfahrungen und daraus abgeleitete Zielstellungen

Auf der Suche nach geeigneten Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen beschäftigte sich das Bildungsinstitut PSCHERER in Lengenfeld ab 1999 eingehend mit dem französischen Kompetenzbilanzierungsmodell „Bilan de compétences“, da es sich hierbei um ein entwickeltes und in Frankreich weit verbreitetes Verfahren mit staatlicher Anerkennung handelte. Das Modell überzeugte uns durch klare Ziele und nachvollziehbare Strukturen. Eine detaillierte Beschreibung eines Kompetenzportfolios – seiner theoretischen Hintergründe, der wesentlichen Stichwörter und der Etappen seiner Erstellung – findet man in „Le Portefeuille de Compétences“, einer Veröffentlichung der Fédération Nationale des CIBC (Fédération Nationale des CIBC/Aubret 2001).

Wir sahen die Möglichkeit, dieses Modell auch auf deutsche Verhältnisse zu übertragen. Dafür absolvierten wir die Ausbildung zu Kompetenzberatern und ließen uns 2000 und 2003 nach dem europäischen Qualitätssicherungsverfahren der französischen Föderation der Kompetenzbilanzierungszentren für die Kompetenzbilanzierung zertifizieren.<sup>1</sup>

Wir fanden regionale Partner, die an der Durchführung von Kompetenzbilanzierungen interessiert waren, und so wurde das Verfahren in unterschiedlichem Umfang und zugeschnitten auf die Rahmenbedingungen vor Ort praktiziert. Gute Erfahrungen liegen bei der Erfassung beruflich relevanter Kompetenzen für (langzeit-)arbeitslose Personen vor, die im

---

<sup>1</sup> Vor diesem Hintergrund haben wir die deutsche Übersetzung zur Kennzeichnung unseres Verfahrens beibehalten – auch wenn uns die Diskussionen um die Begriffe Bilanz/Bilanzierung bekannt sind.

Rahmen von Trainingsmaßnahmen über die Agentur für Arbeit finanziert wurden. Andere Projekte ermöglichten erste Erfahrungen mit der Erfassung von Kompetenzen bei Jugendlichen, die bereits über einen Berufsabschluss verfügten, sowie bei Jugendlichen im Rahmen der Berufsvorbereitung.

Damit vollzog unsere Fachgruppe Kompetenzberatung – bestehend aus Pädagogen, Psychologen und Sozialpädagogen – einen ständigen Lernprozess zu Fragen der Erfassung von Kompetenzen und der Anwendung des Bilanzierungsmodells auf unterschiedliche Zielgruppen.

Auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen mit der Kompetenzbilanzierung bestand die Zielstellung für dieses Projekt

- in der Weiterentwicklung von Instrumentarien und Verfahren zur Erfassung berufsrelevanter Kompetenzen für neue Zielgruppen,
- in der Weiterentwicklung der Dokumentationsmöglichkeiten für die ermittelten Kompetenzen sowie
- in der Erhöhung des Verständnisses und der Akzeptanz für das Instrument der Kompetenzbilanzierung.

Unsere Intention bestand dabei darin, dass sich das Modell der Kompetenzbilanzierung auf weitere Zielgruppen anwenden lässt, dass dafür aber die bisher verwendeten Methoden und Dokumentationsformen entsprechend angepasst werden müssen. Die Anwendung auf neue Zielgruppen sollte gleichzeitig als weiteres Argument zur Erhöhung der Akzeptanz des Verfahrens in der Öffentlichkeit genutzt werden.

Im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und der Umsetzung des Job-AQTIV-Gesetzes gewann für uns das Profiling von Arbeitssuchenden eine wichtige Bedeutung. Wir sahen hier die Möglichkeit, Teile der Kompetenzbilanzierung einzubeziehen und bei der Standortbestimmung für die Arbeitssuchenden und die Agentur für Arbeit nutzbringend einsetzen zu können. Im Laufe des Voranschreitens der Gespräche und der Definition der Ziele und Ergebnisse des Profilings durch die Agentur für Arbeit mussten wir allerdings feststellen, dass das Profiling mit unserem Verständnis von Kompetenzbilanzierung nur noch sehr wenig zu tun hat. Auf Grund dieser Tatsache nimmt das Profiling eine Sonderstellung ein und bedarf einer spezifischen Betrachtung (vgl. 2.2.2).

## 2.1.2 Das verwendete Kompetenzbilanzierungsmodell

Die Kompetenzbilanz (KOB) ist ein Verfahren aus dem Bereich des Personalmanagements, das eine individuelle, weitgehend objektive Bewertung von Personen hinsichtlich vorhandener, stark oder weniger stark ausgeprägter Kompetenzen ermöglicht.

Die Kompetenzbilanz ermöglicht den Teilnehmer(inne)n,

- ein klareres Bild ihrer eigenen Person (erworbenes Wissen und Können, Einstellungen, Motivation, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen) zu erhalten, vorhandene Stärken und Schwächen deutlich zu erkennen und in Bezug auf die Arbeitswelt zu bewerten,
- darauf aufbauend eine realistische berufliche Zukunft zu planen bzw. Pläne zu überprüfen (Ausbildungsplatz- oder Arbeitsplatzsuche, berufliche Weiterbildung oder Umorientierung) sowie
- Motivationen aufzubauen, um sich auf Grund vorhandener Kompetenzen neuen beruflichen Anforderungen zu stellen.

Wer über sich selbst, seine Fähigkeiten, seine Stärken und seine Entwicklungsmöglichkeiten, seine Verhaltensweisen und seine Denkstrukturen, seine Einstellungen und damit seine Persönlichkeit umfassend Bescheid weiß, verbessert erheblich seine Möglichkeiten im Berufsleben. Die persönliche Kompetenzbilanz ist eine neue Art, den Menschen zu sehen und zu motivieren, sich auch neuen beruflichen Aufgaben zu stellen. Gleichzeitig fördert sie Reflexivität und Autonomie beim Teilnehmer und schafft damit Voraussetzungen für selbstorganisierte Lernprozesse.

Der Ablauf jeder Kompetenzbilanz gliedert sich in drei Phasen:

- Phase 1: Bedarfsanalyse
  - Erstgespräch = Situationsanalyse, Festlegung des Ziels der KOB, Verragsabschluss<sup>2</sup>
- Phase 2: Untersuchungsphase
  - Bestandsaufnahme<sup>3</sup> = Selbsteinschätzung des bisherigen Werdeganges und Überlegungen zu möglichen Perspektiven

---

<sup>2</sup> Zwischen Teilnehmer(in) und bilanzierender Einrichtung wird ein Vertrag geschlossen, der Ziel, Ablauf, Methoden, Ergebnisse und den Umgang mit allen Daten der KOB genau definiert.

<sup>3</sup> Hierbei handelt es sich um ein von uns selbst entwickeltes Material für die Teilnehmenden, das in Form eines Arbeitsheftes gestaltet wurde.

- Psychometrische Analyse = Tests zur Persönlichkeit, zu den Interessen und zu geistigen Fähigkeiten/Allgemeinwissen
  - Verhaltensanalyse = Beobachtungsverfahren einzeln und in der Gruppe
- Phase 3: Auswertungs- und Synthesephase
- Orientierungsgespräch = Auswertung der vorliegenden Daten und Erarbeitung einer beruflichen Perspektive
  - Präsentation und Übergabe Synthesepapiere

Je nach dem zur Verfügung stehenden Zeitvolumen und nach der Zielgruppe variiert vor allem der Umfang der Untersuchungsphase, aber auch das Zeitvolumen für die Gespräche sowie die Anzahl der Synthesepapiere sind unterschiedlich.

Prinzipiell werden Informationen zu allen von uns unterschiedenen Kompetenzbereichen erfasst. *Fachliche Qualifikationen und Kompetenzen* werden über vorliegende Zeugnisse und Zertifikate, die Bestandsaufnahme, Tests zu geistigen Fähigkeiten/Allgemeinwissen und ggf. durch praktische Arbeitserprobung ermittelt. *Personale und soziale Kompetenzen* erfassen wir über die Gespräche, die Bestandsaufnahme, die schriftlichen Test- und die Beobachtungsverfahren.

Die Ergebnisse der Kompetenzbilanz werden schriftlich in einem Ergebnispapier – dem Synthesepapier – festgehalten, das mit den Teilnehmer(inne)n besprochen wird. Es enthält im Teil I Angaben über die Stärken der Teilnehmer(innen) und gibt darüber hinaus Hinweise für die persönliche Weiterentwicklung. Dieses Papier ist ausschließlich für die Teilnehmer(innen) bestimmt und wird an keine andere Person oder Institution weitergegeben. Teil II des Synthesepapiers bezieht sich auf das angestrebte berufliche Vorhaben der Teilnehmer(innen). Es zeigt die vorhandenen Potenziale der Person auf und benennt jene Punkte, an denen weiter gearbeitet werden sollte. Dieser Teil kann auch an den Auftraggeber für die Kompetenzbilanz weitergeleitet werden, wobei die entsprechenden Modalitäten genau festgelegt und in der Vereinbarung über die Durchführung einer KOB festgehalten sein müssen.

Dieses Verfahren insgesamt kann als multimodaler Ansatz charakterisiert werden, der sowohl Methoden der Selbsteinschätzung als auch der Fremdeinschätzung in sich vereint. Gleichzeitig soll die KOB eine bilanzierende und eine gestaltende Funktion erfüllen, denn sie bleibt nicht bei der

Ermittlung vorhandener Qualitäten stehen, sondern schlägt bewusst den Bogen zur Ableitung realistischer Ziele und von möglichen Wegen zum Ziel. Die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche KOB besteht aber immer in der Bereitschaft der Teilnehmer(innen), an diesem Prozess aktiv mitzuarbeiten. Deshalb kommt dem Prinzip der Freiwilligkeit eine wesentliche Bedeutung zu, denn nur auf dieser Grundlage werden die Teilnehmer(innen) bereit sein, ihre eigene Person ehrlich und selbstkritisch zu hinterfragen. Die Erarbeitung beruflicher Perspektiven ist immer eine sehr persönliche Angelegenheit, die nur Erfolg bringen wird, wenn die Betroffenen an der Erarbeitung aktiv mitwirken. Kompetenzbilanz ist somit auch eine Art Ausbildung, in der jeder Einzelne lernt, sich selbst besser zu erkennen, Verantwortung für die eigene Person zu tragen, weniger passiv zu sein, autonom und selbstständig zu handeln.

Das wird nur gelingen, wenn entsprechende Begleitung und Beratung im Prozess garantiert wird, wozu nach unseren Qualitätsstandards geschultes Fachpersonal benötigt wird. Zu unserem Team gehören Sozialpädagogen, Psychologen und Pädagogen. Wird in die Kompetenzbilanz auch die praktische Analyse von fachlichen Kompetenzen einbezogen, so werden hierfür entsprechende Fachspezialisten benötigt. Alle Projekte werden gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Regelmäßige Feedback-Gespräche liefern viele Informationen für methodische und inhaltliche Weiterentwicklungen. Außerdem werden alle einzusetzenden Methoden zunächst selbst erprobt, und daran anschließend wird über den Einsatz und das erhaltene Ergebnis reflektiert. Weiterbildungen mit externen Experten (z. B. Beobachterschulungen, Gesprächstraining) tragen zur Sicherung einer hohen Qualität bei der Durchführung der Kompetenzbilanz bei.

## **2.2 Projektbeschreibung und Projektverlauf**

Zunächst galt unser Hauptaugenmerk der Sensibilisierung unterschiedlichster Akteure für die Problematik der Erfassung berufsrelevanter Kompetenzen. Dazu führten wir eine Vielzahl von individuellen Gesprächen, aber auch Möglichkeiten der Präsentation auf Konferenzen, Workshops oder Messen u. Ä. nahmen wir wahr. Deutlich wurde dabei, dass das Interesse und die Aufgeschlossenheit gegenüber solchen Fragen unterschiedlich ausgeprägt war und eine solche Sensibilisierung immer als langfristiger Prozess zu sehen ist. Selbst bei vorhandenem Interesse war immer noch die Frage der Finanzierung zu klären. Natürlich haben wir hier

auch unsere bereits vorhandenen Kontakte zu regionalen Partnern genutzt und so kristallisierten sich folgende Teilprojekte heraus:

- KOB bei Jugendlichen, die bei uns eine Weiterbildung absolvierten,
- KOB bei Arbeitsuchenden im Rahmen des Profiling,
- KOB bei Mädchen im Rahmen der Berufsorientierung.

Die ebenfalls geplante KOB bei Arbeitnehmern in KMU wird erst nach Projektabschluss durchgeführt werden können, da hier ein längerer Sensibilisierungsprozess notwendig war.

Nachfolgend werden wir jedes Teilprojekt differenziert beschreiben und die dabei gewonnenen Ergebnisse darstellen, bevor wir unter Gliederungspunkt 2.3 alle wesentlichen Erkenntnisse zusammenfassen und verallgemeinern. Außerdem haben wir für potenzielle Nutzer Handreichungen erarbeitet, die die Vorgehensweise detailliert beschreiben und die verwendeten Materialien enthalten.

### **2.2.1 Teilprojekt 1: Jugendliche – Umwelt 2010**

Laufzeit: Januar bis Juni 2002

#### ***Projekt- und Zielgruppenbeschreibung***

„Umwelt 2010“ war eine 10-monatige Weiterbildungsmaßnahme für Jugendliche (finanziert durch den Freistaat Sachsen und den ESF), die eine Berufsausbildung als umweltschutztechnische Assistenten abgeschlossen, aber anschließend keine Anstellung gefunden hatten. Neben der fachlichen Weiterbildung bildete die Kompetenzbilanz einen Schwerpunkt dieses Projekts. Damit diente die Kompetenzbilanz der individuellen Standortbestimmung für die Jugendlichen und der Festlegung nachfolgender Handlungsschritte (Aktionsplan) für ihre weitere berufliche Entwicklung.

An der Kompetenzbilanz nahmen elf Jugendliche teil, davon acht Frauen und drei Männer. Ihr Alter lag zwischen 19 und 29 Jahren. Sie kamen aus Brandenburg, Thüringen und Sachsen und hatten in den Jahren 1998, 2000 und 2001 ihren Abschluss als umweltschutztechnischer Assistent in Plauen, Reichenbach, Chemnitz sowie Pirna erworben.

Alle Jugendlichen haben sich in einem Vertrag zur Teilnahme an der Kompetenzbilanz bereit erklärt. Gewisse Vorbehalte wurden allerdings von

zwei Teilnehmerinnen geäußert, da sie solche „Dinge“ lieber mit sich selbst abmachen wollten.

### ***Vorgehen und damit erfasste Kompetenzen***

Das im Projekt genehmigte Stundenvolumen gestattete die Durchführung einer umfassenden Kompetenzbilanz und unsere wesentlichste Aufgabe bestand jetzt darin, unsere generelle Vorgehensweise der Zielgruppe anzupassen. Dazu gehörte in erster Linie die Entwicklung einer spezifischen Bestandsaufnahme, die sich auf die konkreten Erfahrungs- und Lebensbereiche der Teilnehmer konzentrierte. Weiterhin galt es, zielführende Test- und Beobachtungsverfahren auszuwählen bzw. zu entwickeln und vorher entsprechend zu erproben. Speziell hinsichtlich der Beobachtungsverfahren haben wir uns im Vorfeld sehr intensiv mit den einzelnen Verfahrensmöglichkeiten sowohl inhaltlich (vgl. z. B. Hartmann u. a. 2000) als auch methodisch (vgl. Matthiessen 2002) auseinander gesetzt.

Insgesamt haben wir folgende Vorgehensweise entwickelt und umgesetzt:

Phase 1: – Persönliches Erstgespräch (halbstandardisiert)

Phase 2: – Bearbeitung der Bestandsaufnahme durch jede(n) Teilnehmer(in)

- Befragungen zur Persönlichkeit (MBTI, BIP, MPT-E)<sup>4</sup>
- Befragungen zu den Interessen (AIST, BIT-II)<sup>5</sup>
- Beobachtungsverfahren (Gruppendiskussion, Präsentation, praktische Aufgabe)
- Grund- und Allgemeinwissentests (Sprache, Zahlen, Logik, technisches Verständnis, räumliches Vorstellungsvermögen, Planen von Abläufen)
- Befragung zu Umweltkenntnissen
- Prüfung der praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Labor und am Computer

---

<sup>4</sup> MBTI – Myers-Briggs-Typenindikator (Briggs/Briggs Myers 1995); BIP – Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hossiep/Paschen 1998, 2003); MPT-E – Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest für Erwachsene (Schmidt 1981 a)

<sup>5</sup> AIST – Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (Bergmann/Eder 1992); BIT-II – Berufs-Interessen-Test II (Irlle/Allehoff 1988)



- Phase 3: – Auswertungsgespräche mit der Ableitung von beruflichen Zielen
- Aufstellen von Aktionsplan und konkrete Recherchen
  - Übergabe der Synthesepapiere

Dafür stand uns folgendes Zeitvolumen zur Verfügung:

- Pro Teilnehmer(in) wurden fünf Stunden für Einzelgespräche verwendet,
- insgesamt arbeiteten wir mit den Jugendlichen 32 Stunden im Gruppenverband,
- zusätzlich benötigten wir sieben Stunden pro Teilnehmer(in) zur Auswertung der Materialien und zur Erstellung der Synthesepapiere.

Damit war es uns möglich, fachliche, personale und soziale Kompetenzen zu erfassen. Fachliche Kompetenzen betrachteten wir anhand der vorliegenden Zeugnisse, der Tests und schriftlichen Befragungen und der praktischen Laborübung. Personale Qualifikationen spielten eine wichtige Rolle im Sinne von Selbsterkenntnis und Selbstreflexion, Selbstvertrauen, Motivation, Zielklarheit und wir erfassten sie in den persönlichen Gesprächen, den schriftlichen Befragungen und den Gruppensituationen. Soziale Qualifikationen betrachteten wir bzgl. Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Sozialibilität, Teamorientierung, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsstärke, kollegiale Entscheidungsfähigkeit in der Gruppe und Kooperationsfähigkeit und erfassten sie in den schriftlichen Befragungen, in den Gruppensituationen und in den persönlichen Gesprächen.

Dieses breite Herangehen an die Kompetenzen bot uns die Möglichkeit, die Stärken der einzelnen Personen deutlich herauszuarbeiten und einen guten Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen zu erreichen, um die Erkenntnisse zu objektivieren.

Alle Teilnehmer(innen) erhielten zum Abschluss der Kompetenzbilanz zwei Synthesepapiere, ergänzt durch den gemeinsam erarbeiteten Aktionsplan. Beide Synthesepapiere erfüllen dabei unterschiedliche Funktionen. Das erste Synthesepapier ist für konkrete Bewerbungen nutzbar, während das zweite Synthesepapier als Arbeitsgrundlage für die weitere Arbeit des Jugendlichen gedacht ist, da alle enthaltenen Aussagen auf das anvisierte Ziel ausgerichtet sind.

Im Nachhinein ließe sich unser Vorgehen als maximale Variante charakterisieren. Garantiert werden muss dabei, dass alle eingesetzten Methoden

bezogen auf die definierte Zielstellung der KOB verwertbare Ergebnisse liefern und diese dann Eingang in die Synthesepapiere finden. Beim Einsatz von Fachkollegen zur Prüfung von fachlichen Kompetenzen ist darauf zu achten, dass sie im Beobachten geschult sind und auf die Trennung von Beobachtung und Bewertung Wert gelegt wird.

### **Akzeptanzsicherung**

Wichtigster Ansatzpunkt war für uns, wie die Teilnehmer(innen) die Kompetenzbilanz bewerteten. Deshalb entwarfen wir einen Abschlussfragebogen, den wir anonym ausfüllen ließen. Einerseits erhielten wir so Informationen über die Akzeptanz der durchgeführten Methoden und Verfahren und des Gesamtansatzes, andererseits hat die Meinung der Teilnehmer(innen) ja auch immer eine Wirkung nach außen und somit Einfluss auf potenzielle zukünftige Teilnehmer(innen).

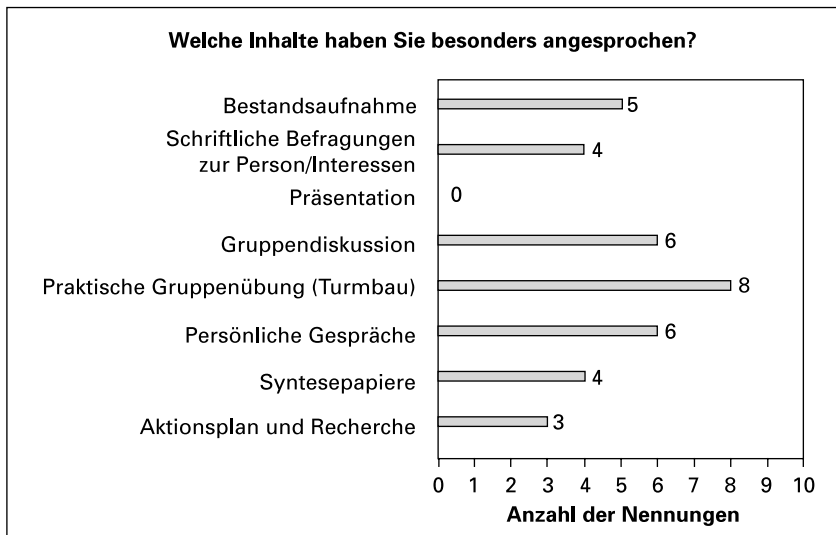
Die Befragung erfolgte sechs Wochen nach Beendigung der Kompetenzbilanz und erbrachte u. a. die in Abbildung 1 dargestellten interessanten Angaben.

Aus den Daten konnten wir ersehen, dass die Gruppensituationen (Beobachtungsverfahren) und die persönlichen Gespräche die Teilnehmer(innen) besonders angesprochen haben. Die Nützlichkeit der Kompetenzbilanz wird vorrangig unter dem Aspekt des Erkennens eigener Fähigkeiten und Stärken gesehen und weniger bezogen auf die Stärkung der eigenen Person oder die konkrete Suche nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz. Zufriedenheit kommt deutlich zum Ausdruck hinsichtlich der individuell geführten Gespräche und der bereitgestellten Unterlagen. Bei den Synthesepapieren und den Recherchen zeichnet sich ebenfalls eine positive Tendenz ab. Außerdem empfahl die große Mehrheit der Teilnehmenden anderen Schülern und Schülerinnen die Teilnahme an einer Kompetenzbilanz. Zwei Drittel der Teilnehmer(innen) wünschen sich eine weitere Unterstützung bei der Arbeits- bzw. Ausbildungssuche. Über die Ergebnisse der Kompetenzbilanz hat die Mehrzahl der Teilnehmer(innen) mit anderen gesprochen.

Dieses positive Feedback hat uns darin bestärkt, dass unser Herangehen und unsere Arbeitsweise richtig sind und wir weitere Möglichkeiten des Einsatzes des Verfahrens der KOB finden sollten.

### Abbildung 1

Angaben zu den Inhalten der KOB, die die Teilnehmer(innen) besonders angesprochen haben (N=10)



<b>Die Kompetenzbilanz war Ihnen nützlich:</b>	<b>ja</b>	<b>nein</b>
um Ihre beruflichen Interessen herauszuarbeiten	5	5
um Ihre Fähigkeiten und Stärken besser zu erkennen	8	2
um ein berufliches Ziel zu definieren	4	5
bei der Suche nach einem Arbeits- und Ausbildungsplatz	0	10
weil sie Ihnen Mut gemacht hat, nicht aufzugeben	1	8
weil Sie sich als Person anerkannt gefühlt haben	2	7

<b>Im Allgemeinen sind Sie:</b>	<b>sehr zufrieden</b>			<b>unzufrieden</b>	
	++	+	+/-	-	-
Mit den individuell geführten Gesprächen	1	4	2	-	-
Mit den Unterlagen, die man Ihnen zur Verfügung gestellt hat	1	5	-	1	-
Mit den Synthesepapieren	-	3	4	-	-
Mit den Recherchen	1	2	3	1	-

Zur Prüfung der Nachhaltigkeit der Teilnehmereinschätzungen haben wir sechs Monate nach Abschluss der Kompetenzbilanz einen Folgefragebogen verschickt, den uns sechs Teilnehmer(innen) zurückgesandt haben (Quote: 55 Prozent). Darin dokumentieren alle ihre Zufriedenheit mit den individuell geführten Gesprächen, mit den Synthesepapieren und der KOB im Allgemeinen. Die Nützlichkeit der KOB wird primär im Erkennen der Fähigkeiten und Kompetenzen gesehen sowie teilweise im Analysieren des beruflichen Werdegangs und dem Herausarbeiten beruflicher Interessen und weniger in der Festlegung von Schritten für den Einstieg ins Arbeitsleben. Die Synthesepapiere sind nur von einem Teilnehmer nochmals benutzt worden (als Vorlage). Fünf Teilnehmer(innen) empfehlen anderen Personen die Teilnahme an einer solchen KOB. Die in den Fragebögen angegebene aktuelle berufliche Situation ließ den Rückschluss zu, dass vier Teilnehmer(innen) ihr erarbeitetes berufliches Vorhaben in der geplanten Art und Weise umgesetzt haben. Damit bestätigten sich die Erkenntnisse aus der Abschlusseinschätzung nachhaltig.

Akzeptanzsicherung schließt natürlich die öffentliche Anerkennung des Verfahrens ein. Dazu führten wir eine Unternehmerbefragung durch (vgl. 2.3.3).

## **2.2.2 Teilprojekt 2: Profiling nach dem Job-AQTIV-Gesetz**

Laufzeit: März bis Dezember 2002

### ***Projekt- und Zielgruppenbeschreibung***

Mit dem Job-AQTIV-Gesetz vom Dezember 2001 wurden den Agenturen für Arbeit Mittel an die Hand gegeben, stärker präventiv tätig zu werden und den Vermittlungsprozess von Arbeitslosen zurück in den ersten Arbeitsmarkt zu optimieren. Hierbei durften die Agenturen für Arbeit so genannte Dritte mit Teilaufgaben der Vermittlung (Profiling) für Arbeitsplatzsuchende beauftragen. Zur Steigerung der Effizienz der Vermittlungstätigkeit sollte das Bildungsinstitut gemeinsam mit den Arbeitssuchenden deren erweitertes Bewerberprofil und damit verbunden ihre Vermittlungsaussichten ermitteln. Dazu stellte die Agentur für Arbeit das einfache Bewerberprofil für jede(n) Teilnehmer(in) zur Verfügung. Außerdem sollten am Ende des Profilings komplette Bewerbungsunterlagen vorliegen. Monatlich sollte für 30 Personen, die jeweils von der Agentur für Arbeit ausgewählt werden, das Profiling erstellt werden. Gemäß des vorgegebenen Finanzrahmens standen pro Teilnehmer(in) maximal vier Stunden zur Verfügung.

Am Profiling nahmen insgesamt 287 Personen teil, davon 60 Prozent Frauen und 40 Prozent Männer. Zwei Drittel der Teilnehmer(innen) kamen aus der Altersgruppe 31-50 Jahre und die Hälfte von allen war länger als ein Jahr arbeitslos. Betrachtet man die tatsächliche Abwesenheit vom ersten Arbeitsmarkt, so waren 79 Prozent länger als ein Jahr nicht in diesen integriert, 44 Prozent sogar länger als 5 Jahre. Überdurchschnittlich viele Teilnehmer(innen) kamen aus der Textilbranche sowie aus dem gewerblich-technischen Bereich. 44 Prozent der Teilnehmer(innen) waren selbst nicht mobil.

### ***Vorgehen und erfasste Kompetenzen***

Unsere Vorstellung, die KOB für das Profiling zu nutzen, ließ sich leider nicht umsetzen, da die Zielvorgaben sehr anspruchsvoll waren, der dafür vorgesehene Zeitrahmen aber viel zu gering. So mussten wir nach einem Kompromiss suchen, um unsere Qualitätsansprüche nicht zu verleugnen und gleichzeitig ein nutzbringendes Resultat für die Teilnehmer(innen) anzustreben.

Im geforderten erweiterten Bewerberprofil sollten Aussagen zu folgenden Aspekten getroffen werden:

- mögliche Qualifikationspotenziale und -risiken,
- Angaben zur Mobilität,
- Größe des Eigenengagements, um (wieder) einen Arbeitsplatz zu finden,
- gesundheitliche Beeinträchtigungen/Risiken.

Diese Zielkriterien waren noch sehr allgemein und unscharf definiert und bedurften der weiteren Konkretisierung. Aus diesem Grund haben wir den ersten Punkt in die Bereiche fachliche Qualifikationen und persönliche Voraussetzungen aufgeteilt. Im nächsten Schritt musste festgelegt werden, wie die Informationen erfasst werden können, d. h. welche Methoden eingesetzt werden sollen. Hier entschieden wir uns für Interviews und schriftliche Verfahren und entwickelten selbst noch einen Zusatzbogen zum Bewerberprofil.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen und des vorgegebenen Zeitrahmens erarbeiteten und realisierten wir folgenden Ablauf:

- Monatlich fand eine *Informationsveranstaltung* statt. Hier informierten wir die 30 Teilnehmer(innen) über den genauen Ablauf des Profilings,

die dort eingesetzten Methoden sowie die am Ende vorliegenden Ergebnisse. Jeder erhielt ein Informationsblatt über die mitzubringenden Unterlagen, und die konkreten Termine wurden festgelegt. Pro Tag wurde mit vier Teilnehmer(inne)n parallel gearbeitet.

- *Erster Präsenztage*: Einleitend führten wir mit allen Teilnehmer(inne)n ein ca. 45-minütiges halbstandardisiertes Interview durch. Intention dieses Einzelgesprächs war die weitreichende Erfassung von Informationen, die dem uns vorliegenden einfachen Bewerberprofil nicht zu entnehmen waren. Da die Mitarbeit der Teilnehmer(innen) wichtig für den Erfolg des Profilings war, sollte das Erstgespräch auch dazu dienen, eine offene und gesprächsbereite Atmosphäre zu schaffen. Danach füllten die Teilnehmer(innen) den Zusatzbogen zum Bewerberprofil der Agentur für Arbeit aus. Hierbei ging es vor allem um die Erfassung spezifischer Tätigkeiten, die während aller bisherigen Arbeitsverhältnisse ausgeübt worden waren. Die Angabe des Beherrschungsgrades (sehr gut – mangelhaft) sowie zusätzliche Spezialkenntnisse in Verbindung mit der Berufserfahrung gaben Auskunft zu den fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen. Im Zusatzbogen wurde des Weiteren nach Interessen in Bezug auf 15 vorgegebene Berufsfelder gefragt. Anschließend bearbeiteten die Teilnehmer(innen) zwei schriftliche Verfahren. Zum einen den „Allgemeinen Interessen Struktur Test“ (AIST) von Bergmann/Eder (1992) der in allgemeiner Form nach den Interessenbereichen fragt. Zum anderen wurde das „Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung“ (BIP) von Hossiep/Paschen (1998) eingesetzt, eine Selbstbeschreibung der Persönlichkeit im beruflichen Kontext. Hier mussten wir im Verlauf des Profilings erkennen, dass der Test von einzelnen Teilnehmer(inne)n nicht bearbeitet werden konnte. In diesen Fällen verwendeten wir stattdessen ein Stärken-Schwächen-Profil zur Selbsteinschätzung. Im Anschluss daran fand für jeweils zwei Teilnehmer(innen) ein Bewerbungstraining statt (Stellensuche, Er- oder Überarbeitung der Bewerbungsunterlagen). Außerdem bekamen die Teilnehmer(innen) in Vorbereitung auf den zweiten Präsenztage bestimmte „Hausaufgaben“, um die sie sich kümmern sollten, beispielsweise neue Passbilder machen lassen oder Firmen anrufen, deren Adressen/ Stellenangebote bei der Recherche gefunden worden waren.
- *Zweiter Präsenztage*: Anfangs fand das Bewerbungstraining für die nächsten zwei Teilnehmer(innen) statt. Danach führten wir mit den Teilnehmer(inne)n ein mindestens einstündiges Auswertungsgespräch durch. Nach der Auswertung der „Hausaufgaben“ besprachen wir mit

den Teilnehmer(inne)n die Testergebnisse und diskutierten mögliche Schlussfolgerungen daraus. Im Anschluss wurde die Dokumentation, die die Agentur für Arbeit erhielt, detailliert durchgesprochen, wenn nötig verändert oder ergänzt (Anspruch der Transparenz). Auch eine durch die Agentur für Arbeit vorgegebene Chanceneinschätzung (Tabelle) wurde zusammen ausgefüllt. Die Unterlagen sandten wir erst nach Zustimmung der Teilnehmer(innen) an die Agentur für Arbeit.

Am Ende des Profilings lag für alle Teilnehmer(innen) eine Dokumentation (erweitertes Bewerberprofil) vor, die wir als standardisierte Erfassung möglicher berufsrelevanter Kompetenzen speziell für das Profiling entwickelten. Die inhaltliche Gliederung ergab sich dabei aus den von der Agentur für Arbeit geforderten Aussagen. Insgesamt erstellten wir in den zehn Monaten 249 Dokumentationen.

### **Akzeptanzsicherung**

Um die Frage nach der Akzeptanz des Profilings durch die Teilnehmer(innen) zu klären bzw. die eigene Arbeit zu evaluieren, entwickelten wir einen entsprechenden Fragebogen, den 174 Teilnehmer(innen) ausfüllten.

Hinsichtlich der Nützlichkeit der einzelnen Module des Profilings kreuzten

158 Personen	die persönlichen Gespräche,
133 Personen	das Bewerbungstraining,
107 Personen	die Stellenrecherchen und
79 Personen	die schriftlichen Befragungen an.

Die Teilnehmer(innen) würdigten speziell die individuell geführten Gespräche (zwei pro Teilnehmer(in)), aber auch das Bewerbungstraining und die Stellenrecherchen wurden von einem Großteil als hilfreich bewertet. Die schriftlichen Verfahren (Fragebögen und Tests) wurden nur knapp von jedem Zweiten als nützlich eingestuft. Gründe hierfür sehen wir vor allem in der Ungewohntheit der Anforderung, aber auch in der prinzipiellen Ablehnung solcher Methoden aus der Unkenntnis des möglichen Nutzens.

Mit diesen Ergebnissen wird die besondere Bedeutung von individuellen Gesprächen nachdrücklich unterstrichen.

Hinsichtlich der Akzeptanz der Vorgehensweise und der erstellten Ergebnisse beim Profiling durch die Agentur für Arbeit kann festgestellt werden,

dass es bereits im Vorfeld mehrere Gespräche zur Gestaltung des Projekts und zu Inhalt und Form der Dokumentation gab, deren Ergebnisse unmittelbar in die Vorbereitungen einfließen. Im Verlauf des Profilings standen die Projektmitarbeiter im regelmäßigen Kontakt mit den zuständigen Arbeitsberatern und Arbeitsvermittlern. Unter Nutzung der in den Dokumentationen enthaltenen Vorschläge wurden nach Abschluss des Profilings durch die Arbeitsvermittler bei Bedarf mit den Teilnehmer(inne)n entsprechende Eingliederungsvereinbarungen getroffen. Über eine weitergehende Nutzung der Ergebnisse durch die Agentur für Arbeit liegen uns keine Erkenntnisse vor.

### **2.2.3 Teilprojekt 3: Berufsorientierung für Mädchen**

Laufzeit: Oktober 2002 bis Dezember 2003

#### ***Projekt- und Zielgruppenbeschreibung***

In den letzten Jahren haben sich die Bedingungen, unter denen Jugendliche, insbesondere Mädchen und junge Frauen ihre Berufswahl treffen müssen, entscheidend verändert. Dazu gehören Veränderungen in den technologischen und ökonomischen Entwicklungen, in der Arbeitsorganisation, in den Beschäftigungsformen und in den Beschäftigungsverhältnissen, um nur einige zu nennen. Die beruflichen Anforderungen sind gestiegen und komplexer geworden. Das wird bereits am Übergang von der Schule in die Ausbildung (erste Schwelle) deutlich. Eine Entscheidung für einen Beruf ist auf Grund der rasanten Entwicklung der Berufswelt aber auch auf Grund der eigenen Wünsche, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse schwer. Der Übergang von der Schule in eine Ausbildung wird deshalb zu einer besonderen Gestaltungsaufgabe für die einzelnen Jugendlichen, die sie mehr und mehr eigenverantwortlich wahrnehmen müssen.

Hier setzt das Projekt an und möchte dazu beitragen, dass die Mädchen und jungen Frauen ihre berufliche Orientierung aktiver und intensiver gestalten und damit ihrer Eigenverantwortung besser gerecht werden. Insbesondere durch Informationen, Gespräche, Besuche im Berufsinformationszentrum, praktische Tätigkeit in Testwerkstätten (Schnupperkurs), Exkursionen in Betriebe und vor allem durch die Kompetenzbilanz sollen sie dazu befähigt werden. Der Gesamtumfang dieses Freizeitprojekts betrug 40 Unterrichtseinheiten pro Kurs.



Jeder einzelne Kurs hatte folgenden Ablauf:

– Informationsveranstaltungen	4 UE
– Kompetenzbilanz	8 UE
– Schnupperkurse in Werkstätten	16 UE
– Durchführung von Besuchen im BIZ und in Betrieben	11 UE
– Projektabschluss	1 UE

Damit war die Kompetenzbilanz von Anfang an in einen Gesamtrahmen unterschiedlicher Methoden zur Berufsorientierung eingebettet und erfuhr dadurch eine Konkretisierung als auch Fortführung der Ideen und Erkenntnisse.

Im Projektzeitraum gestalteten wir vier Kurse, an denen insgesamt 69 Mädchen aus der Lengenfelder und der Treuener Mittelschule teilnahmen. Die Mädchen besuchten zu diesem Zeitpunkt die 8. Klasse im Realschul- oder im Hauptschulgang.

### ***Vorgehen und damit erfasste Kompetenzen***

Plötzlich hatten wir es mit einer neuen, sehr jungen Zielgruppe zu tun – da hieß es umdenken. Und so haben wir uns zunächst mit alterstypischen Verhaltensweisen, mit ihren Interessen und ihrer Lebensart vertraut gemacht. Außerdem rückten wir die Frage der Teilnehmergewinning stärker in den Vordergrund, da es sich ja um ein reines Freizeitprojekt handelte und somit Aspekte einer treffenden und altersgerechten Motivierung besonders wichtig wurden. Der regelmäßige Gedankenaustausch im Team spielte dabei eine besonders wesentliche Rolle.

Wir entschieden uns, in den acht Stunden Kompetenzbilanz folgende Methoden einzusetzen:

Phase 1: – persönliches Erstgespräch

Phase 2: – Arbeit mit der Bestandsaufnahme „Sich selbst erkennen“  
– Bearbeitung von einem Persönlichkeitstest (MPT-J)<sup>6</sup>  
– Bearbeitung von zwei Interessentests (AIST, BIT-II)  
– Präsentationsübung (Beobachtungsverfahren)  
– praktische Gruppenübung (Beobachtungsverfahren)

---

<sup>6</sup> MPT-J – Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest für Jugendliche (Schmidt 1981 b)

- Phase 3: – persönliches Auswertungsgespräch  
– Übergabe der Synthesedokumente

Da das Projekt unter der Zielsetzung der Unterstützung der Berufsorientierung stand, war die Betrachtung aller drei Kompetenzbereiche für uns wichtig. Hauptansatzpunkte bildeten dabei neben den schulischen Leistungen vor allem alle Freizeitaktivitäten wie Hobbys, die Mitarbeit in Arbeits- oder Sportgemeinschaften, Vereinstätigkeiten oder auch bereits gesammelte Arbeitserfahrungen. Informationen darüber erhielten wir in den Gesprächen und der Bestandsaufnahme. Die Schnuppertage in den Werkstätten lieferten uns außerdem Hinweise auf bevorzugte Tätigkeitsfelder und Arbeitsweisen. Die Beobachtungsverfahren dienten der Analyse sozialer und personaler Kompetenzen. Wir ermittelten Aussagen zu Kommunikation/überzeugendes Auftreten, Zielorientierung, Kreativität, Umgangsformen, Interaktion/Engagement und Konflikt/Kritikfähigkeit. Die Erkenntnisse verglichen wir mit den Ergebnissen des Persönlichkeits-tests.

Alle zur Umsetzung notwendigen Materialien (Bestandsaufnahme, Beobachtungsaufgaben und -bögen, Gestaltung der Synthesepapiere) haben wir dafür in unserem Kompetenzteam altersgerecht aufgearbeitet. Anregungen hierfür erhielten wir auch durch die Erkenntnisse aus dem Gestaltungsprojekt in Worms/Alzey (vgl. Kapitel 3).

Zum Abschluss erhielt jede Teilnehmerin zwei Synthesedokumente. Synthesedokument I stellt eine Zusammenfassung vorrangig der Selbstanalyse mit Hilfe der Bestandsaufnahme dar. Stichpunktartig werden die Aussagen zu Interessengebieten, Lieblingsfächern, Hobbys, besuchten Kursen, den aktuellen Berufswünschen, dem angestrebten Schulabschluss, absolvierten Praktika sowie vorhandenen Erfahrungen in der Arbeitswelt aufgelistet. Synthesedokument II fasst die Erkenntnisse aus den Gesprächen und den Test- und Beobachtungsverfahren zusammen und ist in Textform gestaltet. Gegliedert wurden die Aussagen nach

- Stärken im Bereich Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen,
- berufliche Motivation und Interessen,
- Empfehlungen zur weiteren Entwicklung.

### **Akzeptanzsicherung**

Zur Ermittlung der Akzeptanz der Kompetenzbilanz und des Gesamtprojekts durch die Mädchen entwickelten wir einen Auswertungsfragebogen,

den 61 Teilnehmerinnen ausfüllten. Das Feedback fällt insgesamt sehr positiv aus, sowohl die einzelnen Bestandteile der Kompetenzbilanz als auch die anderen Projektbestandteile haben die Mädchen sehr angesprochen. Das Projekt war den Mädchen nach ihrer Einschätzung vor allem nützlich, um ihre beruflichen Interessen herauszuarbeiten, um ihre Fähigkeiten und Stärken besser zu erkennen und um ein berufliches Ziel zu finden. Sie haben mit ihren Eltern und Freunden über die Ergebnisse des Projekts gesprochen und 60 Mädchen würden anderen Schülern die Teilnahme an einem solchen Projekt empfehlen. Auf die Frage, ob sie jetzt eine genauere Vorstellung von dem haben, was sie später einmal beruflich machen wollen, antworteten

46 Mädchen mit	„ja“,
6 Mädchen mit	„ungefähr/teilweise“,
5 Mädchen mit	„noch nicht so ganz“,
2 Mädchen mit	„nein, ich wusste es ja schon vorher“,
2 Mädchen mit	„nein, weiß noch nicht“.

Diese positive Bewertung bestätigt uns in der Annahme, dass der gewählte Zeitpunkt (Klasse 8) richtig sowie Projektinhalt und -umfang angemessen sind, um den Prozess der Berufsorientierung zu unterstützen. Wünschenswert wäre natürlich eine weitere Begleitung dieses Prozesses, vor allem für die Mädchen, deren berufliche Vorstellungen noch unklar sind oder wo ein Wandel der Vorstellungen stattfindet (z. B. nach einem Praktikum).

Einen weiteren wichtigen Aspekt der Akzeptanzsicherung stellte die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit und anderen Institutionen des Landkreises (Jugendamt, Jugendberufshilfe, Wirtschaftsförderung) dar. Zu allen nahmen wir bereits vor Projektbeginn Kontakt auf und diskutierten das Vorhaben. Das Feedback war positiv und Unterstützung wurde zugesichert. Speziell mit der Berufsberatung standen wir über den gesamten Projektzeitraum in engem Kontakt, informierten den für die jeweilige Schule zuständigen Berufsberater regelmäßig über die laufenden Aktivitäten und planten einzelne Schritte (z. B. Firmenbesuche) gemeinsam. Unsere Empfehlung zur weiteren Nutzung der Synthesepapiere wurde positiv aufgenommen. Im Juni 2003 hatten wir Gelegenheit, unser Projekt auf einer Sitzung des Jugendhilfeausschusses des Landkreises vorzustellen.

Akzeptanzsicherung bedeutete für uns auch, die Eltern von Anfang an in das Projekt mit einzubeziehen. So haben wir in einem Brief allen Eltern

unser Projekt vorgestellt, sie haben den Vertrag zur Teilnahme mit unterschrieben und erhielten zur Halbzeit und zum Ende des Projekts schriftliche Informationen über die realisierten Projektteile.

Zur Akzeptanzsicherung gehörte natürlich auch die Information der Lehrer. Sie erhielten einen Flyer zum Projekt und in persönlichen Gesprächen wurde über Anliegen, Inhalte, Ablauf und Ergebnisse des Projekts informiert. Ein weiterer Informationsaustausch (z. B. über gewonnene Ergebnisse) fand nicht statt. Hier bestehen sicher Reserven, andererseits hatten wir uns laut geschlossenem Vertrag verpflichtet, keine Informationen an Dritte weiterzugeben. Außerdem mussten wir wiederholt feststellen, dass die Mädchen froh waren, mit Personen zu tun zu haben, die nicht aus der Schule kamen.

#### **2.2.4 Teilprojekt 4: Jugendliche – Fachkraft für Tourismus**

Laufzeit: Februar bis April 2003

##### ***Projekt- und Zielgruppenbeschreibung***

Der Anpassungslehrgang „Fachkraft für Tourismus“ war eine einjährige Weiterbildung, die durch den Freistaat Sachsen und den ESF finanziert wurde. Sie richtete sich an Jugendliche mit einer Ausbildung als Touristikassistent(in), Fremdsprachensekretär(in), Fremdsprachenassistent(in), Assistent(in) für Hotel-, Gaststätten- und Tourismusgewerbe. Im Rahmen des Lehrgangs fand eine Kompetenzbilanz statt, die der Standortbestimmung und der Festlegung des weiteren beruflichen Werdegangs dienen sollte. Unserer Intention nach könnte bei den Teilnehmer(inne)n erhöhter Gesprächs- bzw. Beratungsbedarf bestehen, da ihnen unmittelbar nach erfolgreicher Erstausbildung kein Start ins Arbeitsleben gelungen ist. Vom Umfang und von den eingesetzten Methoden war die Kompetenzbilanz mit der im Teilprojekt 1 vergleichbar (vgl. 2.2.1).

Die Teilnehmer(innen) an der Maßnahme verfügten über einen Abschluss als Touristikassistent(in) oder als Fremdsprachensekretär(in). Sie waren alle Anfang 20 und hatten höhere Schulabschlüsse (Abitur, Realschulabschluss) erworben. Am Modul Kompetenzbilanz waren zunächst 14 Teilnehmer(innen) beteiligt, drei Teilnehmerinnen schieden allerdings wegen Arbeitsaufnahme vorzeitig aus der Maßnahme aus, so dass letztendlich für elf Teilnehmer(innen) Synthesedokumente erstellt wurden.

## ***Vorgehen und damit erfasste Kompetenzen***

Wir realisierten eine umfassende Kompetenzbilanz, die von ihrem Ablauf und dem vorhandenen Zeitumfang mit dem Teilprojekt 1 vergleichbar war. Mit Hilfe der Methodenvielfalt erfassten wir auch hier alle drei Kompetenzbereiche. Außerdem ermöglichte uns die Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzungen einen guten Abgleich der erhaltenen Aussagen.

Zum Einsatz kamen hier die Materialien, die wir bereits im Teilprojekt 1 entwickelt hatten. Lediglich die praktische Gruppenarbeit zur Verhaltensbeobachtung gestalteten wir neu, um das Anforderungsniveau etwas zu erhöhen und umfassender beobachten zu können. (vgl. Arbeitskreis Assessment Center 1995)

Auch zum Abschluss dieser Kompetenzbilanz erhielten alle Teilnehmer (innen) zwei Synthesepapiere. Analog zum Teilprojekt 1 bestand unsere Intention zur Erstellung von zwei Synthesepapieren auch hier darin, dass das erste Synthesepapier für konkrete Bewerbungen nutzbar sein sollte, während das zweite Synthesepapier als direkte Arbeitsgrundlage für die weitere Arbeit der Jugendlichen gedacht war, da es sich unmittelbar auf das geplante berufliche Vorhaben bezog.

## ***Akzeptanzsicherung***

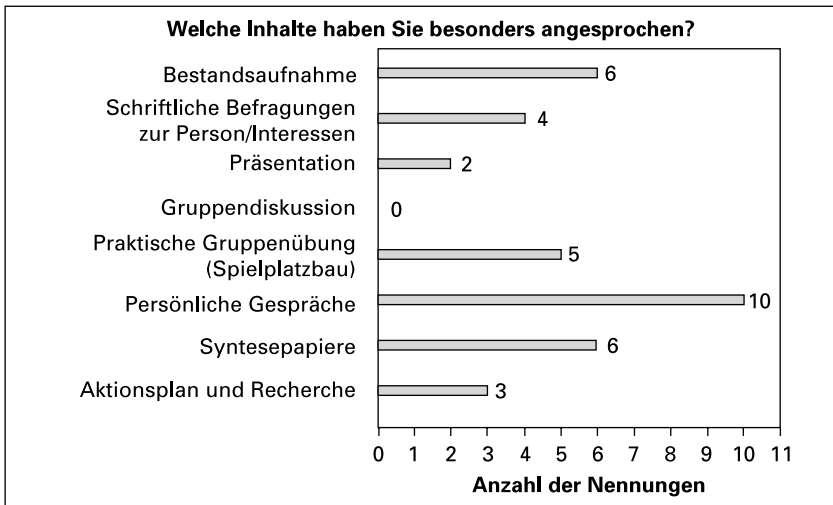
Zum Ende der Kompetenzbilanz haben wir die Teilnehmer(innen) gebeten, uns ihre Meinung zur KOB mitzuteilen, indem sie den erarbeiteten Abschlussfragebogen ausfüllten. Die elf vorliegenden Fragebögen erbrachten u. a. die in Abbildung 2 dargestellten Aussagen.

Aus den Daten wird ersichtlich, dass die persönlichen Gespräche, die eigene Bestandsaufnahme und die Synthesepapiere die Teilnehmer(innen) besonders angesprochen haben. Die Nützlichkeit der Kompetenzbilanz wird vorrangig bezüglich dem Erkennen eigener Fähigkeiten und Stärken und der Anerkennung und Stärkung der eigenen Person gesehen und weniger bezogen auf die konkrete Suche nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz. Zufriedenheit kommt sehr deutlich zum Ausdruck hinsichtlich der individuell geführten Gespräche, aber auch die bereitgestellten Unterlagen, die Synthesepapiere und die Recherchen erfahren eine positive Bewertung. Damit zeigen sich deutliche Gemeinsamkeiten zu den Bewertungen im Teilprojekt 1. Außerdem wird die Teilnahme an einer Kompetenzbilanz anderen Schülern eindeutig empfohlen und der Wunsch nach weiterer

Unterstützung ist ebenfalls stark ausgeprägt. Über die Ergebnisse der Kompetenzbilanz haben alle Teilnehmer(innen) mit anderen gesprochen.

## Abbildung 2

Angaben zu den Inhalten der KOB, die die Teilnehmer besonders angesprochen haben (N=11)



<b>Die Kompetenzbilanz war Ihnen nützlich:</b>	<b>ja</b>	<b>nein</b>
um Ihre beruflichen Interessen herauszuarbeiten	5	6
um Ihre Fähigkeiten und Stärken besser zu erkennen	10	1
um ein berufliches Ziel zu definieren	4	6
bei der Suche nach einem Arbeits- und Ausbildungsplatz	1	8
weil sie Ihnen Mut gemacht hat, nicht aufzugeben	7	4
weil Sie sich als Person anerkannt gefühlt haben	10	1

<b>Im Allgemeinen sind Sie:</b>	<b>sehr zufrieden</b>			<b>unzufrieden</b>	
	++	+	+/-	-	-
Mit den individuell geführten Gesprächen	6	5	-	-	-
Mit den Unterlagen, die man Ihnen zur Verfügung gestellt hat	2	5	4	-	-
Mit den Synthesepapieren	2	7	2	-	-
Mit den Recherchen	-	7	4	-	-

Zur Vertiefung der vorliegenden Erkenntnisse führte ein Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung nach Abschluss der KOB sechs Einzelinterviews mit den Teilnehmer(inne)n. Hier bestätigte sich erneut die relativ große Zufriedenheit mit der Art und Weise der Durchführung der KOB. Dabei wurde insbesondere die persönliche Atmosphäre als Qualität der KOB hervorgehoben. Zur von uns intendierten zweifachen Nutzung der KOB (persönlich und für Bewerbungen) ergab sich ein geteiltes Meinungsbild, d. h. die unmittelbare Verwendung in Bewerbungsunterlagen wurde nur von einem Teil positiv gesehen. Weiterhin verdeutlichten die Aussagen, dass die Teilnehmer(innen) die KOB als Entscheidungshilfe, als Selbstbestätigung, aber auch zur widerständigen Auseinandersetzung nutzten.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus den Antworten in Bezug auf die Lernwirkungen der KOB ziehen? Sichtbar wurde, dass durch die KOB die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit stimuliert wurde, wobei besonders das Thema Sozialkompetenz ins Bewusstsein rückt. Damit kann die KOB ein wichtiger Impulsgeber für selbst organisierte Lernprozesse sein.

Zur Prüfung der Nachhaltigkeit der Teilnehmereinschätzungen haben wir auch hier sechs Monate nach Abschluss der Kompetenzbilanz einen Folgefragebogen verschickt, den uns fünf Teilnehmer(innen) zurücksandten (Quote: 45 Prozent). Darin dokumentieren alle ihre Zufriedenheit mit den individuell geführten Gesprächen und der KOB im Allgemeinen. Die Nützlichkeit der KOB wird vorrangig gesehen im Erkennen der Fähigkeiten und Kompetenzen, in der Einschätzung des Allgemeinwissens, in der Analyse des beruflichen Werdegangs und im Herausarbeiten beruflicher Interessen und Motive, weniger in der Festlegung von Schritten für den Einstieg ins Arbeitsleben. Ein Teilnehmer hat die Synthesepapiere nochmals genutzt, und zwar für das Schreiben einer Bewerbung, als Anlage zu den Bewerbungsunterlagen, bei der Vorbereitung auf ein Bewerbungsgespräch sowie im Bewerbungsgespräch. Alle fünf empfehlen aus heutiger Sicht anderen Personen die Teilnahme an einer KOB mit der Begründung, dass man dadurch seine Stärken und Schwächen erkennt und es nichts schadet, sich mit seiner Person zu beschäftigen. Alle fünf bringen weiterhin zum Ausdruck, dass sie durch die KOB etwas gelernt haben, was sie auch mit konkreten Aussagen belegen („muss meine Ziele und Vorstellungen konsequent verfolgen“, „habe gelernt, mich besser einzuschätzen“, „muss mehr auf meine Mitmenschen zugehen“, „bin teamfähig, kreativ, flexibel, kann aber nicht so gut vor (fremden) Leuten sprechen“). Auf die Frage nach der aktuellen beruflichen Situation wurde angegeben, dass

zwei Personen sich in einer Ausbildung befinden und die anderen drei Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt gefunden haben, zwei davon entsprechend ihrer Ausbildung.

## **2.3 Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Nachhaltigkeit**

### **2.3.1 Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzbilanz**

Wir haben vier Teilprojekte mit unterschiedlichem Umfang realisiert:

- zwei maximale Varianten: Jugendliche – Umwelt 2010 (2.2.1), Jugendliche – Fachkraft für Tourismus (2.2.4),
- eine optimale Variante: Berufsorientierung für Mädchen (2.2.3),
- eine Sonderform: Profiling nach dem Job-AQTIV-Gesetz (2.2.2).

Alle Teilprojekte wurden auf der Grundlage des Grundrasters der Kompetenzbilanz umgesetzt. Dieses dreiphasige Modell aus Bedarfsanalyse, Untersuchungsphase sowie Auswertungs- und Synthesephase erweist sich als tragfähig und lässt sich auf unterschiedliche Zielgruppen und Zeitumfänge zuschneiden. Bereits dieser Modellansatz unterstreicht damit die Bedeutung von Gesprächsangeboten (Phase 1 und 3) im Zuge der Kompetenzerfassung (weiter dazu unter 2.3.2).

Die Untersuchungsphase (Phase 2) kann und muss ganz unterschiedlich ausgestaltet werden. Sie kann deutlich variieren in der Menge der eingesetzten Verfahren (Bestandsaufnahme, Tests, Beobachtungsverfahren, Arbeitsproben), deren Auswahl bezogen auf die Zielstellung und die Zielgruppe angemessen erfolgen sollte. Die in den Teilprojekten Umwelt und Tourismus realisierte maximale Variante bildet somit eine Obergrenze hinsichtlich des Umfangs dieser Phase, während das Mädchen-Projekt sich als optimale Variante beschreiben ließe. Entscheidend bleibt, dass stets eine Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung garantiert wird.

Das von uns entwickelte Material zur Selbsteinschätzung (die Bestandsaufnahme) muss nun allerdings auf jede Zielgruppe speziell zugeschnitten werden. Das betrifft sowohl das Layout als auch die Auswahl der Inhalte. Nach unseren Erfahrungen sollte der Umfang nicht mehr als 20 Seiten betragen, da er sonst eher Abwehrverhalten auslöst, vor allem bei Personen, die Schwierigkeiten mit den Kulturtechniken aufweisen. In diesem Zusammenhang müssen auch wir noch verstärkt darüber nachdenken, wie die



Schriftlastigkeit des Materials weiter verringert werden kann, ohne den Erkenntnisgewinn einzuschränken.

Hinsichtlich der Testverfahren gilt es zu beachten, dass nur zielführende Verfahren zum Einsatz kommen, sonst sollte eher darauf verzichtet werden. Bei den Beobachtungsverfahren verfügen wir jetzt über einen Pool von Aufgaben, die variabel eingesetzt werden können und die Ermittlung unterschiedlicher personaler und sozialer Kompetenzen gestatten. Ihr Einsatz wird aber nur dann erfolversprechend verlaufen, wenn die Beobachter entsprechend geschult sind und im Anschluss an die Durchführung die notwendigen Feedback-Möglichkeiten eingeplant werden.

Die Betrachtung fachbezogener Aspekte im Rahmen der Untersuchungsphase (z. B. in Form von Arbeitsproben) ist aus unserer Sicht nur realisierbar, wenn die entsprechenden Fachkräfte verfügbar sind. Bei der Vielfalt der aktuellen Berufsrichtungen stößt man hier sehr schnell an Grenzen und wird deshalb gezwungen sein, auf solche Untersuchungen eher zu verzichten. Alternativ kann es aber sinnvoll sein, sich auf die Analyse von geistigen Fähigkeiten zu konzentrieren, da diese ja wichtige Hilfsmittel zur Bearbeitung fachlicher Anforderungen darstellen. Wir haben uns dazu eigene Übungsmaterialien erstellt und diese erfolgreich in zwei Teilprojekten erprobt.

Für die Auswertung und Zusammenfassung aller in der Untersuchungsphase gewonnenen Daten haben wir erkannt, dass es sich als nützlich erweist, wenn die Erkenntnisse auf einem Blatt zusammengefasst werden können. Das von uns dazu entwickelte Arbeitsblatt trägt entscheidend zur Strukturierung der Daten bei und bildet so eine übersichtliche Grundlage im Auswertungsgespräch mit den einzelnen Teilnehmer(inne)n. Jetzt können viel leichter Bezüge und Zusammenhänge oder auch Widersprüche zwischen den Daten erkannt und thematisiert werden, der Erkenntnisprozess wird entscheidend verbessert.

Entsprechend unseres KOB-Modells haben wir für alle Teilnehmer(innen) die Erkenntnisse der KOB in einem Ergebnispapier zusammengefasst. Wir erachten es nach wie vor für sinnvoll, zwei Synthesepapiere zu verfassen – Papier 1 zur Verwendung für Bewerbungsverfahren und Papier 2 als Arbeitsgrundlage für die Teilnehmer(innen) und ggf. für den Auftraggeber der KOB. Insgesamt sehen wir hier aber durchaus weiteren Diskussionsbedarf, denn aus den Nachbefragungen nach sechs Monaten geht schon hervor, dass eine Verwendung im Bewerbungsverfahren bisher nur

im Ausnahmefall erfolgt. Eine wesentliche Weiterentwicklung der Synthesepapiere besteht darin, dass wir jetzt im Kopf des Papiers deutlich beschreiben, mittels welcher Verfahren die Erkenntnisse gewonnen werden, um so für die Leser(innen) das Verfahren transparenter zu gestalten. Außerdem haben wir die Ergebnisdarstellung der jeweiligen Zielgruppe angepasst, so achteten wir speziell beim Mädchen-Projekt auf eine angemessene sprachliche Gestaltung und nutzten dabei auch die Erkenntnisse der Kolleginnen aus dem Alzey/Wormser Projekt (Kapitel 3).

Hinsichtlich des Profiling-Verfahrens mussten wir bereits zu Beginn feststellen, dass es sich um keine KOB in dem von uns verstandenen Sinne handelt. Trotzdem bemühten wir uns um eine teilnehmerbezogen angemessene Lösung, indem entsprechende Materialien und Vorgehensweisen entwickelt und umgesetzt wurden. Angesichts der von der Agentur für Arbeit vorgegebenen Rahmenbedingungen (minimaler Finanzrahmen bei anspruchsvoller Zielstellung) gelangt man aber nicht nur an die Grenze des methodisch Machbaren, sondern vor allem des ethisch Verantwortbaren. Die Mehrzahl unserer Profiling-Teilnehmer bräuchte eine intensive individuelle Begleitung und kein Durchlaufen eines Selektionsmechanismus, bei dem offen bleibt, wie mit den gewonnenen Erkenntnissen für die Teilnehmer(innen) weiter gearbeitet wird.

### **2.3.2 Stellenwert von Beratung**

Unser Modellkonzept der Kompetenzbilanz hat bereits in den Phasen 1 und 3 Beratung als immanenten Bestandteil, d. h. sowohl die Bedarfsanalyse als auch die Auswertung erfolgen in Form individueller Gespräche.

Bei der Bedarfsanalyse steht die gemeinsame Erarbeitung der Zielstellung der KOB im Vordergrund, während bei der Auswertung die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer(innen) und die Fremdeinschätzungen der Berater(innen) die Hauptgegenstände dieses Kommunikationsprozesses bilden und ein wechselseitiger Austausch stattfindet. Das von uns dazu entwickelte Arbeitsblatt trägt entscheidend zur Steuerung des Erkenntnisprozesses auf beiden Seiten bei. Wichtig ist hierbei, dass es sich um einen professionellen Kommunikationsprozess handelt, in dem sich die Expertise der Beratenden und die Expertise der Teilnehmenden begegnen. Dabei verstehen wir uns in diesem Prozess als Begleiter(innen) mit dem Ziel der Stärkung der Reflexivität, Selbsterkenntnis und Motivation bei den Teilnehmenden.

Nach Abschluss unserer Teilprojekte hat sich bei uns die Erkenntnis verstärkt, dass es für bestimmte Zielgruppen (z. B. die Mädchen) wünschenswert wäre, wenn nach Abschluss der KOB die Möglichkeit einer weiteren Begleitung (Coaching) bestehen würde. So könnten eingeleitete Denk- und Gestaltungsprozesse begleitet und entsprechend unterstützt werden.

Die Umsetzung dieses Beratungskonzeptes ist nur mit geschultem Fachpersonal möglich, das die dem Modell innewohnende positive Haltung gegenüber den Teilnehmer(inne)n transportieren und umsetzen kann. Rückmeldungen von Teilnehmer(inne)n bestätigen uns immer wieder, dass sie die vorgefundene vertrauensvolle und offene Atmosphäre als sehr nützlich empfunden haben.

Weiterhin erweist sich unsere enge Zusammenarbeit im Team der Kompetenzberater(innen) als wichtige Quelle für den Erfolg. Das reicht von der gemeinsamen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung jedes Projekts über regelmäßige Feedback-Gespräche bis zur Entwicklung und Erprobung von neuen Methoden und Verfahren. Ergänzt wird dieses Vorgehen durch Treffen mit externen Experten, um so stets eine hohe Qualität bei der KOB zu gewährleisten.

### **2.3.3 Erhöhung des Verständnisses und der Akzeptanz für das Instrument der Kompetenzbilanz**

Diese Aufgabe begann für uns bei der Gewinnung von Auftraggebern für die Teilprojekte und zog sich immanent durch die gesamte Projektlaufzeit. Dabei konnten wir auf Kontakte zu regionalen Partnern aufbauen und diese ausbauen. Vorträge, Veröffentlichungen (z. B. in der Firmenzeitung), Präsentationen und die Beteiligung an Workshops trugen zur Erhöhung des Bekanntheitsgrades des Instrumentes KOB bei. Wesentlich war dabei für uns immer, die KOB als ein pädagogisches Konzept, als eine Haltung zu beschreiben, die Brücken zum selbst organisierten Lernen baut.

Vor allem hinsichtlich der Kompetenzbilanz für KMU erwies sich dieser Prozess als langwierig. Oft stießen wir noch auf Vorurteile, dass nur das Fachliche wesentlich sei oder dass das Urteil des Einstellenden aus dem Vorstellungsgespräch ausreiche. Inzwischen sind wir auch hier weiter vorgekommen und versuchen über ein Fachkräfteprojekt unsere Dienstleistung bei der Neuansiedlung von Unternehmen in der Region nutzbringend einzusetzen.

Im Teilprojekt 1 haben wir uns speziell der Sensibilisierung der Arbeitgeberseite für das Instrument der Kompetenzbilanz und seiner Produkte zugewandt. Dazu nahmen wir zu 17 Unternehmen (überwiegend KMU) Kontakt auf, erläuterten kurz unser Modell der KOB und erfragten die Nützlichkeit von Synthesepapieren in Bewerbungsunterlagen.

In den Gesprächen wurde hinsichtlich der Anforderungen an potenzielle Mitarbeiter(innen) deutlich, dass es sowohl auf anerkannte Abschlüsse ankommt als auch auf persönliche und soziale Kompetenzen. Dazu gehörten vor allem Interesse und Engagement, Teamfähigkeit, gute Umgangsformen, Wille zur Einarbeitung und Lernbereitschaft, selbstständiges Arbeiten und Verantwortungsgefühl. Die Mehrzahl der Unternehmen (zwölf) äußerte den Wunsch nach weiteren Informationen zu den Bewerber(inn)en, wobei die Begründungen dafür aber meist sehr allgemein blieben („mehr Informationen sind immer gut“). Bei den Ablehnungen wurden folgende Argumente genannt: es sei immer eine subjektive Sicht; es sei fraglich, wie realistisch die Formulierungen sind; wenn es nicht nur positive Informationen sind, so können bei einer Bewerbung viel schief gehen; der Wunsch nach so wenig Papier wie möglich.

Die Resonanz auf die Synthesepapiere fiel positiv aus. Bevorzugt werden kurze und prägnante Darstellungen, so dass schnell wesentliche Informationen entnommen werden können.

Beim Mädchen-Projekt legten wir auch großen Wert auf die Einbeziehung des gesamten Umfeldes (Eltern, Berufsberatung, Lehrer), um Verständnis und Interesse am Projekt zu wecken und während der Durchführung aufrecht zu erhalten.

Eine wichtige Akzeptanzgröße stellen natürlich die Teilnehmer(innen) einer KOB selbst dar, weshalb wir die gewonnenen Ergebnisse der Teilnehmerbefragungen explizit bei jedem Teilprojekt beschrieben haben. Zusammenfassend heben wir hervor, dass konkrete Erläuterungen zum Vorgehen und Ziel einer KOB entscheidend zum Verständnis und zur zielgerichteten Mitarbeit beitragen. Eine nicht zu unterschätzende Größe bildet dabei die vertragliche Regelung zum Umgang mit allen gewonnenen Daten. Nach Abschluss einer KOB stellen die Teilnehmer(innen) immer wieder die große Zufriedenheit mit den individuell geführten Gesprächen heraus. Dabei unterstreichen sie die Nützlichkeit vor allem dahingehend, die eigenen Fähigkeiten und Stärken besser zu erkennen

und – speziell bei den Mädchen – die beruflichen Interessen herauszuarbeiten. Die übergroße Mehrheit der Projektteilnehmer(innen) empfiehlt anderen Personen in vergleichbaren Situationen die Teilnahme an einer solchen KOB bis hin zum Wunsch der weiteren Unterstützung durch unser Institut.

Einen wichtigen Baustein stellte für uns außerdem die im Rahmen der Vorbereitung und Unterstützung der Projekte „Unterstützung des Berufswahlprozesses von Mädchen und jungen Frauen“ im Regierungsbezirk Chemnitz durchgeführte berufsbegleitende Multiplikatorenschulung für Kompetenzberater(innen) dar, an der Mitarbeiter(innen) anderer Bildungsträger und Vertreterinnen vom Consultbüro teilnahmen. Im Rahmen von 50 Stunden machten wir die Teilnehmer(innen) mit den wesentlichen Instrumenten der Kompetenzbilanzierung vertraut. Die Konkretisierung erfolgte dann jeweils bezogen auf die Mädchenprojekte, d. h. wir diskutierten intensiv, welche Methoden wie und in welchem Umfang bei der Zielgruppe einsetzbar sind. Da einzelne Projekte bereits liefen, konnten direkte Bezüge hergestellt werden. Deutlich wurde uns dabei vor allem die Notwendigkeit der Beachtung der Altersspezifik – das reicht von den vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen, den Fähigkeiten in der Selbstbeschreibung bis zum begrenzten Konzentrationsvermögen, um nur einige zu nennen. Diese Erkenntnisse flossen ganz direkt in die Planung der KOB für die Mädchen ein und wurden von uns ebenfalls bei der Erstellung der Bestandsaufnahme beachtet.

Im Verlauf der Realisierung dieser neuen Dienstleistung erfuhr die Kompetenzbilanz insgesamt eine positive professionelle Rückmeldung und von den Mitarbeiter(inne)n aus dem Consultbüro erhofften wir uns den größten Multiplikatoreneffekt.

Die Nachhaltigkeit unserer permanenten Akzeptanzbemühungen kommt natürlich auch in wichtigen neuen Projekten zum Ausdruck. Einerseits haben wir die KOB für Existenzgründer(innen) (weiter-)entwickelt und gestalten damit einen Baustein im Netzwerk für Existenzgründer im Vogtland, das vom Arbeitsamt, von der IHK, der HWK, den Ämtern für Wirtschaftsförderung und dem Amt für Landwirtschaft getragen wird. Andererseits realisieren wir im Rahmen des Jugendsofortprogramms Jump+ mit den Jugendlichen eine Kurzform der KOB. Der dabei entstehende Abschlussbericht wird von den zuständigen Betreuer(inne)n (Arbeitsamt und Sozialamt) unmittelbar zur Festlegung der nächsten Schritte in beruflicher Richtung genutzt.

### 2.3.4 Handlungsempfehlungen für den Einsatz der KOB

Die KOB ist ein vielfältig einsetzbares Verfahren, das den Selbsterkenntnisprozess der Teilnehmenden positiv beeinflusst, indem es die Reflexivität fördert und damit die Autonomie der Person stärkt. So werden gute Voraussetzungen für eine realistische berufliche Orientierung und für selbst organisiertes Lernen geschaffen.

Auch wenn die öffentliche Debatte um Kompetenzen und deren Anerkennung deutlich zugenommen hat, gilt es, im regionalen Kontext aktive Öffentlichkeitsarbeit zu leisten, um das Verfahren bekannt zu machen und potenzielle Auftraggeber zu gewinnen. Dabei sollten die Potenzen, die im Verfahren stecken, deutlich herausgestellt und Anwendungsmöglichkeiten möglichst gemeinsam erarbeitet werden. Pilotprojekte und der Aufbau von Netzwerken können diesen Prozess wirksam voranbringen – er benötigt aber Zeit.

Für den unmittelbaren Einsatz der KOB gilt es folgende Fragen zu klären:

– *Welche Zielgruppe ist anvisiert?*

Es macht einen entscheidenden Unterschied, ob man mit Schülern arbeitet, die sich vielleicht zum ersten Mal so intensiv mit sich selbst auseinandersetzen, oder mit Langzeitarbeitslosen, die auf Grund der Arbeitsmarktlage keinen Sinn in einer KOB sehen und nur weitere Ausgrenzung fürchten. Das erfordert einerseits, dass sich die Berater(innen) spezifisch darauf einstellen, andererseits muss als Grundprinzip die Freiwilligkeit der Teilnahme garantiert werden.

– *Welches Ziel soll erreicht werden?*

Die Zielstellungen können sehr unterschiedlich sein und von der beruflichen Frühorientierung für Schüler über die berufliche Orientierung an der 2. Schwelle des Arbeitsmarktes oder von Arbeitssuchenden bis zur Prüfung individueller Voraussetzungen z. B. auf dem Weg in die Selbstständigkeit reichen. Die genaue Zielbestimmung hat unmittelbare Auswirkungen auf die Auswahl zielführender Methoden für die KOB. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die Zielstellung für die Zielgruppe realisierbar ist, was in unmittelbarem Zusammenhang mit der nächsten Frage steht.

– *Welche Rahmenbedingungen sind vorhanden?*

Die KOB erfordert Zeit sowie entsprechende materielle und personelle Voraussetzungen. Nach unseren Erfahrungen liegt der notwendige

optimale Zeitumfang bei acht bis zehn Stunden zzgl. entsprechender Auswertungszeiten. Die eingesetzten Kompetenzberater(innen) benötigen eine entsprechende Durchführungskompetenz, d. h. sie müssen mindestens über eine entsprechende Ausbildung in Gesprächsführung und zielgerichteter Beobachtung verfügen. Beim Einsatz von standardisierten Testverfahren werden entsprechend Psychologen benötigt.

– *Wie soll die Umsetzung konkret erfolgen?*

Wir schlagen die Anwendung unseres Grundrasters vor:

Phase 1: – Erstgespräch

Phase 2: – persönliche Bestandsaufnahme  
– ausgewählte Testverfahren  
– Beobachtungsverfahren

Phase 3: – Orientierungsgespräch  
– Übergabe Synthesepapier

Diese Vorgehensweise gestattet die Erfassung wesentlicher Kompetenzbereiche (fachliche, soziale und personale Kompetenzen). Wir sprechen uns damit für eine Einheit von Selbst- und Fremdeinschätzung aus, unterstreichen aber die Notwendigkeit einer aktiven Rolle der Teilnehmer(innen). Weiterhin muss darauf geachtet werden, dass das Verfahren zu jeder Zeit für die Teilnehmer(innen) transparent ist, d. h. Sinn und Nutzen der einzelnen Schritte/Verfahren müssen nachvollziehbar sein.

– *Wie kann Nachhaltigkeit unterstützt werden?*

Nach unseren Erkenntnissen ist es wichtig, dass die Teilnehmer(innen) aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen ziehen, d. h. Ziele für sich selbst formulieren und möglichst einen Aktionsplan aufstellen. Bei Vorhandensein eines Auftraggebers für die KOB ist mit diesem zu diskutieren, wie mit den vorliegenden Resultaten weiterhin gearbeitet wird. Nützlich wäre es generell, wenn sich an die KOB ein Coachingangebot anschließen würde.

# 3 Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche

*Elisabeth Gransche und Christina Rahn*

## 3.1 Ausgangssituation

Der Projektträger, das Bildungswerk des Alzeyer und Wormser Handwerks gGmbH, war für das Anliegen des Gestaltungsprojekts eine gute Grundlage. Über die Maßnahmen der Weiterbildungseinrichtung hatten wir eine Klientel zur Verfügung, die sich für die Projektarbeit als Zielgruppe anbot. Zusätzlich konnten wir auf die guten Kontakte zu thematisch relevanten Personen und Institutionen zurückgreifen, über die das Bildungswerk aufgrund seines regionalen Netzwerks verfügt.

Ziel unseres Projekts war die Entwicklung eines Nachweisheftes (BIK: Berufsrelevante Informelle Kompetenzen), in dem außerberufliche Lebensbereiche wie Aktivitäten in Familie und Freundeskreis, im Verein und Ehrenamt und in der Freizeit allgemein als potenzielle Kompetenzlieferanten aufgelistet werden können. Dieses BIK-Heft sollte als Reflexionsanstoß dienen, dem Einzelnen dabei helfen, sich seiner informellen Kompetenzen bewusst zu werden und sie nach Bedarf bei Bewerbungen geltend zu machen.

Der Entwicklung dieses Nachweisheftes BIK wurden Umfragen und Feedback-Gespräche mit zwei Zielgruppen, Schulabgängern auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz und Erwachsenen in Weiterbildungsmaßnahmen zugrunde gelegt. In zahlreichen Gesprächen mit Personalverantwortlichen von ganz unterschiedlich strukturierten Unternehmen konnte zusätzlich die bezüglich Adressat und Kontext sehr facettenreiche Ausprägung von Relevanz und Akzeptanz informell erworbener Kompetenzen in der Bewerbungspraxis thematisiert werden. Außerdem wurde die Projektarbeit von einem Netzwerk aus Fachleuten begleitet, das die Akzeptanz und Praxistauglichkeit von BIK diskutiert und konstruktive Anregungen gegeben hat.

Da die Erfahrung aus allen Projekten gezeigt hat, dass eine allgemeine Kompetenzerfassung aufgrund der unterschiedlichen Kontexte, Ausprägungen und Einflussfaktoren von informellen Kompetenzen schwierig ist,



musste sich dieser Ansatz auf eine individuelle Anführung von Lebensbereichen als informelle Kompetenzbereiche beschränken und in erster Linie dazu dienen, auf dieses Thema aufmerksam zu machen. Mit der Schwerpunktverlagerung im Bildungsbereich gehen eine Abkehr der Orientierung an den Defiziten und eine Hinwendung zu den Stärken der Lernenden einher. Die Interpretation der Kompetenzen als Stärken hat eine positive Wirkung auf das Selbstwertgefühl des Einzelnen und ermöglicht ein selbstbewusstes Auftreten im Bewerbungsprozess. Je nach Bildungs- und Sozialstatus der Teilnehmenden ist dazu eine differenzierte Beratung erforderlich. Speziell geschulte Fachkräfte müssten die Bedeutung der mittels BIK aufgelisteten Aktivitäten als Kompetenzlieferanten erklären, auf mögliche informelle Kompetenzen aufmerksam machen und diese im Hinblick auf eine Verwendung im Bewerbungskontext mit den Beteiligten erörtern.

Als Ergebnis kann man festhalten, dass die Auseinandersetzung mit BIK bei Personen in Umbruchsituationen zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls und begrenzt zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit beitragen kann. Eine differenzierte Beratung wird vor allem beim kognitiven Transfer der Aktivitäten in informelle Kompetenzen erforderlich werden.

Theoretischer Hintergrund unserer Definitionsdiskussion war der lernbiographische Ansatz in der einschlägigen Literatur (vgl. Selbstorganisationsdisposition bei Erpenbeck 2003 sowie Dohmen 2001, S. 40 ff.). Wir verstehen unter berufsrelevanten informell erworbenen Kompetenzen Fähigkeiten, die sich Individuen mehr oder weniger bewusst außerhalb der offiziellen Bildungseinrichtungen aneignen und sowohl vom biographischen Kontext als auch vom sozialen Umfeld determiniert werden. Unsere Kompetenzdefinition ist folglich zielgruppenspezifisch und handlungsorientiert. Informelle Kompetenzentwicklung ist für uns Folge und Voraussetzung einer Lernsituation, die durch eigene Motivation oder Organisation bewusst oder unbewusst zustande kommt. Interessant war die Unterscheidung eines Experten nach Ergebnis und Art des Kompetenzerwerbs. Auch wir unterschieden gelegentlich nach informellen Kompetenzen (nicht formalisiertes Ergebnis) und nach informell erworbenen Kompetenzen (selbst organisierter Erwerb).

Unseren Erfahrungen nach ist eine Standardisierung der Kompetenzerfassung aufgrund der Kontextabhängigkeit von informellen Kompetenzen nicht möglich. Auch sind wir der Meinung, dass man vom Postulat der generellen Zertifizierbarkeit von informellen Kompetenzen Abstand nehmen

mus. Unterscheidet man zwischen informellen (Soft Skills) und informell erworbenen (selbst organisierten) Kompetenzen, kann man festhalten, dass erstere höchstens mittels psychologischer Tests (Assessment Center) und letztere mittels nachträglicher Formalisierung (Prüfung durch VHS/WBE/Kammer) einen zertifizierten Status erlangen können. Einen Mittelweg beschreiten die Organisationen, die ehrenamtliches Engagement und Vereinsaktivitäten bescheinigen können, indem sie Nachweise über die Tätigkeit aber in den seltensten Fällen qualitative Zeugnisse<sup>2</sup> ausstellen. In der Literatur wird über Zertifizierungsanstrengungen in der Praxis hauptsächlich von Ausnahmefällen (Externenprüfung) oder vom betriebsinternen Kontext (Arbeitszeugnis) berichtet (vgl. auch Erpenbeck/Heyse 1999, S. 24).

Deshalb sind wir im Rahmen unserer Projektarbeit eher von einer Anerkennung und Akzeptanz von Aktivitäten, die einen informellen Kompetenzerwerb ermöglichen, als von mess- und zertifizierbaren Kompetenzen ausgegangen. Da es uns hauptsächlich um die Sensibilisierung für informelle Kompetenzen im Sinne von Empowerment ging, hatte in unserem Projektkontext die Selbsteinschätzung Priorität. Die Fremdeinschätzung ist im Rahmen von BIK aber prinzipiell vorgesehen und zwar dann, wenn es im Zusammenhang von Employability um den Nachweis von institutionalisierten Tätigkeiten (Ehrenamt oder Verein) geht; entsprechende Nachweisformulare sind im Anhang des BIK-Heftes vorhanden. BIK soll sowohl die Erschließung von Kompetenzbereichen vereinfachen und die Wege der Kompetenzentwicklung nachvollziehbar machen als auch als Instrument und Werkzeug bei der Anleitung von individuellen Lernprozessen dienen.

## **3.2 Prozessbeschreibung**

### **3.2.1 Zielgruppe Schüler: Erhebung von Kompetenzbereichen bei Schulabgängern**

Der Entwicklung unseres Instruments zur Kompetenzerfassung bei der Schülerzielgruppe gingen mehrere Schritte voraus.

---

<sup>2</sup> Eine qualitative Bescheinigung ehrenamtlicher Tätigkeit muss aufgrund der Exit-Option im Rahmen der Freiwilligkeit dem Postulat der sozialen Erwünschtheit genügen und nivelliert dadurch die Aussagekraft.

Um einen umfassenden Überblick über das freiwillige Engagement von Jugendlichen in der Schule und deren Aktivitäten in der Freizeit zu erhalten, haben wir mehr als 300 Schüler im Alter von 16 Jahren in verschiedenen Schultypen befragt. Bei der Umfrage ging es nicht um die Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen, sondern darum, Bereiche zu orten, in denen ein qualitativ unterschiedlich ausgeprägter Kompetenzerwerb stattfinden könnte. Diese Bereiche wurden dann in einer Bescheinigung erfasst, die als Bewerbungsanlage dienen sollte. Aufgrund der Literatur zum Thema und der begleitenden informellen Gespräche mit Personalvertretern von Betrieben konnten wir einen Konsens über berufsrelevante informell erworbene Kompetenzen ausmachen, den wir unserer Arbeit zugrunde gelegt haben. Von Bedeutung waren vor allem die klassischen „Schlüsselqualifikationen“ oder „Soft Skills“ wie personale, soziale und kommunikative Kompetenz, die über die fachliche und zertifizierte Qualifikation hinaus nachgefragt werden.

Aufgrund unserer eingeschränkten Möglichkeiten (Fragebogen ohne professionelle Anleitung und Betreuung vor Ort) konnten wir mit den erfragten Bereichen möglichen Kompetenzerwerbs in unserer Bescheinigung nur Schüleraktivitäten zusammenfassen und vage Vermutungen äußern. Es blieb somit den Adressaten der Bescheinigung, den Personalbevollmächtigten überlassen, daraus Schlüsse zu ziehen und weiter nachzufragen.

Im Fokus der Umfrage und der anschließenden Bescheinigung waren Interessen und Aktivitäten der Schüler in ihrer Freizeit und zusätzlich zum Schulalltag. Dabei wurde vor allem die freiwillige Teilnahme an schulischen Zusatzveranstaltungen und das Engagement in Verein und Ehrenamt berücksichtigt. Über die privaten Aktivitäten und Interessen (Freizeitbeschäftigungen und Hobbys) hinaus wurden erste Berufserfahrungen, Praktika, Aushilfstätigkeiten und Weiterbildungsanstrengungen der Schüler dokumentiert. Im abschließenden Fazit wurden Bereiche erwähnt, in denen mögliche Kompetenzen zu vermuten waren und nachgefragt werden konnten.

Eine Tätigkeit als Klassensprecher, die Wahl eines Schulprojekts im kulturellen Kontext und die Mitarbeit in Schülerzeitung und Theater-AG würde z. B. zu einer Kompetenzvermutung im kommunikativen Bereich führen. Ähnlich auf sozialem Gebiet, hier wäre z. B. mit dem Engagement im Mannschaftssport oder im Orchester, im Ehrenamt oder als Helfer im Verein oder bei Veranstaltungen ein Forum gegeben, in dem sozialer Kompetenz-

erwerb möglich wäre. Hobbys und Freizeittätigkeiten, Teilnahme an freiwilligen Veranstaltungen und Wettbewerben geben direkt Auskunft über Interessen und Aktivitäten, beschreiben aber indirekt auch Handlungs-, Umsetzungs- und Organisationskompetenzen sowie Ehrgeiz, Eigeninitiative und Engagement. Tauchten bei manchen Schülern bestimmte Kompetenzbereiche wiederholt auf, das heißt zogen sich ihre Interessen (mögliche Kompetenzen) wie ein roter Faden durch den gesamten Fragebogen, dann wurden sie in der abschließenden Kompetenzvermutung in jedem Fall erwähnt. Dass bestimmte Interessen und Aktivitäten in einem Bereich kumulierten war vor allem beim Sport und in der Informationstechnologie, aber auch im kreativen, musischen Bereich der Fall. Wenn dann noch der Berufswunsch und die absolvierten Praktika in die gleiche Richtung wiesen, dürfte einer „passgenauen“ Ausbildungswahl wohl nichts mehr im Wege gestanden haben.

Die Schüler der beteiligten Realschule waren auf Grund ihrer Sensibilisierung durch die Schule bezüglich Berufspraktika und Ausbildungsplatzfindung eine relativ homogene Gruppe. Da fast jeder Schüler hinsichtlich seines außerschulischen Engagements etwas vorzuweisen hatte, erhielten alle eine Bescheinigung über Kompetenzvermutungen als Bewerbungsanlage.

Bei einem Teil der Hauptschüler ergab die Umfrage dagegen keinerlei berufsrelevante Freizeitaktivitäten, die in einer Bescheinigung über vermuteten Kompetenzerwerb hätten berücksichtigt werden können. Deshalb konnten nur zwei Drittel der beteiligten Hauptschüler eine Bescheinigung erhalten. Das Fehlen der berufsrelevanten Freizeitaktivitäten in den Fragebögen muss aber nicht bedeuten, dass keine Aktivitäten vorhanden waren. Eine Betreuung der Umfrage und entsprechende Nachfragen hätten unter Umständen den Informationsfluss begünstigen können. Die eingeschränkte verbale und schriftliche Kommunikationsfähigkeit, die bei bildungsferneren Gruppen häufig zu beobachten ist, kann hier als intervenierende Variable das Ergebnis beeinflusst haben. Dagegen kann der Zugang zu Freizeiteinrichtungen als intervenierende Variable im Prinzip ausgeschlossen werden, denn zumindest die Schüler der Haupt- und Realschule hatten den gleichen räumlichen Kontext und somit standen ihnen potenziell vergleichbare Freizeitmöglichkeiten zur Verfügung.

Neben diesen beiden Schultypen hatten wir als Kontrollgruppe noch altersgleiche Schüler eines Gymnasiums und einer berufsbildenden Schule befragt, um den Bereich der Informationen über Schüleraktivitäten zu-

sätzlich zum Schulalltag und in der Freizeit zu erweitern. Die Schüler von Gymnasium und Berufsschule erhielten jedoch keine Bescheinigung über Kompetenzvermutungen und waren auch weiterhin nicht an der Akzeptanzprüfung beteiligt.

Trotz gravierender Unterschiede bei den Schultypen fiel eine übergreifende Gemeinsamkeit auf: Bei allen Jugendlichen waren ehrenamtliche Tätigkeiten nicht sehr verbreitet.

Bezüglich der organisierten Freizeitbeschäftigungen wie Engagement in Vereinen und anderen Institutionen unterschieden sich vor allem die Berufsschüler von den anderen durch wenige Angaben. Aber auch die Frage nach allgemeinen Hobbys, worunter wir alle Arten von Freizeitbeschäftigung verstanden, wurde hier sehr gering beantwortet. Ebenso groß waren die Unterschiede der verschiedenen Schultypen hinsichtlich der Mitgliedschaft der Schüler in Sport- und anderen Vereinen. Bei der Teilnahme der befragten Schüler an Schulaktivitäten unterschieden sich die Schultypen ebenfalls erheblich.

Sehr interessant war für uns die Frage, die wir unter dem Stichwort „Relevanz von BIK“ verhandelt hatten. An dieser Stelle ging es um den Aspekt, wie die Schüler die Bedeutung ihrer außerschulischen Aktivitäten für das eigene Bewerbungsanliegen einschätzten. Hier fiel auf, dass an der Realschule eine außerordentliche Sensibilität für diese Frage vorhanden war. Wie wir bei den begleitenden Arbeitgebergesprächen erfahren konnten, erwähnten zwar einige Schüler bereits in ihrem Lebenslauf ihre Hobbys und manche auch weitere Freizeitinteressen, aber im Allgemeinen seien sie sich der Bedeutung ihrer Aktivitäten (informell erworbenen Kompetenzen) nicht bewusst und versäumten es bei der Bewerbung, aktiv darauf aufmerksam zu machen.

### ***Feedback-Gespräche mit den Schülern***

In einer Feedback-Umfrage bei den Schülern haben wir zu einem späteren Zeitpunkt die Verwendung unserer Bescheinigung über Kompetenzvermutungen bei den Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz überprüft. Ein Viertel der Schüler hatte die Bescheinigung der Bewerbung beigelegt, die Hälfte der Schüler hatte die Bescheinigung nicht gebraucht, da entweder der Besuch weiterführender Schulen geplant oder eine Bewerbung bereits erfolgt war, bevor die Bescheinigung zur Verfügung stand. Ein weiteres Viertel der Schüler beurteilte die Bescheinigung als unzutreffend,

nutzlos oder unwichtig und lehnte eine Anwendung ab. Dabei ist uns aufgefallen, dass der Einfluss von Meinungsbildnern in den Klassen (Lehrer oder einzelne dominierende Schüler) anscheinend nicht zu unterschätzen ist, dies belegt die Tatsache, dass manche Klassen auf unser Vorhaben sehr positiv und konstruktiv reagierten, während andere die Umfrage fast boykottiert hätten.

Mit denjenigen Schülern, die die Bescheinigung ihrer Bewerbung beigelegt hatten, führten wir Gruppengespräche und diskutierten sowohl ihre Einschätzung einer individuellen Kompetenzbilanz als auch ihre Erfahrung mit der Akzeptanz der Bescheinigung bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz.

Die Bescheinigung wurde von diesen Schülern als Ergänzung, zur Kompensation und Chancenerhöhung der schriftlichen Bewerbung beigelegt. Der generelle Eindruck dieser Schüler von der Bescheinigung war gut. Sie fanden die Brauchbarkeit in Ordnung und konstatierten subjektiv einen positiven Einfluss auf die Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt. Bei den Bewerbungsgesprächen wurden zwar potenzielle Kompetenzlieferanten wie Hobbys, Freizeit- und Vereinsaktivitäten angesprochen, die Bescheinigung wurde aber nicht explizit erwähnt. Ob die Bescheinigung implizit Grundlage dieser Gespräche war, konnte im Hinblick auf den Tenor unserer Vorgespräche mit Arbeitgebern nur vermutet werden.

Diese Schüler hatten sich auf Grund der Umfrage und der Kompetenzvermutungen aber bereits mit dieser Thematik auseinander gesetzt und waren auf solche Fragen vorbereitet. Sie übten an wenigen Details konstruktive Kritik, beurteilten die Bescheinigung aber insgesamt positiv, vor allem hinsichtlich der Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Die Auflistung ihrer freiwilligen Aktivitäten und die Kompetenzvermutungen, mit denen sie sich größtenteils identifizieren konnten, lösten einen Reflexionsanstoß aus, der Selbstwertgefühle und Motivation beflügelte. Die Meinung, dass Freizeitaktivitäten den informellen Kompetenzerwerb beeinflussten, wurde von allen Schülern dieser Gruppe geteilt und sie betonten die Notwendigkeit, informelle Kompetenzen am Arbeitsmarkt geltend zu machen.

Etwas weniger als die Hälfte der interviewten Schüler war mit einer Befragung ihrer Ausbildungsbetriebe einverstanden, um den Einfluss der Bescheinigung auf das Zustandekommen des Ausbildungsverhältnisses überprüfen zu können.

Da wir bei den minderjährigen Schülern sowohl die Erlaubnis der Eltern einholen, als auch die Ausbildungsbetriebe um die Genehmigung eines Interviews bitten mussten, verringerte sich die Fallzahl verständlicherweise immer mehr, sodass uns zum Schluss nur noch sieben Unternehmen für die Feedback-Befragung zur Verfügung standen.

Bedenkt man, dass wir anfangs über 300 Schüler befragt, deren Angaben ausgewertet und mehr als der Hälfte von ihnen eine Bescheinigung ausgestellt hatten, ist prozessbedingt ein verhältnismäßig großer Schwund an Informationen zu konstatieren. Es bleibt die Hoffnung, dass unsere Reflexionsanstöße in dieser Richtung zumindest bei einigen Schülern, die aus welchen Gründen auch immer nicht in unsere Schlussauswertung kamen, dennoch fruchtbar waren. Das positive Feedback der rund 30 Schüler, die an der Abschlussdiskussion beteiligt waren, hat uns zumindest gezeigt, dass wir im Hinblick auf die Sensibilisierung für dieses Thema einen Stein ins Rollen gebracht und in der Wahrnehmung der Schüler einen Beitrag zur Chancenerhöhung auf dem angespannten Ausbildungsmarkt geleistet haben.

Obwohl die Gespräche mit den Ausbildungsbetrieben den Schluss zulassen, dass die Bescheinigung auf die Auswahl der Schüler explizit keinen Einfluss hatte, kann man doch festhalten, dass die Reflexion über Freizeitaktivitäten als potenzielle Kompetenzlieferanten das Selbstbewusstsein der Schüler gestärkt und sie besser gewappnet in das Bewerbungsgespräch geschickt hat.

Unter dem Stichwort „Empowerment“ wird auch die Akzeptanz von informell erworbenen Kompetenzen seitens der Individuen diskutiert.

Wie im Zusammenhang mit der Zielgruppenbeschreibung bereits berichtet, kann man von einer differenzierten Akzeptanz von informell erworbenen Kompetenzen bei den beteiligten Individuen ausgehen. Sowohl innerhalb der Zielgruppe selbst als auch zwischen den Zielgruppen lassen sich unterschiedliche Wahrnehmungen und Akzeptanzbekundungen ausmachen. Die Einflussfaktoren für den unterschiedlichen Grad der Sensibilisierung für informelle Kompetenzen sind abhängig vom individuellen Erfahrungs-, Bildungs- und Statuskontext. Außerdem sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein wichtiger Indikator für die individuelle Bereitschaft, informelle Kompetenzen als persönlichen Zugewinn zu akzeptieren. Langzeitarbeitslose Erwachsene bewerten den Einfluss informeller Kompetenzen vor dem Hintergrund ihrer Chancenlosigkeit am Arbeitsmarkt eher

restriktiv, während zukunftsorientierte jugendliche Schulabgänger (zumindest mit Realschulabschluss) eher zu einer optimistischen Einschätzung ihrer Situation neigen und ihre informellen Kompetenzen als Bereicherung akzeptieren.

### ***Die Akzeptanz von informellen Kompetenzen***

Im Rahmen der Projektarbeit und der Gestaltung des BIK-Heftes trat mit der zunehmenden Konzentration auf den Schwerpunkt Empowerment der Employability-Gedanken etwas in den Hintergrund. Da aber bei der Schülerzielgruppe die Prüfung der Akzeptanz von informellen Kompetenzen vor allem seitens der Arbeitgeber elementarer Bestandteil der BIK-Vorbereitungen war, soll im Folgenden zumindest ansatzweise darauf eingegangen werden.

Die Klärung der Akzeptanz berufsrelevanter informell erworbener Kompetenzen ist auf mehreren Ebenen möglich. Sowohl die beteiligten Individuen, Gruppen und Organisationen als auch die Öffentlichkeit sind Adressaten der Akzeptanzsicherung.

Aufgrund der eingeschränkten zeitlichen und materiellen Projektressourcen konnte der Akzeptanzproblematik nur in geringem Umfang und mit konkretem Bezug auf unsere Bescheinigung nachgegangen werden. Die Bescheinigung war nie als ausschlaggebendes Entscheidungskriterium oder als Ersatz des persönlichen Eindrucks bei der Arbeits- oder Ausbildungsplatzvergabe gedacht, sie sollte vielmehr dazu beitragen, die Chancen einer Teilnahme am zweiten Durchlauf des Auswahlverfahrens für die Bewerber zu erhöhen.

Ob die „Chemie“ stimmt, der persönliche Eindruck, wird immer das ausschlaggebende Kriterium bleiben, aber der Weg dorthin, der bei Kleinbetrieben mit geringer Bewerberzahl kurz, bei „Trend-Branchen“ und Großunternehmen lang ist, muss erst einmal erfolgreich bewältigt werden. Die Bewerber können also mit einem Verweis auf ihre Kompetenzen von Anfang an das Auswahlverfahren ergänzend und/oder kompensierend beeinflussen. Die Unternehmen haben mit dem Hinweis auf informelle Kompetenzen ein zusätzliches Selektionskriterium zur Hand, das die Chancen einer geeigneten Bewerberauswahl erhöht. Der Verweis auf informelle Kompetenzen (Bescheinigung/BIK) ergänzt folglich die bewährten Selektionskriterien wie formale/fachliche Eignung (Zeugnisse) und den persönlichen Gesamteindruck.



Der Ort des informellen Kompetenzerwerbs ist für den Arbeitgeber im Hinblick auf die Qualität der Kompetenz natürlich nicht wichtig, er gibt ihm aber einen Hinweis auf Kompetenzvermutungen, deren Ausprägung er dann nachfragen und testen kann.

Als Ergänzung zu unseren allgemeinen Firmengesprächen haben wir zusätzlich die an unserer Schüler-Zielgruppe beteiligten Ausbildungsbetriebe nach der Einschätzung unserer Bescheinigung speziell und nach der Akzeptanz von informellen Kompetenzen bei Personalentscheidungen generell befragt.

Die Großbetriebe selektieren aufgrund der großen Bewerberzahl zunächst nach den schriftlichen Bewerbungen und bitten nur einen Teil der Bewerber zum Gespräch, Test oder Praktikum, um einen persönlichen Eindruck von deren Eignung für den Ausbildungsberuf und für das Unternehmen zu gewinnen. Unsere Bescheinigung wurde in diesem konkreten Fall sowohl inhaltlich als auch formal sehr positiv aufgenommen, da sie potenzielle informelle Kompetenzen gebündelt angeführt und überschaubar gemacht habe. Sie diente dem Ausbildungsleiter als inhaltlicher Leitfaden beim Bewerbungsgespräch mit dem ebenfalls thematisch bereits sensibilisierten Schüler, was als fruchtbar erachtet wurde.

Alle konsultierten Kleinbetriebe unterstrichen die Notwendigkeit der Akzeptanz von informellen Kompetenzen, die zumindest implizit eine Entscheidung ergänzend beeinflussen könnten. Der persönliche Eindruck und die „stimmende Chemie“ war jedoch letztendlich für alle befragten Betriebe das ausschlaggebende Entscheidungskriterium für den Abschluss eines Ausbildungsvertrags mit dem betreffenden Bewerber. Außerdem belegt das Feedback der Arbeitgeber eindeutig die Relevanz von informellen Kompetenzen für die Bewerberauswahl. Unabhängig davon, ob diese Kompetenzen aktiv von den Bewerbern angeführt wurden (durch unsere Bescheinigung oder einen anderen Kompetenznachweis in der Bewerbung) oder die Arbeitgeber im Rahmen des persönlichen Eindrucks oder mittels Einstellungstests sich darüber ein Bild machen konnten, wurde die Bedeutung dieser Kompetenzen für die Rekrutierung der Auszubildenden betont.

Eine Überprüfung der Akzeptanz von informellen Kompetenzen, die aufgrund einer Sensibilisierung durch unser BIK-Heft zustande gekommen und am Arbeitsmarkt geltend gemacht worden wäre, war in diesem Rahmen nicht zu leisten. Die Akzeptanz des Instrumentariums BIK wurde aber

in den Gesprächen mit den testenden Individuen und in der Netzwerkdiskussion thematisiert und dokumentiert.

Ob die Fremdeinschätzung die Akzeptanz von informellen Kompetenzen fördert, kann nur vermutet werden. Sicher gibt es das Objektivitätsproblem bei Selbsteinschätzungen und damit verbunden die Priorität von formal abgesegneten Fremdeinschätzungen, maßgeblich geprägt sind durch unser primär auf formale Qualifikationsnachweise ausgelegtes Berufs- und Bildungssystem. Andererseits konnten wir mit unserer „Bescheinigung über Kompetenzvermutungen“, die auf der Basis von Selbsteinschätzung durch unsere Zusammenfassung einen Hauch von Fremdeinschätzung und damit eine Autorität durch uns als Bildungsträger erlangt hat, feststellen, dass eine gewisse Anerkennung seitens der Ausbildungsbevollmächtigten zu beobachten war. Auch unser „Kompetenzbereichsheft“ (BIK) berücksichtigt beide Aspekte, Selbsteinschätzung und formelle Nachweise. Zukünftig wäre es denkbar, die Selbsteinschätzung der Jugendlichen fachlich anzuleiten, zu betreuen und formal zu legitimieren, indem die Erstellung eines informellen Kompetenznachweises integrativer Bestandteil der Schulcurricula oder eines Bewerbungstrainings würde. Darüber hinaus kann die Schule als vorbereitende Instanz eine wichtige Unterstützung bei der Sensibilisierung für informelle Kompetenzen sein und dazu beitragen, deren Relevanz für eine potentielle Chancenerhöhung auf dem Ausbildungsmarkt zu verdeutlichen.

Unglaubliche Angaben bei Bewerbungen sind eher unwahrscheinlich, da die Bewerber Gefahr laufen, im Gespräch oder Test nachgefragt und überprüft zu werden. Dennoch mag es diesbezüglich auch erfahrende „Blender“ geben, die sich einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz durch geschicktes Lavieren mit informellen Kompetenzen erobern und den Personalbevollmächtigten täuschen können, aber dies, so die Meinung eines Netzwerkpartners, sei ebenfalls eine informelle Kompetenz und im entsprechenden Kontext keinesfalls zu unterschätzen.

Wir haben versucht, das Objektivitätsproblem bei der Selbsteinschätzung durch den Verzicht auf Bewertung informeller Kompetenzen mit der bloßen Zusammenstellung von Aktivitäten in außerberuflichen Lebensbereichen zu umgehen. Durch unsere Vorgaben im BIK-Heft geben wir einen Reflexionsanstoß, Fähigkeiten und Aktivitäten aufzulisten, sich deren Rolle als potenzielle Kompetenzlieferanten bewusst zu machen und sie bei einer Bewerbung gemäß ihrer Nützlichkeit zusätzlich anzuführen.

Aus der Literatur, aus Stellenausschreibungen und aufgrund unserer Gespräche mit Ausbildungsleitern haben wir den Eindruck gewonnen, dass informelle Kompetenzen als Humankapital im Wettbewerb – zumindest in manchen Branchen – eine zunehmende Rolle spielen. Natürlich erfassen die meisten Betriebe informelle Kompetenzen in Tests und Gesprächen nach ihren eigenen Kriterien, dies betrifft jedoch erst den zweiten Durchlauf des Bewerbungsverfahrens. Für die erste Selektion wäre, wie bereits erwähnt, ein Hinweis auf informelle Kompetenzen in den schriftlichen Bewerbungen zur Kompensation und Chancenerhöhung hilfreich.

### **3.2.2 Zielgruppe Erwachsene in Weiterbildungseinrichtungen**

Die zweite Zielgruppe waren Erwachsene, die sich in verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen befanden: Handel und Büro, Hotel und Gastronomie, Verkauf, Reintegration in den Arbeitsmarkt (speziell Frauen) und Rehabilitation. Ein großer Teil der Teilnehmer(innen) war arbeitslos bzw. hatte bereits Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht. Auch gab es in dieser Gruppe einige Ausländer, die auf Grund von Problemen mit der deutschen Sprache zusätzlich das Modul DAF (Deutsch als Fremdsprache) besuchten. Außerdem wurden Teilnehmer(innen) von Maßnahmen im Bereich Langzeitarbeitslosigkeit in unser Projekt einbezogen.

Von der Altersstruktur her waren diese Gruppen sehr heterogen. Zwar gab es einen Schwerpunkt bei den Erwachsenen mittleren Alters (zwischen 30-50 Jahren), jedoch waren sowohl jüngere als auch ältere Erwachsene gleichermaßen vertreten.

Hinsichtlich des Schul- und Bildungsabschlusses waren die Gruppen eher geschlossen. Es gab eine deutliche Konzentration bei den Haupt- und Realschülern sowie bei den Erwachsenen ohne Abschluss. Eine Ausnahme stellte das Orientierungsseminar für Frauen beim Bildungswerk des Alzey-er und Wormser Handwerks dar. Dieses Seminar richtete sich speziell an Frauen nach der Familienphase, von denen der größte Teil sowohl einen guten Schulabschluss als auch eine Berufsausbildung hatte.

Hintergrund der Arbeit mit dieser Zielgruppe war die Annahme, dass trotz nicht vorhandener Erwerbstätigkeit bei den Betroffenen ein breites Spektrum an informellen Kompetenzen vorhanden ist. Entsprechend unserem Slogan „Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche“ verfügen diese Menschen über unterschiedliche Lebensbereiche, in denen sie sich mehr oder weniger kompetent und flexibel bewegen. Diese Annahme bildete die Ba-

sis für einen von uns entwickelten Fragebogen, in dem außerberufliche Aktivitäten abgefragt wurden. Im Einzelnen bedeutete dies: Mitarbeit in Vereinen oder bei ehrenamtlichen Trägern, Aktivitäten in der Familie und im Freundeskreis, sportliche und kulturelle Unternehmungen etc.

Für die Entwicklung des Instrumentariums BIK sollte der Fragebogen zunächst ermitteln, welchen Freizeitaktivitäten in dieser Zielgruppe nachgegangen wird. Zum anderen sollte er mit den Betroffenen die aufgeführten Aktivitäten noch einmal genau benennen, die damit verbundenen Kompetenzen herausarbeiten sowie eine Verbindung herstellen zwischen dem Berufswunsch und den vorhandenen Kompetenzen.

Alle Fragen waren offene Fragen und konnten somit von den Betroffenen selbstständig ausgefüllt und beschrieben werden. Da sich die Ergebnisse zwischen den Fragebögen und dem später entwickelten BIK-Heft vollständig deckten, wird bei der Präsentation der Ergebnisse keine Unterscheidung getroffen.

### ***Korrelation zwischen Bildung und dem Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen***

In fast allen Gruppen gab es enorme Schwierigkeiten, sich mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu beschäftigen. Der Fragebogen, der Grundlage der anschließenden Gespräche war, sollte die Reflexion hinsichtlich der eigenen Aktivitäten und der damit verbundenen Kompetenzen fördern. Daher war ein großer Teil der gestellten Fragen offene Fragen. Somit konnten die Betroffenen die Aktivitäten, die sie in der Freizeit unternehmen, individuell thematisieren und beschreiben.

Die Tatsache, dass ein großer Teil dieser offenen Fragen nicht ausgefüllt wurde, führte uns zu der Überlegung, zunächst in Kleingruppen die konkreten Aktivitäten noch einmal genau zu benennen, bevor die damit verbundenen Kompetenzen konkretisiert werden konnten. Hierbei konnte festgestellt werden, dass jene, die nicht in der Lage waren, ihre Aktivitäten aus der Freizeit genau zu benennen, auch große Schwierigkeiten hatten zu erkennen, dass in diesen Aktivitäten Kompetenzen liegen, die sowohl für die Persönlichkeit eines jeden Einzelnen als auch für den Beruf relevant sind bzw. sein können. Besonders ausgeprägt war dies bei Frauen im Bereich Gastronomie, die entweder alleinerziehend oder der Doppelbelastung aus Familie und Beruf ausgesetzt waren. Dass hier in hohem Maße u. a. Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement entwickelt werden, war den Frauen oftmals nicht klar.

Vielmehr wurden diese täglichen Anforderungen als vollkommen normal empfunden, die „nicht der Rede wert sind“. Als Grund für diese Einschätzung wurde unter anderem genannt, dass derartige Fähigkeiten und Kompetenzen sehr selten bzw. gar nicht in Bewerbungsgesprächen nachgefragt werden. Vielmehr ist gerade die nicht vollkommene Flexibilität von alleinerziehenden Frauen ein Ausscheidungskriterium. Diese Erfahrung erschwert die Motivation, sich mit diesen Themen zu beschäftigen.

Neben der konkreten Erfahrung (dass diese Kompetenzen nicht in Bewerbungsgesprächen nachgefragt werden) gibt es sicher auch psychologische Einflüsse von Arbeitslosigkeit, die das Selbstbewusstsein dieser Menschen prägen. Besonders auffallend war dies in der Gruppe der Rehabilitanten. In dieser Gruppe waren Personen, die sich aufgrund von körperlichen Einschränkungen (z. B. Bandscheibenvorfälle) umschulen lassen mussten. Gesundheitliche Einschränkungen werden immer weniger aufgefangen, da es, wie die Betroffenen es in den Gesprächen beschreiben, genug „gesundes und junges Personal“ gibt. Die negativen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt (Arbeitslosigkeit, häufiger Jobwechsel u. Ä.) prägen eine Persönlichkeit, die durch Minderwertigkeitsgefühle und mangelndes Selbstwertgefühl gekennzeichnet ist. Damit entstehen Widerstände, positive Fähigkeiten und Kompetenzen für sich zu erkennen und anzunehmen. Die Enge der Beziehungen zu anderen Familienmitgliedern, die sich oftmals in einer vergleichbaren Situation befinden, verhindert häufig zusätzlich neuen Input und eine andere Sichtweise auf die eigene Situation. Daher gibt es hier ausgeprägte Hemmnisse und Widerstände, mit einer anderen Perspektive auf die verschiedenen Facetten der eigenen Biographie zu schauen.

Ähnliche Erfahrungen konnten wir in unserer Arbeit mit der Zielgruppe der Schüler machen. Auch hier konnten wir feststellen, dass besonders die Schüler, die die Hauptschule bzw. die Berufsbildende Schule besuchten, zum einen schon sehr früh ein negatives Selbstbild entwickelt hatten, zum anderen war auch hier das Bewusstsein für die eigenen informellen Kompetenzen nicht sonderlich stark ausgeprägt. Negative „Schulkarrieren“ in Form von schlechten Noten, Schulwechsel und der Ausblick, nach der Schule ohne Ausbildung dazustehen, prägen schon in der Schule eine Persönlichkeit mit geringem Selbstwertgefühl, und Zukunftsängsten. „Wenngleich die Verarbeitungsmuster und subjektiven Reaktionsformen individuell sehr unterschiedlich ausfallen können, zeigen sich auch schon bei Jugendlichen mit Problemen beim Übergang von der Schule ins Beschäftigungssystem massive negative Effekte von Arbeitslosigkeit. Die Erfahrung keine Arbeit zu haben bzw. ‚nicht gebraucht zu werden‘ ... führt zu

weitreichenden Entwicklungsbeeinträchtigungen: es besteht die Gefahr, dass bei den Betroffenen die Handlungsbereitschaft sinkt, es insgesamt zu einer Verminderung der Motivation kommt, das Selbstvertrauen und die eigene Wertschätzung abnehmen, das Zeitgefühl sowie soziale Kontakte verloren gehen, vermehrte Informations- und Erfahrungsrückstände auftreten, aggressive und apathische Verhaltensweisen zunehmen und gesellschaftliche und kulturelle Angebote nicht in Anspruch genommen werden.“ (Shell-Jugendstudien, <http://www.Stangl-taller.at/Arbeitsblaetter/Psychologieentwicklung/ArbeitslosigkeitJugend.shtml>)

Im Gegensatz dazu wurde deutlich, dass jene Erwachsene, die ihre täglichen Aufgaben und Tätigkeiten konkret benennen können, auch sensibler dafür waren, dass sich hier Kompetenzen manifestieren, die sowohl für die eigene Persönlichkeit als auch für den Beruf wichtig sein können. Dies waren jedoch auch meistens Erwachsene, die mit einem Schulabschluss und einer Ausbildung weniger negative Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt gemacht hatten. Besonders deutlich war dies im Frauenseminar des Bildungswerks. Die meisten Frauen hier hatten einen Real- oder sogar Hochschulabschluss und eine Ausbildung, in der sie längere Zeit tätig gewesen waren. Die Bereitschaft, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen, war hier wesentlich höher.

Die gleiche Erfahrung konnten wir mit unserer Schülergruppe machen. Während wir in der Gruppe der Hauptschüler wenig Bewusstsein für die eigenen informellen Kompetenzen feststellen konnten, war das Wissen für die eigenen informellen Potenziale bei den Real- und Hauptschülern wesentlich stärker ausgeprägt. Die meisten Schüler gingen davon aus, dass es für den späteren Arbeitgeber wichtig ist zu wissen, welche Aktivitäten der Schüler in seiner Freizeit verfolgt und welche Interessen er hat. Die meisten Hauptschüler verneinten diese Frage.

Aus dieser Erkenntnis ergab sich ein hierarchisches Modell der individuellen Kompetenzerkennung:

- die Fähigkeit, Tätigkeiten zu benennen,
- die Fähigkeit, den Tätigkeiten einen Wert beizumessen,
- die Fähigkeit, die Tätigkeiten mit Kompetenzen zu verbinden,
- die Fähigkeit, Kompetenzen zu verorten und Lebensbereichen zuzuordnen,
- die Fähigkeit, Kompetenzen zu repräsentieren in Bewerbung, Lebenslauf und Vorstellung.

Die Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen basiert auf zwei Voraussetzungen: Zum einen ist die Erkenntnis der eigenen Kompetenzen ein kognitiver Prozess, der ein gewisses Abstraktionsvermögen verlangt. Zum anderen handelt es sich hierbei um eine Veränderung der eigenen Identität, die begleitet, betreut und reflektiert werden muss. Je nach Ausmaß der eigenen negativen Erfahrungen muss diese Betreuung und Begleitung sicherlich verändert werden, um dieses Ziel zu erreichen.

Ein anderer wichtiger Punkt an dieser Stelle ist die Frage nach der Dauer der Arbeitslosigkeit. Die Dauer der Arbeitslosigkeit scheint einen signifikanten Einfluss auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl zu haben. In der Gruppe der arbeitssuchenden jungen Erwachsenen wurde deutlich, dass es aufgrund der noch kurzen Arbeitslosigkeit in dieser Gruppe durchaus Hoffnung gab, dass jeder von ihnen einen Ausbildungsplatz bzw. eine Stelle bekommt. Diese positive Einschätzung ermöglichte es ihnen, ihre freie Zeit sinnvoll zu nutzen. Ein großer Teil dieser jungen Erwachsenen war im musikalischen Bereich sehr engagiert. Einer war gerade mit der Aufnahme seiner zweiten CD beschäftigt um sich zu bewerben. Die Bearbeitung des BIK-Heftes dauerte recht lange und es folgte eine angeregte Diskussion, deren Essenz lautete: „Ich wusste gar nicht so genau, wie viel Zeit ich mit meiner Musik verbringe und wie wichtig sie mir wirklich ist.“ Die Bearbeitung des BIK-Heftes bestärkte die Teilnehmer(innen) in ihrem Engagement.

### ***Korrelation zwischen Freizeitorten und Bildung bzw. Schulabschluss***

In den meisten Gruppen war das Zentrum der Freizeitaktivitäten die Familie. Es konnte festgestellt werden, dass es eine Korrelation zwischen Freizeitaktivitäten und Bildung bzw. Schulabschluss gibt. Je niedriger der Schulabschluss verbunden mit wiederkehrender Erfahrung von Arbeitslosigkeit ist, um so mehr ist eine Reduzierung des persönlichen Netzwerkes auf die Familie und das Verwandtschaftssystem zu erkennen. Die Beziehung zu den eigenen Eltern ist auch im höheren Alter noch sehr eng. Oftmals leben die eigenen Eltern im gleichen Haus oder zumindest sehr nahe bei den Kindern und Enkelkindern. Freizeitaktivitäten haben hier ihren Kern. Es gab einige Fälle, wo Krankheiten oder Pflege der Eltern intern gelöst wurden. Sogar Urlaube mit den Großeltern werden geplant und unternommen.

Gleichermaßen sind Freizeitorte außerhalb der Familie eher selten. Aktivitäten in Vereinen oder die Ausübung von Hobbys treten in den Hintergrund. Jedoch auch der Besuch von kulturellen Veranstaltungen in Form

von Kino, Theater oder Konzerten ist eher selten. Eine Ausnahme ist oftmals der Sport, der gruppenübergreifend ausgeübt wird. Gleichermäßen sind Freundschaftsbeziehungen neben der Partnerbeziehung nicht häufig anzutreffen. Das bedeutet, dass die Bausteine, aus denen sich die Geschichte der eigenen Biographie, der eigenen Identität und damit der eigenen Kompetenzentwicklung zusammensetzt, sich in dieser Gruppe auf das Gebiet der Familie konzentrieren. Sie bleibt oftmals bis ins höhere Alter ein zentraler Bezugspunkt der einzelnen Person.

Aus Untersuchungen ist bekannt, dass der Rückzug in die Familie auch schon bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auftritt, die arbeitslos bzw. von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Da sich die Eltern oftmals auch in schwierigen Lebenssituationen befinden, sind hier wenig Möglichkeiten und Freiräume gegeben, um die eigene Situation auf eine neue Art und Weise zu meistern. „Dem Nicht-Mithalten-Können in finanzieller Hinsicht folgt oft die Infragestellung bisheriger Bezugsgruppenzugehörigkeit, bei gleichzeitigem, erzwungenen Rückzug in die Familie. Der ohnehin konfliktträchtige Ablösungsprozess wird dadurch verzögert und stellt die Jugendlichen erneut unter bestehende elterliche Werte und Normen. In der irreparablen Verzögerung bzw. Verspätung des sozialen Reifungsprozesses kann die größte Gefahr der Dauererwerbslosigkeit von Jugendlichen gesehen werden. Soziale Entwicklungsdefizite in Verbindung mit Ziellosigkeit und dem Verlust von Berufs- und Zukunftsperspektiven machen die davon Betroffenen beinahe zwangsläufig zu Problemgruppen von heute und Randgruppen von morgen.“ (<http://www.Stangl-taller.at/Arbeitsblätter/Psychologieentwicklung/ArbeitslosigkeitJugend.shtml>)

Ist die ökonomische und kulturelle Situation besser, so ist auch die Bereitschaft größer, sich mit außerfamiliären Aktivitäten zu beschäftigen. Dies konnten wir sowohl in der Weiterbildungsgruppe Handel als auch im Frauenseminar feststellen. Hier, in Gruppen mit höherer Bildung, war sowohl ein stärkeres Interesse als auch ein höheres Engagement an außerfamiliären Aktivitäten vorhanden: z. B. im Bereich Kultur, Technik oder auch gesellschaftliches Engagement. Dennoch war auch hier eine starke familiäre Bindung vorhanden.

Eine andere Ausnahme war die Gruppe der arbeitssuchenden jungen Erwachsenen. Die musikalischen Aktivitäten waren in hohem Maße mit außerfamiliären Kontakten verbunden. Jedoch muss hier sicherlich die zentrale Bedeutung des Alters (Loslösung von den Eltern = Individuation und Adoleszenz) bedacht werden.



## **Hintergründe, mögliche Erklärungen und Schlussfolgerungen**

*„Ich hasse Arbeit weil ich keine kriegen kann.“ (Bertolucci-Film „La Luna“)*

Wiederkehrende Erfahrung von Arbeitslosigkeit führt zu finanziellen Einschränkungen, die sich auf das alltägliche Leben, die Freizeit und die Urlaubsgestaltung sowie das Leben der Kinder auswirken. Dies ist ein wichtiger Hintergrund für mangelnde außerfamiliäre Aktivitäten. Doch das Hauptproblem sind nicht die finanziellen Einbußen, sondern die Gefahr der sozialen Isolation. Das persönliche Netzwerk und die sozialen Austauschmöglichkeiten werden immer kleiner. Die Familie ist mit diesen von psychischen Belastungen Betroffenen oftmals überfordert und es entstehen zusätzliche familiäre Konflikte.

Die Scham, dem geforderten gesellschaftlichen Habitus nicht gerecht zu werden, führt zu Widerstand und Rückzug. Da die geforderten Kompetenzen jedoch in der aktuellen Gesellschaft immer wichtiger werden, sind, ist es von zentraler Bedeutung, dass Bildungseinrichtungen Erwachsene beraten und begleiten, so dass sie ihre Kompetenzen erkennen und für das Berufsleben nutzen können. Besonders vor dem individuellen und gesellschaftlichen Hintergrund ist hier Hilfe und Unterstützung nötig. Auf Seiten der Betroffenen gibt es oftmals wenig Raum und Möglichkeiten, über sich zu reden und sich auszutauschen. Die psychischen Ängste und Probleme werden somit unterdrückt oder verdrängt. Laut Oskar Negt ist dies mit ein Grund für die mangelnde Bereitschaft, sich zu öffnen und neues Wissen zu erwerben: „Unbearbeitete Ängste und Konflikte binden und verzehren psychische Energie; im Extremfall kann das dazu führen, dass buchstäblich alle Energie aufgewendet werden muss, die diffus bleibenden Angstreaktionen unterhalb der Schwelle des Bewusstseins zu halten und absolut nichts mehr übrig bleibt für die emotionale Steuerung kognitiver Lernprozesse.“ (Negt, zitiert nach Klein/Reutter 2004, S. 204)

Sehr wichtig ist an dieser Stelle, dass Kompetenzerfassung Bestandteil bzw. Prinzip der Maßnahme selbst ist, d. h. es bedarf einer Beziehung zwischen Teilnehmer(inne)n und Seminarleitung. Da es hier um persönliche und private Themen geht, muss eine vertrauensvolle Beziehung hergestellt sein. Diese persönliche Beziehung ist nicht im Laufe eines halben Vormittags herstellbar, wie es in unserem Projekt der Fall war. Oftmals haben diese Menschen schon regelrechte „Maßnahmenkarrieren“ hinter sich, was die Skepsis und den Widerstand gegenüber solchen Angeboten nicht gerade verringert. Dieses Thema wurde bei unseren gemeinsamen

Workshops und Arbeitstreffen unter dem Stichwort „Kompetenz des Kompetenzbilanzierers“ verhandelt. Neben einer authentischen, empathischen, vertrauensverweckenden Haltung muss er in der Lage sein, eine vertrauensvolle Beziehung mit seinen Teilnehmer(inne)n herzustellen. Gleichzeitig muss sein Blick auf die Stärken und Potenziale der Betroffenen gerichtet sein und nicht auf die vorhandenen Schwächen und Defizite. Die primäre Betonung der Potenziale ist aus unserer Erfahrung besonders bei Langzeitarbeitslosen von besonderer Bedeutung. Die „Perspektive auf die Kompetenz“ schließt eine darauf folgende Auseinandersetzung mit den vorhandenen Schwächen und Defiziten jedoch selbstverständlich nicht aus.

Außerdem, und dies ist auch in unserem Fall immer wieder ein Problem gewesen, muss die Relation zwischen Kompetenzerfassung und Arbeitsleben den Betroffenen klar sein. Ist dies gegeben, leuchtet den Betroffenen die Relevanz einer Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen durchaus ein. Damit der Berater diese Relation transparent machen kann, benötigt er den Einblick in die berufliche und private Situation der Teilnehmer(innen). Nur wenn dieser Einblick dem Berater gewährt wird, ist es möglich, vorhandene zusätzliche Kompetenzen und Fähigkeiten mit einer konkreten Stellenausschreibung in Beziehung zu setzen.

Die Sensibilisierung für die eigenen Kompetenzen ist sowohl eine kognitive abstrakte Erkenntnis, die auf verbaler Ebene vermittelt wird, als auch eine Veränderung der eigenen Identität. Jedoch gibt es besonders bei Bildungsbenachteiligten bereits auf der verbalen Ebene oftmals ernsthafte Probleme. Da viele der Erwachsenen Schwierigkeiten hatten, sich präzise auszudrücken, werden zusätzliche Instrumente und Methoden benötigt, die ermöglichen, dass durch praktisches Handeln eine Sensibilisierung für die eigenen Kompetenzen entstehen kann. Die Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts hat mit ergänzenden Methoden wie z. B. Assessment-Centern gute Erfahrungen gemacht, wenn es um die Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen bei langzeitarbeitslosen Frauen geht. Der Weg über die konkrete Erfahrung der eigenen Kompetenzen ist besonders bei diesen Gruppen ein guter Weg.

Gleichzeitig ist die Möglichkeit der Thematisierung der eigenen aktuellen Lebenssituation von Langzeitarbeitslosen in Weiterbildungsmaßnahmen von zentraler Bedeutung. Solche Maßnahmen könnten auch ein Ort sein, wo ein Austausch mit „Leidensgenossen“ möglich ist sowie die Ängste und Probleme zur Sprache kommen können. Um diese Ideen und Erkenntnisse in Weiterbildungskonzepte zu integrieren, müssten Maßnahmen

über ein wesentlich größeres räumliches, zeitliches und personales Budget verfügen. Betrachtet man jedoch die Programme und Angebote von Weiterbildungseinrichtungen, so stellt man fest, dass Kompetenzerfassung in einer Vielzahl der Fälle angeboten wird. Einerseits ist dies sicherlich als eine positive Entwicklung zu verstehen, andererseits sind in kurzen Maßnahmen die oben beschriebenen Rahmenbedingungen oftmals nicht gegeben und es sollte daher bei der Konzeption gründlich überlegt werden, inwieweit eine Kompetenzerfassung unter solchen Bedingungen funktionieren kann und ob sie überhaupt sinnvoll ist. Kompetenzerfassungen, die über wenig Möglichkeiten verfügen, können hier unter Umständen sogar eher schädlich sein und den Widerstand der Betroffenen verstärken.

Da Weiterbildungsangebote und Bewerbungstrainings Arbeitslosigkeit aufgrund der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Situation nicht zwangsläufig beenden, müssen Maßnahmen gleichzeitig so konzipiert sein, dass sie den Teilnehmenden auch Möglichkeiten eröffnen eine längere Phase der Arbeitslosigkeit sinnvoll zu gestalten.

„Das Hauptziel von Kursen der beruflichen Weiterbildung ist die Reintegration in den Arbeitsmarkt. Die Vermittlungsquote ist zunehmend zum Kriterium des Erfolgs gemacht worden. Bei hoher struktureller Arbeitslosigkeit ist es aber realistisch, davon auszugehen, dass ein mehr oder minder großer Teil von Langzeitarbeitslosen auch nach erfolgreicher Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme keinen Arbeitsplatz finden wird. Allerdings weiß man zu Beginn eines Kurses nicht, bei wem die Integration in den Arbeitsmarkt gelingt und bei wem nicht. Deshalb ist es sinnvoll, neben das Ziel der Vermittlung in Arbeit auch das Ziel ‚Vorbereitung auf eine mehr oder weniger lange Phase des Lebens ohne Erwerbsarbeit‘ zu stellen. Institutionen, die Kurse in der beruflichen Weiterbildung finanzieren, sind oft nicht damit einverstanden, dass dieses Bildungsziel formuliert wird. Hier ist eine Differenzierung erforderlich: Das Bildungsziel ‚Vorbereitung auf eine Lebensspanne ohne Erwerbseinkommen‘ bedeutet nicht, daß diese Lebenssituation angestrebt wird, sondern dass die Teilnehmenden unter Berücksichtigung der Realitäten auf dem Arbeitsmarkt möglichst gut auf die möglichen Situationen vorbereitet werden, auf die sie nach Beendigung der Weiterbildung voraussichtlich treffen werden.“ (Epping/Klein/Reutter 2001, S. 61)

Die Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen sollte in Weiterbildungsmaßnahmen ein Ziel sein, das nicht kausal an die individuelle berufliche Situation gebunden ist. Die momentane arbeitsmarktpolitische Situation

lässt die Bedeutung von informellen Kompetenzen in den Hintergrund treten. Besonders für jene, die ohne Schulabschluss und Ausbildung arbeitslos sind, ist es wichtig, dass das eigene Selbstwertgefühl gestärkt wird. Das Gleiche gilt für Menschen, die aufgrund von körperlichen Beschwerden ihre bisherige Arbeit nicht mehr ausüben können und somit arbeitslos werden. Da es in solchen Fällen besonders schwer ist, einen Arbeitsplatz zu finden, ist es von zentraler Bedeutung, dass diese Menschen sich dennoch ein gewisses Selbstbewusstsein erhalten. Im anderen Fall fehlt die Basis, sich der eigenen Lebenssituation zu stellen und diese zu verändern oder es entstehen sogar zusätzlich psychische und psychosomatische Probleme. Das Projekt sollte daher einen Beitrag dazu leisten, dass außerberuflich erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen die Anerkennung finden, die sie verdienen. Damit ist auch eine Veränderung der zentralen Kategorien, die in den westlichen Industrienationen eine Identität ausmachen, verbunden. In einer Gesellschaft, in der Vollbeschäftigung nicht mehr die Regel ist und ein immer größer werdender Teil der Bevölkerung die Erfahrung von Arbeitslosigkeit machen muss, ist es wichtig, dass es neben der Erwerbstätigkeit andere Pfeiler gibt, die die Identität eines Menschen ausmachen und prägen. Es geht darum, den Dualismus zwischen Erwerbstätigkeit und Freizeit aufzubrechen und den außerberuflichen Aktivitäten eine größere Bedeutung für die eigene Identität zukommen zu lassen. Dies ist nicht nur für die Betroffenen wichtig, sondern es ist auch für eine Gesellschaft zentral, die ansonsten einen immer größer werdenden Teil ihrer Bevölkerung ausschließt.

### **3.2.3 Entwicklung des BIK-Heftes**

Wie im Antrag beschrieben, war das Ziel des BIK-Heftes zunächst die Entwicklung einer standardisierten Dokumentationsform von informellen Kompetenzen, die der Bewerbung beigelegt wird. Dieser Ausgangspunkt hatte verschiedene Konsequenzen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll. Da die unternommenen Veränderungen uns parallel beschäftigten, werden hier die verschiedenen Konsequenzen getrennt voneinander beschrieben. Es ist wichtig, an dieser Stelle die Probleme und Stolpersteine darzustellen, die in diesem Prozess dazu beigetragen haben, Veränderungen gegenüber dem anfänglichen Ziel vorzunehmen.

#### ***Der Weg zu einem zielgruppenspezifischen BIK-Heft***

Wie im Konzept beschrieben, sollte die Dokumentationsform BIK-Heft allgemeingültig und objektiv sein. Daher verfolgten wir lange Zeit das

Ziel, dass dieses Instrument zwar durch die Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen entwickelt wird, dass es jedoch zielgruppenunabhängig für verschiedene Personengruppen zu benutzen ist. Das heißt, es sollte die verschiedenen zielgruppenspezifischen Freizeitaspekte und Aktivitäten beinhalten. In seiner Form sollte es flexibel zu handhaben sein. Verschiedene Freizeitaspekte sollten farblich voneinander getrennt sein, damit die Freizeitaktivitäten, die für den Betroffenen zutreffen, herausgelöst und der Bewerbung beigelegt werden können. Unsere erste Version des BIK-Hefes versuchte daher, die verschiedenen möglichen Freizeitaktivitäten sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen abzudecken.

Neben der Literatur war ein wichtiger Input das Feedback aus unserem Netzwerk, dieses Ziel aufzugeben. Eine zentrale Begründung war an dieser Stelle, dass mit dieser Form das BIK-Heft sehr umfassend und dick wird und damit die Bearbeitung für die Betroffenen eher abschreckend als motivierend wirkt. Zum anderen müssen die Hefte auch entsprechend ihrer Zielgruppe unterschiedlich gestylt und graphisch hergerichtet sein.

Ein weiterer wichtiger Grund war die persönliche Erfahrung mit einer Gruppe von jungen Erwachsenen, die auf dem zweiten Bildungsweg versuchten, ihren Hauptschulabschluss zu erreichen. Hier stellten wir fest, dass die direkte Ansprache vollkommen anders sein muss als im Falle von Realschülern bzw. Abiturienten. Daraufhin haben wir uns dazu entschlossen, zwei verschiedene BIK-Hefte zu entwickeln, entsprechend den beiden Zielgruppen: Jugendliche und Erwachsene in Weiterbildungseinrichtungen.

### ***Der Weg von der Dokumentation von Kompetenzen zur Dokumentation von Freizeitaktivitäten***

Eine andere wichtige Veränderung, die unser BIK-Heft vollzogen hat, war der Schritt weg von einer Dokumentation von Kompetenzen hin zu einer Dokumentation von Freizeitaktivitäten, womit die Sensibilisierung noch stärker in den Vordergrund rückte. Ein zentraler Grund für diese Veränderung war die Präsentation der Familienkompetenz des Deutschen Jugendinstituts bei einem Workshop in Worms im September 2002. Die Familienkompetenz ist eine Kompetenzbilanz, die das Ziel verfolgt, Kompetenzen zu dokumentieren, die durch die Familienphase erworben wurden. Neben einer Selbsteinschätzung ist vorgesehen, die Kompetenzbilanz durch eine vertraute Person ausfüllen zu lassen, um neben der Selbsteinschätzung auch über eine Fremdeinschätzung zu verfügen. Neben der

Stärkung des Selbstwertgefühls ist damit eine Aufwertung von informellen Kompetenzen verbunden, die gleichermaßen in der Arbeitswelt eine immer wichtiger werdende Bedeutung bekommen. Zu nennen sind hier Organisationstalent, Flexibilität, Teamfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Empathie.

Nach der Präsentation der Kompetenzbilanz auf unserem Workshop folgte eine Diskussion. Ein wichtiger Punkt war hierbei das Problem des subjektiven Interpretationsspielraums der Begriffe, z. B. „Durchsetzungsvermögen“.

Nach diesem Workshop haben wir uns im Einklang mit unserer wissenschaftlichen Begleitung dazu entschlossen, aufgrund des breiten Interpretationsspielraums nicht direkt Kompetenzen zu dokumentieren, sondern Aktivitäten aufzulisten, die in verschiedenen Lebensbereichen vollzogen werden. Wichtig war an dieser Stelle für uns der Begriff der Lebensbereiche. Menschen verfügen über verschiedene Lebensbereiche (Familie, Freundeskreis, Hobbys, gesellschaftliches Engagement, künstlerische, sportliche oder kulturelle Tätigkeiten), die potenzielle Kompetenzlieferanten sein können. Sie geben die Gelegenheit, Kompetenzen zu erwerben, zu erweitern oder zu verändern. Das neue Projektziel wurde durch den Slogan „Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche“ zum Ausdruck gebracht und ist seit dieser Zeit Motto unserer Netzwerksitzungen gewesen. Was sich während des Workshops als ein theoretisches Problem darstellte, zeigte sich später als ein direkt praktisches Hindernis in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen. Die Bearbeitung des BIK-Heftes reichte nicht aus, um die eigenen Kompetenzen zu erkennen und zu dokumentieren. Da die Kenntnis der eigenen Kompetenzen sowohl ein abstrakter und kognitiver Prozess als auch mit einer neuen Perspektive auf die eigene Lebensgeschichte verbunden ist, ist hier das persönliche Gespräch mit Beratung von zentraler Bedeutung.

### ***Von der Bewerbungsmappe hin zur Steigerung des Selbstwertgefühls der Betroffenen***

Unser BIK-Heft sollte zunächst ein Instrument sein, das der Bewerbung beigelegt wird. Der Schwerpunkt lag auf der Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, indem dem potenziellen Arbeitgeber zusätzliche Informationen geliefert werden. Diese Informationen, so unsere Annahme, sollten schlechte Noten der Schüler in den Hintergrund drängen bzw. fehlende fachliche Qualifikationen von Erwachsenen, die sich in einer Weiterbildungsmaßnahme befinden, „aufweichen“. Daher, so die ursprüngliche

Idee, sollte das gesamte BIK-Heft bzw. sollten die Seiten, die für die entsprechende Bewerbung von Bedeutung sind, der Bewerbung beigelegt werden.

Die Schwerpunktverlagerung hin zur Sensibilisierung für die eigenen Kompetenzen auf Seiten der Betroffenen hatte folgende Gründe: Die Erfahrungen mit Erwachsenen in Weiterbildungseinrichtungen haben deutlich gemacht, dass hier große Schwierigkeiten bestehen, außerberufliche Aktivitäten zu benennen und damit verbundene Kompetenzen für sich zu erkennen und anzunehmen. Diese Erfahrung wiederholte sich beim BIK-Test in der hausinternen Maßnahme ILA (Informieren, Lernen und Arbeiten), wo Jugendliche unterschiedlichen Alters ihren Hauptschulabschluss nachholen können. Hier stand ein geringes Selbstwertgefühl im Vordergrund, das ein selbstständiges Bearbeiten des Heftes unmöglich machte. Die Gespräche mit Arbeitgebern ergaben zusätzlich ein differenziertes Bild hinsichtlich der Bedeutung, die informellen Kompetenzen gegenüber formellen Qualifikationen zukommen. Die Branche sowie die Anzahl der Bewerbungen spielen hier gleichermaßen eine wichtige Rolle. Die zweite Netzwerksitzung im Juli 2003 ergab zusätzlich das Bild, dass ein so detailliertes Heft nicht geeignet ist, vollständig der Bewerbung beigelegt zu werden. Aufgrund der Größe und des Umfangs wirkt es auf Personalbevollmächtigte eher abschreckend, als dass es die Chancen der Betroffenen verbessert.

Aus diesen Gründen haben wir uns dazu entschlossen, die ursprüngliche Intention des BIK-Heftes aufzugeben und vielmehr die Sensibilisierung für die eigenen Kompetenzen in den Vordergrund zu stellen. Dies ist die Grundlage, um die eigenen Kompetenzen selbstständig in die Bewerbung einzubringen.

Für jene, die diesen Transfer nicht selbstständig leisten können, gibt es eine zusammenfassende Seite, in der die verschiedenen Freizeitaktivitäten stichpunktartig aufgelistet werden können. Diese zusammenfassende Seite kann der Bewerbung beigelegt werden und kann somit als Grundlage für das Bewerbungsgespräch dienen.

Die von den Institutionen ausgefüllten Vordrucke für vereins- und ehrenamtliche Tätigkeiten können gleichermaßen der Bewerbung beigelegt werden.

Ein Grund für diese Veränderung war die Frage, inwieweit eine Beilage zur Bewerbung nicht in letzter Konsequenz stigmatisierend für den Be-

troffenen wirkt. Die Kenntnis, Erweiterung und Optimierung der eigenen Kompetenzen entspricht einem gesellschaftlichen Habitus, der derzeit zur Norm erhoben wird. Eine schriftliche Dokumentation der eigenen Kompetenzen demonstriert daher möglicherweise gerade das Gegenteil.

Interessanterweise wurde die Veränderung von der Dokumentation hin zur Sensibilisierung in allen Projektverbänden vollzogen. Ein Grund für diese Veränderung ist sicherlich die derzeitige arbeitsmarktpolitische Situation. Der Mangel an Arbeitsplätzen kann auch durch neue Formen der Bewerbung nicht aufgehoben werden. Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass die Betroffenen Sensibilität für ihre eigenen außerberuflichen Kompetenzen entwickeln und nicht ausschließlich mit einer defizitorientierten Perspektive auf die eigene Biographie und Lebensgeschichte schauen.

### **3.2.4 Projektbegleitendes Netzwerk aus regionalen Experten**

Die Projektarbeit und die Entwicklung des BIK-Heftes wurden von einem Netzwerk aus regionalen Experten begleitet. Theoretischer Hintergrund unserer Netzwerkarbeit war der Gedanke eines sog. Wissens-Netzwerkes, das am runden Tisch ein Garant für Information, Zusammenarbeit und Partnerschaft darstellen sollte. In der Soziologie sind für solche Netzwerke vor allem die Begriffe Interaktion, Kommunikation und Kooperation maßgebend, es sind pluralistische, sich dynamisch selbst steuernde Systeme und keinesfalls statisch-technische Gebilde (vgl. Hohmann 2001). Ein wichtiger Aspekt für die Netzwerkkonstitution war eine ausgewogene Zusammensetzung und neben der fachlichen Eignung eine stabile Teilnehmerkonstellation, die aufgrund einer Interessens- und Statuskompatibilität eine geringe Fluktuation garantieren würde. Als ursprüngliche Konzeption war eine Expertenrunde gedacht, an der hauptsächlich Funktionäre von Institutionen, Kammern, Sozialpartnern und Verbänden teilnehmen sollten. Realisiert wurde aber dann aus pragmatischen Gründen ein Kreis aus unmittelbar involvierten Gesprächspartnern, der im Sinne einer mitarbeitenden Expertenrunde und weniger als Repräsentationsebene für Funktionäre zur Diskussion des Sachverhalts beitragen sollte. Wir wollten inhaltliche Impulse vom Netzwerk und die Einarbeitung von deren Anregungen in unser BIK-Konzept gewährleisten. Außerdem sollte ein Austausch über Akzeptanz, Transparenz und Praxistauglichkeit informeller Kompetenzbilanzen stattfinden. Der Entscheidung über die Zusammensetzung unseres Netzwerkes haben wir unsere projektimmanente Differenzierung nach Kompetenznutzer, Kompetenzgeber und Kompetenzvermittler zugrunde gelegt.



Unter der Bezeichnung *Kompetenznutzer* verstehen wir vor allem die betroffenen Individuen, in unserem Fall die beiden Zielgruppen Schüler und Erwachsene in Weiterbildungsmaßnahmen, die auf der Netzwerkebene durch ihre betreuenden Lehrer beziehungsweise Seminarleiter sowie durch Schulexperten generell vertreten waren. Außerdem sind unter diesem Stichwort der Kompetenznutzer auch die Betriebe, vertreten durch ihre Ausbildungsbevollmächtigten und Personalexperten allgemein, sowie Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung zu nennen, da die Kompetenzdebatte nicht nur die Personalrekrutierung, sondern auch die Arbeitsvermittlung tangiert. Unser Netzwerk hatte einige Teilnehmer aus dieser Gruppe.

Als *Kompetenzgeber* haben wir Institutionen definiert, die sich als Kompetenzlieferanten im außerberuflichen Bereich anbieten und dies unter Umständen auch bescheinigen können. Hierzu zählen die Wohlfahrtseinrichtungen, die Parteien und Institutionen der Sozialpartner ebenso wie die etablierten Vereine und Gremien, die zeitlich befristeten Bürgerinitiativen und die unter dem Kürzel NGO bekannten Organisationen. Teilnehmer unseres Netzwerkes waren gemäß dieser Klassifizierung unter anderem eine Vertreterin des Bundes der Katholischen Jugend (BdKJ) und eine Mitarbeiterin der Stabsstelle Ehrenamt vom Mainzer Innenministerium. Leider mussten wir in diesem Kontext auf mehrere eingeladene Vertreter verzichten, die zwar ihr Interesse bekundeten und unser Projekt begrüßten, aus Termingründen aber nicht teilnehmen konnten.

*Kompetenzvermittler* sind gemäß unserer Aufteilung die klassischen (Weiter-)Bildungseinrichtungen wie Schulen, Volkshochschulen und Bildungswerke, die sowohl informeller als auch formeller Kompetenzlieferant sein können, je nachdem ob eine Bildungsmaßnahme mit einem Zertifikat abgeschlossen oder als freiwillig zu nutzende Lernquelle ohne Ergebnisorientierung verstanden wird. Im Netzwerk waren verschiedene Repräsentanten dieser Kategorie vertreten.

Inhaltlich stand die Netzwerkarbeit unter dem Motto „Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche“. Die Problematik von Stigmatisierung, Objektivität und Datenschutz im Rahmen der Kompetenzerfassung wurde ebenso thematisiert wie die mangelnden kognitiven Fähigkeiten (Sprache) und der Bedarf an kostenintensiven Beratungen bei der Kompetenzerfassung bildungsbenachteiligter Zielgruppen. Fragen bezüglich einer erforderlichen Anleitung oder begleitenden Beratung bei der Arbeit mit dem BIK-Heft, die Berücksichtigung biographischer Dispositionen sowie die endgültige Version des Nachweisheftes und eine mögliche Etablierung im Rahmen

der Berufsorientierung diskutierte das Netzwerk ebenso wie praktische Details bezüglich der formellen Entwicklung eines zielgruppenspezifischen Nachweisheftes für Schüler und Erwachsene in Weiterbildungsmaßnahmen. Außerdem erörterten die Netzwerkteilnehmer die Nachhaltigkeit von BIK und Einsatzmöglichkeiten in der Praxis. BIK sollte in Bildungseinrichtungen integrierter Bestandteil des beruflichen und persönlichen Orientierungsprozesses werden, es sollte veränderbar, adressaten- und zielgruppenorientiert und in der Sprache an die jeweiligen Nutzergruppen angepasst sein. Dringend notwendig sei die Erweiterung des didaktischen Teils von BIK, sei es durch genauere Anleitungen oder durch Schulung von begleitenden Lernberatern. BIK könnte außerdem dazu beitragen, den Dialog zwischen (Weiter-) Bildungsträgern und Betrieben über Anforderungsprofile zu verbessern. Es könnte ganz allgemein zur Bewerbungsvorbereitung, zur Unterstützung von Existenzgründern, als Hilfe bei beruflichen Erst-, Neu- und Umorientierungen und zur Selbstreflexion ohne weitere Beratung eingesetzt werden.

Abschließend sei erwähnt, dass wir zwar auf ein kleines, aber durchaus konstruktives und fruchtbares Netzwerk zurückblicken können, das sich durch großes persönliches Engagement einzelner Teilnehmer auszeichnete. Unsere wissenschaftliche Begleitung, die ständiger Netzwerkteilnehmer war, konnte sich sowohl von der fachlichen Eignung einiger Teilnehmer als auch von dem unserer Projektarbeit entgegengebrachten Interesse im Rahmen der von ihnen durchgeführten Experteninterviews überzeugen. Trotzdem bedauern wir es, dass es nicht gelang, einige „Tops“ als Anker-Personen für die Teilnahme am Netzwerk zu gewinnen, die unter Umständen die Akzeptanzsicherung begünstigt hätten. So bedauern wir vor allem, dass im Sinne der Sozialpartnerschaft die Gewerkschaft trotz großer Interessenbekundung sich nicht am Netzwerk beteiligen konnte. Ebenso wichtig wäre uns eine Teilnahme von Kammervertretern und Wirtschaftsvereinigungen gewesen. Zumindest hatten wir den regionalen Vertreter der Arbeitsagentur im Netzwerk und die Gelegenheit, zum Projektende einem bildungspolitisch engagierten Bundestagsabgeordneten der Region bei einem Besuch in unserem Bildungswerk unsere Ergebnisse vorzustellen.

### **3.3 Projektergebnisse: Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche**

Im Diskurs der informellen Kompetenzerhebung unterscheiden wir uns von ähnlichen Projekten dadurch, dass wir keine konkreten Kompetenzen,

sondern Aktivitäten, Tätigkeitsbereiche und Interessen (nicht nur im institutionalisierten Kontext) zusammenfassen, die einen informellen Kompetenzerwerb vermuten lassen. Unser „Kompetenz-Heft“ BIK soll als Denkgerüst und Fundstelle einen Reflexions- und Motivationsanstoß geben, Lebensbereiche als „Kompetenzlieferanten“ wahrzunehmen und sie als Stärkung des Selbstbewusstseins oder der Beschäftigungsfähigkeit zu werten.

### ***Relevanz und Akzeptanz von informellen Kompetenzen***

Obwohl wir im Kontext unseres Projektverbundes von der beruflichen Relevanz von informellen Kompetenzen (Employability) in Richtung Empowerment abgerückt sind, war die berufliche Relevanz (im Projekttitel verankert) während unserer Projektarbeit lange Zeit Thema im Rahmen der Akzeptanzsicherung. Sowohl im Rahmen unserer Projektarbeit als auch in der einschlägigen Literatur konnte die berufliche Relevanz von informell erworbenen Kompetenzen noch nicht ausreichend geklärt werden. Im Raum steht vor allem der ambivalente Einfluss von Nachfrage- und Bewerberüberhang auf die Bedeutung von informellen Kompetenzen. Weiß (2002) und Wittenhagen (2003) plädieren mit dem Verweis auf Quereinsteiger für einen Bedeutungszuwachs beim Nachfrageüberhang, während unsere Projekterfahrung eher den Schluss zulässt, dass ein Bewerberüberhang nach zusätzlichen Differenzierungskriterien verlangt, die die Relevanz von informellen Kompetenzen am Arbeitsmarkt begünstigen könnte. Bei extremem Nachfrageüberhang wie etwa im Pflegebereich oder in manchen Handwerksberufen sei es jedoch üblich, sich bei den Bewerbern auf marginale fachliche Qualifikation zur Bedarfsdeckung zu beschränken und zusätzliche informelle Kompetenzen (das sog. Sahnehäubchen) völlig außer Acht zu lassen. Eine wichtige Unterscheidung in diesem Kontext konnten wir bei unseren beiden Zielgruppen ausmachen. Während viele Ausbildungsbevollmächtigte bei der Ausbildungsplatzvergabe durchaus informellen Kompetenzen einen Wert beimaßen – da die sog. Schlüsselkompetenzen (Ehrgeiz, Durchhaltevermögen, Disziplin, Teamfähigkeit etc.) bei der Entscheidung über eine dreijährige Betriebsbindung durchaus wichtig sind, um einen vorzeitigen Ausbildungsabbruch zu vermeiden, der sich für die Unternehmen nicht rechnet –, berichteten die (langzeitarbeitslosen) Erwachsenen in Weiterbildungsmaßnahmen eher von einem Desinteresse der Arbeitgeber an ihren informellen Kompetenzen. Dies könnte zum Teil mit dem „Stigmatisierungseffekt“ erklärt werden, der Minderqualifizierten eine Kompensierungsmöglichkeit abspricht. Die Akzeptanzsicherung im Kontext dieser Zielgruppe auf Seiten der Arbeitgeber konnte im Projekt nicht thematisiert werden (siehe dazu Dostal 2003).

Parallel zur Sensibilisierung für informelle Kompetenzen auf Seiten der Individuen haben wir versucht, die Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen am Arbeitsmarkt zu überprüfen. Wir konnten mit unseren Gesprächen bei den Schulabgängern und den Ausbildungsleitern feststellen, dass die Anführung informeller Kompetenzen bei der Bewerbung ergänzende und teilweise kompensierende Effekte hat. Dies kann als Chancenerhöhung seitens der Betroffenen gewertet werden. Bei unseren Recherchen kam deutlich zum Ausdruck, dass informelle Kompetenzen relevant sind und bei Einstellungstests firmenintern als zusätzliches Entscheidungskriterium zum Tragen kommen.

Bei der Zielgruppe der Erwachsenen wurden keine Gespräche mit Arbeitgebern über die Akzeptanz von informellen Kompetenzen geführt und es konnte ein Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen des informellen Kompetenzerwerbs nur bedingt hergestellt werden. Bei vielen Erwachsenen war dieser Zusammenhang aufgrund der Erfahrungen am Arbeitsmarkt negativ besetzt.

Während bei den Schülern die Reflexion über Freizeitaktivitäten als potenzielle Kompetenzlieferanten das Selbstbewusstsein gestärkt und sie besser gewappnet in das Bewerbungsgespräch geschickt hat, muss bei den Erwachsenen im Hinblick auf den persönlichen Zugewinn durch die Reflexion über die informellen Kompetenzen wesentlich mehr der individuelle Kontext als intervenierende Variable berücksichtigt werden.

Die Relevanz von informellen Kompetenzen in der öffentlichen Wahrnehmung ist eingeschränkt. Der gesellschaftspolitische Diskurs, die Möglichkeiten von Bildungsträgern und das Interesse einer breiten Öffentlichkeit leiden unter strukturellen Verkrustungen (untereinander konkurrierende Interessengruppen, Verbände, Kammern und Föderalismus im Bildungs- und Ausbildungssektor), der angespannten Wirtschaftslage, den ökonomischen Zwängen und der entsprechenden Gewichtung von Prioritäten. So hat z. B. das Hartz-Konzept mit seinen finanziellen Einbußen für die Weiterbildungsträger zu einer Einschränkung von deren Möglichkeiten geführt. Ökonomische Zwänge verhindern nicht selten eine qualitative Ausrichtung und das Erproben neuer Experimente und Projekte.

Wahrnehmung und Bewertung der informellen Kompetenzen sind auf Seiten der Individuen ganz unterschiedlich ausgeprägt. Die Einflussfaktoren für den Grad der Sensibilisierung für informelle Kompetenzen sind abhängig vom individuellen Erfahrungs-, Bildungs- und Statuskontext.

Außerdem sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein wichtiger Indikator für die individuelle Bereitschaft, informelle Kompetenzen als persönlichen Zugewinn zu akzeptieren. Langzeitarbeitslose Erwachsene bewerten den Einfluss informeller Kompetenzen vor dem Hintergrund ihrer Chancenlosigkeit am Arbeitsmarkt eher restriktiv, während zukunftsorientierte jugendliche Schulabgänger (zumindest mit Realschulabschluss) eher zu einer optimistischen Einschätzung ihrer Situation neigen und ihre informellen Kompetenzen als Bereicherung akzeptieren.

### ***Transferleistung durch Beratung***

Dohmen (2001) weist darauf hin, dass Erfahrungen allein noch keine Kompetenzen seien, dass es vielmehr auf die Umsetzung ankäme. Wir möchten dies noch mit dem Hinweis ergänzen, dass die Umsetzung ein zusätzliches Transferproblem darstellt, das nicht von jedem Einzelnen ohne Unterstützung durch professionelle Beratung gelöst werden kann. Ein zentrales Ergebnis unserer Projektarbeit ist die Forderung nach professioneller Beratung bei der Auseinandersetzung mit den eigenen informellen Kompetenzen. Während unser Instrumentarium BIK vor allem als Reflexionsanstoß die Beschäftigung mit den informellen Kompetenzen strukturiert, muss eine je nach Bildungs- und Sozialstatus des Individuums variierende Beratung den Transfer von den Fundstellen (Aktivitäten) über die Bewusstwerdung zum Einbringen der informellen Kompetenzen am Arbeitsmarkt leisten. Kompetenzerfassung sollte integrierter Bestandteil von Lernberatung werden. Unseren projektinternen Reflexionsprozess unterstreicht das Zitat von Harry Neß: „Das sich bewegen in einem Erfahrungsfeld belegt aber noch keinen vollzogenen Lernprozess. Die Lösung besteht darin, die Tätigkeiten zu reflektieren, um so transferierbare Kompetenzen zu erkennen und sichtbar zu machen.“ (Neß 2003, S. 24)

Außerdem diskutierten wir den Entstehungsprozess und die kontextübergreifende Transferierbarkeit von informell erworbenen Kompetenzen. Es ging dabei um die Vergleichbarkeit der Qualität von informellen Kompetenzen und die Frage, ob kompatible Kontexte (Lebensbereiche/Erfahrungsfelder) und Tätigkeiten den Erwerb von ähnlichen Kompetenzen garantieren. So kann bspw. die Haushalts- und Familientätigkeit einer Mutter zum Erwerb von Organisationskompetenz führen. Es lässt sich aber keine Aussage über deren Qualität und Vergleichbarkeit mit anderen Müttern in ähnlichem Kontext (Haushaltsgröße, Zeit- und Finanzbudget etc.) machen.

## **Nachhaltigkeit**

Die Projektlaufzeit war zu kurz, um eine Implementierung der Arbeit mit dem BIK-Heft bei den Schülern auch nur annähernd in einer Pilotphase zu testen. Die Frage der Nachhaltigkeit steht deshalb im Raum und kann nur im Bereich der theoretischen Spekulation angedacht werden. Nicht nur die Berücksichtigung informeller Kompetenzen beim Übergang in den Arbeitsbereich, sondern auch das Wissen um den Entstehungsprozess dieser Kompetenzen und die Bereitschaft, über Lernberatung in diesen Kontext motivierend einzugreifen und somit langfristig die Arbeitsmarktchancen gerade von bildungsbenachteiligten Schülern zu verbessern, hätte ein umfangreicheres Zeit- und Finanzbudget dieses Projekts vorausgesetzt. Vielleicht wird im Kontext der Ganztagschulen mit erweitertem Personal- und Zeitrahmen ein Pilotprojekt in dieser Angelegenheit einmal möglich.

Aufgrund der Brisanz des Themas sollen dennoch einige Thesen zur Diskussion gestellt werden, die vielleicht zu einem anderen Zeitpunkt weiterverfolgt werden könnten.

Eine Einbindung von Kompetenzerfassungen in Lernkonzepte könnte man sich vor allem im Rahmen der Schulen vorstellen. Für den Schüler-Kontext bedeutet dies in erster Linie die Integration der Kompetenzerfassung (BIK) in den Schulalltag und die Schulung der Personen, die in- oder extern für eine prozessbegleitende Lernberatung in Frage kämen. Bei den Schülern könnte man die Entwicklung einer Orientierungs- oder Berufswahlkompetenz unterstützen, die es erleichtert vom Traumberuf über den Wunschberuf den Startberuf als realistische Variante zu wählen.

Folgende Thesen sind im Rahmen der Diskussion über eine mögliche Implementierung von BIK an den Schulen zu beachten:

- Die Möglichkeit einer Einführung von BIK ohne vorausgehende oder begleitende Bildungsstrukturveränderungen muss geprüft werden.<sup>3</sup>
- Soziokulturelle Voraussetzungen und schulische Rahmenbedingungen müssen berücksichtigt werden.

---

<sup>3</sup> Laut Dohmen (2001) blockiert das deutsche Bildungssystem Innovationen. Solange sich das Lehr- und Lernverhalten in den allgemein- und berufsbildenden Schulen nicht ändert (Strukturreform von Curricula, Methoden und Didaktik, Deregulierung) wird es schwierig, neue Standards bezüglich des Kompetenzerwerbs zu etablieren und BIK eine Chance zu geben.

- Gelegenheitsstrukturen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzerkennung müssen geschaffen werden.
- Eine Erfassung informeller Kompetenzen ist schullaufbahnbegleitend in Betracht zu ziehen und eventuell zu institutionalisieren.<sup>4</sup>
- Die Einbindung von Eltern und außerschulischen Partnern ist vorteilhaft.
- Die Frage, welche Prozesse (Promotoren) zu initiieren sind, sollte Priorität haben.
- Für die Unterstützung der Schüler bei der Übernahme von Eigenverantwortung, selbstständiger Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Berufsorientierungsprozesse müssen im Rahmen der Kompetenzdebatte Konzepte erarbeitet werden.
- Instrumente zur Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Schüler und zur didaktischen Aufbereitung des Lernen Lernens (SOL u. a.) müssen entwickelt werden.

Aufgrund unserer Projekterfahrung, dass selbst organisiertes Lernen die Entwicklung informeller Kompetenzen prädestiniert, sind wir der Meinung, dass die Lehrer die Schüler zum selbstständigen Lernen auch außerhalb der Schule anleiten sollten. Sie könnten Motivationsanlässe für eigenverantwortliches Lernen bieten (Praktika, Berufsinfos etc.) und die angemessene Selbsteinschätzung der Schüler als Berater unterstützen. Wir haben diesen Aspekt in Anlehnung an unseren Göttinger Verbundpartner unter dem Stichwort „Schaffung von Gelegenheitsstrukturen“ verhandelt. Gelegenheitsstrukturen als Lernfeld und Erfahrungsraum lassen sich im Gegensatz zu biographischen und soziokulturellen Kontexten eher aktiv herstellen und an veränderte Rahmenbedingungen anpassen. Kompetenzbilanzierungen im Rahmen der Schule könnten sich als Anstoß zur Etablierung neuer Lernkulturen oder als Transportmittel für neue Lernfähigkeiten unabhängig von den institutionalisierten Anforderungen im Rahmen der Curricula anbieten. Eine Implementierung des BIK-Heftes für Schüler müsste mit einem solchen Strukturwandel einhergehen, um Kompetenzentwicklung und Kompetenzerkennung gewährleisten zu können. Weiterbildungseinrichtungen könnten im Hinblick auf die Professionalisierung der Begleiter von Kompetenzbilanzierungen eine Multiplikatorenschulung

---

<sup>4</sup> In unserem Netzwerk wurde eine Einführung der Kompetenzerfassung (BIK) ab dem 6. Schuljahr angeregt, um zu diesem frühen Zeitpunkt vor allem Empowerment und Orientierungskompetenz zu stärken. Eine Ausrichtung auf die Berufswahl sollte erst zu einem späteren Zeitpunkt, etwa ab dem 8. Schuljahr erfolgen.

oder entsprechende Fortbildungen für Lehrer<sup>5</sup> organisieren. Im Rahmen der Einführung einer professionellen Lernberatung, einer anleitenden Betreuung der schullaufbahnbegleitenden Kompetenzbilanzierungen (Bearbeitung des BIK-Heftes) würde, zumindest in einer späteren Phase der Berufsorientierung, eine systematische Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben notwendig. Das hieße, es müsste ausführlich recherchiert werden, welche informellen Kompetenzen für welche Berufsfelder relevant sind und von den Arbeitgebern als zusätzliche Kompetenz der Schüler anerkannt werden.

---

<sup>5</sup> Wobei manche Schüler schulexterne Berater oder zumindest Lehrer, die sie nicht im Unterricht haben, bei Kompetenzbilanzierungen vorziehen würden, um einen Stigmatisierungseffekt zu vermeiden.



## 4 Bausteine interkultureller Persönlichkeitsentwicklung

*Bernadette-Lenke Tusch, Outi Arajärvi, Roland Drubig*

*Menschen haben keine Wurzeln, Menschen haben Beine!*  
*Kemal Kurt*

Das Göttinger Institut für angewandte Kulturforschung e. V. (ifak) ist eine kleine unabhängige Organisation, die seit 1988 an der Schnittstelle zwischen akademischer Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis einen interdisziplinären Ansatz verfolgt, der dazu beiträgt, Gestaltungsräume für Individuen und Gruppen zu schaffen. Ziel der Arbeit von ifak ist es, in arbeitsteiligen Kooperationen mit anderen Institutionen und Organisationen einen Informations- und Wissensaustausch über entwicklungspolitische und interkulturelle Themenbereiche zu etablieren, der es ermöglicht, Dialogen offen zu begegnen und selbst Dialoge anzubieten. Dabei versteht sich ifak nicht nur als Motor und Gestalter von Gelegenheiten und Situationen, die dies möglich machen, sondern auch als eine Organisation, der an der konkreten Umsetzung von Ergebnissen gelegen ist.

Vor diesem Hintergrund bestand ein unmittelbares Interesse an der Beteiligung an dem Projektverbund TAK, wobei das ifak in seinem Projektansatz Migranten und deren spezifische Situation in den Vordergrund rückte.

### 4.1 Ausgangssituation und Projektauftrag

Die Ausgangslage für die Projektidee und die Vorstellungen zu ihrer Umsetzung resultierten aus unterschiedlichen Erfahrungshorizonten in der Arbeit von ifak. Zum einen bestehen durch vielfältige interkulturelle Fortbildungsangebote Erfahrungen in der Übermittlung bisher nicht formell anerkannter Kompetenzen. Zurzeit lässt sich ein Wandel beobachten, der die Bereitschaft fördert, die Diskrepanz aus der offensichtlichen Bedarfslage an Fachleuten, die in unterschiedlichen Branchen interkulturell agieren können, und dem Mangel an Vermittlung eben dieser Qualifikation in den meisten herkömmlichen Ausbildungsgängen durch zusätzliche (bisher

nicht oder informell zertifizierte) Maßnahmen zu überwinden und dieses Wissen in den Berufsalltag zu integrieren.

Es gibt inzwischen eine Reihe von Weiterbildungseinrichtungen, die diese Lücke auf unterschiedliche Art füllen. Inwiefern diese Trainings qualitativ gleichwertig, inhaltlich abgestimmt sind und die jeweils ausgestellten Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen eine inhaltliche Aussagekraft besitzen, ist offen. Unabhängig davon muss sich eine Ermittlung des Wissenstandes im Bereich interkultureller Bildung jedoch methodisch an der Bedarfslage im jeweiligen Berufsfeld orientieren. Es macht einen erheblichen didaktischen Unterschied aus, ob Menschen mit akademischem Hintergrund – z. B. Lehrer(innen), Ärzte/Ärztinnen, Manager(innen) ... – interkulturell geschult werden oder ob Fachleute aus anderen sozialen Dienstleistungsberufen (Behörden, Krankenhäuser) für ihre speziellen Arbeitssituationen trainiert werden. Dementsprechend sollten die Instrumentarien, die eine Vergleichbarkeit der Kompetenzen ermöglichen, recht genau differenzieren. Dabei ist zu berücksichtigen, was verglichen werden sollte: theoretische Hintergründe und/oder pragmatische Handlungshilfen.

Zum Zweiten hat ifak im Bereich der Entwicklung berufsvorbereitender Integrationskurse für Migranten seit Jahren kontinuierliche Erfahrungen gesammelt. Insbesondere waren dies DaF/BO-Kurse, das heißt kommunal geförderte Integrationsmaßnahmen mit Deutsch als Fremdsprache und Berufsorientierung. In den FlüMI-Maßnahmen (EU- und ESF-geförderte Maßnahmen zur Integration und Qualifikation von Flüchtlingen und Migranten in Kooperation mit dem Bildungswerk ver.di in Niedersachsen) ist die Frage nach der Anerkennung von Qualifikationen, die im Ausland erworben wurden, immer wieder auf unterschiedlichste Weise aufgekommen. Die zurzeit in Deutschland üblichen Verfahren, solche Abschlüsse zu beurteilen, sind durch ihren extrem bürokratischen Charakter nicht im ausreichenden Maße geeignet, eine berufliche Integration voranzutreiben. Es gibt keine Abstufungen zwischen formaler Gleichwertigkeit und Nicht-Anerkennung, die einen vernünftigen Handlungsspielraum ließen, der dazu notwendig wäre, Qualifikationen durch gezieltes Ausgleichen der fehlenden Komponenten den hiesigen Bedürfnissen anzupassen. Dies macht die Vermittlung auch und gerade von besonders qualifizierten Migranten unnötig schwer. Insofern ist der Erfahrungshorizont vorhanden, der den Mangel eben dieser Transparentmachung von Kompetenzen beschreiben kann und der den Bedarf an Abhilfe belegt.

Die inhaltliche Bezugsebene unseres Projekts ist eine umfassende Form interkulturellen Denkens und Handelns im beruflichen Alltag, die bislang in Deutschland wenig wahrgenommen und gewürdigt wird (erste Komponente). Deutschland ist hinsichtlich der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit weitgehend Entwicklungsland. Dies schlägt sich sowohl im Bereich allgemeiner Dienstleistungen nieder als auch auf der Ebene der Integration nichtdeutscher Arbeitnehmer. Es gilt also, Integrationshemmnisse zu erkennen und aktiv abzubauen. Interkulturelle Kompetenzen sind in einer globalisierten Wirtschaft zunehmend Standortfaktoren, die es für Unternehmen nutzbar zu machen gilt. In der schulischen, außerschulischen und beruflichen Bildung sind diese Bereiche jedoch nicht vorgesehen, eine langsame Öffnung hin zur interkulturellen Schule findet nur ausnahmsweise in besonderen Pilotenrichtungen statt. In Zeugnissen und Schulabschlüssen hingegen wird dieser Lernbereich nicht einmal dokumentiert. Auch in der beruflichen Bildung sind Trainings beispielsweise in interkultureller Kommunikation bislang eher die löbliche Ausnahme.

Parallel zu dieser Situation gibt es eine erhebliche Tradition im Negieren der Kompetenzen der hier zwei- oder mehrsprachig/multikulturell aufgewachsenen Menschen (zweite Komponente), deren Integration bislang hauptsächlich problemorientiert und hinsichtlich individueller Defizite diskutiert wird. Die Art und Weise, wie in bilingualen Familien insbesondere mit der sprachlichen Bildung umgegangen wird, ist weitgehend Privatsache. Eine aktive Förderung dieser Mehrsprachigkeit lässt vielfach zu wünschen übrig. Angesichts der ungelösten Aufgabe der Integration von Migrantenkinder im Schulalltag gewinnt die Problematik der ungenügenden Schulabschlüsse eines stetig anwachsenden Anteils aus dieser Bevölkerungsgruppe zunehmend Brisanz. In der Zuspitzung auf nicht erreichte formale Qualifikationen und Negierung der vorhandenen informell erworbenen Fähigkeiten wird die individuelle Gefährdung einer großen Gruppe von Jugendlichen deutlich.

Der dritte Strang (dritte Komponente) dieser Beobachtungen befasst sich mit der aktuellen Debatte über den drohenden Fachkräftemangel einerseits und die erhebliche Problematik der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen. Hier ist insbesondere die Situation von Flüchtlingen schwierig, da fluchtbedingt oftmals die nötigen Dokumente unvollständig sind, fehlen oder nicht erhältlich sind und außerdem die Gleichwertigkeit solcher Abschlüsse in Zweifel gezogen wird. Neben diesen vorhandenen – jedoch in der Regel nicht anerkannten – formalen Kom-

petenznachweisen bringt ein Teil dieser Migranten informelle Kenntnisse über den Berufsalltag und andere Gepflogenheiten der Herkunftsländer mit – somit Fähigkeiten, die durch die Verhinderung einer beruflichen Integration ungenutzt bleiben.

Neben den dargestellten Bereichen fällt insgesamt auf, dass die Einbeziehung von Kompetenzen, die Mütter und Väter in Zeiten der Kindererziehung erworben haben, keine nennenswerte Anerkennung beim (Wieder-)Einstieg in eine Berufstätigkeit erfahren. Durch die Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe potenziert sich die Nicht-Anerkennung erheblich.

Diese Beispiele zeigen, dass informell erworbene Kompetenzen oftmals nicht genügend berücksichtigt werden, aus Lebensläufen nur unzureichend ersichtlich sind und so bei der Arbeitsvermittlung und Entscheidungen im Personalsektor kaum Eingang finden. Diese Beispiele zeigen aber auch, dass insbesondere oftmals Bildungsbenachteiligte nicht dazu in der Lage sind, aus ihren biographischen Besonderheiten positive Ansatzpunkte zu erkennen, die sie dazu befähigen könnten, Kompetenzen auszubauen, offensiv darzustellen und nutzbar zu machen.

Auf der anderen Seite sind eben solche Ansätze nicht immer ausreichend, um sie sofort in die berufliche Praxis einzubringen. So wird durch die Fokussierung auf die fehlenden formalen Qualifikationsnachweise eine möglicherweise bestehende Eignung gar nicht erst bemerkt und so die Ausgrenzung weiter vorangetrieben. Eine Erfassung der Ausgangslage kann nur dann eine sinnvolle Arbeitsbasis sein, wenn klar wird, in welchen Schritten eine intensive Förderung letztendlich zu dokumentierten Qualifizierungen und angemessener Beschäftigung führen kann.

Ausgangspunkt des Projekts war es daher, Überlegungen, Verfahren und Methoden zu entwickeln, die den Defizitansatz bei der Erfassung von Kompetenzen bei Migranten überwinden helfen. So könnten Lösungen angeboten werden für die Problem- bzw. Konfliktfelder interkultureller Art auf Seiten von Unternehmen und Institutionen sowie für die Qualifikationsdefizite (etwa in der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen) von Migranten und Flüchtlingen der ersten, zweiten und dritten Generation.

## 4.2 Der Prozessverlauf im Gestaltungsprojekt

*Fremd sein – aber wie?  
Ankommen? Sich (zurecht)finden? Gesehen werden? Akzeptiert werden?  
Angeworben sein!*

Die Vielschichtigkeit und Multidimensionalität des Projektverlaufs hat bei den Überlegungen zur Gestaltung dieser Handreichung dazu geführt, dass wir den Prozessverlauf in fünf aufeinander aufbauenden, komplexen Situationen darstellen, die jeweils die Perspektive der Migranten und unsere Überlegungen zur Kompetenzhaltigkeit der jeweiligen Situation aufgreifen. Dabei sind wir davon abgewichen, ein eigenes Instrumentarium zu entwickeln. Uns und unserer Zielgruppe schien es sinnvoller, bestehende Instrumentarien durch Einbeziehung der Dimension interkultureller Kompetenzen zu ergänzen und zu erweitern.

Noch nie waren so viele Menschen in Bewegung. Über Grenzen hinweg, Ozeane und Wüsten durchquerend, Flussläufe und Berghöhen überwindend gelangen sie zu Orten, an denen sie zeitweise oder für immer verweilen wollen und häufig auch müssen, da ihnen eine Rückkehr unmöglich ist. Die Orte, die sie erreichen, sind nicht unbewohnt oder gar leer, Menschen, die diese Orte als ihre Heimat begreifen und sie geprägt haben, sehen den Ankommenden mit gemischten Gefühlen entgegen. Werden sie bleiben? Wie werden sie sich einleben? Welchen Einfluss werden sie nehmen? Bereichern sie unser Leben oder begrenzen sie den Raum für unser eigenes Leben?

Aus diesen Befürchtungen und Ängsten heraus entwickeln die Ortsansässigen Handlungsweisen, die darauf zielen, ihre Ängste abzubauen. Nur selten rücken dabei die Gemütslagen der Ankommenden in den Blick.

Dies ist der Ausgangspunkt für das vom Institut für angewandte Kulturforschung (ifak) durchgeführte Gestaltungsprojekt im TAK-Verbund. In der langjährigen Zusammenarbeit des Instituts mit Migranten bildeten die aus gegenseitigen Befürchtungen, Ängsten und Vorannahmen gespeisten Miss- bzw. Unverständnisse beständige Anlässe für eine intensivere Auseinandersetzung mit den Prozessen der Migration und den Möglichkeiten des Überlebens von Migranten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Im Gefolge zweier Konferenzen Anfang und Mitte der 90er

Jahre in Göttingen und Hannover<sup>6</sup> gelang es, an der Einrichtung partizipativerer Strukturen in der Migrationssozialarbeit des Landes Niedersachsen mitzuwirken, die Migranten sowohl Mitspracherechte bei ihren Belangen einräumten (informelle Gesprächskreise mit der Ausländerbeauftragten) als auch Möglichkeiten für Selbstorganisation schufen.

Doch Mitsprache und Selbstorganisation nutzen wenig, wenn nicht gleichzeitig die Möglichkeiten geschaffen werden, in den Strukturen der neuen Umgebung einen Platz zu finden und eine eigene Geschichte zu schreiben. Vieles hängt dabei von der Möglichkeit ab, selbst für sich zu sorgen. In den späten 90er Jahren und zu Beginn des neuen Jahrtausends bot das Institut daher an, an Kursen für Migranten mitzuwirken, die ihr Sprachvermögen, ihr interkulturelles Potenzial und ihre Berufschancen verbessern helfen sollten. Die Projekte Büro-FLÜMI und Expo-FLÜMI, gefördert aus Mitteln der EU und organisiert vom Bildungswerk der DAG/Region Südniedersachsen sahen vor, Migranten gezielt auf den ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln durch ein Kursprogramm, das neben theoretischen Phasen längere Praktika vorsah. 2004 wurden diese Maßnahmen mit dem Programm BQI unter erschwerten Bedingungen (Dauer nur noch sechs Monate) fortgesetzt.

Qualifizierung allein reicht aber nicht aus, um die Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben zu verbessern. Die strukturellen Rahmenbedingungen für Migranten in der BRD begrenzen ihre Handlungsmöglichkeiten, interkulturelle Defizite und Integrationshemmnisse auf Seiten von Unternehmen und Institutionen tragen ihren Teil dazu bei und schließlich findet sich all dies in der Meinung wieder, Migranten seien problembehaftet und hätten ausschließlich Defizite. Dass dem nicht so sein muss, hat die Zusammenarbeit mit Migranten gezeigt. Was also liegt näher, als ein Projekt zu initiieren, das die Perspektive umdreht: Migranten haben Kompetenzen, erweitern diese im Verlauf ihrer Migration nach Deutschland und suchen Gelegenheiten, diese hier anzuwenden und unter Beweis zu stellen.

In der Regel wird an Migranten bemängelt, dass sie nur mangelnde deutsche Sprachkenntnisse und so gut wie keine von deutschen Behörden zertifizierbaren Abschlüsse haben, was dazu führt, dass die im Ausland erworbenen Abschlüsse und Berufskennnisse nicht anerkannt werden.

---

<sup>6</sup> 1993 fand in Göttingen die Konferenz „Flucht ist kein Entkommen“ unter ausschließlicher Beteiligung von Migranten statt. 1994 hieß die Konferenz in Hannover „Integration auf Raten“, deren Ergebnis die Gründung der Arbeitsgemeinschaft Migration und Flucht Niedersachsen (AMFN) war.

Zusätzlich wird ihnen unterstellt, dass sie eine zu starke Orientierung auf die eigenen Familienbeziehungen haben und sich nur bedingt integrieren wollen. Als Resultat werden dann ausschließlich ihre Defizite betont und hervorgehoben.

So wird z. B. mit Verweis auf die Besonderheiten des deutschen Bildungsbegriffs und -systems die Anerkennung von im Ausland erworbenen Schul- und Berufs- sowie Hochschulabschlüssen zumeist als problematisch, wenn nicht für unmöglich erklärt. Aus dieser Nichtanerkennung resultieren häufig an Stelle von gezielten Anpassungen fachlicher Kenntnisse an hiesige Anforderungen eher Qualifikationsmaßnahmen in völlig fachfremde Ausrichtungen. Es gibt keine individuellen Anpassungslösungen, die gezielt auf bereits bestehende Grundlagen aufbauen und gezielt zu einer stärkeren Integration beitragen wollen.

Wie kann ein Gestaltungsprojekt hier ansetzen?

Der Ansatz von ifak favorisierte von Beginn an eine Perspektive, die in erster Linie die Potenziale der Migranten – nicht ihre Defizite betont. Diese Kompetenzen transparent werden zu lassen und ihnen, wenn möglich, breitere Akzeptanz in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zu verschaffen, bildete den Kern des Projekts. Beabsichtigt war, die Schnittmengen derjenigen Kompetenzen zu ermitteln, mit denen sich die Chancen auf eine erfolgreiche Integration (in Arbeitsmarkt, Schule, gesellschaftliche Mikrostrukturen ...) erhöhen. Mit den Schnittmengen, so die Annahme, lässt sich auch der Begriff Schlüsselqualifikation für Migranten mit konkreten Inhalten füllen.

#### **4.2.1 Erschließung biographischer Potenziale.**

##### **Die Reflektion des Lebensweges als Schlüssel für weitere Etappen**

*Fremd sein – aber wie?*

*Ankommen!*

Aus den Erfahrungen der Zusammenarbeit mit Migranten und Flüchtlingen dafür sensibilisiert, sie nicht als eine homogene Gruppe anzusehen, ethnischen Zuschreibungen zu misstrauen und den Differenzierungen des Ausländerrechts nicht zu vertrauen, rückten für uns die konkreten Lebenssituationen und Erfahrungen, in denen Defizitzuschreibungen erfolgen, als Unterscheidungsmerkmale in den Vordergrund:

Wie zuletzt die Pisastudie belegt, ist die *schulische Situation* von Migrantenkindern alarmierend schlecht. Die Anerkennung und Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit als zusätzliche Kompetenz ist wenig verbreitet. Dabei ist der Bereich der mehrsprachlichen Kompetenzen für alle Migrantengruppen besonders zu berücksichtigen. Mehrsprachigkeit kann viel mehr bedeuten, als schlicht zwei oder mehr sprachliche Codes zu beherrschen: übersetzen, dolmetschen, Texte/Inhalte paraphrasierend in der anderen Sprache wiedergeben, entscheiden, was in welchem sprachlichen Kontext die adäquate Wiedergabe bedeutet, entscheiden, wie Unübersetzbares erklärt werden kann usw.

Die *behördlich-rechtsstaatliche Situation* von Flüchtlingen weist gravierende Defizitzuschreibungen auf, die nicht nur durch die unterschiedlichen Statusgewährungen erzeugt werden, sondern auch durch Restriktionen bei der freien Wahl des Ortes, der Arbeitsstelle und der Selbstorganisation. Dabei kann dieser Personenkreis z. B. auf Erfahrungen in außerordentlichen Lebenssituationen zurückgreifen, in denen überlebensnotwendige Kompetenzen ausgebildet wurden.

Die Auswahl- bzw. *Einwanderungssituation* bei Greencard oder Hochschulbewerbern basiert zwar auf der Freiwilligkeit derjenigen, die sich bewerben, trotzdem werden Erwartungen an sie gestellt, die nicht unbedingt den ihren entsprechen. Sie sind als Personen ausgewählt worden, nach Kriterien, deren Erfüllung Kompetenzen zugrunde liegen. Nun wäre es interessant zu verstehen, inwieweit diese bewussten Auswahlkriterien für die hier zu beweisenden Kompetenzen tatsächlich relevant sind.

Für die Gruppe der Spätaussiedler sind ähnliche Fragestellungen relevant, allerdings unterscheiden sie sich gegenüber anderen Migrantengruppen, da sie durch politische Entscheidungen in eine *Rückkehrersituation* gedrängt werden. Daraus können sie zwar einen Anspruch auf die Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft ableiten, müssen sich aber auf der Ebene des tagtäglichen Zusammenlebens von den Einheimischen gefallen lassen, als Ausländer bzw. Fremde behandelt zu werden. Dies erschwert eine Reflexion ihrer in der sowjetischen Ära als allgemein wünschenswert herausgebildeten Verhaltensweisen, Selbsteinschätzungen und Maßstäbe.

Diese skizzierten Beispiele von differenzierten Erfahrungsfeldern der Migranten bilden die Basis zur Herausarbeitung von Kompetenzen und Anforderungsprofilen für die im Projekt angelegte Methodenentwicklung.



In der Umsetzung der Projektidee wählten wir ein mehrgleisiges Verfahren, das sowohl quantitativ/qualitative Auswertungsverfahren von unterschiedlichen Eingliederungs- und Qualifikationsmaßnahmen vorsah, eventuell auch von Arbeitserprobungen, sowie mehrere Workshops und Expertengespräche mit Migranten und Multiplikatoren, die beratend tätig sind. Diese Workshops sollten zu einer qualitativen Bewertung und Hierarchisierung der ermittelten Kompetenzfelder führen.

Der zunächst angedachte methodische Zugang über Analyse und Beobachtung von Arbeitserprobungen ließ sich nicht in entsprechender Qualität realisieren. In Göttingen werden von einigen Bildungsträgern Ausbildungswerkstätten und ein Übungsrestaurant betrieben, die nur für ganz bestimmte Berufszweige und auch nur für besonders geförderte Personenkreise zugänglich sind. Die Quote von Teilnehmer(inne)n mit Migrationshintergrund stellte sich als ausgesprochen gering heraus: im Durchschnitt pro Maßnahme ein bis zwei von 15. Für unser Projekt schied dieses Verfahren weitgehend aus. Auch der Einsatz von standardisierten Fragebögen ergab, dass sprachliche Probleme hier leicht das Bild verfälschen. Wir haben uns daher zunächst auf dokumentierte Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge und Migranten von Erwachsenenbildungseinrichtungen gestützt.

Die Auswertung vorhandener Daten aus diversen Qualifikationsprojekten mit Flüchtlingen und Migranten hat unsere Ausgangshypothese bestätigt. Der überwiegende Teil der Teilnehmenden war in der Situation, dass die im Ausland erworbenen Qualifikationen, seien es Schul- oder Berufsabschlüsse sowie Studiengänge, hier nicht oder nur teilweise anerkannt werden konnten. Dieser Eindruck kann noch dahingehend erweitert werden, dass auch die Tatsache ausgeprägter Berufstätigkeit im Ausland hier nur wenig Relevanz für den Arbeitsmarkt besitzt.

Die Auswertung dieser Daten hinsichtlich weiterer informell erworbener Kompetenzen erwies sich jedoch als schwierig, da nicht in ausreichendem Maße klar wurde, welche Lebensbereiche erfasst werden. So wurde viel mit Beispielen gearbeitet, was sich als sehr problematisch herausstellte, insbesondere wenn nur geringe Deutschkenntnisse vorliegen. So kann als mageres Teilergebnis die Aussage getroffen werden, dass jegliches Befragungsinstrument als stark manipulativ gelten muss, das die sprachliche und kulturelle Ebene außer Acht lässt. Gerade das Erläutern von Fragestellungen anhand von Beispielen muss als besonders ungeeignet eingestuft werden, da viele der Befragten dies als die vermeintlich erwünschte Antwort reproduzieren.

Mehr Erfolg hatten wir da mit unserer Idee, eine Expertenrunde einzurichten, deren Teilnehmer(innen) aus migrationsspezifischen Erfahrungskontexten als auch aus Integrations- und Beratungseinrichtungen kamen. Die Expertenrunde, die zunächst einen offenen Austausch über das Projekt, die Zielsetzung und Problemlage bot und in der Zukunft ein Forum des stärker zielgerichteten Disputs werden sollte, hat einen starken Einfluss auf die Formulierung der Projektziele und der Zielgruppenbestimmung geleistet.

Die Einrichtung der Expertenrunde resultierte aus unseren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Migranten der ersten und zweiten Generation. Von ihnen wurde immer wieder bedauert, dass ihre schwierige Situation und die von ihnen getroffenen Lösungswege selten anerkannt und allzu gerne auf kulturelle Verhaltensdispositionen zurückgeführt werden. Die Berücksichtigung der Forderung nach Anerkennung ihrer besonderen Situation verlangt u. E. nach einem anderen methodischen Zugang, um die Fallstricke des je schon latent vorhandenen Vorwurfs der Diskriminierung zu umgehen. Eine Lösungsmöglichkeit erschien uns, die „Zielgruppe“, d. h. in dem Fall eine Gesprächsrunde aus Migranten und Deutschen, die sich mit interkulturellen Fragen befassen, als Experten anzusehen, die Wesentliches zu ihrer und über ihre Situation aussagen kann. Im Verlauf der ersten Gesprächsrunden wurde sehr schnell deutlich, dass diese Herangehensweise nur funktioniert, wenn ein gleichwertiger Austausch stattfindet. Konkret bedeutet das, es fließen nur Informationen, wenn wir deutlich machen können, dass aus den Gesprächen ein gemeinsames Projekt erwächst, an dem alle gleichermaßen partizipieren können und „etwas davon haben“.

Ein weiteres Verfahren zur genaueren Analyse der Ausgangsproblematik stellten Besuche und Hospitationen bei anderen Projekten und Maßnahmen der Region dar, vornehmlich im Kontext der Expertenrunde, im Netzwerk Migration Region Göttingen und darüber hinaus mit der Lernenden Region Bildung 21 in Südniedersachsen.

Als eine eher theoretische Grundlage dienten Arbeiten aus dem Kontext der Migrationssozial- und Antidiskriminierungsarbeit, etwa die von uns herausgegebenen Ergebnisse der Konferenz „Flucht ist kein Entkommen“ (Münster 1994) oder die z. B. im Göttinger HOPI-Projekt (2001) erprobten und dokumentierten Verfahren, die auf ihre Tauglichkeit im Kontext der Kompetenzerfassung überprüft und zum Teil einbezogen wurden. Außerdem waren die Kompetenzerfassungsmethoden des Deutschen Jugendinstituts (Jaeckel/Erlor 2003) ausgesprochen hilfreich.

#### **4.2.2 Orientierungshilfen zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration und Einstufung sprachlicher und kommunikativer Kompetenz**

*Fremd sein – aber wie?*

*Sich (zurecht)finden!*

In einer ersten Auswertung des Materials von 80 ehemaligen Teilnehmer(inne)n aus Weiterbildungsmaßnahmen wurden unsere Annahmen über die mangelnde Würdigung von erworbenen Kompetenzen bestätigt. Von den 80 Personen hatten 23 in ihrem jeweiligen Heimatland ein Abitur erlangt, 16 einen Grund- bzw. Hauptschulabschluss, 25 die Mittlere Reife und zwei ein Fachabitur. Eine Person hatte eine Handelsschule besucht, eine Person nur vier Schulklassen und zwölf Personen waren gänzlich ohne Schulnachweis. In Deutschland gelang es nur drei Personen, ihr Abitur anerkennen zu lassen, nur sechs Personen wurde der Hauptschulabschluss, sieben die Mittlere Reife und einer Person das Fachabitur anerkannt. 62 Personen wurde die Anerkennung verwehrt und einem nur ein Sonderschulabschluss bescheinigt.

Ähnlich gravierend waren die Ergebnisse bei der Anerkennung von Berufsausbildungen bzw. Berufskennntnissen. Von den 80 Personen hatten 22 keine Berufsausbildung, 14 hatten ein Studium absolviert (Ingenieurwesen, Pädagogik, Jura, BWL, Lehramt) und 44 verteilten sich auf andere Berufssparten wie Gärtner(in), Verkäufer(in), Schweißer(in), Kraftfahrer(in), Textilarbeiter(in) usw. Von den Berufsausbildungen wurden nur drei in Deutschland anerkannt (Dipl.-Ingenieur, Chemieingenieur und Elektroingenieur). Die anderen 55 nicht.

Sieben von 80 Teilnehmer(inne)n hatten in ihrem Herkunftsland nicht gearbeitet, in Deutschland kehrte sich dieses Verhältnis um: 66 fanden keine Arbeit oder durften nicht arbeiten wegen ihres nicht geklärten Status, 14 konnten arbeiten, wobei nur sechs eine Arbeit entsprechend ihrer Berufsausbildung fanden.

Auch die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer(innen) fand in ihrem neuen Umfeld keine Resonanz. Diejenigen, die aus Südosteuropa oder Osteuropa nach Deutschland kamen, sprachen zumindest zwei Sprachen, wovon die häufigst genannten Russisch und Serbokroatisch waren. Diejenigen Teilnehmer(innen), die aus Westasien (wobei wir Afghanistan noch zu Westasien zählen) oder dem Nahen Osten nach Deutschland kamen,

konnten mindestens drei bis hin zu acht Sprachen sprechen. Hier wurden genannt: Persisch, Arabisch, Kurdisch, Türkisch, Urdu, Paschtun, Dari, Russisch, Englisch und Französisch.

Die Auswertung der Qualifizierungs- und Fortbildungsunterlagen der Erwachsenenbildungseinrichtungen wies Lücken auf, da die Dokumentation der Fortbildung nicht systematisch erfolgte. So gab es in den Maßnahmen keine einheitlichen Bewertungskriterien für diejenigen Dozent(inn)en, die berufsqualifizierenden Unterricht anboten. Deutsch als Fremdsprache bildet hier eine Ausnahme, da am Ende eine Prüfung stattfand, die den Regelungen des Deutschen Instituts für Deutsch als Fremdsprache unterlag. In den Prüfungen zeigte sich – und dies wurde nicht gesondert dokumentiert –, dass einige Kursteilnehmer(innen) trotz schriftlich guter Leistungen in der mündlichen Prüfung Schwierigkeiten hatten, die Prüfungsfragen korrekt zu beantworten. Sie äußerten sich im Nachhinein irritiert darüber, dass zwischen dem Verhalten des Prüfers und seiner Fragen keine Kohärenz bestand. Ihnen fiel es daher schwer, die Bedeutung der Frage zu erkennen bzw. die Frage zu verstehen. Dies scheint uns ein wichtiger Punkt zu sein, da im Fachunterricht ähnliche Probleme bestanden, die aber durch einen praxisnahen Unterricht (insbesondere durch Rollenspiele) bewältigt werden konnten. Ohne die Einbettung in einen entsprechenden situativen Kontext entbehrten die Fragestellungen eindeutigen Interpretationsstrukturen und blieben zu mehrdeutig, um entsprechende Reaktionsmuster zu erzeugen. Im weiteren Verlauf des Projekts bekam der situative Kontext immer größeres Gewicht und wurde schließlich von uns mit dem Begriff der Gelegenheitsstruktur beschrieben.

Die Kompetenzerfassung der Teilnehmer(innen) blieb mangels geeigneter Vorlagen sehr unsystematisch. Es wurden zu Beginn der Kurse zwar Fragebögen verteilt, die nach Alter, Geschlecht, Familienstand, Aufenthaltsdauer im Heimatland und in Deutschland, der Schul- und Berufsausbildung, der Sprachkenntnisse sowie den Tätigkeiten in Deutschland fragten, doch bei diesen rudimentären Rumpfdaten blieb es im Wesentlichen. Nur in einem Kurs wurde nach einer mehrmonatigen Dauer eine Neigungsabfrage vorgenommen, um die Teilnehmer(innen) bei der Praktikums- und damit letztlich auch bei der Berufswahl zu unterstützen.

Wesentlich zufriedenstellender verlief hingegen die Einrichtung einer Expertenrunde, an der Menschen aus Beratungs- und Betreuungseinrichtungen, Migranten und Flüchtlinge, erfolgreich integrierte Migranten und

Wissenschaftler(innen) teilnahmen<sup>7</sup>. In ihr wurden das Projektvorhaben sowie die Zwischen- und Endergebnisse des Projekts kontinuierlich diskutiert, ergänzt und auf seine Brauchbarkeit für die Praxis hin durchleuchtet. Wichtige Punkte und Fragen an das Projekt für die Expertenrunde waren:

- Wie kann verhindert werden, dass ein Sonderinstrumentarium entsteht, das abwertenden Zertifikatscharakter hat?
- Gibt es wirklich spezifische Migrantenkompetenzen?
- Lässt sich darüber eine verbesserte Anerkennungspraxis der im Ausland erworbenen Berufserfahrungen einleiten?
- Spiegeln die Projektergebnisse die häufig nicht beachtete Differenzierung innerhalb der Migrantengruppen wider?

Die Fragestellungen dienten uns als eine Art Leitfaden für die zu suchenden Antworten, wobei wir die gewonnenen Ergebnisse daran orientierten.

Ein wichtiger Kritikpunkt schien der Expertenrunde die mangelnde Differenzierung unserer Zielgruppe. Statusfragen entscheiden in Deutschland maßgeblich über mögliche Förderungen, Sprach- und Integrationsangebote sowie den Zugang zum Arbeitsmarkt. Es sollte in der Architektur des Instrumentariums Wert darauf gelegt werden, dass eine Differenzierung möglich ist. Auf dem Gebiet der Erfassung der sprachlichen Kompetenzen lässt sich dies gut veranschaulichen. Es macht einen entscheidenden Unterschied aus, wann und wie der Erwerb der deutschen Sprache begonnen wurde. Deutsch als Zweitsprache, in der Schule erlernte Fremdsprache oder als spät und nicht systematisch erworbenes Kommunikationsmittel wird in einer Erfassung unterschiedlich zu bewerten sein. Die Ausrichtung einer Kompetenzmessung an den realen – und zwar oftmals stark einschränkenden – Rahmenbedingungen darf deshalb nicht ignoriert werden, da sie für unsere Zielgruppe existenziell sind. Andererseits muss im Auge behalten werden, wie willkürlich veränderbar die Bestimmungen des Ausländerrechts oder anderer relevanter Gesetze sind.<sup>8</sup> So sind Aussiedler zwar formal den Deutschen gleichgestellt, haben aber in der Regel mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen wie die anderen Migrantengruppen.

---

<sup>7</sup> Über den Projektzeitraum wurden mit den Experten fünf Gesprächsrunden und zwei Ergebnisworkshops veranstaltet.

<sup>8</sup> Verwiesen sei auf die Verzögerung bei der Umsetzung des von der EU geforderten Antidiskriminierungsgesetzes in der BRD. Auch das lange Ringen um ein Zuwanderungsgesetz zeigt, wie wenig offen sich die politischen Kräfte in der BRD gegenüber einer Liberalisierung der Zuwanderungsmöglichkeiten zeigen.

Als weitere Kritik aus der Expertenrunde wurde die Ausrichtung der Projekte insgesamt auf so genannte Problemgruppen bemängelt. Die Befürchtung, einen Kompetenzpass so möglicherweise insbesondere für defizitäre Gruppen einzuführen, teilen wir im Grundsatz auch. Es wäre daher wünschenswert, langfristig ähnlich umfassend wie in der Schweiz bei der Einführung solcher Instrumentarien vorzugehen. Hier stieß unser Angebot bei den Experten auf Zustimmung, bestimmte Teile unseres Verfahrens auch als Ergänzung zu allgemeinen Messverfahren einzusetzen. Vor allem die Teilnehmer(innen) von Beratungsstellen sahen darin eine Chance, die Integrationsmöglichkeiten von Migranten durch den Aspekt der interkulturellen Kompetenz zu verbessern.

Als Hilfe erwies sich auch die Mitarbeit in verschiedenen lokalen und regionalen Netzwerken, die für uns als kleines Institut ohne eigenen Weiterbildungsbereich existenziell ist. Für den Projektverlauf erwies sich die Mitgliedschaft in der im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ gegründeten Bildungsgenossenschaft „Bildung 21 in Südniedersachsen“ als gleichermaßen inhaltlich wie organisatorisch anspruchsvoll. So war anvisiert, in Projekten anderer Netzwerkpartner, deren Teilnehmer(innen) Migrationshintergründe aufwiesen, zu hospitieren, um möglichst praxisnah Beratungs- und Weiterbildungsangebote für unsere Zielgruppe zu analysieren. Dies gelang nicht, da die Finanzierung von solchen Projekten nicht gesichert werden konnte.

Demgegenüber fand die Vorstellung unseres Projekts bei der Fachtagung<sup>9</sup> „Integrationsförderung für Migrantinnen und Migranten – Grundlagen und Orientierungen für die Praxis“ große Resonanz. Einige Teilnehmerorganisationen haben für den Bereich der Beratung von Migrantinnen und Migranten die Unterstützung von Neuzuwanderern im individuellen Eingliederungsprozess vorgesehen. Dazu gehören u. a.:

- die Erstellung eines individuellen Integrationsprofils für Zuwanderer, insbesondere eine Potenzialanalyse zur Integration in den Arbeitsmarkt,
- begleitend zum Integrationsprozess eine soziale Beratung
- die Koordinierung und Begleitung der notwendigen Integrationssschritte, inklusive der Änderung des individuellen Integrationsprofils und
- die Entwicklung eines Wirkungscontrollings.

---

<sup>9</sup> Die Tagung fand am 11. und 12. November 2002 in Cloppenburg mit ca. 100 Teilnehmer(inne)n aus ganz Niedersachsen statt. Der überwiegende Teil der Anwesenden arbeitete in der kooperativen Migrationsarbeit mit ihren Regionalverbänden und am Projekt Entwicklungspartnerschaft „SIMBA“ (Soziale Integration von Migrantinnen und Migranten in Beruf und Arbeit in Niedersachsen) mit.

Unser Projekt bietet hier eine Entsprechung.

Des Weiteren hat sich 2003 unter Mitwirkung des ifak das Netzwerk Migration Region Göttingen gegründet, das inzwischen über 50 regionale Akteure aus unterschiedlichsten Feldern der Migrationsarbeit vernetzt. Wir haben auch aus diesem Kreis eine Gruppe von Teilnehmer(inne)n an unseren Expertenrunden gewinnen können. Darüber hinaus konnten für das Projekt mehrere spannende Kooperationen eingegangen werden:

Mit dem Jugendclub Kakadu der Caritas im Grenzdurchgangslager Friedland wurden Ansätze der Kompetenzerfassung als Erweiterung ihres Beratungsangebots etabliert.

Das Pädagogische Seminar der Universität Göttingen war an der Evaluati-on der Pilotschulen beteiligt, die im letzten Jahr die Förderkurse für Kinder vor der Einschulung erprobt haben. Hier ist der Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung in vollem Gange. Bei der Einbeziehung von kompetenzgeleiteten Ansätzen, die für ein Gelingen dieses Paradigmenwechsels unerlässlich sind, hat die Teilnahme der Mitarbeiterin an unseren Expertenrunden sowie der intensive bilaterale Austausch wichtige Impulse gesetzt.

Das Stadtteilzentrum Grone (ein Stadtteil Göttingens mit besonders hohem Ausländeranteil) hat im letzten Jahr die interkulturelle Woche durchgeführt. Diese haben wir als eine Gelegenheitsstruktur zur Kompetenzbilanzierung aufgegriffen und bearbeitet. Des Weiteren steht an, in Zukunft mithilfe von Kompetenzerfassungsmaßnahmen die dort vorhandenen partizipatorischen Bestrebungen weiter voranzutreiben.

#### **4.2.3 Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Prüfstein hiesiger Erfordernisse, Ergänzung und Ausbau von Fähigkeiten/Fertigkeiten nach individuellem Bedarf und Training interkultureller Kompetenzen**

*Fremd sein – aber wie?  
Gesehen werden!*

Diese Aktivitäten wie auch die verschiedenen Diskussionsrunden nahmen einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Projekts und führten schließlich zur Herausarbeitung von zwei Angeboten:

- Angebot 1: [www.migranetz.de](http://www.migranetz.de)
- Angebot 2: Was ist unter spezifischen Migrantenkompetenzen zu verstehen?

Unter [www.migranetz.de](http://www.migranetz.de) existiert mittlerweile eine Datenbank, in der möglichst viele Berufe und Ausbildungen erfasst sind, mit ihren jeweiligen Zugangsbeschränkungen und Anerkennungsstellen. Die Datenbank ist auch in englischer und arabischer Sprache zugänglich und soll um die Sprachen französisch und türkisch erweitert werden. Mittels eines Forums können Interessierte ihre praktischen Erfahrungen mit solchen Anerkennungsstellen diskutieren und Tipps geben. Die Auseinandersetzung mit der Anerkennungspraxis hat gezeigt, dass

- die im Ausland erworbenen Qualifikationen ein Set an Kompetenzen umfassen,
- dieses Set im Ausland berufsrelevant war,
- im Ausland erworbene Qualifikationen in Deutschland nur dann Bedeutung erlangen, wenn bilaterale Abkommen eine Anerkennung zulassen,
- Migranten nur schwer bestimmen können, welche Aspekte ihres beruflichen Fachwissens hier einer Anpassung bedürfen,
- Migranten wegen dieser Intransparenz der Anerkennungsregelungen von Beratungsinstitutionen eher abhängig werden und damit ihre eigenen Handlungskompetenzen abnehmen.

Mit der Datenbank können fehlende Informationen ergänzt bzw. aufgefrischt werden.

Das zweite Angebot setzt bei den spezifischen Kompetenzen an, die Migranten mitbringen. Zwei Begriffe erschienen hierfür sinnvoll: Transferkompetenz und Gelegenheitsstruktur.

Unter *Transferkompetenz* wird eine Gestaltungskompetenz verstanden, die sowohl die Aktionsfähigkeit in der Zielkultur herstellt als auch ein Verständnis von der Situation ermöglicht. Transferkompetenzen greifen auf erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück und versuchen diese über den Weg des Learning by Doing, an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Dieses Kompetenzensemble ist ausgesprochen berufs- wenn nicht sogar überlebensrelevant.

*Gelegenheitsstrukturen* beschreiben den Ort oder Raum, wo sich Transferkompetenzen zeigen und immer wieder aufs Neue realisiert werden.



Sie bieten Migranten den nötigen Raum, ihre eigene Geschichte mit eigenen Sicht- und Verhaltensweisen, aber auch Moralvorstellungen im Abgleich mit den hier bestehenden zu prüfen, zu erproben, zu erneuern und schließlich anzupassen. Kompetenzen, für die es keine Gelegenheit gibt, sie zu aktualisieren oder anzuwenden, verhindern und reduzieren letztlich die Möglichkeiten zur Integration. Wegen der besonderen Lebenssituation von Migranten rückten dabei neben dem beruflichen Alltag auch andere Gelegenheiten wie soziales Umfeld, Behörden, Familien, Schulen, Gesundheitswesen, ehrenamtliche Sektoren usw. in den Vordergrund. Hier existieren mannigfache Gelegenheitsstrukturen, wo Transferkompetenzen zum Einsatz kommen. Es sind neue Lernorte, wo es auch intendierte, regelhafte Lernsituationen gibt aber auch Raum für Reflektion, Bearbeitung und Verfeinerungsmöglichkeiten für Transferkompetenzen. Diese Orte sind keine künstlich geschaffenen Räume, sondern geben echten Bedürfnissen und Ideen einen Rahmen.

Beide Begriffe haben wir als Resultat einer intensiven Arbeit an den Begriffen Kompetenz, Kontext, Interkulturalität, Situation, Biographie und Handlungsperspektive herausgestellt, da sie den strukturellen und Handlungskomplex der Integration von Migranten in die hiesige Gesellschaft wiedergeben.

Eine Forderung der Expertenrunde an uns war, kein Sonderinstrument zur Erfassung von Kompetenzen bei Migranten zu kreieren, das in irgendeiner Form herabwürdigend eingesetzt werden kann. Hierzu ist es wichtig, die Rahmenbedingungen von jedweder Art von Kompetenzerfassung zu klären. Ein Teil dieser Qualitätsanforderungen im zweiten Angebot ist die Formulierung von Mindeststandards<sup>10</sup>, die bei einem solchen Unterfangen einzuhalten sind.

Wir sollten außerdem bei unseren Bemühungen daran denken, Leistungen sichtbar zu machen, deren Einbringung im Migrationsprozess notwendig ist. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, haben wir uns damit befasst, den von uns gewählten Begriff der Transferkompetenzen inhaltlich zu füllen und in den Kontext der Theorien interkultureller Kompetenzen einzubinden.

---

<sup>10</sup> Die vom TAK-Partnerprojekt in Lengenfeld entwickelten Mindeststandards für eine Kompetenzerfassung boten uns entscheidende Hilfestellung (vgl. Kapitel 2).

Unsere Vorüberlegungen und Vorannahmen haben uns bewogen, zunächst das Feld interkultureller Trainings und Kommunikationstheorien wie auch die Erfassungsmodalitäten von Interkulturalität zu recherchieren und in unser Migrantennetz einzufügen. Die Ergebnisse dieser Recherche sind als Texte zugänglich und downloadbar und können so einen schnellen Überblick über den Stand der Forschung und Praxis geben.

Wie schon in der Diskussion der Berufsrelevanz gezeigt, bringt der Kompetenzansatz einen neuen Aspekt in viele, traditionell defizitär geführte Diskussionen, gerade bei Migranten. Über unsere Projektvernetzung haben verschiedene Institutionen Interesse daran, Kompetenzerfassung zu betreiben, zu nutzen oder Kompetenzerprobungen Raum zu geben. Dies impliziert allerdings, dass es nicht mehr um die Zertifizierung von Kompetenzen im Sinne einer Bewertung gehen kann, weshalb wir die ursprüngliche „Anmaßung“, Kompetenzen bewerten zu wollen, mit der Vokabel „Einschätzung“ ersetzt haben. Diese unterstreicht eher den Prozesscharakter von Kompetenzerwerb, -erhalt, -bewusstsein und -stärkung als die Festschreibung auf den Status quo. Somit ist ein Teil des zweiten Angebots die Bereitstellung von Materialien, die sich auf konkrete Gelegenheitsstrukturen beziehen.

Die Begriffsarbeit eröffnete die Chance, die aus den biographischen und qualitativen Erhebungen gewonnenen Daten nach Art der erfassten Kompetenzen und der Art und Weise ihres Erwerbs zu strukturieren. Dies bot den Vorteil, die jeweiligen Lernkontexte zu berücksichtigen und für zukünftige Lernszenarien daran anzuknüpfen. Bestürzung löste aus, dass es nur wenigen Migranten gelang (vor allem Ingenieuren), einen ihrer Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz zu finden bzw. ihre Abschlüsse anerkannt zu bekommen. Trotzdem ließen sich berufsrelevante Kompetenzen herausarbeiten und vom konkreten Berufsbild lösen, die letztlich dazu beigetragen haben, dass eine Integration sowohl in die bundesrepublikanische Gesellschaft wie ins Arbeitsleben erfolgte. Beispielsweise gelang es einem Architekten dank seiner Kenntnisse in Kalligraphie, sich zunächst als Schildermaler zu betätigen und über die hier erhaltenen Aufträge auch wieder seine architektonischen Kenntnisse anzubringen.

Durch die der Befragung „erfolgreicher“ Migranten sind wir dabei, einem Kompetenzenpool auf die Spur gekommen, der diesen positiv verlaufenen Migrationsprozess ermöglicht oder unterstützt hat. Konkret kam die Sprache auf einen solchen Kompetenzenpool während eines unserer Expertenmeetings. Ausgehend von der Frage, was denn eine gelungene Kompe-

tenzanwendung bzw. -aneignung auszeichnet, stand die Transferleistung, d. h. der Prozess, der einen erfolgreichen Kompetenzeinsatz ermöglicht, im Vordergrund. In der Diskussion stellte sich schnell heraus, dass es hierfür keine allgemeingültigen Regeln oder Verlaufsformen gibt, sondern je nach individueller Neigung und Biographie andere Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Aus den Erzählungen der eigenen Geschichte entwickelte sich ein Frage-Brainstorming, das die Aspekte des Prozesses umfasst, die vermittelt der Transferleistungen von den eigenen Vorstellungen über die neue Gesellschaft und der gewünschten Position in ihr zu einer realistischeren Betrachtungsweise führt:

- Welche Transferleistungen müssen etwa beim Übersetzen von Sprache, Verhaltensweisen und bei Alltagsritualen erbracht werden?
- Woran lässt sich der Erfolg festmachen und was können Störfaktoren sein?
- Welche Rolle spielen soziale Kontakte zu eigenen Landsleuten oder zu denen der neuen Gesellschaft? Und ist der Kontakt zu den eigenen Landsleuten förderlich oder eher nicht?

Die Motivation, die zur Transferleistung anspornt, ist nicht zu vernachlässigen. Aspekte wie Freiwilligkeit der Ortswahl, Empfindung größerer Freiheit, Schwächung sozialer Kontrollmechanismen oder Aufbau eines neuen sozialen Umfelds spielen hier mit hinein. Andererseits: Wie ist es bei unfreiwilligen Aufhalten (z. B. bei Aussiedlerkindern)? Entstehen hier Lernblockaden, -hemmnisse oder gar Verhaltensschwierigkeiten, die zu dem so genannten sozial auffälligen Verhalten führen? Lässt sich die Behauptung „Kompetenzerwerb hängt davon ab, ob jemand hier sein will oder nicht“ unabhängig von den jeweiligen biographischen Dispositionen verallgemeinern?

Wie groß ist letztlich der Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Umweltbedingungen) in diesen Prozessen? Hängt die Entwicklung von selektiven Kompetenzen nicht auch damit zusammen, inwieweit in Familienverhältnissen Arbeitsteilung vorherrscht?

Selektive Kompetenzen sind solche Kompetenzen, die es erlauben, auf einem bestimmten Level klarzukommen, ohne weitere Lernschritte unternehmen zu müssen (begrenzte Sprachaneignung usw.).

Wodurch verliert jemand die Neugierde am Lernen bzw. welche innere Einstellung bewirkt Lernhemmungen? Wann fühlt sich jemand integriert?

Wenn er/sie nicht mehr auffällt, d. h. auf einer individuellen Ebene nicht mehr als Fremde(r) wahrgenommen wird? Wie kommt es zu Überanpassungen (deutscher als deutsch)?

Ausgehend von der Unterteilung von Kompetenzen in Fach- und Methodenkompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, personale Kompetenzen und Aktivitäts- und Handlungskompetenzen nahmen die Teilnehmer(innen) Zuordnungen vor:

- Fach- und Methodenkompetenzen lassen sich individuell überprüfen.
- Sozial kommunikative Kompetenzen bringen die Balance zwischen Kompromissen und eigenen Vorstellungen zum Ausdruck.
- Personale Kompetenzen beinhalten die Balance zwischen Integrationsgrad und Über- bzw. Unteranpassung sowie die Akzeptanz neuer Rollenmuster.
- Aktivitäts- und Handlungskompetenzen geben das Spannungsverhältnis zwischen individueller Willensstärke und Einbindung in ein Netzwerk zur Umsetzung wieder.

Damit wurde schnell deutlich, dass eine Vielzahl von Kompetenzen im Prozess des Einfindens in neue gesellschaftliche Koordinatensysteme gefordert sind, auch wenn die betreffenden Personen einiges als glückliches Zusammentreffen günstiger Zufälle beschrieben, in der oftmals die Hilfe engagierter Einzelpersonen genannt wird. Es fiel uns jedoch auf, dass es auch um die Fähigkeit geht, diese Hilfe zu erkennen und zum richtigen Zeitpunkt annehmen zu können. Womöglich ist ein Prozess sehr viel aktiverer Aneignung und Umsetzung von Kompetenzen dabei im Spiel, als die Betreffenden selbst vermuten.

Dieses Kompetenzensemble haben wir mit dem Begriff der Transferkompetenz zu fassen versucht. Unter diesem Begriff subsumieren wir Kompetenzen, die Personen dazu befähigen, Verhaltensweisen, die sie in bestimmten sozialen und kulturellen Bezügen erlernten, ganz neuen Situationen anzupassen. Der Begriff der Transferkompetenzen beschreibt ganz allgemein diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Migranten benötigt werden, um sich in der für sie zunächst fremden und neuen Umgebung zu orientieren und zu bewegen. Diese Transferleistungen erfolgen sowohl gesteuert als auch unbewusst – und eigentlich scheinen sie in Deutschland nur dann aufzufallen, wenn sie aus irgendwelchen Gründen nicht gelingen.

Es mag sein, dass die Schwierigkeiten im Zuge der Euroumstellung – das ständige Umrechnen in ungefähre DM-Beträge, bei dem sich viele auch Jahre nach der Einführung noch ständig ertappen – eine recht banale Ebene dieser Transferleistung verdeutlicht. Es ist im neuen System noch kein wirklicher Vergleichsrahmen installiert, und so wird auf die vertraute Umrechnungsgröße DM zurückgegriffen. Ähnlich müssen „geistige Übersetzungsprozesse“ kulturell fremder Verhaltensweisen ablaufen – nur ohne jeglichen von außen festgelegten Umtauschkurs. Wer diese Kompetenz im Alltag beweist, wird sich auch bei dem Transfer berufsrelevanter Kompetenzen nicht schwer tun.

Unter Transferkompetenzen verstehen wir also die Gestaltungskompetenzen, die die Aktionsfähigkeit in der Zielkultur herstellen, Verständnis ermöglichen und den Rückgriff auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Herkunftskultur erworben wurden, mit der nötigen Anpassung versehen.<sup>11</sup> Der Erwerb von Transferkompetenz vollzieht sich in der Regel über Learning by Doing.

Es scheint so, als wäre eine Grundlage von Transferkompetenz eine besonders gute Beobachtungsgabe bezüglich der „Zielkultur“. Die für eine interkulturelle Persönlichkeit geforderte Fähigkeit der Selbsterkenntnis ist nur insofern relevant, als es darum geht, die Verhaltensweisen, die aus der Herkunftskultur mitgebracht sind, auf ihre Tauglichkeit für die Zielkultur hin zu überprüfen und zu modifizieren. Dies muss nicht notwendigerweise eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur bedeuten, geht aber in der Praxis oft mit einer Verunsicherung einher. Diese Verunsicherung auszuhalten, ist wiederum ein Merkmal von geglückter Transferkompetenz. Es könnte daher sein, dass das Erreichen der „ethnorelativen Entwicklungsstufe“ beim Prozess der Anpassung (Bennett 1998) ein Indiz für erfolgreich angewandte Transferkompetenz ist.

Zunächst haben wir überprüft, welchen Anforderungen eine Definition von Kompetenzen genügen muss, damit sie für unsere Zielgruppe praktikabel, nicht ausschließend und somit kulturenübergreifend brauchbar ist. Hierbei wollten wir weder eine Hierarchisierung von Kompetenzen, noch eine beliebige Ansammlung willkürlicher Kriterien aufstellen, sondern versuchen, die Bandbreite der Kompetenzbeschreibungen und Definitionen mit denen, die wir als migrationsspezifisch erachten, zu ergänzen. Der von

---

<sup>11</sup> Sie setzt zwischen den Wahrnehmungs-Schemata und Handlungs-Schemata ein (vgl. Flechsig 2001, S. 27-37).

uns geprägte Begriff der Transferkompetenz findet in den theoretischen Entwürfen zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen keine Entsprechung.

Gleichzeitig ordnen wir die Transferkompetenzen als einen Bestandteil der interkulturellen Kompetenz zu, ohne dass sie zwangsläufig alle Aspekte dieser abdecken. So kann Handlungskompetenz vorhanden sein, ohne dass ein kognitiver Zugang, ein Bewusstsein dafür entwickelt wurde. Der Weg des Erwerbs von interkulturellen Kompetenzen scheint sich auf der Ebene einer bewussten Auseinandersetzung (Training, Leseerfahrung, landeskundlich, antirassistisch, multikulturell ... ) abzuspielen. Dies kann sowohl formell als auch informell geschehen, ist aber intendiert.

Abbildung 3 zeigt die verschiedenen Dimensionen der interkulturellen Kompetenz in vier Kategorien gegliedert:

- Sachkompetenzen (z. B. Wissen über eigene kulturelle Werte und Einstellungen einerseits und fremde kulturelle Werte und Einstellungen andererseits, Alltagskompetenzen, länder- bzw. kulturspezifische Kenntnisse oder kulturstrategische Kompetenzen),
- Sozialkompetenzen (z. B. Empathie, kommunikative Kompetenz und interkulturelle Teamfähigkeit),
- Selbstkompetenzen (z. B. Selbstreflexion und Selbstregulierung in interkulturellen Kontexten),
- Handlungskompetenz (z. B. die Fähigkeit, die eigene Kultur und eine fremde Kultur zu analysieren und eine Fremdbegegnung bewusst zu gestalten).

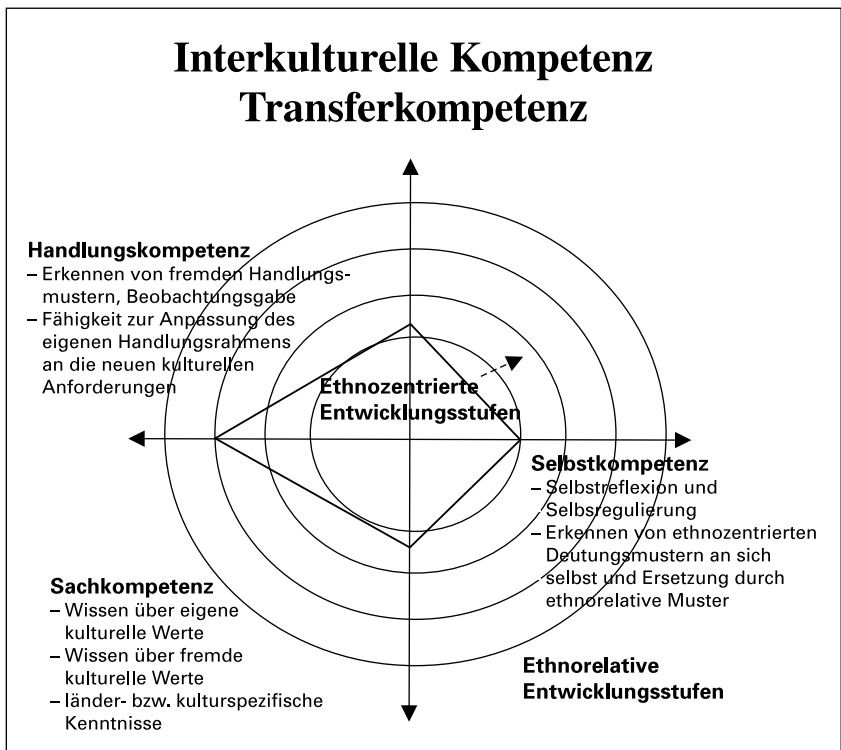
Wir haben über diese Dimensionen der interkulturellen Kompetenz das Entwicklungsmodell von Bennett (2000) gelegt, das davon ausgeht, dass ein Individuum immer größere Sensibilität in der interkulturellen Kompetenz erreichen und so von einer ethnozentrierten Entwicklungsstufe zu immer größeren Ethnorelativität erlangen kann. Diese Stufen werden in der Abbildung 3 mit den Ringen demonstriert.

Die Transferkompetenz sehen wir wiederum als eine Variante der interkulturellen Kompetenz, die verschiedene Aspekte davon erfassen kann, aber meistens im Bereich der Handlungskompetenz besonders ausgeprägt ist

(siehe die viereckige Fläche in der Mitte der Abbildung 3). Unsere These ist, dass die Transferkompetenz durch Training in andere Dimensionen der interkulturellen Kompetenz erweiterbar ist (demonstriert durch ein Pfeil) und so eine erheblich größere Gesamtkompetenz möglich ist.

### Abbildung 3

Interkulturelle Kompetenz/Transferkompetenz



Diese Eigenschaften von Transferkompetenz zeigen aber auch, dass eine Persönlichkeit, die dazu fähig ist, mit Hilfe von Transferkompetenz zielführend zu agieren, nicht unbedingt die gleichen Kriterien erfüllt wie eine interkulturell kompetente Persönlichkeit, vor allem in Bezug auf ihre Einstellungen.

An erster Stelle sehen wir durch unser Projekt die These bestätigt, dass interkulturelle Kompetenzen allgemein eine hohe Berufsrelevanz haben und

zwar für Einheimische wie auch für Migranten. Ihre Qualität ist insofern besonders, als sich interkulturelle Kompetenzen sowohl als eigene Dimension als auch als besondere Ausprägung anderer sozialer Kompetenzen beschreiben lassen. Mit unserem Begriff Transferkompetenz stellen wir dem Konzept der interkulturellen Kompetenz einen weiteren, für Migranten spezifischen Kompetenzbereich an die Seite.

#### **4.2.4 Leitfaden zur erfolgreichen und passgenauen Vermittlung in den Arbeitsmarkt, Chancen in anderen gesellschaftlichen Feldern und Aufwertung von Kindererziehung und Familienarbeit**

*Fremd sein – aber wie?  
Akzeptiert werden!*

Ausgehend von den Thesen, dass Transferkompetenzen zunächst nicht bewusst und misslungene Transferleistungen sehr viel „sichtbarer“ als gelungene sind, suchten wir nach Optionen wie das Feld, in dem diese Kompetenzen wirksam sind bzw. werden, beschrieben werden könnte.

Zunächst rücken über einen Prozess der Reflexion und der Auseinandersetzung mit den Migrationserfahrungen die daraus resultierenden Transferkompetenzen stärker ins Bewusstsein, wobei gerade erfolgreich implementierte Transferleistungen zu benennen und zu analysieren sind. Mit der Analyse von kritischen Ereignissen (im Sinne von Flechsig 2001) können die (Lern-)Prozesse offengelegt werden, die den Weg von misslungenen Transferleistungen zu einem gelungenen Einsatz von Transferkompetenzen nachzeichnen.

Für eine Dokumentation solcher (Lern-)Prozesse fehlen noch geeignete Parameter der Evaluation (z. B. eine Beschreibung von Reaktionsmustern vorher – nachher), die den Lernprozess (und nicht die Defizitanalyse) in den Vordergrund stellen sowie helfen, seinen Ablauf zu rekonstruieren.

Da Transferkompetenz in unterschiedlichen Lebensbereichen (Beruf, Alltag, soziales Umfeld, Behörden, Schulen, Geschäftsbeziehungen, Rechtsprechung, Gesundheitswesen ... ) und auf unterschiedlichen Ebenen (Sachebene, Strukturebene, Beziehungsebene, personelle Ebene) eingebracht wird, erschien es uns sinnvoll, hierzu jeweils geeignete Situationen (Gelegenheitsstrukturen) zu betrachten.



Über einen situativen Ansatz lassen sich Ereignisse bearbeiten, in denen Transferkompetenz zur Geltung gebracht wurde. Situationen, in denen Transferkompetenzen maßgeblich zu positiven Ergebnissen beigetragen haben, werden seitens der Migranten eher als zufällige, glückliche Schicksalsfügungen dargestellt, zu denen kaum selbst beigetragen wurde. Diese Herabwürdigung der eigenen Leistung gehört zu einem Selbstverständnis, das die individuelle Anstrengung möglicherweise weniger und anders präsentiert, als es im Kulturgefüge der Bundesrepublik für bestimmte Situationen üblich ist (z. B. in Bewerbungssituationen). Unsere Überlegungen orientierten sich demgegenüber auf eine Darstellungsweise, bei der diese Haltung gewahrt werden kann, ohne dass bei der Analyse der Situation die Bewusstwerdung von Transferkompetenzen leidet.

Nach solch einem Schritt erfolgt in einer zweiten Phase die Analyse der Qualität der Transferkompetenz, wobei wir uns hierbei gänzlich auf die subjektive Verfasstheit der Individuen konzentriert haben. Schon bei der reinen Erfassung von Kompetenzen zeigte sich, dass dies ohne Beratungsanteil nicht gelingt. Gleichzeitig wird eine Erwartungshaltung bei den Beteiligten erzeugt, die nach Analyse und Reflexion des Erfassungsprozesses verlangt. In der Phase der Reflexion haben wir begonnen, von den konkret geschilderten Situationen soweit zu abstrahieren, dass der grundsätzliche Charakter der jeweiligen Transferleistung herausgestellt werden kann, wobei folgende Parameter zur Anwendung kommen:

- Beschreibung der Beobachtungsleistung (der Zielkultur),
- Analyse der Irritation und des Vergleichs mit bekannten Situationen,
- Handlungsweisen und Auswahl möglicher Strategien zur Bewältigung des „Unbekannten“ und
- Grad der Problemlösungsstrategie und der erbrachten Transferleistung.

### ***Erfassung von Kompetenzen***

Die Frage nach der Bedeutung von Kompetenzen ist im Kontext der Arbeit mit Migranten, die nur geringe Sprachkenntnisse haben eine doppelte Herausforderung: Was heißt denn dieses Wort, wie versteht man diese neue Vokabel? Und darüber hinaus: Was für eine Bedeutung kann sich für die weitere Lebensplanung aus der Erschließung von Kompetenzen entwickeln?

Wie fällt in Umbruchsituationen die Neubewertung, von Qualifikationen, berufsrelevanten Kompetenzen und Kompetenzen aus, die zur Bewälti-

gung des neuen Alltags unerlässlich sind? Die gewohnten Maßstäbe sind nicht mehr ohne Weiteres gültig, die Gültigkeit und Transparenz von Neuem oft nicht durchschaut (ja nicht immer durchschaubar). An der von uns im Herbst 2004 durchgeführten Maßnahme zur beruflichen Integration von Migranten lässt sich dies gut illustrieren:

Vom Mai bis Ende Oktober 2004 führte das ifak in Kooperation mit dem Bildungswerk ver.di und der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen (BIGS) im Auftrag des Landkreises Göttingen eine Maßnahme zur beruflichen Qualifizierung und Integration von langzeitarbeitslosen Migranten (BQI = Beschäftigung – Qualifizierung – Integration) durch. Der Landkreis Göttingen förderte diese Maßnahme wiederum im Auftrag der Agentur für Arbeit Göttingen im Rahmen der Richtlinie AfL (Arbeit für Langzeitarbeitslose). Die BQI-Maßnahme war Teil eines Integrationsprojekts für Flüchtlinge und Migrant(inn)en (Integra-Flümi), das vom Bildungswerk ver.di im Zeitraum Februar 2004 bis Januar 2005 in Kooperation mit der Lernenden Region Südniedersachsen umgesetzt wurde.

Diese sechs Monate der BQI-Maßnahme sollten nach einer intensiven Motivations- und Vorbereitungsphase ein viermonatiges Praktikum für den Einstieg in reguläre Arbeitsverhältnisse vorbereiten oder zumindest einen – möglicherweise ersten – Einblick in Arbeitswelten bieten.

Schon die Auswahl der Teilnehmer(innen) war ein schwieriges Unterfangen. Es wurde ein sehr einfacher Fragebogen zu schulischen und beruflichen Vorerfahrungen und Interessen (zum Teil mithilfe von Familienangehörigen) ausgefüllt und danach wurden in Einzelgesprächen die Erwartungen und Planungen geklärt. Die Vorgabe, es solle sich um Personen handeln, die über Sprachkurse schon ausreichende Sprachkenntnisse erworben hätten, ließ sich nicht mit den tatsächlichen Anwärtern realisieren. Die verwaltungstechnische Klärung der Zugangsvoraussetzungen zwischen den zuständigen Sozialämtern und der Arbeitsverwaltung erwies sich als problematischer als angenommen. Von den über 30 Personen, die auf eine Einladung des Sozialamtes hin zu den beiden Informationsveranstaltungen kamen, konnten nur vierzehn Personen ausgewählt werden.

Die Ausgewählten kamen aus dem Iran, Kasachstan, Polen, Rumänien, Russland, Sierra Leone, Syrien, Tschetschenien und der Ukraine. Sechs von ihnen waren Männer, acht Frauen, die Altersspanne ging von Mitte zwanzig bis Mitte fünfzig. Auch die Aufenthaltsdauer in Deutschland war höchst unterschiedlich, zwischen einem halben Jahr und über elf Jahren.

Einige konnten keine Berufsausbildung vorweisen, andere hatten über dreißig Jahre Berufserfahrung im Heimatland gesammelt (die genannten Tätigkeiten: freischaffende Musikerin, Krankenschwester, Schneiderin, Sekretärin, Vermessungstechnikerin, Buchhalterin, Chemielaborantin, Maschinenführer im Bergbau, Maschinenschlosser, Lehrer, Mathematiker, Unternehmer). Interessant war auch, dass drei Personen über Arbeitserfahrungen in Deutschland verfügten und drei weitere schon einmal ein Praktikum absolviert hatten, jedoch keiner in seinem gelernten Beruf.

Schwerpunkt im ersten Monat war ein themenzentrierter Spracherwerb, der sich durch die Fokussierung auf kommunikative Techniken und berufsbezogene Inhalte von einem herkömmlich an grammatikalischen Strukturen orientierten Sprachunterricht abhob. Den großen Unterschieden bezüglich der Vorkenntnisse wurde mit einer Binnendifferenzierung (unterschiedliche Methoden je nach Sprachkenntnissen) in bis zu drei Schwierigkeitsstufen begegnet, wobei die Zusammensetzung der Gruppen variierte.

Im zweiten Monat erfolgte Fachunterricht, der sich vorwiegend auf die Anforderungsstruktur in unterschiedlichen Berufsfeldern, Arbeits- und Sozialrecht, politische- und gesellschaftliche Strukturen der Bundesrepublik Deutschland, Telefontraining, Zeitmanagement, Bewerbungstraining und weitere praktische Übungen bezog. Auch hier wurde anwendungsbezogen in Kleingruppen gearbeitet, Frontalunterricht nach Möglichkeit vermieden. Parallel zu diesen Unterrichtsbereichen wurde angesichts der kurzen Zeit intensiv nach Praktikumsplätzen gesucht, wurden Bewerbungen geschrieben und individuelle Kompetenzerfassungen durchgeführt.

Innerhalb des viermonatigen Praktikums fand eine intensive Betreuung mit Zeiträumen für Reflexion durch regelmäßige Besuche, Gespräche mit den Arbeitgebern und den Praktikanten statt. Wichtig war, dass auch die inzwischen bei vielen enttäuschten Erwartungen bearbeitet wurden, da sich der erhoffte Effekt, über die Praktikumsstelle eine längerfristige Perspektive zu finden, für die meisten der Teilnehmenden nicht eingestellt hatte. Hier war neben der Einzelfallanalyse eine strukturierte Betrachtung der Ablehnungsgründe und eine Analyse der regionalen Arbeitsmarktlage in Göttingen notwendig, die die Teilnehmenden aus der individuellen Verantwortung entlasten sollte. Wo langjährig fest angestellte Mitarbeiter entlassen werden, wird es für einen Praktikanten auch dann keine Stelle geben, wenn alle Beteiligten mit den Leistungen hoch zufrieden sind.

Für die Maßnahme hatten wir uns eine umfangreichere Kompetenzerfassung entsprechend den erarbeiteten Ergebnissen aus dem TAK-Verbundprojekt vorgenommen. Die Basis für die Kompetenzerfassung gab zunächst eine Einführung in Zielsetzungen und Methode der Kompetenzerfassung im Plenum. Dann folgten Einzelgespräche, in denen die individuelle Vorgehensweise geklärt und die Bearbeitung der Unterlagen erläutert wurde. Zusätzlich wurde in Kleingruppen gearbeitet, wobei Rollenspiele, Teamaufgaben und Interviews herangezogen wurden. Anschließend gab es die Präsentationen erster Ergebnisse.

Die Bearbeitung der Materialien erfolgte je nach sprachlichen Kenntnissen allein zu Hause oder mit intensiver Betreuung in zwei Fällen mithilfe von Muttersprachlern. Abschließend fanden intensive Einzelgespräche statt.

Die *Erwartungen der Teilnehmenden* an die Kompetenzerfassung gliederte sich in mehrere Bereiche:

- Für einige Personen diente sie vorwiegend zur Entscheidung über die Ausrichtung ihrer Suche nach einem Praktikumsplatz im Hinblick auf eine erhoffte darauf folgende Festanstellung. Sie nutzten die Kompetenzerfassung als Grundlage für die Erstellung von Bewerbungsunterlagen, fügten diese jedoch nicht in schriftlicher Form bei.
- Ein wichtiger Aspekt war die Information über mögliche Anerkennungswege der Ausbildungsgänge. Hinzu kam eine große Unsicherheit bezüglich der Anforderungsprofile der entsprechenden Berufe in Deutschland.
- Die jüngeren Teilnehmenden sahen in der Kompetenzerfassung durchaus ein Mittel, um über berufliche Alternativen und Ausbildungsmöglichkeiten zu reflektieren.
- Für andere war es in erster Linie die Möglichkeit einer Rückschau, die zur Klärung weiterer Lebensperspektiven wichtig genommen wurde.
- Ein für alle wichtiger Aspekt war die Bewältigung der gänzlich anderen Lebenssituation in Deutschland, das neue Selbstverständnis, als Ausländer wahrgenommen und behandelt zu werden, sowie die Möglichkeit, über das eigene Reagieren zu reflektieren.

Eine tiefere und längerfristige Reflexion wurde durch den Zeitdruck, der durch den Rahmen der Maßnahme gegeben war, vernachlässigt. Statt dessen konzentrierte man sich auf eine eher kurzfristige Sichtweise und Ausrichtung auf die Praktikumsplatzsuche.

Für die Kompetenzerfassung nutzten wir zum Teil die vom Alzeyer TAK-Projekt ausgearbeiteten Fragebögen „Lebensbereiche sind Kompetenzbereiche“ (vgl. Kapitel 3), die vorwiegend Tätigkeiten im familiären Bereich und sozialen Nahraum sowie Freizeitaktivitäten berücksichtigten. Nutzen konnten wir auch die stärker am beruflichen Handlungsfeld orientierten Befragungsbögen des Lengenfelder Projekts (vgl. Kapitel 2). Um die speziell von uns entwickelten Ideen zu Transferkompetenz und Gelegenheitsstrukturen ebenfalls einzubeziehen, ergänzten wir die Materialien um spezifische Fragestellungen. Was erschien Ihnen hier neu? Welche Lerneffekte haben Sie bei sich festgestellt? Welche Kenntnisse aus der Heimat konnten Sie hier anwenden?

Alle Teilnehmenden beantworteten die Fragebögen zu den im Privaten angesiedelten Tätigkeiten bereitwillig und interessiert. Sie nutzten dabei die Möglichkeit, in zwei unterschiedlichen Farben die bevorzugten Tätigkeiten in der alten Heimat und in Deutschland zu kennzeichnen, wodurch eine mehr oder weniger deutlich ausgeprägte Differenz zu Tage kam. Im Auswertungsgespräch wurde dann die Differenzanalyse als Ansatzpunkt genutzt, um genauer aufzuspüren, welche Ursachen dahinter verborgen waren.

Allen gemeinsam war der Befund, in Deutschland (zwangsweise) über viel mehr Freizeit zu verfügen als in der alten Heimat, da dort der Alltag durch die Berufstätigkeit zeitlich stark gegliedert war. Viele beschrieben die Familie als verstärkten Bezugspunkt für Aktivitäten. Hinzu kam der Verlust des gewohnten sozialen Nahraumes, der mit dem Aufbauen neuer sozialer Netzwerke einher ging.

Als Lernbereiche wurden – neben dem für sehr wichtig erachteten Spracherwerb – viele sehr alltägliche und zwischenmenschliche Sphären genannt. Ämtergänge, Einkauf, ein Elternabend in Kindergarten oder Schule, ein Kinobesuch und ähnliche Ereignisse wurden als besonders anspruchsvolle Lernsituationen analysiert. So beantwortete eine Person die Frage nach neuen Lernerlebnissen damit, dass eigentlich alles, die gesamte Lebensführung neu zu erlernen war.

Jeweils in Paararbeit führten die Teilnehmenden Interviews über ihre ehemalige Berufstätigkeit durch. In Kleingruppen stellten sie dann die jeweiligen Berufswege der Interviewpartner vor, wobei Stärken und Schwächen berücksichtigt wurden und weitere berufliche Wünsche und Pläne ebenso präsentiert wurden. Die befragten Personen hatten so die Gelegenheit,

Missverständnisse zu korrigieren und einmal von außen auf die eigene Vita zu blicken. Diese Präsentationen dienten als Hilfestellung für das Training von Bewerbungsgesprächen, das einige der Teilnehmenden intensiv betrieben haben.

Es gab keine Möglichkeiten, die Kenntnisse und Fertigkeiten, die im beruflichen Kontext erworben wurden, durch praktische Anschauung zu überprüfen. Hier wurde nach Möglichkeit durch die Auswahl entsprechender branchennaher Praktikumsplätze versucht, eine Anschlussfähigkeit zu gewährleisten:

- Der Lehrer machte sein Praktikum im Hort einer Schule,
- die Kinderkrankenschwester in einer Kindertagesstätte.
- Eine Schneiderin konnte in ein Änderungsatelier vermittelt werden.
- Zwei Personen, die in ihrer Heimat – eher als Hobby – auch als Friseurinnen gearbeitet hatten, konnten in Friseursalons arbeiten.
- Der Maschinenschlosser machte sein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt und
- die Buchhalterin in einer Versicherungsagentur.

Für diese Teilnehmer(innen) ergab sich die Möglichkeit, die Unterschiede in der Berufspraxis zwischen ihrem Heimatland und der deutschen Arbeitswelt zu erkunden.

Zwei Personen nutzten die Möglichkeit, durch ein Praktikum möglichst neue, bislang unbekannte Arbeitsbereiche kennen zu lernen. Sie hatten über die in der Kompetenzerfassung angeregte Neigungsanalyse ihr Interesse an diesen Bereichen bekundet und konnten diese im Praktikum überprüfen.

Zwei Personen nahmen im Verlauf der Maßnahme die Planung einer Existenzgründung in Angriff. Eine der beiden hatte dies in Absprache mit dem zuständigen Sozialamt schon zu Beginn der Maßnahme geplant, die zweite Person ist während des Praktikums auf diese Möglichkeit gestoßen. Bei beiden wurde dieses Unterfangen vom Dozententeam unterstützt.

Zwei Personen hatten große Schwierigkeiten damit, ihre Wunschvorstellungen zu realisieren oder mit den realen Bedingungen in Einklang zu bringen, da sie erhebliche Schwierigkeiten hatten, sich in die Arbeitsroutine der Praktikumsstellen einzufinden.

Eine Person brach die Maßnahme ab, um als Hilfsarbeiter kurzfristig mehr Geld zu verdienen.

Die Rückmeldungen der Betriebe waren durchaus unterschiedlich. Insgesamt muss die Kurzfristigkeit der Planung als großes Problem auch für Betriebe angesehen werden, denn viele Ablehnungen der Praktikumsbewerbungen sind auf die zeitliche Planung der Maßnahme zurückzuführen. Begrüßt wurde von allen beteiligten Unternehmen die intensive Betreuung während der Praktikumsphase.

Es gab in Einzelfällen zwar Probleme mit den nicht ausreichenden Sprachkenntnissen oder der Arbeitsdisziplin, die jedoch mithilfe der Betreuung bearbeitet werden konnten. Die Mehrheit der Betriebe bekundete eine große Zufriedenheit mit dem Engagement und der Lernbereitschaft der Praktikant(inn)en. Andere betrachteten das vorhandene Fachwissen als interessante Bereicherung für die eigene Praxis (z. B. Friseur). Die Auswahl der Praktikumsplätze entsprechend der von uns durchgeführten Kompetenzerfassung stellte sich für die überwiegende Zahl der Teilnehmenden und der Betriebe als positiv heraus. Die geringe Möglichkeit einer Übernahme in eine Festanstellung war daher in erster Linie nicht auf das Verhalten der Teilnehmenden innerhalb der Maßnahme zurückzuführen, sondern ist hauptsächlich der wirtschaftlichen Situation der Region geschuldet.

Bei allen kritischen Anmerkungen hinsichtlich der Kurzfristigkeit der Maßnahme und den – angesichts der wirtschaftlichen Lage – zu hohen Erwartungen an Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt äußerten die meisten der teilnehmenden Personen eine hohe Zufriedenheit. Sie haben ihre individuellen sprachlichen Ziele erreicht oder übertroffen, haben einen neuen Aktionsradius erfahren und interkulturelles Lernen erlebt. Der Kompetenzzuwachs betrifft nicht nur das, was mit Employability – also gesteigerter Arbeits(markt)fähigkeit – umrissen werden kann, sondern umfasst eine erhöhte Stimmigkeit zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, einen bewussten Umgang mit und in interkulturellen Gruppen und eine genauere Bestimmung ihrer persönlichen Potenziale. Die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen kann nicht allein auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes beschränkt werden, sondern muss sich an einer umfassenderen, jeweils individuellen Integrationsleistung in die tatsächlichen Lebenswelten orientieren.

Somit ist eine Kompetenzerfassung für Migranten immer eine doppelgesichtige Angelegenheit: Auf der einen Seite steht die Hinwendung zum

Individuum, auf der anderen stehen die Übersetzung der Anforderungsprofile sowie die möglicherweise existierenden versteckten und offenen Zugangsbeschränkungen des bundesdeutschen Berufslebens. Die oft postulierte Kontextabhängigkeit von Kompetenzen wird hier konkret greifbar.

Kompetenzen, die aus dem biographischen Rückblick stets berufsrelevant waren, werden als entwertete Qualifikationen erlebt und ihr Nutzen in Frage gestellt. Andererseits finden sich Lebensbereiche, die immer als nebensächlich oder selbstverständlich wahrgenommen wurden, als Fundgruben für Kompetenzen, die möglicherweise Anschlussfähigkeit zu neuen Tätigkeitsbereichen herstellen.

Im Verlauf einer Kompetenzerfassung ist vielleicht dies das Wichtigste: Gemeinsam einen neuen Blick auf Stärken und Schwächen gewinnen, um alte Bewertungsmuster abzulegen und neue Perspektiven zu wagen.

### **Beratung**

Die Kommunikation in einem Beratungsgespräch geht über die reine Begriffsarbeit weit hinaus. Schon bei einer Auflistung von Tätigkeiten, durch die Kompetenzen erworben wurden, müssen sehr sperrige, kontext- und kulturabhängige Begriffe abgeklärt und mit konkreten Erfahrungen gefüllt werden. So ist z. B. ein Wortmonster wie „ehrenamtliche Aktivitäten“ nicht nur sprachlich kompliziert, sondern womöglich mit dem ideologischen Müll des real gewesenen Sozialismus befrachtet. Der Verständigungsprozess ist dabei nicht lästiges Beiwerk und Kommunikationshindernis, sondern kann die oben erwähnte Übersetzungsleistung einleiten.

Wenn die sprachliche Komponente der Kompetenzerfassung geklärt ist, d. h. entweder ausreichende sprachliche Kommunikationsfähigkeiten vorhanden oder über Dolmetscher gewährleistet sind, werden weitere Rahmenbedingungen geklärt (zeitlicher Rahmen, Häufigkeit der Sitzungen, Abgleich der Instrumentarien).

Wichtig ist abzustecken, welches Ziel die Kompetenzerfassung hat. Ein Gespräch für konkrete Bewerbungssituationen oder zur Praktikumsvorbereitung ist anderen Zwecken verpflichtet als eine längerfristig angelegte Beratung oder eine Berufswegplanung. Innerhalb einer Trainingsmaßnahme kann dies durchaus zu Missverständnissen und Zielkonflikten führen: Es muss kurzfristig ein Praktikumsplatz gefunden werden, dessen Taug-



lichkeit einer längerfristigen Perspektivenplanung nicht unbedingt standhält und dennoch als dringlich erscheint.

Nach der Zielvereinbarung kann mit der Bestandsaufnahme begonnen werden. Inwieweit z. B. schriftliche Fragebögen zunächst selbstständig ausgefüllt werden oder ob Schritt für Schritt eine solche Kompetenzliste durchgesprochen werden sollte, hängt stark von den sprachlichen Grundlagen ab. Es kann jedoch auch für die Gesprächsatmosphäre von Vorteil sein, einen solchen Fragebogen gemeinsam zu bearbeiten. Dabei wird oftmals die Kulturgebundenheit von Tätigkeitsfeldern und ihrer Bewertung klar. Gerade die für Deutschland typische Strukturierung von Freizeitaktivitäten innerhalb von Vereinen ist für viele Migranten ein skuriles fremdländisches Prozedere. Andererseits ist der Familienbegriff und die damit verbundenen Aktivitäten in vielen anderen Kulturen weit großzügiger und verbindlicher als in Deutschland allgemein üblich.

Indem im Gespräch solche Tätigkeitsbereiche inhaltlich ausgefüllt und konkretisiert werden, kann besser vermittelt werden, welche möglicherweise berufsrelevanten Kompetenzen innerhalb dieser Felder erworben wurden. Im Alltag überwiegt das Reagieren und Bearbeiten der jeweiligen konkreten Situation, so dass häufig kein Raum bleibt, über die eigene Person nachzudenken. Es ist wichtig, innerhalb der Kompetenzerfassung einen Rahmen zu geben, der das Reflektieren und Analysieren der Tätigkeitsbereiche und Kompetenzen ermöglicht.

### **Analyse**

Die Bestandsaufnahme der Aktivitäten birgt spannende Entdeckungsreisen. Im von uns erprobten Verfahren wurden Listen mit Tätigkeiten in zwei unterschiedlichen Farben angekreuzt: Schwarz für die aktuelle, also deutsche Situation, rot für die Vergangenheit bzw. die Situation in der Heimat. Nun überlagern sich die räumlichen und zeitlichen Differenzen und machen zum Teil erheblichen Abweichungen deutlich. Das Gespräch über diese Abweichungen macht große Risse, Veränderungen und Entwicklungen klar und beleuchtet die Macht der Lebensumstände für Kompetenzverlust und Kompetenzzuwachs in einem sehr anschaulichen Rahmen.

Die Bearbeitung dieser Differenz und die Analyse der in ihr verborgenen Potenziale sind ein wichtiger Bereich der Kompetenzerfassung. Das besondere der Migrationssituation wird so angemessen berücksichtigt, wie sich auch die Chancen und Entwicklungen zeigen, die entweder im Her-

kunftsland zurückgelassen wurden oder in der neuen Heimat (noch) nicht erschlossen worden sind. Ebenso lässt sich hier ein oftmals unbewusster Kompetenzzuwachs herausarbeiten, der andernfalls als unerschlossener Schatz im Alltagsgeschehen versteckt bliebe.

Zunächst wird die Frage nach neuen Lernfeldern zumeist nicht oder nur indefinit beantwortet: „Ich weiß nicht“ ist das Feld, das auf diese Frage am häufigsten angekreuzt wurde. Nach der gemeinsamen Analyse der Differenzen stellt sich jedoch heraus, dass genau diese Aussage nicht mehr stimmt. „In Deutschland habe ich eigentlich alles neu lernen müssen“, war die verblüffte Aussage eines Teilnehmenden am Schluss der Kompetenzbilanzierung, „und dabei habe ich sehr viel gelernt.“

### ***Reflexion***

Beim Abgleich der unterschiedlichen Lebensbereiche fallen wie oben erwähnt sowohl Differenzen als auch Übereinstimmungen besonders ins Auge. Die Migration selbst ist ein weiterer Faktor, der bei der Kompetenzerfassung zu bearbeiten ist.

So ist das Darstellen und Herausarbeiten des Migrationsprozesses als individuelles Lernfeld mit einem hohen Kompetenzerwerb ein echtes Aha-Erlebnis. Dass in der eigenen Geschichte hier eine besondere Leistung, eine positive Lebenserfahrung zu verbuchen ist, in der möglicherweise Kompetenzen erworben wurden, die über das Private hinaus relevant sind, ist für viele eine völlig neue Sichtweise. Individuelle Überlebensstrategien konnten auf ihre Tauglichkeit und integrative Wirksamkeit überprüft werden.

Während der Durchführung unserer Kompetenzerfassung haben wir gute Erfahrungen mit der Visualisierung unseres Modells der Transferkompetenz gemacht. Auch theoretisch wenig geschulte Personen konnten mit der Darstellung der vier Bereiche (Handlungskompetenz, soziale Kompetenzen, Selbstkompetenzen und Sachkompetenzen) etwas verbinden. Durch die individuelle Abschätzung des eigenen Status quo konnten erreichte Leistungen gewürdigt und zukünftige Lernfelder erschlossen werden. Als weitere Schritte bieten sich konkrete Planungen an.

Durch die Analyse und die Erklärungen des Begriffs Transferkompetenz wird eine Annäherung an die erbrachten Leistungen erreicht, die für weitere Lernschritte eine gute Ausgangslage vorbereitet. Gleichrangig dazu

ist die Ermittlung des situativen Rahmens, in dem die Transferleistung sich vollzieht, und auch, ob sie selbst aus diesem hinausweist. Die Anwendungsgebiete von Transfer- und interkultureller Kompetenz sind nicht alleine im Fokus der Berufstätigkeit zu sehen. So stellen die Familie, die Institutionen der Kindererziehung, insbesondere die Schule, der soziale Nahraum, das Wohnumfeld und das kulturelle Leben ein Geflecht von Beziehungsebenen dar, in dem diese Kompetenzen im Alltag bewiesen werden müssen und trainiert werden können. Integration als politisch und gesellschaftlich gewollter Prozess bedarf offener Gelegenheitsstrukturen, die wiederum dem Kompetenzerwerb, -erhalt und -stärkung dienen können.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei der Ermittlung von Transferkompetenzen solche Gelegenheitsstrukturen einzubinden. Ohne Vollständigkeit zu beanspruchen, seien hier eine Reihe solcher Gelegenheitsstrukturen genannt:

- *Migrantenselbstorganisationen bieten ein hohes Potenzial zur Entfaltung von Kompetenzen.*

Transferkompetenzen können in solchen Strukturen besondere Gelegenheitsstrukturen finden, mit der Einschränkung, dass homogene Migrantenselbstorganisationen unter Umständen wenig Raum für die Entfaltung von Transferkompetenzen bieten können, wenn die Zielsetzung stark zu einer Betonung der Herkunftskultur führt. In heterogenen Organisationen bieten sich folglich gute Möglichkeiten, Transferkompetenzen herauszuarbeiten. Hat eine solche Organisation einen interkulturellen Ansatz, wird es gut möglich sein, den Wandlungsprozess von Transferkompetenzen und Interkulturellen Kompetenzen zu beschreiben (z. B. Interkulturelle Gärten).

- *Strukturen der (offenen) Jugendarbeit*

Es gibt in der Jugendarbeit vielfältige Angebote für Jugendliche aus unterschiedlichen Herkunftskulturen. In der Begegnung, im Austragen der entstehenden Konflikte und in der gezielten Förderung liegen Potenziale, die durch kompetenzfördernde Maßnahmen zur Geltung kommen können.

Einschränkung: Die Dominanz von unterschiedlichen Jugendkulturen in stark homogen ausgerichteten „Cliquen“ kann zeitweise zu einer Polarisierung führen, die Transferleistungen nicht würdigt. Diese altersbe-

dingte Gruppendynamik kann aber auch genutzt werden, um das Verständnis von kulturgeprägtem Verhalten generell zu bearbeiten. Dazu bedarf es besonderer Kompetenzen der professionellen Mitarbeiter in diesen Einrichtungen.

Berücksichtigt man den geschlechtsspezifischen Zugang für Jungen und Mädchen, so lassen sich Rolleneinschränkungen, die möglicherweise kompetenzbehindernd in Familien existieren, aufweichen.

Auch bei den bestehenden Förderangeboten wie Hausaufgabenhilfen und anderen Angeboten zur Freizeitgestaltung kann kompetenzbilanzierend gearbeitet werden. Interessant wäre hier eine Bündelung, die durch Zusammenarbeit mit Schule und Elternhaus eine Stärkung durch das Bewusstmachen von Transferkompetenzen erreichen kann.

– *Stadtteilarbeit (z. B. Stadtteilzentren)*

Hier bieten sich vielfältige Möglichkeiten, Kompetenzerfassungen anzubieten, die jedoch auf die jeweiligen Angebote und Bedarfe hin ausgestaltet werden müssen.

Gerade die Heterogenität von Angeboten in Stadtteilzentren schafft Gelegenheitsstrukturen zur Entfaltung und Möglichkeiten zur Erfassung von Kompetenzen (Sprach-, EDV-, Näh-, Koch-, Bastelkurse usw., Mütter- und Familientreffs, Frauenfrühstück, Kulturabende, Runder Tisch ... ). Damit die Belange von Migranten hier besonders bearbeitet werden können, sollten interkulturelle Prozesse bewusst initiiert werden, die über das Sichtbarmachen von Transferkompetenzen hinausreichen.

– *Die interkulturelle Woche*

Bei aller Verschiedenheit, in der die interkulturelle Woche alljährlich bundesweit stattfindet, bietet sie einen Rahmen, der sich besonders gut zur Präsentation und Bewusstmachung von Kompetenzen eignet. Die Organisatoren stammen aus sehr heterogenen Strukturen, die von einzelnen (kirchlichen) Akteuren bis zu Bündnissen und regionalen Netzwerken reichen. Die Vielfalt und Kreativität der jeweiligen Aktionen ist beachtlich, hinzu kommt zunehmend eine sensibilisierte Öffentlichkeit und die Möglichkeit der Präsentation und Öffnung von Migrantenorganisationen und -einrichtungen. Dieser Anlass kann also durchaus als eine besonders geeignete Gelegenheitsstruktur angesehen werden, um Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Zu ihrer Erfassung bedarf es

einer zusätzlichen Vor- bzw. Nachbereitung, in der die dort erbrachten Leistungen gesichtet und im Rahmen einer Kompetenzbilanzierung dokumentiert werden.

– *Weiterbildungsangebote*

Im Rahmen von Weiterbildungsangeboten sind Kompetenzerfassungen generell wichtig. Es ist hier eine gute Möglichkeit, Transferkompetenzen als Teil von interkultureller Kompetenz zu bearbeiten, z. B. in Sprachkursen für Migranten, in Integrations- und Orientierungsmaßnahmen oder in Anpassungsqualifizierungen und Umschulungsmaßnahmen.

– *Einführungsveranstaltungen für Studierende aus dem Ausland*

An Universitäten werden von verschiedenen Trägern spezielle Eingliederungsseminare für neue Studierende aus dem Ausland angeboten. Außerdem finden Interkulturelle Arbeitskreise und andere Begegnungsangebote statt, die Anlässe zur Diskussion über und zum Training von interkulturellen Kompetenzen bzw. Transferkompetenzen bieten.

Darüber hinaus gibt es vielfältige weitere Räume, in denen Gelegenheitsstrukturen existieren, die Situationen zur Analyse von Transferkompetenz bieten.

### **4.3 Erfahrungen und Botschaften aus dem Projekt**

*Fremd sein – aber wie?  
Angekommen sein!*

Weder innerhalb unserer regionalen Vernetzungsstrukturen, noch darüber hinaus ist es uns gelungen, die aufgedeckten Potenziale für die Belange der Arbeitswelt attraktiv zu machen. Ein Arbeitsmarkt, der nicht wirklich als Markt für Arbeitsplätze existiert, und eine Arbeitsverwaltung, deren gesellschaftlicher Auftrag zur Zeit politisch zur Disposition steht, sind nicht wirklich an einer Akzeptanzsicherung von Kompetenzen interessiert. Die im Vorfeld und in der Anfangsphase des Projekts bestehenden und genutzten Strukturen zur Anbindung an die Arbeitswelt, Beratung und Vermittlung existieren so nicht mehr, eine Erprobung unserer Materialien ist in dieser Hinsicht nicht zu bewerkstelligen. Daher haben wir uns anderen Bereichen zugewandt, wenngleich wir die Teilhabe am gesellschaftlichen

Teilsystem Arbeitswelt für die Existenzsicherung und das Selbstwertgefühl für besonders wichtig erachten.

Die Relevanz von Transferkompetenz in allen diesen gesellschaftlichen Feldern, ausdrücklich dem der Arbeitswelt eingeschlossen, halten wir nach wie vor für sehr hoch.

Die für die Bewältigung alltäglicher Situationen notwendigen Transferabläufe sind in ähnlicher Form auch für den Einstieg und das Überleben in der Arbeitswelt essenziell. Es scheint jedoch nicht unabdingbar notwendig zu sein, dass diese Abläufe bewusst erfolgen und kognitiv gesteuert werden. Die emotionalen und intuitiven Sphären, die sich in interkulturellen Trainings als fruchtbare Lernebenen erweisen, helfen bei der Bewältigung dieser Prozesse, sofern keine Widerstände aufgebaut bzw. Abschottungen vorgenommen werden. Hier sehen wir vornehmlich Anwendungsfelder für die Erfassung von Kompetenzen. Dies bedeutet darüber hinaus, dass neue Strukturen, die für alle gesellschaftlichen Teilbereiche wichtig werden, sich zunächst in Nischen zu bewähren haben.

Ein Begriff, der aus der Theorie der Interkulturellen Bildung heraus für pragmatische Arbeitszusammenhänge entwickelt wurde, könnte auch für das Teilsystem Arbeitswelt fruchtbar sein. Der Begriff der Transkulturalität bedeutet, sich von den Vorstellungen der „eigenen“ und der „fremden“ Kultur zu verabschieden. Eine transkulturelle Kontaktsituation lebt von der Konstruktion bzw. Herstellung einer Situation, eines „kulturfreien Dialograumes“, in der Absicht zu kommunizieren. Die soziokulturellen Eigenarten, lebensweltlichen Prägungen und Bewertungsmuster der Beteiligten fließen in eine gemeinsame Betrachtung eines bestimmten Themas bzw. Kontextes ein. Somit ist Transkulturalität die Umkehrung einer gewohnten Haltung. Es heißt also weg von der soziokulturellen Behaftung der Kommunikation hin zur ständigen gemeinsamen Neubewertung von Kontexten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Begriff Transferkompetenz, den wir primär aus dem Migrationszusammenhang hergeleitet haben, durchaus über diesen Kontext hinaus wirken kann. Gelegenheitsstrukturen zu schaffen bedeutet, die Voraussetzungen für Transferleistungen zu verbessern. Die Forderung, für bestimmte Situationen den Versuch eines „kulturfreien Dialograumes“ zu schaffen und somit Konfliktpotenziale auszubremsen, kann als zukunftsweisende Idee ebenso von Nutzen sein. Zumindest für Klärungsphasen, die zu jedem Transfer dazugehören, wäre Transkulturalität somit eine Chance, die Kommunikation zu ermöglichen.

# 5 Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzbilanzierungen

*Bernd Käpplinger, Gerhard Reutter*

Die Erfassung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist ein Thema, das seit wenigen Jahren auch in Deutschland an Bedeutung gewonnen hat. Beeinflusst durch die Entwicklung im europäischen Kontext, in dem Kompetenzbilanzierung – im Folgenden verwenden wir diesen Begriff als allgemeinen Oberbegriff – früher Gegenstand erwachsenen- und berufspädagogischer Bemühungen war, gibt es in Deutschland aktuell eine Fülle von Ansätzen, die sich mit der Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kenntnisse auseinander setzen. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 61 ff.)

Da diese Handreichung hauptsächlich für professionell Tätige in beruflichen Bildungseinrichtungen gedacht ist, wollen die Autoren auf der Grundlage einer breiten Praxis in den Gestaltungsprojekten und der Aufbereitung der Praxisergebnisse denjenigen Hilfestellungen anbieten, die in ihren Einrichtungen Wege der Kompetenzbilanzierung (KOB) gehen wollen. Die Ergebnisse sind auch insofern relevant, als sie die Diskrepanzen erfragen zwischen dem, was auf der Postulatsebene über KOB propagiert wird, und dem, was in der Praxis Realität ist. Wir hoffen, dass damit das Risiko, Irrwege zu beschreiten, minimiert wird, aber auch dass deutlich wird, welcher subjektive Nutzen zu KOB für welche Zielgruppen gegeben ist.

Handbücher sind keine Rezeptbücher, auch wenn manchmal solche Erwartungen an Handreichungen herangetragen werden. Aufgrund der jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen, der Spezifik der jeweiligen Zielgruppen, der wechselnden gesetzlichen Vorgaben (bspw. das Profiling der Arbeitgeber) sind die hier dargestellten Vorgehensweisen und die entwickelten Instrumente nicht eins zu eins adaptionsfähig. Sie verlangen von den Leser(inne)n die Bereitschaft und die Fähigkeit, jeweils in Bezug auf ihre Zielgruppe und ihre institutionellen Rahmenbedingungen entsprechende Modifikationen vorzunehmen und eine eindeutige Vorstellung vom jeweiligen Verwendungskontext von KOB zu entwickeln.

Die folgenden Abschnitte fassen die Erfahrungen der Gestaltungsprojekte und der wissenschaftlichen Begleitung unter der Überlegung zusammen, welche Faktoren mitbedacht werden müssen, wenn in Lern- und Arbeitskontexten Kompetenzbilanzierungen etabliert werden sollen. Wir konzentrieren uns dabei auf die Aspekte, die für die Praxis von KOB von besonderer Relevanz sind:

- auf Fragen der Akzeptanz bzw. Skepsis bei der Nachfrageseite „Unternehmen“,
- auf die Einschätzungen und Bewertungen der Bilanzierten,
- auf die Frage des Beratungsbedarfs und
- auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzbilanzierung und der Hinführung zu selbst organisiertem Lernen.

Dabei sollen auch die im Projektverlauf vorgenommenen Korrekturen der Ausgangsannahmen nachgezeichnet und begründet werden, um den Prozesscharakter der Projektarbeit deutlich und den Stellenwert der Kooperation zwischen den verschiedenen Projekten und der wissenschaftlichen Begleitung nachvollziehbar zu machen.

Das mag auf den ersten Blick für eine praxisorientierte Handreichung als irrelevant erscheinen. Uns ist aber daran gelegen, den Prozesscharakter der Projektarbeit nachzuzeichnen. Angesichts der Veränderungsdynamik der beruflichen Bildung und der uneindeutigen Nutzenerwartungen der unterschiedlichen Akteure an KOB wollen wir deutlich machen, dass jede Einrichtung, die sich mit KOB auseinandersetzt, sich bewusst sein sollte, dass geradlinige Weg-Ziel-Bestimmungen kaum noch möglich sind. Eine Anpassungsfähigkeit muss im Prozess wandelnder Rahmenbedingungen gegeben sein und ursprüngliche Annahmen müssen ggf. korrigiert werden, wenn sie in der Praxis keine Bestätigung oder Entsprechung finden.

Die vom Programmbereich LiWE realisierten Gestaltungsprojekte des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar über klare Zielbeschreibungen verfügten, die Wege zum Ziel aber so offen gehalten waren, dass ein adäquates Reagieren auf sich verändernde Umweltbedingungen bzw. eine Revision von Arbeitshypothesen, die sich als nicht angemessen herausstellten, möglich war.



### ***These 1: Betriebe zeigen kein großes Interesse an von Dritten durchgeführten Kompetenzbilanzen***

- Die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen durch Betriebsinterne erfährt aktuell wenig Interesse auf der Nachfrageseite der Betriebe.
- Betriebe bauen zurzeit eher Personal ab und nehmen kaum Neueinstellungen vor.
- Besonders in KMU dominieren Personalauswahlstrategien, die persönliche Empfehlungen und den Eindruck im Vorstellungsgespräch stark gewichten.
- Großbetriebe verlassen sich vorrangig auf von ihnen selbst entwickelte Instrumente der Kompetenzerfassung.
- Der öffentliche Dienst rekrutiert sein Personal primär aufgrund der „Papierlage“ (Abschlüsse, Arbeitszeugnisse etc.).
- Der Kompetenzbegriff ist für viele Personalverantwortliche nicht anschlussfähig.
- Das duale System mit seinen formalen Abschlüssen wird von einstellenden Betrieben nach wie vor als aussagekräftige Zugangsberechtigung zum Arbeitsmarkt gewertet.

Es gab im Projektverlauf eine Akzentverschiebung in der Form, dass Kompetenzerfassung zunehmend unter dem Empowerment-Aspekt und weniger als Stärkung der Employability gesehen wurde. Dies erklärt sich zum einen aus der sich im Projektverlauf verschärfenden Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, der für die TAK-Zielgruppen „benachteiligte Jugendliche“, „Migranten“ und „Langzeitarbeitslose“ eine erhebliche Verschlechterung ihrer (Re-)Integrationschance in den ersten Arbeitsmarkt mit sich brachte. Kompetenzerfassung ausschließlich damit zu begründen, dass sie Berufentscheidungen erleichtere bzw. zur Chancenerhöhung in der Konkurrenz um Arbeitsplätze führe, war schon aus professionsethischen Gründen kaum noch vertretbar und wäre bei den Zielgruppen als Begründung auch nicht mehr ernst genommen worden (s. hierzu auch Pensé 2004).

Eine zweite Begründung für diese veränderte Schwerpunktsetzung ergibt sich aus einer Annahme zu Projektbeginn, die sich so als nicht ausreichend begründet darstellte. Die Erwartung, Kompetenzerfassung würde von Unternehmen als wichtige Hilfestellung bei der Auswahl ihrer Bewerber gesehen bzw. könnte durch gezielte Aktivitäten zur Akzeptanzherstellung als solche verstanden werden, hat sich in der Praxis nicht bestätigt. Zwar stimmt die pointierte These von Bjørnåvold (2001 b, S. 197) „Lösungen suchen Probleme, Anbieter suchen Anwender“ mit Bezug zum Thema Kompetenzerfassung zunehmend weniger, d. h. das Interesse der Anwenderseite wächst langsam, trotzdem muss man mit einem langen Atem Überzeugungs- und Sensibilisierungsarbeit in Richtung Unternehmen und insbesondere KMU leisten. Die Gestaltungsprojekte und die wissenschaftliche Begleitung (WiB) sind von der Annahme ausgegangen, die Betriebe hätten ein ausgeprägtes Interesse an KOB; prinzipielle Akzeptanzprobleme seien also nicht zu befürchten. Diese Annahme resultierte aus einem Phänomen, das in unterschiedlichen Feldern beruflicher (und allgemeiner) Bildung zu beobachten ist. Die Vielzahl der Fachpublikationen zur Kompetenzerfassung und -bilanzierung (Erpenbeck 2002, Erpenbeck/Heyse, 1999, NRW-Kompetenzbilanz, Quali-Pass BaWü u. a.) unterstellt ein betriebliches Interesse und eine betriebliche Nachfrage. Dies wird auf der Meta-Ebene mit der Beobachtung betrieblicher Anforderungsveränderungen plausibel begründet. Damit geht die Annahme einher, dass das, was für Betriebe „vernünftig“ erscheint, sich in der betrieblichen Realität entsprechend niederschlägt.

Diese Entsprechung zwischen theoretisch begründeter Sinnhaftigkeit von KOB und der Umsetzung des von der Theorie als „vernünftig“ Begründeten stimmt aber nur in Ausnahmefällen; die Anschlussfähigkeit theoretischer Diskurse und betrieblicher Praxis ist seltener gegeben, als „die Theorie“ dies annimmt. Bei dem Versuch, die Ursachen für die Fehlannahme einer großen Akzeptanz und Nachfrage auf der betrieblichen Seite genauer bestimmen zu können, hat der Projektverbund unterschiedliche Wege beschritten, die im Folgenden nachgezeichnet werden sollen. Man muss sehr differenziert und genau die Nachfrage studieren, um die vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten bestimmen zu können.

Das TAK-Projekt in Lengenfeld (Kapitel 2) hat neben einer kontinuierlichen Öffentlichkeitsarbeit und der Mitarbeit in diversen regionalen Netzwerken, an denen auch KMU beteiligt waren, eine Unternehmensbefragung im regionalen Kontext zur Akzeptanz von Kompetenzerfassung aus betrieblicher Sicht durchgeführt, die auf den ersten Blick die ursprüngliche Akzeptanzannahme zu bestätigen scheinen. Zwölf der siebzehn befragten

Unternehmen haben Interesse an Kompetenzerfassung geäußert und sie als sinnvoll bei der Bewerberauswahl eingeschätzt. Aufschlussreich sind die Kompetenzen, die als betrieblich relevant genannt werden. Hier finden sich neben den klassischen Arbeitstugenden wie „gute Umgangsformen“ oder „Wille zur Einarbeitung“ eine Reihe von Kompetenzen, die auf einen Abschied vom tayloristisch organisierten Arbeitsmodell hinweisen. Neben „Interesse“, „Engagement“ und „Teamfähigkeit“ werden „Lernbereitschaft“, „selbstständiges Arbeiten“ und „Verantwortungsgefühl“ genannt. Dass eine ganze Reihe der befragten Betriebe im produzierenden Bereich tätig und die benannten Kompetenzen traditionell eher im Dienstleistungssektor nachgefragt sind, lässt auf eine zunehmende Tertiärisierung des ersten und zweiten Sektors schließen. Dementsprechend wandeln sich die nachgefragten Kompetenzen.

Diese positive Bewertung zu Kompetenzerfassung führte aber in der Mehrheit der Betriebe nicht dazu, sich dieses Instruments auch tatsächlich zu bedienen. Dies ist hauptsächlich der Tatsache geschuldet, dass die meisten Betriebe in der Region eher Personal abbauen als Neueinstellungen vornehmen. Es bleibt daher abzuwarten, ob sich die Würdigung von Kompetenzerfassungen in entsprechende Handlungen umsetzt, wenn die Nachfrage nach Personal wieder ansteigt.

Die Betriebe, die Kompetenzerfassung nicht für ein geeignetes Instrument halten, argumentieren aus einer Misstrauenshaltung heraus. Sie unterstellen der Erfassung eine mangelhafte Objektivität, was gerade in Lengenfeld schwer nachvollziehbar erscheint, weil dort – auf der Basis des Modells der französischen Kompetenzbilanz – Verfahren mit einem hohen Anteil an Fremdeinschätzung eingesetzt werden und die Instrumente den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen.

In sieben der befragten Betriebe scheint unausgesprochen die Vorstellung zu herrschen, dass Individuen in Bezug auf die Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen zu einer nicht realitätsgerechten Überschätzung ihrer Kompetenzen neigen. Diese Problematik soll nicht bagatellisiert werden, aber die Praxis zeigt, dass insbesondere Frauen eher dazu neigen, sich „unter Wert“ einzuschätzen. Überschätzungen finden sich häufiger bei denen, deren Interpretationschancen gering sind, bspw. bei Jugendlichen ohne Schulabschluss, die sich unrealistische Möglichkeiten zuschreiben, um die eigene – subjektiv empfundene – Chancenlosigkeit nicht auch nach außen deutlich werden zu lassen. Aber insgesamt kann von einer überzogenen Selbsteinschätzung nicht ausgegangen werden.

Auch beim TAK-Projekt in Alzey (Kapitel 3) wurden unterschiedliche Wege gegangen, um Kompetenzerfassung bei den Unternehmen bekannt zu machen und Akzeptanz für das dort entwickelte Instrument BIK herzustellen. Bereits im Vorfeld wurden Gespräche mit Ausbildungsbevollmächtigten aus 30 Betrieben geführt, deren Ergebnisse in die Ausarbeitung des BIK einfließen. Im Projektverlauf wurde darüber hinaus eine Befragung von Ausbildungsbetrieben – hauptsächlich in Klein- und Kleinstunternehmen – durchgeführt.

Der dritte Weg zur Akzeptanzherstellung und -sicherung war die Etablierung von Netzwerken, in denen betriebliche Vertreter kontinuierlich mitarbeiteten. Diese stellen insofern eine Positivauswahl dar, als ihre Mitarbeit dadurch begründet war, dass sie Kompetenzerfassung als ein betrieblich nützliches Instrument einschätzten und das Projekt direkt unterstützten. Wertet man die Ergebnisse der drei Strategien aus, so ergibt sich ein sehr differenziertes Bild zur Bewertung und Nutzung von Kompetenzerfassung.

Während die eher traditionell ausgerichteten Bereiche wie die öffentliche Verwaltung sich nach wie vor an klassischen Instrumenten wie Zeugnissen oder Zertifikaten des formalen Bildungssystems orientieren, haben Großunternehmen die arbeitsmarktbezogene Relevanz informell erworbener Kompetenzen schon seit längerem erkannt. Ihre Erfassung und Bewertung reklamieren sie allerdings als ihre eigene Aufgabe, die sie in der Regel durch betriebsintern entwickelte oder betrieblich in Auftrag gegebene Verfahren wie Assessment-Center zu bewältigen suchen. Kompetenzerfassungen Dritter lösen diese Verfahren nicht ab. Trotzdem halten auch großbetriebliche Vertreter Kompetenzerfassung für ein sinnvolles Instrument, das geeignet erscheint, die ersten Hürden bei Bewerbungsverfahren leichter zu bewältigen. Bei der Vielzahl von Bewerbungen, die Großbetriebe bei der Ausschreibung von Ausbildungsplätzen erhalten, können Kompetenzerfassungen den Charakter eines Alleinstellungsmerkmals bekommen. Der damit verbundene Nachweis der Selbstreflexion über Soft Skills unterscheidet sich positiv von der Normalbewerbung und beinhaltet dadurch größere Chancen, zum Gespräch bzw. zum Assessment-Center eingeladen zu werden. Kompetenzerfassung kann aus Sicht der Unternehmen auch dazu beitragen, dass sich Bewerber(innen) gezielter und selbst(kompetenz-)bewusster bewerben und präsentieren können. Somit würde der Auswahlprozess der Unternehmen erleichtert.

Die Einstellungspraxis in Klein- und Mittelbetrieben ist dagegen nach wie vor stark von „Bauchentscheidungen“ geprägt. Leitend sind primär der

„persönliche Eindruck“ oder die persönliche Kenntnis der Familie des Bewerbers, die als Garant für die richtige Auswahl angesehen wird. Klein- und Mittelbetriebe scheinen ihr Personal primär über informelle Kontakte zu rekrutieren.

Das Göttinger Projekt (Kapitel 4) bezeichnet seine Bemühungen um Akzeptanzherstellung deutlich als Scheiternserfahrung. Das Projekt, das in eine Reihe von Vernetzungen eingebunden war (u. a. bestand ein Kontakt zum Deutschen Jugendinstitut in Verbindung mit der Kompetenzbilanz für Migrant(inn)en, vgl. Jaeckel/Erlor 2003) und eng mit Institutionen kooperierte, die explizit Integrationsarbeit als Aufgabe haben, erfuhr unmittelbar die Folgen des politischen Scheiterns des geplanten Zuwanderungsgesetzes und die Wende in der arbeitsmarktpolitischen Ausrichtung der Bundesagentur für Arbeit. Die Kürzung öffentlicher Zuschüsse für Migrantenberatungseinrichtungen, die teils zu deren Schließung führte, und der dezidierte Abschied der Bundesagentur aus ihrer sozialpolitischen Verantwortung, der in der Folge eine Konzentration der Arbeitsagenturen auf die Gruppe der „leicht Vermittelbaren“ mit sich brachte (Pensé 2004), hat die arbeitssuchenden Migranten in besonderer Weise getroffen. Sie werden allein aufgrund ihres Status als Migranten (der als Statusbeschreibung bei der Differenziertheit dieser Gruppe nicht angemessen ist) zu den Problemgruppen des Arbeitsmarktes gezählt und damit aktuell eher als sozialpolitische denn als arbeitsmarktpolitische Herausforderung gesehen. Dabei findet sich unter den Migranten eine Fülle qualifizierter Personen, deren Reintegration in Erwerbsarbeit vornehmlich an der Hürde der Nichtanerkennung ausländischer Abschlüsse scheitert. Ein Ansatz, der informell erworbene Kompetenzen in den Mittelpunkt rückt, ist unter diesen Voraussetzungen schwierig zu vermitteln. Wenn formal erworbene Kompetenzen auf der Nachfrageseite wegen administrativer Restriktionen keine Anerkennung finden, dann ist nicht zu erwarten, dass die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen „Ersatzfunktion“ übernehmen kann. Wenn KOB mit der Zielgruppe der Migrant(inn)en praktiziert werden sollen, muss dem Bilanzierer bewusst sein, dass die kränkende Tatsache, zertifizierte Kompetenzen nicht anerkannt zu bekommen, auch zu einer Relativierung der Bedeutung informell erworbener Kompetenzen führen muss.

Insbesondere das Beispiel Göttingens macht deutlich, wie gesellschaftliche Diskurse nachwirken. Solange die gesellschaftlichen und politischen Diskurse zur Migration fast ausschließlich die damit scheinbar oder tatsächlich verbundenen Problem- und Bedrohungsaspekte betonen und

Chancen- und Bereicherungspotenziale negieren, wird sich auch betriebliches Interesse an den Kompetenzen der Migranten schwer herstellen lassen. Die Green-Card-Initiative liefert dazu keinen Gegenbeweis, weil ihre praktische Umsetzung gezeigt hat, welchen offenen und subtilen Diskriminierungen selbst diejenigen ausgesetzt sind, deren Kompetenzen nachgefragt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung hat eigene Wege zur Akzeptanzherstellung gewählt. Ausgangsüberlegung war der Gedanke, auf der Ebene der nationalen Vertretungen unternehmerischer Interessen auszuloten, wie informell erworbene Kompetenzen in ihrer Bedeutung für Unternehmen eingeschätzt werden, um aus dieser Bestandsaufnahme entsprechende Strategien zur Akzeptanzherstellung und -sicherung abzuleiten.

Resümierend lässt sich eine Vielzahl von Gründen auflisten, die aktuell einer breiten Akzeptanz kompetenzbilanzierender Verfahren im betrieblichen Bereich entgegenstehen:

- Die Entwicklung der Struktur der Arbeitslosigkeit zeigt, dass – anders als in den 80er und 90er Jahren – inzwischen auch Berufsbereiche und Branchen betroffen sind, deren Anforderungsstrukturen sich durch hohe Qualifikationen auszeichnen. Es scheint, dass in Zeiten des Überschusses an formal hochqualifizierten Arbeitskräften der Bedarf an einem Nachweis informell erworbener Kompetenzen relativ gering ist. Darauf deutet auch die Entwicklung des Schweizer Qualifikationsbuchs (Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationshandbuch 2001, Calonder-Gerster 2002) hin, dessen Erfolgsgeschichte in der dortigen Arbeitsmarktsituation begründet ist, die sich durch geringe Arbeitslosigkeit und anhaltenden Bedarf an Arbeitskräften auszeichnet. Angesichts der demographischen Entwicklung ist zwar mittelfristig auch in Deutschland mit steigenden Fachkräftebedarf zu rechnen. Dies wirkt sich aktuell allerdings nicht aus, weil betriebliche Personalpolitik viel zu häufig kurzfristig und reaktiv ausgerichtet ist und eine vorsorgliche Pflege von Humankapital zwar im wissenschaftlichen und politischen Diskurs immer wieder gefordert wird, in der Praxis aber oft keine entsprechenden Aktivitäten nach sich zieht.
- Eine zu Projektbeginn nicht absehbare Entwicklung ergab sich aus der Veränderung der politischen Ausrichtung der Arbeitsverwaltung, die nach dem Prinzip „Fördern und Fordern“ (das in der Praxis zunehmend auf Fordern reduziert wird) den Nachweis von Eigenbemühungen der

Arbeitslosen verlangt. Eine Folge davon ist der starke Anstieg der Zahl von Bewerbungen auf offene Stellen, was auch darin begründet ist, dass Arbeitslose ihrer Bewerbungspflicht genüge tun, obwohl das geforderte Qualifikationsprofil in vielen Fällen nicht annähernd dem eigenen entspricht. Die scheinbar effizienteste Form, mit der Flut von Bewerbungen umzugehen, ist für viele der Einstellungsverantwortlichen der Rückgriff auf das Auswahlkriterium „formale Kompetenzen“.

- Im Unterschied zu vielen Nachbarländern verfügt Deutschland mit seinem dualen Ausbildungssystem über ein historisch gewachsenes System, das Zugänge in Berufe durch entsprechend zertifizierte Abschlüsse der Erstausbildung regelt (Bjørnåvold 2001 b, S. 63 ff.). Berufliche Handlungskompetenz wird durch entsprechende Abschlussprüfungen dokumentiert, die als Ausweis für Berufseignung anerkannt sind. Obwohl die Inhalte der Abschlussprüfung sich fast ausschließlich auf fachlich-funktionales Wissen und Können beziehen und soziale und personale Kompetenzen als bedeutender Teil beruflicher Handlungskompetenz ausgeblendet werden und obwohl das duale System deutliche Erosionserscheinungen aufweist, bleibt die Präge- und Selektionskraft des dualen Systems noch in Kraft und erschwert die Durchsetzung anderer Verfahren zur Feststellung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Laur-Ernst 2003).
- Die am dualen System orientierten Prüfungen bestehen – trotz aller berufspädagogischen Fachdiskussionen, die in eine andere Richtung weisen – ausschließlich aus Methoden der Fremdeinschätzung, d. h. vor allem der Bewertung durch Prüfer. Verfahren der Kompetenzbilanzierung, die – unterschiedlich große – Anteile von Selbsteinschätzung und -bewertung beinhalten, stoßen bei Nachfragern (und Bilanzierten) auf eine ausgeprägte Skepsis. Offensichtlich dominiert nicht nur im betrieblichen Feld eine Misstrauenskultur gegenüber der Aussagekraft subjektiver Selbstbewertungen einerseits und ein Glaube an den objektiven Charakter von Prüfungen, der auch durch die fachwissenschaftlichen Diskurse zur Subjektivität von Prüfungsnoten nicht erschüttert wird. Zudem wurde die betriebliche Misstrauenskultur auch in Gesprächen mit Betriebsvertretern deutlich, die die Befürchtung äußerten, dass die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eine Anspruchshaltung der Mitarbeiter fördere und zur Forderung nach besserer Bezahlung führen könne (Reinecke 2003).
- Insbesondere bei KMU spielt in der Einstellungspraxis neben den zertifizierten Kompetenzen immer noch der „persönliche Eindruck“ eine

zentrale Rolle. Die Mehrzahl der Einstellungsverantwortlichen nimmt für sich in Anspruch, über genügend Erfahrung zu verfügen, um ihrem „Bauchgefühl“ trauen zu können. Auch wenn aus der Arbeitspsychologie genügend Erkenntnisse über die begrenzte Aussagekraft von „Bauchentscheidungen“ vorliegen, ändert dies an der gängigen Praxis wenig.

- Die Anforderungsstrukturen im betrieblichen Bereich haben sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. „Der Umgang mit Sachen“ wird zunehmend ergänzt bzw. abgelöst durch den „Umgang mit Daten und Symbolen“ einerseits und durch den „Umgang mit Menschen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002) andererseits. Abstraktionsfähigkeit, antizipierendes Denken sowie kommunikative und kooperative Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Fachkompetenz bedarf also zunehmend der Erweiterung von personalen und sozialen Kompetenzen. Dies wurde auch in der Kritik der in TAK befragten Personalverantwortlichen deutlich, die einen Mangel bei den Bewerbern beklagten in Hinblick auf „weiche“ Kompetenzen wie „Teamfähigkeit“, „Verantwortungsgefühl“ oder „Selbstständigkeit“. Von daher wäre eine Offenheit für die in der Kompetenzerfassung angelegten Versuche anzunehmen, sich für die Lebensbereiche zu interessieren, in denen diese „weichen“ Kompetenzen gefördert und gefordert werden. Im TAK-Verlauf ist jedoch deutlich geworden, dass Orte des Erwerbs berufsrelevanter Kompetenzen, die außerhalb der Erwerbsarbeit liegen, noch nicht als berufsrelevant wahrgenommen werden. Ein Bewusstsein über die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in nichtberuflichen Lebens- und Lernkontexten ist im betrieblichen Feld noch wenig ausgeprägt.
- Eine der Ursachen dafür liegt möglicherweise in der Unschärfe des Kompetenzbegriffs (vgl. Arnold 1997). Er erscheint so wenig konturiert, dass sehr unterschiedliche Vorstellungen in ihm aufgehen können (vgl. Reinecke 2003). Für den einen beschreiben Kompetenzen die klassischen Arbeitstugenden, für andere das, was Mertens unter Schlüsselqualifikationen fasst, und für Dritte wiederum Charaktereigenschaften mit relativ unveränderbarem Status. Der Kompetenzbegriff scheint ein „Omnibusbegriff“ zu sein, in dem viele unterschiedliche Verständnisse und Konzepte Platz finden. Dies legt nahe, dass man oftmals den gleichen Begriff verwendet, aber über sehr unterschiedliche Verständnisse verfügt. Auch hier taucht das vorn beschriebene Problem der Passung zwischen wissenschaftlichem Diskurs und Anschlussfähigkeit in der Praxis auf. Wissenschaftler, aber auch reflektierte Bildungspraktiker unterschätzen häufig die Theorieferne bzw. Theorieresistenz der in der betrieblichen Praxis Tätigen.



- Eine andere Ursache liegt in der wissenschaftlich noch nicht hinreichend erforschten Frage des Transfergehalts von Kompetenzen. Dies lässt sich am Beispiel der Kompetenzen darstellen, die Frauen in der Familienphase erwerben (vgl. Deutsches Jugendinstitut/KAB Süddeutscher Verband 2000). Unzweifelhaft ist, dass Familienarbeit ein hohes Maß an Managementkompetenz erfordert bzw. sie im Tun befördert. Ob diese Managementkompetenzen allerdings den betrieblich geforderten Managementkompetenzen entsprechen, ist eine nach wie vor offene Frage. Die Transferierbarkeit von Kompetenzen, die in Feldern unterschiedlicher Handlungslogiken ausgebildet werden, bedarf gründlicher Forschung. Beispielsweise reproduzieren Manager(innen), die sich im Betrieb als kommunikativ kompetent erweisen, diese Kompetenzen nicht zwingend im familiären Bereich.

Die Ergebnisse weisen auf eine irritierende Entwicklung hin. Während im supranationalen Kontext der EU die Notwendigkeit von den unterschiedlichen relevanten Akteuren gesehen wird, sich die Frage der Akzeptanzsicherung also gar nicht stellt, und andererseits im regionalen Rahmen in den Netzwerken ebenfalls die Nützlichkeit anerkannt wird, findet sich auf der Meso-Ebene des Nationalen bei vielen Interessenvertretern eine breite Skepsis gegenüber jeglicher Art von Erfassungen informell erworbener Kompetenzen (Reinecke 2003). Aus nationaler Perspektive ist also momentan auf die allmähliche Breitenwirkung regionaler Aktivitäten zur Akzeptanzsicherung zu setzen. Langfristig müssen flankierend nationale Bemühungen (wie z. B. das BLK-Projekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“) hinzukommen bzw. verstärkt werden, um die regionalen Initiativen nicht versanden zu lassen.

***These 2: Auch wenn Betriebe von Dritten durchgeführte Kompetenzbilanzen nicht akzeptieren, können diese aus betrieblicher Sicht durchaus relevant sein.***

Die Auseinandersetzung mit informell erworbenen Kompetenzen wird von den Betrieben als geeignetes Instrument für die Selbsteinschätzung und Positionierung der Individuen eingeschätzt:

- Bei Ausbildungsplatzsuchern versprechen sich die Betriebe eine fundierte und dauerhafte Berufswahlentscheidung durch Kompetenzbilanzierungen.

- Bei Ausbildungsplatzsuchern versprechen sich Betriebe gezieltere Entscheidungen, wenn durch Kompetenzbilanzierung ein Abgleich zwischen individuellen Kompetenzen und betrieblichen Anforderungen stattgefunden hat.
- Betriebe erwarten durch Kompetenzbilanzierungen eine Verbesserung der Bewerbungsunterlagen und der Vorstellungsgespräche.
- Damit sind eine Personalisierung und Subjektivierung von Arbeitsmarktrisiken verbunden, die langfristig zu einer Instrumentalisierung von Kompetenzbilanzen führen können.

Die dargestellte Zurückhaltung der Betriebe gegenüber dem Einsatz von Kompetenzerfassung als Instrument der Personalauswahl ist nicht gleichzusetzen mit einer grundsätzlichen Ablehnung. Viele der befragten Betriebsvorsteher halten Kompetenzerfassungen für sinnvolle Instrumente, allerdings vorrangig als Instrument zur individuellen Standortbestimmung und Entscheidungsfindung – also dem betrieblichen Auswahlprozess bei Einstellungsverfahren vorgelagert. Erwartet wird, dass durch die mit dem Verfahren verbundene Selbstreflexion Berufswahl- und Arbeitsplatzentscheidungen von Individuen bewusster getroffen werden. Von daher werden sie als persönliches Reflexionsinstrument für Menschen in Entscheidungssituation präferiert, insbesondere für Jugendliche, die Berufswahlentscheidungen zu treffen haben und Arbeitslose, die sich um eine Erwerbsarbeit bemühen.

Es greift allerdings zu kurz, die extrem hohen Abbruchquoten in der beruflichen Erstausbildung – ein Viertel der Ausbildungsverträge wird vorzeitig gelöst – ausschließlich auf eine ungenügende Auseinandersetzung der Individuen mit den spezifischen Ausbildungs- und Berufsanforderungen zurückzuführen, wie dies in Interviews mit Betriebsvertretern häufig zum Ausdruck kommt. Gerade für Hauptschüler hat sich das Spektrum an Wahlmöglichkeiten in den letzten Jahren erheblich reduziert. Die Hauptschulen werden immer mehr zu einer „Restkategorie“, die im Wettbewerb gegenüber Realschulen und Gymnasien zunehmend zurückfällt. Dementsprechend kann aus der Palette der Ausbildungsberufe immer weniger der Beruf gewählt werden, für den eine individuelle Neigung vorhanden ist, sondern Hauptschüler müssen das nehmen, was für sie übrig bleibt. Damit erhöht sich das Risiko, in einen Ausbildungsberuf einzumünden, der wenig Chancen auf eine Übernahme nach Ausbildungsende beinhaltet (Solga 2004).

Ähnliches gilt für Entscheidungssituationen von Arbeitslosen. Die Lage auf dem Arbeitsmarkt, wo auf eine offene Stelle rechnerisch zwölf Bewerber und mehr kommen, und die verschärften Zumutbarkeitsregelungen lassen ein Nachdenken über die Passung von Profil, Interesse und Anforderungsstrukturen des angebotenen Arbeitsplatzes nur noch sehr eingeschränkt zu. Dies gilt insbesondere für längerfristige Arbeitslose, denen mit Hartz IV der Absturz in die Sozialhilfe droht.

Im Weiteren wird näher erläutert, dass Kompetenzerfassungen für die von langfristiger Marginalisierung Bedrohten ambivalent aufgenommen und teils auch als zynische Zumutung empfunden wurde; gerade von denen also, die wegen nicht veränderbarer Faktoren wie Alter kaum Reintegrationschancen haben (hierzu auch Icking 2004, Pensé 2004). Dies zu betonen scheint uns für eine Handreichung von besonderer Bedeutung. Gerade hier sehr engagierte pädagogisch Tätige, die mit dieser Zielgruppe arbeiten, wollen mit Instrumenten wie KOB einen Beitrag dazu leisten, Selbstwert und Selbstbewusstsein der Individuen zu stärken und tendieren daher dazu, das Subjekt in den Blick zu nehmen und die objektiven Rahmenhandlungen, die dem Subjekt entgegenstehen, zu gering zu bewerten. Widerstand gegen KOB wird daher als individuelle „unvernünftige“ Verweigerung verstanden und nicht als das, was es aber sein kann: eine Zumutung, sich in einer Situation der eigenen Stärken bewusst zu werden, in denen der Arbeitsmarkt signalisiert, dass ihm an diesen nicht gelegen ist, weil andere Faktoren wie Alter ein höheres Gewicht haben als individuelle Kompetenzen.

Die in den Interviews mit Betriebsvertretern geäußerte Wertschätzung von Kompetenzerfassung als Instrument der individuellen Selbstreflexion erweist sich bei näherem Hinsehen als ambivalent. Den Individuen wird die Fähigkeit zugeschrieben, autonom und kompetent eine Standortbestimmung und Zukunftsplanung vornehmen zu können. Dies wird sogar als unbedingt notwendige Eigenleistung erwartet und dementsprechend ein subtiler Druck auf die Individuen ausgeübt. Biographische Gestaltungskompetenz wird zum Element von Beschäftigungsfähigkeit und somit zur Pflicht.

Damit ist eine „Radikalisierung der Personalisierung von Arbeitsmarktrisiken“ (Hendrich 2004, S. 261) angelegt. Das scheinbare Zutrauen in die biographische Gestaltungskompetenz ist Ausdruck der „Verstärkung des Anpassungsdrucks auf den einzelnen: Die Arbeitnehmer, denen die in Selbstverantwortung herzustellende Anpassung an die wechselnden

Bedarfe des Arbeitsmarktes nicht unmittelbar gelingt (...) versieht er mit dem Stigma der Nicht- Beschäftigungsfähigkeit. Er grenzt sie aus, anstatt Hilfeleistung zu leisten bei der (...) produktiven und identitätswahrenden Bewältigung von Übergängen.“ (Hendrich 2004, S. 263)

Mit Blick auf Weiterbildungseinrichtungen ergibt sich folgendes Fazit: Weiterbildungseinrichtungen, die mit Kompetenzerfassungen arbeiten, brauchen Raum für die Reflexion ihres institutionellen Selbstverständnisses, wenn es um die Frage geht, welchen Nutzen diese Erfassungen vorrangig haben soll: Wollen sie Selektionsfunktion übernehmen (wie das Profiling der Arbeitsagenturen) oder wollen sie die Stärkung der Subjekte fördern. Ein „bewusstloses“ Einsetzen von Kompetenzerfassung birgt das Risiko einer einseitigen Ausrichtung auf Selektion.

***These 3: Auch wenn Betriebe Kompetenzbilanzen nicht nachfragen, können sich subjektive Nutzen für die Bilanzierten ergeben.***

Die Projekterfahrungen haben gezeigt, dass potenziell alle Zielgruppen Kompetenzbilanzierungen als sinnvoll und nützlich einschätzen.

- Kompetenzbilanzen werden als Chance begriffen, sich seiner eigenen Kompetenzen bewusst zu werden und fundierte Entscheidungshilfen für Berufswegeplanungen zu erhalten.
- Voraussetzung sind Transparenz der Verfahren und eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Bilanzierten und Bilanzierern.
- Die Bilanzierten verfügen zumeist über realistische Einschätzungen in der Frage der Verwertbarkeit von Kompetenzbilanzen im betrieblichen Feld, die sich auch mit den Einschätzungen betrieblicher Akteure decken; sie sehen vorrangig den Eigennutzen.
- Ältere Langzeitarbeitslose mit schlechten Arbeitsmarktchancen werten die Kompetenzbilanz z. T. als Zumutung.
- Wer sich selbst vor eine berufsbiographische Entscheidung gestellt fühlt, kann die Kompetenzbilanz gut als Entscheidungshilfe nutzen.

Die Gestaltungsprojekte haben mit einer Vielzahl von Zielgruppen verschiedensten Alters zusammengearbeitet. Schüler(innen), Teilnehmer(innen)

an Weiterbildungsmaßnahmen, Teilnehmer(innen) am Profiling des Arbeitsamtes sowie Existenzgründer(innen), Migrant(inn)en. Darüber hinaus liegen bei Pscherer (Kapitel 2) Handreichungen für die Arbeit mit anderen Zielgruppen (z. B. Sozialhilfeempfänger, Berufsrückkehrerinnen) vor, die auf den mehrjährigen Erfahrungen vor Projektbeginn aufbauen.

Im Verlauf des Gesamtprojekts hat sich gezeigt, dass Kompetenzerfassungen von den verschiedenen Zielgruppen grundsätzlich positiv wahrgenommen werden. Man kann keine Zielgruppe als grundsätzlich nicht geeignet für Kompetenzerfassungen bezeichnen. Allerdings gibt es kaum geeignete oder ungeeignete Rahmenbedingungen für Kompetenzerfassungen, wie sie z. B. für das Profiling charakteristisch sind.

Generell besteht ein hoher Bedarf an Orientierung angesichts des beschleunigten erwerbsarbeitlichen Wandels. Kompetenzerfassungen werden als Möglichkeit wahrgenommen, biographische Rückschau zu halten, sich seiner Kompetenzen zu vergegenwärtigen und Entscheidungshilfen für die Berufswegeplanung zu bekommen. Die Auseinandersetzung mit individuellen Wunschvorstellungen, Bildungschancen und Arbeitsmarktrealitäten ist hilfreich für die Individuen. Hier liegen zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten von Kompetenzerfassungen.

Auf die nach Zielgruppen aufgeschlüsselten Ergebnisse kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Doch trotz der unterschiedlichen Verfahren der vier Gestaltungsprojekte lassen sich einige zielgruppenübergreifende Ergebnisse festhalten:

Alle Personengruppen begrüßen es, wenn ihnen der Ablauf der Verfahren und die Verwendung der Ergebnisse frühzeitig transparent gemacht werden. Eine gute und anschauliche Einführung in der Anfangsphase wurde in diesem Zusammenhang oftmals genannt und stellt ein Qualitätskriterium für Kompetenzerfassungen dar.

Viele Teilnehmer(innen) haben betont, dass Kompetenzerfassungen in einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre durchgeführt werden müssen. Wo Bedenken bezüglich der Verwendung von Ergebnissen bestehen oder wo Teilnehmer(innen) sich unter Druck gesetzt fühlen, berichten diese von vorab vorbereiteten Abwehrstrategien.

Wenngleich diese Bedenken sich bezüglich der Gestaltungsprojekte nicht bewahrheiteten, wurde es deutlich, dass man mit solchen Wi-

derständen rechnen und mit ihnen umgehen können muss. Bei vielen Teilnehmer(inne)n wurde anfänglich eine gewisse Skepsis gegenüber den Verfahren beobachtet, die sich im Prozess der Kompetenzerfassung jedoch in der Regel auflöste. Die Etablierung einer solch vertrauensvollen Atmosphäre benötigt ein ausreichendes Zeitbudget.

Des Weiteren wird eine beratende Begleitung begrüßt. Gerade bei den Feedbacks der Lenggenfelder Teilnehmer(innen) (Kapitel 2) wurden die persönliche Gespräche immer sehr positiv, die schriftlichen Testverfahren und Fragebögen eher verhalten bewertet. Beachtet man zudem die Probleme vieler Teilnehmer(innen) in Alzey-Worms, Fähigkeiten und Kompetenzen zu benennen sowie zu dokumentieren (Kapitel 3), dann wird deutlich, dass Kompetenzerfassungen einer begleitenden Beratung bedürfen. In welchem Maße eine solche Beratung gegeben sein muss, ist individuell und zielgruppenspezifisch zu entscheiden. In diesem Punkt decken sich die TAK-Ergebnisse mit denen anderer Projekte zum Thema Kompetenzerfassung (wie z. B. Verfahren wie CH-Q in der Schweiz, bilan de compétence in Frankreich oder Qualipass in Baden-Württemberg). Kompetenzerfassungen braucht im Regelfall Formen der Begleitung, Beratung oder des Coachings. Das dialogische Prinzip, der Austausch von Fremd- und Selbsteinschätzung scheint Grundlage jeder individuell nützlichen Kompetenzerfassungen sein zu müssen (vgl. These 4)

Bezüglich der Instrumentenentwicklung zeigt sich noch ein Entwicklungspotenzial hinsichtlich der zielgruppenspezifischen Ansprache. Insbesondere die starke Textlastigkeit der Instrumente stellt eine Barriere für bildungsferne Gruppen dar. Hier müsste über Instrumente nachgedacht werden, die weniger textbasiert sind und z. B. mehr auf Bildmedien oder Assessment-Center-Elemente wie Arbeitsplatzsimulationen hin orientiert sind (s. das europäische Projekt HIDEAC: <http://www.surt.org/hidaec/>). Hier steht man noch relativ am Anfang einer Entwicklung mit neuen Problemfeldern wie z. B. komplexen und subtilen Bedeutungsebenen von ikonografischen Symbolen. Insbesondere aus der Migrantensperspektive – aber nicht allein – muss die Forderung nach kultur- und sprachsensiblen Instrumenten gestellt werden. Man kann nur die Kompetenzen erfassen, die angesprochen und besprochen werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Teilnehmer(innen) keine „Wunderdinge“ von Kompetenzerfassungen erwarten. Insbesondere bezüglich der Integration in den Arbeitsmarkt wird kein unmittelbarer Ef-

fekt erwartet. Die Teilnehmer(innen) sind hier sehr realistisch. Trotzdem begrüßen sie Kompetenzerfassungen als eine Orientierungshilfe, die ihnen individuell Unterstützung bietet und ihnen subjektiv wichtig ist. Durch den Umstand, dass sich bei einer Kompetenzerfassung jemand Drittes ausführlicher mit den individuellen Kompetenzen und nicht mit den Defiziten beschäftigt, erfahren viele Teilnehmer(innen) Selbstbestätigung und messen dadurch sich selbst und ihren Kompetenzen mehr Wert zu. Für Personen in biographischen Umbruchsituationen ist eine solche Selbstbestätigung sehr wichtig.

Im Projektprozess hat sich außerdem gezeigt, dass Kompetenzerfassungen zielgruppenspezifisch angepasst sein müssen. Insbesondere bei dem Alzey-Wormser Projekt zeigte sich, dass Erwachsene anders als Jugendliche angesprochen werden müssen. Schließlich sind die Lebens-/Kompetenzbereiche bei Jugendlichen andere als bei den Erwachsenen. Während bei Schüler(inne)n Schule und Freizeit Hauptbezugspunkte sind, sind bei Erwachsenen die beruflichen Erfahrungen Bezugspunkte, die für Jugendliche – mangels Vorhandensein – in der Regel noch nicht von Bedeutung sein können. Jeweils beide Lebens-/Kompetenzbereiche in einem Erfassungsinstrument aufzuführen, würde zu sehr umfangreichen Instrumenten führen, die Teilnehmer(innen) eher abschrecken dürften. Außerdem sollte auch das grafische Design zielgruppenspezifisch gewählt werden. In der Konsequenz hat sich das Alzey/Wormser Projekt für die Entwicklung von zwei Erfassungsinstrumenten entschieden. Auch bei den zwei anderen Gestaltungsprojekten wurden entweder zielgruppenspezifisch angepasste Verfahren (Lengenfeld) oder Verfahren mit deutlichen Binnendifferenzierungen (Göttingen) entwickelt.

Für eine Handreichung, die der Praxis Unterstützungsleistungen liefern will, ist es u. E. sinnvoll aufzuzeigen, welche unterschiedlichen Wahrnehmungen und Reaktionsmuster bei den Bilanzierten zu beobachten sind, um einen Maßstab für die Einordnung der jeweiligen Muster zu erhalten. Anhand der Interviews mit Teilnehmenden an Kompetenzerfassungen konnten fünf Wahrnehmungsmuster von Kompetenzbilanzen gefunden werden:

- Erwartungsenttäuschung durch mangelnde Professionalität,
- widerständige Auseinandersetzung,
- Entscheidungshilfe,
- Selbstbestätigung,
- Reflexionsanstoß.

Diese Wahrnehmungsformen werden im Folgenden vorgestellt und auf ihre Relevanz für die Beratungssettings hinterfragt (hierzu ausführlich: Käßlinger 2005). Es soll nicht der Anspruch erhoben werden, dass alle Formen der Deutung einer Kompetenzbilanz damit dargestellt werden. Hierzu bedürfte es u. a. eines wesentlich größeren Interviewsamples. Auch soll es nicht um eine Typenbildung gehen, d. h. dass jede Person allein einem Wahrnehmungsmuster zugeordnet werden kann. Bei einer Reihe von Personen kann man mehrere Wahrnehmungsmuster erkennen.

– *Erwartungsenttäuschung durch mangelnde Professionalität*

Obwohl viele Interviewpartner(innen) über eine anfängliche Skepsis gegenüber Kompetenzbilanzen berichten, bleibt im Rückblick nur bei wenigen ein klar negatives Fazit bestehen. Sowohl von Beratern als auch von Lernenden wird darauf verwiesen, dass die Erstellung einer Kompetenzbilanz hohe Anforderungen an den Beratenden stellt. Ob dies die Beratenden erfüllen können, bleibt insbesondere dann fraglich, wenn Beratende nur Kurzschulungen für die Durchführung von Kompetenzbilanzen erhalten haben und über keine formale Beraterqualifikation oder entsprechende Vorerfahrungen verfügen. Ein un- oder semiprofessioneller Einsatz von Kompetenzerfassungen kann in der Wirkung schlechter sein als der Verzicht auf diese Verfahren. Die Erstellung einer Kompetenzbilanz erfordert sowohl eine fundierte Beratungs-, Fach- als auch Methodenkompetenz. Neben spezifischen Schulungen sollte an einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch von Beratenden gedacht werden.

– *Widerständige Auseinandersetzung*

Eine weitere Form der Beschäftigung mit einer Kompetenzbilanz ist die Form der widerständigen Auseinandersetzung. Eine Interviewpartnerin setzte sich das ganze Interview hindurch mit der Einschätzung auf dem „persönlichen“ Synthesepapier (auf zwei Synthesepapieren werden die Ergebnisse einer Kompetenzbilanz dargestellt, wobei der Teilnehmer ein „persönliches“ Synthesepapier als Entwicklungsanstoß erhält und ein „offizielles“ Synthesepapier für etwaige Stellenbewerbungen verwenden kann) auseinander, dass sie eine Neigung für wissenschaftliches und pädagogisches Arbeiten habe. Man kann die Wirkung der Kompetenzbilanz dahingehend deuten, dass sie verdrängte Berufswünsche wieder stärker ins Bewusstsein holen kann. Das Bewusstmachen verdrängter Berufswünsche/-interessen kann auch Widerstand auf Seiten der Teilnehmer erzeugen.



#### – *Entscheidungshilfe*

Bei Teilnehmern, die sich schon vor Beginn einer Kompetenzerfassung mit einer beruflichen Entscheidung beschäftigten, bot das Verfahren Gelegenheit, sich mit dieser Entscheidung auseinander zu setzen.

Eine Interviewpartnerin überlegte schon am Beginn der Maßnahme und der Kompetenzerfassung, ob sie sich im Bereich Gartenbau beruflich neu orientieren oder ob sie sich in ihrem bisherigen Berufsbereich Erziehung weiter qualifizieren sollte. Die Kompetenzerfassung und das Praktikum im Bereich Gartenbau haben in ihr den Entschluss reifen lassen, eine Weiterqualifizierung zur Heilerziehungspädagogin zu suchen. Die Gespräche im Rahmen der Kompetenzerfassung, die sie als Freiraum erfuhr, boten ihr die Möglichkeit, ihre Gedanken zu entfalten und dann auch weiterzuentwickeln und letztendlich zu einer Entscheidung zu führen. Das „Ablegen“ des alternativen Berufswunsches wird von ihr als eine Erleichterung erfahren.

Kompetenzerfassung kann insgesamt einen Raum zur Verfügung stellen, in dem man sich mit „ungelebtem Leben“, d. h. mit nicht verfolgten beruflichen Perspektiven auseinander setzen kann.

#### – *Selbstbestätigung*

Es gibt eine Tendenz von relativ vielen Teilnehmenden, die Kompetenzerfassung primär als eine Möglichkeit zur Selbstbestätigung aufzufassen und sie nicht als Chance für eine Neuorientierung zu sehen.

Eine Interviewpartnerin erwartete eine quasi halboffizielle Bestätigung, dass sie sich für den richtigen Berufsweg entschieden hat. Teilnehmende, bei denen Berufswunsch und das Ergebnis der Kompetenzerfassung einfacher in Einklang gebracht werden konnten, äußerten eine hohe Zufriedenheit und Genugtuung, den „richtigen Berufsweg“ gewählt zu haben. Alternative Berufswege werden dann eher nicht gesehen.

Generell zeigt sich, dass für eine berufliche Perspektiverweiterung/ Neuorientierung auch eine Bereitschaft des Individuums vorhanden sein muss. Von außen können nur Impulse kommen.

#### – *Reflexionsanstoß*

Aus den Interviews konnte man schließen, dass Kompetenzerfassungen von einigen Teilnehmenden als ein Reflexionsanstoß aufgenommen wurden. Für viele Personen war dies anscheinend neu und ungewohnt.

Die Erfassung regt eindrücklich die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden an. Die Teilnehmenden machen sich Gedanken über ihre Eigenschaften und Fähigkeiten. Versteht man die „Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenz“ als eine wesentliche Anforderung für die Definition „beruflicher Lernerfordernisse“ und deren Realisierung (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 74), dann kann Kompetenzerfassung ein Impuls für selbst organisierte Lernprozesse sein. Kompetenzerfassungen könnten Impulse für Reflexionen liefern und somit Grundlagen für selbst organisiertes Lernen schaffen.

Es gibt sicherlich noch eine Reihe von Fragen zu klären, bevor man detailliert sagen kann, wo und wie man Kompetenzerfassungen einbinden kann. Dazu gehört zum einen, dass das professionelle Know-how für die Durchführung einer Kompetenzerfassung vorhanden sein muss. Zum anderen muss man sich über die zeitliche Verortung der Verfahren weitere Gedanken machen. Sollten sie am Anfang einer Weiterbildung, begleitend zu einer Weiterbildung oder am Ende einer Weiterbildung durchgeführt werden? Muss man dies vorab entscheiden oder können individuelle Wege je nach Lernendem gegangen werden? Welche Instrumente der Erfassung bieten sich für Lernende besonders an? Welche Instrumente sind nur bedingt geeignet? Hier sind noch einige Fragen offen und bedürfen einer näheren Bearbeitung und Erprobung.

#### ***These 4: Kompetenzbilanzierungen bedürfen der Beratung und sind zeit- und kostenintensiv.***

Instrumente der Kompetenzerfassung erschließen sich nicht automatisch. Beratung muss die Bearbeitung begleiten.

- Unabhängig vom Verhältnis von Fremd- und Selbsteinschätzung in den jeweils praktizierten Verfahren braucht Kompetenzbilanzierung, die Orientierungs- und Unterstützungsfunktion bieten will, individuelle Beratung.
- Der Abgleich von Fremd- und Selbsteinschätzung kann für die Individuen sehr aufschlussreich und anregend sein.
- In der Beratung treffen sich die Expertise des Beraters und die Expertise des Ratsuchenden, wenngleich nicht geleugnet werden sollte, dass es sich hierbei in der Regel um ein hierarchisches Verhältnis handelt.

- Beratung braucht professionelle Berater mit einem hohen Maß an Empathie und Authentizität.
- Berater brauchen Fortbildungen, Supportstrukturen und Reflexionsräume.

Im Projektverlauf hat sich deutlich gezeigt, dass Kompetenzerfassung eine flankierende Beratung braucht. Dieser Standpunkt wird im Übrigen von vielen anderen Initiativen geteilt. So heißt es z. B.: „Ausgehend von dem Befund, dass die meisten Individuen gar nicht wissen, was sie alles können, und sich ihrer Kompetenzen nur teilweise bewusst sind, kommt einer differenzierten Beratung (...) ein hoher Stellenwert zu.“ (BMBF 2004, S. 156)

Das Verhältnis von Kompetenzerfassungen und begleitenden Beratungen hängt mit dem Verhältnis von Fremd- und Selbsteinschätzung zusammen. Zwar könnte man sich vorstellen, dass Kompetenzerfassungen allein auf Selbsteinschätzungen basieren. Hierzu würde eine Person z. B. einen Fragebogen bekommen und daraufhin die eigenen Kompetenzen einschätzen. Auf der anderen Seite könnte man sich auch vorstellen, dass die Kompetenzen allein von einer anderen Person eingeschätzt werden. Beide Szenarien stellen die jeweiligen Pole Selbst- und Fremdeinschätzung dar. Eine reine Fremdeinschätzung macht jedoch im Sinne des lebenslangen und selbst gesteuerten Lernens wenig Sinn. Eine solche Fremdeinschätzung würde Eigenaktivität und Selbstverantwortlichkeit nicht fördern: „Wenn Lernen darauf zielt, dass der Lernende seine Handlungsmöglichkeiten im Lebenskontext erweitert, ist eine rein externe Lernkontrolle nicht möglich. Ein Erfassen geht dann nur mit dem Lerner gemeinsam.“ (Fuchs-Brüninghoff 2001, S. 284)

Es geht darum zu vermeiden, dass sich Teilnehmer(innen) als rein passives „Evaluationsobjekt“ begreifen. Sonst dürfte es unwahrscheinlich sein, dass Teilnehmer(innen) in der Folge ein Mehr an Eigenaktivität und Selbststeuerung entwickeln. Erst durch die Verbindung der Kompetenzerfassung mit einem Beratungsprozess können diese Kompetenzen den Teilnehmer(inne)n sichtbar und bewusst werden.

Der Projektverbund TAK hat die Frage der Selbst- und Fremdeinschätzung frühzeitig diskutiert und ist im Konsens zu dem Ergebnis gekommen, dass eine Verschränkung von Selbst- und Fremdeinschätzung unbedingt angestrebt werden muss. Betrachtet man die von den Gestaltungspro-

jekten entwickelten Verfahren, fällt auf, dass die Individuen oftmals zunächst ihre Erfahrungen und Kompetenzen selbst einschätzen. Diese durch Fragebögen und Übersichten angeleiteten Selbsteinschätzungen werden im weiteren Verlauf der Kompetenzerfassung zwischen Berater(in) und Teilnehmer(in) dialogisch erörtert. Fremdeinschätzungen der Berater(innen) und Selbsteinschätzungen der Teilnehmer(innen) sind Hauptgegenstände dieses dynamischen Kommunikationsprozesses und werden wechselseitig ausgetauscht. Den Gestaltungsprojekten war wichtig, dass es sich um einen Kommunikationsprozess handelt, in dem sich die Expertise der Beratenden und die Expertise der Teilnehmenden (als Kenner(innen) des eigenen Lebens) begegnen und wechselseitig befruchten sollten. Beratende sollten hier keinesfalls eine alleinige Deutungsmacht haben.

Generell ist die begleitende Beratung bei einer Kompetenzbilanzierung ein Kommunikationsangebot, das das Empowerment der Teilnehmer(innen) zum Ziel hat. Diese Haltung sollten die Berater(innen) transportieren. Sie sollten sich eher als Begleiter(innen) und weniger als Bewerter(innen) begreifen. So wird eine Stärkung der Reflexivität, Selbstkenntnis, Motivation und Entscheidungsfähigkeit von Teilnehmenden angestrebt.

Dass Kompetenzerfassungen einer begleitenden Beratung bedürfen, kann mittlerweile zum State-of-the-Art der Debatte um solche Verfahren gezählt werden. Prominente und bereits etablierte Verfahren wie das CH-Q in der Schweiz, der QualiPass in Baden-Württemberg, der Job-Navigator der IG Metall oder die bilan de compétence in Frankreich binden in unterschiedlichem Maße Beratungs- und Coachingkonzepte in ihre Verfahren ein. Es gibt Konzepte, die eher in Richtung eines niedrigschwelligen Coachingkonzeptes gehen (z. B. der QualiPass) und es gibt Konzepte, die eher in Richtung eines professionellen Beratungssettings (z. B. CH-Q) weisen. Dementsprechend unterschiedliche Fortbildungs- und Supportangebote gibt es für Coachs und Beratende. Die Rahmenbedingungen der Kompetenzerfassungen und nicht zuletzt die finanziellen Konditionen sind nicht zu unterschätzende Einflussgrößen hinsichtlich des Grades der Professionalität der eingesetzten Begleitung.

Die Ergebnisse des Projektverbundes weisen bezogen auf die erforderlichen Kompetenzen der Beratenden darauf hin, dass Beratung tendenziell von professionell ausgebildetem, qualifiziertem Personal durchgeführt werden sollte. Semiprofessionelle Coachingkonzepte stoßen insbesondere bei Langzeitarbeitslosen und älteren Personengruppen auf nur geringen

Erfolg. Je komplexer und reicher an Lebenserfahrung die Biographien der Lernenden und je weniger die Lernenden mit selbst gesteuertem Lernen vertraut sind, desto höher sind die Anforderungen an die Berater(innen) und deren Professionalität.

Von den Gestaltungsprojekten wurden mehrere Faktoren benannt, die Berater(innen) in die Settings einbringen müssen. Generell wird eine authentische und empathische Haltung empfohlen. So könne eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Teilnehmer(inne)n und Berater(inne)n gefördert werden. Eine solche Beziehung benötigt aber Zeit und kann nicht im „Schnellverfahren“ etabliert werden. Das Lengenfelder Gestaltungsprojekt plädiert für den Einsatz von möglichst universitär ausgebildetem Fachpersonal, das zusätzlich speziell geschult wird. Zum Lengenfelder Team gehören verschiedene Professionen wie z. B. Sozialpädagogen und Psychologen. Wird in die Kompetenzbilanz auch die praktische Analyse von fachlichen Kompetenzen einbezogen, so sollten entsprechende Spezialisten zur Verfügung stehen. Insgesamt sollte das Fachpersonal über eine „Durchführungskompetenz“ verfügen, die bei der bilan de compétence unter anderem aus Kenntnissen in Gesprächsführung und zielgerichteter Beobachtung besteht. Für die Durchführung standardisierter Tests sind Psychologen(inn)en unbedingt notwendig.

Das Göttinger Gestaltungsprojekt wiederum betont die Notwendigkeit einer angemessenen inneren Haltung der Berater(innen). Vor dem interkulturellen Hintergrund wird hervorgehoben, dass Dialog eine Haltung des Verständigen-Wollens benötigt, die auch bei problematischen Konstellationen aktiv aufrechterhalten wird. Man muss sein Gegenüber prinzipiell akzeptieren. Diese Akzeptanz sollte sich auch symbolisch bekräftigen, d. h. die Wertschätzung sollte sich im äußeren Rahmen, im zeitlichen Ablauf und der Exklusivität der Gesprächssituation widerspiegeln. Diese Rahmenbedingungen sind gegenwärtig gerade bei vielen staatlichen Anlaufstellen für Migranten(inn)en (Ausländeramt, Arbeitsamt, Sozialamt etc.) oftmals nicht oder nur punktuell gegeben.

Es wurde auch eine Reihe von Maßnahmen zur Unterstützung der Beratenden entwickelt. Beim Lengenfelder Gestaltungsprojekt werden alle Erfassungen in einem Beratungsteam vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Es finden regelmäßige Feedback-Gespräche in diesem Team statt, die zur methodischen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Verfahren führen. Außerdem werden alle einzusetzenden Methoden zunächst von den Kompetenzberatenden selbst erprobt und der Methodeneinsatz und

das erhaltene Ergebnis im Team gemeinsam reflektiert. Weiterbildungen mit externen Experten (z. B. Beobachterschulungen, Gesprächstraining, Strategieplanungen) tragen zur Sicherung einer hohen Qualität bei der Durchführung der Kompetenzbilanz bei. Im Rahmen der Akkreditierung des Bildungsinstituts Pscherer durch den französischen Dachverband der Kompetenzbilanzierungszentren (CIBC) finden auch regelmäßige Audits statt, in dem der angemessene Einsatz der bilan de compétence überprüft wird.

Generell sind folgende Unterstützungsleistungen für die Praxis denkbar: Intensivschulungen, Handreichungen, Multiplikatorentreffen sowie Austauschforen, in denen sich zum Beispiel Beratende über ihre Erfahrungen und täglichen Handlungsstrategien bei Beratungen verständigen könnten. Von Seiten des Lengenfelder Gestaltungsprojekts wurde eine Reihe von zielgruppenspezifischen Handreichungen für den Einsatz der bilan de compétence erarbeitet, die über das Institut beziehbar sind.

Die Unterstützungsleistungen sind insgesamt ein mögliches Element von Qualitätssicherung. In Ländern wie z. B. Frankreich und Finnland, die schon seit längerer Zeit mit Verfahren der Kompetenzerfassung arbeiten, werden solche Leistungen ebenfalls angeboten. Ein Beispiel ist das finnische ALVAR-Projekt (Käpplinger 2002). Hier werden Testdatenbanken erstellt und Prüferschulungen durchgeführt. Darüber hinaus wird die Vernetzung der Berater(innen) z. B. durch Internetforen nach Schulungsende gezielt gefördert. Dies zeigt einen Weg der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf (vgl. Bjørnåvold 2001 b, S. 126) und trägt maßgeblich zur Weiterentwicklung der Verfahren bei.

### ***These 5: Kompetenzerfassungen können ein Impuls für selbst organisiertes Lernen sein***

Berater brauchen Fortbildungen, Supportstrukturen und Reflexionsräume

- Kompetenzerfassungen können den Blick auf die Vielfalt der Lernanlässe und -orte schärfen sowie deutlich machen, dass jedes Individuum über Erfahrungen im selbst organisierten Lernen verfügt.
- Kompetenzerfassungen zeigen, dass Lernen mehr und anderes ist als Lernen in formalen Kontexten mit zertifizierten Lernergebnissen.

- Insbesondere bei An- und Ungelernten können Kompetenzerfassungen dazu beitragen, Erfahrungswissen als gelerntes Wissen bewusst zu machen.
- Schule stellt mit ihrer Defizitorientierung und ihrer ausgeprägten Fremdsteuerung im Lernen bislang kein geeignetes Feld für Kompetenzerfassungen dar. Weiterbildungseinrichtungen können durch Kompetenzerfassungen einen wichtigen Beitrag zur Veränderung von Schule leisten.
- Kompetenzerfassungen können dann ein wichtiger Impuls für selbst organisiertes Lernen sein, wenn die Individuen Gelegenheitsstrukturen zur Entfaltung ihrer Kompetenzen vorfinden.

Die These kann keineswegs einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit reklamieren, sie bedarf der Differenzierung und – auf einzelne Zielgruppen bezogen – der Relativierung. Auch liegen bisher keine empirischen Untersuchungen zu der mittel- oder langfristigen Wirkung von Kompetenzerfassungen vor. Ob die Hinführung zu selbst organisiertem Lernen im Gelingensfall Auswirkungen auf eine dauerhafte Veränderung von Lernhaltungen hat, ist bisher eher eine hoffnungsbegründete Annahme; empirische Belege fehlen sowohl im Feld der Erwachsenenbildung als auch im Feld der betrieblichen Bildung und Weiterbildung.

Eine wichtige Erfahrung aller TAK-Gestaltungsprojekte liegt in einer veränderten Sicht auf Gegenwart und Vergangenheit. Kompetenzerfassungen haben bei denen, die sich mit ihren eigenen lebensbiographisch erworbenen Kompetenzen beschäftigten, zu einer Veränderung der Perspektive auf das geführt, was Lernen ist, wie und wo gelernt wird.

Dass Kompetenzen mehr und anderes umfassen als das, was in der Schule als Lernleistung zertifiziert wird, ist gerade für diejenigen mit einer nicht gelungenen Schulbiographie eine wichtige und neue Erfahrung. Kompetenzerfassungen liefern einen Beitrag, Lernen als etwas zu begreifen, das bei jedem lebenslang praktiziert wird, wenngleich dies nicht einfach ist und „Kraft kostet“. Dies mag auf den ersten Blick banal klingen, aber Forschungsarbeiten (Preisser/Wirkner 2002, Büchele 2004) belegen, dass Lernen für viele Jugendliche und Erwachsene als etwas verstanden wird, das ausschließlich in formalisierten Kontexten wie Schule und Berufsausbildung unter Anleitung erfolgt und permanenter Bewertung (in Form von Fremdeinschätzung) unterliegt. „Lern-

fortschritte und das Wachstum eigener Kompetenzen werden sehr häufig gar nicht realisiert oder in ihrer Bedeutung nicht geachtet. Dies hängt zum einen mit den Lernbegriffen der Handelnden zusammen, wenn Lernen z. B. nur verstanden wird als „veranstaltetes Lernen“, und zum anderen mit dem Phänomen, dass diese Kompetenzen gar nicht bewusst werden, weil der Fokus der Aufmerksamkeit auf Bewusstheit der Handelnden sowie auf die Bearbeitung und Bewältigung von Situation gerichtet ist und nicht auf die dabei eingesetzten Kompetenzen.“ (Büchele 2004, S. 73)

Die fehlende Fähigkeit, eigene Kompetenzen zu erkennen und darzustellen, wirkt sich besonders bei zwei Gruppen fatal aus, wenn es um Reintegrationsbemühungen in den ersten Arbeitsmarkt geht: Berufsrückkehrer(innen), die nicht über formalisierte und zertifizierte Berufsabschlüsse verfügen und so genannte Ungelernte, die nach langer und zum Teil anspruchsvoller Erwerbsarbeit „freigesetzt“ werden. In Beratungskontexten befragt, was sie beruflich können, ist bei diesen Zielgruppen eine der häufigsten Antworten: „Nichts, ich habe nichts gelernt.“ Damit umschreiben sie, dass sie nicht über einen Berufsabschluss verfügen.

Voraussetzung für eine gelingende Hinführung zu mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen ist daher, ein Bewusstsein darüber herzustellen, dass jedes Individuum über Kompetenzen verfügt und diese tagtäglich unter Beweis stellt. Das Bewusstsein, über Stärken zu verfügen, ist die elementare Voraussetzung, um Lernen nicht nur als fremdbestimmte Zumutung zu erfahren. Individuen, deren Bild ausschließlich oder vorrangig durch defizitäre Außenzuschreibungen geprägt ist – die schließlich in das Selbstbild aufgenommen werden –, können Selbstorganisation und Selbststeuerung im Lernen nicht leisten, weil sie kein Vertrauen in ihr Selbst entwickeln konnten.

Ein zentraler Ort zum Aufbau bzw. zum Verlust von Selbstvertrauen stellt Schule dar. In zwei TAK-Projekten, die sich mit der Kompetenzerfassung bei Schüler(inne)n befassten, ist dies auf irritierende Art und Weise deutlich geworden. Es lässt sich empirisch nachweisen, dass schulisches Lernen von der Mehrheit retrospektiv nicht als etwas erfahren wurde, das mit persönlichem Zugewinn verbunden war und die Lust am Lernen beförderte. Dies gilt auch für die Mehrheit derjenigen, die nach allgemeinen Maßstäben über eine gelungene Schulbiographie verfügen. Eine Expertin, Leiterin einer Haupt-/Realschule und Netzwerkpartnerin bei dem Alzey-Wormser Gestaltungsprojekt, berichtet davon, dass sich Hauptschüler(innen) bereits



in der fünften Klasse – also der ersten Hauptschulklasse – mehrheitlich als Versager(innen) sehen, weil ihnen der Sprung in die weiterführende Schule nicht gelungen ist. Eine Selbstzuschreibung, die sich in der Regel in den folgenden Jahren noch verfestigt: „Weil viele das Gefühl haben, ha, wir können nichts, deswegen sind wir in dieser Schule (... ) Ich kann nur sagen, dass uns sehr viele Schüler auffallen, die ganz große Schwierigkeiten mit ihrem Selbstwertgefühl haben.“

Mit der Selektionsaufgabe wird den Lehrer(inne)n ein veränderter Blick auf ihre Klientel nahe gelegt. Es ist ihre vorrangige Aufgabe, frühzeitig Defizite zu erkennen und wenn möglich zu ihrer Beseitigung beizutragen. Kompetenzen werden als Objekt pädagogischer Wahrnehmung nur noch dort interessant, wo sie zu einem Schulfach passen, wo es sich quasi um lehrplankonforme Kompetenzen handelt. Lese- oder mathematische Kompetenzen werden notenwirksam, soziale Kompetenzen, die sich beispielsweise aus einem Vereinsengagement ergeben, sind jenseits von Kopfnoten schulisch weitgehend uninteressant oder werden gar als dysfunktional etikettiert, weil von der Schule ablenkend. In der Folge lernen Schüler(innen), ihren Blick auf die eigene Lernleistung zu verändern. Defizitäre Fächer gelangen in den Fokus der eigenen Aufmerksamkeit. Dabei ist ein weiteres interessantes Phänomen zu beobachten: Fächer, in denen erfolgreich gelernt wird, werden nach anderen Kategorien beurteilt als Fächer mit defizitären Lernleistungen. Gelingendes Lernen scheint weniger von den eigenen Kompetenzen abzuhängen, es wird häufig dem Zufall des „guten Lehrers“ oder anderer, nicht beeinflussbarer, Faktoren zugeschrieben. „Das was ich kann, ist glücklicher Zufall; das, was ich nicht kann, ist Ausdruck meines eigenen Unvermögens“, könnte verkürzt die Botschaft lauten, die in ihren Wirkungen weit über die Einstellung zum schulischen Lernen hinausgreift.

Auch in der Erwerbsarbeit wird gelingende Integration oder gelingender Aufstieg in der Regel auf nicht oder wenig beeinflussbare Außenfaktoren zurückgeführt, während nicht gelingende Integration als Ausdruck eigenen Versagens gewertet wird. Die Arbeitslosenforschung hat bei der Gruppe der Langzeitarbeitslosen nachgewiesen, dass mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit die Verantwortung dafür zunehmend von den Betroffenen übernommen wird (z. B. Sennett 1998) und die individuellen Schuldzuschreibungen im internationalen Vergleich nirgendwo so ausgeprägt sind wie in Deutschland – auch nicht in Ländern mit großer calvinistischer Tradition wie den Niederlanden (Roth 1999, S. 195). Welchen Veränderungsbedarf Schule hat, wird insbesondere an den Ergebnissen

des TAK-Projekts in Alzey/Worms deutlich. Die dortigen Erfahrungen weisen darauf hin, dass in der Schule – zumindest in Haupt- und Berufsfachschulen – ein Kulturwandel einsetzt und sich ein wachsendes Interesse an Kompetenzerfassungen in der Schule abzeichnet. Eine Expertin sagt: „Also es gefällt mir daran [an der Kompetenzerfassung als Verfahren], dass die Schüler zum ersten Mal vielleicht in ihrem Leben so richtig über sich selbst nachdenken müssen. Das ist mal der erste Punkt und dass sie auch differenziert nachdenken können. Denn man sagt ja, was kann ich denn eigentlich, das ist so pauschal, ach ja. Während hier wirklich ganz differenziert gefragt wird nach den verschiedensten Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Schüler nun wirklich überlegen, ach ja, da stimmt, das kann ich ja auch und das kann ich ja auch, so dass es bewusst gemacht wird. Fähigkeiten werden bewusst gemacht.“

Hier zeigt die Einführung der Ganztagschule interessante Nebeneffekte. Aufgrund von begrenzten Stellen-/Lehrerkapazitäten, die eine Ausdehnung des herkömmlichen Unterrichts auf den Nachmittag erschweren, müssen häufiger neue Formen der Arbeit mit Schüler(inne)n ausprobiert werden. So gibt es an der Schule der Expertin S die Überlegung, Kompetenzerfassungen in einer nachmittäglichen Lernwerkstatt einzusetzen. An dieser Stelle ist es ein überlegenswerter Gedanke, ob Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Dienstleistungen nicht auch regelmäßig in Schulen gehen können, so ähnlich wie es das Alzey-Wormser Gestalterteam gemacht hat. Auf diese – vielleicht utopisch erscheinende – Art und Weise könnten im Sinne des lebenslangen Lernens von Weiterbildungseinrichtungen Veränderungsimpulse in Richtung der Schulen gesendet werden.

Resümierend lässt sich festhalten, dass gerade die Institution, von der entscheidende Impulse zum selbst organisierten Lernen ausgehen könnten und eigentlich auch müssten, ihrem Auftrag nicht gerecht wird. Weil (Berufs-)Schule kaum den Blick auf die individuellen Kompetenzen der Schüler(innen) außerhalb des Fächerkanons lenkt, stattdessen sie die Schüler(innen) auch in nicht ausreichendem Maße mit der Befähigung zur Selbststeuerung und Selbstorganisation aus. Er ist angesichts der Entwicklung von Schullaufbahnverläufen eher zu vermuten, dass sie die bei Kindern ursprünglich vorhandenen Potenziale zur Selbststeuerung und Selbstorganisation verschüttet. Aber auch Teile der traditionellen Weiterbildung haben sich bisher nicht so hinreichend strukturiert, dass von ihnen entscheidende Impulse für mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation ausgingen. Dies gilt weniger für die allgemeine Erwachsenenbildung, in

der das Tietgensche Postulat von der Teilnehmerorientierung sich eher in entsprechenden Lernarrangements niederschlägt, aber oftmals für die berufliche Weiterbildung – sieht man hier von einzelnen Modellversuchen ab, die aber in ihrer Transferwirkung zu gering für eine wirkliche Veränderung in der Breite waren.

Das TAK-Projekt in Lengenfeld erprobte Kompetenzbilanzen mit Absolvent(inn)en von Berufsfachschulen, die keine duale, sondern eine rein schulische Berufsausbildung erhalten haben. Der Zugang zu diesen Berufsfachschulen und der Erwerb des auf dem Arbeitsmarkt diskriminierend wirkenden Abschlusses „...-Assistent“ wirkt schon als Ausdruck eines Scheiterns, da die Stellensuche mit diesem Abschluss ausgesprochen schwer fällt. Viele Unternehmen beklagen hier nämlich eine mangelnde Praxiserfahrung, die für sie nicht allein durch Praktika abgedeckt werden kann. Bei der Befragung dieser Teilnehmenden wurde positiv hervorgehoben, dass sich die Bilanzierer für die Person, für die Persönlichkeit der Jugendlichen interessieren und ihr Interesse sich nicht auf das beschränkt, was Schule gemeinhin an ihren Schülern interessiert, nämlich die Leistungsstärke bzw. -schwäche in den schulisch relevanten Fähigkeiten und Kompetenzen. Es wird deutlich, was bereits oben angesprochen wurde: (Berufs-)Schule nimmt in ihrer jetzigen Verfasstheit Schüler nicht als ganzheitliche Persönlichkeiten wahr, sondern als Träger von Noten und klassifiziert sie entsprechend.

Kompetenzerfassungen, wie sie in den TAK-Projekten erprobt wurden, stellen daher einen ersten Schritt dar, aus dem sich Impulse für mehr selbst organisiertes Lernen ergeben können. Wurden sie nicht separiert als Dienstleistungen angeboten, sondern in laufende Kurse oder Maßnahmen integriert, ist die impulsgebende Kraft abhängig davon, ob die Prinzipien des selbst organisierten Lernens (Kemper/Klein 1998, Arnold/Schüßler 2003) ihren Niederschlag in der Kurs- oder Maßnahmegestaltung finden. Die praktizierte Kompetenzerfassung im Alzey/Wormser Projekt und in einigen Projekten des ProLern-Verbundes (Prozessbegleitende Lernberatung 2005) zeigen, dass Kompetenzerfassungen eine sehr starke impulsgebende Kraft entwickeln, wenn die Kurse bzw. Maßnahmen Gelegenheitsstrukturen bieten, die bewusst gewordenen Kompetenzen einsetzen zu können. Kompetenz erweist sich in der Performanz und diese braucht Gelegenheitsstrukturen – und in diesem Sinne ermöglichungsdiaktische Ansätze.

## Fazit und Ausblick

Zur Frage, ob *Kompetenzerfassung zu einem Regelangebot von Weiterbildungseinrichtungen* werden könnte, muss eine differenzierte Antwort formuliert werden.

Im TAK-Projektverbund hat nur das Lengenfelder Projekt Kompetenzbilanzierung als Dienstleistung im Regelangebot der Einrichtung. Kompetenzerfassung ist hier u. a. Bestandteil von Maßnahmen, die durch die Bundesagentur für Arbeit oder durch ESF-Mittel gefördert werden. Wir gehen davon aus, dass Kompetenzerfassung auf mittlere Sicht ein nachgefragtes Leistungsangebot von (Weiter-)Bildungseinrichtungen darstellen wird.<sup>12</sup> Als Anbieter sind neben (Weiter-)Bildungseinrichtungen – wie das Göttinger Projekt zeigt – auch andere Einrichtungen denkbar, die sich entweder durch spezifische und innovative Zugänge zu bestimmten Zielgruppen auszeichnen (in dem dortigen Fall Migrantinnen und Migranten) oder als intermediäre Einrichtungen regional verankert sind, statusneutral sind oder eine allgemeine Anerkennung erfahren. In den neuen Bundesländern haben sich als ein Ergebnis des QUEM-Programmbereichs „Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU) regionale Lern- und Tätigkeitsagenturen herausgebildet, die als Anbieter in Frage kommen (vgl. dazu QUEM-report 88 „Intermediäres Handeln zur Gestaltung zukunftsfähiger Lernkulturen in Regionen“). Voraussetzung ist allerdings eine entsprechende Qualifizierung des dort tätigen pädagogischen und psychologischen Fachpersonals.

Die *Annahme einer dauerhaften Nachfrage nach Kompetenzbilanzierungen* begründet sich aus unterschiedlichsten Entwicklungen heraus:

- Die Fachdebatte um die Bedeutungszunahme des lebenslangen Lernens geht mehrheitlich davon aus, dass aufgrund der erwerbsarbeitlichen und gesellschaftlichen Veränderungsdynamik (berufs-)lebensbegleitendes Lernen zur Daueraufgabe der Individuen (und zur Bringschuld der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) wird. Auf die Erwerbsarbeit bezogen, wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung der beruflichen

---

<sup>12</sup> Das TAK-Projekt war Teil dieser im Projektverlauf deutlich wachsenden Nachfrage nach Verfahren der Kompetenzerfassung. Vergleicht man das jetzige Interesse an dem Thema mit der relativ überschaubaren Bewerberlage, die bei der damaligen ersten Ausschreibung des Projekts sichtbar wurde, muss man ein gesteigertes Interesse konstatieren. TAK hat hier als Projekt einen kleinen Beitrag dazu geleistet, dass das Thema in Deutschland bekannter geworden ist.

Erstausbildung zugunsten der beruflichen Weiterbildung abnehmen wird. Das berufliche Weiterlernen wird sich stärker als bisher in seinen Formen, Orten und Strukturen ausdifferenzieren. Das traditionelle Lernen in formalisierten Kontexten mit einheitlichen und zertifizierten Abschlüssen wird zunehmend ergänzt durch Formen des non-formalen und informellen Lernens, Lernen im Prozess der Arbeit oder selbst gesteuertes Lernen mit neuen Medien. Neben den „großen“ Berufsabschlüssen und Fortbildungsberufen werden zunehmend „kleinere“ Nachweise über Zusatzqualifikationen und Kompetenzprofile entstehen (Faulstich 2001, S. 70 ff.). Im TAK-Kontext erscheint ein Aspekt dabei von besonderem Interesse: Zertifikate in der beruflichen Weiterbildung sind bislang – ungeachtet aller in der berufspädagogischen Theorie geführten Debatten zur Selbststeuerung und Selbstorganisation – Ergebnis der Bewertung durch Dritte. In der Regel sind es Instanzen wie z. B. Kammern oder Weiterbildungseinrichtungen, die Lernenden ihre Lernerfolge bescheinigen, damit diese sie gegenüber Dritten (z. B. Arbeitgebern) nachweisen können. Selbsteinschätzungen der Lernenden spielen hier so gut wie keine Rolle. Einem solchen Verfahren der Selbsteinschätzung wird nicht getraut, ihm werden Oberflächlichkeit oder Überschätzung zugesprochen. Dabei haben lernpsychologische Studien – insbesondere aus dem schulischen Bereich – längst nachgewiesen, dass zum einen den scheinbar objektiven Prüfungen ein hohes Maß an Subjektivität anhaftet. Zum anderen schätzen sich viele Individuen – und hier geschlechtsspezifisch häufiger Frauen – sehr kritisch ein und neigen eher zu einer Unter- als zu einer Überschätzung ihrer Kompetenzen. Angesichts der vielfältigen Wege, informelle Kompetenzen zu erwerben, wird dieser Vielfalt kein entsprechendes Instrumentarium an „objektiven“ Prüfverfahren entgegenstehen. Von daher ist zu erwarten, dass Selbsteinschätzungen zunehmend Fremdeinschätzungen ergänzen werden. Ausländische Erfahrungen (z. B. Schweizer Qualifikationsbuch CH-Q) zeigen, dass Kompetenzerfassungen im Form von Selbsteinschätzungen in Zukunft durchaus sogar im formalen, modularisierten Berufsbildungssystem einen Platz finden können.

- Eine zweite Begründungslinie ergibt sich aus den Harmonisierungsbestrebungen innerhalb der Europäischen Union. Auch wenn mittelfristig eine Annäherung der drei bekanntesten Modelle von Berufsausbildung (Großbritannien: Marktmodell; Frankreich: Staatsmodell; Deutschland: Mischform des dualen Systems) nicht unwahrscheinlich ist, wird es durch die Bemühungen um die Kompatibilität von Berufsabschlüssen Veränderungen geben, die stärker von der Entwicklung der außerhalb

Deutschlands geführten Kompetenzdebatte beeinflusst bzw. gestaltet werden. In vielen EU-Staaten wird die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen schon wesentlich länger und intensiver als in Deutschland diskutiert (Käpplinger 2002). Dazu kommt, dass das „Alleinstellungsmerkmal Duales System“ in die Krise geraten ist und Gefahr läuft, seinen Vorbildcharakter für andere Länder zu verlieren. Wir haben schon aufgezeigt, dass Kompetenzbilanzierungen aktuell „einen schweren Stand“ in Deutschland haben, was ihre Durchsetzung und Akzeptanz angeht und dies hauptsächlich mit der skeptischen Zurückhaltung der betrieblichen Nachfrager begründet und gleichzeitig gezeigt, dass diejenigen, die eine Kompetenzbilanzierung erstellen lassen, dies fast immer positiv bewertet haben.

Das Herstellen einer *Akzeptanz von Kompetenzbilanzierungen* bei den Individuen wird in der Breite durch ein Hemmnis erschwert, das zu TAK-Projektbeginn nicht zu erwarten war und das Risiko beinhaltet, Kompetenzbilanzierungen generell zu diskreditieren. Die Rede ist von dem Verfahren des Profiling, wie es von den Arbeitsagenturen bzw. in deren Auftrag durchgeführt wird. Von seinen Intentionen her gedacht als ein Instrument zur Beschleunigung und Verbesserung der Vermittlungsleistungen der Arbeitsagenturen, das durch ein Eingehen auf individuelle Voraussetzungen und Kompetenzen geleistet werden sollte (Rudolph 2004), ist es in der Praxis zu einem Instrument der Selektion transferiert nach dem Prinzip „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ (Pensé 2004). Profiling zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass es Selbsteinschätzungen (angeblich aus Zeit- und Effektivitätsgründen) keinen Raum lässt, sondern auch dadurch, dass die durch die Beratenden oder beauftragten Personen vorgenommene Fremdeinschätzung nach Kriterien erfolgt, die willkürlich und hoch subjektiv sind. So war es bei dem bis vor kurzem in den Arbeitsagenturen eingesetzten Profilingbogen dem Beratenden überlassen, wie er Kriterien wie „Alter“, „Gehaltsvorstellungen“ oder „Erscheinungsbild“ nach den Kriterien „günstig“, „neutral“ und „ungünstig“ bewertet. Wie sehr sich hier – bewusst oder unbewusst – persönliche Präferenzen und Werthaltungen auswirken, braucht nicht näher ausgeführt werden.

Bei oberflächlicher Betrachtung könnte man „Profiling“ in die Schublade der gut gemeinten aber schlecht umgesetzten Verfahren der Hartz-Reform ablegen, in der bereits die Personalserviceagenturen oder die Vermittlungs- und Bildungsgutscheine liegen. Damit wäre allerdings eine fatale Wirkung des Profiling unterschätzt. Beim Profiling entscheidet die Häufung der Kategorien „günstig“ bzw. „ungünstig“ darüber, in welche

Kategorie eines sechsteiligen Kategorienrasters der Arbeitslose eingeordnet wird. Im günstigsten Fall (Kategorie A) wird von einem schnellen Vermittlungserfolg ausgegangen, der Betroffene kann sich der Fürsorge der Agentur sicher sein, weil sie ein existentielles Interesse daran hat, im internen Benchmarking der Agenturen gut abzuschneiden. Im ungünstigsten Fall (Kategorie F) wird – allein aufgrund des Profiling – die Klientin oder der Klient aussortiert, weil die Agentur davon ausgeht, dass diese Klientel nicht oder kaum vermittelbar ist. Sie oder er werden vom Arbeitsmarktproblem zum Problem der Sozialpolitik.

Sollten die Elemente und langfristigen Effekte des Profiling – was nach Inkrafttreten von Hartz IV zu befürchten ist – in die öffentliche Debatte geraten, sind „Kollateralschäden“ für das gesamte Feld der Kompetenzerfassung zu befürchten. Dann wird noch mehr an Überzeugungsarbeit geleistet werden müssen, um die aus der Profilingpraxis resultierenden Unsicherheiten und Vorbehalte zu minimieren. Deutlich zu machen, dass Kompetenzbilanzierung wichtige Verfahren zur Positionsbestimmung und Entscheidungsfindung darstellen kann, wird insbesondere bei den bereits „Profiliten“ aufwändig und schwierig sein.

Eine spezifische Schwierigkeit, Kompetenzerfassung zu einem Dienstleistungsangebot zu machen, ergibt sich für die Zielgruppen der Migrant(inn)en und der Langzeitarbeitslosen.

Wie das Göttinger TAK-Projekt zeigt, besteht bei der – in sich hoch heterogenen – Gruppe der Migrant(inn)en ein hoher Bedarf an der Anerkennung formal erworbener und im Heimatland zertifizierter Kompetenzen. Solange die Anerkennungspraxis in Deutschland durch hoch restriktive Vorgehensweisen gekennzeichnet ist, die einer Ab- und Entwertung der im Ausland erworbenen Kompetenzen gleichkommt, erscheint die Erfassung informell erworbener Kompetenzen als ein Leistungsangebot minderer Güte, das versucht, die verweigerte Anerkennung formal erworbener Kompetenzen zu kompensieren. Damit wird diesem Instrument ein „Feigenblattstatus“ verliehen, der eher zynisch-legitimatorischen Charakter hat. Dem stehen nur scheinbar die positiven Erfahrungen mit der Erfassung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeit mit Migrant(inn)en gegenüber. Auch und gerade für diese Gruppe gilt, dass Kompetenzerfassungen ein wichtiges Element von Empowerment und Selbststärkung darstellen können und ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einer gelingenden dauerhaften Integration sind. Ihre Wirkung wird aber dort beschädigt, wo arbeitsmarkt- und bildungspolitische Vorgehensweisen die

positiven Intentionen von Kompetenzerfassungen konterkarieren. Kompetenzen brauchen Gelegenheitsstrukturen, um zu Performanzen zu werden und es ist staatliche und gesellschaftliche Verantwortung, dafür förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, wenn das Postulat der Integration gelebte Praxis werden soll.

Ähnlich verhält es sich bei der zunehmend größer werdenden Gruppe der Langzeitarbeitslosen, die je nach Bemessungsgrundlage inzwischen ca. 30 Prozent (Bundesagentur) bis ca. 50 Prozent (Mikrozensus 2002) der Arbeitslosen umfasst. Auch hier wird die unterstützende und persönlichkeitsstärkende Wirkung von Kompetenzerfassung beschädigt, wenn es dieser Gruppe längerfristig verweigert wird, ein Leben in Würde zu leben (Margalith 1997). Sich mit den eigenen Kompetenzen auseinander zu setzen und nicht in den Zustand der lethargischen Apathie und Demoralisierung zu verfallen (Keupp 1999), ist an die Voraussetzung gebunden, dass die eigenen Kompetenzen gebraucht werden, eine gesellschaftliche Nützlichkeitsfunktion erfahren. „'Wer braucht mich?' ist eine Frage, die der moderne Kapitalismus völlig zu negieren scheint. Das System strahlt Gleichgültigkeit aus (...) Solche Praktiken vermindern für alle sichtbar und brutal das Gefühl persönlicher Bedeutung, das Gefühl, für andere notwendig zu sein (...) Apathie ist die logische Reaktion auf das Gefühl, nicht gebraucht zu sein.“ (Sennett 1998, S. 201 f.).

Kompetenzerfassungen auch für diese genannten Zielgruppen zu einem persönlich nützlichen Dienstleistungsangebot zu machen, wird nur gelingen, wenn entsprechend arbeitsmarkt- und bildungspolitische Voraussetzungen gegeben sind. Sonst drohen sie zu einem leicht durchschaubaren Instrument der Selbstüberlistung zu verkommen.



# Literatur

Arbeitskreis Assessment Center (Hrsg.): Assessment Center in der betrieblichen Praxis, Bd. 1. Hamburg 1995

*Arnold, R.; Schüßler, I.:* Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren 2003

*Arnold, R.:* Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97 – Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 253-308

Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationshandbuch: Schweizerisches Qualifikationshandbuch: Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich 2001

*Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.:* Arbeit – die zweite Chance. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 69-140

*Beck, U.:* Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

*Bergmann, C.; Eder, F.:* Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AISt). Göttingen 1992

*Bennett, M. J.:* Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth/Maine 1998

*Bennett, M. J.:* Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, R. M. (ed.): Education for the intercultural experience. Yarmouth/Maine 2000

*Björnåvold, J.:* Learning: When, Where, How and What to Learn? In: Ministry of Education and Science in Sweden (Hrsg.): Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge. Stockholm 2001 a, S. 98-103

*Björnåvold, J.:* Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nichtformal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2001 b

*Briggs, K.; Briggs Myers, I.* (dt. Bearbeitung von Bents, R.; Blank, R.): Myers-Briggs-Typenindikator (MBTI). Göttingen 1995

*Büchle, U.:* Kann man Lernberatung lehren? In: *Rohs, M.; Käpplinger, B.:* Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Münster 2004, S. 55-81

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Berlin 2004

*Calonder-Gerster, A.:* Management und Transfer von Kompetenzen. In: *Preißer, R.; Wirkner, B.* (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Bielefeld 2002, S. 59-71

Deutsches Jugendinstitut (DJI)/KAB Süddeutscher Verband: Die Kompetenzbilanz: Ein Instrument zur Optimierung betrieblicher Personalarbeit. Eine Information für Personalverantwortliche. München 2000

*Dohmen, G.:* Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001

*Dostal, W.:* Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: *Straka, G. A.* (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003

*Draus, F. u. a.:* Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Berlin 1998

*Egbringhoff, J.; Kleemann, F.; Matuschek, I.; Voß, G.:* Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit – Zur Subjektivierung von Bildung. (Arbeitsbericht Nr. 233 des Instituts für Arbeit und Gesellschaft). Chemnitz 2003

*Epping, R.; Klein, R.; Reutter G.:* Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld 2001

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

*Erpenbeck, J.:* Kompetenzen. Kompetenzmessung. Kompetenzentwicklung. Präsentationsmaterial 2002 (unveröffentlicht)

*Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.:* Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

*Erpenbeck, J.:* Gedanken nach Innsbruck: Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In: QUEM-Bulletin 6/2004, S. 1-7

*Erpenbeck, J.; Heyse, V.:* Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Europäische Kommission: Memorandum über lebenslanges Lernen. (SEK2000) 1832. Brüssel 2000

Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. KOM (1995) 590. Brüssel 1995

*Faulstich, P.; Vespermann, P.:* Zertifikate in der Weiterbildung – Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Band 45. Berlin 2001

*Flechsig, K.-H.:* Beiträge zum Interkulturellen Training. Göttingen 2001, S. 27-37

*Fuchs-Brüninghof, E.:* Lernerfolg und Reflexion. In: *Dietrich, St.:* Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis – Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGel. Bielefeld 2001, S. 285-291

*Harney, K.:* Der Trend zum Selbst. Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. Hessische Blätter für Volksbildung 42 (1992) 4, S. 318-325

*Hartmann, M. et al.:* Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressenorientiert. Weinheim 2000

*Hendrich, W.:* Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz? In: *Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.* (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 260-270

*Hohmann, S. M.:* Wissens-Netzwerke, lernende Regionen. Referat an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer, Seminar von Prof. Dr. jur. H. Hill, Sommer 2001

*Hossiep, R.; Paschen, M.:* Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Göttingen 1998

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

*Icking, M.:* Beschäftigungsfähigkeit als Ziel der Beschäftigungspolitik. In: *Behringer, F., Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.* (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 249-259

*Irle, M.; Allehoff, W.:* Berufs-Interessen-Test (BIT II). Göttingen 1988

*Jaeckel, M.; Erler, W.:* Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en – Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. München 2003

*Jurczyk, K.; Voß, G.:* Entgrenzte Arbeitszeit – Reflexive Alltagszeit. Die Zeiten des Arbeitskraftunternehmers. URL: [www.fineprint.com](http://www.fineprint.com) 2000

*Käpplinger, B.:* Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Online im Internet: URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf)

*Käpplinger, B.:* Kompetenzbilanzierung und Lernberatung: Lernenden als Nutzer(innen) von Kompetenzbilanzen. In: *Klein, R.; Reutter, G.* (Hrsg.): Lernberatung in der Praxis. Hohengehren 2005 (in Vorbereitung)

*Kemper, M.; Klein, R.:* Lernberatung – Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren 1998

*Keupp, H.:* Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek 1999

*Klein, R.; Reutter, G.:* Umgang mit bedrohter Identität. Ein Thema beruflicher Erwachsenenbildung? In: *Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.* (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004

*Knoll, J.:* Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung: Konzepte, Institutionen und Methoden. Darmstadt 1996

*Lasch, Ch.:* Das Zeitalter des Narzissmus. Hamburg 1995

*Laur-Ernst, U.:* Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – Wo liegen die Herausforderungen für Dokumentation und Anerkennung in Deutschland? In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bonn 2003

*Livingstone, D. W.:* Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report 60. Berlin 1998, S. 65-91

*Margalith, A.:* Politik der Würde – Über Achtung und Verachtung. Berlin 1997

*Matthiessen, Cl.-E. u. a.:* Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 2002

NALL-Erhebung. URL: [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall)

*Neß, H.:* Stand und Perspektiven zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland. In: Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Saarbrücken 2003

*Pensé, M.:* Profiling – Täterprofil oder Integrationshilfe? In: *Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.* (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 284-294

*Pongratz, H.; Voß, G.:* Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Düsseldorf 2001

*Preisser, R.; Wirkner, B.:* Berufliche Kompetenzen zur Selbstorganisation und didaktische Modelle zu ihrer Förderung. Bonn 2002. URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/preisser02\\_03.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/preisser02_03.pdf)

Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90. Berlin 2005

*Reinecke, M.:* Auswertung von Experteninterview im Rahmen des TAK-Verbundprojekts. URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/reinecke03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/reinecke03_01.pdf)

*Roth, R.:* Nebensache Mensch – Arbeitslosigkeit in Deutschland. Frankfurt/M. 2003

*Rudolph, H.:* Profiling in der Arbeitsvermittlung. In: *Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.* (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 271-283

*Schmidt, H.:* Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest für Erwachsene (MPT\_E). Göttingen 1981 a

*Schmidt, H.:* Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest für Jugendliche (MPT\_J). Göttingen 1981 b

*Sennett, R.:* Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

*Solga, H.:* Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang von Jugendlichen ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben. In: *Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.* (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 120-132

*Weinberg, J.:* „Kompetenzlernen“. In: QUEM-Bulletin 1/1996, S. 3-6

*Weiß, R.:* Außerberuflich erworbene Kompetenzen und ihre Bedeutung für die Personalpolitik. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Die Kompetenzbilanz: Kompetenzen aus informellen Lernorten erfassen und bewerten. Berlin 2002

*Wittenhagen, J.:* Alle Kompetenzen bilanzieren. In: manager seminare 67, Juni 2003







