

Soziale Kompetenzen

Birgit Reißig

Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den
Ausbildungs- und Berufsweg nutzen

Bericht zur Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“*

* An dieser Stelle danke ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des FSP 1 für ihre Hinweise und Unterstützung bei der Erstellung des DJI-Portfolios, besonders Frau Dr. Nora Gaupp

Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“
am Deutschen Jugendinstitut e. V.
Wissenschaftliche Texte 2/2007
München/Halle 2006

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Was sind soziale Kompetenzen? – Zum Begriff und zum Inhalt sozialer Kompetenzen	4
2.1	Der Kompetenzbegriff	4
2.2	Begriff und Inhalt sozialer Kompetenzen	6
3	Erfassung sozialer Kompetenzen	9
3.1	Systematik der Erfassungsmöglichkeiten sozialer Kompetenzen	9
3.2	Auswahl von für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen relevanter Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen	11
3.2.1	Schweizerisches Qualifikationshandbuch	11
3.2.2	Kompetenzbilanz	12
3.2.3	FSTJ ¹ -spezifisches Kompetenzfeststellungsverfahren (KFV) ²	14
4	Das DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“	16
4.1	Voraussetzungen und Grundlagen des DJI-Portfolios	16
4.2	Aufbau und Inhalt des DJI-Portfolios	18
5	Erprobung des DJI-Portfolios in Abschlussklassen zweier Hauptschulen	22
5.1	Auswahl und Akquise der beteiligten Schulen	22
5.2	Ablaufplan des Einsatzes des Portfolios	23
5.3.	Durchführung des Portfolios	25
5.3.1	Pretest	25
5.3.2	Haupttest	25
6	Ergebnisse	27
6.1	Beschreibung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler	27
6.2	Selbsteinschätzungen der Jugendlichen	27
6.2.1	Einschätzung der angewendeten sozialen Kompetenzen nach den Übungen	27
6.2.2	Zusätzliche Nachbefragung zum Thema sozialer Kompetenzen	30
6.3	Evaluationsfragebögen	32
6.4	Interviews mit Lehrerinnen	35
7	Fazit	38
8	Literatur	41
9	Anhang	42
9.1	DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“	42
9.2	Ablaufplan DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“	46
9.3	Evaluationsfragebogen für Schülerinnen und Schüler	49

¹ FSTJ-Freiwilliges Soziales Trainingsjahr

² Das KFV wurde mit Unterstützung des IMBSE e. V. erstellt

Kompetenzen in der Arbeitswelt werden zu einem immer wichtigeren Faktor. Die Halbwertszeit spezifischer berufsbezogener Fähigkeiten verkürzt sich stetig. Die Anforderungsprofile spezifischer Berufe verändern sich zusehends und es ist in einem viel höherem Maße als noch vor Jahren davon auszugehen, dass einmal in der Ausbildung Erlerntes nicht mehr für ein Berufsleben hinreichend ist. Technologien und das entsprechende anwendungsbezogene Wissen unterliegen großen Beschleunigungen, so dass verstärkt Kompetenzen gefragt sind, die Arbeitnehmer in die Lage versetzen, sich diesen immer wieder veränderten Bedingungen anzupassen (Runde 2001). Mittelstrass bringt diese Veränderung auf die Formel: die Wissensgesellschaft ist eine Kompetenzgesellschaft (Mittelstrass 1999, zitiert nach Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003: XI). Somit gilt für die Unternehmen, dass „die Entwicklung der Kompetenzen von Arbeitnehmern zum wichtigsten Wettbewerbsfaktor der nächsten Dekade wird“ (Erpenbeck 2004: 2).

Dabei bilden neben den fachlichen Kompetenzen und den so genannten sekundären Kompetenzen wie den Arbeitstugenden soziale Kompetenzen eine wichtige individuelle Anforderung bei der erfolgreichen Platzierung im Ausbildungs- und Erwerbssystem. Diesen Anforderungen sehen sich insbesondere Jugendliche gegenüber, die an der Schwelle zum Erwerbsleben stehen. Gerade von Seiten der ausbildenden Betriebe und Einrichtungen wird die Wichtigkeit sozialer und personaler Kompetenzen für das Erlernen und Ausüben eines Berufes betont. Soziale Kompetenzen bilden einen Bereich so genannter zeitunabhängiger Kompetenzbereiche (Runde 2001). In den letzten Jahren werden in diesen Bereichen immer wieder vorhandene Defizite bei den Jugendlichen beklagt. So ergab eine Umfrage der DIHK, dass von den Ausbildern zwar Sozialkompetenzen hoch erwünscht sind (87,4 % wollen teamfähige und 78,1 % höfliche und freundliche Jugendliche ausbilden), aber auch, dass zunehmend Schwächen in diesen Bereichen festzustellen seien (DIHK 2005).

Für Jugendliche ohne oder mit niedrigen Schulabschlüssen (z. B. einem einfachen Hauptschulabschluss) sind die Möglichkeiten der Aufnahme einer Ausbildung oder Erwerbsarbeit besonders erschwert. Gerade diesen Schulabsolventen wird – neben mangelnden fachlichen Kenntnissen – abgesprochen, ausreichend sozial kompetent zu sein. Es sei dahin gestellt, ob es benachteiligten Jugendlichen tatsächlich in besonderer Weise an sozialen Kompetenzen mangelt. Festzustellen ist indes, dass sich die Jugendsozialarbeit in den letzten Jahren verstärkt dem Thema benachteiligte Jugendliche und Kompetenzen zugewandt hat.

Eine Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Kompetenzagenturen“, die vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wird, ist die Sichtung, Entwicklung und Erprobung von Instrumenten, die Kompetenzen sichtbar machen. Das umfasst neben den Bereichen der Sprach- und IT-Kompetenzen auch die sozialen Kompetenzen. Es sollen dabei solche Instrumente genutzt und entwickelt bzw. weiterentwickelt werden, die für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen passfähig sind. Insbesondere für den Bereich der sozialen Kompetenzen erweist sich dies als Herausforderung, denn es gilt neben der Fokussierung auf die spezifische Zielgruppe der Benachteiligten weitere Prämissen zu beachten. So

müssen die Instrumente auf die Altersgruppe der Jugendlichen zwischen 15 und 17 ausgerichtet sein. Die eingesetzten Instrumente sollen zukünftig von Sozialpädagogen, Sozialarbeitern und Lehrern angewandt werden und müssen somit gut handhabbar und in die normale Arbeit mit den Jugendlichen integrierbar sein. Die Interpretation der Ergebnisse der eingesetzten Instrumente soll nicht ausschließlich Experten vorbehalten sein. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn rein psychometrische Testverfahren zum Einsatz kämen. Schließlich sollen die Instrumente auch für die Jugendlichen einen nachvollziehbaren Sinn haben und die Ergebnisse müssen gut interpretierbar und nutzbar für den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsweg sein. Es soll also ein Verfahren zur Anwendung kommen, das praxistauglich ist und zum möglichen Instrumentarium für die Erfassung sozialer Kompetenzen in Schulen und Einrichtungen der Jugendberufshilfe werden kann.

Vor der Sichtung der vorhandenen Instrumente, die den o. g. Anforderungen gerecht werden, stand die Auseinandersetzung mit der Frage, was unter sozialen Kompetenzen zu verstehen ist.

2 Was sind soziale Kompetenzen? – Zum Begriff und zum Inhalt sozialer Kompetenzen

2.1 Der Kompetenzbegriff

Obwohl der Begriff der sozialen Kompetenzen in letzter Zeit eine starke Konjunktur erfahren hat, sind sich Experten darüber einig, dass es keine einheitliche und verbindliche Definition dieses Begriffs gibt. Auch der Begriff der Kompetenz wird immer wieder unterschiedlich gebraucht und definiert (Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003). So musste Erpenbeck schon vor zehn Jahren konstatieren, dass, wer auf *die* Kompetenzdefinition hofft, es vergeblich tut (Erpenbeck 1996). Eine Situation, an der sich seit dem nichts Wesentliches verändert hat. Eher hat im Gegenteil die Konjunktur des Kompetenzbegriffs dazu geführt, dass sich die Versuche, den Begriff zu fassen immer mehr aufgefächert haben. Dabei überschneiden sich Fachrichtungen, Abstraktionsebenen und Analyserichtungen (Sydow/ Duschek/ Möllering/ Rometsch 2003). Der Kompetenzbegriff geht auf White (1959) zurück. Es sind die von einem Individuum selbst hervorgebrachten (also nicht genetisch angelegten oder zwangsläufig sich im Lebenslauf entwickelnden) Fähigkeiten mit seiner Umwelt effektiv zu interagieren (vgl. auch Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003; Runde 2001).

Grundsätzlich existieren zwei unterschiedliche Herangehensweisen, wenn es um die Bedeutung des Begriffs Kompetenzen geht.

„Während beispielsweise die einen die Verhaltenspotentiale des Individuums im Blick haben, meinen die anderen ein konkretes Verhalten bzw. die Konsequenzen desselben, wenn sie den Begriff der Kompetenz verwenden“
(Kanning 2003: 12).

Kanning selbst schließt sich einer Definition von Kompetenzen an, bei der die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums im Mittelpunkt stehen. Diese bilden das Potential in einer bestimmten Situation, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (auch wenn es nicht in jeder Situation die gleiche Wirkung erzielen muss) (Kanning 2003). Kompetenz ist somit eine Disposition, aber keine Garantie dafür, sich kompetent zu verhalten. Erpenbeck und von Rosenstiel sprechen bei Kompetenzen von Dispositionen selbstorganisierten Handelns (Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003).

Die beiden genannten Autoren versuchten auch, Kompetenzen zu systematisieren. So bildeten sie zunächst Kompetenztypen. Hier wird zwischen zwei Typen unterschieden: den Gradientenstrategien und den Evaluationsstrategien. Bei ersteren handelt es sich um eine Selbststeuerungsstrategie für Ziele, die vorhanden, aber eher unscharf definiert sind. Beim zweiten Typus handelt es sich um Kompetenzen, die im Sinne einer Selbstorganisationsstrategie angewandt werden. Hier wird im Gegensatz zum ersten Typus nicht davon ausgegangen, dass es nur einen optimalen Lösungsweg gibt, sondern mehrere. Aus diesem Grund müssen die gewählten Lösungswege immer wieder evaluiert werden. Beim ersten Typus dominieren fachlich-methodische Kompetenzen, beim zweiten „stehen personale, sozial-kommunikative und aktivitätsorientierte Kompetenzen im Vordergrund“ (Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003: XV).

Eine nächste Systematisierung betrifft die Betrachtung von Kompetenzen im Hinblick auf die Relationen zwischen Subjekten oder zwischen Subjekt und Umwelt. Anhand dessen lassen sich Kompetenzklassen unterscheiden (oft auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet). Personale Kompetenzen bilden die erste der vier Kompetenzklassen. Sie beinhalten die Disposition zu selbstorganisiertem Handeln unter der Voraussetzung der Entwicklung eigener Werthaltungen, produktiver Einstellungen, Motivationen usw. Als zweite Kompetenzklasse werden aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen aufgeführt. Sie beschreiben die Dispositionen zur Gerichtetheit gesamtheitlichen selbstorganisierten Handelns. Die Umsetzung von Absichten und Plänen stehen hier im Mittelpunkt. Die nächste Kompetenzklasse bilden die fachlich-methodischen Kompetenzen, also die Disposition mit Hilfe von fachlichen und instrumentellen Fähigkeiten kreativ Aufgaben zu bearbeiten sowie die eigenen Methoden weiterzuentwickeln. Die letzte Kompetenzklasse bilden die sozial-kommunikativen Kompetenzen. Hierbei geht es darum, sich im Umgang mit anderen gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten (vgl. Erpenbeck/ v. Rosenstiel 2003).

Soziale Kompetenzen bilden also einen spezifischen Bereich der Kompetenzen insgesamt. Im Folgenden soll näher beleuchtet werden, was unter sozialen Kompetenzen zu verstehen ist.

2.2 Begriff und Inhalt sozialer Kompetenzen

Ähnlich wie es bereits für den Begriff der Kompetenzen festgestellt wurde, existiert auch für den Begriff der sozialen Kompetenzen keine allgemein anerkannte Definition. Alle Versuche in dieser Richtung müssen als eine Annäherung an den Begriff der sozialen Kompetenzen gelesen werden.

Runde fasst zusammen, was meist unter sozialen Kompetenzen verstanden und definiert wird. Als ein erster Punkt wird danach soziale Kompetenz als gesellschaftliche Kompetenz im Sinne einer allgemeinen Funktionstüchtigkeit der Person als Mitglied der Gesellschaft verstanden. In einem zweiten Punkt wird soziale Kompetenz als komplexe Fähigkeit verstanden, erfolgreich zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten und Einfluss auf andere Personen zu nehmen. Eher aus Ansätzen des klinisch-psychologischen Bereichs stammt die dritte genannte Auffassung, soziale Kompetenzen als Umfang sozialer Aktivitäten in einzelnen Lebensbereichen zu definieren (Runde 2001). Zentral für die psychologische Forschung erscheint nach Runde der hier zweite aufgeführte Punkt. Eine sich daran unmittelbar anschließende Frage ist die nach der Bestimmung von Kriterien, die messen, wann sozial kompetentes Verhalten vorliegt. Runde macht ähnlich wie Kanning verschiedene Ansätze aus, soziale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten zu definieren. Beide Autoren ordnen diese in drei Gruppen.

Dabei wird soziale Kompetenz definiert als:

- Durchsetzungsfähigkeit
- Anpassungsfähigkeit oder
- Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung.

Soziale Kompetenzen allein als Durchsetzungsfähigkeit zu lesen, würde die Anwendung „von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“, bedeuten (Hinsch/ Pflingsten 2002, zitiert nach Kanning 2003: 14). Sowohl von Kanning als auch von Runde wird darauf verwiesen, dass diese Lesart sozialer Kompetenzen allein auf das Individuum zentriert ist und die möglichen Interaktionspartner sowie die Auswirkung des eigenen Handelns auf sie nicht in den Blick nimmt. Stammt diese Position vorrangig aus der klinischen Psychologie fügt die Entwicklungspsychologie die Sichtweise hinzu, soziale Kompetenzen als Anpassungsfähigkeit zu verstehen. Individuen passen sich hierbei im Laufe des Sozialisationsprozesses an die Umwelt an. Eine ganze Reihe von Forschern vertritt eine dritte Position. Hierbei wird soziale Kompetenz als ein Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzungsfähigkeit verstanden (u. a. Kanning 2003, Runde 2001, Petermann 1995). Soziale Kompetenz wird als ein auf das Individuum bezogenes Konzept behandelt, jedoch wird die Situationsgebundenheit von Verhalten im Blick behalten.

Kanning schlägt nun die folgende Unterscheidung zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialen Kompetenzen vor:

- Sozial kompetentes Verhalten

Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

- Soziale Kompetenz

Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert. (Kanning 2003: 15).

Soziale Kompetenzen erweisen sich somit als ein komplexes Konstrukt, das sich nicht als ein zusammenfassender genereller Persönlichkeitszug erkennen lässt (Runde 2001).

Nachdem der Frage nachgegangen wurde, was allgemein unter sozialen Kompetenzen und sozial kompetentem Verhalten zu verstehen ist, bleibt jedoch noch offen, welche konkreten Verhaltensweisen sozialen Kompetenzen zugerechnet werden können oder sollen. Die Antworten auf diese Frage berühren zugleich die nach der Operationalisierbarkeit von sozialen Kompetenzen.

Die Definition, die Kanning von sozialen Kompetenzen gegeben hat, bezieht sich auf eine Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Individuum besitzt, um sozial kompetent zu handeln. Das Konstrukt der sozialen Kompetenzen stellt damit lediglich einen Oberbegriff für die genannten verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen dar. Es handelt sich um einen multidimensionalen Begriff. Zugleich wird deutlich gemacht, dass nicht jedes Wissen, jede Fähigkeit und Fertigkeit, die ein Individuum besitzt, gleich wichtig für jede Situation sind, um sich sozial kompetent zu verhalten. Vielmehr erfordern unterschiedliche Situationen unterschiedlich eingesetzte soziale Kompetenzen.

Um zunächst auf einer allgemeinen Ebene zu verdeutlichen, welche sozialen Kompetenzen welchen Schritten einer Handlung zuzuordnen sind, wird das von Runde vorgeschlagene Tätigkeitsmodell sozialer Kompetenzen vorgestellt (Abbildung 1; vgl. Runde 2001: 33).

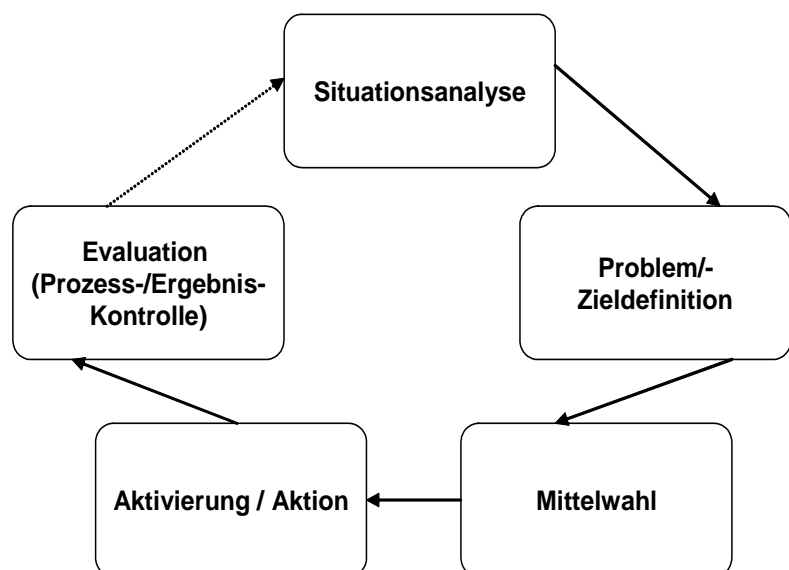


Abb. 1: Tätigkeitsmodell Sozialer Kompetenzen

Den einzelnen Schritten innerhalb des Tätigkeitsmodells lassen sich nun Teilfähigkeiten sozialer Kompetenzen zuordnen. So spielt zum Beispiel bei der Situationsanalyse Perspektivenwechsel, Dezentralisierung und Empathie eine wichtige Rolle. Für die Problem- und Zieldefinition tritt zu den genannten Teilfähigkeiten die des Problemlösens hinzu. Innerhalb der Mittelwahl geht es um die Abwägung von Handlungsalternativen, wozu vor allem kognitive Fähigkeiten benötigt werden.

Eine mögliche Zuordnung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu den einzelnen Stufen des Tätigkeitsmodells sozial kompetenten Verhaltens bietet Runde in folgender Übersicht an (Abbildung 2).

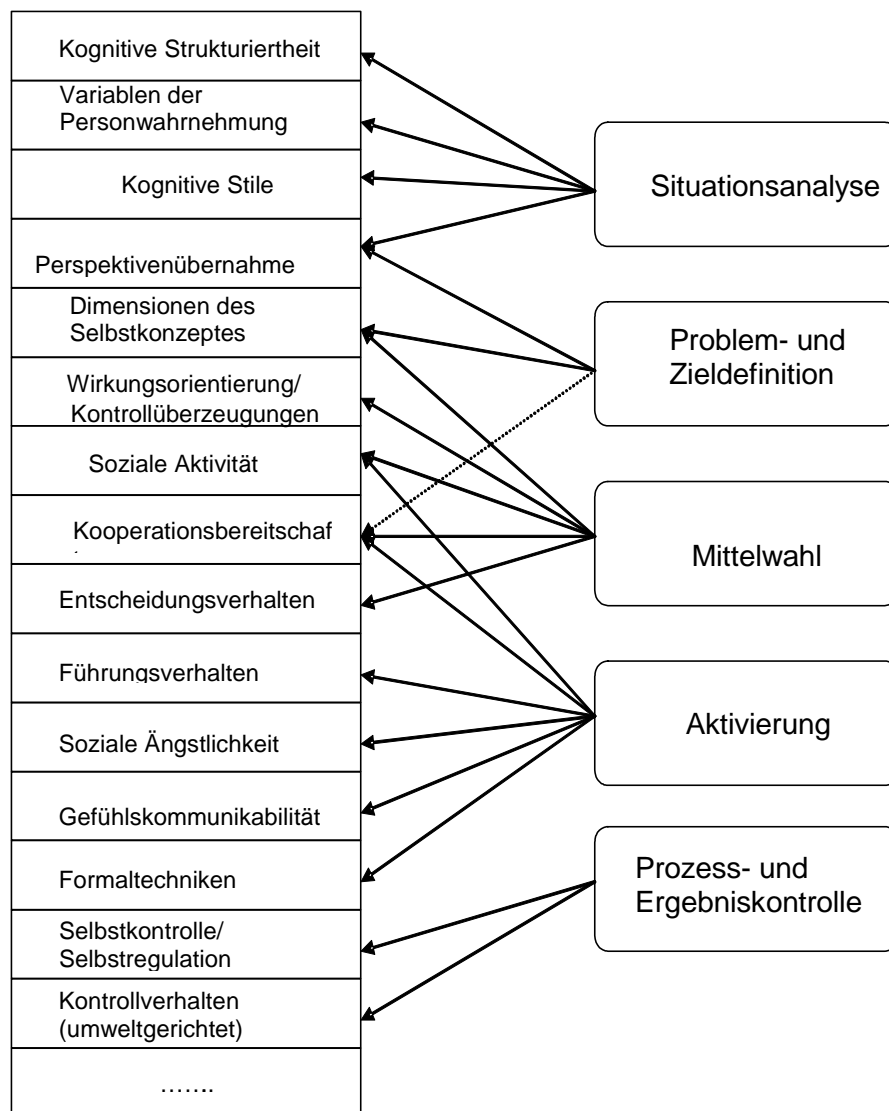


Abb. 2: Hypothetische Zuordnung von Variablen zu Stufen der Tätigkeitsförderung sozial kompetenten Verhaltens

Die in der Abbildung aufgeführten Variablen liegen eher auf der Ebene der allgemeinen sozialen Kompetenzen. Nach Kanning lassen sich neben diesen allgemeinen, auch spezifische soziale Kompetenzen bestimmen. So ist davon auszugehen, dass jeder Mensch allgemeine soziale Kompetenzen aufweisen wird – allerdings in sehr unterschiedlicher Ausprägung. Spezifische soziale Kompetenzen finden sich jedoch nur bei Individuen, die diese über besondere Lernerfahrungen in entsprechenden Situationen erworben haben (z. B. über spezielle berufliche Erfahrungen) (Kanning 2003).

Nicht nur innerhalb der psychologischen Literatur, sondern ebenso in den praxisorientierten Abhandlungen sozialpädagogischer oder sozialarbeiterischer Arbeiten widmet man sich dem Thema der sozialen Kompetenzen meist in Bezug auf ihre Notwendigkeit innerhalb der Arbeitswelt. Hier rücken vor allem Jugendliche ins Blickfeld, da sie beim Versuch, sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren, den Anforderungen, sich sozial kompetent zu verhalten, besonders ausgesetzt sind.

Sowohl Arbeiten, die sich dem Thema sozialer Kompetenzen auf der theoretischen Ebene nähern, als auch Arbeiten, die eher einen praxisorientierten Standpunkt einnehmen, müssen sich der Frage widmen, wie soziale Kompetenzen zu diagnostizieren sind, wie sie sichtbar gemacht werden können.

3 Erfassung sozialer Kompetenzen

3.1 Systematik der Erfassungsmöglichkeiten sozialer Kompetenzen

In der Literatur finden sich prinzipiell zwei verschiedene Herangehensweisen an die Diagnose sozialer Kompetenzen. Zum einen erfolgt eine inhaltliche Strukturierung nach der Frage welche Art sozialer Kompetenzen gemessen oder erfasst werden sollen (z. B. Kanning). Zum anderen werden Diagnoseverfahren nach ihrem methodischen Herangehen systematisiert. So unterscheidet beispielsweise Karkoschka zwischen Fragebogenverfahren, situativen Interviews, Gruppendiskussionen, Rollenspielen und dem Einsatz von Video bzw. Film (Karkoschka 1997). Runde folgt einer ähnlichen Systematisierung und nennt Fragebogenverfahren, Rollenspiele und Filmszenen bzw. Video (Runde 2001). Ebenfalls eher einer methodisch basierten Systematisierung kann die von Schubinski (2002) vorgenommene Unterscheidung in Selbsteinschätzungsverfahren, kognitive Tests bzw. Fremdratings zugeordnet werden.

Im Folgenden soll näher auf die Unterscheidung der Diagnoseverfahren von Kanning eingegangen werden. Die verschiedenen methodischen Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu erfassen, werden dann jeweils den inhaltlichen Richtungen zugeordnet.

Kognitive Leistungstests

Als ein erstes Verfahren werden kognitive Leistungstests aufgeführt. Hier sollen soziale Kompetenzen unmittelbar gemessen werden. Dies wird über in richtig oder falsch einzuordnende Fragestellungen realisiert. Ein solches Verfahren soll möglichst objektive Ergebnisse, abgehoben von individuellen Einschätzungen über die eigene Person, erzielen.

Verhaltensbeobachtung

Hier wird über das Verhalten von Individuen in bestimmten sozialen Situationen (z. B. Rollenspiel) indirekt versucht, soziale Kompetenzen zu erfassen. Im Gegensatz zu den Leistungstests, die sich lediglich auf kognitive

Aspekte beziehen können, gibt die Verhaltensbeobachtung die Möglichkeit, Rückschlüsse auf tatsächlich vorhandene soziale Kompetenzen zu ziehen. Dazu reicht es jedoch nicht, das Verhalten in einer singulären Situation zu beobachten. Einer Beurteilung vorhandener sozialer Kompetenzen sollten mehrere und unterschiedliche Situationen zugrunde liegen. Verhaltensbeobachtungen können sowohl als Selbstbeobachtung (unter professioneller Anleitung) und als Fremdbeobachtung durchgeführt werden.

Verhaltensbeschreibung

Im Unterschied zur Verhaltensbeobachtung (die auditive und visuelle Daten liefert) stützt sich die Verhaltensbeschreibung auf sprachlich zusammengefasste Deskriptionen. Aber auch hier sollen die Beobachtungen auf mehrere verschiedene Situationen hin beschrieben werden.

Messung komplexer Kompetenzindikatoren

Bei diesen Verfahren stehen globale Bewertungen von vorhandenen Kompetenzen im Mittelpunkt der Erfassung. Dazu wird von Konsequenzen ausgegangen, die aus einem Sozialverhalten erwachsen und damit Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen ermöglichen.

Diese vier von Kanning (2003) aufgeführten inhaltlichen Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen zeichnen sich durch unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten aus, Rückschlüsse auf vorhandene soziale Kompetenzen zu ziehen (Abbildung 3).

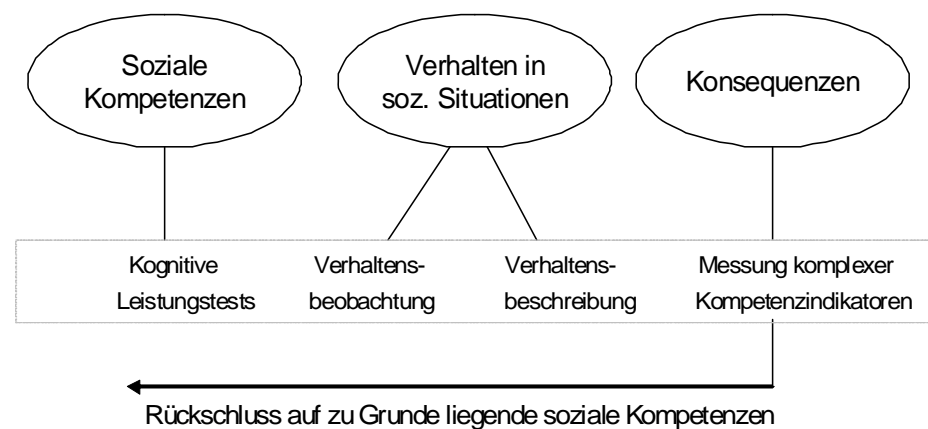


Abb. 3: Methodische Zugänge zur Erfassung sozialer Kompetenzen (nach Kanning)

Die Frage, welche Messrichtung eingeschlagen werden soll, hängt also immer daran, welche Fragen der Forscher beantworten möchte. Wenn beispielsweise etwas über das sozial kompetente Verhalten eines Individuums ausgesagt werden soll, bieten sich vor allem Verfahren aus dem Bereich der Verhaltensbeobachtung oder der Verhaltensbeschreibung an. Gerade bei der Verhaltensbeobachtung erweist sich die Möglichkeit der unmittelbaren Betrachtung sozialen Verhaltens als ein Vorteil gegenüber anderen Verfahren. Dennoch dürfen keine zu schnellen Rückschlüsse auf die vorhandenen sozialen Kompetenzen gezogen werden. Erst auf der Grundlage mehrerer unabhängiger Beobachtungen können dazu Aussagen getroffen werden. Das Assessment Center ist eine spezifische Form der Verhaltensbeobachtung.

Im Bereich der Verhaltensbeschreibung kann die Person sich einmal selbst beschreiben oder es gibt die Möglichkeit der Fremdbeschreibung durch andere Personen (meist aus dem näheren Umfeld). Im Bereich der Selbstbeschreibung finden sich vor allem standardisierte Testverfahren.

3.2 Auswahl von für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen relevanter Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen

Das am DJI entwickelte Portfolio „Soziale Kompetenzen“ hat sich auf die vorstehend letztgenannten Möglichkeiten der Erfassung sozialer Kompetenzen – Verhaltensbeobachtung sowie Verhaltensbeschreibung (allerdings unter Verzicht standardisierter Messverfahren – siehe dazu Kapitel 4) – bezogen. Als Anregung und Grundlagen dienten dabei Verfahren, die bereits in der Praxis eingesetzt wurden. Bei der Sichtung entsprechender Verfahren fungierte als wichtigstes Kriterium die Anwendbarkeit für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen. Das beinhaltet Implikationen hinsichtlich der Möglichkeiten der Durchführung, der unmittelbaren Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse des Verfahrens sowie eines starken Praxisbezugs (zu den inhaltlichen Voraussetzungen siehe auch Kapitel 4.1). Zudem sollten die Verfahren es ermöglichen, auch informell erworbene soziale Kompetenzen zu erfassen. Drei Verfahren, die einzelne dieser Voraussetzungen erfüllen, sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

3.2.1 Schweizerisches Qualifikationshandbuch

Von der in der Schweiz ansässigen Gesellschaft CH-Q wurde im Rahmen des Schweizerischen Qualifikationsprogramms zur Berufslaufbahn das Schweizerische Qualifikationshandbuch erstellt. Die wesentlichen Ziele dieses Handbuchs sind:

- die Weiterentwicklung im Beruf und die berufliche Flexibilität und Mobilität fördern,
- die Spuren des Werdegangs sichern,
- das persönliche und berufliche Potential sichtbar machen,
- Grundlagen für die Laufbahnentwicklung schaffen und
- das Selbstbewusstsein stärken (vgl. Preisinger-Kleine 2005).

Das Qualifikationshandbuch ist als Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf angelegt und möchte Fähigkeiten und Kompetenzen aus verschiedenen Lebensbereichen er- und zusammenfassen, damit diese Kompetenzen zu Qualifikationen werden.

Die Art, mit der das Qualifikationshandbuch bearbeitet werden kann, ist unterschiedlich. So kann das Portfolio selbständig, durch das persönliche und unabhängige Bearbeiten zusammengestellt werden. Es ist aber ebenso möglich, das Portfolio in gesteuerten Lernprozessen, z. B. in der Schule, zu bearbeiten. Schließlich kann es auch als Beratungsinstrument eingesetzt werden (z. B. Berufsberatung).

Das Portfolio ist in zwei Teile untergliedert. Zum einen wird inhaltlich in das Thema der Fähigkeiten und Kompetenzen eingeführt, in dem Begriffe erläutert werden. Zudem werden in diesem ersten Teil die Arbeitsmittel vorgestellt und anhand von Beispielen wird der Umgang mit ihnen erklärt. Der zweite Teil enthält einen Ordner, in dem eine systematische Übersicht über den eigenen Werdegang, das Potential an Fähigkeiten und Kompetenzen, ein zusammenfassendes persönliches Profil u. a. gesammelt und fortgeschrieben werden kann.

Dieser zweite Teil des Portfolios lässt sich in folgende Phasen einteilen (vgl. Preisinger-Kleine 2005):

Phase	zu beantwortende Fragen
1. Erfassen Werdegang – Spuren sichern	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sehen die Etappen meiner Aus- und Weiterbildung, meiner Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit aus? - Was habe ich bisher gemacht? - Welche Fähigkeiten habe ich dabei entwickelt, welche Kompetenzen
2. Beurteilen Potential – Leistungen sichtbar machen	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Aufgaben oder Tätigkeiten habe ich erfüllt? - Was habe ich erreicht? - Welche Fähigkeiten habe ich entwickelt, welche Kompetenzen erworben? - Wie schätze ich die Erfüllung meiner Arbeiten ein?
3. Sichern Persönliches Profil – Stärken gezielt darstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie kann ich meine aktuellen Fähigkeiten, Kernkompetenzen und Qualifikationen zielgerichtet darstellen? - Wie gestalte ich mein persönliches

Tabelle 1: Phasen des Portfolios

Das Schweizerische Qualifikationshandbuch findet an verschiedenen Stellen Anwendung. So ist es in den Berufsschulen des Kantons Tessin offiziell eingeführt worden. Aber auch in einzelnen Schulen und Betrieben sowie in der Aus- und Weiterbildung wird es eingesetzt. Es wird spezifisch bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingesetzt.

3.2.2 Kompetenzbilanz

Die Kompetenzbilanz, die als Ergebnis eines europäischen Kooperationsprojektes von der Katholischen Arbeitnehmerbewegung (KAB) Süddeutschland und dem Deutschen Jugendinstitut entwickelt wurde, ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung für berufstätige Mütter und Väter, an Weiterbildung Interessierte und Berufsrückkehrer/innen. Ein wichtiger Aspekt der Kompetenzbilanz ist, dass die gesamte Biographie als

Lerngeschichte begriffen wird. Es soll bewusst gemacht werden, dass Kompetenzen vor allem auch an informellen Lernorten, wie z. B. Familie, Verein, Freundeskreis erworben werden.

Die Zielstellung der Kompetenzbilanz wird von deren Autoren u. a. wie folgt benannt: „Durch die systematische Einbeziehung der Kompetenzbilanz in die Personalarbeit wird den Beschäftigten ein Signal gegeben, dass sie als Person mit dem ganzen Spektrum ihrer Fähigkeiten vom Unternehmen ernst genommen, aber auch gefordert werden“ (Erler/ Gerzer-Saß/ Nußhart/ Saß 2003: 340).

Die Kompetenzbilanz geht davon aus, dass besonders im sozialen Aktionsraum Familie berufsrelevante Handlungskompetenzen entwickelt werden. Dies geschieht nicht durch individuelle Wissensaneignung oder kognitives Training, „sondern als Nebenprodukt (notwendigen) sozial-kooperativen Handelns“ (Erler/ Gerzer-Saß/ Nußhart/ Saß 2003: 341).

Als ein Verfahren, das besonders auf die individuellen Lernerfahrungen in einer Biographie abhebt, arbeitet die Kompetenzbilanz zuerst mit Selbsteinschätzungen. Über das Verfahren des Mind Maps werden insbesondere die an informellen Lernorten erworbenen Kompetenzen sichtbar gemacht (vgl. Abbildung 4). Zunächst wird dabei ein allgemeines Mind Map erarbeitet, in einem zweiten Schritt steht ausschließlich der Lernort Familie im Zentrum.

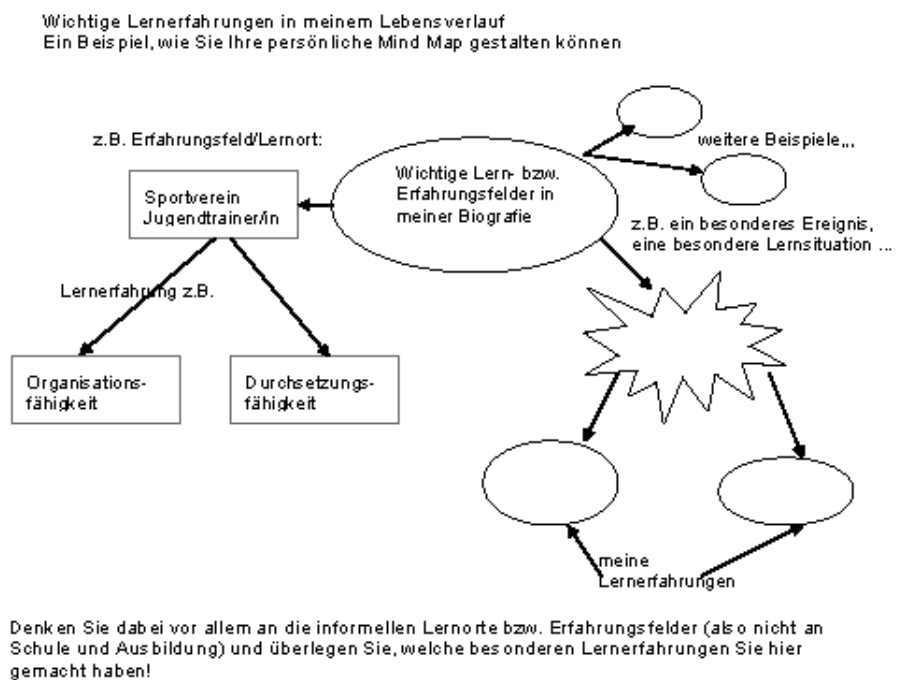


Abb. 4: Beispiel für ein Mind Map

Die Autoren der Kompetenzbilanz gehen davon aus, dass eine Reihe von Aufgaben, die in der Familienarbeit und an anderen Lernorten bewältigt werden, mit Aufgaben und Herausforderungen in der Arbeitswelt vergleichbar ist. So wird bei der Bearbeitung der Kompetenzbilanz nun ein Rollenwechsel vorgenommen. Die bisher aufgeführten Kompetenzen (z. B. Durchsetzungsfähigkeit) sollen nun auch für die Arbeitswelt anwendbar werden. Das bedeutet, wenn Personen in der Familienarbeit gelernt haben, sich mit Erziehern, Lehrern oder Ärzten auseinanderzusetzen und sich durchsetzen,

sind das Kompetenzen, die sie auch auf den Arbeitsbereich übertragen können und zu ihren persönlichen Kompetenzen rechnen können.

Die für berufliche Zwecke bedeutsamsten Kompetenzen werden am Ende zu einem Kompetenzprofil verdichtet. Das geschieht in zwei Arbeitsschritten:

- Eigene Kompetenzen bewerten: Erstellen des persönlichen Kompetenzprofils
- Überprüfung der Selbsteinschätzung persönlicher Kompetenzen.

Der Erstellung des persönlichen Kompetenzprofils liegt eine Liste mit berufsrelevanten Kompetenzen jenseits rein fachlicher Kompetenzen zugrunde. Dort werden Selbsteinschätzungen erfasst zu Kompetenzbereichen wie Selbstorganisation, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Interkulturelles Handeln u. a. Es soll jeweils auf einer fünf-stufigen Skala eingeschätzt werden wie hoch der Grad des eigenen Könnens ist. Zudem wird jeweils aufgeführt, ob die entsprechende Kompetenz durch die Familien-tätigkeit neu erworben, weiter entwickelt oder nicht beeinflusst wurde.

Der zweite Schritt der Erstellung eines persönlichen Kompetenzprofils beinhaltet die Überprüfung der im ersten Schritt vorgenommenen Selbsteinschätzungen. Diese wird durch eine Fremdeinschätzung vorgenommen. Dabei entscheidet die Person, die ihre Kompetenzbilanz erstellt selbst (aber in Abhängigkeit vom Bearbeitungskontext), welche Partner eine Fremdeinschätzung liefern sollen. Prinzipiell sind drei Möglichkeiten für eine Fremdeinschätzung vorgesehen.

- Gespräch mit einer Person aus dem näheren Umfeld (Kollegin/ Kollege; Freundin/ Freund; Partnerin/ Partner)
- Gespräch mit Vorgesetzten, Abteilungsleiter/in oder Personalverantwortlichem
- Personen (z. B. Trainer/in) aus Beratungsstellen, Weiterbildungen u. ä.

Die Ergebnisse dieses Gesprächs werden in einem gesonderten Arbeitsblatt festgehalten. Das persönliche Kompetenzprofil soll nun im Arbeitsleben Einsatz finden (z. B. für Bewerbungen und Personalgespräche).

3.2.3 FSTJ-spezifisches Kompetenzfeststellungsverfahren (KFV)

Im Gegensatz zu den beiden zuvor vorgestellten Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen, richten sich die im Handout dieses Kompetenzfeststellungsverfahrens zusammengestellten Übungen direkt an benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene.

Anders als im Schweizerischen Qualifikationshandbuch und der Kompetenzbilanz handelt es sich beim FSTJ-spezifischen Kompetenzfeststellungsverfahren nicht um ein Portfolio, bei dem verschiedene Bausteine selbstständig bearbeitet werden. Es handelt sich hier um eine Sammlung von Übungen, von denen einzelne ausgewählt werden können. Diese Übungen sind Verfahren, die bereits in anderen Zusammenhängen eingesetzt und erprobt wurden. Innerhalb des Modellprogramms FSTJ wurden sie vor allem im Rahmen einer beruflichen Orientierung für die Teilnehmerinnen und Teil-

nehmer genutzt. Der Schwerpunkt lag dabei auf den sozialen Kompetenzen. Es ging also nicht darum, berufsspezifische Kompetenzen mit dem KfV zu messen und weiterzuentwickeln, sondern grundlegende soziale Merkmale und Kulturtechniken zu beobachten und zu erfassen. Ziel sollte es sein, die Übungen und Aufgaben zu einem Assessment-Center weiterzuentwickeln (das heißt u. a. Durchführung von mindestens 10 Übungen, Doppelbeobachtung, ausführliche Schulung und Weiterbildung der Beobachter/innen).

Die folgenden Übungen sind im FSTJ-spezifischen Kompetenzfeststellungsverfahren integriert (Tabelle 2).

Übersicht zu den Übungen für ein FSTJ - spezifisches Kompetenzfeststellungsverfahren

Übung	Einsatz	Ziel der Übung
Eierfall	▪ Gruppenübung für 4 Personen	▪ Beobachtungsschwerpunkt: Teamarbeit, Arbeitsplanung und Sorgfalt
Nasa-Spiel	▪ Gruppenübung für 4 Personen	▪ Beobachtungsschwerpunkt: Teamarbeit, Kontaktfähigkeit und Kritisierbarkeit
Erbe	▪ Einzelübung	▪ Zusammenhängendes Reden über einen vorgegebenen Inhalt in einer bestimmten Zeit
Würfel	▪ Einzelübung	▪ Überprüfung des räumlichen Vorstellungsvermögens; sorgfältiger Umgang mit der Schnittvorlage
Kartenhaus	▪ Einzelübung	▪ Beobachtungsschwerpunkt: Ausdauer und Misserfolgstoleranz
Dominobahn*	▪ Gruppenübung für 4 Personen	▪ Beobachtungsschwerpunkt: Teamarbeit, Ausdauer/Antrieb und Kritisierbarkeit
Postkorb	▪ Einzelübung	▪ Beobachtungsschwerpunkte: Ausdauer und Arbeitsplanung
Holzturm	▪ Gruppenübung für 4 Personen	▪ Beobachtungsschwerpunkte: Teamarbeit, Arbeitsplanung und Kritisierbarkeit
Papierturm	▪ Gruppenübung für 4 Personen	▪ Beobachtungsschwerpunkt: Teamfähigkeit
Papierflieger*	▪ Gruppenaufgabe für 4 Personen	▪ Beobachtungsschwerpunkt: Teamarbeit

* Originalübungen aus dem System START vom IMBSE e.V.

Tabelle 2: Übersicht der Übungen im FSTJ-spezifischen KfV

Die Erfassung der verschiedenen sozialen Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Kritisierbarkeit, Kontaktfähigkeit) erfolgt über eine Fremdbeobachtung zuvor geschulter Beobachter/innen. Diese bewerten für jede der durchgeführten Übungen (mindestens sechs) auf einer fünfstufigen Skala konkret gezeigtes Verhalten, das bestimmten sozialen Kompetenzen zuzuordnen ist (z. B. „koordiniert Vorschläge zur Aufgabenlösung“ im Bereich Teamarbeit). Die erreichten Werte werden für jede Übung dargestellt und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern rückgemeldet. Am Ende des durchgeführten KfV wird eine schriftliche Gesamtauswertung vorgenommen, die neben den beobachteten Kompetenzen auch eine Förderempfehlung beinhaltet. Adressaten dieser Gesamtübersicht sind einmal die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst, aber auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den FSTJ-Qualifizierungsbüros sowie die Arbeitsagenturen. Zusätzlich wird am Ende des KfV ein Auswertungsgespräch mit den Jugendlichen geführt. Hier fließen auch die Ergebnisse der Rückmeldungsbögen ein, die die Jugendlichen zu den einzelnen Übungen erstellt haben. Sie beinhalten Rückmeldungen zur Verständlichkeit der Übungen, der Unterstützung durch die Mitarbeite-

rinnen und Mitarbeiter sowie eine Selbsteinschätzung der gezeigten Leistungen.

Auch wenn im FSTJ-spezifischen KfV formal nicht alle Kriterien für ein Assessment-Center (AC) erfüllt sind, folgt es bereits in dieser Ausführung stark der Idee eines AC's. Nachteile für eine breite Anwendung zur Kompetenzfeststellung bei benachteiligten Jugendlichen ist, dass es kein selbsterklärendes Instrument ist und der Prozesshaftigkeit von Kompetenzentwicklung nicht gerecht werden kann (es kann nicht selbstständig von den Jugendlichen fortgeschrieben werden). Zudem müssen die Beobachterinnen und Beobachter aufwändig geschult werden, um in einem längeren Prozess der Durchführung der Übungen (6–10 durchgeführte Übungen), Aussagen über die gezeigten sozialen Kompetenzen generieren zu können.

Für sich genommen und ohne Anpassung an die anvisierte Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher konnte keines der gefundenen Kompetenzfeststellungsverfahren eingesetzt werden. Die drei hier näher vorgestellten Verfahren boten allerdings eine gute Grundlage für die Entwicklung eines Portfolios „Soziale Kompetenzen“.

4 Das DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“

4.1 Voraussetzungen und Grundlagen des DJI-Portfolios

Das Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen muss aus unserer Sicht bestimmten Kriterien unterliegen.

Zielgruppe

Das Verfahren soll nicht nur für die Gruppe der Jugendlichen (ab 15 Jahre) anwendbar sein, vor allem geht es darum, dass es für die spezifische Gruppe benachteiligter Jugendlicher passfähig ist. Das bedeutet, dass die gestellten Anforderungen (sowohl inhaltlich, als auch in der Darbietung) auf diese Zielgruppe abgestimmt sind.

Durchführung

Das Verfahren soll in den Ablauf der Vorbereitung der Jugendlichen auf ihren weiteren Ausbildungs- und Erwerbsweg gut integrierbar sein. Vor allem durch Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen soll ein solches Verfahren eingesetzt werden. Damit erwies es sich als nicht zielführend, ein psychometrisches Verfahren aus der klassischen Testtheorie einzusetzen, das in der Praxis lediglich von Fachpersonal (i. d. R. Psychologen) eingesetzt werden darf und dessen Ergebnisse auch nur durch Fachpersonal zu interpretieren ist.

Der Einsatz von Assessment-Centern würde wiederum einen sehr hohen Durchführungsaufwand nach sich ziehen. Vor allem die spezifische Schu-

lung der Beobachter und der Schlüssel im Verhältnis Beobachter-Jugendlicher (möglichst 1:2) gestalten die Durchführung eines AC u. U. schwierig.

Ergebnisinterpretation

Um eine nachvollziehbare Auswertung von Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen für benachteiligte Jugendliche zu ermöglichen, sollen die gewonnenen Erkenntnisse möglichst direkt sichtbar werden. Es müssen klare Antworten auf die Frage gegeben werden, über welche sozialen Kompetenzen der entsprechende Jugendliche verfügt. Sowohl für die Jugendlichen als auch für die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Betreuer wären Zahlenwerte, die als Ergebnis einer psychometrischen Skala gewonnen werden, kaum nachvollziehbar und vor allem wenig anschaulich zu interpretieren.

Praxistauglichkeit

Ähnlich verhält es sich mit der Praxistauglichkeit, die ein Verfahren für unsere Zielgruppe aufweisen sollte. Insbesondere für die Jugendlichen selbst soll die Erfassung ihrer aktuell vorhandenen sozialen Kompetenzen nutzbringend sein. Da sie diese Kompetenzen vor allem für ihre Erwerbslaufbahn einsetzen müssen, sollte ein starker Bezug zu Ausbildung und Arbeit hergestellt werden.

Desgleichen soll auch für die Lehrerinnen und Lehrer oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein praktischer Bezug erkennbar sein und sich die sonstige Arbeit mit den Jugendlichen integrieren lassen.

Fortschreibung

Soziale Kompetenzen sind keine unveränderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie werden im Lebensverlauf vervollkommen und es können neue Kompetenzen erlernt werden. Ein Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen sollte dem Rechnung tragen und die Möglichkeit bieten, das eigene Kompetenzprofil fortzuschreiben.

Diesen Kriterien folgend, wurde die Sichtung vorhandener Verfahren zur Messung sozialer Kompetenzen vorgenommen. Dabei konzentrierten wir uns auf Verfahren der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung, wobei testdiagnostische Skalen nicht ausgewählt wurden. Da kein einzelnes Verfahren gefunden werden konnte, das die o.g. Kriterien allein erfüllte, entschlossen wir uns, ein eigenes Portfolio zu erstellen und an unserer spezifischen Zielgruppe zu erproben. Als Grundlage dienten dafür die drei beschriebenen Verfahren: das Schweizer Qualifikationshandbuch, die Kompetenzbilanz sowie das FSTJ-spezifische Kompetenzfeststellungsverfahren (vgl. Kapitel 3.2).

Es wurde ein Portfolioansatz gewählt, der es ermöglicht, verschiedene Bausteine in einem Verfahren zu vereinen und der es vor allem erlaubt, auch nach der Bearbeitungsphase in der Schule oder einer Institution der Jugendsozialarbeit bzw. -berufshilfe, das Portfolio selbstständig fortzuführen und so weiter zu nutzen.

4.2 Aufbau und Inhalt des DJI-Portfolios

Das DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“ setzt sich aus vier verschiedenen Blöcken zusammen. Der erste Block besteht aus einer allgemeinen Einführung in die Arbeit mit einem Portfolio sowie in den Begriff soziale Kompetenz. Der zweite Block besteht aus einer biographischen Bilanzierung bisher erworbener sozialer Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen. Im dritten Block werden zwei Gruppenübungen durchgeführt, in deren Anschluss jeweils eine Selbsteinschätzung gezeigter sozialer Kompetenzen vorgenommen wird. Den letzten Block bildet die Zusammenfassung aller aktuell vorhandenen sozialen Kompetenzen zu einem persönlichen Profil sozialer Kompetenzen, das insbesondere für Bewerbungsschreiben und Bewerbungsgespräche genutzt werden soll. Für die Erprobung des Instruments wurde zum Abschluss der Bearbeitung des Portfolios ein Evaluationsbogen durch die Jugendlichen ausgefüllt. Des Weiteren gab es ein Evaluationsinterview mit den an der Erprobung beteiligten Lehrerinnen (vgl. Kapitel 6).

Die vier genannten Blöcke des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“ sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

Block 1: Einleitung

Ziel dieses ersten Blocks ist es, die Jugendlichen auf das einzustimmen, was sie an zwei aufeinander folgenden Projekttagen erwartet. Es wird verdeutlicht, was ein Portfolio ist und wie man damit arbeiten und es fortschreiben kann. Als zentraler Punkt soll den Jugendlichen zuerst erklärt werden, was das Ziel ist, wenn es darum geht, sich mit den eigenen sozialen Kompetenzen zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang wird ein starker Bezug zu ihrem zukünftigen Ausbildungs- und Berufsweg hergestellt, indem neben den fachlichen auf die Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen verwiesen wird. Die Jugendlichen sollen also als erstes selbst Nutzen aus diesem Portfolio ziehen. Neben der allgemeinen Einleitung über den Zweck des Portfolios und der Klärung des Portfoliobegriffes ist es ein zentrales Anliegen, den Begriff der sozialen Kompetenzen zu erklären und für die Jugendlichen fassbar zu machen. Dabei wird zunächst erklärt, was Kompetenzen sind und danach wie sich fachliche von sozialen Kompetenzen unterscheiden. Das wird anhand kurzer Definitionen veranschaulicht (Abbildung 5).

Was sind Kompetenzen?

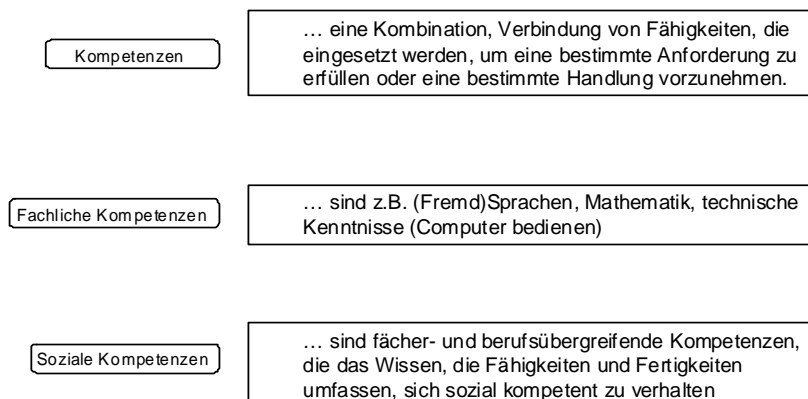


Abb. 5: Definitionen von Kompetenz

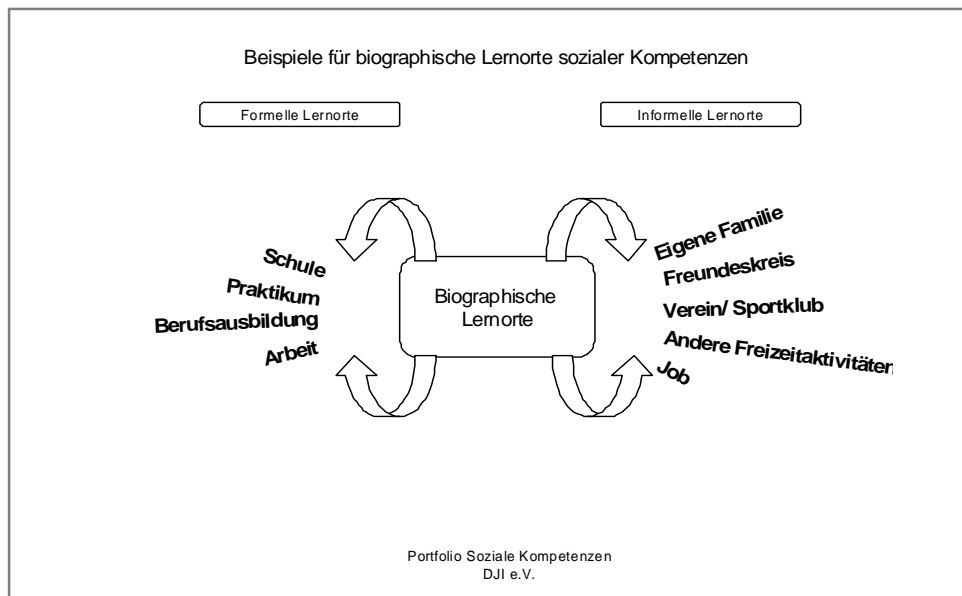


Abb. 7: Biographische Lernorte (Arbeitsblatt des Portfolios)

Die Jugendlichen tragen diese verschiedenen Erfahrungen in gesonderte Arbeitsblätter ein. Zur besseren Orientierung liegen dem Portfolio Arbeitsblätter mit typischen Beispielen bei (vgl. Abbildung 8).

Wichtige Lernerfahrungen in meiner Biographie

Formelle Lernorte

Informelle Lernorte

<input type="checkbox"/> Schule <input checked="" type="checkbox"/> Praktika	<input type="checkbox"/> Familie <input type="checkbox"/> Freundeskreis
<input type="checkbox"/> Verein/ Sport <input type="checkbox"/> sonst. Freizeit	<input type="checkbox"/> Job

Beschreibe deine Aufgabe/n oder Tätigkeit/en!	Was hast du dabei gelernt? Welche Kompetenzen hast du angewandt?
selbständig einen Praktikumsplatz gefunden	In den ausgewählten Betrieben meine Anfrage klar und nachvollziehbar zu stellen Auch bei Absagen freundlich geblieben Auch bei Absagen weiter nach Betrieben gesucht

Wie gut kannst du diese Kompetenzen insgesamt anwenden?

kann ich sehr gut

kann ich gut

daran muss ich noch arbeiten

Arbeitsblatt 3a
Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Abb. 8: Beispiel für biographische Lernerfahrungen (Arbeitsblatt des Portfolios)

Nach dieser Einführung in den Block 2 erarbeiten die Jugendlichen ihre wichtigen biographischen Lernerfahrungen. Sie beschreiben in den Arbeitsblättern dabei ihre Aufgaben sehr genau und leiten daraufhin die Kompetenzen ab, die sie aufgrund ihrer Tätigkeit erworben haben. Im Anschluss daran soll jeweils eine Selbsteinschätzung gegeben werden, wie gut sie in der Lage sind, diese sozialen Kompetenzen auch anzuwenden.

Block 3: Übungen zur sozialen Kompetenz

Nachdem im vorangegangenen Block des Portfolios eine Bilanzierung bereits erworbener sozialer Kompetenzen vorgenommen wurde, geht es im dritten Block um die praktische Anwendung bestimmter sozialer Kompetenzen. Dazu werden am Ende des ersten Tages der Bearbeitung des Portfolios und zu Beginn des zweiten Tages Gruppenübungen durchgeführt (zum zeitlichen Ablauf des Portfolios siehe Anhang). Die beiden Übungen sind Bestandteil verschiedener Assessment-Center (u. a. FSTJ-spezifisches Kompetenzfeststellungsverfahren).

Als erste Übung wird das „NASA-Spiel“ durchgeführt. Es wird in Gruppen zu je vier Personen gearbeitet, wobei eine Reihenfolge bestimmter Gegenstände ausgehandelt werden muss. Die Übung erfordert somit soziale Kompetenzen im Bereich der Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und der Konfliktfähigkeit. Bei der zweiten Übung „Papierturm“ muss aus einer begrenzten Anzahl von Materialien ein Turm gebaut werden, der bestimmten Kriterien in Punkto Höhe und Festigkeit entspricht. Auch hier handelt es sich um eine Gruppenarbeit, bei der jeweils vier Personen ein Team bilden. Schwerpunkt der zu zeigenden sozialen Kompetenzen bilden die Teamfähigkeit, die Organisationsfähigkeit und die Konfliktfähigkeit. Anders als bei der Nutzung dieser Übung für ein Assessment, bei der Beobachter diese Kompetenzen bewerten, schätzen die Jugendlichen nach Abschluss der Übung ihre gezeigten Kompetenzen selbst ein. Dazu wurde für jede Übung jeweils ein Instrument entwickelt, das verschiedene Items zu den spezifischen Kompetenzbereichen beinhaltet. Mit der gleichen Abstufung der Selbsteinschätzung wie sie bereits bei den biographischen Lernerfahrungen angewandt wurde, wurde auch bei dieser Bewertung gearbeitet. Die Bewertung wird dreistufig erfasst. Die Jugendlichen schätzen ein, ob sie eine Kompetenz „sehr gut“ oder „gut“ können oder ob sie „daran noch arbeiten“ müssen. Nach Abschluss des vierten Blocks wurden in der Erprobungsphase des Portfolios diese Bewertungen durch die Mitarbeiter des DJI ausgewertet (vgl. Kap. 6).

Block 4: Aktuelles Profil persönlicher Kompetenzen

Im letzten Block, der im Portfolio „Soziale Kompetenzen“ bearbeitet wird, geht es um die Zusammenfassung aller bisher erfassten Kompetenzen, von denen die Jugendlichen angegeben haben, dass sie sie sehr gut oder gut anwenden können. Die sozialen Kompetenzen werden dabei anhand der fünf übergreifenden Bereiche Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit und Organisationsfähigkeit (vgl. Abbildung 6) zugeordnet. Aufgeführt werden ganz konkrete Handlungen, die die Jugendlichen in diesen jeweiligen Bereichen beherrschen. Das sind z. B. Aussagen wie „Ich bin teamfähig, weil ich gut zwischen verschiedenen Meinungen vermitteln kann“ oder im Bereich der Organisationsfähigkeit „Ich kann verschiedene Aufgaben, die ich zu Hause erledigen muss, gut koordinieren und durchführen“.

Diese Aufgabe stellt an benachteiligte Jugendliche, ähnlich den Aufgaben im Bereich der biographischen Lernerfahrungen, erhöhte Anforderungen. Sie sollen eine Gesamtbilanz über alle durchgeführten Arbeiten innerhalb des Portfolios ziehen. Weil das ein hohes Maß an Abstraktionsvermögen fordert, wird diese Aufgabe durch die Anleiter des Portfolios ausführlich eingeführt und durchgängig begleitet. Die einzelnen Blöcke des Portfolios werden Schritt für Schritt durchgegangen und zusammengefasst.

Am Ende dieses Blocks steht die Möglichkeit, in ein vorgedrucktes Formular die wichtigsten eigenen sozialen Kompetenzen einzutragen und es zukünftigen Bewerbungen beizulegen (Abbildung 9).

Meine sozialen Kompetenzen

Auf dieser Seite geht es darum, eine Seite zu gestalten, die du zukünftig deinen Bewerbungen beilegen kannst.

Das sind meine sozialen Fähigkeiten:

Teamfähigkeit:
Ich kann
Ich bin ...

Kommunikationsfähigkeit:

Konfliktfähigkeit:

Belastbarkeit:

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Abb. 9: Vorschlag für Bewerbungsblatt (Arbeitsblatt des Portfolios)

5 Erprobung des DJI-Portfolios in Abschlussklassen zweier Hauptschulen

Das vollständige DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“ wurde an zwei Schulen getestet. Dort kamen zudem Evaluationsfragebögen für die Jugendlichen sowie Evaluationsinterviews für die Lehrerinnen zum Einsatz.

5.1 Auswahl und Akquise der beteiligten Schulen

Für die Auswahl der Standorte und Schulen, an denen das Portfolio „Soziale Kompetenzen“ getestet werden sollte, waren aus unserer Sicht einige Kriterien zu beachten. Da das Portfolio speziell für benachteiligte Jugendliche erarbeitet wurde, sollte es an Hauptschulen bzw. Hauptschulzügen von Sekundarschulen eingesetzt werden. Je nach Bundesland endet die reguläre Ausbildung in den Hauptschulen entweder im neunten oder zehnten Schulbesuchsjahr. Für die Erprobung sollte für beide Möglichkeiten jeweils eine Schule gewählt werden. Außerdem wählten wir je einen Standort in den neuen und den alten Bundesländern.

Schule A:

Die Schule A ist eine Grund- und Hauptschule in Braunschweig. Es handelt sich um eine große Schule, deren Schüler aus dem gesamten Stadtgebiet kommen. Die Schule selbst befindet sich nicht an einem so genannten

sozialen Brennpunkt. Da das Einzugsgebiet jedoch sehr groß ist, setzt sich die Schülerschaft sehr heterogen zusammen. Der reguläre Abschluss der Hauptschule findet nach der zehnten Klasse statt.

Die erste Anfrage zur Zusammenarbeit für die Erprobung des Portfolios erfolgte über den Leiter einer Jugendberatungsstelle in Braunschweig. Ansprechpartner auf Schulseite waren der Rektor und die stellvertretende Rektorin der Hauptschule. Von ihrer Seite bestand ein großes Interesse, das Portfolio in zwei Abschlussklassen durchzuführen. Die weiteren Informationen und Absprachen erfolgten danach über die Mitarbeiterinnen des DJI. Die konkreten Absprachen mit den beteiligten Lehrerinnen wurden von der stellvertretenden Rektorin vorgenommen.

Schule B:

Die Schule B ist eine Mittelschule in Leipzig. Unter ihrem Dach befinden sich sowohl Real- als auch Hauptschulklassen, zum Teil in gemischter Form. Für die Erprobung des Portfolios wurde die im Abschlussjahrgang einzige „reine“ Hauptschulklasse ausgewählt. Der Hauptschulabschluss wird in Sachsen nach der neunten Klasse erlangt. Die Schule liegt in einem Stadtteil, der bereits seit Jahren als benachteiligt eingestuft wird und dessen Sozialstruktur sich durch eine hohe Segregation auszeichnet.

Der erste Kontakt zur Schule wurde über den Leiter einer Jugendberatungsstelle in Leipzig vorgenommen. Ansprechpartner war hierbei die Sozialarbeiterin der Schule, die auch die zentrale Ansprechpartnerin für die Akquise der Schule für die Mitarbeiterinnen des DJI war. Nach diesem Erstkontakt durch die Mitarbeiterinnen des DJI wurden die Klassenleiterin und eine Fachlehrerin der Hauptschulklasse persönlich angesprochen und mit dem Vorhaben vertraut gemacht. Sie erwiesen sich als interessiert und stimmten neben der Erprobung des gesamten Portfolios auch einem Pretest eines Teils des Portfolios zu. Gleichzeitig zu den Gesprächen mit den involvierten Lehrerinnen wurde die Rektorin über das Vorhaben informiert und formell um Erlaubnis angefragt. Alle konkreten Planungen liefen über die Klassen- und Fachlehrerin der Hauptschulklasse.

5.2 Ablaufplan des Einsatzes des Portfolios

In seiner Erprobungsphase wurde das Portfolio in den drei ausgewählten Klassen zweier Schulen durch zwei Mitarbeiterinnen des DJI durchgeführt. Ziel ist jedoch, dass sowohl Lehrerinnen und Lehrer für die Anwendung in der Schule als auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen für die Anwendung in Bereichen der Übergangshilfen dieses Portfolio einsetzen. Dafür wurde ein ausführlicher Ablaufplan erstellt. Er beinhaltet zum einen den detaillierten zeitlichen Ablauf der einzelnen Blöcke des Portfolios, zum anderen gibt er inhaltliche Richtlinien für den Ablauf und die Einführung in einzelne Themengruppen des Portfolios.

Der Aufbau des Portfolios legt es nahe, die Durchführung in Form von Projekttagen zu planen. So können die einzelnen Blöcke komprimiert an zwei aufeinander folgenden Tagen bearbeitet werden. Zudem lassen sich die beiden Übungen des Blocks 3 nicht in den normalen Ablauf der Unter-

richtsstunden integrieren. So wurden an beiden Tagen je zwei Doppelstunden (= 180 min) geplant, wobei sich die Pausen nicht nach den normalen Unterrichtszeiten richteten.

Der inhaltliche Ablaufplan gliederte sich in folgende Punkte (der ausführliche Plan befindet sich im Anhang):

- Vorstellung der Inhalte des Portfolios und Ablauf der beiden Projektstage
Hier wurde erläutert, was an den beiden folgenden Projekttagen geplant ist, was ein Portfolio ist und es wurden die Begriffe Kompetenzen sowie soziale Kompetenzen erklärt und an konkreten Beispielen vorgestellt.
- Erstellung der biographischen Kompetenzbilanz
In diesem Abschnitt wird den Jugendlichen verdeutlicht, dass sie soziale Kompetenzen tagtäglich anwenden und viele dieser Kompetenzen auch im Alltag erlernt wurden, ohne dass es immer bewusst geschieht.
- Das NASA-Spiel
Es erfolgt die Überleitung zu einer Übung, die das praktische Anwenden sozialer Kompetenzen beinhaltet. Der genaue Ablaufplan der Übung wird aufgeführt.

Damit endet der erste Projekttag.

- Begrüßung und Zusammenfassung des ersten Tages
Es wird nochmals in Erinnerung gerufen, was der erste beinhaltete.
- Die Übung „Papierturm“
Es wird die zweite Übung eingeleitet, bei der soziale Kompetenzen angewandt werden müssen.
- Erstellung des aktuellen persönlichen Kompetenzprofils
In gemeinsam auszuführenden Schritten soll eine Zusammenfassung aller aktuell vorhandenen sozialen Kompetenzen in einem Profil schriftlich festgehalten werden. Dies wird kleinschrittig angeleitet.
- Ausfüllen der Evaluationsbögen (nur in der Erprobungsphase) und abschließende Feedbackrunde.

In jeden dieser Komplexe wird eine gesonderte Einführung gegeben sowie am Ende eine kurze Feedbackrunde durchgeführt.

5.3. Durchführung des Portfolios

5.3.1 Pretest

Da es sich bei dem Portfolio „Soziale Kompetenzen“ nicht um ein bereits in Theorie und Praxis elaboriertes und erprobtes Instrument handelt, erschien es uns sinnvoll, vor der eigentlichen Erprobungsphase, einen Pretest durchzuführen. Dieser sollte nicht das gesamte Portfolio beinhalten, sondern lediglich eine Einführung in das Thema, um zu prüfen, in welcher Form dieses Thema und die Begriffe Kompetenzen und soziale Kompetenzen benachteiligten Jugendlichen nahe gebracht werden können. Außerdem wurde das NASA-Spiel im Pretest durchgeführt.

Der Pretest wurde mit einigen Schülern der Mittelschule durchgeführt (Hauptschüler in einer gemischten Klasse aus Haupt- und Realschülern). Der Pretest wurde von den Mitarbeiterinnen des DJI geleitet. Die Fachlehrerin war jedoch während des gesamten Pretests anwesend.

Ein Ergebnis des Pretests war die Erkenntnis, dass der Einleitungsteil des Portfolios den Schülerinnen und Schülern ein Höchstmaß an Ausdauer und Konzentration abverlangte. Begriffe wie Portfolio, Kompetenzen, soziale Kompetenzen stellen für die Zielgruppe Fremdworte dar, die sie in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch kaum anwenden. Insofern wurde für den Haupttest versucht, besonders den Begriff soziale Kompetenzen und seine konkreten Inhalte noch anschaulicher zu gestalten. So wurden Begriffe wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder Kontaktfähigkeit stärker mit konkreten Beispielen aus dem lebensweltlichen Bereich der Jugendlichen unterlegt. Zukünftig wäre auch zu überlegen, ob man einige Beispiele durch Rollenspiele noch besser veranschaulichen kann.

Das NASA-Spiel wurde von den Schülerinnen und Schülern im Pretest mit hohem Engagement und guter Disziplin durchgeführt. Die Anweisungen zur Durchführung des Spiels wurden von allen verstanden. Die Arbeit in Gruppen war ein willkommener methodischer Wechsel nach der überwiegend frontal geführten Einleitung in das Thema. Die sich an das NASA-Spiel anschließenden schriftlichen Selbsteinschätzungen zeigten, dass die Jugendlichen durchaus in der Lage sind, sich differenziert einzuschätzen. Die Bewertungsbögen für die Selbsteinschätzung nach den beiden Übungen wurden somit für den Haupttest übernommen.

5.3.2 Haupttest

Der erste Haupttest fand in der Grund- und Hauptschule in Braunschweig in zwei 10. Klassen statt. Zwei Wochen später wurde das Portfolio in der Mittelschule in der 9. Klasse eingesetzt. Die Fachlehrerinnen waren jeweils anwesend, führten die Stunden jedoch nicht durch. Ihr großes Interesse am Portfolio führte aber auch dazu, dass die beiden 10. Klassen interessiert und aufmerksam an beiden Tagen mitarbeiteten. In der 9. Klasse der Mittelschule war es trotz des Engagements der Lehrerin zum Teil schwieriger, die Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu zu bewegen, sich zu konzentrieren. Obwohl das Thema Bewerbungen (in das das Portfolio eingebettet

wurde) für die Jugendlichen aller Klassen aktuell war, schienen sich die ca. ein Jahr älteren Mädchen und Jungen diesen Zukunftsanforderungen stärker bewusst zu sein.

Am ersten Tag wurden die Bereiche Einführung in das Portfolio und die Begriffe, Erstellung der biographischen Kompetenzbilanz sowie das NASA-Spiel durchgeführt. Der zweite Tag beinhaltete das Papierturm-Spiel sowie die Zusammenfassung der aktuell erfassten und sichtbar gemachten sozialen Kompetenzen.

Bei der Einführung in das Portfolio wurde vor allem verdeutlicht, dass es darum geht, dass die Jugendlichen selbst Nutzen (im Hinblick auf die Eigendarstellung bei zukünftigen Bewerbungen) aus der Bearbeitung des Portfolios ziehen können. Des Weiteren sollten sie auch als Evaluatoren fungieren, in dem sie in regelmäßigen Feedbackrunden und dem Fragebogen am Ende der beiden Projektstage Einschätzungen geben und u. U. auch Verbesserungsvorschläge für das Portfolio machen konnten.

Die einzelnen Blöcke wurden von den Schülerinnen und Schülern nacheinander bearbeitet, wobei die beiden Gruppenarbeiten (NASA-Spiel und Papierturm) die größte Resonanz fanden (vgl. Ergebnisteil Kap. 6). Die Erstellung der biographischen Bilanz stellte für die Jugendlichen eine neue Art des Arbeitens dar. Sich sehr gezielt mit der eigenen Biographie zu beschäftigen, mussten die Schülerinnen und Schüler erst lernen. Auch wurde vor allem mit Beispielen gearbeitet, um zu verdeutlichen, dass soziale Kompetenzen im Lebensverlauf in ganz alltäglichen Situationen erlernt und immer wieder angewendet werden.

Auch bei der Bearbeitung des Blocks 4, bei der zum Abschluss des Portfolios eine Zusammenfassung aller sichtbar gemachten und gezeigten sozialen Kompetenzen vorgenommen wurde, mussten die Untersuchungsleiter sehr kleinschrittig vorgehen und Hilfe und Unterstützung geben. Bei der Erprobung war die Erstellung eines konkreten Übersichtsblattes, auf dem die wichtigsten individuell vorhandenen sozialen Kompetenzen für die Bewerbungsunterlagen verzeichnet werden, lediglich optional vorgesehen. Zukünftig sollte das ein fester Bestandteil der Durchführung des Portfolios „Soziale Kompetenzen“ sein.

Welche Ergebnisse die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen nach den beiden Gruppenübungen erbracht haben sowie die Evaluationsfragebögen am Ende der beiden Projektstage wird im folgenden Kapitel vorgestellt. Zudem werden die Ergebnisse der Interviews mit den an den Projekttagen jeweils anwesenden Lehrerinnen ausgewertet.

6 Ergebnisse

6.1 Beschreibung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler

Insgesamt haben 66 Schülerinnen und Schüler an der Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“ teilgenommen. Dabei kamen 49 Jugendliche aus den beiden 10. Klassen der Braunschweiger Hauptschule (Klasse 10a 26 und Klasse 10b 23 Schülerinnen und Schüler). 17 Jungen und Mädchen nahmen in Leipzig, in der 9. Klasse der Hauptschule teil. Alle Schülerinnen und Schüler befanden sich in den jeweiligen Abschlussklassen ihrer Schulen.

Die Geschlechterverteilung verdeutlicht ein Übergewicht auf Seiten der Jungen. Letztere Gruppe umfasste 63 Prozent, während die Mädchen lediglich zu 37 Prozent in den Klassen vertreten waren.

Knapp über die Hälfte aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren 16 Jahre alt. Bei den Braunschweiger Schülerinnen und Schülern lag der Altersdurchschnitt bei 16 Jahren und sieben Monaten, bei den Leipziger Schülerinnen und Schülern bei 15 Jahren und acht Monaten. Die Differenz der unterschiedlichen Klassenstufen spiegelt sich in der Altersverteilung wider.

6.2 Selbsteinschätzungen der Jugendlichen

6.2.1 Einschätzung der angewendeten sozialen Kompetenzen nach den Übungen

Im Anschluss an die beiden Gruppenübungen (NASA-Spiel/ Papierturm) bekamen die Jugendlichen Gelegenheit, die jeweils gezeigten sozialen Kompetenzen einzuschätzen. Dies geschah schriftlich, in Form eines Fragekatalogs mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Welche sozialen Kompetenzen während der jeweiligen Übung aktiviert werden sollten, war vorgegeben (z. B. Teamfähigkeit oder Konfliktfähigkeit). Die Antwortmöglichkeiten, zwischen denen sich die Jugendlichen entscheiden sollten, umfassten drei Kategorien. Sie konnten den vorgegebenen Items zustimmen und dabei nochmals differenzieren, ob sie ein Verhalten während der Übung „sehr gut“ oder „gut“ konnten. Wenn ein spezifisches soziales Verhalten lediglich unzureichend oder gar nicht gezeigt wurde, sollte das mit „daran muss ich noch arbeiten“ angegeben werden. Diese Abstufungen der Antworten sollten darauf verweisen, dass etwas unzureichend oder nicht zu können, heißt, dass man die entsprechenden sozialen Kompetenzen zukünftig noch erwerben kann.

Wie schätzten sich die Schülerinnen und Schüler nach den Übungen ein?

NASA-Spiel

Es wurden insgesamt drei Bereiche sozialer Kompetenzen nach dieser Übung erfasst: Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit. Die entsprechenden Items waren folgende:

- Teamfähigkeit:
 - Ich habe andere ausreden lassen.
 - Ich habe Vorschläge zur Lösung der Aufgabe eingebracht.
 - Ich bin auf die Vorschläge der anderen eingegangen.
 - Ich habe zwischen verschiedenen Meinungen in der Gruppe vermittelt.

- Kommunikationsfähigkeit:
 - Ich habe den anderen zugehört.
 - Ich habe die anderen beim Reden angesehen.

- Konfliktfähigkeit:
 - Ich habe sachliche Kritik geübt und habe die anderen nicht persönlich kritisiert.
 - Ich habe die Kritik von anderen in die Lösung der Aufgabe einbezogen.
 - Ich habe dazu beigetragen, dass die Aufgabe ohne Streit in der Gruppe gelöst wurde.

Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen insgesamt sehr positiv bewerten. Im Bereich der Teamfähigkeit sagt jeweils gut die Hälfte der Jugendlichen, dass sie sehr gut andere ausreden lassen können, selbst Vorschläge zur Lösung der Aufgabe eingebracht und zugleich auf Vorschläge anderer eingegangen sind. Dass sie an diesen Kompetenzen noch arbeiten müssten, geben jeweils nur zwischen zwei und sechs Prozent an. Ein etwas anderes Bild im Bereich der Teamfähigkeit ergibt sich bei der Frage nach der Vermittlung verschiedener Meinungen in der Gruppe. Hier geben 30 Prozent an, dass sie das sehr gut konnten. Aber auch 21 Prozent, sagen, dass sie daran noch arbeiten müssen.

Die höchste Anzahl positiver Selbstbewertung („sehr gut“) ist bei der Kommunikationsfähigkeit (ich habe den anderen zugehört) mit 75 Prozent festzustellen.

Im Bereich der Konfliktfähigkeit sind bei den Angaben der Jugendliche leichte Einschränkungen bei der positiven Bewertung sichtbar geworden. So schätzen über die Hälfte ein, dass sie gut – nicht sehr gut – sachliche Kritik geübt und die Kritik der anderen in ihr Handeln einbezogen hätten. 13 bzw. 9 Prozent meinen, daran noch arbeiten zu müssen. Ihren aktiven Beitrag dazu, dass die Aufgabe ohne Streit in der Gruppe gelöst werden konnten, schätzen 53 Prozent als sehr gut, aber auch 15 Prozent als verbesserungswürdig ein.

Bei allen Selbsteinschätzungen zum NASA-Spiel konnten keine Geschlechterunterschiede festgestellt werden.

Papierturm-Spiel

Wie beim NASA-Spiel wurden auch hier drei Bereiche sozial kompetenten Verhaltens erfasst.

- Teamfähigkeit:
Ich habe Vorschläge zur Lösung der Aufgabe eingebracht.
Ich bin auf die Vorschläge der anderen eingegangen.
Ich habe Gruppenmitglieder um Hilfe gebeten.
Ich habe anderen Gruppenmitgliedern Hilfe angeboten.
Ich habe zwischen verschiedenen Meinungen in der Gruppe vermittelt.

- Organisationsfähigkeit:
Ich habe Vorschläge für die Arbeitsschritte gemacht.
Ich habe auf die Zeit geachtet.

- Konfliktfähigkeit:
Ich habe sachliche Kritik geübt und habe die anderen nicht persönlich kritisiert.
Ich habe die Kritik von anderen in die Lösung der Aufgabe einbezogen.

Neben den beiden Bereichen Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit, die auch im NASA-Spiel im Zentrum der Übung standen, kam beim Papierturm-Spiel zusätzlich die Organisationsfähigkeit dazu, die ebenfalls auf dem Vorhandensein sozialer Kompetenzen basiert.

Bei der gezeigten Teamfähigkeit schätzen sich die Schülerinnen und Schüler beim Einbringen eigener Lösungsvorschläge besonders gut ein. 59 Prozent sagen, dass sie das während der Übung sehr gut gekonnt haben. Bei den restlichen Items zur Teamfähigkeit werden jedoch differenzierte Selbsteinschätzungen als beim NASA-Spiel sichtbar. Am schwersten fiel es den Jugendlichen, sowohl Hilfestellung zu geben, als auch Hilfe von anderen anzunehmen. Jeweils ein knappes Viertel bekannte, daran noch arbeiten zu müssen. In der Gruppe gut vermittelt zu haben, sagen 56 Prozent, dass sie dies sehr gut gemacht haben 31 Prozent und daran arbeiten zu müssen 13 Prozent.

Bei dem in der zweiten Übung neu hinzugekommenen Bereich der Organisationsfähigkeit sind die Einschätzungen sehr unterschiedlich. Sagt der überwiegende Teil (58 Prozent), dass er sehr gut dazu beigetragen hat, der Gruppe Arbeitsschritte vorzuschlagen und lediglich 8 Prozent meinen, weiter daran arbeiten zu müssen, gibt nur ein Viertel an, bei der Übung sehr gut auf den Zeitfaktor geachtet zu haben. Gleichfalls ein Viertel sagt, dass es daran noch arbeiten muss.

Die eigene Kritikfähigkeit wird zwar auch überwiegend gut und sehr gut eingeschätzt, aber daran, sachlich und nicht persönlich Kritik zu üben, wollen noch 13 Prozent arbeiten, daran von anderen Kritik anzunehmen sogar 20 Prozent.

Auch bei der Selbsteinschätzung der gezeigten sozialen Kompetenzen bei der Übung Papierturm zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts. Allerdings ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Standorten Braunschweig und Leipzig insofern, dass sich die Leipziger Schülerinnen und Schüler durchweg kritischer einschätzen und häufiger

angeben, an einzelnen sozial kompetenten Verhaltensweisen noch arbeiten zu müssen. Tatsächlich konnten die Mitarbeiterinnen, die das Portfolio in den Klassen testeten, feststellen, dass es den – noch jüngeren Schülerinnen und Schülern – schwerer fiel, die Übung im Hinblick auf den Einsatz sozialer Kompetenzen durchzuführen. Insofern decken sich diese Beobachtungen mit den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen.

Es lassen sich also trotz der relativ geringen Skalendifferenzierung bei der Selbsteinschätzung nach den Übungen dennoch Unterschiede erkennen, trotzdem die Jugendlichen ihre gezeigten sozialen Kompetenzen insgesamt überwiegend gut und sehr gut einschätzen.

Da das Portfolio nicht dazu genutzt wurde, die Aussagen mittels eines assessmentcentergerechten Verfahrens (mit Fremdbeobachtung durch speziell geschultes Personal in einem Verhältnis von einem Beobachter zu zwei Jugendlichen) zu kontrastieren, können ihnen keine u. U. relativierenden Ergebnisse entgegengesetzt werden. Beim zukünftigen Einsatz ist es prinzipiell denkbar (wenn die genannten Voraussetzungen an ein AC-Verfahren eingehalten werden können), in Einzelfällen solche kontrastierenden Beobachtungen mit in das Portfolio einzubeziehen. Das angestrebte Ziel des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“ ist es jedoch, über verschiedene Zugänge die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, die eigenen sozialen Kompetenzen sichtbar zu machen, sie in praktischen Übungen anzuwenden sowie die Möglichkeiten der Nutzung für den weiteren Ausbildungsweg zu verdeutlichen. Die Gewinnung objektiv gesicherter Daten über die Ausprägung und die Güte sozialer Kompetenzen war nicht Ziel des Portfolios.

6.2.2 Zusätzliche Nachbefragung zum Thema sozialer Kompetenzen

Im Rahmen einer Methodenstudie zur Validität von Erhebungsinstrumenten bei benachteiligten Jugendlichen wurden zweieinhalb Monate nach der Erprobung des Portfolios „Soziale Kompetenzen“ in der Hauptschulklasse der Leipziger Mittelschule nochmals Fragen zu verschiedenen sozialen Kompetenzen gestellt. Dabei ging es zum einen um eine wiederholte allgemeine Selbsteinschätzung der Fähigkeiten im Bereich der Teamfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit sowie der Konfliktfähigkeit, also den im Portfolio als zentral behandelten sozialen Kompetenzen. Zum anderen wurden die Schülerinnen und Schüler danach befragt, was genau sie unter diesen drei Kompetenzen verstehen. Aus ihren Erklärungen zum Bereich der Teamfähigkeit (so sie verschiedene angegeben hatten) sollten sie im Anschluss die für sie am Treffendsten benennen. Diese zusätzlich durchgeführte Erhebung sollte vor allem Aufschluss darüber geben, ob das im Portfolio vermittelte Wissen über einzelne Bereiche sozialer Kompetenzen und ihrer Bedeutung nachhaltig bei den Jugendlichen verankert werden konnte.

Alle 17 Schülerinnen und Schüler, die bereits an der Erprobung des Portfolios teilgenommen hatten, waren auch zu dieser Erhebung anwesend.

In dem mit den Jugendlichen geführten Interview wurde zunächst eine allgemeine (also nicht wie im Portfolio auf die Anwendung in einer konkreten Situation) Selbsteinschätzung über vorhandene soziale Kompetenzen erfragt. Anders als bei der Selbsteinschätzung im Portfolio wurden hier nicht konkrete Verhaltensweisen vorgegeben, sondern allgemein nach Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit gefragt. Dabei wird deut-

lich, dass sich die Jugendlichen besonders bei der sozialen Kompetenz der Teamfähigkeit überwiegend gut einschätzen. 16 der 17 Befragten geben das an. Teamfähigkeit ist für die Jugendlichen die soziale Kompetenz, bei der sie auch die meisten Erklärungen liefern, was teamfähig zu sein eigentlich meint. Neben schulischen Belangen, z. B. Arbeiten in der Gruppe, nennen sie auch oft Beispiele aus dem Freizeitbereich (aus dem Sportverein). Die konkreten Beispiele (gegenseitige Hilfe, Zusammenhalt in der Gruppe, zusammen ein gemeinsames Ziel erreichen, wobei jeder seinen Beitrag leistet) zeigen eine deutliche Nähe zu den auch im Portfolio vermittelten und selbst gemachten Beispielen und Erfahrungen.

Im Bereich der Kommunikationsfähigkeit schätzen sich die Schülerinnen und Schüler differenzierter ein. Neun Jugendliche geben an, dass sie eine gute und acht Jugendliche, dass sie eine weniger gute Kommunikationsfähigkeit besitzen. Bei der Frage, was sie unter Kommunikationsfähigkeit verstehen, antworten die meisten, dass man zuhören können muss und sich so ausdrücken soll, dass andere einen verstehen. Diese Erklärungen wurden explizit im Portfolio behandelt. Es wird im Gegensatz zu den Erläuterungen der Schülerinnen und Schüler aber deutlich, dass die Erklärungen auf dieser eher abstrakten Ebene verbleiben und kaum Beispiele aus der eigenen lebensweltlichen Erfahrung benannt werden.

Eine Mehrheit (elf Schülerinnen und Schüler) schätzen ihre Fähigkeiten im Umgang mit Konflikten gut (neun Befragte) oder sehr gut (zwei Befragte) ein. Immerhin sechs Jungen und Mädchen meinten jedoch, dass sie in diesem Bereich weniger oder überhaupt nicht gut (ein Schüler) seien. Die Verständniserklärungen, was unter Konfliktfähigkeit zu verstehen ist, fielen recht kurz aus. Auch hier wurde sich hauptsächlich allgemein auf das Konfliktlösen bezogen, dass durch ruhiges Handeln beim Streit schlichten erreicht werden kann. In einzelnen Ausführungen wurden konkrete, auf die Schule bezogene Beispiele genannt. Diese bezogen sich jeweils auf das Verhalten, wenn es zu Prügeleien kommt (bspw. dazwischen gehen, nicht schreien, sondern mit Worten den Konflikt lösen).

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern machen deutlich, dass sie im Großen und Ganzen wissen, was unter den einzelnen sozialen Kompetenzen zu verstehen ist. In lediglich zwei Fällen gaben die Jugendlichen keine Auskunft über ihr Verständnis von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, was seine Ursache weniger in einer Verweigerungshaltung der Befragung gegenüber hatte, sondern tatsächlich auf ein Wissensdefizit schließen ließ. Auffällig ist jedoch, dass die meisten Jungen und Mädchen zwar wissen, was unter einzelnen sozialen Kompetenzen zu verstehen ist, dass es ihnen jedoch schwer fällt, dies auf ihre eigenen Erfahrungen in und außerhalb der Schule zu übertragen. Außer bei den Erläuterungen zur Teamfähigkeit, bei der sehr konkrete Beispiele eigener Erfahrungen genannt wurden, bleiben die Darstellungen der Jugendlichen sehr allgemein. Dies kann sicher als ein Hinweis gelesen werden, auch außerhalb der Durchführung spezifischer Projektstage, wie es das Portfolio darstellt, im normalen Unterricht den Zusammenhang zwischen dem Wissen über soziale Kompetenzen und dem lebensweltlichen Bezug stärker zu verdeutlichen und zu veranschaulichen.

6.3 Evaluationsfragebögen

Der erste Teil der vorgestellten Ergebnisse zur Erprobung des Portfolios „Soziale Kompetenzen“ beschäftigte sich mit den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler über die individuell vorhandenen spezifischen sozialen Kompetenzen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluationsfragebögen aufgezeigt und diskutiert. Der Schwerpunkt lag hierbei auf der Bewertung des Portfolios. Neben den später noch vorzustellenden Interviews mit den an der Erprobung beteiligten Lehrerinnen bilden die Ergebnisse der Schülerfragebögen den wichtigsten Anhaltspunkt für Hinweise auf Veränderungsbedarf im Portfolio.

Gesamteinschätzung

Zunächst sollen die Angaben der Jugendlichen zum Portfolio im Allgemeinen näher betrachtet werden. Als erstes sollten sie einschätzen, wie viel Spaß sie insgesamt an der Arbeit mit dem Portfolio hatten (Abbildung 10).

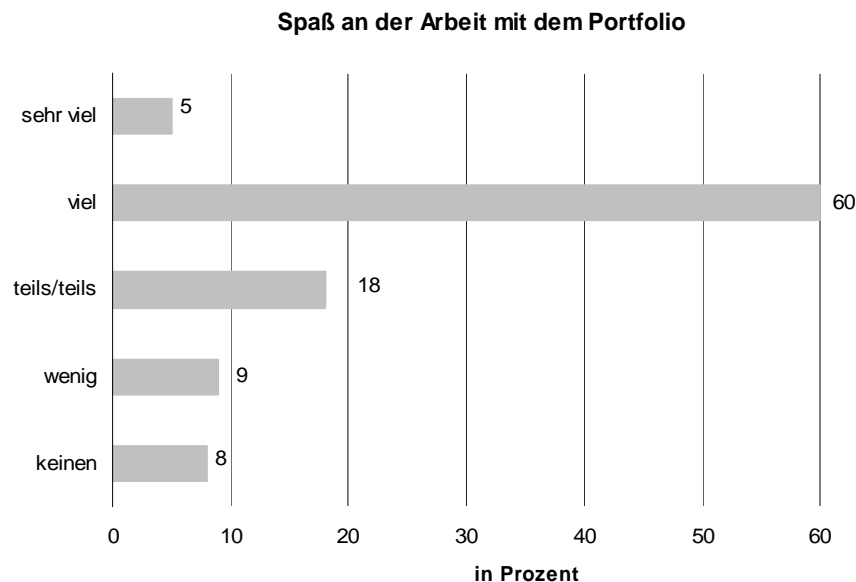


Abb. 10: Einschätzung der Jugendlichen zum Spaß am Portfolio

Insgesamt gaben 65 Prozent an, dass sie sehr viel oder viel Spaß bei der Bearbeitung des Portfolios gehabt haben. Weiteren 18 Prozent hat die Arbeit mit dem Portfolio zumindest teilweise gefallen. Damit lässt sich ein überwiegend positives Votum der Schülerinnen und Schüler für das Portfolio festhalten. Das spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass bei der erfragten Benotung des Portfolios 76 Prozent die Note eins bis drei vergeben haben.

Das Layout des Portfolios schätzten 45 Prozent als gut, 10 Prozent als nicht gut ein und 45 Prozent fanden es teils gut teils nicht so gut.

Die jeweils mündlich gegebenen Einführungen in die verschiedenen Arbeitsblöcke wurden von 89 Prozent leicht und gut verstanden, nur 11 Prozent hatten dabei Probleme. Bei den schriftlichen Erläuterungen innerhalb des Portfolios gaben 92 Prozent an, dass sie alles leicht verstanden hätten.

Neben diesen geschlossenen Fragen zur allgemeinen Einschätzung des Portfolios baten wir die Jugendlichen in zwei offenen Fragen aufzuschreiben, was ihnen am meisten und was am wenigsten gefallen hat. Von den 66 Schülerinnen und Schülern machten 61 von der Möglichkeit Gebrauch, aufzuschreiben, was ihnen am besten am Portfolio und seiner Umsetzung an den beiden Projekttagen gefallen hat. Angaben dazu, was ihnen am wenigsten gefallen hat, machten nur 51 Jungen und Mädchen. Bei den Aufzählungen der positiv eingeschätzten Dinge am Portfolio wurden am häufigsten die beiden Übungen genannt. Dabei wurden vor allem methodische Begründungen genannt. So hat einigen gefallen, dass es Aufgaben waren, die in einer – kleinen – Gruppe realisiert werden sollten.

Auf Seiten der Methode haben am besten gefallen (Beispiele):

- „Die Spiele – man konnte in einer Gruppe sein, mit der man (noch) nie zusammengearbeitet hat.“
- „Das NASA-Spiel und den Papierturm bauen, weil man da mit anderen zusammenarbeiten konnte.“
- „Der Papierturm, weil man sich mit anderen absprechen und aktiv sein konnte.“

Neben den beiden Übungen wurden auch als positiv wahrgenommen: die Wissensvermittlung, dass man Neues gelernt hat und in einzelnen Fällen die Lernerfahrungen aus der Biographie.

Weitere Beispiele dafür, was am besten gefallen hat, sind:

- „Das mit den biographischen Lernorten, weil ich zum ersten Mal meine Kompetenzen herausgefunden habe.“
- „Das gesamte Portfolio hat mir gefallen, weil es gut organisiert war und uns im weiteren Leben helfen kann.“
- „Es war interessant, etwas Neues zu sehen.“

Bei den Angaben, was den Jugendlichen am wenigsten gefallen hat, kristallisieren sich vor allem zwei Bereiche heraus. Dabei handelt es sich um Bereiche, die tatsächlich erhöhte Anforderungen an die Jugendlichen stellen, da sie für viele mit Neuem (sowohl auf der methodischen, als auch der inhaltlichen Ebene) verbunden sind. Zum einen betrifft das den Block der Lernerfahrungen in der Biographie (insgesamt sechs Nennungen) und zum anderen die Einführung in das Portfolio insgesamt mit den Erklärungen zum Begriff der sozialen Kompetenzen (zehn Nennungen).

In diesen Bereichen am wenigsten gefallen hat (Beispiele):

- „Dass am Anfang so viel geredet wurde, man sollte mehr Praktisches machen.“
- „Die Erklärung am Anfang, das war einfach zu langweilig.“
- „Die Biographie, weil mir nichts eingefallen ist.“
- „Biographische Lernorte haben mir nicht gefallen, waren für mich quatsch.“

Einige negative Nennungen betrafen das schriftliche Arbeiten. Neben den Übungen mussten eine Reihe von Arbeitsblättern ausgefüllt werden. Dies

stellte sich besonders für einige der schlechteren Schülerinnen und Schüler als ein Problem dar. Nur drei Jugendliche lehnten das Portfolio gänzlich ab.

Einschätzung einzelner Blöcke

Die Schülerinnen und Schüler sollten nach den allgemeinen Einschätzungen zum gesamten Portfolio auch die drei Hauptblöcke – Lernerfahrungen in der Biographie, das NASA-Spiel und das Papierturm-Spiel – bewerten. Zunächst wollten wir wissen, wie gut ihnen diese Einzelaufgaben gefallen haben (Abbildung 11).

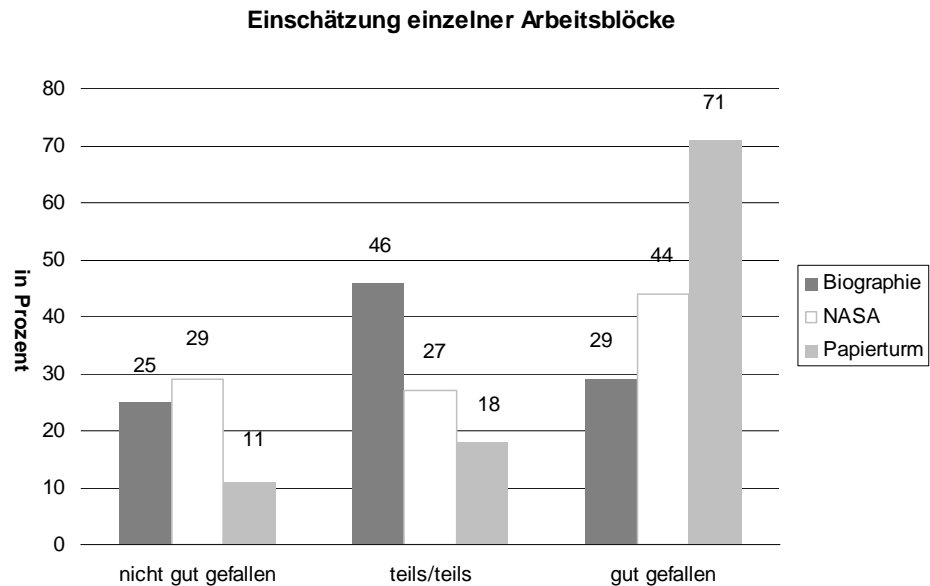


Abb. 11: Einschätzung einzelner Arbeitsblöcke durch die Jugendlichen

Es wird deutlich, dass das Papierturm-Spiel den meisten Zuspruch von den Jugendlichen erhalten hat. Als Begründungen wurden dabei häufig die Verbindung aus Gruppenarbeit, bei der man besonders die Teamfähigkeit testen konnte mit dem Spaß an der gestellten Aufgabe genannt. Das NASA-Spiel, das von der Aufgabenstellung her eher auf die Phantasie der Schülerinnen und Schüler abzielt und weniger auf praktisches Handeln, hat lediglich zu 44 Prozent gefallen, 29 Prozent gaben sogar an, es hätte ihnen nicht gefallen. Bei der letzten Gruppe spielte denn auch die unreale Situation des Spiels die Hauptrolle für die Ablehnung. Auf der positiven Seite wurde vermerkt, dass man in der Gruppe arbeiten und gemeinsam Lösungsstrategien diskutieren konnte. Die geringste Zustimmung fand der Arbeitsblock, bei dem die Jugendlichen ihre bisherige Biographie in den Blick nehmen sollten, um so auf bereits erworbene soziale Kompetenzen aufmerksam zu werden. Fast die Hälfte ordnete sich in der Kategorie „zum Teil gefallen“ ein. Hier wurde u. U. zwar anerkannt, dass es eine interessante und neue Herangehensweise für die Jugendlichen darstellte, die für sie jedoch – trotz der Einleitung und der gegebenen Beispiele – schwierig zu bewältigen war. Auf der positiven Seite wurden von den Schülerinnen und Schülern anerkannt, dadurch eigene soziale Kompetenzen sichtbar gemacht zu haben und dies nun auch für zukünftige Bewerbungen nutzen zu können.

Abschlussbewertung

Zum Abschluss des Evaluationsfragebogens sollten die Schülerinnen und Schüler einige abschließende Bewertungen des Portfolios vornehmen. Eine

Frage dabei war, ob ihnen die Arbeit mit dem Portfolio geholfen hat, eigene soziale Kompetenzen bewusst zu machen (Abbildung 12). Gut zwei Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bejahten und ein knappes Drittel verneinte diese Frage. Trotz dieser Einschätzung gaben 74 Prozent der Jugendlichen an, an den beiden Projekttagen nichts Neues erfahren zu haben. Ein Viertel sagte aber auch, neues Wissen zum Thema soziale Kompetenzen erworben zu haben. Ein grundlegendes Ziel des Portfolios war es, dass die Schülerinnen und Schüler praktischen Nutzen besonders im Hinblick auf zukünftig anstehende Bewerbungen ziehen können. Die Einschätzung der Jugendlichen ist hier überwiegend positiv. 73 Prozent wollen die Erkenntnisse über die eigenen sozialen Kompetenzen für Bewerbungsunterlagen und -gespräche nutzen. Nur ein gutes Viertel plant dies nicht.

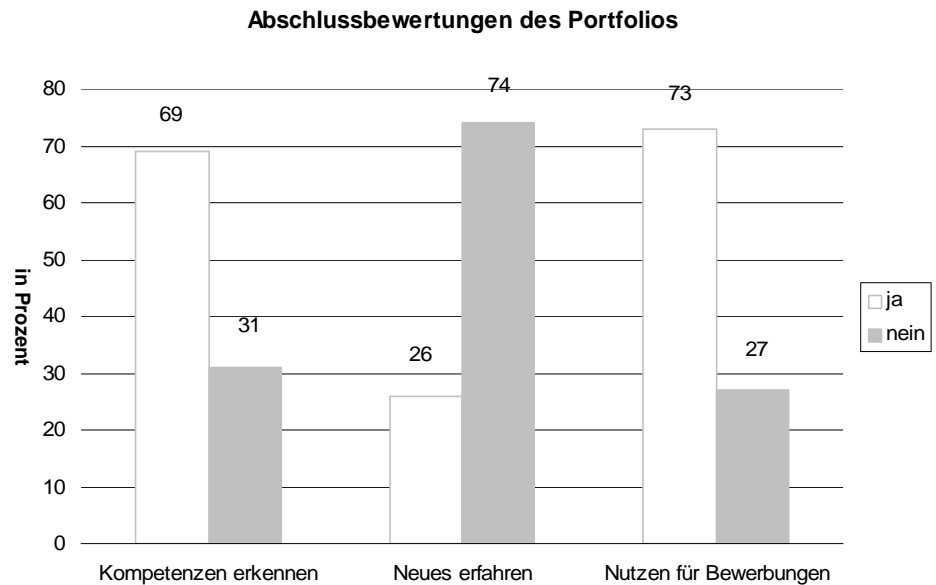


Abb. 12: Abschlussbewertung der Jugendlichen

Als ein indirektes Maß für die Zustimmung zum Portfolio können die Antworten auf die Frage gelten, ob man das Portfolio anderen Jugendlichen empfehlen würde. Hier gaben 71 Prozent, dass sie die Arbeit damit auch anderen Altersgenossen empfehlen würden, lediglich 29 Prozent würden es nicht weiter empfehlen. Ein Teilnehmer äußerte sich zu diesem Thema wie folgt:

„Es sollen auch noch andere Schulen mit dem Portfolio konfrontiert werden, weil es sehr informativ ist und es andern Jugendlichen bestimmt auch helfen wird.“

6.4 Interviews mit Lehrerinnen

Als zweite wichtige Rückmeldung neben den Fragebögen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über den Einsatz des Portfolios fungieren die Interviews, die nach Abschluss der beiden Projekttage mit den jeweils anwesenden Fachlehrern geführt wurden.

Aus den Vorgesprächen mit den Lehrerinnen war bekannt, dass das Portfolio zukünftig als ein Instrument zur Verfügung gestellt werden soll, mit dem Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen arbeiten können. Sie können das Portfolio speziell für die Gruppe benachteiligter Jugendlicher nutzen, um soziale Kompetenzen sichtbar zu machen und dies in den Kontext der Berufsvorbereitung (Bewerbungstraining) zu stellen.

Ähnlich den Evaluationsfragebögen der Schülerinnen und Schüler wurden die drei Lehrerinnen zu Beginn des Interviews um eine allgemeine Gesamteinschätzung des Portfolios gebeten. Hier fiel das Votum positiv aus, wobei eine Lehrerin vor Beginn der Erprobung eher skeptisch war, ob man mit diesem Instrument die Jugendlichen in der gewünschten Weise erreicht. Gerade sie äußerte sich am Ende sehr positiv über die Art der Methode (anders als normaler Unterricht, aber gut) und über die Inhalte (besonders die biographischen Lernorte und die Selbsteinschätzungen). Für alle drei Lehrerinnen schien der Zeitpunkt – im letzten regulären Schulbesuchsjahr – des Einsatzes des Portfolios richtig.

Bei der Frage nach den Inhalten/ Blöcken, die ihnen besonders gut gefallen haben, antworteten die Lehrerinnen (wie auch die Jugendlichen), dass die beiden Übungen sehr gut waren und sie ihre Schülerinnen und Schüler von einer ihnen z. T. unbekanntem Seite kennen gelernt haben (z. B. der Ergeiz einzelner Jungen, das Wegstecken von Misserfolg beim Papierturmspiel). Eine Lehrerin nannte zusätzlich den Block der biographischen Lernerfahrungen als einen Inhalt, der ihr besonders gut gefallen hat.

Auf die Frage nach Inhalten und Blöcken, die ihnen nicht gut gefallen haben, wurden jeweils sehr unterschiedliche Aspekte genannt. So fanden zwei Lehrerinnen den Teil der Zusammenfassung aller individuellen sozialen Kompetenzen für die Jugendlichen recht schwierig. Auch der Schritt dieses Wissen in Bewerbungsunterlagen zu überführen sollte bei der Durchführung des Portfolios nicht optional, sondern gleich unter Anleitung vorgenommen werden. Ein weiterer Hinweis war, dass der Block der biographischen Lernerfahrungen mit noch weiteren Beispielen unterlegt werden sollte. Es wird also deutlich, dass sich die Antworten der Lehrerinnen, welche Inhalte ihnen nicht so gut gefallen haben, eher auf methodische Hinweise bezogen und dass keine expliziten Inhalte genannt wurden.

Im Folgenden sollten die Lehrerinnen angeben, ob aus ihrer Sicht das Portfolio zu schwer oder zu leicht und ob es zu lang oder zu kurz ist. Nach Einschätzung der Lehrerinnen war kein Teil des Portfolios für die Schülerinnen und Schüler zu leicht. Allerdings gab es Hinweise, dass gerade für die neunten Klassen der Block der Lernerfahrungen in der Biographie schwer ist. Als Verbesserung wurde vorgeschlagen, für diese Aufgabe die Klasse in kleinere Gruppen zu teilen, um dann – mit mehreren Betreuern – diese Aufgabe besser anleiten zu können. Von einer Lehrerin kam der Hinweis, dass die Zusammenfassung aller aktuell vorhandenen sozialen Kompetenzen auch noch einmal mit Beispielen konkret vorgestellt und gemeinsam mit den Schülern kleinschrittig durchgeführt werden soll. Dieser Hinweis wurde für die Erprobung des Portfolios in der Hauptschulklasse in Leipzig bereits umgesetzt und hat dazu geführt, dass diese Aufgabe für die Jugendlichen (die sogar im Schnitt ein Jahr jünger waren als die Braunschweiger Jugendlichen) problemlos zu bewältigen war. Weitere Nennungen auf die Frage nach zu schwierigen Teilen des Portfolios gab es nicht.

Der Umfang und die Dauer der Umsetzung des Portfolios wurden von allen Lehrerinnen als angemessen eingeschätzt. Es wurde auch nicht als negativ empfunden, dass an diesen Projekttagen die Arbeits- und Pausenzeiten anti-zyklisch zum normalen Unterrichtsgeschehen stattfanden.

Auf die Frage, ob das Portfolio den Jugendlichen hilft, ihre sozialen Kompetenzen sichtbar zu machen, stimmten die Lehrerinnen prinzipiell zu, machten aber auch deutlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich gut erreicht werden. Da es aus Sicht der Lehrerinnen für viele Jugendliche schwierig ist, über sich selbst zu reflektieren, wiesen sie darauf hin, dass die Übungen immer gut angeleitet werden müssen und dass das Portfolio stark in einen Zusammenhang zu den eigenen Bewerbungen der Jugendlichen gestellt werden soll. So ist es möglich, die Arbeit mit dem Portfolio für die Jugendlichen sinnvoll erscheinen zu lassen. Eine Lehrerin betonte, dass insbesondere der biographische Teil dazu geeignet ist, die eigenen sozialen Kompetenzen sichtbar zu machen.

Alle Lehrerinnen sehen das Portfolio als sinnvolle Ergänzung für den eigenen Unterricht, der sich sehr gut in die Vorbereitung auf Bewerbungen integrieren lässt. Insofern geben auch alle drei Lehrerinnen an, dass sie das Portfolio im eigenen Unterricht anwenden würden. In der Leipziger Mittelschule würde sich das Portfolio zudem sehr gut zu dem dort durchgeführten Lions-Quest-Programm³ ergänzend einsetzen lassen.

Die Vorbereitungszeit für die Durchführung des Portfolios schätzen die Lehrerinnen als nicht sehr aufwändig ein. Wünschenswert wäre hier eine Einführung über einen Lehrgang, der einen Tag in Anspruch nehmen könnte.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Lehrerinnen, die an der Erprobung des Portfolios teilgenommen hatten, eine überwiegend positive Bewertung geben. Mit kleinen Änderungen in der Umsetzung, die sich aber jeweils auf die konkrete Situation in der Klasse bezieht, können sie sich einen Einsatz im normalen Unterricht (allerdings auch als Projekttag) sehr gut vorstellen.

³ Das Lions-Quest-Programm ist ein speziell in der SEK I eingesetztes so genanntes Life-Skills-Programm, das mit primärpräventiven Mitteln Suchtverhalten vorbeugen soll. Dabei werden im Unterricht Übungen zur Steigerung des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens, der Beziehungsfähigkeit oder des Verantwortungsbewusstseins durchgeführt

Der vorliegende Bericht befasst sich mit der Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“.

Ein wichtiger Bereich, der in der Arbeitswelt einen immer bedeutenderen Platz einnimmt, sind die sozialen Kompetenzen. Insbesondere benachteiligten Jugendlichen wird von verschiedenen Seiten (u. a. Betrieben und Einrichtungen, Kammern, Schulen) ein Mangel an Sozialkompetenzen bescheinigt. Häufig bleibt an dieser Stelle jedoch unklar, um welche sozialen Kompetenzen es sich handelt und vor allem wie diese überhaupt sichtbar gemacht werden können. Zunächst sollte benachteiligten Jugendlichen verdeutlicht werden, welche sozialen Kompetenzen sie bereits besitzen und an welchen Stellen Defizite bestehen. Es ging also um ein praxisorientiertes Verfahren, das sowohl für die Jugendlichen als auch für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gut einsetzbar und interpretierbar ist. Da sich bei der von uns durchgeführten Sichtung der vorhandenen Tests und Verfahren keines als vollständig übernehmbar erwies, haben wir in Anlehnung an andere Verfahren ein eigenes Portfolio „Soziale Kompetenzen“ entwickelt und an zwei Standorten in drei Klassen erprobt. Es handelt sich dabei um ein Instrument, das verschiedene inhaltliche Blöcke in sich vereint (vgl. Kapitel 4) und mit unterschiedlichen methodischen Umsetzungsformen arbeitet (z. B. Kleingruppen- oder Einzelarbeit).

Im Vorfeld wurden fünf Kriterien benannt, denen das entwickelte Portfolio gerecht werden sollte. Im Folgenden wird entlang dieser fünf Kriterien ein Fazit über den Einsatz und die Praktikabilität des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“ gezogen.

Zielgruppe

Eine der zentralen Anforderungen an das Verfahren der Sichtbarmachung sozialer Kompetenzen war, dass es angemessen für die Gruppe der Jugendlichen ab 15 Jahre sein und speziell für benachteiligte Mädchen und Jungen einsetzbar sein sollte.

Die Einschätzungen der Jugendlichen, der Lehrerinnen und der Mitarbeiterinnen des DJI, die das Portfolio an beiden Schulen durchgeführt haben, ergeben ein positives Fazit bei der Erreichung der genannten Zielgruppe. Das Portfolio setzt inhaltlich nachvollziehbar an aktuellen Themen – wie den bevorstehenden Bewerbungen der Jugendlichen – an. Es wird überwiegend als im Umfang und im Schwierigkeitsgrad angemessenes Verfahren beurteilt. Vereinzelt wurden sowohl auf Seite der Schülerinnen und Schüler als auch der der Lehrerinnen einzelne Übungen für einen Teil der Schüler als schwierig beurteilt. Mit spezifischen und kleinschrittigen Arbeitsanweisungen, die speziell auf die jeweiligen Klassen (oder anderen Gruppen von Jugendlichen) zugeschnitten werden, können aber alle Teile des Portfolios gut bearbeitet werden. Der immer wieder vorhandene Methodenwechsel zwischen Gruppenarbeit, bei dem aktiv zusammen Aufgaben gelöst wurden und Einzelarbeit, bei der die Arbeitsblätter allein bearbeitet wurden, kam insgesamt gut an, wobei die Übungen bei Jugendlichen wie Lehrern besondere Zustimmung fanden.

Die Darreichungsform des Portfolios (als Sammelmappe mit einzelnen Arbeitsblättern, die graphisch übersichtlich gestaltet wurden) wurde von allen überwiegend als gut beurteilt.

Durchführung

Bei diesem Kriterium kam es vor allem darauf an, dass ein Verfahren mit möglichst geringem Vorbereitungsaufwand für die Durchführungsleiter umzusetzen ist.

Die Lehrerinnen hatten übereinstimmend festgestellt, dass sich die Vorbereitungszeit mit einem Tag (in Form eines Lehrgangs) als nicht zu hoch erweist, um das Portfolio zukünftig im Unterricht einsetzen zu können. Das Portfolio erfordert keine zusätzlichen Aus- und Weiterbildungen (wie es bei einem klassischen AC nötig gewesen wäre). Da sich der normale Unterricht ebenfalls mit Kompetenzen und vor allem mit Bewerbungstraining und Bewerbungsverfahren beschäftigt, sehen alle Lehrerinnen gute Möglichkeiten, das Portfolio sinnvoll in den Unterrichtsablauf zu integrieren.

Ergebnisinterpretation

Das Portfolio sollte die direkte Sichtbarmachung vorhandener sozialer Kompetenzen ermöglichen.

Dies zu erreichen, wurde über verschiedene Wege versucht. Zum einen konnten die Jugendlichen Bilanz ziehen über bisher erworbene soziale Kompetenzen, die sie u. U. noch gar nicht als solche wahrgenommen hatten. Zum anderen konnten sie in ganz konkrete Übungen zeigen (und später einschätzen), welche sozialen Kompetenzen sie anwenden können. Bei allen Blöcken des Portfolios wurde darauf geachtet, dass die Jugendlichen ihre gezeigten oder bereits erworbenen sozialen Kompetenzen schriftlich einschätzen und fixieren sollten, also sich im wahrsten Sinne des Wortes vor Augen zu führen. Auch wenn für einige Schülerinnen und Schüler diese Aufgaben eine hohe Anforderung stellten, sagt der überwiegende Teil der Jugendlichen, dass mit der Arbeit am Portfolio ihre sozialen Kompetenzen tatsächlich sichtbar wurden.

Auch die Lehrerinnen sehen den Vorteil, über die Arbeit mit dem Portfolio die Schülerinnen und Schüler von einer anderen, z. T. neuen Seite kennen zu lernen und zu erfahren, welche sozialen Kompetenzen sie bereits besitzen.

Praxistauglichkeit

Das von uns entwickelte Portfolio soll in der täglichen Arbeit von Lehrern und Sozialpädagogen mit benachteiligten Jugendlichen eingesetzt werden. Dafür ist es wichtig, dass es für beide Seiten einfach zu handhaben und unmittelbar nutzbringend ist.

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen schätzen das Portfolio als gut und leicht verständlich ein. Allerdings ist es zunächst nicht als selbsterklärend angelegt und muss bei der Durchführung begleitet werden. Mit der großen Zustimmung seitens der Jugendlichen, die Ergebnisse des Portfolios, das Wissen über ihre aktuell vorhandenen sozialen Kompetenzen, zukünftig für den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsweg zu nutzen, z. B. bei Bewerbungen, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler ein zentrales Anliegen des Portfolios umsetzen.

Die Rückmeldung der Lehrerinnen macht ebenfalls deutlich, dass ihnen der praktisch nachvollziehbare Nutzen des Portfolios wichtig ist und dass sie ihn im vorliegenden Verfahren umgesetzt sehen. Die Bereitschaft, auch weiterhin mit dem DJI-Portfolio arbeiten zu wollen, unterstreicht dies zusätzlich.

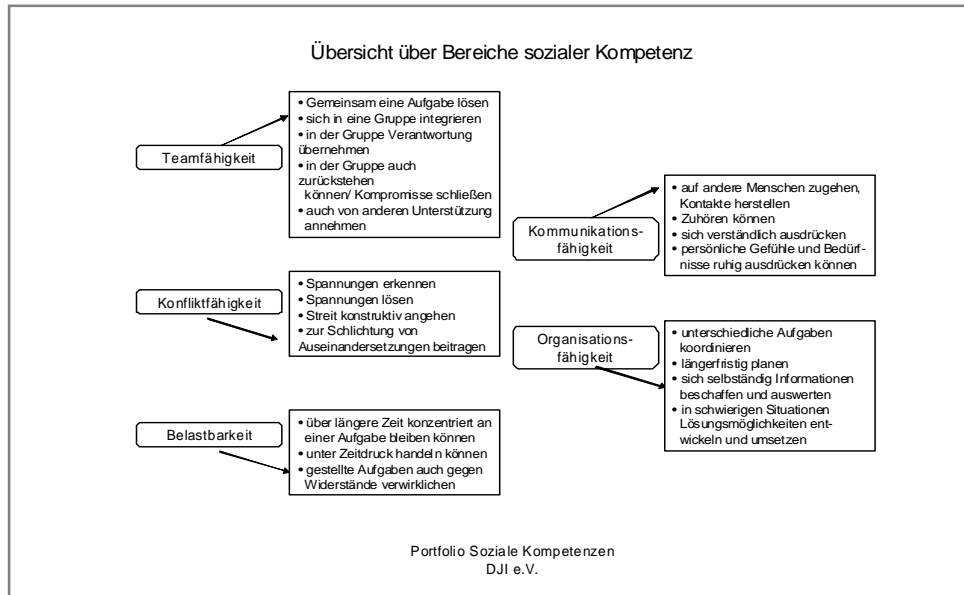
Fortschreibung

Das DJI-Portfolio soll auch der Tatsache Rechnung tragen, dass soziale Kompetenzen keine unveränderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen. Das bedeutet, dass die Jugendlichen im Verlauf ihrer Entwicklung neue Kompetenzen erwerben oder auch vorhandene weiterentwickeln. Insofern birgt der Gedanke, ein Portfolio einzusetzen auch die Möglichkeit, dass die Jugendlichen selbstständig an dieser Kompetenzsammlung arbeiten. Darüber, ob die Jugendlichen von dieser Möglichkeit wirklich Gebrauch machen, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Eine Überlegung für den zukünftigen Einsatz wäre jedoch, Teile des Portfolios nach einem gewissen Abstand zu wiederholen, um erfassen zu können, ob bei den Jugendlichen Entwicklungen stattgefunden haben.

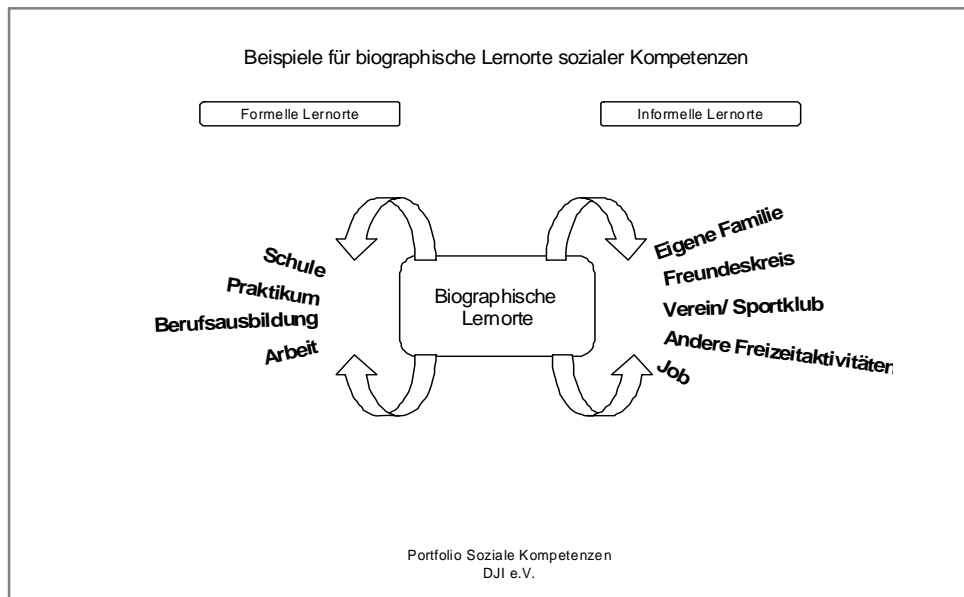
Insgesamt lässt sich feststellen, dass das DJI-Portfolio, gemessen an den zuvor zugrunde gelegten Anforderungen, ein gutes Verfahren darstellt, soziale Kompetenzen bei benachteiligten Jugendlichen sichtbar zu machen sowie dazu beizutragen, diese Kompetenzen für den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsweg nutzbar zu machen. Wichtig ist bei der Arbeit mit der spezifischen Gruppe benachteiligter Jugendlicher, dass die Umsetzung des Portfolios gut angeleitet wird und mit nachvollziehbaren, praktischen Beispielen und Übungen durchsetzt ist. Die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen müssen die Arbeit mit dem Portfolio jeweils auf die besonderen Bedingungen „ihrer“ Jugendlichen anpassen. Für die inhaltliche Einführung sowie den Ablauf des Portfolios bietet es sich an, einen eintägigen Lehrgang anzubieten. Im weiteren Verlauf des Einsatzes des Portfolios kann dies dann von den Lehrkräften und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen vorgenommen werden, die bereits Erfahrung mit dem Portfolio haben.

- DIHK (2005): Lernen für das Leben – Vorbereitung auf den Beruf. Schule in Deutschland muss Lernpotentiale erschließen. Umfrage der DIHK zur Ausbildungsreife, unter www.ihk.de
- Erler, W./ Gerzer-Saß, A./ Nußhart, C./ Saß, J. (2003): Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: Erpenbeck, J./ v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 339–352
- Erpenbeck, J. (1996): Kompetenz und keine Ende? In: QUEM-Bulletin, 1, S. 9–12
- Erpenbeck, J. (2004): Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In: QUEM-Bulletin, 6, S. 1–7
- Erpenbeck, J./ v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Hinsch, R./ Pfingsten, U. (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Weinheim: Beltz PVU
- Kanning, U.P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4, Göttingen: Hogrefe
- Karkoschka, U. (1998): Validität eignungsdiagnostischer Verfahren zur Messung sozialer Kompetenzen, Frankfurt/M.: Peter Lang
- Mittelstrass, J. (1999): Lernkultur – Kultur des Lernens. In: QUEM-Report, 60, S. 49–63
- Petermann, F. (1995): Training sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In: Margraf, J./ Rudolf, K. (Hrsg.): Training sozialer Kompetenz, Baltmannsweiler: Röttger-Schneider, S. 109–126
- Preisinger-Kleine, R. (2005): Kompetenzbilanzierung in der Schweiz und Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule-Beruf, unveröffentlichter Bericht aus ICOVET-Projekt
- Runde, B. (2001): Multimodales Assessment Sozialer Kompetenzen. Validierung eines computergestützten Tests, Bangor, Bissendorf: Methodos
- Schubinski, M. (2002): Die Entwicklung und Validierung eines multidimensionalen sozialen Kompetenz Fragebogens. Dissertation am Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt/M.
- Sydow, J./ Duschek, S./ Möllering, G./ Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden
- White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review, Sep., S. 297–333

9.1 DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“



Arbeitsblatt 1



Arbeitsblatt 2

Wichtige Lernerfahrungen in meiner Biographie

Formelle Lernorte		Informelle Lernorte	
<input type="checkbox"/> Schule <input type="checkbox"/> Praktika	<input type="checkbox"/> Familie <input type="checkbox"/> Freundeskreis	<input type="checkbox"/> Verein/ Sport <input type="checkbox"/> sonst. Freizeit	<input type="checkbox"/> Job
Beschreibe deine Aufgabe/n oder Tätigkeit/en!		Was hast du dabei gelernt? Welche Kompetenzen hast du angewandt?	
Wie gut kannst du diese Kompetenzen insgesamt anwenden?			
<input type="checkbox"/> kann ich sehr gut		<input type="checkbox"/> kann ich gut <input type="checkbox"/> daran muss ich noch arbeiten	

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 3

Arbeitsblatt 3

Wichtige Lernerfahrungen in meiner Biographie

Formelle Lernorte		Informelle Lernorte	
<input type="checkbox"/> Schule <input checked="" type="checkbox"/> Praktika	<input type="checkbox"/> Familie <input type="checkbox"/> Freundeskreis	<input type="checkbox"/> Verein/ Sport <input type="checkbox"/> sonst. Freizeit	<input type="checkbox"/> Job
Beschreibe deine Aufgabe/n oder Tätigkeit/en!		Was hast du dabei gelernt? Welche Kompetenzen hast du angewandt?	
selbständig einen Praktikumsplatz gefunden		In den ausgewählten Betrieben meine Anfrage klar und nachvollziehbar zu stellen Auch bei Absagen freundlich geblieben Auch bei Absagen weiter nach Betrieben gesucht	
Wie gut kannst du diese Kompetenzen insgesamt anwenden?			
<input type="checkbox"/> kann ich sehr gut		<input checked="" type="checkbox"/> kann ich gut <input type="checkbox"/> daran muss ich noch arbeiten	

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 3a

Arbeitsblatt 3a

Einschätzung der eigenen Kompetenzen im NASA-Spiel

Teamfähigkeit

	das konnte ich sehr gut	das konnte ich gut	darin muss ich noch arbeiten
Ich habe andere ausreden lassen.			
Ich habe Vorschläge zur Lösung der Aufgabe eingebracht.			
Ich bin auf die Vorschläge der anderen eingegangen.			
Ich habe zwischen verschiedenen Meinungen in der Gruppe vermittelt.			
Ich habe Gruppenmitglieder um Hilfe gebeten.			
Ich habe anderen Gruppenmitgliedern Hilfe angeboten.			

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 4

Einschätzung der eigenen Kompetenzen im NASA-Spiel

Kommunikationsfähigkeit

	das konnte ich sehr gut	das konnte ich gut	daran muss ich noch arbeiten
Ich habe den anderen zugehört.			
Ich habe die anderen beim Reden angesehen.			

Konfliktfähigkeit

	das konnte ich sehr gut	das konnte ich gut	daran muss ich noch arbeiten
Ich habe sachliche Kritik geübt und habe die anderen nicht persönlich kritisiert.			
Ich habe die Kritik von anderen in die Lösung der Aufgabe einbezogen.			
Ich habe dazu beigetragen, dass die Aufgabe ohne Streit in der Gruppe gelöst wurde.			

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 5

Aktuelles persönliches Profil meiner sozialen Kompetenzen

Trage nun alle sozialen Kompetenzen aus dem Bereich „Lernerfahrungen in meiner Biographie“ und der „Einschätzung der eigenen Kompetenzen im NASA-Spiel“ in die Liste ein, von denen du angegeben hast, dass du sie **sehr gut** oder **gut** kannst! Ordne sie den einzelnen Kompetenzbereichen zu!

Teamfähigkeit

Konfliktfähigkeit

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 6

Aktuelles persönliches Profil meiner sozialen Kompetenzen

Trage nun alle sozialen Kompetenzen aus dem Bereich „Lernerfahrungen in meiner Biographie“ und der „Einschätzung der eigenen Kompetenzen im NASA-Spiel“ in die Liste ein, von denen du angegeben hast, dass du sie **sehr gut** oder **gut** kannst! Ordne sie den einzelnen Kompetenzbereichen zu!

Belastbarkeit

Kommunikationsfähigkeit

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 7

Aktuelles persönliches Profil meiner sozialen Kompetenzen

Trage nun alle sozialen Kompetenzen aus dem Bereich „Lernerfahrungen in meiner Biographie“ und der „Einschätzung der eigenen Kompetenzen im NASA-Spiel“ in die Liste ein, von denen du angegeben hast, dass du sie **sehr gut** oder **gut** kannst! Ordne sie den einzelnen Kompetenzbereichen zu!

Organisationsfähigkeit

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 8

Meine sozialen Kompetenzen

Auf dieser Seite geht es darum, eine Seite zu gestalten, die du zukünftig deinen Bewerbungen belegen kannst.

Das sind meine sozialen Fähigkeiten:

Teamfähigkeit:

Ich kann

Ich bin

Kommunikationsfähigkeit:

Konfliktfähigkeit:

Belastbarkeit:

Portfolio Soziale Kompetenzen
DJI e.V.

Arbeitsblatt 9

9.2 Ablaufplan DJI-Portfolio „Soziale Kompetenzen“

- Ort: Hauptschulen in Braunschweig und Leipzig
- Zeitlicher Umfang: 4 Doppelstunden oder 2 Projektstage
- Teilnehmer: 2 Klassen der 10. Klassenstufe, 1 Klasse der 9. Klassenstufe
- die einzelnen Punkte des Ablaufs werden durch Folien unterstützt visualisiert
 - für die Durchführung einiger Punkte gibt es Arbeitsblätter bzw. Zusatzmaterial

1 Vorstellung der Inhalte und Ziele des Portfolios

Den Grund und das wesentliche Ziel dieser Stunden/ bzw. des Projekttag- es erklären

Was ist das Ziel eines Kompetenzprofils?

Die Jugendlichen sollen sich über ihre Kompetenzen im sozialen Bereich bewusst werden, v. a. auch darüber, was sie hier schön können. Sie sollen erkennen, was überhaupt soziale Kompetenzen sind und sollen ihre Fähigkeit in diesem Bereich einschätzen lernen. Es soll klar werden, dass sie diese Kompetenzen an sehr unterschiedlichen Orten erworben haben und erwerben und dass Schule nur ein Ort unter vielen ist.

Wofür kann/ soll es genutzt werden?

Neben fachlichen Kompetenzen zählen soziale Kompetenzen immer mehr zu den wichtigen, geforderten Voraussetzungen für den Eintritt ins Ausbildungs- und Erwerbsleben. Diese Kompetenzen müssen benannt und in Bewerbungen gut präsentiert werden können.

Soziale Kompetenzen

Erklären, was man unter sozialen Kompetenzen versteht (z. B. im Verhältnis zu fachlichen Kompetenzen darstellen)

Darstellen von Beispielen für soziale Kompetenzen (zu Gruppen sozialer Kompetenzen zusammenfassen)

Frage klären, wofür soziale Kompetenzen im Leben wichtig sind und wofür besonders im Beruf

(siehe Arbeitsblatt 1: Übersicht über Gruppen und jeweils Beispiele sozialer Kompetenz)

Wo können soziale Kompetenzen erlernt werden?

Hier vor allem verdeutlichen, dass soziale Kompetenzen zwar auch in der Schule, aber vor allem auch außerhalb der Schule erlernt werden.

Ablauf und Abschnitte des Portfolios erklären

Was ist ein Portfolio?

Was sind die einzelnen Inhalte dieses Portfolios?

Daran den Ablauf des Projekttag- / der nächsten Stunden erläutern.

2 Erstellung der biographischen Kompetenzbilanz

Einführung

Noch mal erinnern an das, was soziale Kompetenzen überhaupt sind und dass man sie in verschiedenen Bereichen erwerben kann

Bereiche

Gemeinsam Bereiche sammeln und visualisieren, in denen man sich sozial kompetent verhalten muss/ sollte
(siehe Arbeitsblatt 2: Bereiche des Anwendens und Erlernens sozialer Kompetenz)

Biographie und soziale Kompetenzen

Erlernen und Anwenden sozialer Kompetenzen ist ein Prozess – inhaltlich Hinführen zu Thema, dass an verschiedenen Stellen innerhalb eines Lebenslaufes soziale Kompetenzen erlernt und angewendet werden und dass diese kürzere oder längere Phasen in der Biographie ausmachen können (Beispiele nennen)

Erstellen der Kompetenzbiographie

Darstellen wie Biographien normalerweise erstellt werden; anhand dessen wird vorgestellt, wie die eigene Biographie sozialer Kompetenzen aussehen soll. Dazu werden die Bereiche, in denen soziale Kompetenzen eine Rolle spielen nochmals aufgezeigt (neben Schule z. B. Familie (Geschwister oder ältere Verwandte betreuen); Freizeit (Verein oder informell); Praktika; Jobs) (siehe Arbeitsblatt 3: Vorlage zur Erstellung der Kompetenzbiographie) (siehe Arbeitsblatt 3a/b: Beispiele)

3 Durchführung zweier gemeinsamer Übungen

Einleitung

Bisher ging es um das Bilanzziehen, es wurden aus der Erinnerung heraus bisher bereits gezeigte soziale Kompetenzen festgehalten. Bei der Übung soll darum gehen, einmal in konkreten Handlungen soziale Kompetenzen anzuwenden

Durchführung der 1. Übung

Inhalt, Ablauf wird vorgestellt
Hilfsmittel werden zur Verfügung gestellt
Gruppen werden gebildet
Übung ist dem AC-Katalog des FSTJ und IMBSE übernommen (NASA-Spiel)
(siehe NASA-Spiel: Aufgabe und Ablauf der Übung)
(für Übung außerdem: Materialien)

Durchführung der 2. Übung

Inhalt, Ablauf wird vorgestellt
Hilfsmittel werden zur Verfügung gestellt
Gruppen werden gebildet
Übung ist dem AC-Katalog des FSTJ und IMBSE übernommen (Übung Papierturm)

(siehe Übung Papierturm: Aufgabe und Ablauf der Übung)
(für Übung außerdem: Materialien)

Einschätzung der gezeigten eigenen sozialen Kompetenzen

Anders als bei diesen Übungen sonst üblich, werden die Schülerinnen und Schüler nicht von vorher geschulten Beobachtern eingeschätzt, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen sich jeweils im Anschluss an die Übungen selbst einschätzen. Sie sollen beurteilen, ob sie vorgegebene Bereiche sozialer Kompetenz (die in der Übung angewandt werden sollen) gezeigt haben und wenn ja, in welcher Form sie sie gezeigt haben (kann ich sehr gut – daran muss ich noch arbeiten)

(siehe Arbeitsblätter 5a/b; 6a/b Vorgaben zur Selbsteinschätzung)

4 Erstellung eines eigenen Kompetenzprofils

- Übertragung und Zusammenfassung der Inhalte aus der biographischen Kompetenzbilanz und der Selbsteinschätzung in eine Übersicht, geordnet nach Kompetenzbereichen
(siehe Arbeitsblatt 6a/b/c Arbeitsblätter für die Übersicht)
- Erstellen einer Übersicht über die eigenen sozialen Kompetenzen für Bewerbungsunterlagen
„Meine Kompetenzen im sozialen Bereich“ soll eine Selbstauskunft über in Ausbildung Beruf gefragte soziale Kompetenzen liefern, die die Jugendlichen für ihre Bewerbungsunterlagen nutzen können.
(siehe Arbeitsblatt 7 Arbeitsblätter für Bewerbungen)

9.3 Evaluationsfragebogen für Schülerinnen und Schüler

Fragebogen Einschätzung Projektstage „Soziale Kompetenz“

1. Wie viel Spaß hat dir die Arbeit mit dem Portfolio alles in allem gemacht?

- sehr viel Spaß
- viel Spaß
- weder/noch
- wenig Spaß
- keinen Spaß

2. Waren die mündlichen Erklärungen, Anleitungen und Hinweise im Portfolio leicht zu verstehen?

- ja, leicht
 - nein, schwierig, weil
-

3. Waren die schriftlichen Erklärungen, Anleitungen und Hinweise im Portfolio leicht zu verstehen?

- leicht
 - schwierig, weil
-

4. Hattest du bei der Arbeit mit dem Portfolio irgendwo Schwierigkeiten?

- ja, und zwar bei
-

- nein

5. Wie gefällt dir das Aussehen des Portfolios?

- gefällt mir gut
- gefällt mir zum Teil
- gefällt mir nicht

Begründung

6. Das Portfolio hat drei Hauptteile: die Lernerfahrungen in der Biographie, das NASA-Spiel und das Papierturmspiel. Wie gut haben dir die einzelnen Teile gefallen?

6a: Lernerfahrungen in der Biographie

- gefällt mir gut
- gefällt mir zum Teil
- gefällt mir nicht

Begründung

6b: NASA-Spiel

- gefällt mir gut
- gefällt mir zum Teil
- gefällt mir nicht

Begründung

6c: Papierturm-Spiel

- gefällt mir gut
- gefällt mir zum Teil
- gefällt mir nicht

Begründung

7. Wie gut bist Du mit den Listen zur Selbsteinschätzung deiner sozialen Kompetenz nach dem NASA-Spiel und dem Papierturmspiel zu Recht gekommen? War es leicht oder schwer zu entscheiden, ob die Sätze für dich stimmen?

7a: NASA-Spiel

- leicht
 - schwierig, weil
-

7b: Papierturmspiel

- leicht
 - schwierig, weil
-

8. Hat dir das Portfolio geholfen, dir deine sozialen Kompetenzen bewusst zu machen?

- ja
- nein

9. Hast du durch das Portfolio etwas Neues über dich und deine sozialen Kompetenzen erfahren?

- ja, und zwar
-

- nein

10. Wirst du die Informationen aus dem persönlichen Profil deiner sozialen Kompetenzen für Bewerbungen (z. B. um einen Ausbildungsplatz) nutzen?

- ja
- nein

11. Was hat dir am Portfolio am besten gefallen? Warum?

12. Was hat dir am Portfolio am wenigsten gefallen? Warum?

13. Würdest du anderen Jugendlichen empfehlen, das Portfolio zu benutzen?

- ja
- nein

14. Welche Note auf einer Notenskala von 1 bis 6 würdest du dem Portfolio geben?

- Note 1
- Note 2
- Note 3
- Note 4
- Note 5
- Note 6

15. Haben wir noch irgendetwas Wichtiges vergessen? Gibt es noch etwas, dass du zum Portfolio sagen willst?

16. Jetzt folgen noch Fragen zu deiner Person

16a: Welches Geschlecht hast du?

- männlich
- weiblich

16b: Wie alt bist du?

__ Jahre

16c: In welche Klasse gehst du?

__ Klasse

16d: Bist du in einer Hauptschulklasse oder einer Realschulklasse?

- Hauptschulklasse
- Realschulklasse

Vielen Dank für deine Mitarbeit!