

Der Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche

Günther Schaub



Forschungsschwerpunkt
Übergänge in Arbeit

Arbeitspapier 2/2005

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche Texte

Die vorliegenden Unterlagen sind urheberrechtlich geschützt.
Konzeption und Gestaltung: Elke Pürzer

© 2005
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2
81541 München
Tel. 089-62306-0
Fax 089-62306-162
Internet: www.dji.de

Der Forschungsschwerpunkt "Übergänge in Arbeit" steht in einer Forschungstradition des DJI, die, ausgehend von der Analyse der Übergangsbioografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auch die Strukturen und Institutionen, Politiken und sozialen Folgen der Veränderungen des Übergangssystems zum Gegenstand gemacht hat. Dieses Forschungsengagement am DJI legitimiert sich nicht zuletzt aus dem im KJHG formulierten Auftrag an die Jugendhilfe, die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu fördern und dabei eine Mittlerfunktion im Verhältnis zu anderen, vorrangig zuständigen und in ihren Ressourcen leistungsfähigen Akteuren wahrzunehmen.

Diese Expertise wurde im Rahmen des Leonardo-Projekts ICOVET (Informal Competences and their Validation) erstellt. ICOVET hat drei Ziele:

- Methoden und Instrumente zu entwickeln, die durch informelles Lernen erworbene und für die berufliche Bildung relevante Kompetenzen sichtbar machen;
- Strategien, Methoden und Konzepte zu entwickeln, wie diese Kompetenzen systematisch in beruflicher Bildung bzw. in der Vorbereitung auf berufliche Bildung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen genutzt werden können;
- ein "train-the-trainer-modul" zu entwickeln und zu testen, das Lehr- und Ausbildungskräfte in die Lage versetzt, diese Kompetenzen in beruflicher Bildung und Ausbildung bzw. in der Vorbereitung auf Berufsausbildung zu nutzen.

An der Umsetzung dieses Programms sind ICOVET-Partner in den folgenden Ländern beteiligt: England, Deutschland, Griechenland, Irland, Rumänien, Spanien und Wales.

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Gemeinschaft finanziert. Der Inhalt dieses Projekts gibt nicht notwendigerweise die Meinung der Europäischen Gemeinschaft wieder, und die Europäische Gemeinschaft übernimmt dafür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

1	Problemstellung	5
2	Ziele und Zielgruppen der Kompetenzfeststellungsverfahren	7
2.1	Mehr Effektivität und Effizienz bei der Bewältigung der Ausgleichsprozesse	7
2.2	Mehr Chancengleichheit für am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligte Zielgruppen	9
3	Systematische Kompetenzermittlung und -feststellung	10
3.1	Kompetenzbegriff	10
3.2	Kompetenzmessung	12
3.2.1	Ziele und Absichten	12
3.2.2	Methoden	13
3.3	Kompetenzmessung und -feststellung bei benachteiligten Jugendlichen	15
3.3.1	Methoden und Verfahren	15
3.3.2	Theoretische und praktische Probleme	18
3.3.2.1	Grundsätzliche Einwände	18
3.3.2.2	Qualitätsprobleme auf der Umsetzungsebene	19
4	Informelles Lernen und informell erworbene Kompetenzen	24
4.1	Unterscheidungsmerkmale des formellen und informellen Lernens	24
4.2	Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen	28
4.2.1	Grundsätzliche Probleme	28
4.2.2	Ziele und Absichten	29
4.2.3	Zwei Beispiele: Kompetenzbilanzen und Qualipass	30
5	Transfer- und Verwertungsproblematik: Übertragbarkeit und Umsetzung der Ergebnisse von Kompetenzfeststellungsverfahren in die betriebliche Realität	35
6	Fazit	38
7	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	40
	Literatur	42

Berufsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren wie z. B. das Assessment-Center-Verfahren (AC) sind systematisierte und standardisierte Instrumente zur Erfassung und Messung von mehrdimensionalen Kompetenzen und Potenzialen (z. B. von Fachwissen, Verhaltensleistungen und -defiziten und Persönlichkeitsmerkmalen) mit dem Ziel einer differenzierten und optimierten Personalplanung. Entsprechend dieser Zielsetzung werden diese Verfahren traditionell von Betrieben und Organisationen bei der Personalauswahl und -platzierung angewendet.

Seit einiger Zeit werden solche Verfahren u. a. von Trägern der Jugendberufshilfe zunehmend auch im Bereich der Benachteiligtenförderung am Übergang Schule - Beruf eingesetzt, um eine effektivere, passgenauere und zielgerichtete individuelle Berufsvorbereitung und -ausbildung zu ermöglichen. Die Jugendlichen sollen mittels geeigneter und angemessener Testverfahren in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen und für ihre berufliche Zukunft zu nutzen. Auch LehrerInnen, AusbilderInnen und andere Fachkräfte, die mit solchen Jugendlichen arbeiten, sollen die bislang verborgen und unberücksichtigt gebliebenen Kompetenzen der Jugendlichen besser erkennen und für deren individuelle Schulung und Ausbildung nutzen können. Nicht zuletzt sollen dadurch auch die hohen Abbruchquoten in berufsvorbereitenden Maßnahmen reduziert werden, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) oder anderen Institutionen initiiert und finanziert werden.

Traditionelle personal- und eignungsdiagnostische Testverfahren wie das Assessment-Center-Verfahren (AC) vernachlässigen allerdings die durch informelles Lernen außerhalb des formellen Bildungssystems erworbenen individuellen (sozialen) Kompetenzen von Jugendlichen. Sie messen und zertifizieren vielmehr häufig gerade diejenigen kognitiven Leistungen oder Defizite (insbesondere schulische Leistungen), die für die Stigmatisierung der Jugendlichen als "benachteiligte Jugendliche" verantwortlich sind. Kompetenzfeststellungsverfahren im Bereich der Benachteiligtenförderung wollen diesen Fehler vermeiden und versuchen daher, auch auf anderen Ebenen zu messen und zu einem differenzierteren und umfassenderen Kompetenzprofil zu gelangen, das an den Stärken der Jugendlichen ansetzt (Empowerment-Konzept), die von traditionellen personal- und eignungsdiagnostischen Verfahren, wie sie häufig gerade bei Einstellungstests von Betrieben Verwendung finden, häufig ausgeblendet werden.

Im System der Benachteiligtenförderung hat man seit etwa Mitte der 90-er Jahre dieses Dilemma erkannt und darauf reagiert, indem man speziell für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf Kompetenzfeststellungsverfahren z. B. in Form von speziellen ACs entwickelt hat, die u. a. auch soziale, emotionale, personale, kommunikative etc. Kompetenzen berücksichtigen, sichtbar machen und dokumentieren. Kompetenzen werden dabei nicht nur als die Summe von im Rahmen des formellen Bildungssystems gelernten und eingeübten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern als Persönlichkeitsdimensionen verstanden.

Im deutschsprachigen Raum ist der Markt solcher Verfahren der Kompetenzmessung, -feststellung, -charakterisierung und -zertifizierung speziell für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf inzwischen sehr unübersichtlich.

Die diversen Verfahren unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht zum Teil beträchtlich. Die Expertise soll exemplarisch einen ersten Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Grundlagen, Voraussetzungen, Ansätze, Methoden und Ziele der Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf liefern. Dabei soll vor allem der Frage nachgegangen werden, ob und in welchem Umfang (und mit welchen Folgen) die diversen Verfahren Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigen, die sich Jugendliche im Laufe von Prozessen des informellen Lernens außerhalb der traditionellen Bildungseinrichtungen angeeignet haben, und ob diese "informellen Kompetenzen" für die weitere berufliche Eingliederung, also für den Übergang Schule - Beruf, genutzt werden können.

Am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt begegnen sich Nachfrager nach und Anbieter von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Beide Seiten haben - allerdings aus verschiedenen Gründen - ein Interesse daran, dass diese Ausgleichsprozesse einigermaßen reibungslos verlaufen, was in Deutschland seit vielen Jahren aus verschiedenen Gründen aber nicht mehr der Fall ist. Kompetenzfeststellungsverfahren und darauf aufbauende Förderpläne sollen daher zunächst und vor allem zu mehr Effektivität und Effizienz bei der Bewältigung der Ausgleichsprozesse am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen.

2.1 Mehr Effektivität und Effizienz bei der Bewältigung der Ausgleichsprozesse am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Eine der zentralen Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) besteht darin, die Ausgleichsprozesse am Ausbildungsmarkt zwischen Anbietern von und Nachfragern nach Ausbildungsplätzen durch gezielte Information, passgenaue Vermittlung, adäquate Qualifizierung etc. möglichst reibungslos zu gestalten. Die Effektivität und Effizienz der Berufsberatung und der Arbeitsvermittlung, aber auch des gesamten arbeitsfördernden Instrumentariums der BA (in unserem Zusammenhang vor allem berufsvorbereitende Maßnahmen für "unversorgte" und/oder "nicht ausbildungsreife" Jugendliche) waren schon immer Gegenstand von Diskussionen und Untersuchungen. Das gilt auch für andere Anbieter (zuständige Abteilungen, Ministerien und Referate auf EU-, Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene) von Programmen und Projekten zur beruflichen Eingliederung so genannter benachteiligter Jugendlicher, die sich in der Vergangenheit stets durch hohe Dropout-Quoten ausgezeichnet haben. Auch der Übergang aus berufsvorbereitenden Maßnahmen in den so genannten ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gelang den MaßnahmeteilnehmerInnen zusehends seltener, weshalb immer häufiger von so genannten "Maßnahmekarrieren" die Rede war.

Lange Zeit hatten außerbetriebliche Bildungsmaßnahmen, die für die verschiedenen Zielgruppen (z. B. unversorgte und/oder "nicht ausbildungsreife" Jugendliche mit schulischen Defiziten) im Auftrag der BA oder anderer Institutionen durchgeführt wurden, einen schlechten Ruf. Insbesondere Arbeitgeber begegneten BewerberInnen, die ihre Qualifikation im Rahmen solcher Bildungsmaßnahmen erworben hatten, mit einigem Misstrauen. Denn in den Fortbildungsveranstaltungen der Arbeitsämter versammelten sich Menschen mit recht differenzierten sozialen Merkmalen und Berufswünschen und mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen hinsichtlich Vorbildung, Kompetenzen, Arbeitserfahrung, Lerntempo und Bereitschaft etc. Entsprechend hoch waren häufig die Dropout-Quoten. Erst als die BA mit der Neufassung des SGB III Ende der 90-er Jahre verpflichtet wurde, die Wirkungen der aktiven Arbeitsförderung zu beobachten, zu untersuchen und auszuwerten, begann man, sich auch über eine zielgenauere und effektivere Konzeption und Besetzung der Maßnahmen Gedanken zu machen. Eine zielgruppenspezifische und individualisierte Förderung und Förderplanung sollte bessere Resultate bringen, d. h. geringere Abbruchquoten und höhere positive Verbleibsquoten ("in Ausbildung oder Arbeit") nach Maß-

nahmeende. Diese Verpflichtung wurde auch an die Träger von Bildungsmaßnahmen weiter gegeben: In einem Runderlass der BA wurde die Arbeit mit individuellen Förderplänen als Element berufsvorbereitender Maßnahmen aufgenommen (Druckrey 2002, S. 176). Mittels diagnostischer Verfahren der Kompetenzfeststellung und Ermittlung wie Potenzialanalyse und Assessment-Center sollten vor allem Jugendliche besser, effektiver und gezielter auf die betriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung und die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen vorbereitet werden. Letztlich dienen die inzwischen massenhaft angebotenen Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf auch und vor allem dem sinnvolleren und effizienteren Einsatz von Fördermitteln insbesondere der BA und anderer Einrichtungen etwa im Rahmen von Programmen wie dem "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), dem Modellprogramm "Freiwilliges Soziales Trainingsjahr (FSTJ)" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms "Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)" und dem Programm "Kompetenzagenturen zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen" im Rahmen des Modellprogramms "Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 2002 - 2006" des BMFSFJ.

Der Begriff der Kompetenz und das Instrumentarium der Kompetenzmessung stehen bei all diesen Programmen im Zentrum der Bemühungen um eine berufliche und soziale Integration der Jugendlichen. Inzwischen haben die meisten Bildungsträger mehr oder weniger differenzierte Methoden der Kompetenzfeststellung und Potenzialermittlung entwickelt oder übernommen und für ihre Zwecke variiert. Als Basisinstrumente dienen dabei die vorwiegend in der Wirtschaft eingesetzten AC-Verfahren, die an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst werden. Die mehr oder weniger erprobten und bewährten Methoden der Kompetenzfeststellung sollen die berufliche Orientierung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterstützen, indem aufgrund der Ergebnisse passgenaue, dem Kompetenzprofil des Individuums entsprechende Qualifizierungsziele für die weitere Betreuung und Beratung (z. B. durch die Arbeitsagentur) empfohlen werden. Die Vielfalt der Methoden ist dabei allerdings nicht immer hilfreich (siehe unten).

Ein weiteres Schlagwort im Bereich der Benachteiligtenförderung lautet "Individualisierung", womit der Beliebigkeit der Maßnahmen und ihren Streueffekten entgegengewirkt werden soll. In den von der BA beauftragten Ausbildungs- oder Personal-Service-Agenturen (PSA) sollen Konzepte zur individualisierten Berufsorientierung, -wegeplanung und zum Berufseinstieg erarbeitet werden, die den spezifischen Bedürfnissen, Defiziten und Möglichkeiten der Jugendlichen (und Erwachsenen) entsprechen. Damit kommen ebenfalls neue und zeitgemäße diagnostische Verfahren der Kompetenzfeststellung (vor allem Assessment-Center-Verfahren) ins Spiel.

Der neuen Direktive "individualisierte passgenauere Förderung und Vermittlung auf der Basis von Kompetenzfeststellungsverfahren" der BA haben sich praktisch alle relevanten öffentlich-rechtlichen Institutionen (die für Arbeit, Wirtschaft und Soziales zuständige Abteilungen, Ministerien, Referate etc. auf EU-, Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe, Bildungsträger) angeschlossen, was dazu geführt hat, dass auf allen politischen und administrativen Ebenen entsprechende Verfahren initiiert (und finanziert) wurden und werden. Die Vielfalt

der Verfahren (siehe unten) ist daher in gewissem Umfang auch der föderalen Struktur der BRD geschuldet.

2.2 Mehr Chancengleichheit für am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligte Zielgruppen

Aus Sicht der Nachfrager nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen (in unserem Falle Jugendliche mit besonderem Förderbedarf) geht es vor allem um eine Verbesserung der Chancen am Übergang Schule - Beruf. Der Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren soll den teilnehmenden (arbeitslosen) Jugendlichen/jungen Erwachsenen ermöglichen, an ihren Potenzialen anzusetzen und sie in die Lage versetzen, als Akteure bei der Entwicklung ihres weiteren Bildungs- und Berufsweges aufzutreten. Kompetenzfeststellungsverfahren wie AC sollen durch die Ermittlung von Entwicklungspotenzialen für Qualifizierung und Arbeit die Grundlage für einen differenzierten, individualisierten Hilfe- und Entwicklungsplan bilden und bei Bedarf eine Zuordnung von Personen zu unterschiedlichen entsprechend differenzierten Angebotsformen ermöglichen. Ein wichtiges Ergebnis ist dabei, dass die TeilnehmerInnen sich stärker und realistischer mit ihren eigenen Voraussetzungen, Schlüsselqualifikationen oder Arbeitstugenden, möglichen Zielen und Wegen zu ihrer Erreichung auseinandersetzen. Die Analyse vorhandener Kompetenzen, das Aufdecken des Potenzials, das in einem Jugendlichen steckt, sollen erste Schritte auf dem Weg zur individuellen Berufsfindung sein. Aufgrund einer genauen Diagnose durch entsprechende Verfahren können bestimmte beruflich relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie (soziale) Kompetenzen des Jugendlichen sichtbar gemacht und gleichzeitig trainiert werden.

Ziel ist es also, Methoden zu entwickeln, auch die durch informelles Lernen außerhalb des formellen Bildungssystems erworbenen Fähigkeiten und Ressourcen benachteiligter Jugendlicher mittels geeigneter Methoden und Instrumente systematisch messbar, sichtbar und für die Berufsvorbereitung und -ausbildung benachteiligter Jugendlicher nutzbar zu machen und ihnen so auch bessere Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen.

3.1 Kompetenzbegriff

Im Zentrum der Bemühungen um eine systematische Kompetenzermittlung und -feststellung zum Zwecke einer passgenauen Förderung und Vermittlung (in unserem Fall von benachteiligten Jugendlichen) steht der Begriff der *Kompetenz*. Allerdings werden im Milieu der Benachteiligtenförderung auch (oft synonym) zahlreiche andere Begriffe wie Qualifikation, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Ressourcen, Eignungen etc. benutzt, und zwar mitunter recht wahllos, unreflektiert und oberflächlich und häufig - ebenfalls recht beliebig - kombiniert mit Begriffen wie ganzheitlich, lebensweltorientiert etc. Vor allem der zentrale Begriffe *Kompetenz* (und analog Begriffe wie Kompetenzfeststellung, -ermittlung etc.) wird inflationär benutzt und arg strapaziert, wobei häufig nur "alter Wein in neuen Schläuchen" verkauft wird (Sarges 2001). Diese Begriffsverwirrung findet ihre Entsprechung auch in der Fachliteratur, denn es existiert "ein kaum noch zu übersehendes Sammelsurium an unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Verständnisweisen, Analyseebenen usw. in den unterschiedlichen Fachrichtungen" (Sydow u. a. 2003, S. 3).

Für unseren Zusammenhang ist vor allem die Unterscheidung zwischen *Kompetenzen* und *Qualifikationen* wichtig, denn letztere bezeichnen "klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen (...) Sie sind *handlungszentriert* und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb des Arbeitsprozesses überprüft werden können" (Erpenbeck/von Rosenstiel 2004, S. XXIX). Gerade an diesen Zertifizierungsprozeduren, die sich überwiegend auf die im formellen Bildungssektor erworbenen Qualifikationen beziehen, scheitern die benachteiligten Jugendlichen jedoch häufig.

Der Kompetenzbegriff ist dagegen umfassender. Er bezeichnet nicht nur die Fähigkeit, mit fachlich-methodischen und instrumentellen Kenntnissen Probleme zu lösen, sondern enthält auch sozial-kommunikative und personale Dimensionen. Allgemein handelt es sich bei Kompetenzen um "Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse" (ebd.).

Kompetenzen lassen sich in Typen, Klassen und Gruppen einteilen, wobei diesen Klassifizierungsversuchen notgedrungen eine gewisse Willkür anhaftet. Wir beschränken uns hier auf eine schematische Darstellung verschiedener *Kompetenzklassen und -gruppen* und deren Merkmale, aus der die Vielschichtigkeit und -dimensionalität des Kompetenzbegriffs ersichtlich ist.

Kompetenzklassen und -gruppen*

	Kompetenzgruppen			
	Persönlichkeits-eigenschaften	Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen	Fachbetonte Qualifikationen	Soziale Kommunikationsvoraussetzungen
Kompetenzklassen ("Schlüsselkompetenzen")	Personale Kompetenzen	Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen	Fachlich-methodische Kompetenzen	Sozial-kommunikative Kompetenzen
Kompetenzmerkmale	Selbstorganisation und -einschätzung. Einstellungen, Werte, Begabung, Kreativität, Motivation.	Aktives und selbstorganisiertes Handeln. Umsetzung von Absichten und Plänen für sich selbst und andere. Integration eigener Kompetenzen in erfolgreiche Handlungen.	Kreative selbstorganisierte Lösung von Problemen mit fachlichen/instrumentellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sinnorientiert Wissen einordnen und bewerten.	Kommunikatives und kooperatives selbstorganisiertes Handeln. Kreative Auseinandersetzung mit anderen. Gruppen- und beziehungsorientiertes Verhalten.

*Vereinfachte schematische Darstellung nach Erpenbeck/von Rosenstiel 2004, S. XVI ff.

Es gibt zahlreiche mehr oder weniger ähnliche Systematiken, z. B. die Unterscheidung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Kaufeld/Grote/Frieling 2003, S. 261 ff.). Gelegentlich wird als weitere Kompetenzklasse auch das *inhaltliche Basiswissen* definiert, also etwa "naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und ethische Grundkenntnisse aus den Bereichen Geschichte, Literatur, Pädagogik, Soziologie, Politik, Philosophie, Mathematik, Biologie, Technik etc." (Edelmann/Tippelt 2004, S. 8).

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass die Vieldimensionalität des Kompetenzbegriffs, der über rein fachlich-methodische formelle Qualifikationen hinausgeht und auch den Bereich der informell erworbenen Kompetenzen umfasst (siehe unten), ihn u. a. auch für unsere Zielgruppe (benachteiligte Jugendliche) interessant macht, die ja - überspitzt gesagt - quasi "Opfer" der eindimensionalen und einseitigen Betonung von kognitiven Leistungen und formellen Qualifikationen bei der Personalauswahl sind. Mit der Einführung eines um *soziale* Dimensionen erweiterten Kompetenzbegriffs und der Entwicklung von Methoden zur qualitativen Erfassung von Kompetenzentwicklungsprozessen (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1999) im außerbetrieblichen und -schulischen Umfeld (Familie, Peers etc.) verbinden sich insofern auch Hoffnungen und Erwartungen im Hinblick auf eine bessere berufliche Integration von benachteiligten Jugendlichen und eine adäquate Berücksichtigung ihrer (sozialen) Kompetenzen und Ressourcen.

Dieser Ansatz unterstellt allerdings, dass diese Vorgehensweise die "Wettbewerbsnachteile" dieser Jugendlichen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt tatsächlich in gewissem Umfang kompensieren kann. Diese erwünschte Wirkung setzt allerdings wiederum voraus, dass solche sozialen und bislang vernachlässigten informell erworbenen Kompetenzen bei der Zielgruppe auch nachgewiesen und gemessen werden können. Nach Lage der Dinge scheint es diesbezüglich den meisten Forschungs- und Handlungsbedarf zu geben,

denn die traditionellen Verfahren zur Kompetenzmessung sind auch in Bezug auf die Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in der Regel (aber nicht durchgängig; siehe unten) *ergebnisorientiert*, d. h. sie unterscheiden bei der Kompetenzmessung und -feststellung nicht zwischen Kompetenzen, die durch *formelles* oder durch *informelles* (oder non-formales) Lernen erworben wurden. Zwar ist man sich heute weitgehend einig, dass die Kompetenzentwicklung "auf eine kontinuierliche Verschränkung institutioneller und selbstorganisierter Lehr- und Lernphasen" angewiesen ist (Edelmann/Tippelt 2004, S. 8). Vor allem aus methodischen Gründen ist es jedoch bislang kaum gelungen, mehr oder weniger exakt nachzuweisen und zu bestimmen, welchen qualitativen und quantitativen Beitrag das informelle Lernen im Einzelfall zum beruflich relevanten Kompetenzerwerb beiträgt. Die komplexen Wechselwirkungen zwischen formellem und informellem (oder non-formalem) Lernen sind methodisch nur schwer in den Griff zu kriegen. In Deutschland (und wohl auch in anderen Ländern) "fehlt es vor allem an Längsschnittuntersuchungen, in denen die Wirkungen familiärer Kontexte auf Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung und Bildungsprozesse analysiert werden" (Rauschenbach u. a. 2004, S. 315). Ähnliche Forschungsdefizite gelten auch für andere potenzielle Orte, Formen und Methoden des informellen Lernens (Kitas, Peers, Medien, Jugendarbeit, Sport etc.; siehe unten). Hinzu kommt, dass sich - wie bereits angedeutet - die Forschung bislang auf die möglichst genaue Messung des *Ausmaßes* (und nicht der Genese) von Kompetenzen konzentriert hat, weil letztlich vor allem für die Angebotsseite (Unternehmen, Behörden, Militär etc.) nur die möglichst genau quantifizierbaren Kompetenzen als *Ergebnisse* eines Lernprozesses interessant waren und sind. Der Lernprozess selbst mit seinen vielfältigen Facetten blieb daher weitgehend ausgeblendet. Wir werden auf dieses Problem später zurückkommen.

3.2 Kompetenzmessung

3.2.1 Ziele und Absichten

Die Versuche, auf der Basis psychologischer Forschungsergebnisse Verfahren zu entwickeln, um (z. B. in Form von Eignungstests, Assessment-Center) mehrdimensionale Kompetenzen (fachliche, personale, soziale etc.; siehe oben) zu messen und die Ergebnisse für die Personalauswahl und -entwicklung nutzbar machen zu können, sind relativ alt. Sozial-psychologische Tests bei der betrieblichen Arbeitskräftepolitik haben eine lange Tradition. In großem Maßstab - also außerhalb psychologischer Laboratorien - wurden solche Tests, die nicht nur - quasi mechanisch - physische und physiologische, für die unmittelbare Arbeitsabwicklung notwendige Merkmale, sondern (auf der Basis von Fremdbeobachtungs- und -beurteilungsverfahren) auch psychologische Dimensionen und soziale Kompetenzen (Belastbarkeit, Empathie, Teamfähigkeit etc.) erfassten und zu messen versuchten, in den USA und in England während des Ersten Weltkrieges angewandt, um die Rekrutierung und den Einsatz von Soldaten zu optimieren. Die mehr oder weniger ausgeklügelten Methoden wurden danach verstärkt als Instrumente einer "rationalen" Personalauslese von der Industrie- und Betriebspsychologie übernommen, was in den 20er-Jahren in den USA und in Großbritannien zu einer wahren "Testomanie" führte. Interessanterweise erfuhren solche Methoden immer in Zeiten krisenhafter Entwicklungen einen Boom, so beispielsweise während der Weltwirtschaftskrise Ende der 20-er Jahre und in

Deutschland in den 70er-Jahren während der Diskussion um zeitgenössische "gerechtere" Leistungslohnsysteme.

Auch hierzulande etablierte sich in den 20er-Jahren die "angewandte Psychologie" als Universitätsdisziplin. Alle großen Industriebetriebe und viele staatliche Institutionen unterhielten so genannte psycho-technische Abteilungen, deren Arbeit und Methoden vorwiegend der praxisbezogenen Analyse des individuellen Leistungsvermögens dienten.

Die Konstruktion immer umfassenderer und detaillierterer Instrumente und Methoden der Kompetenzmessung entwickelte sich immer mehr und weltweit (zumindest in den westlichen Industriegesellschaften) zu einer beliebten "Spielwiese" (und zu einem einträglichen Geschäft) der angewandten (Betriebs-)Psychologie. Dabei werden (wenn auch nicht unbedingt gleichzeitig) sowohl angebots- als auch nachfrageorientierte Ziele und Absichten verfolgt:

- Aus Sicht der *Anbieter* (Unternehmen/Behörden/Militär u. ä. oder in ihrem Auftrag und Interesse handelnde Institutionen) geht es um die Optimierung von Personalauswahl und -einsatz, d. h. um die Differenzierung innerhalb der Bewerbergruppen, die gezielte Steuerung von Personalentwicklungsprozessen, die optimale Zusammensetzung von Arbeitsgruppen und Teams, die Behebung von Problemen und Störungen in Teams und die Auswahl von Führungskräften (Muckel 2004, S. 12).
- Aus Sicht der *Nachfrager* und/oder Anwender (ausbildungs- und arbeitsplatzsuchende Jugendliche und Erwachsene oder in ihrem Auftrag und Interesse handelnde Institutionen) geht es um eine optimale, dem Leistungsvermögen angemessene Platzierung (oder überhaupt um eine Platzierung) innerhalb des Systems von Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung sowie immer auch (vor allem aus Sicht der Gewerkschaften) um Chancengleichheit und eine bessere und "gerechtere" Entlohnung.

Auch in unserem Fall (Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche) geht es einmal um die Optimierung von Personalauswahl und -einsatz, d. h. um eine Differenzierung innerhalb der Bewerbergruppen für das Maßnahmespektrum der BA und anderer Anbieter etwa von berufsvorbereitenden und -bildenden Maßnahmen, um die Dropout-Quoten zu minimieren und letztlich die öffentlichen Mittel effektiver und effizienter einzusetzen. Und es geht auch (aus Sicht der Nachfrager) um die Herstellung von mehr Chancengleichheit (oder überhaupt um die Herstellung von Chancen) beim Übergang Schule - Beruf für benachteiligte Jugendliche (siehe oben).

3.2.2 Methoden

Methodisch betrachtet stehen bezüglich der Messung von (beruflich mehr oder weniger relevanten) Kompetenzen (unabhängig davon, wie sie definiert werden und welche gemessen werden sollen) zwei Alternativen zur Auswahl, die auch kombiniert werden können:

- Fremdbeobachtung und -einschätzung;
- Selbstbeobachtung und -einschätzung.

Gemessen wird in der Regel auf 4- bis 5-stufigen Skalen, die zu Ebenen,

Faktoren, Dimensionen, Klassen, Gruppen etc. von Kompetenzen aggregiert werden (z. B. Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz; siehe oben) und zu mehr oder weniger komplexen und aussagekräftigen *Kompetenzprofilen* führen.

Die Fremdbeobachtung und -einschätzung erfolgt durch mehrere mehr oder weniger geschulte Beobachter, Beurteiler, Assessoren u. ä. auf der Basis einer "kontrollierten Subjektivität".

Die Selbstbeobachtung und -einschätzung erfolgt durch einen Interviewer mündlich (face-to-face, telefonisch) oder (per Selbstbefragung) schriftlich, neuerdings auch per Internet (vgl. INBAS 2003, S. 231 ff.). Viele Anbieter solcher Verfahren (vor allem kommerzielle) nutzen dazu Zeitungen und Zeitschriften als Medien und Multiplikatoren. Die Probanden füllen den abgedruckten Fragebogen aus, schicken ihn an den Anbieter und erhalten (per Post, Fax oder E-Mail) gegen angemessenes Entgelt ein Kompetenzprofil inklusive Förderungs- und/oder Berufswahlvorschlägen und Empfehlungen.

Die große Nachfrage nach solchen Verfahren hat im Lauf der Zeit dazu geführt, dass immer zahlreichere und wohl auch bessere (d. h. gültigere und zuverlässigere) Methoden und Instrumente entwickelt wurden, darunter auch das so genannte Assessment-Center-Verfahren (AC). Um Messfehler zu minimieren, setzt dieses Verfahren auf einen *Methodenmix*, der auch für die ACs für benachteiligte Jugendliche charakteristisch ist. Durch die Verwendung möglichst vieler Methoden (Selbst- und Fremdbefragung und -einschätzung, teilnehmende und nicht-teilnehmende systematische Beobachtung etc.) gleichen sich die Fehler einzelner Methoden aus. Aus den gleichen Gründen wird ein Proband von verschiedenen Beobachtern (Assessoren) beobachtet und in seiner Leistung und seinem Verhalten beurteilt. Dadurch sollen sich subjektive Beurteilungsfehler weitgehend aufheben. (Ebbinghaus u. a. 2003, S. 99).

Auch das Verfahren der Kompetenzfeststellung im Rahmen von AC (durch geschulte Beobachter, Assessoren etc.) unterstellt, dass man Kompetenzen (auch soziale) quasi wie naturwissenschaftliche Größen definieren und objektiv messen kann. Das gilt aber vor allem für zielorientierte fachlich-methodische, auf Qualifikationen abhebende Kompetenzen. Gerade die von uns ins Auge gefassten informellen sozialen Kompetenzen entziehen sich jedoch häufig einer solchen objektiven Messung durch Fremdbeobachtung und -einschätzung. Die Bestrebungen gehen daher neuerdings in Richtung eines "erweiterten, qualitative Aspekte einbeziehenden Verständnisses von Kompetenzmessung" (Arbeitsgemeinschaft QUEM 2004, S. 3). Dieser Ansatz berücksichtigt auch stärker das informelle Lernen und die informell erworbenen Kompetenzen. Die traditionellen Verfahren der Kompetenzmessung und -feststellung dagegen orientieren sich an einem quasi mechanischen, quantitativ messbaren Kompetenzbegriff. Das gilt auch für die meisten Verfahren der Kompetenzmessung und -feststellung bei benachteiligten Jugendlichen.

3.3 Kompetenzmessung und -feststellung bei benachteiligten Jugendlichen

3.3.1 Methoden und Verfahren

Die oben skizzierten Bemühungen der BA um eine Effizienzsteigerung ihres arbeitsfördernden Instrumentariums verpflichtete auch die in ihrem Auftrag agierenden öffentlichen und privaten Anbieter von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche am Übergang Schule - Beruf dazu, standardisierte Verfahren der Eignungsdiagnostik zu entwickeln, um die Maßnahmen effektiver und transparenter zu gestalten und gleichzeitig mehr Chancengleichheit für am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligte Jugendliche herzustellen. Die ökonomischen Dimensionen und Absichten dieser Entwicklung werden beispielsweise in den Empfehlungen des Fachbeirats Benachteiligtenförderung der BA deutlich: "Durch die Kompetenzfeststellung und die anschließende passgenaue Eingliederung ist zu erwarten, dass es mittelfristig zu volkswirtschaftlichen Kosteneinsparungen im Integrationsprozess kommt, Fehlinvestitionen verhindert werden, regionale Ressourcen besser genutzt und insgesamt größere Eingliederungserfolge erreicht werden" (Hiba 2003, S. 2).

Aufgrund der besonderen Merkmale der Zielgruppe (u. a. schulische Defizite) und der Zielsetzung (passgenauere individuelle Förderung und Vermittlung) soll sich die methodische Umsetzung der Kompetenzfeststellung an der methodischen Breite der Erhebungsinstrumente orientieren und unterschiedliche Verfahren und Instrumente einsetzen. Dabei weisen vor allem handlungsorientierte Verfahren wie das Assessment-Center für den Bewertungszusammenhang und für die Zielgruppe deutliche Vorteile auf, insbesondere wenn sich die zu lösenden Einzel- und Gruppenaufgaben - je nach Zielsetzung - am praktischen Tun und an den Lebensweltzusammenhängen der Jugendlichen orientieren. "Offenen wie vorstrukturierten handlungsorientierten Verfahren wird insbesondere bei den hier einbezogenen Jugendlichen besondere Bedeutung zugemessen, da diese Verfahren sowohl im fachlichen Bereich eingesetzt werden können als auch in offenen Problem- und Entscheidungssituationen. Sie bieten die Möglichkeit zu selbstorganisiertem Handeln und stützen damit die Motivation der Teilnehmenden" (Hiba 2003, S. 6).

Zum Einsatz kommt daher ein Diagnose- und Förderinstrumentarium, das speziell zur Kompetenzfeststellung und Förderplanung für förderungsbedürftige Jugendliche entwickelt wurde. Unter der Devise "mehr Effizienz und Transparenz im System der beruflichen Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf" setzten heute viele freie Träger bei der Auswahl von Jugendlichen für ihre berufsvorbereitenden Maßnahmen auf handlungsorientierte Assessment-Center-Verfahren. "Assessment-Center sind ,in'. Nicht nur bei Versicherungen und Banken erleben AC derzeit eine Renaissance. Auch in der Arbeit mit Personen, die erhebliche Probleme haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, sind seit einigen Jahren solche Methoden hoch im Kurs" (Druckrey 2001, S. 15). Dieser Boom des AC (oder ähnlicher Verfahren der Kompetenzfeststellung) hat gute Gründe: "AC (...) gestatten es Jugendlichen, ihre individuellen beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Stärken und Vorlieben zu erkennen und etwas über ihre Fertigkeiten und Kompetenzen in der Alltagsbewältigung sowie im Bereich sozialer Kompetenz zu erfahren. AC ermöglichen den Jugendlichen außerdem, in kurzer

Zeit typische Handlungsfelder verschiedener Berufsbereiche kennen zu lernen. Sie geben Jugendlichen die Gelegenheit, sich beruflich zu orientieren und zu stabilisieren, liefern den MitarbeiterInnen eine Vielzahl wichtiger diagnostischer und prognostischer Ergebnisse, dienen den MitarbeiterInnen und Jugendlichen zur Planung von Qualifizierungswegen und -zielen, erlauben die Ausgestaltung eines ersten individuellen Förderplans, tragen dazu bei, Förderzeiten individuell zu gestalten und effektiv zu nutzen, ermöglichen eine effektive Eingangs- und Eignungsdiagnostik, steigern die diagnostische Kompetenz der MitarbeiterInnen und leisten langfristig einen Beitrag, Abbruchquoten in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu verringern" (Druckrey 2002, S. 178).

Damit sind die Ziele (zugleich aber auch die Beschränkungen) der Anwendung dieser Verfahren bei der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen klar umrissen. Gemeinsam ist den zahlreichen Verfahren das Bemühen, den Kompetenzbegriff zu modifizieren und den Bedürfnissen der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen anzupassen, indem man den Stellenwert der reinen *Fachkompetenz* zugunsten der *persönlichen Kompetenz* zurücknimmt.

In der Praxis bedeutet das vor allem, dass Testbestandteile, die vor allem traditionell im Rahmen des formellen Bildungssystems erworbene Fähigkeiten messen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Abstraktion etc.) zugunsten handlungsorientierter Elemente reduziert werden. Die einschlägigen Verfahren zeichnen sich daher vor allem aus durch die Vielzahl und Vielfalt von mehr oder weniger originellen Einzel- und Gruppenübungen, -aufgaben und -spielen ("Tasks") wie Eierfall, Kartenhaus, Pizzadienst, Papierflieger, Holzturm etc. mit verschiedenen, aber immer ähnlichen Beobachtungs- und Bewertungsschwerpunkten. Der Phantasie sind bei der Entwicklung von solchen Aufgaben, Spielen und Übungen grundsätzlich keine Grenzen gesetzt, und von dieser Möglichkeit wird auch reichlich Gebrauch gemacht.

Gemessen werden (von speziell geschulten BeobachterInnen) entlang eines Beobachtungsbogens in der Regel mittels einer Skala mit meistens vier bis fünf Ausprägungen:

- Kompetenzen im Bereich der traditionellen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Sprechen, Rechnen);
- kognitive Merkmale (Auffassungsgabe, Problemlösungsverhalten etc.);
- Sekundärtugenden (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Disziplin etc.), die z. T. auch als "integrierende Beobachtungskriterien" bezeichnet werden;
- soziale Merkmale/Sozialverhalten (Teamfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kritisierbarkeit, Konfliktfähigkeit, Hilfsbereitschaft).

Der Kriterienkatalog zur Messung der diversen Kompetenzen (z. B. Teamarbeit: bietet Hilfe an, fragt um Hilfe, koordiniert Vorschläge etc.) basiert häufig auf Definitionen nach MELBA¹.

Manche Verfahren unterscheiden zwischen berufsübergreifenden und berufsspezifischen Merkmalen oder Beobachtungskriterien und/oder zwischen interpersonellen und intrapersonellen Kompetenzen (siehe unten).

Bei der Entwicklung von beruflichen Perspektiven für unterstützungsbedürftige Jugendliche mit potenziell prekärem Übergang Schule - Beruf

¹ Merkmalsprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit. Ein Instrument zur beruflichen Rehabilitation, das im Auftrag des BMA an der Universität Siegen entwickelt wurde. Vgl. ISS 2004, S. 4.

will man sich also nicht nur auf die schulischen Leistungen und die fachlich-methodische Kompetenzen als Maßstab verlassen. Denn Zielgruppe sind ja häufig gerade SchülerInnen, die voraussichtlich keinen oder einen sehr schlechten Schulabschluss erreichen. Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Defizite und besondere Persönlichkeitsprofile werden durch (schlechte) Noten nicht differenziert genug beschrieben. Auch ist die Fähigkeit der Jugendlichen, über abstrakte Aufgaben und abstrakte Materialien eine Vorstellung über konkrete Berufe zu entwickeln, gering ausgeprägt. Die diversen berufsspezifischen AC sind daher stark handlungsorientiert. Die TeilnehmerInnen müssen alleine und in Gruppen bestimmte praktische Aufgaben ("Tasks") ausführen und werden dabei von geschulten Assessorinnen beobachtet und beurteilt. Dabei gilt beispielsweise für das berufsorientierte AC *Berufscasting* (vgl. Ebbinghaus u. a. 2003, S. 14):

- Die Aufgaben sollten typisch für das Aufgabenspektrum des Berufsfeldes sein.
- Neben "interessanten" Aufgaben sollten auch Routineaufgaben gestellt werden.
- Die Aufgaben sollten einen möglichst umfangreichen Einblick in die (positiven wie negativen) Anforderungen eines Berufsfeldes gewähren.
- Die Aufgaben sollten Bezüge zu den Inhalten aufweisen, die in den für das Berufsfeld relevanten Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind.
- Das Anforderungsniveau sollte für die Zielgruppe angemessen sein.
- Die Aufgaben sollten für die Beobachtungskriterien bedeutsame Verhaltensweisen evozieren.

Beobachtet und beurteilt werden mittels einer vierstufigen Skala

- berufsfeldübergreifende Kompetenzen (Interpersonelle Kompetenzen wie Individualverhalten in Gruppen, Sozialverhalten in Gruppen, Sozialverhalten in Arbeitszusammenhängen; intrapersonelle Kompetenzen wie Problemlösungsverhalten, Leistungsverhalten);
- berufsspezifische Kompetenzen (Arbeitsorganisation, Arbeitstempo, Geschicklichkeit, Ordnungssinn, Selbstständigkeit, Verhalten gegenüber Fachleitern, Verhalten gegenüber Gleichaltrigen);
- integrierende Kompetenzen (Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit).

Die BeobachterInnen gleichen ihre Beobachtungen in jedem einzelnen Fall auf einer Beobachterkonferenz ab. Hier werden die Beobachtungen, Eindrücke und Schlussfolgerungen ausgetauscht. Dabei gilt in der Regel das Prinzip: *Konsensbildung durch Diskussion* und nicht durch Arithmetik oder Mehrheitsentscheidung.

Sehr beliebt sind auch erlebnispädagogische Elemente in Form von "Outward Bound" oder "City Bound" als "ergänzendes Element in Verfahren der Kompetenzfeststellung" (Lehmann 2003). Dabei geht es ebenfalls um Selbst- und Fremdwahrnehmung, Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen, Förderung der sozialen Kompetenz etc. (ebd., S. 183 ff.).

Die während der Übungen, Spiele etc. mehr oder weniger systematisch mittels Fremdbeobachtung und -einschätzung erfassten Daten werden eventuell mit den Daten einer Selbstbefragung und -einschätzung abgeglichen, so dass auch Aussagen über Selbstwahrnehmung, -einschätzung und -reflexion möglich sind.

Die Verfahren münden in der Regel in einem *Kompetenzprofil* und gegebenenfalls in einer

- *Förderempfehlung* beispielsweise in Richtung Berufsausbildung, Arbeitsaufnahme und einer
- Feststellung des *Förderbedarfs* (in Bezug auf fachliche Qualifikation, Schlüsselqualifikationen, soziale Stabilisierung etc.)

Im Falle des AC *Berufscasting* enthält das Kompetenzprofil u. a.

- eine Auflistung und Erläuterung der Beobachtungs- und Testdimensionen,
- eine grafische Darstellung der Beobachtungsergebnisse,
- eine schriftliche Ergebnisdarstellung,
- Daten zur Biografie und Selbsteinschätzung,
- Beobachtungsergebnisse zum Sozialverhalten,
- Beobachtungsergebnisse zum Arbeitsverhalten,
- eine Erläuterung der Testergebnisse,
- eine Fachanleiterbeurteilung.

Die TeilnehmerInnen erhalten damit eine differenzierte Rückmeldung über Stärken und Schwächen sowie Aussagen über die berufsbezogenen Kompetenz- und Eignungsschwerpunkte. Darüber hinaus werden Empfehlungen für die weitere persönliche wie berufliche Förderung und Entwicklung gegeben (ebd., S. 15 ff.).

Auch andere Verfahren wie beispielsweise DIA-TRAIN (DIAGnose- und TRAINingseinheit) des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik INBAS, das hier stellvertretend für zahlreiche ähnliche Verfahren aufgeführt wird², wollen eine Grundlage schaffen für eine gezielte individuelle Förderung. Die Jugendlichen erhalten Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu zeigen und selbst zu erleben.³ Die Gesamtergebnisse der DIA-TRAIN-Verfahren münden in ein Zertifikat für die Jugendlichen und in einen Förderbericht für die MitarbeiterInnen der Einrichtungen, die diese Jugendlichen betreuen oder beraten sollen. Zertifikat und Förderbericht enthalten neben einem Fähigkeitsprofil (als Ergebnis des Assessment-Centers) eine Darstellung der Kompetenzen, Potenziale und Ressourcen sowie der Perspektiven.

Es gibt inzwischen eine kaum zu überblickende Vielzahl an Kompetenzfeststellungsverfahren für benachteiligte Jugendliche mit mehr oder weniger originellen Bezeichnungen wie BATMAN (BBJ Service GmbH Potsdam), START (IMBSE), PAC (Potenzial-Assessment-Center, Trägerkonsortium Rostock), Profil (CJD Offenburg), taste for girls (Life e.V. Berlin), DIA-TRAIN (INBAS, Offenbach). Wir können und möchten an dieser Stelle nicht deskriptiv auf diese Vielfalt, sondern auf eine Reihe von theoretischen und praktischen Problemen eingehen, die mit der Verbreitung der Verfahren verbunden sind.

3.3.2 Theoretische und praktische Probleme

3.3.2.1 Grundsätzliche Einwände

Es gibt nicht wenige Sozialforscher, die aus verschiedenen Gründen die Gültigkeit der beschriebenen Verfahren grundsätzlich in Frage stellen und sie - im Rückgriff auf Habermas und Luhmann - pauschal unter der Rubrik

² Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Verfahren findet sich in INBAS 2003.

³ Quelle: INBAS Info Dienst Nr. 2/2002

"herrschaftsstabilisierende Sozialtechnologie" ablegen (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 1999). Der Anspruch, mittels solcher quantitativer Verfahren etwa soziale Kompetenz messen zu wollen, sei "eine Illusion". Sie dienten vielmehr "einer versteckten Prüfung der Loyalität und der unhinterfragten Stabilisierung von Hierarchien" (ebd., S. 59). Dieses Verdikt ist vor allem an die Konstrukteure, Anbieter und Anwender von Verfahren gerichtet, die mittels Fremdbeobachtung und -einschätzung die (sozialen) Kompetenzen der Probanden zu messen vorgeben. Wir werden allerdings später sehen, dass die von dieser Seite favorisierten "diskursiv angelegten hermeneutischen Sinnfindungsprozesse einer Interpretationsgemeinschaft" (ebd., S. 61) ebenso ihre Begrenzungen haben, da sie eine gewisse Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion voraussetzen, die aber gerade bei unserer Zielgruppe eher mäßig ausgeprägt ist. Wir können und möchten diese Grundsatzdiskussionen hier nicht referieren, werden aber im Kapitel 5 (Transfer- und Verwertungsproblematik) auf einige Aspekte eingehen. Uns interessieren hier vor allem Qualitätsprobleme und -mängel auf der Umsetzungsebene.

3.3.2.2 Qualitätsprobleme auf der Umsetzungsebene

Vielfalt als Mangel

Im deutschsprachigen Raum ist der Markt von Verfahren der Kompetenzmessung, -feststellung, charakterisierung und -zertifizierung speziell für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf inzwischen sehr unübersichtlich. In der Literatur ist von einer "Verfahrensvielfalt" und einem "Verfahrenswettstreit" die Rede, etwas salopper auch von einem "Dschungel der Testverfahren" (Muckel 2004).

Jeder Träger der Jugendhilfe entwickelt offenbar sein eigenes Verständnis von Kompetenz und sein eigenes Instrumentarium zu deren Feststellung und Messung, das häufig jedoch auf niedrigem methodischem Niveau angesiedelt ist. Allein in Hamburg beispielsweise wurden Ende 2003 von verschiedenen Trägern, Ämtern und Behörden verschiedene Kompetenzermittlungsverfahren für HauptschulabgängerInnen entwickelt und angewandt. Ein Kompetenzermittlungsverfahren speziell für MigrantInnen soll auf behördliche Anordnung hin folgen.

Das Hantieren mit Begriffen wie Berufsweg- oder Förderplanung, Kompetenz- oder Potenzialermittlung oder -feststellung, Assessment etc. gehört inzwischen zum Standard jedes Trägers, der sich im Bereich der Berufsorientierung und -vorbereitung engagiert. Das methodische Instrumentarium lässt sich allerdings etwas verkürzt, aber - nach Meinung eines Interviewpartners durchaus treffend - als "Vielfalt auf niedrigem Niveau" charakterisieren:

"Es herrscht ein ziemliches Chaos. Jeder Träger entwickelt seine eigenen Verfahren. Das ist nicht sehr hilfreich (...) Diese ganzen Begriffe wie Kompetenzfeststellung, Entwicklungsplan usw. sind alle nicht eindeutig geklärt." (Mitarbeiterin eines Projekts zur Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf)

Die Uneinigkeit über die Ziele und Inhalte der Kompetenzermittlung korrespondiert mit der Varianz und mit der Dürftigkeit des methodischen Instrumentariums, das oft nicht den simpelsten Anforderungen der empirischen

Sozialforschung entspricht. Und schließlich fehlt es häufig am theoretischen, technischen und praktischen Know How, wie solche Tests auszuwerten und vor allem in praktikable und realistische, gleichwohl aber differenzierte Empfehlungen und Handlungsstrategien umzusetzen sind. Dieses Defizit mahnt auch der Fachbeirat Benachteiligtenförderung der BA an (Hiba 2003). Denn schließlich soll die Kompetenzermittlung kein Selbstzweck sein, sondern möglichst konkrete (positive) Folgen für die Einmündung in Ausbildung und Beschäftigung haben.

Die Unterscheidung zwischen seriösen und unseriösen Angeboten und Verfahren der Kompetenzfeststellung und -ermittlung ist zunehmend schwierig. Da weder Begriffe noch Verfahren geschützt sind, ihre Verwendung gleichwohl aber werbewirksame "Kompetenz" verheißt, hat sich eine lebhaftere Kultur des "Do-It-Yourself-Assessment" entwickelt. Die häufig tautologischen Wortschöpfungen und Begriffskompositionen wie Potenzial-Assessment, Profil-Assessment, Entwicklungs-AC, Potenzial-Ermittlungs-Assessment-Center, Process-Center-Kompetenzentwicklung, Potenzialanalyse etc. (Druckrey 2001, S. 15) täuschen mitunter Seriosität und Komplexität vor und verschleiern überwiegend interessengeleitete Motivationen (siehe unten). Dabei geht es weniger um die methodisch-theoretische Qualität und Aussagekraft der Kompetenzfeststellungsverfahren selbst (im Sinne von Validität, Objektivität und Reliabilität), als vielmehr um Mängel auf der Umsetzungsebene. Hier lauern zahlreiche Gefahren: "Unserer Ansicht nach bleiben bedauerlicherweise aber mitunter Fragen der Qualität außen vor, Machbarkeit und mögliche Ergebnisse stehen im Mittelpunkt des Interesses" (Druckrey 2001, S. 16).

Manipulation

In der Fachliteratur werden der Boom und der "Wildwuchs" der Kompetenzfeststellungsverfahren gerade im Bereich der Benachteiligtenförderung zunehmend kritisch begleitet. Bemängelt werden die Sorgfalt des Vorgehens sowie unbewusste oder beabsichtigte Manipulationsversuche (Muckel 2004, S. 13). Die Anbieter verwenden häufig weniger Sorgfalt auf die ordnungsgemäße Durchführung als vielmehr auf "Selbstbeschreibung und Vermarktungs-/Verkaufsversuche" (ebd., S. 11). Es ist augenfällig, dass die diversen Publikationen sich in der Regel eher selten wissenschaftlich-kritisch mit den zahlreichen Verfahren zur Kompetenzfeststellung (und deren Umsetzung) auseinandersetzen, sondern vielmehr den Anbietern lediglich ein Forum zur Eigendarstellung und -werbung bieten (z. B. KJS 2003). Viele Anbieter konzentrieren sich vor allem auf die Dissemination und Vermarktung ihrer Verfahren, mit denen offenbar viel Geld verdient werden kann. Die Namen der Verfahren (z. B. *Berufscasting*; Ebbinghaus u. a. 2003) werden durch ein Copyright geschützt, die Anwender müssen sich beim Lizenzgeber schulen lassen, um die Lizenz zu erwerben. Zwar ist diese häufig kostenlos, nicht jedoch die Schulung, die z. B. aus mehrtägigen Seminaren, Praxisphasen und einem Abschlusskolloquium besteht. Außerdem müssen Materialien, Handbücher, CDs etc. vom Anbieter käuflich erworben werden.

Der unkontrollierte Wildwuchs und die stark interessengeleiteten Motivationen der Anbieter haben auch den Fachbeirat Benachteiligtenförderung der BA veranlasst, zentrale Qualitätsanforderungen an Kompetenzfeststellungsverfahren zu formulieren (Hiba 2003). Dabei wird beispielsweise auch die Neutralität der durchführenden Stellen angemahnt, denn häufig sind diese durchführenden Stellen (z. B. freie Träger) auch Anbieter von berufsfördernden Maßnahmen. Es gilt also "der Gefahr vorzubeugen, dass eine

Orientierung auf die Förderangebote und die beruflichen Bildungsangebote des jeweiligen durchführenden Trägers als Ergebnis der Kompetenzfeststellung und auch der Eingliederungsempfehlungen im Vordergrund stehen" (Hiba 2003, S. 2 f.)

Seriöse AC-Entwickler (z. B. IMBSE) lassen ihre Verfahren mittels gängiger und anerkannter statistischer Prüfverfahren auf Validität und Reliabilität (Gültigkeit und Zuverlässigkeit) testen. Die Ergebnisse werden jedoch nur in Ausnahmefällen veröffentlicht (z. B. Druckrey 2001) und sind nicht immer überzeugend (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1999, S. 58 f.). Selbst wenn diese Tests positiv ausfallen (was nicht immer der Fall zu sein scheint), hängt die Aussagekraft - d. h. die Messgenauigkeit - wesentlich von der korrekten Umsetzung ab. Es gibt jedoch in der Literatur zahlreiche Hinweise darauf, dass mit den Standards seitens der Anwender eher großzügig umgegangen wird. Es ist von (absichtlichen und unabsichtlichen) Manipulationsversuchen die Rede (siehe oben). Beobachtet wird beispielsweise gerade im Milieu der Sozialarbeit und pädagogik ein so genannter *Mildeeffekt* (Druckrey 2001, S. 15), der dazu führt, dass die BeobachterInnen ("AssessorInnen") ihre Probanden und ihre Beobachtungen nicht streng genug (also zu milde) bewerten. Auch die von uns befragten Anwender berichten von Manipulationsversuchen:

"Viele sagen: Das wollen wir auch machen. Aber wir haben den Standard recht hoch angesetzt (...) Den Träger, den wir engagiert haben, haben wir vertraglich streng an bestimmte Vorgaben gebunden, denn es gibt viele Träger, die versuchen zu betrügen, oder die mit den Standards relativ großzügig und oberflächlich umgehen (...) Da fungiert dann der Hausmeister als Beobachter (...)" (Leiter einer Kompetenzagentur)

Hoher Zeit-, Kosten- und Personalaufwand

Kompetenzfeststellungsverfahren wie das AC sind sehr zeit-, kosten- und personalaufwändig, da sie in der Regel mehrere Tage dauern und zahlreiche BeobachterInnen (die zuvor ebenfalls sehr zeitaufwändig geschult werden müssen) eingesetzt werden. Bei handlungsorientierten Verfahren wie dem AC kommen auf eine/n BeobachterIn maximal zwei TeilnehmerInnen. Je nach Ausgestaltung liegt die Dauer zwischen fünf und zehn Tagen (Hiba 2003, S. 7). Die "Vollversion" der DIAGnose- und TRAINingseinheit beispielsweise ist konzipiert für acht Jugendliche und dauert insgesamt zehn Werktage. Sie umfasst sieben verschiedene Verfahren: ein Sozialtraining mit 17 Übungen, ein biografisches Interview, ein Kreativitätstraining, 12 erlebnispädagogische Übungen, ein Assessment-Center mit neun Aufträgen, ein Lerntraining und eine Zukunftswerkstatt. Diesen Aufwand wollen und können sich wohl nur die wenigsten potenziellen Anwender (z. B. Haupt- und Förderschulen) leisten, zumal den Lehrern viele der mit großem Aufwand festgestellten Kompetenzen ihrer SchülerInnen wie etwa Teamfähigkeit aus dem Schulalltag bestens bekannt sind. Es dürfte daher häufig nur eine verschlankte "praxistaugliche" Version zum Einsatz kommen. Ob das Verfahren dann noch misst, was es messen soll, ist allerdings fraglich.

Viele Bildungsträger, Schulen, Kompetenzagenturen und -zentren etc. scheuen offenbar die hohen Kosten (und den großen Aufwand) und gehen daher bei der Ermittlung der Kompetenzen ihrer Klientel weit weniger professionell vor.

"Das ist eine Frage des Geldes. Kompetenzfeststellung heißt eigentlich, dass die Jugendlichen drei Tage lang laufend beobachtet werden und dann eine Auswertung stattfindet. Aber das ist unbezahlbar." (Leiter Kompetenzagentur)

"Wir können das natürlich nicht mit dem vorgesehenen Aufwand betreiben. Wir müssen das aus Kostengründen abspecken (...) Da sitzen zehn Beobachter und beobachten, wie jemand einen Tisch deckt (...) Das kann man einfach kürzen." (Lehrer)

"Wir wollen dieses Jahr an so etwas teilnehmen. Aber sechs Betreuer und Beobachter für vier Schüler, das können wir uns nicht leisten (...)" (Lehrerin)

"Die Beobachter werden bei INBAS geschult, aber wir setzen unser eigenes Verfahren um. Wir haben uns das zusammengestellt (...)" (Leiter Kompetenzagentur)

Die inflationäre, falsche und unprofessionelle Verwendung droht das an sich sinnvolle Instrumentarium insgesamt zu entwerten. Man kann nur hoffen und erwarten, dass unter den strengen Augen der Geldgeber (z. B. BA) sich in naher Zukunft die Spreu vom Weizen trennen wird, wenn der Boom abgeflaut ist.

Begrenzte Aussagekraft

Die Aussagekraft vieler Kompetenzprofile als Resultat der komplizierten und aufwändigen Kompetenzfeststellungsverfahren ist bei näherer Betrachtungsweise häufig begrenzt und erreicht (und überschreitet) mitunter die Grenze zur Banalität. "Das intellektuelle Leistungsvermögen von L. ist durchschnittlich ausgeprägt. (...) Gut durchschnittlich ist das räumliche Vorstellungsvermögen (...) Situationsangemessen ist das Arbeitsverhalten während der Tests. (...) Die konzentrierte Belastbarkeit ist durchschnittlich im Altersvergleich" (Ebbinghaus u. a. S. 56 f.).

Ähnliches gilt auch für die Förderempfehlungen, die in der Regel sehr allgemein gehalten sind. "Wie die Ergebnisse der Berufsfeldeignung zeigen, bestehen im kaufmännischen Bereich bessere Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Ausbildung als im Handwerk" (ebd., S. 57). Der Vielfalt der Förderempfehlungen sind zudem notgedrungen insofern Grenzen gesetzt, als sie grundsätzlich auf das traditionelle (und nach wie vor durchaus beschränkte) Instrumentarium der BA begrenzt sind.

Der Aussagekraft der Kompetenzprofile ist auch nicht dienlich, dass die den Jugendlichen überreichten Zertifikate "grundsätzlich aufbauend wirken sollen" (Leiter einer Kompetenzagentur). Sie ähneln insofern Arbeitszeugnissen, die allenfalls codierte (positive oder negative) Botschaften und Bewertungen enthalten.

Die Anbieter und Anwender scheinen mitunter auch selbst wenig Vertrauen in die Gültigkeit und Aussagekraft ihrer Verfahren und/oder ihrer daraus resultierenden Förderempfehlungen zu haben. Um eventuelle Messfehler zu relativieren und dem Vorwurf der Subjektivität zu begegnen, enthalten die individuellen Kompetenzprofile und Förderempfehlungen in der Regel

stereotyp Sätze wie: "Bei den Ergebnissen dieses Kompetenzfeststellungsverfahrens handelt es sich um eine Momentaufnahme. Die beobachteten Merkmale unterliegen einer fortlaufenden Entwicklung" (ISS 2004, S. 13).

Abgesehen von diesen Mängeln und Problemen auf der Umsetzungsebene ist für unseren Zusammenhang vor allem wichtig, dass die gängigen Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zwar die sozial-kommunikative, personale und methodische Kompetenzen zulasten der fachlich-instrumentellen Kompetenzen in den Vordergrund rücken. Sie vernachlässigen allerdings Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich Jugendliche im Laufe von Prozessen des informellen Lernens außerhalb der traditionellen Bildungseinrichtungen angeeignet haben (Familie, Peers, Vereine, Umgang mit Medien, Computer und Internet, Sport, handwerkliche und kreative Betätigung etc). Wir wollen uns daher im Folgenden etwas näher mit dem informellen Lernen und den informell erworbenen Kompetenzen beschäftigen.

4.1 Unterscheidungsmerkmale des formellen und informellen Lernens

Informelles Lernen umfasst alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es von den individuellen Interessen gesteuert ist.

Die Prozesse der Selbstbildung und -sozialisation bekommen zweifellos (auch in der Folge von PISA) eine immer größere Bedeutung - und damit verbunden auch das informelle Lernen, denn Wissen und Kompetenzen werden, wie zahlreiche Studien zeigen, zunehmend auch außerhalb der formellen Bildungsinstitutionen erworben: in der Familie und in den Gleichaltrigen-Gruppen (Peers), in der Freizeit und durch den Umgang mit den Medien (vgl. Wahler u. a. 2004). Der Erwerb von Wissen, Erfahrung und Bildung ist eingebettet in den Alltag der Jugendlichen sowie in den individuellen Entwicklungsprozess. Das informelle außerschulische Lernen steht allerdings in Wechselbeziehung zum schulischen Lernen und hängt wie dieses von der sozialen Herkunft ab. Das aber heißt zugleich, dass Jugendliche aus sozial besser gestellten Milieus nicht nur im formellen Bildungssektor (insbesondere in der Schule), sondern auch im informellen Bereich (Familie, Peers) Vorteile haben - und umgekehrt.

Ferner ist von Bedeutung, inwieweit in Zusammenhang mit der zunehmenden Individualisierung des Alltagslebens zugleich eine Individualisierung im Sinne der Vereinzelung der Lernenden stattfindet, d. h. ein Prozess ohne sozialen Austausch, orientierende Unterstützung und ohne Bereitstellung entsprechender Ressourcen, was möglicherweise zu einer massiven Überforderung des Einzelnen führen kann.

Der Ort des informellen Lernens ist die (soziale) Umwelt sowie der Alltag außerhalb mit seinen Lebenssituationen (Dohmen 2001). Das informelle Lernen ist praktisches Handeln sowie pragmatisches Selbstlernen und bezieht sich auf die Bereiche Familie, Gleichaltrigen-Gruppe (Peers), Freizeit und Medien-Umwelt sowie Arbeit. Informelles Lernen im Alltag dient dem Zuwachs von Erfahrungswissen für den alltäglichen Umgang mit Menschen, Dingen und Situationen. Vor allem die Bedeutung der Gleichaltrigen beim Übergang zum Erwachsenenalter nimmt zu. Das informelle Lernen in den Gleichaltrigen-Gruppen bezieht sich auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb von sozialen Kompetenzen bezüglich der Kommunikation und Interaktion, denn in der Konfrontation mit anderen Jugendlichen und Gruppen werden die eigenen Interessen, Denk- und Handlungsmuster, Perspektiven und Horizonte geprüft, in Frage gestellt und erweitert.

In einem umfassenden Verständnis des Lernens und seines Umweltbezugs wird Lernen danach "nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen verstanden, d. h. als eine ganzheitliche, bewusste und unbewusste, intentionale und beiläufige, theoretische und praktische Verarbeitung von jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Begegnungen, Erlebnissen, Bedrohungen, Anforderungssituationen, symbolischen Präsentationen,

virtuellen Umwelten etc., die aus der Umwelt auf den Menschen zukommen und von ihm wahrgenommen werden" (ebd., S. 11).

Informelles Lernen findet ständig und überall und auf allen Gebieten statt, und zwar lebenslang. Diese wahre, aber zugleich banale Tatsache erschwert eine systematische Erforschung dieses Phänomens naturgemäß erheblich. Prozesse der jeweils individuellen Aneignung von Wissen, Informationen und Bildung (kurz gesagt: von Kompetenzen im oben definierten umfassenden Sinn) "sind durch ihren individuellen Charakter und die nicht zwangsläufige Bindung an Institutionen nur über Individuen und methodisch nur sehr aufwändig zum Gegenstand der Beobachtung zu machen" (Rauschenbach u. a. 2004, S. 41).

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass sich die Unterschiede zwischen formellem und informellem Lernen vor allem räumlich und methodisch, kaum jedoch inhaltlich bestimmen lassen. Das zeigt auch die folgende Übersicht, die die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale des formellen und informellen Lernens schematisch zusammenfasst (basierend auf Dohmen 2001, S. 18 ff.):

Formelles und informelles Lernen

	Informelles Lernen	Formelles Lernen
Orte	Außerhalb formalisierter Institutionen der Bildung. Gesamte Umwelt	Innerhalb des öffentlichen Bildungssystems. Institutionen der Bildung und Ausbildung. Von der Umwelt abgegrenzt.
Methoden	Ungeplantes "wildes" Lernen in ganzheitlichen Lebens- und Handlungs- Zusammenhängen. Quasi natürliches Erfahrungslernen in verschiedenen Umwelten. Reflektierende Verarbeitung persönlicher Erfahrungen.	Organisiertes, strukturiertes Lernen in und durch Institutionen des Bildungssystems. Pädagogische Planung, intendierte Steuerung, bewusst geregelte Lernarrangements. Angeleitetes Lernen (strukturiert, organisiert, selektiert).
Merkmale	Problem- und handlungsbezogen (Fälle, Beispiele). Individuelle Erfahrungsverarbeitung, konkret. Authentische Probleme, Aufgaben, Handlungen. Unmittelbare Situationen des Alltags. Ungeplant, beiläufig, unbewusst. Unbeabsichtigtes Nebenergebnis anderer Tätigkeiten. Nicht organisiert, nicht formell anerkannt und zertifiziert. Unmittelbares Verarbeiten von Reizstrukturen, Eindrücken, Informationen, Erlebnissen, Begegnungen.	Didaktisch präparierte Erfahrungen. Vermittlung von Sekundärerfahrungen. Künstlich arrangiert, erfahrungsfern, abstrakt. Verarbeitung von vermitteltem Wissen. Lernen durch Erklärungen/Theorien. Aufnehmen/Aneignen von überliefertem Wissen, durch das Lehrpersonal vermittelt. Lernen bestimmter Inhalte. Organisiert, formell anerkannt und zertifiziert. Von anderen angeleitete Verarbeitung von Erfahrungen. Vermittelte Wissensüberlieferung.

Vor allem die Orte und Methoden des formellen und informellen Lernens unterscheiden sich. Die Lerninhalte dagegen (und mithin die erworbenen Kompetenzen) können identisch sein. Man kann z. B. Italienisch an Schulen oder Universitäten lernen oder indem man einen Italiener oder eine

Italienerin heiratet oder viele italienische Freunde hat. Man erwirbt also die gleiche Kompetenz (Beherrschung der italienischen Sprache) einmal auf formellem Weg (innerhalb und durch Institutionen des Bildungssystems) oder informell durch den Partner oder die Partnerin oder auch Freunde, Freundinnen etc., jedenfalls außerhalb formalisierter Institutionen der Bildung.

Man kann sich den Unterschieden zwischen formellem und informellem Lernen (und analog zwischen den formell oder informell angeeigneten Kompetenzen) jedoch auch vom Ziel her nähern. Der Begriff des Lernens generell wird ja in unserem Zusammenhang auf seine instrumentelle Bedeutung reduziert, d. h. der direkte materielle *Verwertungsaspekt* des Lernens steht im Vordergrund: Lernen zum Zweck der Aneignung von Kompetenzen, die am Arbeitsmarkt genutzt, also in Form von Lohn und Gehalt zu Geld gemacht werden und somit als langfristige Existenzgrundlage dienen können.

Dagegen ist beim informellen Lernen der materielle Verwertungsaspekt zunächst allenfalls sekundär, in jedem Fall nachrangig. Das informelle Lernen hat andere Funktionen (Erlebnisfunktion, emotionale Funktionen, habituelle Funktionen, Escape-Funktionen, sozial-interaktive Funktionen) und Ziele (Spaß, Spannung, Abwechslung, Ablenkung, Selbstverwirklichung etc.). Dieses Unterscheidungskriterium zwischen formellem und informellem Lernen gilt entsprechend auch für die formell oder informell erworbenen Kompetenzen.

Dieses Unterscheidungsmerkmal berührt vor allem die Transferproblematik, wenn beispielsweise außerbetrieblich erlernte Sozialkompetenz in privatwirtschaftlich-betriebliche Bereiche transferiert wird. Die in ganz anderen Kontexten erworbenen Kompetenzen (z. B. soziale Kompetenzen im Familienverband) machen unter den Bedingungen von Konkurrenz und Wettbewerb sehr schnell einen Transformationsprozess vom verständnisorientierten zum strategischen Handeln durch (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1999, S. 66). Es ist eben ein Unterschied, ob man seine Kompetenzen (z. B. Kochen) fürsorglich im Familienverband oder auch zum Zwecke des individuellen Lustgewinns (z. B. Musizieren) realisiert oder ob man sie beruflich nutzt und zum Zwecke des Gelderwerbs instrumentalisiert. Doch dazu später mehr.

Das im Arbeitsprozess verwertbare instrumentalisierte Lernen ist charakterisiert durch Professionalisierung, Verberuflichung und Systematisierung. Dabei geht es nicht nur um die Erzielung von Einkommen und die Anpassung des Individuums als Träger von Arbeitskraft an bestimmte technische und organisatorische Erfordernisse. Der durch die relevanten Institutionen (Ministerien, Berufsverbände, Innungen, Kammern etc.) planvoll gesteuerte Prozess der Verberuflichung und Professionalisierung dient vielmehr auch der Erreichung eines bestimmten gesellschaftlichen Status' für die Erwerbsgruppe (Geselle, Meister, Akademiker etc.). Dieser Prozess vollzieht sich in einem mehr oder weniger streng formalisierten rechtlichen Rahmen. Die meisten Berufe und Branchen sind für BewerberInnen ohne bestimmte formelle Qualifikationen (Gesellen- oder Meisterbrief, Mittlere Reife, Abitur, Hochschulabschluss) nicht zugänglich, wobei aus historischen Gründen in Deutschland die Ausübung von Tätigkeiten besonders stark an formelle Ausbildungsgänge, Qualifikationen und Zertifikate geknüpft ist, sobald der Ausübende öffentlich und wirtschaftlich aktiv wird. Dieser Zusammenhang gilt sogar noch in vielen Freizeitbereichen (Angeln, Jagen, Segeln, Bootfahren). In anderen europäischen und außereuropäischen Ländern sind die Vorschriften zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten zum Zwecke des Geld-

erwerbs häufig weniger streng, womit auch mehr Raum für informelle Wissens- und Kompetenzerwerb gegeben ist, was tatsächlich der Fall zu sein scheint (vgl. Dohmen 2001, S. 49ff.). Zwar wird hierzulande regelmäßig die Forderung nach einer Deregulierung laut; andererseits werden in vielen (Lehr-)Berufen die Zugangsbestimmungen immer restriktiver. So wird bei immer mehr Lehrberufen unter dem Druck des Marktes Mittlere Reife oder gar Abitur vorausgesetzt, obwohl die Ausbildungsordnungen prinzipiell keinen bestimmten Schulabschluss vorsehen.

In Deutschland gab und gibt es im Bereich der Berufsarbeit aber auch schon immer Bereiche, in denen der informelle Kompetenzerwerb mehr oder weniger gleichberechtigt zum formellen Kompetenzerwerb seine Berechtigung hatte. Das gilt für die meisten kreativen und künstlerischen Sparten und Berufe (z. B. Schauspieler, Maler, Schriftsteller, Regisseur u. a.), in denen der "Autodidakt" anerkannt oder zumindest geduldet wird. Auch in der Landwirtschaft hat der informelle Kompetenzerwerb im Familienverband nach wie vor einen gewissen - allerdings rückläufigen - Stellenwert. Zusehends komplexere berufliche Anforderungen sowie bürokratische Vorschriften und Richtlinien erschweren es den Individuen, sich die zur Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen ausschließlich oder überwiegend auf informellem Weg anzueignen.

Ein gutes Beispiel für die Möglichkeiten, aber auch für die Grenzen des informellen Kompetenzerwerbs stellen die Computerkenntnisse von Jugendlichen dar, die sie sich zunächst weitgehend selbständig oder in informellen Lerngruppen erworben haben. Aber auch in diesem Segment wurden bald auf behördliche Anordnung hin - wenngleich mit erheblicher zeitlicher Verzögerung - formelle didaktische Lernarrangements und Curricula entwickelt und in den Unterricht an allgemein bildenden Schulen integriert (Informationstechnische Grundbildung ITG) sowie formelle Ausbildungsgänge installiert (FachinformatikerIn, MediengestalterIn, IT-SystemelektronikerIn u. a.).

In den meisten Branchen und Berufen ist in Deutschland der beruflich relevante und verwertbare Kompetenzerwerb durch Handwerks-, Ausbildungs- und andere (Ver-)Ordnungen stark formalisiert - mit steigender Tendenz. Damit wird auch der Zutritt zu den anerkannten (Ausbildungs-)Berufen von den relevanten Institutionen (Kammern, Innungen etc.) stark reglementiert. Ausnahmen (siehe oben) bestätigen diese Regel. Das schließt nicht aus, dass auf informellem Weg erworbene Kompetenzen in praktisch allen Bereichen und Berufen eine mehr oder weniger große Rolle spielen können. Das gilt auch für das Konzept des lebenslangen Lernens, dessen Umsetzung sowohl auf formellen Fortbildungsangeboten beruhen sowie auf Formen des Selbstlernens außerhalb formalisierter Institutionen basieren kann. Wie der Beitrag des informellen Lernens zum beruflich relevanten Kompetenzerwerb aber tatsächlich qualitativ und quantitativ beschaffen ist, ist - wie schon erwähnt - aus methodischen Gründen schwer abzuschätzen. Hier gibt es erheblichen Forschungsbedarf.

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass zwischen dem formellen und informellen Lernen (und entsprechend zwischen den formell und informell erworbenen Kompetenzen) stets Zusammenhänge bestehen, und zwar in aller Regel positive. Das aber heißt: Informell erworbene Kompetenzen korrespondieren eng mit den formell erworbenen, und zwar sowohl qualitativ als auch quantitativ (vgl. z. B. Wahler u. a. 2004). Jugendliche, die im formellen Bereich (z. B. Schule) besonders aktiv und erfolgreich sind, sind es auch

im informellen Bereich (z. B. Familie, Peers). Das liegt daran, dass das soziale Milieu (insbesondere die Familie) als unabhängige Variable nicht nur die Lernvorgänge im formellen, sondern auch im informellen Bereich stark positiv oder negativ beeinflusst. Mit anderen Worten: Jugendliche aus bildungsfernen Schichten, Familien, Milieus etc. sind, was die Wissens- und Kompetenzerneuerung betrifft, nicht nur im formellen (z. B. schulischen), sondern auch im informellen Bereich gehandicapt. "Wir haben Indizien dahingehend, dass die aktiven, in den einzelnen Freizeitbereichen interessierten Jugendlichen auch diejenigen sind, deren Lernleistungen in der Schule besser sind und die in mehreren der untersuchten Bereiche Aktivitäten und Interessen zeigen" (ebd., S. 202).

Mit diesem Befund müssen die Erwartungen und Hoffnungen, durch die stärkere Berücksichtigung des informellen Lernens und der informellen Kompetenzen könnten Jugendliche, deren formelle Qualifikationen und Kompetenzen defizitär sind, eine Aufwertung erfahren, deutlich relativiert werden.

4.2 Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

4.2.1 Grundsätzliche Probleme

Vom Ergebnis her betrachtet ist es letztlich unerheblich, auf welchem Wege sich ein Individuum ein bestimmtes Wissen und bestimmte Kompetenzen angeeignet hat. Deswegen (und aus methodischen Gründen; siehe oben) messen fast alle gängigen Kompetenzfeststellungsverfahren (Ausnahmen siehe unten) auch nur die *Ergebnisse*, nicht aber die *Formen* oder *Orte* der Kompetenzerneuerungsprozesse. Das gilt auch für das Gros der Kompetenzfeststellungsverfahren für benachteiligte Jugendliche, die sich zwar bezüglich der festzustellenden Kompetenzen und des (eher handlungsorientierten) methodischen Instrumentariums an den spezifischen Bedürfnissen und Defiziten der Zielgruppe orientieren, indem sie den Schwerpunkt weg von formalisierten und zertifizierten (und zertifizierbaren) Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Kompetenzen verlagern, die eher den Gruppen der Persönlichkeitseigenschaften und der sozialen Kommunikationsvoraussetzungen zuzuordnen sind. Sie messen also eher personale und sozial-kommunikative als fachlich-methodische Kompetenzen in der Hoffnung, so die Defizite der Jugendlichen im Bereich der fachbetonten Qualifikationen kompensieren zu können.

Auch diese Verfahren zur Kompetenzfeststellung unterscheiden allerdings in der Regel nicht zwischen solchen Fähigkeiten, Fertigkeiten etc, die im Rahmen des formellen Bildungssystems erworben wurden und solchen, die im Zuge informellen Lernens angeeignet wurden, da die Methoden durchweg *ergebnisorientiert* sind. Gemessen werden mit verschiedenen mehr oder weniger aufwändigen Methoden (und mit mehr oder weniger zuverlässigen Instrumenten) bestimmte individuelle Fähigkeiten (z. B. Arbeitsmotivation, Fachkompetenz, Teamsinn, Belastbarkeit, Sozialverhalten etc.) oder vielmehr deren Ausprägung (in der Regel mittels einer Ordinal- oder Intervallskala). Untersucht wird also nicht die *Art und Weise* (z. B. auf formellem oder informellem Weg) der Aneignung dieser Fähigkeiten. Damit fallen nach Meinung vieler Experten, die mit solchen Zielgruppen arbeiten, vor allem die informell erworbenen Kompetenzen unter den Tisch. Das gelte vor allem für die

soziale Kompetenz, die mit den gängigen Verfahren nicht erfasst werden könne, da sie kein objektives Phänomen sei. Sie könne daher "niemals statisch, sondern nur prozesshaft und stark situationsgebunden verstanden werden" (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1999, S. 60).

Versuche, nicht nur das *Ausmaß* bestimmter Fähigkeiten quasi abstrakt-objektiv quantitativ zu messen, sondern auch deren *Genese* und adäquate Anwendung qualitativ zu untersuchen, stoßen zudem auf große (wenngleich nicht unüberwindbare) ideologische und methodische Probleme. Es ist ja schon schwierig genug, kulturübergreifend gültige Kriterien etwa für richtiges (oder falsches) Sozialverhalten festzulegen, geschweige denn gültige und zuverlässige Methoden für dessen Messung zu entwickeln, da ja gerade die soziale Kompetenz stark kultur- und situationsabhängig ist. Vor allem im Arbeitsprozess mit seinen durch Leistung, Wettbewerb und Konkurrenz dominierten Verkehrsformen können außerdem bestimmte Kompetenzen und Verhaltensweisen (z. B. Empathie, Rücksichtnahme), die in anderen Zusammenhängen (z. B. Familie) sinnvoll sind, zu (Wettbewerbs)Nachteilen führen. Dieses Dilemma verdeutlicht auch der populäre Begriff der "Ellbogengesellschaft", der sich ja vornehmlich auf den beruflichen Sektor bezieht, in dem ein an sich "unmoralisches" und "unsoziales" Verhalten durchaus funktional sein kann.

4.2.2 Ziele und Absichten

Im Mittelpunkt unseres Interesses stehen die informellen Kompetenzen, oder besser gesagt: Kompetenzen, die informell, d. h. außerhalb des Bildungssystems erworben worden sind, sowie die Frage, ob diese informellen Kompetenzen für die berufliche Entwicklung von benachteiligten Jugendlichen stärker als bisher gewürdigt und genutzt werden können. Die vor allem im Zuge von PISA geforderte "neue Lernkultur" misst auch dem informellen, selbstorganisierten Lernen mehr Bedeutung zu. Diese neue Lernkultur ist weniger qualifikations- als vielmehr kompetenzorientiert. Erfahrungsgemäß werden die Leistungen des informellen Lernens in den formalen Bildungsinstitutionen kaum anerkannt und entsprechend kaum gewürdigt, geschweige denn zertifiziert. Es geht also um die Frage, wie sich die von Jugendlichen in informellen Bereichen (Familie, Peers) erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen sowie die Wissenszuwächse und Effizienzen ausmachen und bestimmen lassen. Welche Muster des kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens werden bei den informellen Lernprozessen von den Jugendlichen erworben, welche Bereiche des Wissens eignen sie sich in diesen Feldern und Situationen an? Welche Kompetenzen gewinnen die Jugendlichen "für sich", und vor allem: Welchen persönlichen Gewinn und welchen sozialen Nutzen erzielen sie über die Lernprozesse des informellen Lernens, und wie können diese Zuwächse beruflich genutzt werden?

Eine stärkere Berücksichtigung der informellen Kompetenzen soll die einseitige Betonung von technischem Wissen und technischen Abläufen abschwächen zugunsten von Alltagsfähigkeiten und Alltagswissen, von sozial-kommunikativen Kompetenzen hin zu einer stärkeren Betonung von Werten wie Kooperation sowie zu einer Anerkennung informell erworbener individueller Fähigkeiten. Der mehr oder weniger stark auf rein fachlich-technische Kompetenzen reduzierte Blickwinkel der gängigen Kompetenzfeststellungsverfahren und ihrer Anwender in Unternehmen, Behörden und Institutionen soll in Richtung auch auf informell erworbene sozial-kommunikative Kompetenzen erweitert werden. Damit geraten Zielgruppen ins

Visier, deren Potenziale zur Lösung komplexer Probleme häufig übersehen werden und die von den traditionellen, stark an formellen Qualifikationen ausgerichteten Verfahren tendenziell benachteiligt werden, wie beispielsweise Frauen (z. B. mit ihren kooperativen und sozial-integrativen Familienkompetenzen), MigrantInnen (mit ihren interkulturellen Kompetenzen) sowie Jugendliche, deren berufliche Eingliederung bislang an ihren defizitären formellen Qualifikationen (Schulnoten, -abschlüsse) scheiterte.

4.2.3 Zwei Beispiele: Kompetenzbilanzen und Qualipass

Angesichts der zunehmenden Ausgrenzung von ganzen Bevölkerungsgruppen aus dem System von Ausbildung und Erwerbstätigkeit und auch im Zuge der von PISA geforderten "neuen Lernkultur" gibt es in jüngerer Zeit verstärkt Versuche, diesen Defiziten der traditionellen Kompetenzfeststellungsverfahren zu begegnen und auch die informell erworbenen Kompetenzen - vor allem soziale, sozial-kommunikative und Selbstkompetenzen - stärker zu berücksichtigen und für die berufliche Entwicklung nutzbar zu machen. Das gilt beispielsweise für die so genannten *Kompetenzbilanzen* und -speziell für Jugendliche und junge Erwachsene - für den *Qualipass*. Beide Verfahren wollen wir hier exemplarisch für die Versuche der Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen kurz vorstellen.

Kompetenzbilanzen

Die Kompetenzbilanzen sind eine Methode der Validierung des Gesamtspektrums an Qualifikationen und Kompetenzen. Diese Validierung "zielt darauf ab, Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden. Die Validierung von nicht formellen und informellen Lernprozessen findet sowohl innerhalb als auch außerhalb der formalen allgemeinen beruflichen Bildung statt, am Arbeitsplatz sowie in der Bürgergesellschaft. Damit ist die Validierung ein Schlüsselinstrument für die Übertragung und Anerkennung von Lernerfolgen aller Art in unterschiedlichen Lernumfeldern; Kompetenzbilanzen stellen dabei das wichtigste Validierungsinstrument dar" (Arbeitsgemeinschaft QUEM 2004, S. 4 f.). Kompetenzbilanzen berücksichtigen also "gleichermaßen den formellen, non-formellen und informellen Erwerb von Kompetenzen und erhöhen damit entscheidend die Chancengerechtigkeit von Bewerbern im Arbeitsmarkt" (ebd., S. 3).

Dieser Anspruch macht die Methode der Kompetenzbilanz auch für unsere Zielgruppe interessant, denn es geht uns ja um eine stärkere Berücksichtigung der informell erworbenen Kompetenzen und deren Nutzbarmachung für die berufliche Entwicklung.

Überschaut man allerdings die Beiträge des "Handbuchs Kompetenzmessung" (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003), so fällt sofort auf, dass im deutschsprachigen Raum (vor allem in der BRD) die Methode der Kompetenzbilanzierung bislang eine nur marginale Rolle spielt. In anderen europäischen Ländern dagegen hat man längst diese Vorteile der Kompetenzbilanzierung begriffen und sie - teils staatlich gefördert, teils privatwirtschaftlich organisiert - konsequent und gewinnbringend genutzt (Arbeitsgemeinschaft QUEM 2004, S. 3; Erler u. a. 2003, S. 341). Aber auch in den deutschsprachigen Ländern werden immer mehr so genannte Zentren für Kompetenzbilanzierung (CeKom) aufgebaut, "mit gemeinsamem corporate design,

gemeinsamem Grundinstrumentarium und gemeinsamen Qualitätsmaßstäben" (Arbeitsgemeinschaft QUEM 2004, S. 6). Die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management QUEM bemüht sich seit einigen Jahren um eine Verbreitung dieses viel versprechenden Ansatzes, den wir hier exemplarisch am Beispiel der Kompetenzbilanz von Erler u. a. (Erler u. a. 2003) kurz vorstellen möchten, auch wenn sich dieses Verfahren auf die im sozialen Feld der Familie erworbenen informellen Kompetenzen beschränkt und nicht speziell für benachteiligte Jugendliche, sondern in erster Linie für BerufsrückkehrerInnen (vor allem Frauen) entwickelt wurde. Ob sich, wie die AutorInnen behaupten, der Ansatz auch problemlos auf unsere Zielgruppe und auf andere Orte, Formen und Inhalte des informellen Lernens übertragen ließe, ist vorerst allerdings ungeklärt.

Die Kompetenzbilanz konzentriert sich auf sozial-kommunikative, methodische und Selbstkompetenzen, die im sozialen Feld Familie erworben oder weiterentwickelt werden und in denen - häufig übersehene - Potenziale zur Lösung komplexer Aufgaben in modernen Arbeitssituationen stecken. Diese Potenziale beziehen sich vor allem auf "Fähigkeiten zum angemessenen selbstorganisierten Handeln, abgestimmt auf wechselnde Arbeitsanforderungen" (ebd., S. 339). Die AutorInnen betonen vor allem den innovativen Charakter des Ansatzes in Bezug auf die Berücksichtigung der informell erworbenen Kompetenzen. Zwar enthielten zahlreiche Handreichungen für betriebliche Assessment Center ausführliche Kriterienkataloge zur Beurteilung sozial-kommunikativer, methodischer und Selbstkompetenzen. "Aber uns sind darunter keine Konzepte bekannt, die systematisch mit dem biografischen Rückblick arbeiten und zugleich den Bereich des Lernens in der eigenen Familiensituation als Basis für berufsrelevanten Kompetenzerwerb in den Blick nehmen. Insoweit stellt die hier vorgestellte Kompetenzbilanz (...) eine genuine Neuentwicklung dar" (ebd., S. 345). Das Verfahren soll "etablierte Verfahren der Personalentwicklungsarbeit stärker in Richtung auf Lern- und Entwicklungspotenziale der Individuen öffnen und damit Dimensionen in Personalentscheidungen und individuelle Biografie-Planungen einzuführen, die in den als valide anerkannten Prozeduren bisher unterbelichtet geblieben sind" (ebd., S. 343).

Diese Kompetenzbilanz will berufsrelevante Handlungskompetenz im "sozialen Aktionsraum Familie" sichtbar und messbar machen, die sich nicht nur durch individuelle Wissensaneignung und kognitives Training, sondern - quasi als "Nebenprodukt" - durch sozial-kooperatives Handeln entwickelt. Die AutorInnen weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, dass die "Kompetenzbilanz (...) auch exemplarisch zur Beschreibung und Bewertung Kompetenzen genutzt werden (kann), die an anderen außerbetrieblichen Lernorten (als in der Familienarbeit) gewonnen wurden (z. B. in ehrenamtlichem/freiwilligem/bürgerschaftlichem Engagement, bei Auslandsaufenthalten etc.) oder die aus dem informellen arbeitsintegrierten Lernen stammen. Die Kompetenzbilanz kann um weitere Module bzw. Bausteine mit dieser Blickrichtung erweitert werden" (ebd., S. 342).

Gemessen werden (anhand einer Liste mit 38 Teilkompetenzen) "sozial-kommunikative, methodische und Selbstkompetenzen, die biografisch mit informellen Lernfeldern und insbesondere der eigenen Familienarbeit und -verantwortung zusammenhängen" (ebd., S. 342), und zwar zunächst mittels Selbstbefragung und -einschätzung. Die Einschätzung erfolgt entlang einer Skala mit fünf Ausprägungen (sehr gut bis nicht gut). Erfasst wird ferner, ob die jeweiligen Teilkompetenzen (z. B. gesetzte Ziele verwirklichen, die Folgen des eigenen Handelns einschätzen, sich an gemeinsame Vereinbarun-

gen halten u. ä.) in der Familientätigkeit *neu erworben, weiter entwickelt* oder *nicht beeinflusst* wurden.

Zur Validierung und Objektivierung wird optional in einem zweiten Schritt eine Fremdeinschätzung empfohlen, die allerdings "wie die individuelle Bearbeitung der Kompetenzbilanz selbst in der Verantwortung der einzelnen Beobachter/innen" liegt (ebd., S. 344). Es handelt sich also um eine Art "kontrolliertes Self-Assessment" (ebd., S. 342) und um einen Reflexions- und Dialogprozess, der "im Fall deutlicher Abweichungen von der Selbsteinschätzung zu einer erneuten Reflexion und Neubewertung im selbst erarbeiteten Kompetenzprofil führen soll" (ebd., S. 346).

Die Kompetenzbilanz bildet die Grundlage für einen Transfer von (sozialen) Kompetenzen aus unterschiedlichen Kontexten in die Arbeitswelt. In einem weiteren Schritt wird geprüft, "ob die eigenen Stärken am Arbeitsplatz ausreichend Anwendung finden, ob an den Schwächen gearbeitet werden soll und welche beruflichen Aufgaben auf der Grundlage des erarbeiteten Kompetenzprofils (das auch Hinweise auf Interessenschwerpunkte und Motivationslagen gibt) in Zukunft angestrebt werden können und sollen" (ebd., S. 346).

Die AutorInnen sind sich allerdings im Klaren darüber, dass die Methode der Selbsteinschätzung, die "in der betrieblichen Praxis häufig noch skeptisch betrachtet" wird (ebd., S. 342), ihre Schwächen hat, die man durch die (allerdings optionale) Fremdeinschätzung korrigieren und relativieren will. Außerdem gehen sie davon aus, dass die Kompetenzbilanz als Selbsteinschätzungsverfahren "keinerlei Nutzen für die Bearbeiter/innen (hat), wenn sie "unehrlich" bearbeitet wird und systematisch zu positive oder zu negative Urteile über eigene Verhaltensdispositionen und -potenziale abgegeben werden. Insofern haben die Bearbeiter/innen ein ausgeprägtes Eigeninteresse an einer treffenden Charakterisierung ihres je individuellen Kompetenzprofils" (ebd., S. 343).

Dieser Schlussfolgerung muss man sich nicht zwangsläufig anschließen, denn "es sollte gefragt werden, inwieweit die KandidatInnen in der Lage sind, sich realistisch und angemessen zu beschreiben. Es sollte aber auch gefragt werden, ob die KandidatInnen dies unter den gegebenen Testbedingungen, wie beispielsweise einer gewünschten Einstellung oder eines angestrebten Aufstiegs, überhaupt beabsichtigen, oder ob sie nicht vielleicht mehr das Bild von sich mittels ihrer Testantworten in bestimmter Weise manipulieren möchten" (Muckel 2004, S. 13). Nach Lage der Dinge scheint gerade unsere Zielgruppe (Jugendliche mit besonderem Förderbedarf) mit einer realistischen Selbsteinschätzung tatsächlich überfordert zu sein (siehe unten).

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass die Kompetenzbilanz ein "weiches" Verfahren zur Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen darstellt. Sie erweitert den in der Regel eng fachlich-technisch begrenzten Blickwinkel von Kompetenzfeststellungsverfahren nicht nur in Richtung auf informell erworbene Kompetenzen, sondern vor allem in Richtung auf die sozial-kommunikativen, methodischen und Selbstkompetenzen. "Die Kompetenzbilanz ist ein - wichtiger - Mosaikstein im persönlichen Gesamt-Kompetenzprofil (...) Für die berufliche Orientierung, Motivierung und die Befähigung zum Formulieren von beruflichen Entwicklungsplänen bzw. -pfaden kann die Kompetenzbilanz auch bei NutzerInnengruppen eingesetzt werden, die in der Pilotphase bisher kaum

beteiligt waren. Das gilt z. B. für MigrantInnen, die bisher in den Sprach- und Integrationskursen noch häufig wesentlich unter einer Defizit-Perspektive wahrgenommen werden. Die Arbeit mit der Kompetenzbilanz stellt demgegenüber biografisch erworbene Kompetenzen als Stärken in den Mittelpunkt und dürfte sich insofern auch in diesem Feld als methodischer Innovationsanstoß nutzen lassen" (ebd., S. 350 f.).

Damit werden direkt auch die Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als eine (potenzielle) Zielgruppe der Kompetenzbilanzierung angesprochen. Speziell dieser Zielgruppe widmet sich der Qualipass.

Qualipass

Der Qualipass wurde von der Freudenberg Stiftung Weinheim in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg speziell für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene entwickelt. Beim Qualipass "handelt es sich nicht um ein wissenschaftlich entwickeltes Messverfahren im engeren Sinne, sondern um eine breit anwendbare, einfach gestaltete Dokumentation von Praxiserfahrungen und Kompetenzzugewinn Jugendlicher in Verbindung mit dem Aufbau von Feedbackbeziehungen zu freiwilligen Coaches" (Gerber 2003, S. 354).

Als "weiches" Instrument, das vor allem der Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen von Jugendlichen dient, verzichtet der Qualipass auf objektivierbare Messskalen. Er basiert vielmehr auf einer subjektiv gehaltenen Beschreibung von Praxistätigkeiten und Kompetenzen. Dieser (nicht ganz freiwillige) Verzicht, der von den InitiatorInnen keineswegs als Defizit empfunden wird, ist allerdings auch dem Umstand geschuldet, dass sich in der Pilotphase Skalen zur Selbsteinschätzung (wie sie etwa bei den Kompetenzbilanzen verwendet werden; siehe oben) als nicht praktikabel erwiesen haben, da die Jugendlichen damit größtenteils überfordert waren (ebd., S. 354).

Jugendliche engagieren sich in vielen Feldern, und dieses Engagement soll im Qualipass sichtbar und für die berufliche Entwicklung nutzbar gemacht werden. Es geht um die Anerkennung der *Leistungs- und Kompetenzvielfalt* Jugendlicher, also um die Beförderung einer "Kultur der Anerkennung". Entscheidend bei diesem Prozess der Anerkennung "ist die Rolle des Coaches als persönliche Vertrauensperson, mit der Jugendliche Erfahrungen und Selbsteinschätzungen in einem ermutigenden Klima besprechen können. Der Qualipass ist hier Vehikel und Hilfsmittel für das persönliche Gespräch über Eignung, Neigung und Entwicklungschancen von jungen Menschen" (ebd., S. 359).

Die InitiatorInnen gehen davon aus, dass "Erfahrung erst durch Reflexion zur kommunizierbaren Kompetenz wird. Für diesen Reflexionsprozess brauchen Jugendliche erwachsene Partnerinnen und Partner, selbst gewählte Coaches mit Kenntnissen beruflicher Realität und der Fähigkeit zum Zuhören und Spiegeln. Dieses Coaching versteht sich als persönlicher Dialog zwischen Jugendlichen und einem bewusstseinsfördernden Feedback-Partner, der Entwicklungsprozesse durch verbesserte Selbstwahrnehmung auslöst" (ebd., S. 360).

Der Qualipass ist eine Dokumentation der Tätigkeitsvielfalt beispielsweise in Form von Praktika, Vereinsmitarbeit, Schülerinitiativen, Auslandsaufenthalten, Nachbarschaftshilfe, eigenen Erfindungen etc. Neben den unterschied-

lichen Lernstationen und Stärken, die Jugendliche durch solche Tätigkeiten erworben haben, wird auch der Begleitprozess durch persönliche Beraterinnen und Berater festgehalten. Dabei geht es um die positive Wahrnehmung des individuell besonderen Beitrags durch lebensgeschichtlich erworbene Eigenschaften und Fähigkeiten der Einzelnen, die sich in modernen Arbeitsgesellschaften meist auf die Qualität der eigenen Erwerbsbeteiligung (oder bei Jugendlichen über die Schulleistung) beschränkt. Jugendliche können durch einen gut vermittelten Qualipass Wertschätzung für unterschiedlichste Tätigkeiten und Kompetenzen erfahren und werden bei ihrer Kompetenzzwahrnehmung nicht auf Schulnoten reduziert.

Der Qualipass ist bewusst ein "weiches" und vielseitig einsetzbares Instrument zur Dokumentation der Erfahrungsbereiche und Kompetenzentwicklung junger Menschen. Allerdings musste man aus verschiedenen Gründen von der ursprünglichen (und wesentlich verbindlicheren) Konzeption deutliche Abstriche machen. So war im Pilotprojekt beispielsweise noch eine qualitative Skala zur Selbsteinschätzung der Jugendlichen über ihren eigenen Kompetenzgewinn durch die jeweilige Praxiserfahrung enthalten. Außerdem war zunächst eine strukturelle Ergänzung des Passes durch Kompetenzbilanzzentren beabsichtigt (siehe oben), die zur formalen Anerkennung von Teilqualifikationen hätte führen sollten. Diskutiert wurden ferner "operationalisierte Kompetenzfelder mit angebbaren Abstufungen zur verlässlichen, übertragbaren Aussagekraft der Bewertung. Diese Optionen erwiesen sich als nicht konsensfähig bzw. nicht umsetzbar. Die Entscheidung fiel zugunsten eines breitenwirksamen, leicht einsetzbaren Instruments unter Akzeptanz subjektiver Einschätzungen" (ebd., S. 360). Sehr wahrscheinlich dürfte jedoch die Entscheidung für eine einfache und "weiche" Operationalisierung negative Auswirkungen haben auf die Möglichkeit eines Transfers des Qualipasses in die betriebliche Realität (siehe unten) - ein Problem, das analog auch für die *Kompetenzbilanz* gilt.

Einen methodisch und inhaltlich ähnlichen Ansatz wie der Qualipass verfolgt das Schweizerische "Qualifikationsbuch CH-Q", das ebenfalls dem biografisch-informellen Lernen große Bedeutung zumisst (Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationsbuch 2003). Es "fördert die Anerkennung von Leistungen in allen Lebensbereichen - in der Familie, in der Freiwilligenarbeit, in der Freizeit und in staatsbürgerlichen Tätigkeiten" (ebd., S. 3). Ziel des Qualifikationsbuches ist es, das häufig verborgene persönliche und berufliche Potenzial, über das Jugendliche und Erwachsene verfügen, darstellbar zu machen und so Anerkennung in Ausbildung und Beruf zu erreichen.

Die Instrumente *Kompetenzbilanz*, *Qualipass* und *Qualifikationsbuch* stehen exemplarisch für die verstärkten Bemühungen, informell erworbene Kompetenzen - insbesondere soziale, sozial-kommunikative, und Selbstkompetenzen - sichtbar und für die berufliche Entwicklung nutzbar zu machen. Die Instrumente verfolgen dieses Ziel allerdings mit recht unterschiedlichen Methoden. Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass ein Instrument, das speziell für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf konzipiert werden soll, sich hinsichtlich des methodischen Repertoires offensichtlich bestimmte Beschränkungen auferlegen muss. Das haben jedenfalls die Erfahrungen bei der Entwicklung des Qualipasses gezeigt. Damit stellt sich jedoch für solche "weiche" Verfahren unvermeidbar die wichtige Frage der Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse in der betrieblichen Realität.

Transfer- und Verwertungsproblematik: Übertragbarkeit und Umsetzung der Ergebnisse von Kompetenzfeststellungsverfahren in die betriebliche Realität

Abschließend geht es um die Frage, ob und wie die auf der Basis eines erweiterten Kompetenzbegriffes ermittelten Kompetenzen - insbesondere die informell erworbenen sozialen Kompetenzen - für die berufliche Entwicklung insbesondere von benachteiligten Jugendlichen dienlich gemacht, also in das System von Ausbildung, Berufs- und Erwerbstätigkeit transferiert werden können. Denn über allem steht ja das Bemühen um die berufliche und damit gesellschaftliche Integration dieser Zielgruppe. Die diversen Verfahren sollen ja kein Selbstzweck sein. Ferner geht es um die Frage, ob solche Verfahren nicht vielleicht sogar das Gegenteil (also eine Verstärkung der Benachteiligung) bewirken, weil sie weitere Selektions- und Etikettierungsprozesse in Gang setzen.

Messen bedeutet nicht Fördern

Zunächst muss festgehalten werden, dass Kompetenzermittlung generell - also unabhängig vom methodischen Instrumentarium - nicht notwendigerweise etwas mit Kompetenzentwicklung und -förderung zu tun hat. Angesichts der um sich greifenden "Testomanie" weisen Kritiker darauf hin, dass "Messen noch keine Förderung bedeutet und auch keine Ursachenanalyse darstellt" (Edelmann/Tippelt 2004, S. 9). Kompetenzmessung müsse "auch in Kompetenzentwicklung einmünden" (ebd.). Zwar ist das Ziel der Kompetenzfeststellungsverfahren für benachteiligte Jugendliche in der Regel eine Förderempfehlung. Ob diese Empfehlungen tatsächlich in jedem Fall den Bedürfnissen und Defiziten der Jugendlichen gerecht werden, muss u. E. eingehender untersucht werden. Das gilt auch für die Frage, ob und in welchem Umfang und vor allem mit welchen Ergebnissen (und von wem) die Jugendlichen auf der Basis der ermittelten mehr oder weniger aussagekräftigen Kompetenzprofile/-bilanzen etc. auch tatsächlich gefördert werden. Nach unserem (vorläufigen) Eindruck verwendet man derzeit sehr viel mehr Zeit (und Geld) für die Ermittlung der Kompetenzen als für die (sehr viel langwierigere) Entwicklung und Förderung der Probanden und für den Transfer der Ergebnisse in adäquate Folgemaßnahmen. Ferner scheinen die Vermutungen (u. a. der BA), die Ergebnisse sowohl der Kompetenzfeststellungsverfahren als auch die Förderempfehlungen würden den Förderangeboten der Bildungsträger angepasst, nicht ganz unbegründet zu sein. Auch steht zu befürchten, dass die mögliche Komplexität sowohl der ermittelten individuellen Kompetenzprofile als auch der denkbaren Förderempfehlungen keine adäquate Entsprechung im zur Verfügung stehenden Förderinstrumentarium findet, dessen Vielfalt zudem zeitlich und regional sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Jugendlichen in Großstädten steht - unabhängig von ihren Kompetenzen - in aller Regel ein komplexeres und differenzierteres Förderangebot zur Verfügung als Jugendlichen aus ländlichen Regionen. Der Zusammenhang zwischen Qualität und Quantität wird hier deutlich.

Selektions- und Etikettierungsprozesse durch Kompetenzfeststellung

Jede Messung erzeugt ein Spektrum, führt also - ob beabsichtigt oder nicht - zu Diversifikationen, sofern nicht nur identische Einheiten gemessen wer-

den. Das gilt auch für das soziale Universum und die darin lebenden Menschen. Im Falle der Kompetenzfeststellungsverfahren ist die Mannigfaltigkeit und Buntheit des Spektrums an ermittelten Kompetenzen sogar ausdrücklich erwünscht, wenn auch zunächst nur im positiven Sinn. Da die Kompetenzen aber bezüglich ihrer jeweils individuellen Ausprägung bewertet und beurteilt werden (und damit die Probanden), ergibt sich in der Summe als Ergebnis des Messverfahrens notwendigerweise eine hierarchische Struktur. Dadurch ist grundsätzlich bei jedem Verfahren - auch wenn es "nur" qualitativ oder "weich" misst - die Möglichkeit gegeben, dass es zusätzliche Selektions- und Etikettierungsprozesse auslöst, indem SchülerInnen als "förderbedürftig" identifiziert und unter Umständen stigmatisiert werden (vgl. etwa Edelmann/Tippelt 2004, S. 9).

Dieser Gefahr sind sich die Entwickler der oben beschriebenen "weichen" Verfahren durchaus bewusst. Der Qualipass beispielsweise versteht sich ausdrücklich "weder als Auszeichnungs- noch als Stigmatisierungsinstrument" (Gerber 2003, S. 359). Die Befürchtung, Kompetenzfeststellungsverfahren könnten zusätzliche Selektions- und Etikettierungsprozesse auslösen, haben offenbar auch einige der von uns befragten (potenziellen) AnwenderInnen (u. a. LehrerInnen an allgemein bildenden Schulen). Abgesehen von methodischen Problemen und der Frage des unverhältnismäßig großen Zeit- und Kostenaufwands (siehe oben) werden von dieser Seite grundsätzliche Einwände gegen Verfahren artikuliert, durch die eine unter Umständen folgenreiche Selektion der SchülerInnen nach dem Motto "die Guten ins Töpfchen, die Schlechten in Kröpfchen" erfolgt:

"Es ist auch problematisch, wenn wir so früh anfangen und den Kindern sagen: Du bist benachteiligt und musst betreut werden, weil du nicht richtig deutsch sprichst (...)" (Lehrer Gesamtschule)

"Wir sind angehalten, der Kompetenzagentur Schüler zu melden, die einen besonderen Förderbedarf haben und diese Meldung auch in jedem Fall zu begründen, wobei das über die Noten hinausgehen soll. Das ist nicht einfach (...) Man muss das ja auch den Schülern und den Eltern vermitteln: Ihr seid zu blöd, ihr müsst da und da hin (...)" (Lehrer Hauptschule)

Selbstverständlich sind in keinem Fall seitens der Anbieter und Anwender solche Selektions- und Etikettierungsprozesse durch Kompetenzfeststellung beabsichtigt. Man sollte sich aber in diesem Zusammenhang noch einmal vergegenwärtigen, dass hinter dem ganzen Prozedere letztlich auch ökonomische Interessen stehen ("volkswirtschaftliche Kosteneinsparungen"; siehe oben), und im Feld der Marktökonomie können Mechanismen wie Selektion und Etikettierung - aus dem Blickwinkel der Anbieter von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, aber auch von Bildungsmaßnahmen betrachtet - durchaus erwünscht und - im Sinne von ökonomisch und effizient - sinnvoll sein. Dieser Marktlogik kann man sich nicht ohne weiteres entziehen.

Übertragbarkeit der Ergebnisse in die betriebliche Realität

Dieses Dilemma wird besonders deutlich, wenn es darum geht, die ermittelten (sozialen) Kompetenzen in die betriebliche Realität zu übertragen. Es ist eine Sache, die informell erworbenen Kompetenzen (insbesondere die sozial-integrativen) mittels geeigneter Verfahren (siehe oben) zu ermitteln und stärker zu gewichten; eine andere Sache ist es aber, sie der betrieblichen

Zweckrationalität und dem potenziell antagonistischen Charakter der Beziehungen zwischen den Akteuren in diesem sozialen Raum anzupassen und unterzuordnen. Insbesondere die oben beschriebenen "weichen" Verfahren zur Validierung informell erworbener Kompetenzen beharren auf einer "ganzheitlichen" Würdigung des Individuums, wogegen die Arbeitswelt in aller Regel das Individuum auf sein betrieblich verwertbares Arbeitsvermögen reduziert. Die Verfahren und Konzeptionen müssen sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass in der beruflichen und betrieblichen Realität im Zweifelsfall doch eher "harte" Daten und womöglich ganz andere Verhaltensweisen und Kompetenzen als etwa im Familienverband gefragt sind. Auch die AutorInnen der *Kompetenzbilanz* räumen ein, dass der Transfer etwa von Familienkompetenz in die Arbeitswelt problematisch sei, da dort nach wie vor lediglich zertifiziertes schulisches und berufliches Wissen nachgefragt werde (Erler u. a. 2003, S. 345). Versuche, beim Prozedere der Kompetenzfeststellung die soziale Komponente stärker zu berücksichtigen, um so die Chancen der SchulabgängerInnen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern, mussten sich beispielsweise in der Vergangenheit bezüglich Form und Inhalt an den Vorstellungen und Vorgaben maßgeblicher Institutionen (z. B. IHK, Arbeitgeberverbände, Betriebe) orientieren, um anerkannt zu werden. In deren Sinn nachgewiesene und zertifizierte "soziale Kompetenz" bezieht sich auf Teilkompetenzen wie Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft und manifestiert sich schließlich in einer "Sozialnote" von 1 bis 6 (Autorengemeinschaft QUEM 1999, S. 65). Dieses Beispiel einer Umformung qualitativer Merkmale in quantitativ mess- und nachweisbare Attribute und entsprechende Zertifikate zeigt anschaulich, welche Probleme beim Transfer in die betriebliche Realität entstehen können.

Die Transfer- und Verwertungsproblematik rührt ferner daher, dass die relevanten Merkmale und Ziele der diversen Organisationsebenen (also beispielsweise Familie einerseits und Betrieb oder Schule andererseits) zu verschieden sind. Sozialkompetenz bedeutet im familiären etwas anderes als im schulischen oder betrieblichen Kontext. Daraus ziehen einige Kritiker den radikale Schluss, dass "nicht sozialkompetentes Verhalten in der Schule gelernt werden (soll), sondern es soll eine *sozialkompetente Schule* entwickelt werden" (ebd.). Man wehrt sich also dagegen, dass der "Schwarze Peter" immer bei den ohnehin bereits Benachteiligten verbleibt - ein Hinweis darauf, dass stets die Nachfrager nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in die Pflicht genommen werden (also sich anpassen und "fördern" lassen müssen), wenn die Ausgleichsprozesse am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht funktionieren.

Die Forderung von dieser Seite lautet also praktisch, dass die betriebliche Realität sich den Bedürfnissen der Menschen nach ganzheitlicher Würdigung und ihrem Repertoire an (u. U. informell erworbenen) sozialen Kompetenzen anpassen müsse und nicht umgekehrt. Das aber dürfte eine Illusion sein in Zeiten, wo eher "Wohlverhalten statt Sozialkompetenz sowie alte Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und Fleiß" gefragt sind (ebd., S. 66). Der Betrieb ist keine humanitäre Veranstaltung. Unter den Bedingungen der betrieblichen Realität mit ihren Grundprinzipien wie Leistung, Konkurrenz und Wettbewerb "wird Sozialkompetenz geradezu manipulativ eingesetzt, d. h. von strategischem und nicht von verständnisorientiertem Handeln durch und durch bestimmt (...) Denn die Realität besteht aus hierarchischen Abhängigkeiten und Machtverhältnissen, ist begleitet von Repressalien und Entlassungsängsten" (ebd.).

Die Bestrebungen, durch geeignete Verfahren die "Schlüsselkompetenzen" (personale Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen etc.) von benachteiligten Jugendlichen zu ermitteln, um ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen, sind nicht zuletzt bestimmt durch das Bedürfnis, die Ausgleichsprozesse am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt effektiver und effizienter zu gestalten. Dazu setzt man heute auch im Bereich der Benachteiligtenförderung vor allem auf das Assessment-Center-Verfahren als "validestes eignungsdiagnostisches Instrument" (Druckrey 2002, S. 177). Innerhalb weniger Jahre wurde eine schier unüberschaubare Vielzahl von Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt, wobei kritisch angemerkt wird, dass die Entwickler, Anbieter und Anwender solcher Verfahren häufig auch gleichzeitig Anbieter von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sind, in die die von ihnen getesteten Jugendlichen münden. Dadurch sei die "Neutralität" der durchführenden Stellen nicht gewährleistet. Nach Lage der Dinge scheint man außerdem die methodischen Standards der Verfahren nicht immer mit der gebührenden Sorgfalt umzusetzen.

Kritisiert wird ferner, dass solche traditionelle Verfahren zur Kompetenzmessung und -feststellung in der Regel ergebnisorientiert sind, d. h. sie untersuchen die Resultate von Lernprozessen und nicht die (formellen und informellen) Lernprozesse selbst. Dadurch fallen nach Meinung vieler Experten gerade die in den informellen Sektoren (Familie, Peers etc.) erworbenen sozial-kommunikativen und sozial-integrativen Kompetenzen unter den Tisch. In jüngster Zeit geraten diese informell erworbenen Kompetenzen jedoch mehr und mehr ins Blickfeld, da man sich von einer stärkeren Gewichtung dieser Kompetenzen einen Kompetenzzuwachs und damit mehr Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für bislang benachteiligte Bevölkerungsgruppen verspricht.

Inzwischen gibt es einige Versuche, den methodisch schwer zu fassenden informellen Kompetenzerwerb für verschiedene Zielgruppen (BerufsrückkehrerInnen, Jugendliche mit Förderbedarf) nachzuweisen und zu dokumentieren (Kompetenzbilanzen, Qualipass). Der Versuch der Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen mittels "weicher" qualitativer Verfahren muss sich jedoch aus verschiedenen Gründen verstärkt mit dem Problem der Übertragbarkeit und Umsetzung der Ergebnisse in die betriebliche Realität auseinandersetzen. Außerdem besteht die Gefahr, dass auch solche Verfahren zusätzliche Selektions- und Etikettierungsprozesse auslösen, da ja Jugendliche als förderungsbedürftig identifiziert und u. U. stigmatisiert werden.

Die Hoffnung, die so genannten benachteiligten Jugendlichen mögen durch die Berücksichtigung ihrer informell erworbenen Kompetenzen einen Kompetenzzuwachs erfahren, ist außerdem womöglich eher trügerisch. Denn die Jugendforschung liefert Belege dafür, dass diese Jugendlichen nicht nur in den Bereichen des formellen Lernens (also beim organisierten Lernen in und durch Institutionen des Bildungssystems), sondern auch in Bezug auf die diversen Modi des informellen Lernens Defizite aufweisen. Insofern könnte eine breitere Berücksichtigung der auf informellem Weg angeeigneten informellen (sozialen) Kompetenzen den "Wettbewerbsnachteil" der benachteiligten Jugendlichen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eher noch

vergrößern, keinesfalls aber, wie vielfach erhofft, verringern. Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass ja u. a. gerade die schwachen Impulse, die in den Milieus der benachteiligten Jugendlichen von den informellen Bildungssektoren (Familie, Peers) ausgehen, eine der Ursachen für schlechte Leistungen im formellen Bildungssektor (Schule etc.) sind.

Die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist eine wichtige gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Bund, Länder und Gemeinden reagieren auf diese Herausforderung verstärkt mit Programmen, die unter dem Motto "Fördern und Fordern" vor allem an den Stärken, aber auch Schwächen der benachteiligten Jugendlichen ansetzen und mittels mehr oder weniger komplexer Verfahren deren Kompetenzen feststellen und weiter entwickeln sollen, um eine zielgenauere individuelle Förderung zu ermöglichen. Dabei sollte man jedoch im Auge behalten, dass misslungene Einmündungen in (reguläre) Ausbildung und Beschäftigung nicht in erster Linie den defizitären Qualifikationen der (jugendlichen) TeilnehmerInnen oder den (falschen) Konzeptionen und Methoden von Projekten und Maßnahmen anzulasten, sondern zuerst und vor allem der desolaten Lage am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geschuldet sind. Diese äußeren ökonomischen Bedingungen markieren auch die Grenzen der Erfolgsaussichten der vielfältigen Bemühungen.

Gleichwohl steht außer Frage, dass es sowohl unter humanitären als auch unter ökonomischen Gesichtspunkten geboten ist, brachliegende Potenziale der Jugendlichen zu ermitteln und für sie gegebenenfalls daraus am Arbeitsmarkt realisierbare Kompetenzen zu entwickeln. Solche brachliegenden Potenziale vermutet man bei unserer Zielgruppe vor allem im Bereich des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen. Gesucht werden also Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -entwicklung, die diese bislang vernachlässigten Kompetenzen stärker berücksichtigen.

Die in der jüngeren Zeit entwickelten qualitativen Methoden zur Kompetenzfeststellung wie Kompetenzbilanzen und Qualipass versuchen verstärkt, solche Aspekte des informellen Lernens (in der Familie, in Gleichaltrigen-Gruppen etc.) zu berücksichtigen. Zentrale Bestandteile solcher "weichen" Verfahren zur Kompetenzfeststellung sind daher Selbstbeobachtung und -befragung z. B. in Form eines biografischen Rückblicks. Diese Methode macht daher nicht nur die im Rahmen des formellen Bildungssystems, sondern auch die auf informellem Weg erworbenen Kompetenzen sichtbar.

Ob diese Methoden des "Self-Assessments" geeignet sind, die formellen und informellen Kompetenzen unserer Zielgruppe realistisch abzubilden, ist jedoch fraglich. Es sind ja gerade persönlichkeitsbedingte Fehleinschätzungen in Bezug auf das individuelle Leistungsvermögen, gekoppelt mit idealisierten und mangelhaft ausgebildeten Vorstellungen von beruflichen Inhalten und Anforderungen, die zu einer unrealistischen Selbsteinschätzung und in der Folge zur falschen Berufswahl und zum Ausbildungsabbruch führen (Ebbinghaus u. a. S. 7). Außerdem kommt bei diesen Verfahren aus verschiedenen Gründen (siehe oben) die Transfer- und Verwertungsproblematik besonders stark zum Tragen. Den Jugendlichen ist wenig damit gedient, wenn bei ihnen Kompetenzen festgestellt werden, die am Arbeitsmarkt nicht nachgefragt werden. Die berufsbezogene Anerkennung informell erworbener (und beispielsweise im Qualipass dokumentierter) Kompetenzen als eine Art Äquivalent für fehlende oder mangelhafte formelle Qualifikation dürfte sich auf breiter Ebene nur schwer realisieren lassen.

Vielversprechender erscheinen uns Ansätze, die sich methodisch am Assessment-Center-Verfahren orientieren, weil sie realitätsbezogener und

verbindlicher sind und sich die Ergebnisse daher leichter in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem übertragen lassen. Diese Empfehlung gilt allerdings nicht für die zahlreichen "selbstgestrickten" AC, die inzwischen den Markt überschwemmen, sondern nur für professionell entwickelte und evaluierte und vorschriftsmäßig angewandte und umgesetzte Verfahren. Diese Bedingungen scheinen uns u. a. beim AC *Start* (Stärken ausprobieren - Ressourcen testen) des IMBSE (Institut für Maßnahmen zur beruflichen Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung) erfüllt zu sein (vgl. Druckrey 1999, 2002 und 2002). *Start* wird von der Freien Universität Amsterdam entwickelt, begleitet und evaluiert und systematisch (und mit akzeptablen Ergebnissen) auf Validität und Reliabilität getestet (Druckrey 2001, S. 12 ff.). Der Transfer wird dadurch sichergestellt, dass an der Entwicklung VertreterInnen von Berufsschulen und Kammern, von Arbeitsagenturen und des BIBB beteiligt sind (ebd., S. 16). Das Verfahren wird ferner kontinuierlich verbessert und weiter entwickelt sowie einer fortlaufenden Qualitätsprüfung und -sicherung unterzogen. Voraussetzung für aussagekräftige Ergebnisse auf der Basis dieser Vorgehensweise ist allerdings, dass die Substanz des Verfahrens nicht durch Mängel auf der Umsetzungsebene untergraben wird. Ferner sei nochmals darauf hingewiesen, dass einer adäquaten Kompetenzfeststellung ebenso adäquate Fördermaßnahmen folgen müssen.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft QUEM (1999): Methoden zur qualitativen Erfassung von Kompetenzentwicklungsprozessen im außerbetrieblichen Umfeld. Berlin (QUEM-Materialien 27). Manuskript.

Arbeitsgemeinschaft QUEM (2004): Bulletin 6/2004. Berlin.

Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationsbuch (2003): Schweizerisches Qualifikationsbuch. Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich.

Boer, de Berndt/Wagner, Klaus (2001): Assessment: ein Konzept aus der Wirtschaft für die Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, Paul; Münchmeier, Richard (Hrsg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit, Band 2. Münster, S. 970-976.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn (BMBF).

Druckrey, Petra (2002): Assessmentverfahren im praktischen Test. Das Assessment-Center-Verfahren Start des IMBSE als Element der Berufswegplanung, in: Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schaub, Günther/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg.) (2002): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München (Übergänge in Arbeit Bd. 1.), S. 175-187.

Druckrey, Petra (2001): Stärken ausprobieren - Ressourcen testen. Assessment-Center-Verfahren für Jugendliche im Übergang Schule/Beruf. Ein Projekt am IMBSE. Moers. Manuskript.

Druckrey, Petra (1999): Stärken ausprobieren, Ressourcen testen. Assessment-Center in der Berufsvorbereitung. In: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration. Ausgabe 4/99, S. 23-26.

Ebbinghaus, Margit/Walter, Gabriele/Schmidt, Ulrich (2003): Kompetenzen erkennen - planvoll orientieren. Berufscasting, ein berufsorientiertes Assessmentverfahren für Jugendliche. Bonn.

Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2004): Kompetenz - Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick, in: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration 3/2004, S. 7-10.

Erler, Wolfgang/Gerzer-Sass, Annemarie/Nußhart, Christine/Saß, Jürgen (2003): Die Kompetenzbilanz - Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung, in: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 339-352.

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

Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit, Band 2. Münster.

Gerber, Pia (2003): Qualipass - Dokumentation der persönlichen und fachlichen Kompetenz, in: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 353-362.

Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schaub, Günther/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg.) (2002): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München (Übergänge in Arbeit Bd. 1).

Hiba - Heidelberger Institut Beruf und Arbeit GmbH (2003): Kompetenzfeststellung in der Benachteiligtenförderung. Empfehlungen des Fachbeirats Benachteiligtenförderung der Bundesanstalt für Arbeit vom 10.10.2003.

IMBSE (o.J.): Der "integrierte individuelle Förderplan" des IMBSE. Moers. Manuskript.

INBAS (2003): Kompetenzfeststellung. Teil II: Instrumente und Verfahren. Berichte und Materialien Band 9. Offenbach.

INBAS (2004): Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellphase: Kompetenzagenturen. Aus der Praxis des Modellprogramms. Strategien und Methoden der Kompetenzagenturen. Werkstattbericht Dezember 2004. Offenbach.

ISS Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Landesbüro Thüringen und Projektbüro Hannover (2004): FSTJ-spezifisches Kompetenzfeststellungsverfahren. Überblick, Standards und Beispiele für Übungen. Manuskript.

Kauffeld, Simone/Grote, Sven/Frieling, Ekkard: Das Kasseler Kompetenz-Raster (KKR), in: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 261-282.

Kenn, Karin/Ribeiro, Claudya (2004): Kompetenzfeststellung mit dem Profil-AC, in: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration 3/2004, S. 25-26.

Kersten, Ralph (2003): Kompetenzen dokumentieren und bilanzieren, in: INBAS (2003): Kompetenzfeststellung. Teil II: Instrumente und Verfahren. Berichte und Materialien Band 9. Offenbach, S. 215-219.

KJS Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e.V. (2003): Jugendsozialarbeit News 01.09.2003.

Klinck, Dorothea (2004): Plädoyer für die Verwendung berufsbezogener normen im Kontext der Berufseignungsdiagnostik, in: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration 3/2004, S. 17-20.

Lehmann, Jörg (2003): Erlebnispädagogik als ergänzendes Element in Verfahren der Kompetenzfeststellung, in: INBAS (2003): Kompetenzfeststellung. Teil II: Instrumente und Verfahren. Berichte und Materialien Band 9. Offenbach, S. 181-196.

Mähler, Christiane (2002): Potenzialanalyse für Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen, in: Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schaub, Günther/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg.) (2002): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München (Übergänge in Arbeit Bd. 1), S. 151-155.

Muckel, Petra (2004): Theorie und Praxis personaldiagnostischer Eignungstests, in: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration 3/2004, S. 11-13.

Müller, Rita (2002): Das Geheimnis des Ansatzes: Identifizierung geeigneter Jugendlicher und passgenaue Vermittlung. Das Modellprojekt BATMAN, in: Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schaub, Günther/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg.) (2002): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München (Übergänge in Arbeit Bd. 1), S. 144-150.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin/Bonn (Bildungsreform Band 6).

Reimann, Gerd (2004): Messlatte für Eignungstests, in: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration 3/2004, S. 13-16.

Sarges, Werner (2001): Competencies statt Anforderungen: nur alter Wein in neuen Schläuchen? In: Riekhof, H.C. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden.

Sydow, J./Duschek, S./Möllering, G./Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden.

Wahler, Peter/Tully, Claus/Preiß, Christine (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden.

Bestellzettel

Die unten genannten Veröffentlichungen können gegen einen Versandkostenbeitrag von EUR 1,44 in Briefmarken pro Exemplar beim DJI in Halle angefordert werden (Ausnahme: die ersten beiden Broschüren sind kostenlos).

Kostenlos anfordern

- Fördern und fördern: Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms "Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998-2001". München/Leipzig: DJI 2001, 121 S.
- Fit für Leben und Arbeit. Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. Broschüre inkl. CD mit der Datenbank der 100 Wettbewerbspreisträger. München/Leipzig: DJI 2000, 193 S.

"Good Practices" in der Jugendsozialarbeit



- Schaub, Günther: Fallstudien. Kooperation Kompetenzagenturen - Schulen. München/Halle: DJI, Wissenschaftliche Texte 1/2005, 89 S. (nur als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Schmidt, Mareike (Hrsg.): Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit. Praxismodelle Bd. 12. München/Leipzig: DJI 2002, 245 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Schreier, Kerstin (Hrsg.): Berufswegeplanung und individualisierte Berufseinstiegs Hilfen. Praxismodelle Bd. 14. München/Leipzig: DJI 2002, 217 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hrsg.): Neue Praxismodelle "Jugend in Arbeit". Datenbank PRAXIMO 2001. Bd.11. München/Leipzig: DJI 2001, 278 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Datenbank PRAXIMO – Praxismodelle "Jugend in Arbeit". Neue Praxismodelle zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen. CD-Update, September 2001. München/Leipzig: DJI 2001.
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hrsg.): Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen: Die Preisträger des Wettbewerbs "Fit für Leben und Arbeit". München/Leipzig: DJI 2000, 264 S.

- Nicaise, Ides/Bollens, Joost: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 5/2000, 55 S.
- Braun, Frank/Lex, Tilly/Rademacker, Hermann: Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Expertise. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/1999, 30 S.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Video "Fit für Leben und Arbeit". München/Leipzig: DJI 2000, 43 Minuten, *Versandkostenbeitrag Euro 2.20*

Jugendhilfebetriebe

- Schaub, Günther: Qualifizierung und Beschäftigung im Jugendhilfebetrieb. Zwei Fallbeispiele. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 6/2001, 41 S.
- Lex, Tilly: Benachteiligte Jugendliche im Jugendhilfebetrieb: Arbeitskräfte oder Adressaten von Förderung? München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/2001, 141 S.
- Lex, Tilly (Hrsg.): Förderung benachteiligter Jugendlicher im Jugendhilfebetrieb. Praxismodelle Bd. 8. München/Leipzig: DJI 2001, 203 S.
- Lex, Tilly: Jugendhilfebetrieb – Jugendhilfe zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. Literaturbericht und Bibliographie. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/2000, 108 S.
- Preiß, Christine/Wahler, Peter: Lernen in der Juniorenfirma. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 3/1999, 31 S.
- Lex, Tilly: Vom Maßnahmeträger zum Sozialen Betrieb. Entwicklungen und Perspektiven eines ostdeutschen Modellprojekts. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/1998, 51 S.

- Lex, Tilly: Qualifizierung und Beschäftigung im "Sozialen Berufshilfebetrieb". München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/1997, 61 S.

Betriebe als Lernorte für "benachteiligte" Jugendliche

- Gericke, Thomas: Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Bibliographie. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 3/2000, 109 S.
- Gericke, Thomas: Jugendwerkstatt – Praktikum – betriebliche Berufsausbildung. Kooperative Lernangebote für Benachteiligte. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 6/1997, 37 S.
- Gericke, Thomas: Jobben: Lebensentwurf oder Krisenmanagement? Erfahrungen mit einer Jobvermittlung für arbeitslose junge Erwachsene. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 7/1997, 30 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)

Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Jugendsozialarbeit

- Schaub, Günther: Bürokommunikation und neue Medien: Ein berufsvorbereitender Lehrgang. Forschungsbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/2001, 35 S.
- Schaub, Günther (Hrsg.): Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Jugendsozialarbeit. Praxismodelle Bd. 3. München/Leipzig: DJI 2000, 112 S.

Interkulturelles Lernen und Arbeiten

- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hrsg.): Interkulturelles Lernen und Arbeiten. Praxismodelle Bd. 10. München/Leipzig: DJI 2001, 264 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)

Jugendliche an sozialen Brennpunkten und in strukturschwachen Regionen

- Förster, Heike (Hrsg.): Berufliche und soziale Integration im sozialen Raum. Ausgewählte Beiträge zum Handlungsfeld. München/Halle: DJI, Arbeitspapier 4/2004, 60 S.
- Schreier, Kerstin: Rückblick auf ein Jahr BBE-Lehrgang - Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von BBE-TeilnehmerInnen. Forschungsbericht. München/Halle: DJI, Arbeitspapier 3/2004, 62 S.
- Marquardt, Editha: Evaluation von Qualifizierungsprojekten - Eine Untersuchung am Beispiel von Qualifizierungsbüros des FSTJ. Forschungsbericht. München/Halle: DJI, Arbeitspapier 2/2004, 60 S.
- Kraheck, Nicole: Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit. Lebenslagen, Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. München/Halle: DJI, Arbeitspapier 1/2004, 178 S.
- Skrobaneck, Jan: TeilnehmerInnen in BBE-Maßnahmen – Erste Befunde einer bundesweiten Befragung. Forschungsbericht. München/Halle: DJI, Arbeitspapier 1/2003, 60 S.
- Förster, Heike/Kuhnke, Ralf/Mittag, Hartmut/Reißig, Birgit (Hrsg.): Lokale Kooperation bei der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher. Praxismodelle Bd. 13. München/Leipzig: DJI 2002, 226 S.
- Förster, Heike/Kuhnke, Ralf/Mittag, Hartmut/Reißig, Birgit: Das Freiwillige Soziale Trainingsjahr – Bilanz des ersten Jahres. Forschungsbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/2002
- Förster, Heike/Kuhnke, Ralf/Mittag, Hartmut (Hrsg.): Jugendsozialarbeit an sozialen Brennpunkten. Praxismodelle Bd. 4. München/Leipzig: DJI 2000, 196 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Schaub, Günther (Hrsg.): Jugendsozialarbeit in strukturschwachen Regionen. Praxismodelle Bd. 5. München/Leipzig: DJI 2000, 122 S.

- Preiß, Christine/Wahler, Peter: Einstieg auf Raten? Berufliche Integrationsprobleme Jugendlicher in einer ostdeutschen Region. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/1999, 112 S.
- Schröpfer, Haiko: Übergangswohnen – ein Orientierungsangebot im Rahmen der Erziehungshilfe. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/1998, 40 S.

Junge MigrantInnen

- Bendit, René/Keimeleder, Lis/Werner, Katja: Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger MigrantInnen im Kontext von Integrationspolitik. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/2000, 65 S.
- Mögling, Tatjana: Aussiedlerjugendliche: Migration und Hilfen zur beruflichen Integration. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/1999, 26 S.

Mädchen/junge Frauen

- Datenbank PRAXIMO – Modul "Gender Mainstreaming". CD mit 39 innovativen Praxismodellen. München/Halle: DJI 2004
- Schulewski, Ute: Doing Gender. Gender Effekte in Handlungsstrategien und Handlungskonstellationen von SozialpädagogInnen in der Jugendberufshilfe. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/2002, 47 S.
- Kraheck, Nicole (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Chancen von Mädchen und jungen Frauen. Praxismodelle Bd. 6. München/Leipzig: DJI 2001, 170 S.

Schulverweigerer/Schulabbrecher

- Kuhnke, Ralf: Methodenanalyse zur Panelmortalität im DJI-Übergangspanel. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“, München/Halle: DJI, Wissenschaftliche Texte 3/2005, 43 S. (nur als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Michel, Andrea (Hrsg.): Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. München/Halle: DJI, Dokumentation 3/2005, 141 S.
- Richter, Ulrike (Hrsg.): Den Übergang bewältigen. Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung. München/Halle: DJI, Dokumentation 4/2005, 175 S.
- Schreiber, Elke (Hrsg.): Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen. München/Halle: DJI, Dokumentation 5/2005, 210 S.
- Fischer, Sonja: Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Eine annotierte Bibliografie für die Praxis. München/Halle: DJI, Dokumentation 9/2004, 80 S.
- Hofmann-Lun, Irene/Kraheck Nicole: Förderung schulmüder Jugendlicher. Neue Wege der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen in den Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen. München/Halle: DJI 2004, 49 S. inkl. Datenbank auf CD
- Stevens, Alex/Gladstone, Ben (Hrsg.): Learning, not Offending. Effective interventions to tackle youth transition to crime in Europe. Westerham, Kent: 2002, 96 S.
- Reißig, Birgit: Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 5/2001, 40 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Schreiber-Kittl, Maria: Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/2001, 53 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)
- Schreiber-Kittl, Maria (Hrsg.): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Bd. 7. München/Leipzig: DJI 2000, 245 S. (vergriffen, als PDF-Datei unter www.dji.de/abt_fsp1)





**Forschungsschwerpunkt
Übergänge in Arbeit**

Die folgenden Bücher aus dem DJI-Verlag können gegen Rechnung bestellt werden:



**Schreiber-Kittl, Maria/
Schröpfer, Haike:
Abgeschrieben? Ergebnisse
einer empirischen
Untersuchung über
Schulverweigerer.**

Übergänge in Arbeit, Bd. 2.
München: Verlag Deutsches
Jugendinstitut 2002, 232 S.,
ISBN 3-87966-405-6, EUR 9,80



**Gericke, Thomas:
Duale Ausbildung für
Benachteiligte. Eine
Untersuchung zur
Kooperation von Jugend-
sozialarbeit und Betrieben.**

Übergänge in Arbeit, Bd. 3.
München: Verlag Deutsches
Jugendinstitut 2003, 144 S.,
ISBN 3-87966-407-2,
EUR 8,90



**Lex, Tilly/Schaub,
Günther: Arbeiten und
Lernen im Jugendhilfe-
betrieb - Zwischen
Arbeitsförderung und
Marktorientierung.**

Übergänge in Arbeit, Bd. 5.
München: Verlag Deutsches
Jugendinstitut 2004,
ISBN 3-87966-409-9
EUR 9,90

**Gericke, Thomas/Lex, Tilly/
Schaub, Günther/Schreiber-
Kittl, Maria/Schröpfer, Haike:
Jugendliche fördern und for-
dern. Strategien und Methoden
einer aktivierenden
Jugendsozialarbeit.**

Übergänge in Arbeit, Bd. 1.
München: Verlag Deutsches
Jugendinstitut 2002, 356 S.,
ISBN 3-87966-404-8, EUR 14,90



**Richter, Ulrike: Jugendsozialarbeit im Gender
Mainstream. Gute Beispiele aus der Praxis.**

Übergänge in Arbeit, Bd. 4. München: Verlag
Deutsches Jugendinstitut 2004, ca. 240 S., ISBN 3-
87966-408-0, EUR 9,90



Ich bitte um Zusendung der angekreuzten Titel an folgende Adresse:

Name, Vorname: _____

Institution: _____

Straße: _____

PLZ, Ort: _____

Telefon, Fax: _____

E-Mail: _____

**Deutsches Jugendinstitut e.V.
Außenstelle Halle
"Übergänge in Arbeit"
Franckeplatz 1, Haus 12/13**

06110 Halle/Saale

.....
Datum

.....
Unterschrift