



Deutsches
Jugendinstitut

LisU-Projekt *Kompetenznachweis* *Lernen im sozialen Umfeld*

Abschlussbericht

Annemarie Gerzer-Sass (DJI)

Andrea Reupold (DJI)

Christine Nußhart (kifas)

Juli 2006

Das Projekt Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“ ist Bestandteil des Programmbereichs Lernen im sozialen Umfeld (LisU) im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.



Annemarie Gerzer-Sass (DJI) Andrea Reupold (DJI)

Christine Nußhart (kifas)

LisU-Projekt

Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld

- Abschlussbericht -

Projektdurchführung

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abt. Familie und Familienpolitik
Postfach 90 03 52
81503 München
www.dji.de

Kooperationspartner

KAB-Institut für Fortbildung
& angewandte Sozialethik gGmbH
(kifas)
Hofgartenstr. 2
93449 Waldmünchen
www.kifas.org

Projektbearbeitung

Annemarie Gerzer-Sass (DJI)
Andrea Reupold (DJI)
Christine Nußhart (kifas)

Projekttitlel

Kompetenznachweis 'Lernen im sozialen Umfeld' - Erfassen von Kompetenzen, die im sozialen Umfeld erworben wurden - Anerkennung, Wertung und Nutzung durch Unternehmen und andere Institutionen

Projektlaufzeit

01.10.2004 - 30.06.2006

Inhaltsverzeichnis

1	Zielsetzung des Projekts	7
1.1	Einordnung des Projekts in das Gesamtvorhaben „Lernkultur Kompetenzentwicklung“	7
1.2	Ziele und Aufgaben des Projekts	10
2	Zur Einordnung theoretischer Arbeiten	11
2.1	Instrumentenansätze	11
2.2	Anbindung an nationale und internationale Diskurse zur Erfassung und Nutzung informeller Kompetenzen	12
2.3	Einbindung des Diskurses um freiwilliges Engagement	17
3	Begleitende Aktivitäten	19
3.1	Projektbeirat	19
3.2	Referenzprojekt ProfilPASS	21
3.3	Sichtung anderer Instrumente zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen	25
3.4	Berücksichtigung von europäischen Konzepten und Beschlüssen zum informellen Lernen	31
4	Die Instrumentenentwicklung	34
4.1	Entwicklung des Instruments	34
4.1.1	Entwicklung eines Anforderungskataloges:	34
4.1.2	Durchführung des Pre-Tests	34
4.1.3	Erprobung des Instruments	35
4.2	Empirische Ergebnisse aus den Vorarbeiten	36
4.2.1	Für die Entwicklung des Kompetenznachweises wesentliche methodische Erkenntnisse	36
4.2.2	Einschätzungen der Unternehmen	37
4.2.3	Einschätzungen der Organisationen des Freiwilligen- Engagements	45
4.3	Empirische Ergebnisse aus der Erprobung	50
5	Die Kompetenzbilanz „Kompetenzen aus Freiwilligen- Engagement“	56
5.1	Die Struktur des Instruments	57
5.2	Der Arbeitsprozess	58
6	Ausblick	62
7	Literaturliste	64

1 Zielsetzung des Projekts

Der Auftrag war, ein Instrument zu entwickeln und zu erproben, das die durch Tätigkeiten im Freiwilligenengagement erworbenen Kompetenzen sowohl für Unternehmen als auch für die Organisationen, die im Freiwilligenengagement tätig sind, vor allem jedoch für die Nutzer selbst transparent macht, dabei die Bewertung dieser Kompetenzen ermöglicht und deren Anerkennung unterstützt. Das Instrument soll einerseits dem Individuum die Chance bieten, sein Wissen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst zu reflektieren, und andererseits auch den Unternehmen ermöglichen, bewusster und gezielter die Lern- und Entwicklungspotentiale des sozialen Umfeldes zu nutzen und damit ihre betriebliche Innovationskraft zu stärken.

Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Bereich der Messung, Zertifizierung und Anerkennung von Kompetenzen, die sich sowohl auf formal als auch auf informell erworbenes Wissen und Können konzentrieren, spiegeln zum einen das große gesellschaftliche Interesse an dieser Thematik wider, zeigen zum anderen auch deren Komplexität und Schwierigkeiten, die sich damit ergeben. In den gegenwärtigen Diskussionen zur Neuorientierung und Neustrukturierung des deutschen Zertifizierungssystems sind die Diskurse über die Anforderungen, die ein solches Instrument erfüllen sollte, unverzichtbar, und das hier entwickelte Instrument soll einen Beitrag dazu leisten.

1.1 Einordnung des Projekts in das Gesamtvorhaben „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

In Deutschland hat in den letzten Jahren die 1992 eingerichtete, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds geförderte Arbeitsgemeinschaft „Qualifikations-Entwicklungs-Management“ (QUEM), besonders entschieden auf die Bedeutung des informellen Lernens für die Kompetenzentwicklung hingewiesen. Ausgelöst durch die Transformationsprozesse und -probleme beim Zusammentreffen zweier weitgehend verschiedener Bildungssysteme und Bildungsschicksale in Ost- und Westdeutschland, hat QUEM ein Konzept der „Kompetenzent-

wicklung" erarbeitet und in verschiedenen Forschungsprojekten umgesetzt. Dieses Konzept stellt gegenüber der schulischen Wissensvermittlung die Erfassung, Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen in den Mittelpunkt und geht von der Erkenntnis aus, dass die meisten der im beruflichen und privaten Leben wichtigen Kompetenzen nicht in institutionalisierten Bildungsprozessen, sondern durch informelles Lernen in allen Lebensbereichen erworben werden (Franzky/Wölfling 1997; Kirchhöfer 2000).

Ein Schwerpunkt der QUEM-Arbeiten betrifft den Programmbereich "Lernen im sozialen Umfeld" (LisU). In den z. T. abgeschlossenen Studien wurde den Fragen nachgegangen, wie das soziale Umfeld als ein wichtiges Handlungs- und Lernfeld hinsichtlich seiner Potenziale für den Erhalt und die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen dazu beiträgt, die Innovationsfähigkeit von Individuen nicht nur zu erhalten, sondern darüber hinaus deutlich zu machen, welche Innovationspotenziale dieses Feld für gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozesse beinhaltet und wie diese effizienter genutzt werden können. Die Studien kommen zu folgendem Fazit: "Heute stehen - geht es um die Entwicklung von Innovationsfähigkeit - Innovationsstrategien und nicht mehr einzelne Innovationen im Mittelpunkt der Bemühungen von Organisationen und auch Individuen. Dabei ist das soziale Umfeld, d. h. das Lernen und Tätigsein der beteiligten Individuen in Bereichen außerhalb ihrer regulären Erwerbsarbeit, immer beteiligt. Bei der Erarbeitung von Innovationsstrategien sollte das soziale Umfeld stärker und genauer beachtet und nicht ausgeblendet werden wie bisher." (BMBF 2003)

Eine qualitative und auf biografische Verläufe ausgerichtete Studie zeigt, dass, trotz massiven Einsatzes von Mitteln für organisierte berufliche Weiterbildung, das Lernen im sozialen Umfeld überwiegend nicht im Rahmen organisierter Weiterbildung erfolgt, sondern implizites und explizites Lernen im Alltag ist, das überwiegend selbst organisiert ist (Trier et al. 2001). "Dieses informelle Lernen geht weit über beiläufiges Lernen hinaus, es wird zielstrebig und bewusster mit wachsenden Tätigkeitsanforderungen. Aus der Sicht vieler Akteure steht es jedoch nicht alternativ dem formellen Lernen in speziellen Bildungseinrichtungen gegenüber, sondern es müssten sinnvolle Ergänzungen erfolgen" (ebenda S. 249). Dabei sind die subjektive Anerkennung informellen Lernens und seine Verwertbarkeit für die gesellschaftliche Integration und Positionierung des Subjekts von zentraler Be-

deutung. Um aber Anerkennung zu finden, müssen die informellen Lernprozesse in die Konzepte von Erwachsenenbildung, Bildungspolitik und betriebliche Personalentwicklung integriert werden. Diese Integration kann nicht auf eine Pädagogisierung des Alltags hinauslaufen, die auch von den Lernenden abgelehnt wird, sondern auf die Anerkennung des informellen Lernens im Alltag und die positive Bewertung der dort erreichten Kompetenzen (ebenda S. 186; Baitsch 1998, S. 16). Das wiederum erfordert ein neues System zur Erfassung, Wertung und Anerkennung von Kompetenzen, das weit über formales Zertifizieren von Qualifikationen hinausgeht, zumal diese in erster Linie angelerntes Fachwissen widerspiegeln. Für Unternehmen sind solche Überlegungen dann von besonderem Interesse, wenn sie bewusst Kompetenzen ihrer Mitarbeiter nutzen möchten, die in außerbetrieblichen, oft in sozial-kulturellen Tätigkeitsfeldern erworben wurden.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung eines *Kompetenznachweises Lernen im sozialen Umfeld* zu sehen, anhand dessen einerseits den Akteuren in einem Reflektionsprozess bewusst gemacht wird, was sie an Kompetenzen in außerschulischen und außerbetrieblichen Tätigkeitsfeldern erworben haben, und das andererseits den Unternehmen ein praktikables Instrument in die Hand gibt, um so erworbenes Wissen und Können für ihre Personalarbeit zu nutzen - d. h. das Instrument sollte für beide Seiten ein Gewinn sein.

Für die Entwicklung des Instruments waren sowohl mehrere Forschungsstränge als auch Forschungsdiskurse zusammenzuführen: Die bisher im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ durchgeführten Projekte, insbesondere zur Kompetenzerhebung von sozialen Kompetenzen und zum „Lernen im sozialen Umfeld“ als auch diejenige Forschung, die sich mit dem Lernen in informellen Lernorten auseinandersetzt. Ebenso waren die Diskurse zur Erfassung von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen im Verhältnis zum Wandel der Arbeitswelt zu verknüpfen, denn die zunehmend selbst organisierten und autonomisierten Arbeitsverhältnisse erfordern eine reflexive Handlungsstruktur, deren Grundlage die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sind. Hierzu wurden die Forschungs- und Entwicklungsprojekte in dem Programmbereich LisU als Referenzprojekte gesehen und genutzt. Insbesondere die Ergebnisse aus den regionalen Tätigkeits- und Lernagenturen: Hier bieten die Thesen zur Lernförderlichkeit von *Regionen* hilf-

reiche Hinweise zur Frage der Lernförderlichkeit von *Strukturen* und der Lernhaltigkeit von Lernprozessen. Die in diesem Programmbereich ebenfalls vorhandenen Erkenntnisse zur Rolle intermediärer Agenturen als Plattform zur Erschließung und Vernetzung verschiedenster regionaler Akteure können auch in die Erfassung und Nutzung von Kompetenzen aus dem sozialen Umfeld einbezogen werden.

1.2 Ziele und Aufgaben des Projekts

Mit der Zielsetzung des Projektes, ein praktikables Instrument zu entwickeln, das Kompetenzen in Tätigkeiten des sozialen Umfelds (Vereinsarbeit, Bürgerarbeit, Projektarbeit usw.) erfassen kann, wird sowohl eine Neuentwicklung als auch eine Verknüpfung und Modifizierung bekannter Verfahren verbunden. Dabei sollte ein solches Instrument auch Unternehmen in die Lage versetzen, dieses für betriebliche Aufgaben gezielter einzusetzen zu können, so z. B. in ihre Personalentwicklungskonzepte einzubinden.

Deshalb ist das Projekt angelegt als kooperativer und dialogischer Prozess sowohl mit den Unternehmen als auch mit den Organisationen und den Akteuren im sozialen Umfeld. Damit wird ermöglicht, das Wissen und die Erfahrungen auszutauschen und unterschiedliche Interessen zusammenführen zu können.

Zielgruppe für dieses Instrument sind junge Erwachsene im erwerbsfähigen Alter mit individuellen Arbeits-, Berufs- und Lernbiografien. Es schließt sowohl Erwerbstätige, zeitweilig Erwerbslose und auch Langzeitarbeitslose ein, die in Vereinen, Projekten, Initiativen, Ehrenamt usw. engagiert sind oder waren.

Da „Lernen im sozialen Umfeld“ mit unterschiedlichen Lernbegründungen verbunden ist, muss im Aufbau des Instruments berücksichtigt werden, welche sozialen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen für das Lernen gegeben sind, ob diese eher defensiv oder expansiv ausgerichtet sind. Dies ist insofern von Bedeutung, als expansive Lernbegründungen mit mehr Selbstbestimmung und Autonomie einhergehen und zu mehr Verfügung über gesellschaftliche Lebenspraxis führen und somit lernförderlich sind - defensive Lernbegründungen eher mit dem Empfinden des Lernens als Bedrohung und Zwang einhergehen und somit lernhinderlich sind.

Auch ist zu berücksichtigen, wie individuelles Lernen und Lernen in Gruppen (Projekten, Netzwerken, Initiativen usw.) zusammenwirken. Dabei ist auch zu reflektieren, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Kompetenzerwerb gibt und welchen Stellenwert kooperative Lern- und Tätigkeitsformen für die individuelle Kompetenzentwicklung haben.

Entscheidend ist die Frage, wie der Kompetenztransfer aus dem sozialen Umfeld in die Erwerbstätigkeit erfolgen kann und welche Bedingungen seitens des Individuums und seitens des Unternehmens diesen Transfer begünstigen bzw. verhindern.

2 Zur Einordnung theoretischer Arbeiten

2.1 Instrumentenansätze

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht wurden Instrumente entwickelt, die den Erfolg solcher Ansätze zu quantifizieren versuchen, wie z. B. das Konzept der Wertschöpfung, der Portfolio-Analysen, das System der Balanced Scorecard. In den Sozialwissenschaften wurden Evaluationsmodelle entwickelt, die sich mit der Frage des Nutzens auseinandersetzen. Im Rahmen des Handbuchs „Kompetenzmessung – Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis“ wurde gezeigt, dass über 20 Ansätze sich damit befassen, wie Einzelkompetenzen bzw. Kompetenzkombinationen erfasst werden können. Darüber hinaus gibt es sog. Kompetenzgitter sowie zwei Kompetenzbilanzen, die versuchen, die wichtigsten Kompetenzklassen, wie personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen, zu differenzieren und der Bewertung und Messung zugänglich zu machen (Erpenbeck/ von Rosenstiel 2003, S. XVII).

In einer Studie zur Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung wird ebenfalls versucht, die verschiedenen Ansätze zu systematisieren (Gillen 2003). Hierbei werden folgende Unterscheidungen vorgenommen:

Psychologische Ansätze – die aus dem Feld der Eignungsdiagnostik entwickelt wurden, vor allem unter dem Blickwinkel der biographischen Entwicklung. Ein Beispiel hierfür ist das Kasseler Kompetenzraster, in dem Handlungssituationen geschaffen oder simuliert werden, wobei es vor allem

um die Erfassung von Kompetenzen einer Gruppe in deren Arbeitszusammenhang geht.

Wirtschaftswissenschaftliche oder personalwirtschaftliche Ansätze - die darauf abzielen, vorhandenes Potential zu erfassen und zu verbessern. Dazu zählen die Instrumente der Qualitätssicherung, Total Quality Management, Human Ressource Entwicklung. Ebenso zählt dazu die Bandbreite der Verfahren von Vorstellungsgesprächen über Assessment-Center bis zu psychologischen Testverfahren. Neuere Formen, die unter dem Begriff des Kompetenzmanagements fallen, ermöglichen ein effektives Zusammenspiel aller eingesetzten Instrumente.

Berufspädagogische Instrumente – zur Erhebung der im Lauf des Lebens erworbenen Kompetenzen. Diese dienen, aufgrund der eingeschränkten Reichweite formaler Bildungsabschlüsse, vor allem einer neuen Wahrnehmung für die neuen Herausforderungen in der Arbeitswelt.

Die vorliegenden Ansätze sind sehr heterogen. So werden manche Bildungspässe ausschließlich zur Erfassung von Kompetenzen, d.h. der Dokumentation eingesetzt, andere nehmen eine Kompetenzbewertung vor und haben entweder eine offene Kompetenzerfassung, wie im ehrenamtlichen Bereich, oder ein geschlossenes Erfassungs- und Bewertungssystem, wie die Kompetenzbilanz des DJI/KAB oder das Europäische Sprachportfolio (Neß 2003).

2.2 Anbindung an nationale und internationale Diskurse zur Erfassung und Nutzung informeller Kompetenzen

Informelles Lernen als Grundlage für die Erfassung und Nutzung informeller Kompetenzen wurde im Rahmen der deutschen Bildungsforschung bis vor wenigen Jahren wenig untersucht. In Abgrenzung zu formalem Lernen an Schulen, Universitäten u.ä. fanden informelle Lernformen allenfalls als Restkategorie Beachtung. Informelles Lernen erfasst alle die Lernprozesse, die im täglichen Leben stattfinden. Hierzu gehört nicht nur Lernen im Rahmen des familialen Kontextes, sondern auch Lernen am Arbeitsplatz, Lernen im Rahmen von Multimediaanwendungen oder im Internet, autodidakti-

sches Lernen aus Büchern usw. In letzter Zeit wird dieses Lernen in den Zusammenhang mit der Diskussion zum lebenslangen Lernen gestellt.

Schon eine von der UNESCO eingesetzte, von Edgar Faure geleitete internationale Kommission hatte das Ziel, ein umfassendes Bild der wichtigsten Bildungsreformansätze der späten 60er und frühen 70er Jahre zu erarbeiten, um daraus Zukunftsperspektiven für ein den Erfordernissen der modernen Weltsituation entsprechendes Bildungswesen zu entwickeln. Der von dieser Kommission vorgelegte Bericht „Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“ wird vielfach als das wichtigste internationale Bildungsreform-Dokument der zweiten Hälfte des 20sten Jahrhunderts angesehen, welches in Deutschland allerdings nicht die gleiche Beachtung fand, wie in vielen anderen Ländern. In dem Bericht wird betont, dass die Folgen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und die zunehmenden Informationsströme die traditionellen Bildungs- und Erziehungssysteme stark verändern werden, und dass informelle, nicht institutionalisierte Formen des Lernens immer mehr an Bedeutung gewinnen werden. Die Faure-Kommission hat damals schon darauf hingewiesen, dass informelles Lernen etwa 70 % allen menschlichen Lernens umfasst. Hierbei wird von Prozessen ausgegangen, die außerhalb organisierter Zusammenhänge stattfinden, sowie vom Erfahrungslernen der Menschen in allen biographischen Phasen und in sehr unterschiedlichen Lebensbereichen. Es wird gefordert, dass an dieses Lernen angeschlossen wird und Bedingungen geschaffen werden, die dieses erleichtern.

Im Bericht der von der EU eingesetzten Delors-Kommission von 1996 wird diese Perspektive wieder aufgenommen. Besonders die zu mobilisierenden, brachliegenden Kompetenzpotentiale der Menschen werden dort betont. Es wird gefordert, formale und informelle Lernmöglichkeiten so weit es immer geht durch ein integratives Gesamtsystem zu verbinden. Hierbei kommt es auch auf die Neuformulierung der Rolle der Lehrenden an. Insgesamt wird eine Abkehr vom wissensdominierten Lernen gefordert und eine Wende hin zu kompetenzentwickelndem Lernen. Dabei ist ausdrücklich die Rede von der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Damit sind insbesondere soziale und personale Fähigkeiten, wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktbewältigung, Initiative und Kreativität gemeint.

Im Zusammenhang mit der Proklamation des bildungspolitischen Leitziels „lifelong learning for all“ durch die OECD-Bildungsminister (im Januar 1996 in Paris) und mit der wachsenden Einsicht, dass eine Förderung des lebenslangen Lernens aller Menschen nicht in schulischen Formen möglich und erstrebenswert ist, bahnte sich dann eine umfassendere bildungspolitische Wendung hin zum informellen Lernen an. Dieses Lernen wurde als eine Grundform menschlichen Lernens erkannt, durch das eine breitere Lifelong-Learning-Bewegung überhaupt erst realisierbar erscheint.

Ähnlich wird in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon bekräftigt, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss“. Europas Bildungs- und Berufsbildungssysteme stehen im Mittelpunkt der bevorstehenden Veränderungen. Auch sie müssen sich anpassen. In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Feira werden „Mitgliedstaaten, Rat und Kommission gebeten, im Rahmen ihrer Zuständigkeiten kohärente Strategien und praktische Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens für alle zu bestimmen“. Mit dieser Mitteilung kommt die Kommission der Bitte der Europäischen Räte von Lissabon und Feira nach, die praktische Umsetzung des Konzepts in die Wege zu leiten. Zweck der Mitteilung ist, „eine europaweite Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang zu setzen“ (Memorandum über lebenslanges Lernen der EU Kommission vom Oktober 2000, S. 1).

Nach Laur-Ernst steht formalisiertes Lernen nach vorgegebenen Curricula und Ausbildungsplänen mit klarer Zielsetzung (berufliche Handlungskompetenz/Prüfungsanforderungen) unzweifelhaft im Mittelpunkt des Ausbildungsgeschehens. Jedoch findet ihrer Meinung nach auch informelles, individuell gesteuertes Lernen im Kontext formalisierter, institutioneller Lernangebote statt. Es sei eine bekannte, wiederholt empirisch überprüfte Tatsache (z.B. im Zuge der Erforschung der Wirksamkeit des "heimlichen Lehrplans"), dass neben den intendierten, im offiziellen Curriculum angestrebten Lernergebnissen in derselben Unterrichts-/Ausbildungssituation noch Zusätzliches oder Anderes vom Auszubildenden/Schüler mitgelernt wird. Informelles Lernen findet sowohl intentional und bewusst aufgrund

einer persönlich erkannten Wissenslücke oder eines erlebten Kompetenzdefizits (Misserfolgs) statt als auch inzidentell, also unbewusst, beiläufig, implizit, latent. Man lernt, ohne zu wissen, dass man lernt. Welchen Anteil diese beiden Formen (intentional und inzidentell) jeweils an der individuellen Kompetenzentwicklung insgesamt haben, bzw. in welcher Wechselbeziehung sie zueinander stehen, darüber liegen bisher u.E. keine systematischen Erkenntnisse vor. Da die Resultate des inzidentellen, beiläufigen Lernens ("tacit knowledge") häufig nicht bewusst sind, vielfach gar nicht oder nur schwer verbalisiert werden können, ist der empirische Zugriff darauf hochgradig erschwert. Hier ist mehr Forschung erforderlich, die sich anderer Methoden (nicht sprachgestützter) bedient (Laur-Ernst 2001).

In einem weiteren Zusammenhang spielt informelles Lernen eine wesentliche Rolle – auch wenn es dort meist nicht explizit thematisiert wird, und zwar beim Erwerb von sogenannten Schlüsselqualifikationen. Hierzu gehören insbesondere die sozialen und personalen Fähigkeiten, wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung u. ä. In diesem Zusammenhang besteht weitgehend Einigkeit darin, dass diese komplexen persönlichkeitsstrukturell verankerten Fähigkeiten nicht *primär* mit den klassischen lehrergesteuerten Methoden der Wissensvermittlung zu entwickeln und zu fördern sind. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang einerseits die „Schulstruktur“, das herrschende soziale Klima und die Handlungsspielräume für den Einzelnen, andererseits die individuelle Wahrnehmung, Verarbeitung und die konkreten Erfahrungen der jeweiligen Schulsituation. Dieser Wirkungszusammenhang wird zunehmend von pädagogischer Seite gesehen, indem jetzt mehr auf situationsbezogene Bildungsangebote abgestellt wird.

Zunehmend wird sowohl für die Experten aus der Forschung und Praxis als auch der Politik das Thema „informelles Lernen“ in Zukunft eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Professionalität und Expertentum spielen. Dies vor allem für die laufende Anpassung des eigenen Wissens und Könnens an sich verändernde Aufgaben und zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Jedoch steht die konsequente Anerkennung und Anrechnung für informell erworbene Kompetenzen noch aus, ebenso wie die Frage nach deren Entgelt. Hierin unterscheidet sich informelles Lernen von formalen Bildungsprozessen ganz erheblich, da letztere zwar nicht unbedingt mit

Lohn- oder Gehaltsansprüchen verbunden sind, aber immer mit einer Zertifizierung abschließen, die den Eintritt in das Berufsleben erleichtert - meist sogar erst die Voraussetzung dazu ist - und die weitere berufliche Laufbahn wesentlich mitbestimmt. Nur in Ausnahmefällen – zumeist im sozialen, pflegerischen Bereich - erfolgt in Deutschland eine Anerkennung von informellem Lernen. In anderen Staaten ist man in dieser Beziehung schon weiter. Im innereuropäischen Vergleich ergab eine Studie der CEDEFOP (1999)¹ im Bereich der Mitglieder der EU fünf verschiedene Cluster von Ländern hinsichtlich ihrer Praktiken in Bezug auf die Anerkennung nicht-formeller Bildung:

Mittelmeerländer (Griechenland, Spanien, Italien). Diese Länder charakterisieren sich durch schwache Institutionen der formalen Berufsausbildung und durch eine starke Bedeutung der Maßnahmen zur Anerkennung nicht-formeller Bildung.

Nordische Länder (Finnland, Norwegen, Schweden, Dänemark). Charakterisieren sich durch viele Initiativen im Bereich der Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen und durch wechselseitiges Lernen in Bezug auf eine Erweiterung und Verbesserung diesbezüglicher Maßnahmen.

UK, Irland, Niederlande. Diese Länder sind stark geprägt von der Einführung der National Vocational Qualifications (NVQ) in Großbritannien. Die NVQ weisen eine starke Betonung auf Modularisierung und Output auf und hatten starken Orientierungscharakter für Reformen in Irland und den Niederlanden.

Frankreich hat mit der Bilan de Compétence schon sehr lange Erfahrungen in diesem Bereich.

Deutschland, Österreich. Diese Länder charakterisieren sich durch starke Institutionen der formalen Bildung und Berufsausbildung und durch eine schwache Bedeutung der Maßnahmen zur Anerkennung nicht-formeller Bildung.

¹ European Center For The Development of Vocational Training

2.3 Einbindung des Diskurses um freiwilliges Engagement

„Bürgerschaftliches Engagement ist eine unverzichtbare Bedingung auch für den Zusammenhalt der Gesellschaft“ – wie es in der Leitlinie der Arbeit der Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ im Einsetzungsbeschluss des Deutschen Bundestages beschrieben wurde. Als Kernbestandteil einer Zivilgesellschaft wurde dies nicht nur in Deutschland, sondern auch durch das von der UNO ausgerufene Internationale Jahr der Freiwilligen 2001 in anderen Ländern aufgegriffen. Insbesondere sind dabei neue Formen des „Corporate Citizenship“ bzw. „Corporate Volunteering“ von Bedeutung, da mit diesen Begriffen den Unternehmen eine neue Rolle zugeschrieben wird, die in den USA bereits einen selbstverständlichen Bestandteil der Unternehmenskultur darstellt. Das Unternehmen agiert hier als "aktiver Bürger", der sich neben seinen wirtschaftlichen Zielen auch für das gesellschaftliche Geschehen, insbesondere für die lokalen Gemeinschaften, mitverantwortlich sieht.

Ein solches Engagement wird zunehmend gekoppelt mit dem Anliegen von Unternehmen, durch Projekteinsätze der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in sozialen Aufgabenfeldern eine verbesserte Personal- und Teamentwicklung durch Aneignung oder Vertiefung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen (den sog. soft skills) zu sichern. (Dorando/Schöffmann 2000, S. 52-58). Vordergründig könnte dieses Engagement als eine interessante Alternative zu bekannten Instrumenten der Personalentwicklung wie „Outdoor-Training“ oder „Action learning“ gesehen werden, die, wenn überhaupt, nur kurzfristige Effekte zeigen. Demgegenüber zeigen die Erfahrungen mit Projekteinsätzen, dass 60% anschließend den Kontakt zu gemeinnützigen Einrichtungen halten, sich dort also später bürgerschaftlich engagieren (Dorando/Schöffmann 2000). Im Rahmen von Projekten, die bisher in diesem Feld durchgeführt wurden, wie z. B. „Switch“, oder „Seitenwechsel“ (ein Projekt in der Schweiz) oder „Teilzeitplus“, wurde von den Beteiligten vor allem eine Erweiterung ihres sozialen Kompetenzspektrums wahrgenommen (Mutz/Korfmacher 2000). Dass dieser Ansatz nicht mehr punktuell stattfindet, zeigt sich darin, dass bei mehr als zwei Drittel der befragten deutschen Unternehmen dies inzwischen ein wichtiges Thema ist

(Seitz 2002). Auch kann dies als Indikator dafür gesehen werden, dass Unternehmen diese Ansätze nicht nur als Teil ihrer Unternehmenskultur sehen, sondern auch das Interesse damit verbinden, Kompetenzen bürgerschaftlich engagierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihre Personalentwicklung zu nutzen, wenn auch zunächst eher beschränkt auf Führungskräfte oder auf Auszubildende (siehe auch Punkt 4.2.2).

Ergebnisse des Freiwilligensurveys – eine repräsentative Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement (Gensicke 2004) – zeigen im Vergleich von 1999 zu 2004, dass es einen kleinen, aber stetigen Zuwachs von Engagierten gibt und mittlerweile 36 % der Gesamtbevölkerung freiwillig tätig sind.. Dabei ist wiederum zu beobachten, dass vor allem die über 55-Jährigen überdurchschnittlich engagiert sind und dies wesentlich am wachsenden Anteil von Frauen in dieser Altersspanne liegt. Auch bei den arbeitslos Registrierten ist die Teilnahme um 8 % gestiegen, insbesondere im Osten von Deutschland. Dabei gibt es zwei Grundmotive für freiwilliges Engagement: Zum einen dominieren bei den 14 bis 44-Jährigen die gemeinschaftsbezogenen, bei den ab 45-Jährigen eher die aufgabenbezogenen Tätigkeiten – für alle aber ist das Wichtigste an ihrem Engagement, etwas in der Gesellschaft mitzugestalten zu können. Nach wie vor stehen dabei die Bereiche wie „Sport und Bewegung“ sowie „Kultur und Musik“ an vorderster Stelle, wobei hier die Zielgruppen vor allem Kinder und Jugendliche sind; es sind diejenigen Engagements, die mit einer regelmäßigen zeitlichen Verpflichtung einhergehen. Die Unterstützung des Engagements durch Arbeitgeber hält sich nach Aussagen des Freiwilligensurveys in Grenzen, wobei die Unterstützung vor allem darin liegt, kurzfristige Freistellungen zu erhalten oder die Infrastruktur des Arbeitgebers zu nutzen. Zurückhaltend scheinen die Arbeitgeber zu sein, wenn es um die Berücksichtigung des freiwilligen Engagements bei Entscheidungen über Beförderungen geht.

Auch Programme des Bundes, wie z. B. Bundesweite Freiwilligendienste, Kompetenztransfer Wirtschaft und Jugendhilfe, das Aktionsprogramm der Mehrgenerationenhäuser, die in wesentlichen Teilen auf dem Engagement von vier Generationen aufbauen, und vor allem das Netzwerk Bürgerschaftliches Engagement, sind Teil einer forcierten Entwicklung hin zu

mehr Zivilgesellschaft, deren Grundlage das Engagement der Bürgerinnen und Bürger darstellt.

Darin zeigt sich, dass das Freiwilligen-Engagement sowohl in den neuen sozialen Bewegungen als auch im klassischen sozialen Ehrenamt stattfindet.

3 Begleitende Aktivitäten

3.1 Projektbeirat

Die für das Projekt wesentlichen Grundlagen und Diskurse wurden ermöglicht durch einen Projektbeirat, der das Projekt begleitete. Seine primären Aufgaben bestanden in einem kontinuierlichen Monitoring, einer Kommunikation bei aktuellem Beratungsbedarf und auch in der Unterstützung zur Implementation des Instruments. Zudem trug die Zusammensetzung der Beiratsmitglieder dazu bei, eine Vernetzung der unterschiedlichen Akteure herzustellen. Bei der Zusammensetzung des Beirats stand dessen interdisziplinäre Zusammensetzung im Vordergrund, mit Vertreterinnen oder Vertretern der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände, aus dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE), aus der Wissenschaft, aus Unternehmensbereichen sowie aus dem Konsortium zur Entwicklung des Profil-Passes (insgesamt 11 Personen).

Zentrale Diskussionspunkte der Sitzungen

Es fanden in der gesamten Projektlaufzeit vier Beiratssitzungen statt. Die Erfahrungen und Einschätzungen derjenigen Beiratsmitglieder, die an Sitzungen nicht teilnehmen konnten, wurden bei zusätzlichen Gesprächsterminen eingeholt. Inhaltlichen Schwerpunkte waren:

- Bei der ersten Beiratssitzung stand die gesellschaftliche Verortung des Projekts und seine Einbettung in das Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, Programmbereich „Lernen im sozialen Umfeld“ im Mittelpunkt. Es wurden zentrale Arbeitsbegriffe diskutiert: die Messbarkeit wie auch die Reflexion von Kompetenzen; die Frage nach den Leitkompetenzen; der mögliche Aufbau des Instruments, der auch die Anschlussfähigkeit an europäische und nationale Entwicklungen si-

chert; die Festlegungen von regionalen Schwerpunkten und Kriterien für die Auswahl von Unternehmen. Darüber hinaus wurde die Zeitstruktur im Projektverlauf sowie die Arbeitsweise des Beirats fixiert.

- Die zweite Beiratssitzung legte ihren Schwerpunkt auf die Entwicklung von Kriterien zur Gestaltung des Kompetenznachweises. Es wurden erste Ergebnisse sowohl aus dem Bereich von Unternehmen als auch aus dem Bereich der Organisationen und Akteure im Freiwilligenengagement vorgestellt und diskutiert und dabei die Erfahrungen aus dem CH-Q-Prozess in der Schweiz sowie die ersten Ergebnisse aus dem ProfilPASS mit in die Frage einbezogen. Daraus abgeleitet wurden Bedingungen für die Erprobung des Instruments festgelegt.
- Im Mittelpunkt der dritten Beiratssitzung stand die Auseinandersetzung mit der ersten Fassung des Kompetenznachweises, so z. B. wieweit damit eine Sichtbarmachung der Kompetenzen gelingen kann, ob die Lernhaltigkeit von Tätigkeiten damit identifiziert werden kann und vor allem, ob damit eine Anschlussfähigkeit an betriebliche Personalentwicklungsinstrumente gegeben ist. Anregungen wurden sowohl zu den Kompetenzlisten als auch zu den Bewertungskriterien der Kompetenzen gegeben.
- Auf der vierten und letzten Beiratssitzung wurde ein Fazit dahingehend gezogen, dass das nach einer ersten Erprobungsphase überarbeitete Instrument geeignet ist, Prozesse der Selbstreflexion anzuregen und zu begleiten und damit auch zu den gewünschten Ergebnissen im Blick auf die angestrebte Nutzung bei Individuen, in Organisationen und Unternehmen führt. Da im Aufbau des Instruments sowohl Anschlussmöglichkeiten für Unternehmen im Rahmen ihrer Personalplanung als auch ein hoher Nutzwert für Organisationen, die im Freiwilligenengagement tätig sind, gesehen werden, ist es eine Frage der Implementierungsstrategien, wie sich das Instrument in der Praxis bewährt. Es wurden verschiedene Implementierungsstrategien aufgezeigt, so z. B. über regionale Allianzen, über Verbandsstrukturen, der Bundesagentur für Arbeit. Es wurde aber auch deutlich gemacht, dass für eine weitere Implementierung personale Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

3.2 Referenzprojekt ProfilPASS

Beim ProfilPASS, der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Auftrag gegeben wurde, handelt es sich um ein „System zur Dokumentation der auf unterschiedlichsten Wegen erworbenen Kompetenzen“. Mit Unterstützung von geschulten Beraterinnen bzw. Beratern sollen die Fähigkeiten aufgezeichnet werden, die während der Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit, in der Berufsausbildung, im Ehrenamt, in der Freizeit und in der Familientätigkeit erworben worden sind. In dem mit dem ProfilPASS angestrebten und angeleiteten Portfolio-Prozess wird „Politisches und soziales Engagement/Ehrenamt“ zunächst als ein Lernort neben anderen aufgenommen.

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* schließt an diese Entwicklung an, verfolgt aber einen spezifischen Fokus, indem es sich auf die Identifizierung, Bewertung und Nutzung von Kompetenzen konzentriert, die sich Menschen in den vielfältigen Handlungsfeldern und Tätigkeiten des freiwilligen/bürger-schaftlichen Engagements erwerben. In diesem Sinne stellt der im vorliegenden Projekt zu entwickelnde Kompetenznachweis einen vertiefenden Baustein im Gesamtvorhaben des BMBF-„Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ dar.

Ebenso wie der ProfilPASS zielt auch das zu erstellende Instrument auf die Einbeziehung in die Personalarbeit, insbesondere von Klein- und Mittelbetrieben, ab. Dabei soll nicht nur das soziale Umfeld in den Portfolioprozess mit einbezogen werden, sondern die Bedeutung des sozialen Umfeldes als potenzielles Lernfeld selbst sichtbar gemacht bzw. dort, wo Unternehmen in diesem Feld bereits tätig sind, der daraus resultierende Kompetenzerwerb hervorgehoben werden. Es geht letztlich darum, den Kompetenzerwerb im Bürgerschaftlichen Engagement als „soziales Kapital“ sichtbar zu machen, das Brücken bauen kann zwischen Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Unternehmen und sozialen Organisationen.

In der Weiterentwicklung beider Projekte und ihrer Instrumente war zu klären, wie angesichts des unterschiedlichen Zeitrahmens (ProfilPASS schließt im Sommer 2005 ab, das LiSU-Projekt im Sommer 2006) eine Abstimmung möglich ist. Schwieriger war es jedoch, einen spezifisch auf das

soziale Umfeld hin abgestimmten Kompetenznachweis mit dem im ProfilPASS bereits enthaltenen Lernort zu verknüpfen, ohne potentielle Nutzerinnen und Nutzer zu „verwirren“. Als eine Möglichkeit wurde zunächst die Entwicklung eines abgestimmten Dossiers gesehen. Da aber der ProfilPASS mit dem Dossier andere Ziele verfolgte (Dossier als ein Bewerbungsleitfaden mit Tipps und Links) wie das Projekt Kompetenznachweis LiSU (Dossier als Anlage für ein Bewerbungsschreiben) wurde diese Idee zugunsten der grundlegenden gemeinsamen Qualitätsstandards fallen gelassen.

Um über die notwendigen Abgrenzungen hinaus die Entwicklung auf das gemeinsame Ziel eines praxistauglichen Instruments sicherzustellen, wurde eine kontinuierliche Zusammenarbeit vereinbart. Sowohl über die Mitarbeit im Projektbeirat wurden die Erfahrungen und Perspektiven aus dem BLK-Projekt in die Entwicklung des Kompetenznachweises einbezogen, als auch durch die Teilnahme an der Begleitgruppe des BLK-Projekts.

Die Teilnahme von zwei Projektmitarbeiterinnen an dem vom Konsortium des ProfilPASSes organisierten Workshop (Februar 2005 in Zürich) mit Vertreterinnen/Vertretern des Schweizer Kompetenz-Management Systems CH-Q dokumentierte das beidseitige Kooperationsinteresse. Ergänzend dazu konnten gleich zu Anfang der Kooperation in Interviews mit einer Vertreterin des IES sowie Projektpartnern aus Lernenden Regionen etc. erste Erfahrungen aus der Arbeit mit dem ProfilPASS direkt einbezogen werden: Inhalte waren in Bad Tölz und in Wolfratshausen die Ergänzung des ProfilPASSes durch ein zielgruppenspezifisches Assessment Center, in Bregenz der Einsatz im Rahmen eines Konzepts von Kompetenzberatung und bei der VHS-München der Einsatz in der Weiterbildungsberatung.

Gemeinsame Qualitätsstandards, die aus der Kooperation heraus entwickelt wurden

In der laufenden Projektarbeit kristallisierte sich zunehmend, u. a. durch die Zusammenarbeit mit dem ProfilPASS sowie weiteren Projekten im Bereich der Kompetenzerfassung, ein Bedarf zur Formulierung gemeinsamer Grundlagen heraus. Obwohl die Zahl der Projekte und Initiativen, bis hin zu regionalen Anstrengungen im Bereich der Kompetenzerfassung, mittlerweile unüberschaubar ist, kann doch für all die verschiedenen Pässe, Instrumente, Zertifizierungsverfahren und ähnliche Bemühungen eine gemeinsame Basis

gefunden werden. Zwar brauchen themen- oder zielgruppenspezifische Instrumente ihren ganz eigenen theoretischen Hintergrund, eigene Ansätze bis hin zur spezifischen Sprache, dennoch sind aber auf der Basis von gemeinsamen Qualitätsstandards Verknüpfungen möglich bis hin zu nationalen oder europäischen Grundlagen (erste Ausführungen hierzu vgl. Björnavold 2004).

Im Projekt wurden Grundsätze zur Qualitätssicherung entwickelt, dabei wurden die von der EU entwickelten Grundsätze zur Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, die Erfahrungen aus dem CH-Q und aus anderen Projekten sowie die Diskussionen aus dem Projektbeirat mit einbezogen. Diese bisher erarbeiteten Grundsätze, die in mehreren Treffen sowohl mit der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) als auch mit Mitgliedern des ProfilPASS-Projekts formuliert wurden, erfassen folgende Bereiche:

1. Individuelle Ansprüche

- **Freiwilligkeit:** Die Ermittlung und Validierung von informellen Kompetenzen müssen für die jeweilige Person grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen.
- **Persönlicher Portfolioprozess:** Das Instrument wird an den Nutzer / die Nutzerin herausgegeben und er oder sie entscheidet ob und wie die Ergebnisse weiter verwendet werden; d. h. das Instrument ist Eigentum des Nutzers / der Nutzerin. Es findet eine Trennung von Kompetenzerfassung/-bewertung und deren Nutzung statt.
- **Adäquatheit:** Es findet eine Fokussierung auf eine bestimmte Zielgruppe, z.B. „die jungen Erwachsenen“ oder „Erwachsene“ statt. Für Nutzergruppen mit besonderem Hintergrund ist eine geeignete Form der Anleitung / Begleitung anzubieten, incl. Sicherung durch Training / Selbsterfahrung mit dem Instrument für die Anleiter.
- **Plausibilität:** Das Instrument muss einen logischen Aufbau haben, so dass es von den Nutzerinnen und Nutzern verstanden und angewendet werden kann.
- **Partizipation:** Durch die Anlage als selbsterklärendes Instrument wird die Eigenbeteiligung des Individuums ermöglicht und gefördert.

- **Datenschutz:** Die Einhaltung des Datenschutzes in allen Phasen (incl. Erprobung) der Anwendung und Nutzung ist durch eine entsprechende Gestaltung des Instruments gesichert.

2. Verpflichtung der Anbieter

- **Transparenz:** Die angewandten Verfahren, Methoden etc. müssen transparent und durch Methoden der Qualitätssicherung untermauert sein.
- **Partizipation:** Es muss sichergestellt sein, dass die legitimen Interessen und Bedürfnisse der betroffenen Akteure in ausgewogener Weise beachtet und sichergestellt sind.
- **Theoretischer Bezugsrahmen:** Es gibt sowohl eine Orientierung an aktuellen Forschungsergebnissen und sozio-ökonomischen Entwicklungen als auch eine Transparenz der verwendeten Definitionen und Begriffsklärungen.
- **Akzeptanzförderung durch Wiedererkennung:** Dies wird durch geeignete Maßnahmen des Anbieters gesichert (CI).
- **Niederschwelliger Zugang:** Dieser wird gesichert durch eine entsprechende Kostenstruktur und entsprechende Zugangswege. Dabei liegt die Vervielfältigung und Implementierung in der Hand des Auftraggebers.

3. Gestaltung des Instruments

- **Geklärte Begrifflichkeiten:** Die Definitionen der Tätigkeitsbegriffe und der Kompetenzbegriffe sind im Instrument enthalten.
- **Hinweis auf Vorgehen und Verfahren und Anleitung des Arbeitsprozesses:** Alle Arbeitsschritte sind für den Nutzer erklärt.
- **Methodisches Vorgehen:** Die zugrunde liegende Logik des Bearbeitungsprozesses muss erkennbar sein.
- **Ergebnisoffenheit:** Die Ergebnisse des Prozesses sind individuell unterschiedlich und werden innerhalb des vorgegebenen Rahmens nicht vorgezogen.
- **Förderung der biografischen Steuerungskompetenz:** Im Instrument sollte integriert sein: Anregung zur Reflexion / Austausch im sozialen Dialog / Transferfähigkeit in verschiedene Bereiche.

- **Evaluation und Weiterentwicklung:** Die Ergebnisse und Erfahrungen des Instruments werden fortlaufend ausgewertet und es sollte eine Weiterentwicklung des Instruments stattfinden.
- **Reflexionsorientierung:** Das Instrument muss so aufgebaut sein, dass es den Nutzerinnen und Nutzern über die Reflexion den Zugang und die Erkenntnis von eigenen biografischen Lernprozessen incl. deren Ergebnisse ermöglicht.

3.3 Sichtung anderer Instrumente zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen

Bei der Entwicklung des Kriterienkatalogs für den zu erstellenden Kompetenznachweis und begleitend zur schrittweisen Ausgestaltung des Instruments wurden bereits vorliegende Ergebnisse und Erfahrungen aus vergleichbaren Projekten und Instrumenten erfasst und ausgewertet.

ProfilPASS

Der „ProfilPASS Extra“ wurde als „Wegweiser“ für Bewerbungen entwickelt; hier sollten themen- bzw. zielgruppenspezifische Hinweise auf andere „vertiefende Instrumente“ erfolgen, u. a. für den *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld*. Diese Lösung ermöglicht einerseits die Kooperation mit dem ProfilPASS, andererseits stellt sie aber auch die Eigenständigkeit des *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* sicher. In beiden Instrumenten – dem ProfilPASS und dem *Kompetenznachweis* – wird wechselseitig explizit auf das andere Instrument, seinen Zweck und die Internetadresse verwiesen (siehe auch Kap. 3.2). www.profilpass.de

DACUM (Developing a Curriculum)

Bei DACUM handelt es sich um ein Verfahren, in dem in speziellen Workshops, ausgehend von den jeweiligen Anforderungen, Stellenprofile entwickelt werden. Hierfür werden einerseits Personalverantwortliche und andererseits bereits erfahrene Stelleninhaber eingeladen. In dem daran anschließenden Prozess werden anhand methodisch fixierter Moderationstechniken und einer vorgegebenen Matrix die fachlichen, sozialen, methodi-

schen und personalen Kompetenzen und Aufgaben einer bestimmten Stelle erarbeitet. Über diese Matrix wird ein Stellenprofil entwickelt, das dann für weitere Neubesetzungen in einem Unternehmen verwendet werden kann.

Da – wie bereits in anderen Projekten deutlich geworden – vor allem kleine und mittlere Unternehmen (KMU) häufig über keine expliziten Anforderungsprofile im Bereich der soft skills verfügen, wurde vom Projektteam vorgeschlagen, zusammen mit der Erprobung in Unternehmen mittels des DACUM-Konzepts entsprechende Anforderungsprofile zu entwickeln.

Profiling-Instrumente der BA

Seit einigen Jahren wird in der Beratungs- und Vermittlungstätigkeit der Agentur für Arbeit die Kompetenzerfassung als wichtige Grundlage für den Vermittlungserfolg gesehen. Für dieses „Profiling“ wurden von der Agentur Arbeitsmaterialien entwickelt, die neben den berufsfachlichen auch soziale und personale Aspekte beinhalten.

Für die Entwicklung des Kompetenznachweises waren vor allem die in den 90iger Jahren veröffentlichten Ergebnisse von Unternehmensbefragungen zu Kompetenzanforderungen in unterschiedlichen Berufen hilfreich.

CH-Q– Schweizerisches Qualitätsmanagement

Die Bemühungen um eine Erfassung und Bewertung von Kompetenzen aus Familientätigkeit waren der Anstoß dafür, dass Mitte der 90er Jahre von einem Weiterbildungsträger das „Schweizer Qualifikationshandbuch“ (CH-Q) entwickelt wurde. Damit sollten die informell erworbenen Kompetenzen erfasst und sichtbar gemacht werden, ergänzt durch die in formalen Bildungssystemen erworbenen berufsbezogenen Qualifikationen. Daraus entstand mittlerweile ein umfassendes Kompetenz-Management-System: Unter dem Label CH-Q werden BeraterInnen geschult, die situations- und zielgruppenbezogene Instrumente entwickeln; ebenso will CH-Q die Anerkennung von informellen Kompetenzen in Aus- und Fortbildungsgängen in der Schweiz voranbringen. Das Schweizer Kompetenz-Management CH-Q hat sich mittlerweile von dem ursprünglich entwickelten Instrument gelöst, das nur noch als ein mögliches Verfahren gesehen wird.

Im Mittelpunkt des Schweizer Kompetenz-Managements stehen „Qualitätsstandards“, deren Anerkennung und Einhaltung zum Führen des CH-Q

Labels berechtigen. Für die Entwicklung des *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* relevant waren vor allem diese Qualitätsstandards, die allerdings nicht 1:1 übertragbar sind, sondern den spezifischen Bedingungen des deutschen Bildungs- und Weiterbildungssystems angepasst werden müssen.

Weitere Anregungen für die Entwicklung des Kompetenznachweises waren die positiven Erfahrungen mit jeweils separaten Instrumenten zur Kompetenzerfassung und –bewertung und zur Kompetenznutzung in Form eines Dossiers.

Projekt „Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement“ (Österreich)

Mit diesem – im Rahmen des europäischen Programms Leonardo durchgeführten - Projekt werden informelles Lernen und informeller Kompetenzerwerb als zentraler Bestandteil von Erwachsenenlernen verdeutlicht und sichtbar gemacht. Die Erfassung und Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen aus den verschiedensten Formen des Ehrenamts erfolgt im Rahmen eines Kompetenz-Portfolios, das in einem von qualifizierten Beraterinnen / Beratern begleiteten Lernprozess erarbeitet wird. Ergebnis ist eine Kompetenzdokumentation, die sowohl das Tätigkeitsfeld als auch eine Auswahl der dabei erworbenen Kompetenzen enthält. Das Projekt wurde initiiert und wird auch weiterhin getragen vom Ring Österreichischer Bildungswerke (ein Verband gemeinnütziger Erwachsenenbildungseinrichtungen).

Im Austausch mit dem Projekt war vor allem die Beschreibung der Kompetenzen bedeutsam wie auch die Auseinandersetzung darüber, ob solche Portfolioprozesse notwendigerweise begleitend sein müssen oder ob über selbsterklärende Instrumente auf eine Begleitung verzichtet werden kann.

Kompetenznachweis Kultur (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung)

Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungspass in Form eines Portfolios, der die in der kulturellen Bildungsarbeit gezeigten Stärken von Jugendlichen dokumentiert.

Der Kompetenznachweis enthält eine Beschreibung der künstlerischen Aktivitäten und der hierbei beobachtbaren Stärken des Jugendlichen. Dazu

gibt es eine Mappe, in der z.B. Fotos, CDs oder anderes Material zur Dokumentation gesammelt werden können. Um dieses Verfahren mit den Jugendlichen durcharbeiten zu können, wurde für die Fachkräfte der kulturellen Jugendbildung eine Fortbildung entwickelt. Das Verfahren besteht aus vier Schritten: 1. Schritt: Erstellung eines „Anforderungsprofils“, 2. Schritt: Beobachtung, 3. Schritt: Dialog, 4. Schritt: Beschreibung (vgl. <http://www.kompetenznachweiskultur.de/>)

„IESKO“ – Erfassung und Bewertung von Schlüsselkompetenzen

Da laut den Autoren des IESKO-Systems den Schlüsselkompetenzen (hier: Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) ebenso viel Bedeutung zukommt wie den Fachkompetenzen, diese sich aber weniger gut belegen oder feststellen lassen, wurde ein Instrumentarium entwickelt, anhand dessen zentrale Schlüsselkompetenzen IT-basiert eingeschätzt werden können. Der Arbeitsansatz besteht aus einem strukturierten Einstellungsgespräch anhand eines Leitfadens, der Arbeit mit einer verhaltensbezogenen Fragetechnik und der Einbeziehung sowohl der beruflichen als auch außerberuflichen Erfahrungsbereiche in das Gespräch,

Die Auswahl der Kompetenzen aus dem System IESKO und die dabei verwendeten Erläuterungen stellten eine hilfreiche Orientierung bei der Gestaltung des Kompetenzprofils im *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* dar.

PEGASUS– Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Personalreglement der Stadt Bern (Schweiz)

Die Stadt Bern hat – mit dem Ziel der Optimierung der Personalauswahl – vor drei Jahren ein eigenes Instrument zur Personalauswahl entwickelt. Dieses Instrument „PEGASUS“ ermöglicht es, im Bewerbungsverfahren explizit die jeweils vorhandenen informell erworbenen Kompetenzen zu erfassen und in ein Kompetenzprofil zu übertragen. Dem wird ein Anforderungsprofil gegenübergestellt, das wiederum die erforderlichen sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen enthält. Diese Anforderungsprofile wurden im Zusammenhang mit der Einführung von PEGASUS entwickelt. Die Auswahl der Kompetenzen orientierte sich an den im System IESKO ent-

haltenen Kompetenzdefinitionen. Daraus wurden sieben Kompetenzen übernommen, die je nach Arbeitsplatz-Anforderungen in der Ausprägung variieren.

Die nach mehreren Jahren jetzt vorliegenden Erfahrungen in der Personalarbeit der Stadt Bern zeigen, dass informelle, also außerhalb von Schule und Erwerbsarbeit erworbene Kompetenzen, durchaus beruflichen Anforderungen entsprechen. Die Stadtverwaltung Bern hat dies u. a. dadurch bestätigt, dass diese Kompetenzen auch im Tarifvertrag als gleichwertig anerkannt sind.

Die Relevanz von PEGASUS für den *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* lag darin, dass informell erworbene Kompetenzen Teil eines beruflichen Anforderungsprofils sein können.

Innsbrucker Kompetenzenbilanz

„Die Kompetenzenbilanz – ein ressourcenaktivierendes Verfahren“ wurde von Thomas Lang-von-Wins und Claas Triebel entwickelt. Es ist als ein Beratungsverfahren konzipiert, das berufliche Um- und Neuorientierungen erleichtern soll. Es wird derzeit vom Zukunftszentrum Innsbruck vor allem im Bereich des beruflichen Wiedereinstiegs genutzt. Die Autoren sehen auch die Eignung des Instruments für einem Outplacementprozess; ein dazu vorliegender Projektbericht bestätigt dies

(http://www.wirtschaftspsychologie-aktuell.de/Material_1_2005/33.pdf).

Ebenso wie der *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* erfasst die Innsbrucker Kompetenzenbilanz, was Arbeitnehmer oder auch Arbeitssuchende jenseits formaler Zertifikate können, in welchen Kontexten sie was gelernt haben und wie gut sie das Gelernte beherrschen. Mit Hilfe eines begleitenden Coachs entdecken die Personen die eigenen Kompetenzen, die in einer abschließenden Dokumentation durch den Coach verschriftlicht werden.

Bei der Entwicklung des Kriterienkatalogs für den *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* war es – ebenso wie beim Instrument der Österr. Volkshilfswerke - eine zentrale Frage, ob ein solches Instrument grundsätzlich „selbsterklärend“ sein sollte (was den Zugang für spezifische Zielgruppen, wie Jugendliche, erschweren würde), oder eine Begleitung ein notwendiger Bestandteil eines solchen Verfahrens sein müsste. Die Erfah-

rungen der Innsbrucker Kompetenzenbilanz, die die Begleitung durch einen Coach verbindlich vorsehen, schließen grundsätzlich nicht aus, dass ein Instrument selbsterklärend sein kann, wenn es entsprechend gestaltet ist. Eine solche offene Zugangsweise öffnet die Chancen für eine Nutzung, da – wie es die Kompetenzenbilanz zeigt – ein durch einen Coach oder einen Berater begleitetes Verfahren aus Kostengründen nur bedingt genutzt wird. Im vorliegenden Fall subventioniert der Österreichische Arbeitsmarkt Service den individuellen Prozess mit ca. 400 Euro pro TeilnehmerIn.

Kompetenzprofile für Vorsorge- und Versicherungsberater:

Im Rahmen der Vorarbeiten zur Entwicklung des *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* wurden dem Projekt von der Kooperationsgruppe Raiffeisen/Helvetia Patria deren erarbeitete Kompetenzprofile zur Verfügung gestellt.

Modellprojekt „Erfahrungswissen für Senioren“:

In die Projektentwicklung gingen Ergebnisse aus dem vom BMFSJ und den Ländern initiierten Modellprojekt „Entwicklung neuer Verantwortungsrollen im Übergang von Erwerbsleben in die Rente auf der Basis lebensgeschichtlich erworbener Kompetenzen“ mit ein.

„EUROPASS“

Der EUROPASS hat als Kerninstrument den EUROPASS-Lebenslauf; weitere Module sind die EUROPASS–Mobilität, der EUROPASS-Diplomzusatz, die EUROPASS-Zeugniserklärung und ein Sprachenportfolio. Im Bewerbungs-Portfolio ist auch die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen vorgesehen. Zuständig in Deutschland ist die Kommission des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für ein „Einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)“.

Für die Entwicklung des *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* stellte der Europass ebenfalls ein Referenzprojekt dar

Sozialzeitausweis der Schweiz

Bei den Interviews mit Organisationen im Freiwilligen-Engagement wurde immer wieder der Wunsch geäußert, den Kompetenznachweis mit einer Art von „Ehrenamts-Nachweis“ zu verbinden. Vor diesem Hintergrund wurden die Erfahrungen mit dem „Schweizerischen Sozialzeit-Ausweis“ erfasst. Unter der Leitidee „Verstehen, Nachweisen und Fördern der Freiwilligenarbeit“ wurde für die Gesamtschweiz ein gemeinsamer Nachweis entwickelt, der in Form einer persönlichen Arbeitsmappe Nachweis-Dokumente enthält, die als Beleg bei einer Bewerbung oder bei einem beruflichen Wiedereinstieg dienen können.

Diese Erfahrungen fanden bei der Gestaltung des *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld* Berücksichtigung.

3.4 **Berücksichtigung von europäischen Konzepten und Beschlüssen zum informellen Lernen**

EU-Papier zur Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens

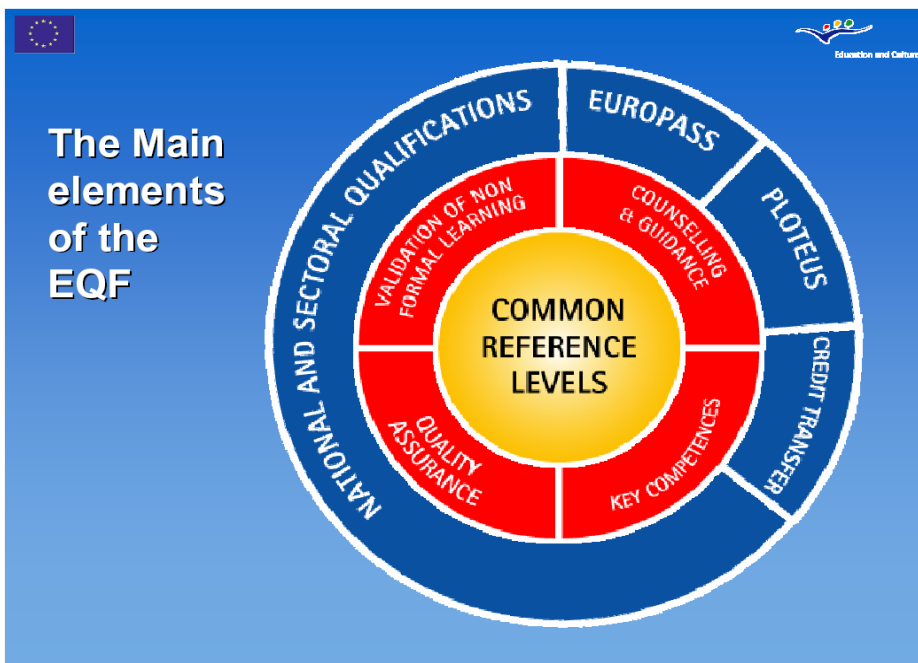
Hierbei geht es um die gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens (Bjørnavold). Die von der Europäischen Kommission 2004 fixierten Grundsätze stellen einen Orientierungsrahmen bzw. Prüfkriterien für die Gestaltung des Kompetenznachweises dar und bilden eine Grundlage für die zu entwickelnden Qualitätskriterien.

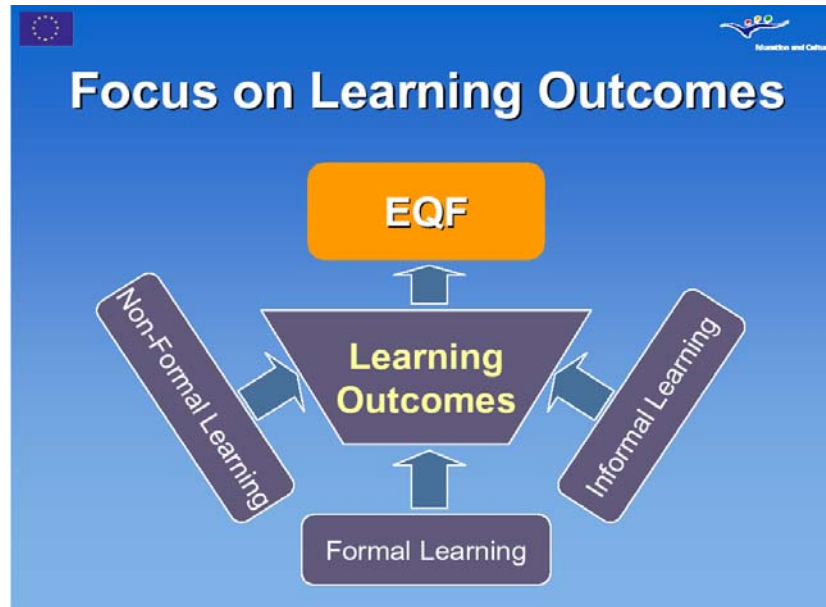
Bologna Working Group on Qualifications Frameworks

Der Bericht der Bologna Working Group on Qualifications Frameworks vom Dezember 2004 zeigt auf, dass es hier um die Entwicklung und Gestaltung von sechs Niveaustufen für die Berufsbildung und Hochschulbildung geht, denen Kompetenzprofile zugeordnet werden sollen.

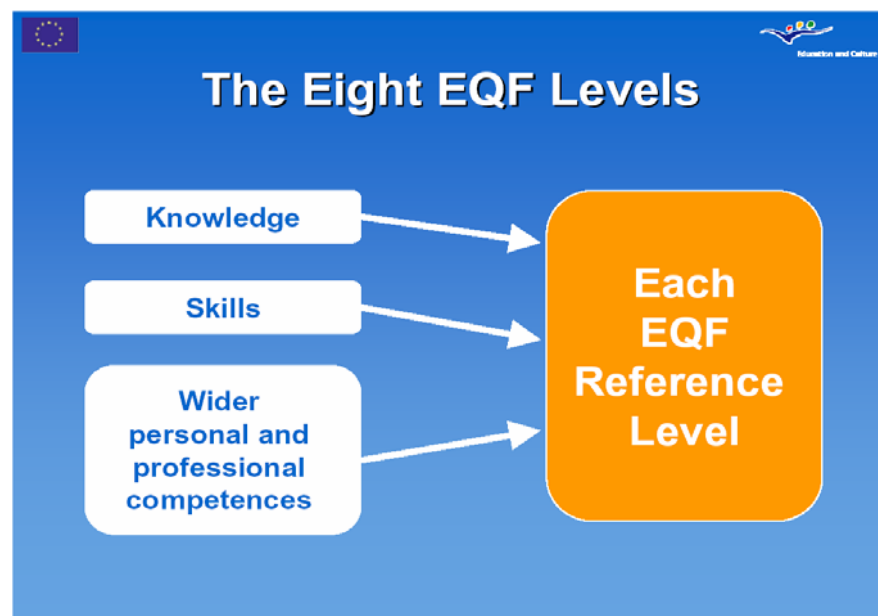
European Qualification Framework

Das EQF erbringt in erster Linie eine Übersetzungsleistung zwischen den verschiedenen Qualifikationen in den europäischen Ländern und fungiert dabei als neutraler Referenzpunkt, der ganz zentral auf Lernergebnissen basiert. Da dieser Referenzrahmen auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen mit aufnimmt ist der Kompetenznachweis hier anschlussfähig (s. Abb. „The Main elements of the EQF“ und „Focus on learning Outcomes“).





Allerdings ist noch nicht ersichtlich wie die Ergebnisse des Kompetenznachweises und anderer ähnlicher Instrumente (3.3.1 – 3.3.16) in das System der acht definierten „levels“ eingehen. Über die vorgegebene Skala, die sich an einer früheren Entwicklungsversion des EQF orientierte, sollte dies aber für den Kompetenznachweis möglich sein (s. Abb. „The Eight EQF Levels“)



Quelle: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

4 Die Instrumentenentwicklung

4.1 Entwicklung des Instruments

Die Entwicklung des Instruments „Kompetenzbilanz für freiwilliges Engagement“ erfolgte in drei Phasen:

4.1.1 Entwicklung eines Anforderungskataloges:

Ziel der ersten Phase war es, in Workshops und in Einzelinterviews einen Anforderungskatalog für das zu entwickelnde Instrument zu erhalten. Zentral war hierfür, welche Wünsche, Anregungen, Herausforderungen und zum Teil auch klare Erwartungen die jeweiligen VertreterInnen aus Unternehmen (8) und Organisationen (11) entsprechend ihrer je spezifischen Perspektive an ein solches Instrument formulierten. Dabei zeigte sich, dass es dort, wo die Themen „Erfassung informeller Kompetenzen / Lernort Freiwilligen-Engagement“ bisher nicht bekannt waren, häufig schwierig war, Anforderungen an ein mögliches Instrument zu definieren.

Ergänzend wurden für den Anforderungskatalog auch bereits existierende Instrumente bzw. ähnliche Projekte zur Erfassung von Kompetenzen sowie die wissenschaftliche Fachliteratur zum Thema gesichtet und aufgenommen.

4.1.2 Durchführung des Pre-Tests

Auf der Basis des Anforderungskatalogs wurde eine erste Fassung des Instruments entwickelt. Im Pretest wurden sowohl individuelle Nutzerinnen und Nutzer als auch Organisationen und Unternehmen einbezogen. Für jede Erprobung wurden pro Unternehmen/ Organisation zwei Workshops angesetzt. Im ersten Workshop wurde das Instrument und die Intention, die damit verbunden ist, vorgestellt, das Instrument incl. des Bewertungsfragebogens ausgegeben und die individuelle Bearbeitung des Instruments incl. Einholen von mindestens einer Fremdeinschätzung vereinbart. Der zweite Workshop (zwischen 2 und 4 Wochen nach der Einführung) diente der Auswertung der Erfahrungen mit dem Instrument: Dabei wurden die Ergebnisse aus der Auswertung der Fragebögen präsentiert und in Arbeitsgruppen oder im Plenum diskutiert. Die Ergebnisse dieser Workshops wurden protokolliert und gingen in die weitere Entwicklungsarbeit mit ein. In dieser ers-

ten Phase betrug der Rücklauf der Fragebögen $n=26$ und die Teilnehmerzahlen in den Workshops $n=54$ im ersten und $n=41$ im zweiten Workshop.

4.1.3 Erprobung des Instruments

In der dritten Phase wurde das Instrument anhand der Ergebnisse aus dem Pretest überarbeitet. Diese zweite Fassung war die Grundlage für die eigentliche Erprobung, bei der auch mit ausgegebenen Fragebögen zur Bewertung des Instruments gearbeitet wurde. Der Rücklauf der Fragebögen betrug hier $n=46$. Zudem wurden noch Einschätzungen von Experten und EinzelvertreterInnen von Unternehmen und Organisationen eingeholt ($n=15$).

Anhand der dabei gewonnenen Ergebnisse wurde das Instrument nochmals modifiziert; die nun vorliegende endgültige Fassung stellt das eigentliche Projektergebnis dar.

4.2 Empirische Ergebnisse aus den Vorarbeiten

4.2.1 Für die Entwicklung des Kompetenznachweises wesentliche methodische Erkenntnisse

Kriterien zum Selbstverständnis des Instruments

- Als wichtigstes Fazit aus der Auswertung sowohl der Machbarkeitsstudie des BLK-Projekts als auch der aus dem QUEM-Umfeld vorhandenen Projektergebnissen (sh. auch Handbuch Kompetenzmessung) resultiert der Portfolioprozess als Prozess der Selbst-Evaluation, ergänzt durch eine Fremd-Evaluation, orientiert an dem angestrebten Ziel bzw. Nutzen.
- Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die für ein Self-Assessment erforderliche Reflexionsfähigkeit bei allen Nutzerinnen und Nutzern ausreichend vorhanden ist, müssen bei der Gestaltung entsprechende methodische Hinführungen und Arbeitsangebote ebenso berücksichtigt werden wie auch unterstützende und begleitende Angebote durch TrainerInnen, Coaches etc.

Kriterien für die Transferfähigkeit von Kompetenzen als Leitgedanke für die Gestaltung der Selbstbewertung im Kompetenzprofil:

1. Soziale Flexibilität als Fähigkeit, sich in andere Kontexte hineinversetzen zu können, sich Fremdheitserfahrungen aussetzen zu können.
2. Kompetenzüberzeugung als Fähigkeit, d. h. soziales Lernen wird dann wirksam, wenn die gesammelten Erfahrungen reflektiert werden und sich eine Selbstsicherheit im Umgang mit Kenntnissen herausbildet.
3. Perspektivenverschränkung als Fähigkeit, die erworbene Kompetenzen auch unter anderen Bedingungen verwenden zu können.

**Hinweise zur Systematisierung von Lernprozessen im sozialen Umfeld:
Berufliche Situation und Motivation für freiwilliges / bürgerschaftliches
Engagement als Ausgangsbasis für den Kompetenzerwerb**

	Parallele Karriere	eigentli- cher Beruf	Qualifikati- ons-Einheit	neue Chance
Typ 1: Erwerbstätigkeit und berufli- che Zufriedenheit				
Typ 2: Erwerbstätig aber beruflich unzufrieden				
Typ 3: Nicht erwerbstätig, aber be- ruflich zufrieden				
Typ 4: Nicht erwerbstätig und beruf- lich unzufrieden				

4.2.2 Einschätzungen der Unternehmen

Kompetenzen aus Freiwilligen-Engagement in der Personalauswahl

Von den insgesamt 367 angeschriebenen Firmen, die um Ihre Mitarbeit im Projekt gebeten wurden, gab es 18 Rückmeldungen. Die Vertreter dieser Unternehmen haben alle grundsätzliches Interesse signalisiert, teilweise an Workshops teilgenommen, Interviews gegeben oder haben sich an der Erprobung des Instruments beteiligt.

Die befragten Unternehmen² stellten zunächst dar, dass der erste Schritt im Prozess einer Stellenausschreibung die gemeinsame Diskussion über die von der Bewerberin/ dem Bewerber zu erfüllenden Aufgaben ist (Anforderungsprofil). In einem zweiten Schritt wird festgelegt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen die betreffende Person besitzen muss, um diese Aufgaben optimal erledigen zu können. Dies wird in die jeweiligen Ausschreibungen aufgenommen, zum Teil über Internet, zum Teil in regionalen und überregi-

² ABX Logistics, BSL GmbH, Euro-Trainings-Center, Habermaaß, Miele & Cie. KG, Studiosus Reisen München, Veolia Stiftung, WDR media

onalen Zeitungen sowie in branchenspezifischen Publikationen. Ein Unternehmen bezieht die künftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausschließlich über das eigene Netzwerk bzw. aus der eigenen Mitarbeiterschaft.

Danach werden Bewerbungen gesichtet, mit dem Stellenprofil abgeglichen und Einladungen für Auswahlgespräche versendet. Hier gibt es starke Unterschiede für die Auswahlkriterien bei Auszubildenden und bei bereits berufserfahrenen Bewerberinnen und Bewerbern.

Da bei Auszubildenden häufig lediglich Schulzeugnisse vorliegen, die nach den Aussagen der Unternehmensvertreterinnen und -vertreter überwiegend „wenig bis gar nicht aussagefähig sind“ - und ähnliches gilt auch für die Arbeitszeugnisse - kommen hier zusätzliche Interessen, Engagements und persönliche Spezifika vermehrt in den Blick der Personalauswahl. Zur Frage, welche Rolle das ehrenamtliche Engagement der Bewerberinnen und Bewerber für Ausbildungsplätze spielt, wird grundsätzlich hervorgehoben, dass dieses Engagement für Jugendliche zunächst immer positiv bewertet wird, d.h. auch, dass dieses in die Auswahlkriterien mit einfließt: „Gerade bei Auszubildenden achten wir verstärkt auf ehrenamtliche Tätigkeiten.“ Diese Zusatzinformation gibt einen besseren Einblick in die Kompetenzen des Jugendlichen: „Das Engagement sagt mir schon etwas bspw. über Führungskompetenzen etc. Wenn jemand Leiter einer Jugendgruppe ist, kann ich daraus schließen, dass er/ sie Führungsqualitäten besitzt.“

Bei den Bewerberinnen und Bewerbern für Ausbildungsplätze wird das private Engagement auch als Ersatz für andere Qualifikationen gesehen. „Wenn ein/e Bewerberin / Bewerber für einen Ausbildungsplatz privat engagiert ist, kann das die eine oder andere schlechte Note relativieren“. Bei Berufsanfängern ist somit die Wirkung ihres privaten Engagements auf Personalverantwortliche sehr hoch einzuschätzen. Bei Bewerbungen von berufserfahrenen Personen wird das Engagement nicht mehr als Ersatz für formale Qualifikationen gesehen, sondern eher als zusätzliches Plus, als eine Zusatzqualifikation. Das heißt, dass Bewerberinnen und Bewerber bei gleicher fachlicher Qualifikation und ähnlichen Bewerberprofilen durch ihr persönliches Engagement den Auswahlprozess zu ihren Gunsten entscheiden können.

Einschränkend zu der positiven Bewertung des persönlichen Engagements von Bewerberinnen und Bewerbern erklärten drei von den acht Unternehmensvertreterinnen und –vertretern, dass das persönliche Engagement nicht zeitlich überhand nehmen darf, da ansonsten befürchtet wird, dass die nötige Motivation für die Arbeitsstelle und auch die Arbeitsqualität darunter leiden würden.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung und Gestaltung des Kompetenzprofils wurde von den Unternehmen sowohl eine quantitative als auch qualitative Zusammenstellung von Kompetenzen gewünscht. Unter Einbezug bereits vorhandener Instrumente und der dort verwendeten Kompetenzen wurde eine umfassende Kompetenzliste erstellt und mit Erläuterungen versehen in die „Infos“ = Begleitmaterialien zum Kompetenznachweis, aufgenommen.

Angaben zur Personalentwicklung

Die Aktivitäten im Bereich der Personalentwicklung unterscheiden sich bei den befragten Unternehmen stark. Ausschlaggebend ist die Unternehmensgröße bzw. die Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Unterschiede sind z.B. schon darin zu sehen, dass in zwei von acht Unternehmen gar keine eigene Personal(entwicklungs)abteilung vorhanden ist. Dieses führt u.a. dazu, dass keine Anforderungsprofile als Äquivalent für Kompetenzprofile bei Bewerbungen existieren. Zudem findet keine strategische Personalentwicklung statt, die eine Nutzung des Kompetenznachweises erleichtern würde.

KMUs sind häufig sehr gut in das soziale und regionale Umfeld des Unternehmensstandorts eingebunden. Diese Nähe verstellt aber den Blick auf den Kompetenzerwerb von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, im Vordergrund steht hier der Beziehungsaspekt.

Für diejenigen Unternehmen, die Personalentwicklung aktiv und organisiert betreiben, sind die (meist jährlichen) Mitarbeitergespräche und die daraus resultierenden Zielvereinbarungen die Basis für alle weiterführenden Maßnahmen. Je nach Unternehmensgröße und Häufigkeit werden dann Weiterbildungsmaßnahmen konzipiert bzw. extern in Auftrag gegeben. Inwiefern und in welchem Maße in den Mitarbeitergesprächen und den Zielvereinbarungen die Sicht und die Wünsche der Mitarbeiterin bzw. des Mit-

arbeiters berücksichtigt werden, ist von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich. Gerade über diese Mitarbeitergespräche könnten Kompetenzen aus Freiwilligen-Engagement als Grundlage für berufliche Weiterbildung etc. eingebracht bzw. bewertet werden.

Angaben zum Corporate Citizenship oder Strategien zur Einbindung des Freiwilligenengagements

Freiwilligenengagement findet tendenziell organisiert durch das Unternehmen statt, bei größeren Unternehmen im Sinne des Corporate Citizenship. Bei KMUs wird Freiwilligenengagement eher über einzelne engagierte Mitarbeiter (dies kann aber auch der Geschäftsführer sein) gelebt, die dann öfter vom Unternehmen individuell unterstützt werden. In diesem Fall findet keine konzeptionelle Einbindung in die Personalarbeit des Unternehmens statt.

Bei einigen KMUs konnte ein sehr hohes Engagement sowohl finanziell als auch materiell festgestellt werden. So gehen bei einem Unternehmen 5% des Umsatzes in soziale Projekte im Umkreis, und es werden zudem jährlich 900 Stunden ehrenamtliche Arbeit geleistet (als kostenlose Unternehmensberatung für soziale Vereine, etc.).

Beim Engagement der Unternehmen wird das Spenden von Finanzmitteln als nicht ausreichend und „nur zur Beruhigung des eigenen Gewissens“ verstanden, daher engagieren sich zunehmend auch die Unternehmer bzw. ihre Mitarbeiter persönlich. „Wir wollen uns als Bürger engagieren und nicht nur als Wirtschaftsunternehmen“.

Dieses Engagement ist oftmals auch ganz direkt an das Kerngeschäft des Unternehmens gekoppelt. Eine Form des Engagements eines Reiseveranstalters ist hierbei besonders interessant, da es direkt die Geschäftstätigkeit betrifft und die Kunden mit einbezieht: In normale Urlaubsreisen werden Ausflüge z.B. zu schützenswerter Natur oder Tieren eingeplant und über die Bezahlung des Eintritts die dortigen Initiativen unterstützt, und gleichzeitig das Umweltbewusstsein der Kunden geweckt und ausgebaut.

Dann wiederum gibt es Formen des Engagements, die ganz bewusst aus dem Geschäft des Betriebs ausgelagert werden. Ein großes Unternehmen hat beispielsweise eine Stiftung gegründet, die sich mit einem umfangreichen jährlichen Fördervolumen speziell sozialen und kulturellen Projekten widmet. Für die Überreichung einer finanziellen Anfangsförderung sowie für

die weitere Durchführung des Projekts sind dann Paten aus dem Unternehmen, dem die Stiftung angehört, zuständig. So verknüpft das Engagement wiederum finanziellen und persönlichen Einsatz.

Warum die Unternehmen das tun, hat vielfältige Gründe. Die in den Interviews genannten beziehen sich hauptsächlich auf:

- eine gute regionale Verankerung des Unternehmens,
- attraktiver Arbeitgeber in der Region zu sein,
- eine soziale und kulturelle Struktur im Umkreis des Unternehmens zu haben, die für Mitarbeiter attraktiv ist,
- einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen,
- persönliche Gründe.

Zentrale Kompetenzen aus Unternehmenssicht

Von den acht Interviews, die in der ersten Phase des Projekts geführt wurden, konnten einige zentrale Aussagen entnommen werden, die für die Entwicklung des Instruments richtungweisend waren. Zunächst kann zusammenfassend festgestellt werden, dass alle Unternehmensvertreter sich darin einig waren, dass für die Kompetenzdimensionen soziale, personale und methodische Kompetenzen ein jeweils unterschiedliches Begriffsverständnis vorliegt. Das Gleiche gilt für die Einzelkompetenzen, die unter diese Kategorien gefasst werden. Zwingend notwendig erscheint deshalb, dass allen Nutzerinnen und Nutzern (Individuen, Organisationen, Unternehmen) des Instruments dieselben Definitionen für die Kompetenzen zur Verfügung stehen. Nebenbei bestätigte sich die Ausgangsthese, dass auch in der Praxis der Personalauswahl und –entwicklung die Aufteilung in personale, soziale, Methoden- und Fachkompetenz üblich ist und angewendet wird. Auch wurde deutlich, dass die Zuordnung von Einzelkompetenzen zu diesen übergeordneten Dimensionen nicht einheitlich vorgenommen werden. Um die Anschlussfähigkeit an evtl. vorhandene firmeninterne Personalauswahl- und Personalentwicklungsinstrumente zu gewährleisten, sollte daher bei dem zu entwickelten Instrument keine Zuordnung zu den personalen, sozialen, Methoden- und Fachkompetenzen stattfinden.

Ein weiteres zentrales Ergebnis, das zusammen mit den oben erwähnten Aussagen letztendlich die Grundlage für die Erstellung einer Liste von Kompetenzen darstellte war, dass „... es immer nur um eine gewisse An-

zahl unterschiedlicher Kompetenzen geht, bei denen nur stellenspezifisch die Ausprägung variiert.“ Nur in einer Meinung wurde die Position vertreten, dass es sich für jede Stelle um ganz verschiedene Kompetenzen handelt.

Auf die Frage: „Welches sind aus Ihrer Sicht die 10 wichtigsten Kompetenzen neben den jeweils spezifischen fachlichen Kompetenzen?“ wurden folgende Kompetenzen genannt:

Kompetenz	Häufigkeit
Auftreten, Persönliche Wirkung	2
Empathiefähigkeit	2
Kommunikationsfähigkeit	2
Kooperationsfähigkeit	2
Lösungsorientierung	2
Mit überraschenden Situationen fertig werden / Flexibilität	2
Offenheit	2
Problemlösungskompetenz, -fähigkeiten	2
Selbstreflexion, Selbsteinschätzung	2
Teamfähigkeit, Teamgeist	2
Veränderungsfähigkeit	1
Arbeitsorganisation	1
Aufrichtigkeit	1
Ausdrucksvermögen	1
Authentizität	1
Belastbarkeit	1
Bereitschaft, sich weiter zu entwickeln, zu lernen	1
Einfühlungsvermögen	1
Entscheidungsfähigkeit	1
Gesprächsführung	1
Interkulturelle Fähigkeiten	1
Konfliktfähigkeit	1
Kontaktverhalten	1
Kreativität	1
Leistungsbereitschaft	1

Moderationsfähigkeit	1
Motivation/Engagement	1
Organisationsfähigkeit	1
Präsentationsfähigkeit	1
Selbstständigkeit	1
Soziale Kompetenzen	1
Unternehmerisches Denken	1
Verantwortlichkeit	1
Verbindlichkeit	1
Visualisierungsfähigkeit	1
Wertschätzung	1

Dies macht zum einen deutlich, dass die Kompetenzanforderungen von Unternehmen bzw. Branche variieren, zum anderen, dass eine Reduzierung auf ausgewählte Kompetenzen der notwendigen Kompetenzvielfalt nicht gerecht werden würde. Dies war u. a. der Grund dafür, im Instrument eine sehr umfangreiche Liste von Kompetenzen anzubieten.

Motivation zur Mitarbeit im Projekt

Bei allen Unternehmen, die sich an den Interviews beteiligt haben, sind Kompetenzen bzw. ist Kompetenzentwicklung aktuell ein relevantes unternehmensinternes Entwicklungsthema. Hier erhofften sich die Interviewpartner einen wichtigen Input aus der Wissenschaft bereits im Interview, sie waren gleichermaßen auch am Ergebnis des Projekts interessiert.

Darüber hinaus wurde der Wunsch nach einem über das Instrument hinausgehenden Computer-Based-Kompetenzmanagement-System geäußert, das einen optimalen Abgleich von im Unternehmen vorhandenen Kompetenzen und den Kompetenzprofilen von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern bzw. Bewerberinnen / Bewerbern erlaubt. Dies würde sowohl den Unternehmen die höchste Effizienz in der Nutzung der Mitarbeiterkompetenzen ermöglichen als auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen Arbeitsplatz zuteilen, der den eigenen Kompetenzen und Vorlieben besser entspricht, als es womöglich die rein formale Qualifikation erlaubt.

Anforderungskriterien aus Sicht der Unternehmen an das Instrument

Wie bereits erwähnt, war es den Unternehmensvertreterinnen und –vertretern ein zentrales Anliegen, dass den Nutzern ein gemeinsames Begriffsverständnis für die angesprochenen Kompetenzen zur Verfügung steht. Dies erfordert jedoch nicht nur eine Definition aller Kompetenzen, sondern gleichzeitig sollte auch der Rahmen deutlich werden, in dem diese Kompetenzen erworben wurden. Für den Kompetenzerwerb ist es tatsächlich relevant, ob Freiwilligenengagement „Öffentlichkeitsarbeit“ in einem lokalen Gartenbauverein mit 20 Mitgliedern stattfindet oder in einer bundesweiten Organisation wie *terre des hommes*. Dieser Hintergrund und die damit implizierten unterschiedlichen Kompetenzen und Kompetenzausprägungen sollen entsprechend der Unternehmenswünsche in jedem Fall ersichtlich sein. Die Kompetenzausprägungen sollten, wenn möglich, nicht nur implizit enthalten sein, sondern explizit ausgewiesen und auf den ersten Blick erkennbar sein.

Einstimmig stellten die Unternehmen fest, dass eine Selbsteinschätzung vorgenommen werden sollte. Dies wird als zentrale Kompetenz für künftig erfolgreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschrieben, denn „ein Mitarbeiter muss selbst einschätzen können, wo er oder sie gerade steht, um auch für sich eine Strategie für die eigene Entwicklung zu haben“, oder „die beste Personalentwicklerin für mich bin immer noch ich selbst“ (Aussage einer Personalleiterin). Gleichzeitig sollte aber auch eine Rückmeldung auf diese Selbsteinschätzung bzw. eine Fremdeinschätzung oder andere Form der Beratung erfolgen, denn eine Kompetenzfeststellung, die lediglich auf einer Selbsteinschätzung beruht, wird von den Unternehmen nicht als vertrauenswürdig oder valide erachtet. Die Validität des Instruments scheint neben dem Profit für die Nutzer vor allem für die großen Unternehmen ein weiterer wichtiger Aspekt zu sein.

Bei einem Feedback-Prozess ist die Person, die das Feedback gibt, in einer sehr zentralen Position, deshalb sollte diese Person nach bestimmten Kriterien ausgewählt und über das Instrument gut informiert werden. Die Fremdeinschätzung wird grundsätzlich als wichtig angesehen, noch zentraler allerdings wird die vorhergehende oder auch daraus resultierende Selbstreflexion erachtet. Entscheidend aus Sicht der Unternehmer ist, dass das Individuum aufzeigen kann, dass es eine eigene Reflexionsbereitschaft besitzt.

Eine mögliche Dokumentation könnte eine Auswahl aus dem ermittelten Kompetenzprofil sein. Wenn das Kompetenzprofil für eine Bewerbung genutzt werden sollte, kann es so mit dem geforderten Anforderungsprofil abgeglichen werden. Dabei sollte die Dokumentation nicht mehr als eine Seite umfassen.

Bei Personen mit einem qualifizierten Hintergrund kann dieses Kompetenzprofil als sog. sur-plus für ihre Bewerbung gesehen werden, bei fehlenden Qualifikationen kann dies ein möglicher Ersatz sein. In diesem Fall bedarf es aber noch weiterer Prüfkriterien.

Für die Nutzung einer Dokumentation im Unternehmen bedarf es eines Anforderungsprofils, das jenseits von fachlichen Qualifikationen für einen Aufgabenbereich Kompetenzen benennt.

4.2.3 Einschätzungen der Organisationen des Freiwilligen-Engagements

Die Frage nach dem Kompetenzerwerb im Kontext von Freiwilligen-Engagement hat sich bisher in keiner der beteiligten Organisationen ausdrücklich gestellt. In der Diskussion wurde jedoch immer deutlich, dass der Kompetenzzuwachs durch das Engagement sehr wohl wahrgenommen und auch besprochen wird, allerdings nicht zielorientiert im Blick auf das weitere Engagement oder bezogen auf die berufliche Situation.

Für bestimmte „Fachaufgaben“, wie Kassenführung, Buchhaltung, Öffentlichkeitsarbeit usw., werden häufig Personen ausgewählt bzw. auch direkt angesprochen, die bereits berufliche Erfahrungen aus diesem Feld mitbringen oder auch aktuell in einer entsprechenden Berufstätigkeit sind. Dies trifft vor allem auf die größeren Organisationen zu. In kleineren Organisationen, wie etwa in Selbsthilfegruppen, Vereinen oder Initiativen, haben Freiwillig Engagierte die Chance, verantwortliche Positionen und Führungsaufgaben zu besetzen und sich durch learning by doing entsprechende Kompetenzen zu erwerben (oft über sehr anspruchsvolle und verantwortliche Aufgaben, wie Finanzverwaltung, Antragstellung bei öffentlichen Stellen usw.).

Angaben zur Personalauswahl und Personalentwicklung

Der Begriff der Kompetenz explizit spielt bei der Auswahl von ehrenamtlichen / freiwillig engagierten MitarbeiterInnen zunächst keine Rolle; es geht hier um Interesse, Motivation, Bereitschaft zum Engagement etc. Der Einsatz erfolgt dann entweder nach Neigung, in den meisten Fällen jedoch mehr nach dem gegebenen Bedarf. Kompetenz erscheint im Sinne von „das ist eine kompetente Person, die für bestimmte Aufgaben gut einsetzbar ist“ (z.B. Spielgruppen für Kinder, Hausaufgabenbetreuung usw.).

Personalentwicklung bedeutet in der Regel begleitende Fortbildungsangebote, Auswahl nach Interesse und Bedarf.

Anforderungen an Inhalt und Gestaltung des Kompetenznachweises

In der ersten Befragungsrunde wurden von den Organisationen im Freiwilligen-Engagement aufgrund fehlender Befassung / Erfahrung mit der Thematik, zunächst wenig Ideen und Vorstellungen zur Gestaltung eines Kompetenznachweises artikuliert. Der darauf hin entwickelte erste Entwurf erläuterte die Fragestellung und führte zu konkreten Ideen und Anregungen.

Wichtige Aspekte waren dabei:

- Über die persönlichen und beruflichen Nutzungsmöglichkeiten hinaus muss das Instrument die Akzeptanz und die Wertschätzung des Freiwilligen-Engagements befördern. Ebenso darf das Instrument auf keinen Fall zu einer Verzweckung des Engagements führen oder dessen eigentlichen Sinn verändern. Eine zu starke Orientierung an Interessen und Anforderungen von Unternehmen wurde daher häufig auch negativ gesehen.
- Der für die Erarbeitung des Instruments erforderliche Zeitaufwand sollte möglichst gering gehalten werden.
- Bei der methodischen und sprachlichen Ausgestaltung sollte den unterschiedlichen Nutzergruppen ebenso Rechnung getragen werden wie der Vielfalt der Organisationen.
- Um für Außenstehende, vor allem auch für betriebliche Personalverantwortliche, das Eigentliche des Freiwilligen-Engagements verständlich zu machen, sollte auf jeden Fall eine Möglichkeit zur konkreten Darstellung der jeweiligen Tätigkeit enthalten sein. Dies sollte auch zur Verdeutlichung der vielfältigen Aufgaben und Lernmöglichkeiten beitragen und

den Nutzerinnen und Nutzern im Reflexionsprozess ihre Leistungen bewusst macht.

- Die vorgeschlagene Fremdeinschätzung wurde dann als problematisch gesehen, wenn sie von den jeweiligen Organisationen geleistet werden sollte: Hauptamtlichen oder auch ehrenamtlichen Führungskräften würde damit die Rolle von betrieblichen Personalverantwortlichen zugeschrieben, was im Sinne des Freiwilligen-Engagements kontraproduktiv ist. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass gerade in den Freiwilligen-Agenturen der tatsächliche Kompetenzerwerb in den vermittelten Einsatzfeldern von der Leitung bzw. den für den Einsatz verantwortlichen Personen nicht bewertet werden kann.
- Eine Reduzierung ausschließlich auf die klassischen Kompetenzdimensionen (Methoden/Sozial/Personal) erfasst nicht die Vielfalt von Lernmöglichkeiten und den daraus resultierenden Kompetenzerwerb. Hier bedarf es geeigneter Methoden, um auch praktische Tätigkeiten (wie z. B. das Putzen im Haushalt von älteren Menschen) zu erfassen, ebenso wie komplexe, semi-professionelle Leistungen (wie z. B. die Buchhaltung eines Sportvereins mit zahlreichen Untergliederungen und großen Mitgliederzahlen).
- Mit Blick auf eine optimale künftige Nutzung wird erwartet, dass die Kosten sowohl für die individuellen Nutzerinnen / Nutzer als auch für die Organisationen als Anbieter möglichst gering sein sollten.
- Von den meisten Organisationen wurde das Thema „Ehrenamtsnachweis“ eingebracht. Hier wird gewünscht, im Kontext des Kompetenznachweises auch eine Möglichkeit der Bestätigung des Freiwilligen-Engagements zu integrieren, die jedoch auf keinen Fall eine Ähnlichkeit mit einem betrieblichen Arbeitszeugnis haben sollte.
- Als Anregung wurde auch eine Art „Gütesiegel“ bzw. ein Qualitätsnachweis für das Instrument vorgeschlagen, weil die Organisation damit offensiv werben könnte (vergleichbar etwa dem Audit Familienfreundlichkeit für Unternehmen).

Bedarf und Möglichkeiten einer künftigen Nutzung

Der Intention des Projekts, Freiwilligen-Engagement aus der Perspektive des Kompetenzerwerbs zu betrachten, folgend, haben die beteiligten Orga-

nisationen in ähnlicher Weise reagiert. Obwohl es zunächst ein neuer und auch überraschender Blick auf die eigene Arbeit ist, sehen die meisten doch die Chancen, die sich für die Organisation bieten:

- Eine Kompetenzerfassung kann die Qualifizierung und Professionalisierung des Engagements fördern, wenn damit Personen gezielt dort eingesetzt werden können, wo entweder ihre Kompetenz gefordert ist oder wo sie die gewünschte Kompetenz ausprägen können.
- Eine Kompetenzerfassung mittels des Kompetenznachweises kann als Marketingstrategie genutzt werden und damit die Akquise von neuen MitarbeiterInnen und Mitarbeitern unterstützen. Diese Chance wird vor allem von den „traditionellen“ Verbänden gesehen, die für ihre ehrenamtlichen Aufgaben nicht mehr selbstverständlich mit „Nachwuchs“ rechnen können.
- Mit Blick auf die AkteurInnen innerhalb der Organisation wird das Angebot eines Kompetenznachweises auch als Plus für die Person gesehen und hier vor allem auch als paralleler Nutzen für Beruf und Erwerbsarbeit.

Die daran anschließende Frage, wie dann der Kompetenznachweis in der Organisation angeboten und die mögliche Nutzung begleitet und unterstützt werden kann, wird unterschiedlich gesehen:

- Wir wollen den Kompetenznachweis auflegen und wer interessiert ist, kann ihn mitnehmen.
- Wir bieten an, mit dem Kompetenznachweis entweder beim Einstieg oder am Ende des Engagements zu arbeiten.
- Wir weisen auf mögliche Kontakt- und Beratungsstellen hin.
- Wir wollen in unserer Organisation Multiplikatoren bzw. Berater zur Verfügung stellen.
- Wir wollen den Kompetenznachweis als Teil unserer „Personalentwicklung“ integrieren.

Möglichkeiten zur Zusammenarbeit im Projekt und zur künftigen Nutzung

Bei allen Interviews, die direkt vor Ort mit den Organisationen geführt wurden, waren die Bereitschaft und das Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit und Beteiligung an der anschließenden Erprobung vorhanden. Bei der Projektpräsentation im Rahmen der Jahrestagung der Landesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligen-Agenturen in Bayern (LAGFA) wurde das Angebot, sich an der Erprobung zu beteiligen, nur von einer Freiwilligen-Agentur angenommen; bei den meisten Anwesenden war eine deutliche Skepsis erkennbar, dass hier Erwartungen und Forderungen an Freiwilligenagenturen herangetragen würden, die die bereits vorhandene (vor allem zeitliche) Belastung über Gebühr erhöhen, und der zu erwartende Nutzen für die Organisation gering sei.

Die sich daraus ergebenden Gestaltungsanforderungen an das Instrument

- Überblick über die in der jeweiligen Biografie enthaltenen Engagements und die zugrunde liegenden individuellen Motive für dieses Engagement.
- Aufgabenstellung, zeitlicher Umfang und institutionelle Einbindung des Freiwilligen-Engagements.
- Differenzierung des Engagements entlang von Tätigkeitsfeldern und den daraus resultierenden Lernerfahrungen.
- Übertragung dieser Lernerfahrungen in ein Kompetenzraster in Form einer Selbsteinschätzung.
- Erstellung der Kompetenzliste³.
- Die Bewertung nicht in einer statischen Könnens- / Nicht-Könnens-Skalierung, sondern als Implementierung der Transferfähigkeit in unterschiedliche Kontexte.⁴
- Fremdeinschätzung, orientiert am angestrebten Nutzen.
- Kompetenzprofil als Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung.

³ Die Kompetenzliste wurde aus unterschiedlichen Kontexten (wie der QUEM-Literatur, Fachliteratur, den IAB-Anforderungsprofilen, dem IESKO-Kompetenzsystem usw.) erfasst und es wurde daraus eine Liste mit über 40 derzeit relevanten Kompetenzen erstellt.

⁴ Dazu wurden anhand der im sog. Bologna-Prozess der EU entwickelten Skalierungen drei unterschiedliche Handlungsfelder ausgewählt.

- Nutzenorientierte Auswahl der Unterlagen und Kompetenzprofile im Sinne eines Dossiers.⁵

4.3 Empirische Ergebnisse aus der Erprobung

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Erprobung des Instruments in der zweiten Phase, d. h. mit dem nach dem Pretest überarbeiteten Instrument. Aufgrund der zeitlichen Verkürzung der Projektdauer waren zum Zeitpunkt des Projektabschlusses noch nicht alle Erprobungsprozesse abgeschlossen. Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf die bis zum 30.06.2006 vorliegenden Fragebögen bzw. sonstigen Rückmeldungen.

Soziodemographische Daten

Die Stichprobe war sehr heterogen angelegt, um möglichst viele verschiedene Perspektiven auf das Instrument zu erhalten. Soziodemographisch betrachtet fällt zunächst auf, dass mehr Frauen als Männer (etwa 65% vs. 35%) an der Erprobung beteiligt waren. Allerdings setzte sich die Stichprobe unter anderem auch aus Personen zusammen, die über ihre Familientätigkeit in ein freiwilliges Engagement eingebunden waren (wie z.B. in Mütterzentren). Bei den Schulabschlüssen überwiegen bei dieser Stichprobe die Abiturienten mit 77,3%. Realschüler waren lediglich mit 13,6% beteiligt und 9,1% mit sonstigen Abschlüssen. Die höchsten beruflichen Abschlüsse verteilen sich im Gegensatz dazu aber etwa gleich: 33,3% sind Akademiker, 23,1% haben eine Lehre abgeschlossen und ebenso viele eine Fachhochschule oder Berufsakademie, weitere 20,5% gaben an, sonstige Abschlüsse zu haben. Die Altersverteilung entspricht in etwa den Ergebnissen des Freiwilligensurvey: Die Hälfte (45,6%) der in der Stichprobe befindlichen Personen ist unter 30 Jahren, wobei besonders die Engagierten zwischen 20 und 25 Jahren stark vertreten sind (beinahe 20%). 17,4% der Personen in der

⁵ Das Dossier sollte so gestaltet sein, dass es – entsprechend dem Interesse der befragten Unternehmen – eine kurze und schnelle Übersicht über die für die jeweilige Tätigkeit relevanten Kompetenzen bietet und zielgruppenoffen ist (Wobei der Begriff des Dossiers – entlehnt aus dem CH-Q-Konzept, dann in „Kompetenzdokumentation“ verändert wurde).

Stichprobe waren über 50 Jahre alt und mit nur 10,9% vertreten sind diejenigen zwischen 26 und 30 Jahren.

Etwas mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen sind erwerbstätig (53,3%), die andere Hälfte aus unterschiedlichen Gründen (bereits im Ruhestand, SchülerInnen, StudentInnen, etc) nicht.

Engagementfeld

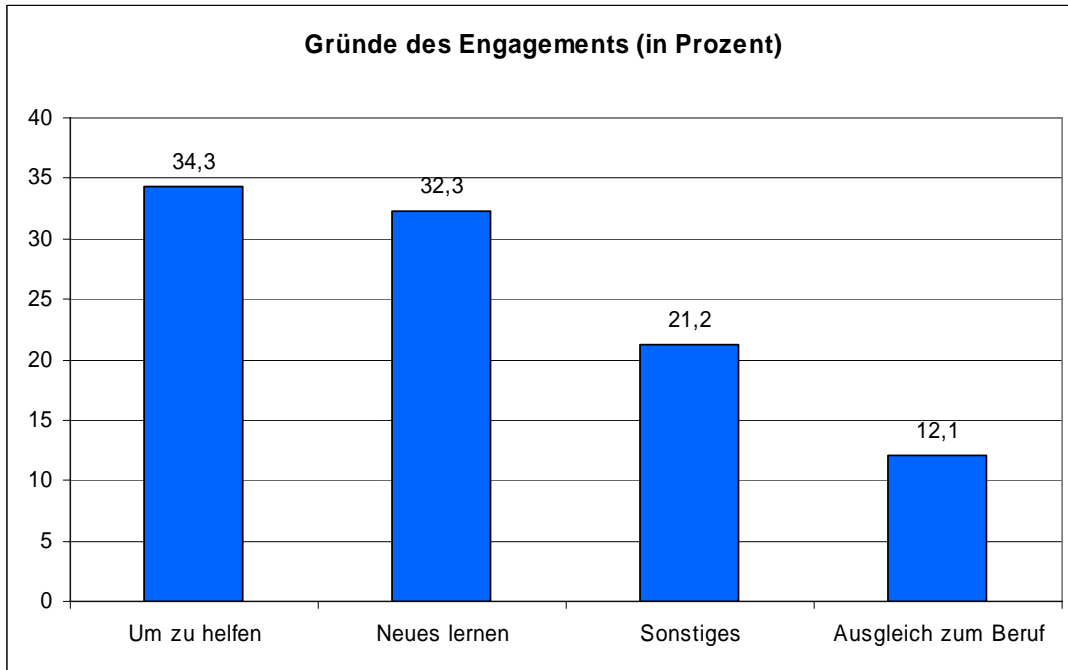
Die in der Stichprobe befindlichen Personen waren mit überwiegender Mehrheit (55,6%) in einem Verein engagiert. Eine relativ große Gruppe (24,4%) hat die Kategorie „Sonstiges“ angekreuzt und zum Teil benannt, was unter ihrem „sonstigem Engagement“ zu verstehen ist. Die Nennungen zeigen einerseits, dass etwas ein Drittel von ihnen unter die vorgegeben Kategorien einzuordnen gewesen wäre, hier also fälschlicherweise gelandet sind. Andererseits ist die Mehrzahl der verbleibenden zwei Drittel den kirchlichen Organisationen zuzuordnen; die restlichen Nennungen befinden sich tatsächlich außerhalb der genannten Kategorien. Darunter sind private Hilfen zu verstehen, wie z.B. „der alten Nachbarin beim Einkaufen zu helfen“.

In Projekten oder Interessensverbänden waren lediglich je 4,4% tätig und nur 2,2% waren in Selbsthilfegruppen oder Initiativen beschäftigt.

Engagementdauer und -motivation

Die Angaben zur Dauer des Engagements unterscheiden sich stark: sie reicht von minimal einer halben Stunde bis zu maximal 70 Stunden (im Einzelfall) pro Woche. Das durchschnittliche Engagement pro Woche beträgt 4,8 Stunden.

Zu den Gründen, warum sie sich freiwillig engagieren, benannten etwa ein Drittel (34,3%) der befragten Personen den Grund „um zu helfen“, etwa ein weiteres Drittel (32,3%) gab an, „Neues lernen“ zu wollen und ca. 12% suchen im Engagement einen Ausgleich zum Beruf. Die verbleibenden ca. 20% gaben an, „sonstige“ Gründe für ihr Engagement zu haben. Hier variierten die Angaben von „um etwas zu bewegen“, über „Wissen vermitteln“ bis hin zu „berufliche Weiterqualifizierung“ (s. Abb. „Gründe des Engagements“).



Gesamteindruck

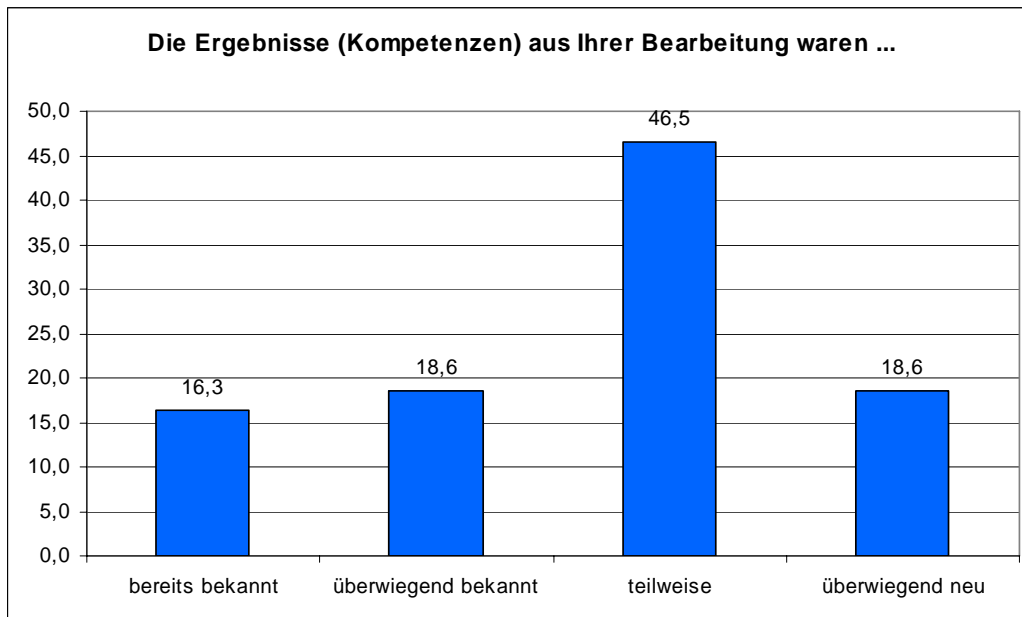
Die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse beziehen sich auf die Experteninterviews und die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen in den Workshops. Zunächst beurteilten die NutzerInnen die große DIN A 4-Mappe im Gesamteindruck durchweg als positiv. Die Mappe wird als wertvoll wahrgenommen und vermittelt den Eindruck, etwas Besonderes erhalten zu haben, das ernst genommen werden muss. Zudem ist die Mappe sehr „schlank“, von den NutzerInnen wurde dieser Aspekt besonders hervorgehoben, weil dadurch auch die Bearbeitung als lösbare Aufgabe wahrgenommen wird. In diesem Sinne ist ebenso positiv angemerkt worden, dass das Instrument in mehrere Teile gegliedert ist und nicht als ein großes Buch vorliegt, in dem man zunächst geraume Zeit um Orientierung bemüht ist. So konnten die NutzerInnen nach eigenen Angaben das Info-Buch aufgeschlagen vor sich liegen lassen, ab und an einzelne Erläuterungen nachlesen, und gleichzeitig im Arbeitsbuch weiter arbeiten ohne wiederholt blättern zu müssen. Für diese Lösung ist das bereits vorhandene Orientierungsblatt zu Beginn wichtig: hier wird erklärt, welche Inhalte die Mappe enthält und wozu diese dienen.

Als unbedingtes Muss und unabdingbares zentrales Bearbeitungsmodul wurde die EDV-Version von allen Beteiligten (Beiratsmitglieder, ExpertInnen, NutzerInnen) hervorgehoben.

Inhaltliche Ebene

Grundsätzlich sind die Informationen im Instrument als ausreichend und gut verständlich rückgespiegelt worden. Die einzelnen Arbeitsschritte sind nach Meinung der ExpertInnen und NutzerInnen logisch aufgebaut und nachvollziehbar. Besonders zentral erschienen die guten Beispiele im Handbuch, die als sehr hilfreich und den eigenen kreativen Prozess nicht einengend empfunden wurden.

Das Instrument dient, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, der Bewusstwerdung eigener Ressourcen in Form von Kompetenzen. Ein Ziel der Befragung war es, Angaben dazu zu erhalten, ob und wenn ja in welchem Ausmaß bisher unbekannte Kompetenzen entdeckt wurden. Die Befragten gaben an, dass die Ergebnisse ihrer Bearbeitung zu 18,6% neu und zu 46,5% teilweise neu waren. Weitere 18,6% schätzten die festgestellten Kompetenzen als überwiegend bekannt ein und 16,3% kannten alle Kompetenzen bereits vorher. Insgesamt betrachtet, gab es eine Gruppe von über 80% der Probanden, die angaben, neue Kompetenzen entdeckt zu haben. Das Ziel des Instruments, sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden, konnte damit eingelöst werden. Denn selbst wenn die Ergebnisse „überwiegend bekannt“ waren, gab es offensichtlich einen - wenn auch geringen - Teil, der bis dato unbekannt war (s. Abb. „Bekanntheitsgrad der Ergebnisse“)



Selbst- und Fremdeinschätzung

Insgesamt ist die Methode der Selbsteinschätzung in den qualitativen Rückmeldungen als unproblematisch eingeschätzt worden. Als Erleichterung und zentrale Hilfestellung wurden häufig die Liste der Kompetenzen und die Liste der Tätigkeiten mit den jeweiligen Erläuterungen bezeichnet. Auf die Frage hin, wie leicht oder schwer es war, sich selbst einzuschätzen, haben über die Hälfte (54,5%) geantwortet, dass es ihnen sehr leicht oder leicht gefallen ist, knapp 30% gaben an, die Selbsteinschätzung weder besonders leicht noch schwer empfunden zu haben und nur knapp 16% ist diese Vorgehensweise sehr schwer gefallen. Gleichzeitig wurden der Text und die Arbeitsblätter, die sich auf die Selbsteinschätzung beziehen, von 68,9% der Befragten als gut bis sehr gut verständlich eingeschätzt.

Bzgl. der Fremdeinschätzung besteht insofern eine Herausforderung, als hierfür die richtige Person gefunden werden muss. Zugleich ist aber gerade die Fremdeinschätzung als sehr anregende und hilfreiche Rückmeldung von den meisten Beteiligten wahrgenommen worden. Ein erheblicher Teil hat sich mehrere Fremdeinschätzung aus verschiedenen Bereichen wie z.B. Freiwilligen-Engagement, Beruf, Familie, Freundeskreis eingeholt, um Vergleiche anstellen zu können.

Die Informationen und Arbeitsblätter bzgl. der Fremdeinschätzung wurden mit 65,9% als gut bis sehr gut verständlich eingeschätzt. Bei beiden

Fragen gab es allerdings je etwa 30% der Antwortenden, die die Informationen und Arbeitsblätter nur „mittelmäßig“ fanden. Daher wurden diese Teile in der Endfassung nochmals klarer formuliert und deutlichere Arbeitsanweisung gegeben und in den „Infos“ nochmals übergreifende Informationen eingearbeitet.

Zeitlicher Aufwand

Bezüglich des zeitlichen Aufwands, den die Befragten für die Bearbeitung des Instruments aufbringen mussten, sind die Ergebnisse eindeutig: 57,1% gaben an zwischen zwei und drei Stunden investiert zu haben, 21,4% benötigten drei bis vier Stunden und eine kleine Minderheit von 9,5 gab an, vier bis fünf Stunden zu brauchen, während wieder etwas mehr Personen (11,9%) bereits über fünf Stunden benötigten, um das Instrument zu bearbeiten. Zusammengefasst haben also beinahe 80% der Befragten maximal vier Stunden in die Bearbeitung investiert und eine Minderheit von etwa 20% lag darüber. In den Workshops gaben die Personen, die lange Zeit an dem Instrument arbeiteten an, dass sie das Instrument nicht, wie empfohlen, „an einem Stück“, sondern mit Unterbrechungen über mehrere Tage immer wieder einzelne Teile bearbeiteten. Somit waren einerseits die zeitlichen Angaben in diesen Fällen eher Schätzwerte und andererseits mussten sich diese Befragten immer nochmals in die Thematik eindenken bevor sie erneut mit der Bearbeitung fortfahren konnten. Ein Teil der langen Arbeitszeit ließe sich also auf diesem Wege erklären.

Deutlich wird, dass es nach wie vor nicht selbstverständlich ist, für das eigene Lernen mehr Zeit investieren zu wollen. Die eingesetzte Zeit wird eher im Blick auf einen kurzfristigen Nutzen bewertet, kaum als Beitrag zu lebenslangem Lernen.

Künftige Nutzung der Ergebnisse

Auf die Frage, wie die Ergebnisse aus der Instrumentenbearbeitung genutzt werden, gaben knapp 30 % der Befragten an, sie ausschließlich für den persönlichen Bereich, etwa 12% ausschließlich für den beruflichen und knapp 5% nur im freiwilligen Bereich nutzen zu wollen. Weitere 24,4% haben vor,

die Ergebnisse sowohl im beruflichen als auch im persönlichen Bereich zu nutzen, und 22% wollen sie in allen Bereichen nutzen.

An diesen Aussagen ist besonders interessant, dass die Nennungen im persönlichen Bereich höher waren als die für den beruflichen. Ursprünglich sollte mit dem Instrument auch das Ziel verfolgt werden, nach einer Phase der Erwerbslosigkeit mit der Feststellung und Transparentmachung der Kompetenzen sich besser auf den Arbeitsmarkt placieren zu können. Diese Aussagen zeigen, dass die Ergebnisse auch und in erster Linie für die persönliche Entwicklung genutzt wird und das Instrument damit im Sinne einer „Stärkung des Selbst“ seinen Beitrag leisten kann, sich auf dem Arbeitsmarkt besser zu positionieren.

Soweit die TeilnehmerInnen angekreuzt hatten, die Ergebnisse im beruflichen Bereich nutzen zu wollen, ergab sich folgende Gruppenverteilung: Knapp 35 % möchten die Ergebnisse für Bewerbungen verwenden, etwa 26% für ihren beruflichen Aufstieg und 13% zur Orientierung für künftige Weiterbildungen. Anteilswerte zwischen 4,3 und 8,7% verteilen sich noch auf Mitarbeitergespräche und Kombinationen aus den genannten Kategorien (Mehrfachantworten).

5 Die Kompetenzbilanz „Kompetenzen aus Freiwilligen-Engagement“

Vorbemerkung: Bei der Entwicklung des Instruments wurde zunächst als Titel die Projektbezeichnung übernommen: *Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld*. Im Rahmen der Erprobung wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass diese Bezeichnung „sperrig“ sei, wenig motivierend und sehr abstrakt. Darüberhinaus werde dahinter eher der Nachweis von Kompetenzen durch Organisationen verstanden, weniger die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen. Dies hat dazu geführt, die Bezeichnung des Instruments abschließend zu verändern, so dass das Projektprodukt jetzt als „Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement“ zur Verfügung steht.

5.1 Die Struktur des Instruments

Um das Instrument möglichst praktikabel und übersichtlich zu gestalten, wurden die einzelnen Arbeitsprozesse in jeweils eigenständige Materialien gefasst. Diese werden ergänzt durch ein Heft mit begleitenden Informationen. Die Kompetenzbilanz steht in einer gedruckten Papierversion und in einer CD-Version zur Verfügung.

In der Mappe „Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement“ sind enthalten:

1. Die Kompetenzbilanz selbst

Dabei handelt es sich um die eigentliche Arbeitsgrundlage, mit der die Nutzerin / der Nutzer startet. Hier finden sich Informationen, Anregungen und Arbeitsblätter, um Kompetenzen, die in dem Freiwilligen-Engagement erworben werden, zu erfassen und zu bewerten um sie dann gezielt zu nutzen.

2. Infos und Materialien

Hier finden sich weitere Informationen und Erläuterungen von Tätigkeitsfeldern und Kompetenzen. Ebenso werden die Aufgaben in den einzelnen Arbeitsschritten ausführlicher beschrieben und durch Beispiele ergänzt.

3. Die Kompetenzdokumentation

Diese Unterlagen werden benötigt, wenn die Kompetenzen beruflich oder im Freiwilligen-Engagement genutzt werden sollen; dazu finden sich hier Vorlagen, wie die jeweils erfassten und bewerteten Kompetenzen für unterschiedliche Zielsetzungen dargestellt und verwendet werden können.

4. Unterlagen für die Fremdeinschätzung

Die Informationen dazu finden sich in der Kompetenzbilanz, die zusätzlich notwendigen Arbeitsblätter liegen in der Mappe, weitere Anregungen finden sich in den Info-Materialien.

5. Eine CD

Alle Unterlagen von 1 – 4 sind auf der CD enthalten; alternativ zur Papierversion kann auch damit die Kompetenzbilanz erarbeitet werden; die Vorgehensweise ist im Programm selbst angegeben.

5.2 Der Arbeitsprozess

Die Arbeit mit der Kompetenzbilanz bedeutet, einen intensiven selbstreflexiven Prozess zu durchlaufen. Im ersten Schritt geht es darum, das eigene Engagement zu beschreiben im Blick auf Dauer, Umfang, Inhalt usw. Im zweiten Schritt werden Tätigkeiten und Lernerfahrungen erfasst; dazu werden die Aufgaben - entlang einer Liste möglicher Tätigkeitsfelder – dargestellt, erläutert und die daraus resultierenden Lernerfahrungen benannt. Im dritten Schritt werden die Lernerfahrungen in Kompetenzbegriffe übertragen und bezüglich dem Grad ihrer Transfermöglichkeit bewertet; als Grundlage dient eine Auflistung möglicher Kompetenzen incl. Beschreibung, was zu dieser Kompetenz jeweils gehört. Dieser Prozess der Selbsteinschätzung wird ergänzt durch eine oder auch mehrere Fremdeinschätzungen; aus dem Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung entsteht dann das eigentliche Kompetenzprofil. Die weitere Nutzung dieses Profils erfolgt anhand der Kompetenzdokumentation (s. die folgende „Übersicht zur Erstellung der Kompetenzbilanz“ und „Übersicht zu den einzelnen Tätigkeits- und Lernschritten“)

Übersicht zur Erstellung der Kompetenzbilanz:

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Wie Sie die Kompetenzbilanz erstellen:

- Ihr Freiwilligen-Engagement im Überblick
- Ihr Tätigkeitsbereich im Freiwilligen-Engagement
- Ihre Tätigkeiten und Ihre Lernerfahrungen
- Ihre Kompetenzen – die Selbsteinschätzung
- Ihre Kompetenzen – die Fremdeinschätzung
- Das Ergebnis: Ihre Kompetenzbilanz

Wie Sie die Kompetenzbilanz nutzen:
Zur Weiterarbeit mit der Kompetenzdokumentation

„Persönlicher“ Prozess
„Öffentlicher“ Prozess

Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld Seite 4 [Zurück zur ersten Seite](#)

Übersicht zu den einzelnen Tätigkeits- und Lernschritten:

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

3. Ihre Tätigkeiten und Lernerfahrungen
=> Lernhaltigkeit von Tätigkeiten

```
graph TD; A[Tätigkeiten und Lernerfahrungen z.B. in einem Kulturprojekt] --> B[Planen und organisieren]; A --> C[Informieren, Bilden]; A --> D[Veranstaltungen]; B --> E[Absprachen mit Sponsoren]; E --> F(Erfolgreich verhandeln); E --> G(Sich präsentieren); C --> D; D --> H(Zeitmanagement); D --> I(Organisationsfähigkeit);
```

Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld Seite 7 [Zurück zur ersten Seite](#)

Zur Identifizierung und Systematisierung von Handlungsfeldern und Tätigkeitstypen im sozialen Umfeld wurde – unter Einbeziehung von Forschungsergebnissen – ein Katalog von Tätigkeiten im Kontext des Engagements im sozialen Umfeld entwickelt. Dieses „Tätigkeits- und Kompetenzraster“ stellt einen wichtigen Baustein im Aufbau des Kompetenznachweises dar. Die von den Nutzerinnen/Nutzern zu erbringende Leistung dabei ist:

- die eigene Tätigkeit den entsprechenden Feldern zuzuordnen und zu differenzieren;
- die dabei erworbenen Kompetenzen zu benennen und zuzuordnen;
- durch quantitative Zuordnungen die Vielfalt der Tätigkeitsinhalte und damit gleichzeitig auch die Schwerpunkte in der individuellen Kompetenzentwicklung zu identifizieren.

Die daraus entstehende Liste an Kompetenzen sollte dann auf ihre Übertragbarkeit auf andere Bereiche hin untersucht werden und das Ergebnis in die jeweilige Skala eingetragen werden (s. die folgende Abbildung „Kompetenzen – Selbsteinschätzung“). Die gleiche Liste an Kompetenzen, einschließlich der Skala, liegt als zusätzliches Dokument bei, das zur Vervielfältigung und Weitergabe an Personen zur Fremdeinschätzung vergeben werden kann. Nach Rückgabe der Fremdeinschätzungen wird ein Abgleich der Einschätzungen anderer und der Selbsteinschätzung vorgenommen. Hierbei entscheidet das Individuum selbst, welche Anregungen es aus den Fremdeinschätzungen aufnimmt und welche es verwirft. Auch dieses gehört zum ganz persönlichen Prozess, der nicht an Dritte weitergegeben werden sollte bzw. offen gelegt werden sollte.

4. Ihre Kompetenzen – die Selbsteinschätzung

	Aus meinen Lernerfahrungen habe ich folgende Kompetenzen erworben	Ich kann diese Kompetenz selbstständig in meinem jetzigen Tätigkeitsfeld einsetzen	Ich traue mir zu, diese Kompetenz in einem anderen Bereich mit ähnlichen Anforderungen selbstständig einsetzen zu können.	Ich traue mir zu, diese Kompetenzen in einem gänzlich anderen Bereich mit gänzlich neuen Anforderungen selbstständig einsetzen zu können.
1.	<i>Eigenverantwortung</i>	X	X	
2.	<i>Wissensmanagement</i>	X		
3.	<i>Kundenorientierung</i>	X	X	x
4.	<i>Problemlösefähigkeit</i>	x	x	



Der nächste Schritt nach dem Portfolio-Prozess besteht darin, zielgerichtet ein Extrakt aus dem Kompetenzpool und dem Portfolio auszuwählen. Die Auswahl aus dem Portfolio wird als Dokumentation bezeichnet und enthält neben den komprimierten Tätigkeitsbeschreibungen auch eine Darstellung der relevanten Kompetenzen. Dieses fasst - entsprechend der Zielsetzung des Individuums (Stellenprofil bei Bewerbung, berufliche Umorientierung, Entwicklungsziel beim Personalgespräch, etc.) - die relevanten personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen in einer bewerteten Darstellung zusammen (s. Abb. „Kompetenzdokumentation“).



6. Die Kompetenzbilanz nutzen = Kompetenzdokumentation

- **Orientiert sich am angestrebten Nutzen**
- **Enthält Angaben zum Tätigkeitsfeld und Handlungsrahmen**
- **Wählt aus der Kompetenzbilanz diejenigen Kompetenzen aus, die zum angestrebten Ziel passen.**
- **Bietet eine Vorlage zur Bestätigung des Engagements durch die Organisation.**



Die Kompetenzdokumentation soll z.B. für eine Bewerbung einen schnellen Überblick über die Voraussetzungen der Bewerberin/des Bewerbers ermöglichen. Gleichzeitig soll das Unternehmen aber auch in die Lage versetzt werden, die ausgewiesenen Kompetenzen und deren Erwerb nachvollziehen zu können. Daher erscheint es sinnvoll, das Dossier mit den Tätigkeitsbeschreibungen beizulegen.

6 Ausblick

Die Entwicklung des Instruments und auch das nun vorliegende Endergebnis können nach Abwägung aller Rückmeldungen auf verschiedensten Ebenen und Veranstaltungen als großer Erfolg bezeichnet werden. Von den an der Erprobung Beteiligten wurde es im Sinne von Empowerment als eine sehr gute Möglichkeit zur Stärkung für das Individuum und seiner Kompetenzen sowie im unternehmerischen Sinne als ein Beitrag zu einem verbesserten Matching-Prozess zwischen den Kompetenzanforderungen am Arbeitsplatz und den Kompetenzen der Mitarbeiterin / Mitarbeiter wahrgenommen. Hier ist einerseits von den Unternehmen eine Entwicklung von kompetenzbasierten Stellenprofilen zu leisten, die über die rein fachlichen

Inhalte hinausgehen. Und andererseits ist von Seiten der Mitarbeiter bzw. Bewerber eine Beschreibung ihrer Kompetenzen, wie in der Kompetenzbilanz erarbeitet, zu liefern. Diesen sog. „Matching-Prozess“ zu optimieren wird in den nächsten Jahren eine zentrale Aufgabe in den meisten Unternehmen darstellen, der z.B. über die Kompetenzbilanz erheblich erleichtert werden könnte. Wünschenswert wäre nun aus Sicht der Unternehmen eine Möglichkeit, die kompetenzbasierten Anforderungsprofile auf ein ähnliches System zu stützen und somit möglichst ebenso effiziente und erfolgreiche Lösungen zu erreichen. Damit ist es gelungen, die bisher als getrennt erlebten Kontexte von Freiwilligen-Engagement und Erwerbsarbeit etwas anzunähern.

- ABWF; QUEM (Hrsg.) (2004): Instrumente für intermediäres Handeln. Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“. Manuskriptdruck. Berlin
- Baitsch, C. (1998): Viele tun's und keiner merkt's. Vom privaten Lernen für die Arbeitswelt. In: Lernen im Chaos - Lernen für das Chaos. QUEM-report, Heft 52, S. 13-19.
- Bambeck, J. (2003): BCI (Bambeck-Competence-Instrument). In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 19-30
- BIFO Berufs- und Bildungsinformation Vorarlberg (Hrsg.) (1999): Quali-Box. Selbstarbeitsinstrument zur Berufs-, Bildungs- und Laufbahnplanung. Dornbirn/Vorarlberg
- Bjornavold, J. (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. GD EAC B/1JBJ 03.03.04. Brüssel
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Berufsbildungsbericht. Kapitel 5.3.3 Lernen im sozialen Umfeld. Berlin.
- CEDEFOP (2002): Agora V. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. Thessaloniki 1999. CEDEFOP Panorama Serien, 48, Luxemburg 2002
- Dorando, M.; Schöffmann, D. (2000): Business in the community: Lernen in fremden Welten, in: Personalführung, Jg. 2000, Heft 11, S. 52-58
- Erpenbeck, J. (2003): KODE – Kompetenz-Diagnostik und –Entwicklung. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 365-375
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer und Poeschel, Stuttgart.
- Etzel, S.; Küppers, A. (2003): Kompetenzmessung in multimedialen Szenarien: pro facts – „Ein Assessment Center am PC“. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 283-297
- Forum Freiwilligenarbeit (Hrsg.) (2003): Schweizerischer Sozialzeitaussweis. Arbeitsmappe zu Freiwilligenpass. Bern
- Franzky, G.; Wölfling S. (1997): Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. QUEM-report, Heft 51. Berlin.
- Frey, A.; Balzer, L. (2003): Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk99. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 323-335

- Gensicke, T. (2004) Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. 2. Freiwilligen survey 1999-2004, TNS Infratest Sozialforschung. In: BIBB, Aus Politik und Zeitgeschichte 12 / 2006
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg.) (1994 ff.): Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. Biel/CH
- Gillen, J. (2003): Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung – eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. In: Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgaben für betriebliche und regionale Sozialpartner, Hamburg
- Gress, F. (2003): Führungskräfteplanung und –entwicklung (BASF). In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 219-228
- Hänggi, G. (2003): Kompetenz-Kompass. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 386-404
- Holling, H.; Kanning, U.; Hofer, S. (2003): Das Personalauswahlverfahren “Soziale Kompetenz” (SOKO) der Bayerischen Polizei. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 126-139
- Kadishi, B. (2001): Das Instrument zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen IESKO. In: Kadishi, B. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung. Führungspraxis 8. Tobler, Altstätten (CH). S. 11-51
- Kadishi, B. (Hrsg.) (2001): Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung. Führungspraxis 8. Tobler, Altstätten (CH)
- Karnicnik, E.; Sanne, C. (2003): Siemens-Führungsrahmen. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 212-218
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. QUEM-report, Heft 66. Berlin.
- Lang-von Wins, T.; Triebel, C. (2005). Die Kompetenzenbilanz - ein ressourcenaktivierendes Verfahren. Wirtschaftspsychologie Aktuell, Vol. 1, S. 33-37
- Laur-Ernst, U. (2001): Lernen besser nutzen. In: Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien des BIBB. Mai 2001. Bonn
- Mussel, P. (2003): Persönlichkeitsinventar zur Integritätsabschätzung (PIA). In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer und Poeschel, Stuttgart. S. 3-18
- Mutz, G., Korfmacher, S. (2000): „Das Projekt Switch“. Forschungsbericht an die Siemens AG
- Neß, H. (2003): Stand und Perspektiven zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland. In: Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten, Tagungsband zum Internationalen Fachkongress in Saarbrücken
- Ring Österreichischer Bildungswerke (Hrsg.) (2005): ESF-Projekt „Kompetenzentwicklung im Freiwilligen Engagement“. Abschlussbericht. Wien

- Rühl, M.; Hoffmann, J. (2001): Chancengleichheit managen. Basis moderner Personalpolitik. Gabler, Wiesbaden
- Seitz, B. (2002): Das Konzept der Corporate Citizenship: „Zwischen Idee und Geschäft“. In: Scherer, A. u.a.: Globalisierung und Sozialstandards. DNWE-Schriftenreihe, Bd. 9, München: Hampp
- Stadt Bern (Hrsg.) (1991/2005): Personalreglement der Stadt Bern. Bern
- Stadt Bern. Personalamt (Hrsg.) (2004): Pegasus. Personalgewinnung mit Schlüsselkompetenzen. Bern
- Tippelt, R.; Edelmann, D. (2003): DACUM (Developing a Curriculum). In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Triebel, C.; Lang-von Wins; T., Bergner, J. (2003). Die Kompetenzenbilanz. Zukunftszentrum Tirol. Innsbruck
- Trier, M.; Hartmann, Th.; Aulerich, G.; Bootz, I. et al. (2001): Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, Heft 70, Berlin.
- Ueminghaus, M. (2005): Portfolio-Arbeit in der Weiterbildung. In: GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung, 1/2005, S. 15 ff.

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: +49(0)89 62306-0
Fax: +49(0)89 62306-162
www.dji.de