

Der Kompetenzansatz im Equal-Netzwerk „Quinta“ Soest/Werl¹

Kompetenzansatz, Eignungsfeststellung und Berufsintegration

Seit einigen Jahren hat der sogenannte „Kompetenzansatz“ in der bildungspolitischen Diskussion erheblich an Bedeutung gewonnen. In der Benachteiligtenförderung wird auf diesen Begriff schon lange Bezug genommen. Unter der Formel „Kompetenz- statt Defizitansatz“ wird hier ein pädagogisches Förderkonzept vertreten, dass an den vorhandenen Kompetenzen junger Menschen ansetzen soll, statt beständig auf die Defizite hinzuweisen und damit immer auch eine mehr oder weniger ausgeprägte Stigmatisierung junger Menschen zu vollziehen. Gerade solche Stigmatisierungen aufzubrechen, ist ein Ziel der beruflichen Benachteiligtenförderung. Angesichts der häufig vertretenen These, dass Jugendliche aus der Benachteiligtenförderung größere Probleme bei der Einmündung in Beschäftigung haben, kommt allen pädagogischen Strategien der Entstigmatisierung eine besondere Bedeutung zu. Im Rahmen des 2004 eingeführten „Neuen Fachkonzepts“ der Berufsvorbereitung durch die Bundesagentur für Arbeit, hat der Kompetenzansatz erheblich an Bedeutung gewonnen: Am Anfang der Maßnahme steht eine Eignungsfeststellung. Unter dem Stichwort „Profiling“ sind ähnliche Ansätze auch in die Arbeitsvermittlung integriert worden. Hier geht es immer darum, durch Formen der Eignungs- oder Kompetenzfeststellung herauszufinden, wie eine optimale Integrationsstrategie in Beschäftigung aufgebaut werden soll. Dass dadurch ein großes Maß an Individualisierung in diese Prozesse Einzug gehalten hat, ist sehr zu begrüßen. Zugleich sind Ansätze der verstärkten Einbindung der Betriebe in die Förderung sehr forciert worden. Unter dem Stichwort „Redualisierung“ (Gericke 2003) werden neue Konzept entwickelt. Dabei müssen sowohl die individuellen Berufswünsche als auch die individuellen Kompetenzen sehr stark berücksichtigt werden. Bereits hier zeigt sich aber auch, dass bei den Diskussionen um Kompetenzfeststellung und Betriebsintegration zwei verschiedene Linien ineinander laufen. Einerseits geht es bei „Kompetenzfeststellung“ um das Ziel, jene Handlungspotenziale freizulegen, die bei dem einzelnen Menschen aktuell vorhanden sind. Sie zeigen den „Ist-Zustand“. Der Blick auf die beruflichen Neigungen stellt jedoch nicht den „Ist-Zustand“, sondern die Entwicklungsinteressen und –ziele in den Vordergrund. Hier wird darauf vertraut, dass berufliche Anforderungen, wenn sie den individuellen Neigungen, Wünschen und Zielen entsprechen, in „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst 1974; auch bei Dreher und Dreher 1985) übersetzt und als individuelle Herausforderungen angenommen werden. Viele Erfahrungsberichte bestätigen, dass dieser Prozess gelingt, wenn bei der Berufswahl und ihrer Vorbereitung die verschiedenen Faktoren sorgfältig und

¹ Dieser Beitrag basiert auf den Ergebnisse mehrerer Workshops mit den pädagogischen Fachkräften im Quinta-Projekt

individuell aufeinander abgestimmt worden sind. Jedoch kommt es immer auch darauf an, dass die zur Erprobung und Exploration entwickelten berufstypischen Arbeitssituationen lernfördernd und motivierend gestaltet und organisiert werden.

Das sogenannte „Fachkonzept“ zur Berufsvorbereitung der Bundesagentur für Arbeit (HEGA 12/2006) simplifiziert die hier angesprochene Abstimmungsproblematik zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen, den Entwicklungspotenzialen und den Anforderungsstrukturen beruflicher Tätigkeiten. Es hat den Begriff der Kompetenzfeststellung in den der „Eignungsfeststellung“ übersetzt und dazu eine sehr knappe Zeit vorgesehen.² Im Verfahren der Eignungsfeststellung wird anhand einfacher Tätigkeiten eines Berufsfeldes geprüft, ob ein junger Mensch für diese Tätigkeiten und damit für das Berufsfeld geeignet ist. Dabei lebt dieses Verfahren von der Hoffnung, dass die Eignung für die ausgewählten einfachen Arbeiten eines Berufes insgesamt ein erfolgreiches Handeln im Beruf erwarten lässt und darüber die Motivation und das Potential entstehen, auch größere berufliche Anforderungen zu bewältigen. Ganz im Hintergrund dieses Ansatzes steht vermutlich die alte Vorstellung, dass die erfolgreiche Berufswahl und -integration mehr eine Frage der Eignung als eine Frage der Neigung ist. In diesem Modell entsteht das Berufsinteresse durch den Berufserfolg. Trotz aller Plausibilität lässt sich diese These aber auch umkehren: Berufserfolg entsteht aufgrund des individuellen beruflichen Interesses! Welche der beiden gegensätzlichen Thesen in den Vordergrund tritt, hängt von der Perspektive ab: Entscheidend ist, ob der Prozess aus der Sicht der Bewältigung von Anforderungen oder aus der Sicht individueller Entwicklungsinteressen betrachtet wird. Die erste Perspektive enthält ein größeres Maß an sozialtechnologischer Rationalität, sie ist an sachlichen Anforderungen und deren Bewältigung orientiert. Arbeits- und Betriebsintegration steht hier im Vordergrund. Die zweite zeigt einen kommunikativen Prozess, bei dem es um die Klärung individueller Berufsvorstellungen und –wünsche und deren Realisierungschancen geht.

Beide Perspektiven greifen große pädagogische Traditionslinien auf. Die erste enthält ein utilitaristisches Programm, nach dem Bildung und Nützlichkeit in engem Zusammenhang stehen. Bis in die Ansätze der Qualifikations- und der Curriculumforschung der 70er Jahre hinein lässt sich dieser Gedankengang verfolgen. Die zweite Argumentationslinie steht eher in einer bildungstheoretischen Tradition, bei der die Dimensionen der persönlichen Entwicklung im Vordergrund stehen, wie das zum Beispiel in der

² Dem liegt ein spezifisches Berufswahlmodell zugrunde, in dem Berufswahl auf einen Matchings-Prozess zwischen Anforderungen eines Berufes und Eignungen eines Jugendlichen reduziert wird. Dieses Berufswahlmodell der Berufsberatung entspricht dem „p:e-Modell“ (kritisch dazu Hilke 2006), was eine Weiterentwicklung des „Trait- and factor-Ansatzes“ darstellt. Es wird kritisiert, dass es sich dabei um ein statisches Berufswahlmodell handelt, bei dem die beruflichen Neigungen, Wünsche und Interessen der Jugendlichen sowie die Veränderungen dieser Interessenlagen vernachlässigt werden.

neuhumanistischen Bildungstheorie der Fall ist. Hier sind individuelle Entwicklung und universale Bildung die großen Bezugs- und Orientierungspunkte.

In der Praxis der Benachteiligtenförderung ist dieser Gegensatz weitaus weniger scharf ausgeprägt als in den bildungstheoretischen Argumentationslinien. Zu erwarten ist, dass sich hier beide Perspektiven überlagern, dass Berufsintegration und berufliche Leistungsfähigkeit mit berufsbezogener Selbstreflexion, mit Entwicklungs- und Erfahrungsoptionen und entsprechenden kommunikativen Klärungsprozessen verbunden werden. Wie das im Rahmen der Teilprojekte der Entwicklungspartnerschaft QUINTA geschieht, soll im Folgenden weiter gezeigt werden.

Vorab ist anzumerken, dass mit dem hier skizzierten Ansatz eine Vielzahl verbreiteter Denkweisen über eine gelingende Berufsvorbereitung und -integration überwunden werden: Integration, so die neue Vorstellung, erfolgt nicht auf der Basis formaler oder abstrakter Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern erfordert die individuelle Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen beruflicher Arbeitsaufgaben. Formale Eigenschaften, wie sie die alten Arbeitstugenden markiert haben – Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Fleiß, Sauberkeit, Höflichkeit etc. – aber auch Lernbereitschaft, Schulwissen, Disziplin, gewinnen ihren Sinn nicht als abstrakte Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale, sondern in beruflichen Handlungskontexten – und sie können auch nur in solchen Handlungskontexten gefördert werden! Damit geht diese Vorstellung der Förderung auf Distanz zu alten schulpädagogischen Normen, die entweder abstrakt oder in Bezug auf die einzelnen Schulfächer und deren Wissensbestände kognitive Fähigkeiten, also „Wissen“ und intellektuelle Leistungsfähigkeit, hervorzubringen beabsichtigten. Hier kann nicht der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Tradition der Schule damit ein spezifisches Moment der modernen, industriellen Entwicklung aufgenommen hat: die standardisierte Zurichtung des Menschen auf die Anforderungen der Gesellschaft und der modernen Arbeitswelt als eine Abstraktion vom Individuellen – was einer spezifischen Form der Unterdrückung gleichkommt. Dass diese Unterdrückung in Bezug auf die sozialen Schichten und die sozialen Milieus unterschiedlich wirksam ist, und dass die soziale Herkunft und das damit verbundene Potenzial zur Bewältigung von Anforderungen der Schule sehr unterschiedlich verteilt ist, ist längst im pädagogischen Bewusstsein verankert und durch die PISA-Studien in geradezu beschämender Weise bestätigt worden.

Jugendliche, die in das System der Benachteiligtenförderung einmünden, gehören zu den Verlierern des schulischen Systems. Sie haben negative Schulkarrieren hinter sich und sind an der Schule und ihren spezifischen Förder- und Selektionsansätzen gescheitert. Es ist deshalb wenig sinnvoll, in der Benachteiligtenförderung an die didaktischen, methodischen und

organisatorischen Konzepte der Schule anzuknüpfen. Hervorzuheben ist, dass beide oben dargestellten Ansätze dieses schulische Konzept deutlich überwinden: Wenn es um eine schnelle Betriebsintegration und um Utilitarismus geht, liegt darin eine Schulkritik, die bis in die Traditionen der Aufklärungspädagogik zurück reicht. An die Stelle des lebensfremden und abstrakten „Buchwissens“ das nützliche, verwertbare und subjektiv wie objektiv sinnvolle Lernen zu setzen, war deren explizites Programm. Die Bildung des Individuums und seine persönliche Entwicklung in den Vordergrund zu stellen, war auch das neuhumanistische Interesse. Es jedoch nicht vorschnell gesellschaftlichen Zwecken zu unterwerfen und damit unzulässig einzuengen, sondern an den dauerhaften Bildungsinhalten der Kultur und der Geschichte zu orientieren, war das emanzipatorische und das schul- wie gesellschaftskritische Moment dieses Ansatzes. Beide Ansätze enthalten trotz ihrer großen Unterschiede ein verbindendes, schulkritisches Moment. Dieses Moment wird auch in den neuen Konzepten zur Benachteiligtenförderung deutlich sichtbar und verbindet die unterschiedlichen Ansätze. Zu klären ist, ob und in wieweit das Kompetenzmodell hier eine Klammer bildet. Dabei kommt es darauf an, das Kompetenzmodell selbst vor Entgleisungen zu bewahren. Ein Abrutschen in einen formalen, von konkreten Handlungssituationen völlig abgezogenen Kompetenzbegriff käme ebenso einer Verunglückung gleich wie eine überzogene Konkretisierung, die schnelle auf allein Integration in derzeit vorfindbare Arbeitsprozesse und betriebliche Strukturen abzielt. Beide Richtungen würden das Individuum aus dem Blick verlieren, seine Entwicklungsinteressen und seine Zukunftsfähigkeit aufs Spiel setzen.

Der Kompetenzansatz als offener Ansatz

Wer kompetenzorientiert arbeitet, bewegt sich in zwei Dimensionen. Jede Form der Kompetenzanalyse und -feststellung hat definierte Erfassungskategorien zur Grundlage, die schablonenartig verschiedene Fähigkeitsbündel erfassen. Damit sind sie immer und zwangsläufig selektiv, denn sie grenzen alles aus der Betrachtung aus, was im Kompetenzraster nicht beobachtet und nicht erfasst wird. Andererseits eröffnet die Kompetenzorientierung aber auch ein offenes Feld, in dem auch persönliche Eigenschaften berücksichtigt werden können, die bislang kaum beachtet worden sind und die insbesondere in den Schulzeugnissen, aber auch in allen anderen schablonenhaften Beobachtungen und Beurteilungen keinen Niederschlag finden.

Im unbefangenen Umgang mit den Jugendlichen der Benachteiligtenförderung werden den betreuenden sozialpädagogischen Fachkräften individuelle Leistungsprofile sichtbar, die umfangreiche Kompetenzen zeigen, die aber individuell extrem unterschiedlich sind und sich nicht generalisieren lassen. Das sind Fähigkeiten zur Lebensbewältigung, zur Unterstützung von Geschwistern oder Familienmitgliedern, zum Management von Beziehungsproblemen, zur Beratung und zur Durchsetzung von Interessen. Dazu gehören auch kreative,

künstlerische oder organisatorische und soziale Fähigkeiten, die zur Selbstbehauptung in schwierigen sozialen Milieus erforderlich sind. Zu bedenken ist, dass diese Gesellschaft – trotz aller Abwertung und Stigmatisierung – allen Menschen, also auch den schwächeren Absolventen der Benachteiligtenförderung, die erfolgreiche Lebensbewältigung unabdingbar abverlangt. Sie müssen zum Teil ihr Leben auf der Basis der Hartz IV-Unterstützung (SGB II) und der Ein-Euro-Jobs bewältigen. Das schließt Familiengründung, Kindererziehung und deren wirtschaftliche Absicherung ein. Insgesamt ist das eine sehr hohe Anforderung, und ihre Bewältigung wird kompromisslos eingefordert. Wie würde das Bild aussehen, wenn das Kompetenzmodell auf diese Anforderungen bezogen wird? Wahrscheinlich würden hier außerordentlich große Kompetenzbündel zum Vorschein kommen, wie sie in der üblichen Betrachtung dieser sozialen Gruppen nicht einmal erahnt werden. Für die Vermittlung in Beschäftigung sind sie kaum nutzbar zu machen, weil die Selektivität des Arbeitsmarktes viel zu groß ist und entsprechende Stellenangebote viel zu knapp vorhanden sind. Sie geraten deshalb völlig aus dem Blick. In der Benachteiligtenförderung sollten aber schon die Spuren möglichst aller vorhandenen Kompetenzen aufgenommen und pädagogisch genutzt werden. Darin liegt der Sinn des Kompetenzansatzes. Deshalb kommt es darauf an, bei allen Formen der Kompetenzfeststellung die Selektivität solcher Verfahren immer mit zu bedenken. Sie sollten wie Suchraster bei einer Rasterfahndung nach Kompetenzen genutzt werden: Wenn sich im aktuell angewandten Verfahren wenig zeigt, so heißt das noch lange nicht, dass nichts an Kompetenzen vorhanden ist. Deswegen sollen immer wieder neue Chancen eröffnet werden, um Kompetenzen aufzufinden und ihre Entwicklung zu fördern.

Der besondere Wert der individualisierten Kompetenzfeststellung: Selbstreflexion und Identität

Kompetenzfeststellung kann als sozialtechnisches oder als kommunikatives Programm verstanden werden. Das ist bereits angesprochen worden. Sozialtechnisch verstanden, geht es um eine Optimierung der Auswahl, der Abstimmung und der Anpassung von Personal an Arbeitsplatzanforderungen. In der Entstehung und Perfektionierung der industriellen Produktion ist dieser Ansatz durch die „Psychotechnik“ der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts perfektioniert worden. Er ist nicht an den Individuen, sondern an gut angepassten Arbeitskräften interessiert. In dieser Tradition dürfen die Kompetenzfeststellungsverfahren in der Benachteiligtenförderung nicht verstanden werden.

Kompetenzfeststellungsverfahren als Suchraster für Kompetenzausprägungen zielen auf radikale Individualisierung. Die Frage, die sich jetzt stellt, ist folgende: Welche Kompetenzen lassen sich bei einem junger Menschen finden, wie lassen sie sich entwickeln und wie gelingt es, an die schon vorhandenen

Kompetenzen die weitere, berufsbezogene Kompetenzentwicklung anzuschließen? Wie können vorhandene Kompetenzen in berufliche Handlungs- und Anforderungssituationen transferiert werden? Dabei tritt das einzelne Individuum in den Mittelpunkt der pädagogischen Betrachtung. Ergebnisse aus Kompetenzfeststellungsverfahren kommen hier ebenso zum Tragen, wie die in den sozialpädagogischen Betreuungsprozessen und Gesprächen gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse über individuelle Interessen und Wünsche. Ein so klar individualisierter Zugang kann sehr schnell dazu führen, dass bei einer Zahl von Teilnehmern ebenso viele verschiedene Ausgangspunkte sichtbar werden. Für eine gute sozialpädagogisch orientierte Arbeit ist das allerdings eine Selbstverständlichkeit.

Inwieweit hier Vorinformationen aus der abgebenden Schule mit einbezogen werden sollen, ist umstritten. Einerseits ergeben sich dadurch zusätzliche Informationsquellen, andererseits können aber auch alte – vielleicht sogar veraltete - Vorurteile weiter fortgeschrieben werden und in einer unvoreilhaftigen Weise den weiteren Umgang so präformieren, dass Entwicklungschancen nicht erkannt und nicht genutzt werden. Vielleicht ist ein unvoreingenommener Beginn einer neuen pädagogischen Beziehung hier vorteilhafter, zumal davon auszugehen ist, dass sowohl die bekannten Defizite als auch die Potenziale relativ schnell deutlich werden – oder vielleicht nicht deutlich werden, weil die alten Defizite sich nicht mehr zeigen, was auf eine erfolgreiche pädagogische Arbeit hindeutet.

Ein wichtiger Schritt auf diesem Weg ist das reflexive Bewusstmachen von vorhandenen Kompetenzen. Tatsächlich leistet gerade das Schulsystem ein überdeutliches Bewusstwerden der nicht vorhandenen Kompetenzen, der Defizite. Es erzeugt bei den schwachen Jugendlichen stabiles negatives Selbstbild, das vom „Nicht-Können“ tief geprägt ist. Aber selbst dieses Nicht-Können wird im Rahmen der Schule nicht systematisch reflektiert. Die Bedingungen und die Ursachen, die das Versagen hervorbringen, werden weder thematisiert noch reflektiert. Gänzlich aus dem Blickfeld geraten solche Reflexionen, wenn alte Begabungstheorien oder -ideologien ins Feld geführt werden. Defizite der schulischen Leistung werden jetzt persönlichen Merkmalen zugeschrieben, und ein letzter Rest an Identitätssicherung kann von den betroffenen Jugendlichen nur noch dadurch erreicht werden, dass sie die Institution selbst total ablehnen, sich ihr entziehen oder sich gegen sie auflehnen. Hier entsteht eine tiefe Abneigung gegen alle Formen von Schule, die unter anderen Bedingungen eigentlich ein Teil des eigenen Selbstbewusstseins werden könnte: Die Grenzen der eigenen Handlungspotentiale kennen und akzeptieren können! Sich seiner Grenzen und Defizite bewusst zu werden, gelingt aber nur auf der Basis einer stabilen Identität. Diese wiederum lässt sich nur positiv aufbauen, denn sie erfordert Akzeptanz, ein sicheres Wissen um die eigenen Handlungspotentiale und Kompetenzen und die persönliche und

rollenbezogene Bedeutung in sozialen Interaktionen. Nur auf dieser Basis können die vorhandenen Defizite in das Selbstbewusstsein und die personale Identität integriert werden. Anders formuliert: es geht darum, eine realistische Selbsteinschätzung der individuellen Möglichkeiten und ihrer Grenzen zu erarbeiten.

Anders als die Bewertungen in der Schule können offene und konstruktive Kompetenzfeststellungen als kommunikative Prozesse einen erheblichen Beitrag zu der angesprochenen Entwicklung des Selbstbewusstseins leisten. Sie machen Kompetenzen explizit zum Thema und sind zugleich stark auf das Individuum bezogen. Schwache Schülerinnen und Schüler erleben kaum, dass es im pädagogischen Prozessen um sie selbst und um ihre individuelle Förderung geht. Diese Erfahrung hat Schule den „schwierigen“ Jugendlichen oftmals nicht mehr zu bieten. In der Benachteiligtenförderung ist das anders. Berichte über Eignungs- und Kompetenzfeststellungsaktivitäten stellen positive Aspekte heraus. Der einzelne Jugendliche selbst steht im Mittelpunkt. Schon das ist eine Erfahrung, die viele schwache Jugendliche wohl nur selten gemacht haben. Sie können sich mit Stärken und Schwächen selbst erfahren, und im Regelfall wird es gelingen, auch starke Seiten herauszuarbeiten, die entwicklungsfähig sind.

Das alles setzt voraus, dass Kompetenzfeststellungsverfahren nicht wie schulische Testsituationen gestaltet sind. Durch eine Neuauflage von „Klassenarbeiten“ und schulbezogenen „Wissenstests“, wie sie bei der betrieblichen Bewerberauswahl manchmal eingesetzt werden, wiederholen sich die bekannten, emotional belastenden Prüfungssituationen und die selbststigmatisierende Wirkung der Schule. Zwar lässt sich so bestens begründen, warum manche Bewerberinnen und Bewerber erfolglos bleiben müssen, aber mit Förderpädagogik hat das alles nichts zu tun.

Kompetenzfeststellungsverfahren, die motivierende Aufgabenstellungen enthalten, und die auch mit situativen Anforderungen aus den Assessmentverfahren arbeiten, gehen hier völlig anders zu Werke. Sie sollten Herausforderungen beinhalten, die spielerisch aufgenommen und bewältigt werden können. Das setzt eine deutliche Distanz zu schultypischen Testaufgaben voraus. Anforderungen, die in Kompetenzfeststellungsverfahren gestellt werden, sollten entweder an alltägliche oder an berufsbezogene Handlungssituationen anknüpfen und sie so gestalten, dass eine systematische Verhaltensbeobachtung möglich ist.

Kompetenzentwicklung in der Praxis

Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung bedingen einander. Aus Gründen pädagogischer Verantwortung und Handlungsethik ist davon abzuraten, Testsituationen und Testergebnisse zu produzieren, die nicht in die weitere förderpädagogische Arbeit einfließen. In der pädagogischen Praxis liegt die Herausforderung nicht nur darin, Kompetenzen offen zu legen, sondern auch

die Frage zu beantworten, wie mit diesen Kompetenzen entwicklungsfördernd umgegangen werden kann. Wie können Lern- und Handlungssituationen gestaltet werden, so dass sich die vielfältigen Kompetenzen weiter entwickeln können? Hier zeigen sich die Grenzen der Möglichkeiten zur Individualisierung pädagogischer Handlungs- und Lernsituationen. Damit sind auch den Möglichkeiten der individuellen Förderung Grenzen gesetzt.

In der förderpädagogischen Praxis tritt das angesprochene Problem jedoch weniger als Optimierungsproblem der individuellen Förderung, sondern als „Outsider-Problem“ auf. Die erste Frage ist: Wie lassen sich jene Jugendlichen erreichen, die unmotiviert und lustlos sind und sich in die Arbeitssituationen und die damit verbundenen Aufgaben nicht einbringen? Ihre Entwicklungspotentiale oder Entwicklungsinteressen sind mit dem gegebenen pädagogischen Angebot und dem Lern- und Ausbildungsinhalt nicht getroffen werden. Sie bleiben eine wenig interessierte Randgruppe innerhalb einer Maßnahme. Sie zu erreichen und zu integrieren, ist aber eine wichtige berufs- und sozialpädagogische Aufgabe. Die pädagogisch-kritische Frage ist, wie mit diesen „Outsidern“ umgegangen werden kann. Wie lassen sich pädagogische Lerninhalte und Ausbildungssituationen finden und realisieren, die die Interessen der Jugendlichen erreichen und motivierend wirken? Hier lässt sich kein Patentrezept formulieren. Die Anpassung pädagogischer Lernarrangements an die individuellen Interessen und Voraussetzungen ist ein Prozess, der zwar gesteuert werden muss, der aber wohl niemals abgeschlossen sein kann. Die zweite wichtige Frage zielt nicht nur auf die „Outsider“, sondern auf alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie richtet sich darauf, wie Lernarrangements so gestaltet werden können, dass individuelle Entwicklungen als Prozesse begleitet und kontinuierlich gefördert werden können. Auch hier ist eine grundsätzliche Aussage, die auf jeden Einzelfall anwendbar ist, nicht zu erwarten. Allerdings gibt es konzeptionelle Vorschläge, wie hier erfolgreich gearbeitet werden kann.

Kompetenzfördernde pädagogische Lernarrangements

Das traditionelle berufs- oder betriebspädagogische Muster der Lehrlingsausbildung war sehr stark von der Vorstellung geprägt, Ausbildung mit eher monotonen, die Ausdauer und Geduld herausfordernden Situationen zu beginnen. Dabei ist von geringerer Bedeutung, ob hier die Hilfs- und Aufräumarbeiten des ersten Ausbildungsjahres oder die anfänglichen Belastungs- und Geduldsübungen in den Ausbildungswerkstätten angesprochen sind. Das Sozialisationsprogramm der Ein- und Unterordnung in die betrieblichen Strukturen steht dabei im Vordergrund. Damit war die Vorstellung verbunden, dass individuelle Gestaltungs- und Mitbestimmungsinteressen am Anfang des betrieblichen Sozialisationsprozess stark unterdrückt werden müssen. Hier kommt es auf Ein- und Unterordnung an, und das wurde durch die Art der Lehrlingsarbeiten und ihre Ausführung sehr deutlich gemacht. Konkret:

es geht um das Training, entfremdete Arbeitsanforderungen zu bewältigen, und zwar sowohl auf der arbeitstechnischen als auch auf der mentalen Ebene. Erst nach diesem Eingliederungsprozess, so die konventionelle Vorstellung, kann langsam eine Form der Mitgestaltung eingeführt werden. Im Volksmund wurde dieses Sozialisationsmodell durch die schlichte Formel beschrieben: „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“.

In der Benachteiligtenförderung, vielleicht in jeder modernen Ausbildung, wird dieser Gedankengang umgedreht. Der Einstieg in berufliches Lernen muss motivationsfördernd gestaltet werden. Deshalb ist es wichtig, von Anfang an auch einfache Arbeitssituationen so zu arrangieren, dass Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden und dass - freilich in vertretbarem Rahmen - auch Verantwortung übernommen werden kann. Konkret formuliert: Es ist für die Klientel der Benachteiligtenförderung wenig erfolgversprechend, sie gleich zu Beginn mit - in ihrer Sprache beschriebenen - „Scheißaufgaben“ zu belasten. Gerade in dieser Situation kommt es darauf an, ein komplexes Gefüge von Herausforderungspotenzialen wirksam werden zu lassen: Es geht darum, an vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen, dabei den Berufsbezug dieser Anforderungen zu wahren, individuellen berufliche Entwicklungsinteressen aufzunehmen und das Maß an Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme genau so auszurichten, dass daraus zwar Anforderungen, aber keine Überforderungen entstehen. Das ist eine große berufs- und sozialpädagogische Herausforderung, die keineswegs immer leicht zu bewältigen ist.

Außer Frage steht, dass berufliches Handeln auch das Bewältigen von Routineaufgaben und Monotonie und die Ein- und Unterordnung in betriebliche Zusammenhänge erfordert. Nach dem hier skizzierten Modell darf diese Anforderung jedoch nicht am Anfang des beruflichen Lern- und Entwicklungsprozesses stehen. Tatsächlich geht es hier gar nicht um Kompetenzentwicklung und Integration, sondern um das Ertragen von Inferiorisierungsprozessen, von Abwertungen und von Fremdbestimmung. Dieses Potenzial und die dazu erforderliche Frustrationstoleranz und emotionale Stabilität ist aber bei den Jugendlichen, die in die Benachteiligtenförderung einmünden, anfangs kaum gegeben. Deshalb führen solche Belastungssituationen gerade am Anfang einer Ausbildung häufig zu Desinteresse, zu Disziplinproblemen und zum Abbruch. Die angesprochenen Fähigkeiten, um belastende, uninteressante Routine- und Hilfstätigkeiten aushalten und durchstehen zu können, wird sich erst im Laufe des beruflichen Sozialisationsprozesses herausbilden können, wenn bereits eine gewissen Berufsidentität und ein Bewusstsein für die eigene Leistungsfähigkeit entstanden ist.

Integration durch motivierende Arbeitsarrangements zu entwickeln, ist ein Basisprogramm der Benachteiligtenförderung. Entgegen möglichen

Missverständnissen ist soziale Integration in eine Gruppe aber nur möglich, wenn Gruppenstrukturen und entsprechende Regeln vorhanden sind. Unter dem Begriff der „Maßnahmekultur“ lassen sich diese Regeln zusammenfassen. Sie sind jedoch nicht nur Regelsysteme, denen sich die Jugendlichen zu unterwerfen haben, sondern es müssen solche Regeln, Vorgaben und Verabredungen sein, die zur Integration einladen. Hilfreich ist eine - für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlebbare - fruchtbare Arbeits- und Lernkultur, die Sicherheit bietet, begründbar ist und die auch die pädagogischen Mitarbeiter zur individuellen Förderung verpflichtet.

Kompetenzfeststellung und die Arbeit an realen beruflichen Aufgaben

Kompetenzfeststellung bei den Trägern von Maßnahmen und bei Trägerverbänden bietet die Möglichkeit, an konkreten, berufsbezogenen Arbeitssituationen das Problemlöseverhalten zu beobachten und die Ergebnisse der Arbeit und die vorhandenen Handlungspotentiale einzuschätzen. Vorteilhaft daran ist, dass so organisierte Kompetenzfeststellungen zugleich - wenigstens in Ansätzen - erste berufliche Erfahrungen ermöglichen. Diese Erfahrungen sind immer auch zu einem großen Teil Selbsterfahrungen. Hier lässt sich klären: Hat mir eine Arbeit gefallen, gab es eine Motivation zur Bewältigung der Anforderungen? Kann ich mir vorstellen, auf Dauer solche Aufgabenstellungen eines spezifischen Berufsfeldes zu bearbeiten? Hier sind wichtige Ansatzpunkte, um nicht nur in einer technischen Weise vorhandene Kompetenzen zu erfassen, sondern zugleich auch kommunikativ zu klären, welche Selbsterfahrungen bei einer Arbeitsaufgabe gemacht worden sind. Daraus ergeben sich mehrere Konsequenzen:

- Kompetenzfeststellung soll möglichst nah an der Realität der einzelnen Berufe oder Berufsfelder erfolgen. Die Wahl der Felder, in denen Kompetenzfeststellung geplant ist, soll auf der Basis einer freiwilligen Entscheidung geschehen. Das schließt Beratung bei der Entscheidungsfindung allerdings keinesfalls aus, setzt sie vielleicht sogar voraus.
- Ergebnisse von Kompetenzfeststellungen sollen grundsätzlich nutzbar sein und auch verwertet werden. Anders formuliert: Was in absehbarer Zeit nicht nutzbar ist oder nicht verwertet wird, soll in entsprechenden Verfahren auch nicht geprüft oder getestet werden.
- Kompetenzfeststellungsverfahren haben eine wichtige selbstreflexive Komponente. Sie sollen zur Vermittlung von (Selbst-)Erfahrungen in beruflichen Handlungskontexten beitragen und damit die Berufswahl und die Berufsentscheidung fördern.

- Kompetenzfeststellungsverfahren sind in kommunikative und dialogische Prozesse einzubinden: Nur das permanente Gespräch über Erfolge oder Misserfolge bei der Bewältigung von Kompetenzfeststellungsaufgaben ermöglicht eine qualifizierte Interpretation der Ergebnisse. Die „objektive“ Einschätzung des Beobachters muss mit den „subjektiven“ Erfahrungen des Teilnehmers in Zusammenhang gebracht werden. Nur so lassen sich die Kongruenzen und die Widersprüche interpretieren.

Kompetenzfeststellung: Bewertung und Selektion oder Identitätsentwicklung und Förderung?

Kompetenzfeststellungsverfahren, wie sie hier verstanden werden, erzielen ihre Ergebnisse immer an einem Schnittpunkt von Fremd- und Selbstbeurteilung. Dabei stoßen die Ergebnisse der Beobachtung „wie jemand etwas macht“ auf die Selbsteinschätzung „wie ist es mir gelungen?“. Sie zeigen auch, wie ein Proband seinen Erfolg und seine Selbstwirksamkeit bei der Lösung einer Aufgabe einschätzt. Dabei können wichtige pädagogische Aufgaben zur Förderung der Identitätsentwicklung deutlich werden. Nicht nur die vorhandenen Kompetenzen herauszuarbeiten, sondern sie ins Bewusstsein des jungen Menschen zu bringen, ist eine wichtige pädagogische Förderaufgabe.

An dieser Stelle wird aber auch die Autonomie des jungen Menschen besonders bedeutungsvoll. Vorhandene Kompetenzen können nur dann wirklich gut weiter gefördert werden, wenn ein entsprechendes persönliches Entwicklungsinteresse, ein entsprechender Wille vorhanden ist. In einen Beruf „hinein wollen“ ist ein wichtiger Faktor, wenn es um Kompetenzförderung geht. Aus der pädagogischen Erfahrung lässt sich berichten, dass Jugendliche, die sehr klar eine berufliche Orientierung haben und die einen Beruf erreichen wollen, über große Antriebe verfügen, um Kompetenzdefizite auszugleichen. Diese teilweise großen Potentiale müssen bei allen berufsorientierten Kompetenzfeststellungen berücksichtigt werden.

Damit werden zwei Ebenen der Kompetenzeinschätzung sichtbar. Auf der Ebene der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen ist das Können und das Wollen zu berücksichtigen. Auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben, mit der die Kompetenzentwicklung in den nächsten Schritten gefördert werden soll, geht es anschließend um die Abstimmung des Sollens und des Wollens.

Entwicklungsaufgaben „sollen“ bewältigt werden, aber das gelingt nur, wenn die Jugendlichen diese Aufgabe annehmen können, wenn sie „wollen“. Diese Zusammenhänge zeigen noch einmal deutlich auf, dass Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung ein dialogischer Prozess ist.

Schließlich darf nicht übersehen werden, dass alle Kompetenzfeststellungsverfahren auch Selektionsinstrumente sind. Es kann sich

auch die Nichteignung für spezifische berufliche Aufgaben herausstellen, und es kann sich dieses Urteil mit einer entsprechenden Selbsteinschätzung decken. Solche Situationen sind zu erwarten. Deshalb kommt es darauf an, bereits bei der Planung immer auch Alternativen zur Hand zu haben. Es geht darum, dass immer wieder auch neue Wege und Alternativen eröffnet werden können. Das ist eine große organisatorische und pädagogische Herausforderung. Es kommt aber darauf an, diese Herausforderung anzunehmen. Anderenfalls gäbe es Jugendliche, denen keine berufliche Alternative mehr eröffnet werden kann. Aus berufspädagogischer Sicht ist diese Konsequenz nicht akzeptabel. Selbst wenn es in der Realität für manche Menschen nur noch die Einmündung in die Hartz IV-Unterstützung gibt und auch dieser Weg pädagogisch vorbereitet und betreut werden müsste, ist das als primäres pädagogisches Ziel der Benachteiligtenförderung nicht vertretbar. Das Risiko des Stigmatisierens aufgrund der Grenzen der eigenen pädagogischen und organisatorischen Handlungspotenziale ist dabei viel zu groß.

Literatur

- Druckrey, Petra (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn/Moers: IMBSE
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.)(2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäfer-Poeschel
- Gericke, Thomas (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München: DJI-Verlag
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin
- Kauffeld, Simone (2006): Kompetenzen bewerten, messen, entwickeln. Stuttgart: Schäfer-Pöschel
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kompetenz/Kompetenzfeststellung (2007): berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Doppelheft 103/104: Kompetenz/Kompetenzfeststellung, 61 Jg., März 2007
- Lippegaus, Petra (2005): Kompetenzen feststellen und entwickeln. DIA-TRAIN: Eine Diagnose- und Trainingseinheit für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf. In: Bojanowski, Ratschinski et al. (Hg.) 2005 – Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann

Vonken, Matthias (2005): *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften