

Stein, Margit; Stummbaum, Martin

Entwicklung eines Instrumentariums zur Diagnose berufsrelevanter Kompetenzen bei Schulabgängerinnen und -abgängern

2010, 18 S.

urn:nbn:de:0111-opus-33234



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Margit Stein und Martin Stummbaum

Entwicklung eines Instrumentariums zur Diagnose berufsrelevanter Kompetenzen bei Schulabgängerinnen und -abgängern

1 Überblick

Das Ziel der beruflichen Ausbildung ist die Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit. Das Berufsbildungsgesetz BBiG von 2005 definiert in § 1 die berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne einer beruflichen Kompetenzerlangung als Ziel der (Berufs-)Ausbildung (Rauner 2008). Berufliche Handlungsfähigkeit wird demnach als situationsgerechte Verfügbarkeit unterschiedlicher Kompetenzen in Berufssituationen verstanden.

Der Kompetenzbegriff hat in weiten Bereichen von Wissenschaft und beruflicher Praxis den Qualifikationsbegriff im Zusammenhang mit Ausbildung und Beruf abgelöst. So bildet Kompetenz einen Deskriptor für die Bildungsniveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens, mit dem Bildungsabschlüsse vergleichbar gemacht werden sollen. In seiner einfachsten Definition wird Kompetenz angesehen als die individuelle Möglichkeit, in einem Bereich erfolgreich agieren zu können, während Inkompetenz damit gleichgesetzt wird, in einem Bereich nur über ungenügende Handlungsoptionen zu verfügen (Klieme/ Maag-Merki/ Hartig 2008). Der Kompetenzbegriff selbst unterlag und unterliegt hinsichtlich seiner konzeptionellen Ausgestaltung einem Definitionswandel (Linten/ Prüstel 2008). Frühere Konzepte von Kompetenz betonten meist nur den Bereich der fachlichen Fähigkeiten. Sie vernachlässigten die Rolle von Emotion, Motivation und der Einstellungen, die heute ebenfalls als Bestandteile des Kompetenzbegriffs gelten. Teilweise wurde Kompetenz entweder mit Begabung oder Intelligenz gleichgesetzt oder mit dem Besitz bestimmter Wissensbestände. Stärker als Kompetenz allgemein hängen insbesondere berufsrelevante Kompetenzen mit nichtkognitiven Faktoren zusammen. Gerade berufliche Kompetenz baut nicht ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten. Gefragt, woran es liegt, dass bestimmte Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Ausbildungsplatz bleiben, ihre Ausbildung nicht erfolgreich abschließen können oder als nicht „ausbildungsreif“ gelten, werden von Ausbilderinnen und Ausbildern wesentlich häufiger

fehlende nichtfachliche Kompetenzen verantwortlich gemacht als fachliche Qualifikationen, etwa im Expertenmonitor des BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). Rein kognitive Faktoren sind zur Vorhersage des beruflichen Erfolgs wenig aussagekräftig. So kann die Intelligenz allein nur 10 % des Berufserfolgs innerhalb einer Sparte vorhersagen. Aspekten wie Leistungsmotivation und sozialer Kompetenz muss also ein wichtiger Stellenwert eingeräumt werden (Stein 2004).

Ein erweiterter Kompetenzbegriff liegt etwa dem Kompetenzansatz von Weinert (2001) oder der deseco-Ansatz der OECD zugrunde (definition and selection of competencies). Deseco identifiziert drei unterschiedliche Kategorien von Kernkompetenzen: Autonomes Handeln, das interaktive und effektive Einsetzen von Werkzeugen wie etwa von Sprache, Symbolen und neuen Technologien sowie das erfolgreiche Agieren in unterschiedlichen heterogenen Gruppen (OECD 2002; Rychen/ Salganik 2003). Alle drei Kompetenzbereiche werden insbesondere in modernen Gesellschaften und in der globalisierten Welt als wichtige Eigenschaften für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf betrachtet. Autonomes Handeln ermöglicht Individuen, sich selbst Ziele im Leben zu setzen und selbstverantwortlich Kontrolle über Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erlangen. Der erfolgreiche Einsatz symbolischer Werkzeuge entspricht etwa den in allen Bereichen geforderten fachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten. Agieren in heterogenen Gruppen ist angesichts zunehmender Migrationsbewegungen und dem Zusammenarbeiten mit Personen unterschiedlichster ethnischer Herkunft von herausragender Bedeutung. Der Schulung von Kompetenzen mit nicht ausschließlich berufsfachlichem Gehalt kommt bereits in der Schule oder im Übergangssystem eine sehr hohe Bedeutsamkeit zu. Die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen sollte bereits bei der Berufsorientierung und bei der Ausbildungsvorbereitung im Rahmen der Schule berücksichtigt werden.

Auf das deseco-Kompetenz-Konzept und eine Literaturanalyse zum Bereich berufsrelevante Kompetenz aufbauend, wurde im Rahmen des Projekts, LANf – Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern' des BiBB ein Instrumentarium entwickelt, um berufsrelevante Kompetenzen bei Schulabgängerinnen und -abgängern zu erfassen. Aufbauend auf das Instrumentarium, das die Bereiche kognitive Leistungsfähigkeit, Leistungsmotivation, soziale Kompetenzen und Interessensausrichtung erfasst, können dann spezielle Maßnahmen zur Förderung von Schulabgängerinnen und -abgängern sowie Auszubildenden aufgebaut werden. Im Modellversuch LANf wurde ein Zusatzqualifikationsprogramm für besonders leistungsstarke Hauptschul- und Realschulabsolventinnen und -absolventen im gewerblich-technischen Be-

reich aufgelegt, die von ihren Ausbilderinnen und Ausbildern als besonders leistungsstark im Betrieb geschildert wurden (Selzer/ Weinkamm/ Heese 1998; Stein 2004).

Es zeigte sich, dass die von den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern als leistungsbereit geschilderten Personen ($n = 52$) einer Referenzgruppe von durchschnittlich leistungsstarken Berufsschülerinnen und -schülern ($n = 61$) hinsichtlich der anschauungsgebundenen Intelligenz, der Leistungsmotivation, der sozialen Kompetenz und der Passung zwischen Interessensdimensionen und Anforderungen des Berufs signifikant überlegen waren. Das Ausbilderurteil kann also auch mit psychometrischer Methodik operationalisiert werden.

2 Definition des Konzepts der Kompetenz

Häufig wird *Kompetenz* oftmals nur mit Fähigkeiten und Fertigkeiten oder gar Wissensbeständen gleichgesetzt. Eine solchermaßen kurz gefasste Kompetenz vernachlässigte nach Weinert (2001) die Rolle von Emotion, Motivation und der Einstellungen, die in entscheidendem Maße bestimmen, ob sich eine Person in einer Situation souverän, also kompetent verhalten kann.

Kompetenzen umfassen jenseits einer kognitiven Determinante auch psychomotorische, soziale, motivationale und volitionale Bestandteile (Klieme et al. 2003; Stein 2005). Kompetenzen werden somit definiert als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27/28)

Die Ausprägung von Kompetenzen wird nach Weinert (2001) von *sieben Faktoren der Kompetenz* bestimmt (Klieme et al. 2003, 74/ 75):

- „Demnach kann von einer Kompetenz dann gesprochen werden,
- (a) wenn gegebene Fähigkeiten [...] genutzt werden,
 - (b) wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann, bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
 - (c) wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
 - (d) wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
 - (e) wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
 - (f) wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrung verbunden ist und
 - (g) wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“

Beispielsweise müsste ein Jugendlicher, um als KFZ-Mechatroniker kompetent zu sein, nach einer weiter gefassten Definition der Kompetenz

- nicht nur über technisches Geschick und Gespür verfügen (a), sondern
- ein umfassendes technisches Wissen besitzen und darüber Bescheid wissen, wie man sich entsprechendes Wissen beschafft (Metawissen) (b),
- und wie das Wissen in andere technische Bereiche einzuordnen ist (c).
- Er sollte abschätzen können, wann er welchen Schaden diagnostizieren kann und auf welche Fertigkeiten er zur Behebung zurückgreifen muss (d)
- und er müsste das Wissen auch direkt praktisch umsetzen können (e).
- Ferner sollte er bereit sein, Gelegenheiten wahrzunehmen, um seine Kenntnisse zu trainieren (f) und
- ein Interesse an der Vertiefung seiner Kenntnisse haben und hoch motiviert sein, sich mit den technischen Möglichkeiten verschiedener Automobile auseinanderzusetzen (g) (Stein 2005).

Diesem sehr weit gefassten Begriff der Kompetenz im Sinne von Weinert (2001) stehen Ansätze gegenüber, die Kompetenzen auf den kognitiven Bereich beschränken. Hartig (2008) beispielsweise führt aus, dass Kompetenz als dauerhaft angelegtes kognitives Konstrukt (trait) von im Zeitverlauf variablen Determinanten wie der Motivation (state) gereinigt werden müsse, um stabil erfasst zu werden. Während Kompetenzen im Sinne einer definitiven Engführung teilweise wieder auf den Bereich kognitiver Leistungsdispositionen beschränkt werden (vgl. Hartig 2008) wird der Kompetenzbegriff, welcher dem vorgestellten Instrumentarium zur Erfassung beruflicher Kompetenzen zugrunde liegt, bewusst weiter gefasst. Er impliziert im Sinne von Weinert (2001) auch motivationale und soziale Dimensionen, die sowohl für den erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf als auch später für den Berufserfolg von entscheidender Bedeutung sind.

3 Der deseco-Ansatz als umfassender Ansatz der Darstellung von Kompetenzen

Das Projekt „Definition and Selection of Competencies (deseco)“ der OECD stützt sich auf einen umfassenden Kompetenzansatz mit einer Betonung von kognitiven und emotional-motivationalen Faktoren gleichermaßen.

Eine *Kompetenz* wird im Rahmen von *deseco* definiert als

„die Fähigkeit, komplexe Anforderungen in einem bestimmten Kontext zu erfüllen. Adäquate Aktivitäten [...] beinhalten die Mobilisierung von Wissen, kognitiven und praktischen Fertigkeiten sowie soziale und handlungsbezogene Komponenten wie Einstellungen, Emotionen, Werte und Motivationen. Kompetenz ist also in dieser ganzheitlichen Betrachtung nicht allein auf die kognitive Dimension zu reduzieren, so dass das Konstrukt Kompetenz (competency) nicht mit dem Konstrukt der Fertigkeit (skills) gleichgesetzt werden darf.“ (Rychen/ Salganik 2003, 2; Übersetzung Margit Stein).

Inwieweit eine Person kompetent ist, zeigt sich auf der Performanzebene in konkreten Handlungen in Bezug auf bestimmte persönliche oder gesellschaftliche Anforderungen. Es gibt also nicht *die* eine Kompetenz, die sich auf alle Lebensbereiche gleichermaßen beziehen würde, sondern nur Kompetenzen für bestimmte Handlungsfelder und –anforderungen. Damit unterscheidet sich der Kompetenzbegriff hinsichtlich seiner kontextuellen Gebundenheit von eher kontextunabhängigen Fähigkeitskonstrukten wie etwa einer allgemeinen Intelligenz (Klieme/ Maag-Merki/ Hartig 2008):

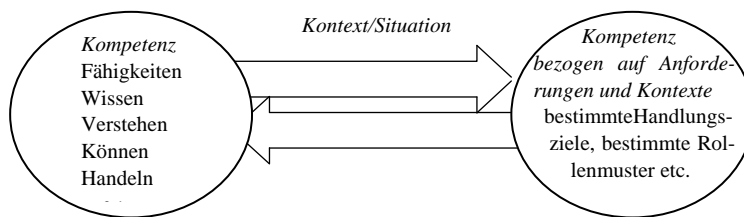


Abb. 1: Anforderungsbezug und interne Struktur von Kompetenzen nach dem deseco-Ansatz

Kernkompetenzen sind Kompetenzen, welche in unterschiedlichsten Lebensbereichen erfolgreiches Agieren und Handeln gewährleisten.

Deseco identifiziert drei unterschiedliche Kategorien von Kernkompetenzen: Autonomes Handeln, das interaktive und effektive Einsetzen von Werkzeugen wie etwa von Sprache, Symbolen und neuen Technologien sowie das erfolgreiche Agieren in unterschiedlichen heterogenen Gruppen (OECD 2002; Rychen/ Salganik 2003). Diese drei Hauptkategorien von Kompetenz sind äquivalent mit den drei Grundkategorien von Kompetenz, die nach Bergmann (2008) Kompetenzen konstituieren, nämlich Selbstorganisation (=Autonomie), Dialog (=erfolgreiches Agieren in unterschiedlichen heterogenen Gruppen) und systemische Prozessorientierung (=effektiver Einsatz von Werkzeugen).

- Auch können Parallelen zwischen den drei Kernkompetenzdimensionen des deseco-Ansatzes und den vier des Kompetenzmodells nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) gezogen werden:
- *Personalkompetenz* (entspricht der Metakompetenz der Reflexion im deseco-Ansatz)
- *Aktivitätskompetenz* (entspricht der Autonomie im deseco-Ansatz)
- *Fach- und Methodenkompetenz* (entspricht dem Umgang mit symbolischer Information im deseco-Ansatz)
- *Sozialkompetenz* (entspricht der Kompetenz des erfolgreichen sozialen Agierens in heterogenen Gruppen im deseco-Ansatz)

Die genannten Kompetenzbereiche spiegeln sich auch wieder im Ansatz des Konzepts der sogenannten *Schlüsselkompetenzen*, welche erstmals 1974 von Mertens in die Diskussion eingeführt wurden, um darauf hinzuweisen, dass angesichts der zunehmend kurzen Halbwertszeit von Wissen, umfassende und holistische Kompetenzen im Individuum entwickelt werden müssen (Mertens 1989; Behr 2008).

Allen drei Kompetenzbereichen des deseco-Ansatzes wird insbesondere in modernen Gesellschaften und in der globalisierten Welt eine herausragende Bedeutung für ein individuelles Gelingen des Lebens und für ein adäquates Funktionieren der Gesellschaftsordnung zugebilligt, da Menschen zunehmend in unterschiedlichen Kontexten mit wechselnden funktionalen und sozialen Konstellationen handeln müssen. Abbildung 2 fasst die einzelnen Bereiche des Kernkompetenzmodells von deseco zusammen:

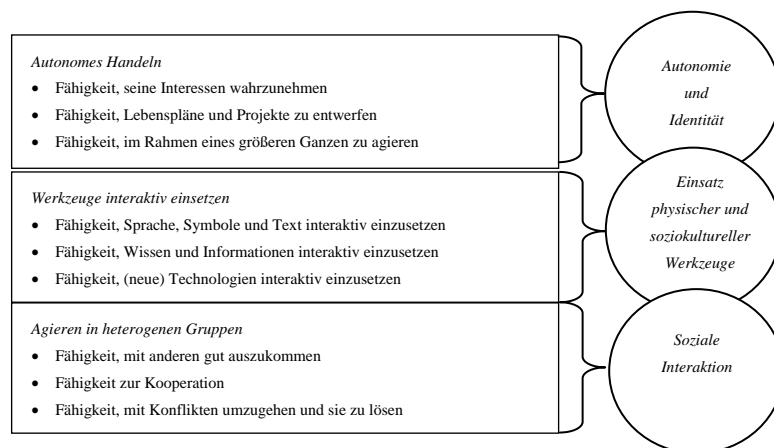


Abb. 2: Die Kernkompetenzbereiche des Deseco-Modells (Stein 2009a)

Die *drei Kompetenzbereiche* autonomes und selbst bestimmtes Handeln, interaktiver und effektiver Einsatz von Werkzeugen und das erfolgreiche Agieren in heterogenen Gruppen stehen nicht unverknüpft nebeneinander, sondern werden gemeinsam zum Einsatz gebracht. Auch dürfen berufsrelevante Kompetenzen nicht mit dem souveränen interaktiven Einsatz von Werkzeugen gleichgesetzt werden. Auch dem autonomen Handeln und der sozialen Kompetenz muss eine größere Rolle zugesprochen werden.

Besondere Bedeutung erlangen die drei genannten Kernkompetenzbereiche bei den Einmündungsprozessen in Ausbildung, Studium und Beruf. Bei-

spielsweise würde eine Schulabgängerin insbesondere dann befähigt, erfolgreich in eine Ausbildung einzumünden, wenn sie weiß, wo ihre Interessen und Fähigkeiten liegen und welche Berufe hinsichtlich ihrer Anforderungen mit diesen Interessen und Fähigkeiten kompatibel sind und wenn sie in beruflicher Hinsicht einen Lebensplan entwirft (Autonomie und Identität). Der souveräne und eigenständige Umgang mit sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Symbolen und Kodierschemata befähigt sie, sich in verschiedenen potentiellen Berufsfeldern zu bewegen (Einsatz physischer und soziokultureller Werkzeuge). Insbesondere durch zunehmend multiethnische und –kulturelle Arbeitsgruppen und die globalisierte (Berufs)welt befördert eine hohe soziale und interkulturelle Kompetenz das erfolgreiche Einmünden in Ausbildungen, Studiengänge und Arbeitsverhältnisse (Soziale Interaktion).

4 Möglichkeiten der Kompetenzdiagnostik

Die Kompetenzdiagnostik nimmt in dem Maße an Bedeutsamkeit zu, in welchem veränderte Anforderungen im Beruf zunehmend eigenständiges, autonom motiviertes, sozial kompetentes Handeln erfordern und nicht nur die Ausführung von rein mechanisch-motorischen Handlungsabläufen verlangen. Die Anforderungsstruktur im Betrieb und die Anforderungen der beruflichen Ausbildung befinden sich gegenwärtig in einem rasanten Wandlungsprozess. Eine Kompetenzdiagnostik, die sich etwa auf das deseco-Modell stützt, geht über traditionelle Fertigkeitstests und Wissenstests hinaus und kann die Grundlage bilden für eine Kompetenzdiagnostik die auf veränderte Anforderungsstrukturen eingeht. Während klassische fachliche berufliche Wissenstests die Verfügbarkeit von berufsrelevanten Wissensbeständen abprüfen, erheben Kompetenztests möglichst alltagsnah die Verfügbarkeit von Potentialen für autonome, sozial aktive und intelligente Handlungsmöglichkeiten bezogen auf berufliche Situationen (Klieme/ Maag-Merki/ Hartig 2008), welche konstitutiv für das Konzept der Ausbildungsreife sind.

Der weit gefasste Kompetenzbegriff macht veränderte Methoden der Erfassung von leistungsbezogenem, kompetentem Verhalten notwendig. Eine kriterienorientierte Erfassung von Kompetenzen, die Schwellen oder Kriterien benennt, ab denen eine Situation erfolgreich bewältigt werden kann, dominiert über sozialnormorientierte Diagnostik, welche Testwerte einer Eichstichprobe gegenüberstellt. Vorteil einer kriterienorientierten Diagnostik ist, dass die Feststellung der Kompetenzen von der Normgruppe des einzelnen unabhängig ist und dass sie sich entsprechend stärker an der Passung zwischen den Anforderungen des (späteren) Berufs und den Kompetenzen orientiert. Der Kompetenzdiagnostik werden idealtypisch zwei Messmodelle zugrunde gelegt.

Kompetenzstrukturmodelle beschreiben auf eher qualitativer Ebene, welche unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenz oder unterschiedliche Kompetenzarten zur erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe eingesetzt werden müssen. Eine solche Perspektive würde etwa erfassen, durch welche unterschiedlichen Kompetenzen (etwa Intelligenzfaktoren, Leistungsmotivation, soziale Kompetenz etc.) sich Personen voneinander unterscheiden, welche sich im beruflichen Alltag als hoch leistungsstark erweisen von Personen, die durchschnittlich leistungsstark sind.

Kompetenzniveaumodelle beschreiben auf eher quantitativer Ebene, wie sehr sich Personen unterschiedlicher Leistungsstärke hinsichtlich der Ausprägung bestimmter, einzeln abgrenzbarer Kompetenzdimensionen voneinander unterscheiden, die nach dem Kompetenzstrukturmodell für diesen Leistungsbereich als bedeutsam gelten. Bei den Kompetenzniveaumodellen wird in seltenen Fällen sozialnormorientiert gearbeitet, sondern zumeist kriterienorientiert anhand der Frage, über welche Kompetenzausprägung Personen verfügen müssen, um in einem bestimmten Aufgabenbereich erfolgreich zu agieren (Hartig/ Klieme 2006).

Im besten Falle basiert eine umfassende Kompetenzdiagnostik sowohl auf Kompetenzstruktur- als auch auf Kompetenzniveaumodelle, stellt also dar, über welche unterschiedlichen Kompetenzdimensionen und über welche Kompetenzausprägungen hoch kompetente Personen verfügen, um erfolgreich in Ausbildung, Studium und Beruf einzumünden und sich darin zu behaupten.

5 Entwicklung eines Instrumentariums zur Diagnose berufsrelevanter Kompetenzen

Für eine zielgenaue Förderung von Kompetenzen ist eine sichere Diagnose von Kompetenzen unabdingbar.

Im Rahmen des Projekts LANf – Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern – wurde deshalb konsequenterweise in einem ersten Schritt versucht ein kompetenzbasiertes Instrumentarium zu entwickeln, um berufsrelevante Kompetenzen bei Schulabgängerinnen und -abgängern unabhängig von der konkreten Berufssparte zu identifizieren.

Dieses Instrumentarium fußt sowohl auf Kompetenzstruktur- als auch auf Kompetenzniveaumodellen, stellt also dar, über welche unterschiedlichen Kompetenzdimensionen und über welche Kompetenzausprägungen leistungsstarke Schulabgängerinnen und -abgänger verfügen.

Die Testkonstruktion erfolgte deduktiv-rational als auch external (Hartig/ Jude 2008).

Basierend auf die theoretischen Vorüberlegungen des deseco-Ansatzes wurde

im Rahmen des Modellversuchs LANf im Sinne einer *deduktiv-rationalen Testkonstruktion* ein psychometrisches Instrumentarium zur Feststellung von berufsrelevanten Kompetenzen bei Schulabgängerinnen und -abgängern erarbeitet. Zudem soll der Test im Sinne einer externalen Konstruktion das externe Kriterium leistungsstarkes Verhalten im Betrieb vorhersagen. Durch den Ansatz von deseco wurde eine theoretische Rahmenkonzeption für eine Diagnose von Kompetenzen gelegt, die über frühere Erfassungen von Intelligenz weit hinaus reichen. Diese Rahmenkonzeption basiert nicht nur auf fachliche Kompetenzen, da im Bereich der fachlichen Anforderungen zwischen den unterschiedlichen Berufsbildern große Unterschiede bestehen, sondern nimmt auch die in allen Berufsfeldern geforderten überfachlichen Kompetenzen in den Blickpunkt, erfasst also Ausbildungsreife auf einer holistischen Grundlage. Die überfachlichen Anforderungen der Berufswelt korrespondieren mit den Kernkompetenzen des deseco-Ansatzes der OECD und sind für alle Berufe Voraussetzung für ein erfolgreiches Bestehen im Arbeitsprozess.

In einem zweiten Schritt wird das Instrumentarium zur Feststellung berufsrelevanter Kompetenzen dann erprobt. Hierzu wird eine Gruppe von nach Aussage der Ausbilderinnen und Ausbilder leistungsstarken Auszubildenden mit durchschnittlich befähigten Auszubildenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen verglichen. McClelland (1973) sieht als Kompetenzen alle jene Variablen an, die ein erfolgreiches Bewähren in bestimmten Situationen gewährleisten. Erweisen sich die als leistungsstark benannten Personen im Test kompetenter kann das Instrumentarium als extern validiert und ökologisch valide gelten. Zur Erstellung des Instrumentariums zur Feststellung berufsrelevanter Kompetenzen auf der Basis des deseco-Ansatzes wurde zunächst eine umfassende Literaturanalyse durchgeführt, um häufig bei der Bestimmung berufsrelevanter Kompetenzen herauszukristallisieren. Insgesamt werden in der Literatur insbesondere zwölf Dimensionen einer berufsrelevanten Kompetenz genannt mit den vier Hauptbereichen Intelligenz, Motivation, soziale Kompetenz und Passung zwischen Berufsanforderungen und Interessen (für eine genauere Auffaltung der Literaturanalyse vergleiche Stein 2004). Wieder kann hier eine Übereinstimmung zwischen den Nennungen und den Kompetenzdimensionen des deseco-Ansatzes konstatiert werden. Dabei entspricht der Bereich der Intelligenz dem effektiven Einsatz von Werkzeugen im weitesten Sinne, die Motivation dem Bereich der Autonomie und die soziale Kompetenz dem erfolgreichen Agieren in Gruppen nach dem deseco-Konzept.

6 Erprobung eines Instrumentariums zur Diagnose berufsrelevanter Kompetenzen bei Schulabgängerinnen und -abgängern

6.1 Untersuchungsmethoden

Basierend auf die Literaturanalyse wurde ein Instrumentarium für die Diagnose von berufsrelevanten Kompetenzen entwickelt und dieses auf seine Tauglichkeit an Schulabgängerinnen und -abgängern erprobt. Das Instrumentarium greift auf die vier Hauptdimensionen einer theoretisch im Rahmen der Literaturanalyse herauskristallisierten berufsrelevanten Kompetenz zurück. Bei der Auswahl der Tests zur Erfassung der Bereiche der Intelligenz, der Leistungsmotivation, der sozialen Kompetenz und der Passung zwischen Interessen und Arbeitsanforderungen wurde auf die Bewährtheit der Verfahren geachtet sowie ihre Kulturfairheit. Das bedeutet, dass Personen mit Migrationshintergrund in den Verfahren nicht benachteiligt werden sollten.

Tabelle 1: Dimensionen des Instrumentariums

<i>Anschauungsgebundene Intelligenz / Interaktiver Einsatz von Werkzeugen (deseco)</i>
Skala 3, 7, 9, 10, 14 aus LPS: Leistungsprüfsystem (Horn) Erfassung von: - Praktischer Intelligenz - Technisch-theoretischer Intelligenz - Analytisch-synthetischer Intelligenz - Augenmaß / Räumliches Vorstellungsvermögen
<i>Leistungsmotivation / Autonomes Handeln (deseco)</i>
FBFZ: Fragebogen zu Berufs- und Freizeitinteressen (Holling) Erfassung von: - Beruflicher Orientierung (Leistungs-, Gestaltungs- und Führungsmotivation) - Arbeitsverhalten (Gewissenhaftigkeit, Flexibilität, Handlungsorientierung) - Leistungsmotivation - Perfektionsstreben und Verausgabungsbereitschaft
<i>Soziale Kompetenz (Agieren in heterogenen Gruppen (deseco)</i>
SFA: Fragebogen zum Verhalten am Arbeitsplatz (Holling) Erfassung von: - Sozialer Kompetenz (Sensitivität, Kontaktfähigkeit, Soziabilität, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke) - Sozialverhalten am Arbeitsplatz
<i>Passung Interessen – Arbeitsanforderungen</i>
AIST/UST: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test / Umwelt-Struktur-Test (Bergmann; Eder) Erfassung von: - Interessen privater und beruflicher Natur - Beruflicher Orientierung - Passung zwischen Interessen und beruflichen Anforderungen

Das Instrumentarium bewährt sich dann in der Realität, wenn Personen, die als leistungsstark im Betrieb gelten, sich von Personen separieren lassen, die als durchschnittlich kompetent gelten, also wenn das Urteil von Ausbilderinnen und Ausbilder sich auch psychometrisch mit dem Instrumentarium abbilden lässt (externe ökologische Validität).

Welche Schulabgängerinnen und -abgänger können also als leistungsstark, das heißt also als im weitesten Sinne beruflich kompetent und somit als ausbildungsreif gelten? Es sind Personen, die im überfachlichen Bereich über hohe Kernkompetenzen verfügen (z.B. soziale Kompetenz) und im fachlichen Bereich über Kompetenzen, welche den Anforderungen des Berufsbilds entsprechen (Stein/ Günther/ Schmidt 2003; Stein 2004; Stein 2005).

6.2 Stichprobe

Zur Erprobung des Instrumentariums wurden von Ausbilderinnen und Ausbilder als leistungsstark benannte Auszubildende (Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts LANf; $n = 52$) einer Gruppe von Auszubildenden einer Berufsschulklasse ($n = 61$) gegenübergestellt.

Tabelle 2: Die Stichprobe der Instrumentariumserprobung

<i>LANf-TeilnehmerInnen $n = 52$</i>	<i>Gematchte Referenzstichprobe $n = 61$</i>
Gewerblich-technischer Bereich	Drei Schulklassen einer staatlichen Berufsschule
Altersdurchschnitt: 18,56	Vergleichbarkeit hinsichtlich
Frauenanteil 8 %	- Ausbildungsberufen
Anteil nichtdeutscher Teilnehmer: 3 %	- Alter
Kleinstädtisch-ländliches Milieu; 95 % leben in der Herkunftsfamilie	- Geschlechtszusammensetzung
	- Soziokultureller Hintergrund

6.3 Ergebnisse

Wodurch lassen sich leistungsstarke Auszubildende von anderen Auszubildenden unterscheiden?

Aufgrund der Ergebnisse aus den vergleichenden Untersuchungen im Modellversuch LANf können die im Betrieb leistungsstarken Auszubildenden auch anhand eines psychometrischen Instrumentariums genauer charakterisiert werden. Das Instrumentarium konnte sich als valide betätigen, da es signifikant zwischen im Berufsalltag kompetent handelnden Personen und durchschnittlich kompetenten Personen unterscheidet. Kennzeichen beruflich kompetenter Schulabgängerinnen und -abgänger sind:

– *Hohe anschauungsgebundene Intelligenz* im Umgang mit konkreten Gegenständen, mit Personen und Handlungsabläufen sowie ein interaktiv effektiver Einsatz von symbolischen Werkzeugen

Dieses Ergebnis lässt sich belegen durch den Vergleich der als kompetent geschilderten Schulabgängerinnen und -abgänger sowohl mit den Normwerten, die der Test für die Altersgruppe enthält, als auch mit der Referenzgruppe. Allgemein erweisen sich die leistungsstarken Schulabgängerinnen und -abgänger als signifikant intelligenter, wobei ihre Konzentrationsfähigkeit auf einem durchschnittlichen Niveau angesiedelt ist (Stein 2004).

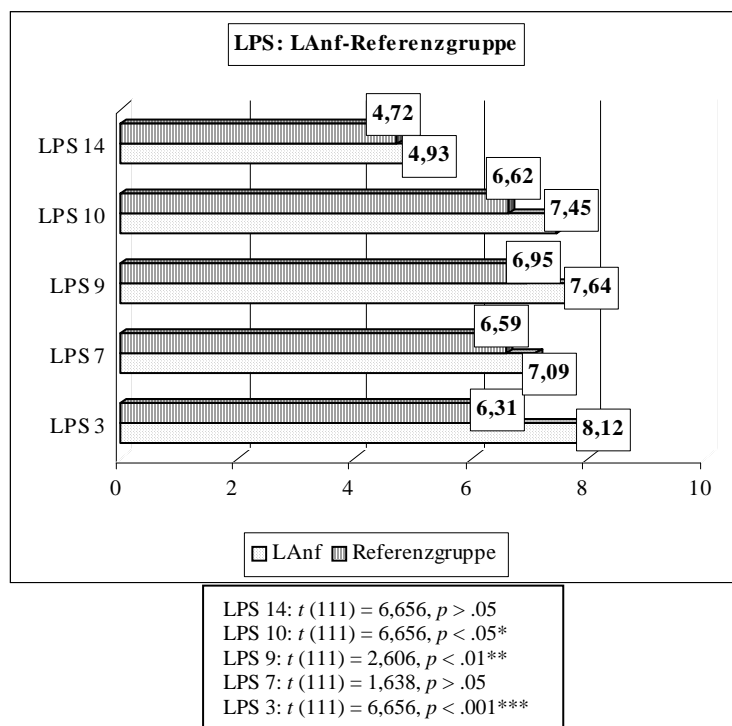


Abb. 3: Die Intelligenzwerte der Schulabgängerinnen und -abgänger im Vergleich

– *Hohe Leistungsmotivation*, das heißt hohe Arbeitsmotivation, große Eigeninitiative, hochgesteckte Ziele und enorme Arbeitsdisziplin sowie hohe Autonomie bei der Verfolgung persönlicher und beruflicher Ziele.

Die leistungsstarken Schulabgängerinnen und -abgänger zeigen einen großen beruflichen Ehrgeiz. Dabei setzen sie sich in ihrer Arbeit sehr hohe Ziele und legen einen enormen Fleiß an den Tag. Dennoch verausgaben sie sich nicht in

überdurchschnittlichem Maße, etwa dadurch, dass sie ihr Privatleben vernachlässigen würden; sie sind vielmehr sehr gut in der Lage, klar zwischen Arbeit und Privatleben zu trennen. Probleme werden offensiv bewältigt und nicht verdrängt oder verschwiegen. Von der Umwelt, sei es die Familie oder Freunde, erhalten sie Rückhalt für ihre Arbeit. Sie zeigen eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit. Dabei schätzen sie ihre Möglichkeiten sehr realistisch ein und verrichten ihre Arbeit vorbildlich, ohne bereits vorschnell Führungsmotivationen zu zeigen (Stein 2004).

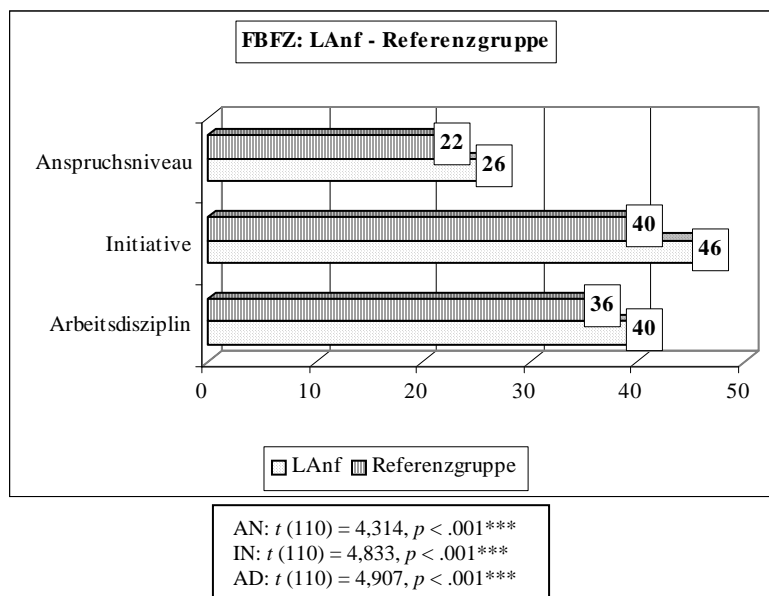


Abb. 4: Die Leistungsmotivationswerte der Schulabgängerinnen und -abgänger im Vergleich

– *Hohe soziale Kompetenz*, vor allem Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und ausgeprägte Gruppenorientierung sowie allgemein erfolgreiches Agieren in unterschiedlichen heterogenen Gruppen. Bei der sozialen Kompetenz liegt die Stärke der leistungsstarken Schulabgängerinnen und -abgänger insbesondere darin begründet, dass sie über eine hohe Teamorientierung verfügen und zugunsten der Gruppe bereitwillig eigene Wünsche und Interessen zurückstellen. Im Vergleich mit der (im Test ausgewiesenen) Normpopulation und der Referenzgruppe sind sie diesen damit deutlich überlegen (Stein 2004).

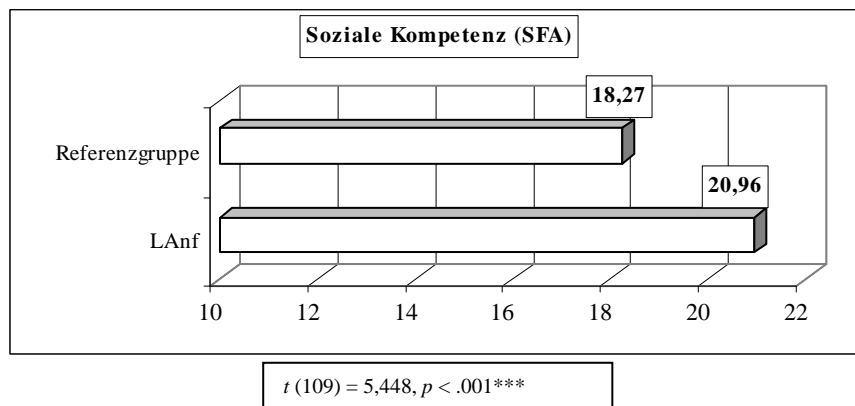


Abb. 5: Die Sozialkompetenzwerte der Schulabgängerinnen und -abgänger im Vergleich

– Vielfältige und in ihrem speziellen Bereich ausgeprägte *Interessen*.

Die leistungsstarken Schulabgängerinnen und -abgänger haben offensichtlich den Beruf gewählt, der in seinen Anforderungen ihren Interessen entspricht. In unserem Fall, dem gewerblich-technischen Bereich, sind dies der praktisch-technische Interessensbereich (Tätigkeiten, die Kraft und Koordination erfordern), der intellektuelle Bereich (symbolische, schöpferische, systematische und beobachtende Auseinandersetzung mit Dingen und Phänomenen) und der konventionelle Bereich (Dokumentationen anlegen, Verwaltung etc.). Holland (1985) geht davon aus, dass Personen insbesondere dann kompetent in beruflichen Situationen und Settings agieren können, wenn sich ihre Interessen mit den Berufsanforderungen decken. Im Vergleich mit den durchschnittlich kompetenten Auszubildenden verorten sich die leistungsstarken Auszubildenden hochsignifikant verstärkt im Bereich der konventionellen Interessen (C: $t(109) = 2,774, p < .01^{**}$). In höchstsignifikantem Maße sind sie stärker auch an Tätigkeiten im intellektuellen Bereich interessiert (I: $t(109) = 6,928, p < .001^{***}$).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse lassen folgenden Schluss zu: Es zeigte sich, dass die von den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder als kompetent geschilderte Auszubildenden ($n = 52$) einer gematchten Referenzgruppe von durchschnittlich leistungsstarken Auszubildenden ($n = 61$) hinsichtlich der anschauungsgebundenen Intelligenz, der Leistungsmotivation, der sozialen Kompetenz und der Passung zwischen Interessensdimensionen und Anforderungen des Be-

rufs signifikant überlegen waren. Das Ausbilderurteil kann also auch mit psychometrischer Methodik operationalisiert werden.

Unterschiedliche im Betrieb gezeigte Kompetenzen lassen sich nicht nur auf unterschiedliche intellektuelle Grunddeterminanten rückführen, sondern sind auch auf nicht rein kognitive Faktoren beziehbar, wie etwa Leistungsmotivation und soziale Dimensionen der Kompetenz. Hier ergeben sich Konkordanzen und Verbindungen zu bisherigen Forschungsergebnissen, dahingehend, dass etwa das Konzept Leistungsmotivation einen eigenen Beitrag zur Aufklärung unterschiedlicher Kompetenzen beiträgt (Rosendahl/ Straka 2007).

Das Instrumentarium zur Diagnose berufsrelevanter Kompetenzen ist also geeignet, um zwischen beruflich hoch kompetenten und durchschnittlich beruflich kompetenten Personen und speziell Schulabgängerinnen und -abgänger zu separieren (Stein 2009b).

Basierend auf eine systematische Diagnose berufsrelevanter Kompetenzen etwa nach dem oben geschilderten Instrumentarium kann eine spezifische Förderung von Personen nach Maßgabe der bereits entwickelten Kompetenzen ansetzen.

Kompetenzen können durch entsprechende Förderungen ausgebaut und entwickelt werden (Hartig/ Klieme 2006).

Eine Förderung berufsrelevanter Kompetenzen sollte sowohl hoch kompetente Personen umfassen als auch Personen, deren Kompetenzen bisher nur ungenügend entwickelt sind. In den Schulen und Betrieben werden häufig in erster Linie Personen gefördert, die als wenig kompetent und somit ‚benachteiligt‘ ausgemacht werden; während leistungsstarke Schulabgängerinnen und -abgänger oftmals in ihren Förderbedarfen vernachlässigt werden. Etwa im Artikel von Stein und Strobel (2004) werden systematisch unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung auch von besonders kompetenten Schulabgängerinnen und -abgänger aufgezeigt.

Eine Kompetenzdiagnostik, die auf Basis eines weiten Kompetenzbegriffs die Kompetenzen junger Menschen erfasst, wird diesen im Selektions- und Platzierungsprozess für Ausbildungsplätze stärker gerecht als eine Diagnostik, die in erster Linie an rein formalen Qualifikationen orientiert ist.

Jaeckel und Erler (o. J.) gehen davon aus, dass geschätzte 70 bis 80 % der Kompetenzen nicht formal in schulischen Kontexten, sondern in informellen Zusammenhängen erworben wurden, etwa in familiären oder nachbarschaftlich-freundschaftlichen Kontexten sowie im Rahmen des Ehrenamts.

Zunehmend wird zusätzlich zu einer Kompetenzdiagnostik auf die Möglichkeit der Kompetenzbilanzen oder –portfolios zugegriffen (Erler/ Grotheer/ Jaeckel/ Schindel/ Siebert/ Spohn 2007) als subjektorientierte Verfahren, welche die sogenannte anforderungsorientierten Verfahren wie etwa Arbeits-

proben oder Testverfahren ergänzen.

In den Kompetenzbilanzen oder –portfolios werden nicht nur formal erworbene Qualifikationen dargestellt, sondern es wird ebenso dargelegt, auf welchem Wege diese Qualifikationen erworben werden konnten. Zudem werden auf der Basis von Kompetenzfeststellungsverfahren, die über rein fachliche Kompetenzen hinausgehen und etwa auf den deseco-Ansatz der Kompetenzen rekurren auch nichtfachliche und nicht normierte Kompetenzen in den Kompetenzbilanzen oder –portfolios abgebildet.

Die Beschreibung individueller Kompetenzen auf Basis der Kompetenzbilanzen oder –portfolios orientiert sich anhand der vier Dimensionen Beschreiben („In welchen Bereichen war ich in meinem Leben bisher aktiv? Was habe ich dort gelernt?“), Erkennen („Welche Fähigkeiten habe ich daraus gewonnen?“), Nachweisen („Wie kann ich das dokumentieren?“) und Umsetzen („Wo ist das Gelernte heute verwendbar? Was will ich damit erreichen?“) (Jaeckel/ Eler o. J., 1/2).

Eine solche weit gefasste Kompetenzdiagnostik ist ein erster wichtiger Schritt, um jungen Menschen an beruflichen Übergangsentscheidung von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf Hilfestellungen zu bieten, um für sich den ihren Kompetenzen und Interessen adäquaten Beruf, Ausbildungs- oder Studienplatz zu finden.

Literatur

- Behr, M. (2008): Expertise zum Modellprogramm "1. Schwelle": Jugendliche in Ostdeutschland halten - gemeinnützige Projekte als Brücke/Perspektive. Papier des Instituts für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena
- Bergmann, C.; Eder, F. (1999): Allgemeiner Interessen-Struktur-Test – Umwelt-Struktur-Test. Manual. Göttingen
- Bergmann, G. (2008): 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Siegen., http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf
- Erler, W.; Grotheer, A.; Jaeckel, M.; Schindel, A.; Siebert, J.; Spohn, M. (2007): Endbericht zu den EQUALEntwicklungspartnerschaften InBeZ, Integra.net, KUMULUS-PLUS, MigraNet, NOBI. anakonde GbR: Analysen und Konzepte zu Migration, Integration, Community Development / Evaluation. Ulm
- Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K. A., Mönks, F. J.; Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pp. 69-87
- Hartig, J.; Jude, N. (2008): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Hartig, J.; Klieme, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn, Berlin, S. 17-36
- Hartig, J.; Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin, S. 127-143
- Hartig, J.; Klieme, E. (Hrsg.). (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn, Berlin
- Hartig, J. (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, N., Hartig, J., Klieme (Hrsg.). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn, Berlin, S. 15-26
- Heller, K. A.; Perleth, C.; Hany, E. A. (1994): Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München*, S.18-22
- Holland, J. L. (1985a). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. 2nd edition. Englewood-Cliffs, New Jersey
- Holling, H. (1996). *Kriterien und Diagnose beruflicher Begabung und Leistungsfähigkeit*. Berufsbildung, 41, S. 35-37
- Horn, W. (1983): *Leistungsprüfsystem L-P-S., Handanweisung*. 2. Auflage. Göttingen
- Jaeckel, M.; Erler, W. (o. J.): *Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en*. Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Deutsches Jugendinstitut DJI. München, Halle
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Dobrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J.; Klieme, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn, Berlin, S. 5-16
- Linten, M.; Prüstel, S. (2008): *Auswahlbibliografie "Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung"*. Bonn
- McClelland, D. C. (1973): Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, S. 1-14

- Mertens, D. (1989): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Göbel, U.; Kramer, W. (Hrsg.): Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums. Dokumentation des Abschlusskongresses der „Initiative Gymnasium/Wirtschaft“ am 18. Mai 1988 in Köln. Köln, S. 79-96
- OECD (2002): Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf
- Rauner, F. (2008): Forschung zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich. In: Jude, N., Hartig, J., Klieme (Hrsg.). Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 81-116
- Rosendahl, J.; Straka, G. A. (2007): Aneignung beruflicher Kompetenzen - interessengeleitet oder leistungsmotiviert? ITB - Forschungsberichte 24. ITB. Bremen
- Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen
- Selzer, H. M.; Weinkamm, M.; Heese, C. (Hrsg.) (1998): Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern. Ein Modell zur Individualisierung und Differenzierung im dualen System. Dettelbach
- Stein, M.; Strobel, B. (2004): Fördermöglichkeiten für leistungsstarke Auszubildende. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 56 (6), S. 16-23
- Stein, M. (2004): Berufliche Begabung erkennen. Eine Studie zu Inhalten und Methoden. Paderborn
- Stein, M. (2005): Herausforderungen beim Übergang von der Schule zum Beruf – der Kompetenzbegriff bei PISA. In: Prager, J. U., Wieland, C. (Hrsg.). Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich. Frankfurt am Main, S. 49-74
- Stein, M. (2009a): Allgemeine Pädagogik. Paderborn
- Stein, M. (2009b): Kompetenzfeststellung bei Auszubildenden. In: Münk, D.; Severing, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bielefeld, S. 91-106
- Stein, M.; Günther, B.; Schmidt, H.-L. (2003): „Begabte Auszubildende erkennen und fördern.“ *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (32) 2, S.26-30
- Weinert, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz*. Paris
- Weinert, F. E. (2001): “Concepts of competence. A conceptual clarification”. *Defining and Selecting Competencies*. Hrsg. Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik. Göttingen, S. 241-246