



Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz - Berufsorientierung im Übergangssystem gestalten.

Ein Prototyp aus Arbeitsbereich III.

InfoLab 3

NHALTSVERZEICHNIS:

Rollenbasierte Kompetenzbilanz als Umsetzungshilfe	1
<i>Kennzeichnung von Modellen zur Kompetenzbilanz</i>	1
<i>Rollenbasierte Kompetenzbilanz als Instrument individueller Berufsorientierung</i>	4
Wege der Umsetzung - Exemplarische Lernaufgaben zur ersten Kompetenzbilanz	6
<i>Rollenidentifikation - Lernaufgabe „Individuelles Graffiti“</i>	8
<i>Sammlung und Analyse - Erstellung einer individuellen Stärkentabelle</i>	10
<i>Ausrichtung auf Berufsorientierung - Gesprächsleitfaden</i>	11
<i>Dokumentation des Berufsorientierungsprozesses</i>	11
Herausforderungen für die Lehrkräfte im Rahmen der Implementation der rollenbasierten Kompetenzbilanz	11
<i>Herausforderungen auf Ebene der Lernumgebung</i>	11
<i>Herausforderungen auf curricularer Ebene</i>	12
<i>Herausforderungen auf organisatorischer Ebene</i>	12
Literatur	13
Beteiligte Berufskollegs	16

Impressum

Rollenbasierte Kompetenzbilanz - Berufsorientierung im Übergangssystem gestalten. *Ein Prototyp aus Arbeitsbereich III.* 2010

Autoren

Petra Frehe, H.-Hugo Kremer

Bilder

Für die freundliche Bereitstellung der Fotos gilt besonderer Dank der Universität Paderborn.

Druck

Druckverlag Kettler GmbH, Bönen/Westfalen

Layout und Umschlagsgestaltung

Janine Sampaio Araujo, Petra Frehe, Christoph de Groot, Andrea Zoyke

ROLLENBASIERTE KOMPETENZBILANZ ALS UMSETZUNGSHILFE

KENNZEICHNUNG VON MODELLEN ZUR KOMPETENZBILANZ

Innerhalb des Projektes InLab¹ arbeitet die Arbeitsgruppe III mit Ausrichtung auf den „Übergang in Ausbildung und Arbeit“ an der Forcierung einer durchgängigen Berufsorientierung und Grundbildung in Bildungsgängen des Übergangssystems.² Aktuell wird ein Prototyp 'rollenbasierte Kompetenzbilanz' entwickelt. Im Rahmen dieses **InfoLabs** sollen zunächst Grundlagen der Kompetenzbilanzierung thematisiert werden. Darauf aufbauend wird im zweiten Schritt das Konzept der rollenbasierten Kompetenzbilanz im Kontext der Implementation einer durchgängigen Berufsorientierung im Übergangssystem dargelegt. Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang auf curricularer, organisatorischer sowie auf Ebene der Lernumgebung stellen, werden im dritten Teil dieser Arbeit thematisiert. Damit dient dieses Papier zum einen der Darstellung der bisherigen Ergebnisse in Arbeitsbereich III, zum anderen werden Problemstellungen aufgedeckt, denen es in der weiteren Entwicklungsarbeit zu begegnen gilt.



Wie sich bereits aus der Bezeichnung 'Kompetenzbilanz'³ erschließen lässt, wird innerhalb dieser Konzepte vornehmlich eine Bestandsaufnahme von Kompetenz angestrebt. Die Diagnose und Aufbereitung individuellen Potenzials ist für verschiedene Zielgruppen interessant und relevant, was gleichzeitig die Ausdifferenzierung in sehr unterschiedliche Konzepte und Verfahrensweisen verdeutlicht. Im Unternehmenskontext werden bspw. Kompetenzbilanzierungsmodelle zur Diagnose arbeitsrelevanter Kompetenz genutzt. Ihre Ergebnisse finden oft Eingang in Personalentscheidungen für die Besetzung von z. B. Führungspositionen oder dienen der gezielten Rekrutierung von Fachkräften (vgl. Haasler / Schnitger / Rauner 2006, S. 23).⁴

Aus Perspektive von Arbeitnehmern oder Arbeitssuchenden geht es dagegen häufig zunächst darum, sich eigener Kompetenz bewusst zu werden und diese in geeigneter Form zu dokumentieren. Insbesondere letztere Konzepte, die vom Individuum ausgehen, setzen darauf, persönliche Stärken aufzunehmen und schauen weniger auf möglicherweise vorhandene Defizite.⁵

Nutzung von Modellen zur Kompetenzbilanzierung

¹ Basisinformationen zum Projekt InLab – Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung – können dem ersten Projektflyer *InfoLab 1* entnommen werden (siehe Kremer / Zoyke / Frehe 2009).

² Aus den Gesprächen mit den am Projekt InLab beteiligten Lehrkräften ging hervor, dass es als eine Aufgabe der Bildungsgänge des Übergangssystems verstanden wird, auch Basiskompetenzen wie mathematische, sprachliche, soziale und mediale Kompetenz zu fördern. Im Sinne eines wirtschaftspädagogischen Kompetenzverständnisses werden diese vorliegend nicht aus einer Fachsystematik heraus thematisiert. Vielmehr bieten die Aufgaben zur Berufsorientierung immer wieder Ankerpunkte, um Basiskompetenzen situiert einzubinden. Damit ist die Vorstellung verbunden, dass die Förderung von Basiskompetenzen im Kontext individuell relevanter Problemstellungen der Berufsorientierung motivierender und nachhaltiger wirkt als ihre analytisch getrennte Thematisierung, wie ein Großteil der Lernenden es noch innerhalb allgemeinbildender Schulformen erfahren hat.

³ Über die hochfrequentierte Verwendung des Kompetenzbegriffs und die damit verbundene Vielfalt der dahinterliegenden Kompetenzverständnisse wird an verschiedenen Stellen der Literatur hingewiesen (siehe z. B. Erpenbeck / Sauter 2007, S. 63; Arnold / Schüßler 2001; Weiß 1999). An dieser Stelle soll lediglich darauf verwiesen werden, dass diese sich auch auf die Entwicklung und Konzeption von Kompetenzbilanzierungsmodellen auswirken. Die verschiedenen Kompetenzmodelle sollen hier jedoch nicht thematisiert werden.

⁴ In diesem Zusammenhang gelten bei der Erstellung von Modellen zur Kompetenzbilanz insbesondere Praktikabilität und Kostenüberlegungen als Einflussfaktoren (vgl. Preißer / Völzke 2007, S. 63).

⁵ An dieser Stelle soll ergänzend darauf verwiesen werden, dass die Metaphorik der betriebswirtschaftlichen Bilanz im Kontext von Kompetenzbilanz nicht konsistent aufrechterhalten werden kann. Zwar kann die Logik der differenzierten Betrachtung von Vermögensherkunft (Passivseite) und Vermögensverwendung (Aktivseite) auf didaktische Überlegungen übertragen werden (z. B. Passiva:

Wo sich aus unternehmerischer Sicht der Blick oft auf Schulabschlüsse, Zeugnisse oder Berufserfahrung etc. erstreckt, geht es aus Perspektive der Arbeitnehmer und Arbeitsuchenden auch darum, Kompetenz einzubinden, die in Lernbereichen erworben wurde, die nicht unmittelbar mit der Arbeitswelt in Verbindung stehen (z. B. durch Familientätigkeit, Hobby, Ehrenamt o. Ä.). Diese müssen vielfach erst aufgedeckt und vergegenwärtigt werden. Daneben muss ein Bewusstsein für ihre Relevanz in der Arbeitswelt geschaffen werden. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird Bezug zu diesen, vom Individuum ausgehenden Kompetenzbilanzierungsmodellen genommen.⁶

werden und somit als kennzeichnend betrachtet werden können. Innerhalb der durchgeführten Literaturanalyse wurden insbesondere folgende Modelle zur Kompetenzbilanz näher betrachtet:

- DJI-Kompetenzbilanz (vgl. Erler et al. 2000 und 2007)
- Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en (Jaeckel / Erler o. J.)
- Kompetenzreflektor (Gillen / Proß 2005)
- Kompetenzbiographie (Erpenbeck / Heyse 2007)

Unter dem Begriff **Kompetenzbilanz** können Konzepte gefasst werden, die im Sinne eines stärkenorientierten Ansatzes persönliche Kompetenz aufnehmen. Ergründet wird diese insbesondere aus informellen Kontexten wie Familie, Hobby oder Ehrenamt, die durch biografische Verfahren zugänglich gemacht werden. Als Aufgabe stellt sich damit zum einen die Aufdeckung und Vergegenwärtigung (verborgener) Kompetenz sowie ihre Dokumentation, zum anderen ist ihre Relevanz für berufliche Tätigkeiten zu analysieren. Die Reichweite der Modelle zur Kompetenzbilanzierung kann sich auf die reine Kompetenzdiagnose erstrecken, daneben aber auch Kompetenzentwicklungsbedarfe aufdecken oder – in einem am weitesten gefassten Verständnis – darüber hinaus einen diagnosegeleiteten Kompetenzentwicklungsprozess intendieren.

Theoretische Verortung

Wissenschaftlich fundierte Entwicklungen zur Kompetenzbilanz sind aus verschiedenen Disziplinen erwachsen, vordergründig jedoch aus der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie aus der Sozial- und Sonderpädagogik. Damit fällt ihre eindeutige theoretische Verortung schwer. Innerhalb der verschiedenen Modelle der Kompetenzbilanz lassen sich jedoch einige Kernelemente ausweisen, die mehr oder weniger in allen Konzepten verfolgt

Vorhandene Kompetenz und Stärken; Aktiva: Zielgerichtete Verwendung dieser individuellen Voraussetzungen (z. B. in Situationen der Berufsorientierung), es ist allerdings kritisch zu hinterfragen, ob eine Verrechnung von Stärken bzw. Kompetenz und Anforderungen im Sinne einer Saldierung erfolgen kann. Aus dem Verständnis heraus, dass Kompetenz entwickel- und förderbar ist, scheint es aus pädagogisch-didaktischer Perspektive sinnvoller, die geforderten Kompetenzen als Basis einer individuellen Kompetenzentwicklung zu sehen.

⁶ Die Darstellung der Unternehmensperspektive soll in diesem Kontext nicht thematisiert werden. Die wirtschaftliche Bedeutung der Kompetenzbilanz wird z. B. im Beitrag von Barthel et al. (2006) aufgegriffen und differenziert dargestellt.

Gemeinsamer Ausgangspunkt der Modelle zur Kompetenzbilanz ist die Grundannahme, dass Kompetenzentwicklung nicht an Institutionen gebunden ist (vgl. z. B. Frank (o. J.); Erpenbeck / Heyse 2007, S. 225), sondern in nahezu allen Lebensbereichen erfolgen kann (u. a. Gerber 2007, S. 435). Gerade durch die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und damit der Forderung nach fließenden Übergängen zwischen Bereichen des Bildungssystems (z. B. Schule, Hochschule, Weiterbildung etc.) und Bereichen des Erfahrungslernens (z. B. familiäres und soziales Umfeld, Arbeit etc.), müssen neben formalen bzw. formellen auch informelle Lernbereiche als Orte der Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden (vgl. Sauter 2003, S. 28).⁷

⁷ Als formell werden (Lern-)Angebote bezeichnet, die von Bildungsinstitutionen reglementiert und vorstrukturiert werden und zu zertifizierten Abschlüssen führen (vgl. Straka 2000). Zum formalen Bildungssystem vgl. ergänzend Frank (2003). Unter informellem Lernen versteht Frank (2003) Formen des Selbstlernens, das in unmittelba-

Insbesondere mit Blick auf bildungsspezifisch benachteiligte Gruppen scheint die Anerkennung und Förderung der in informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen besonders bedeutsam (vgl. Dohmen 2001, S. 2). Dies betrifft bspw. Frauen und Männer, die aufgrund ihrer familiären Einbindung durch Haushaltsführung und Kindererziehung einst ihre Berufstätigkeit aufgegeben haben und nun den Wiedereinstieg in die Arbeitswelt intendieren. Entwickelte Kompetenzbilanzierungsmodelle bieten hier die Möglichkeit, Familientätigkeit als Bereich des Kompetenzerwerbs zu verstehen, in dem bspw. Verantwortung, Sorgfalt, Einfühlungsvermögen, Teamarbeit, Organisationstalent etc. erforderlich sind. Diese Komponenten, die auch für das Handeln im Kontext von Arbeit und Beruf relevant sind, können transparent und verwertbar aufbereitet werden (vgl. DJI-Kompetenzbilanz von Erler et al. 2000 und 2007). Als weitere besondere Zielgruppe für die Nutzung von Modellen zur Kompetenzbilanz können Migrantinnen und Migranten angeführt werden. Hier steht neben der Berücksichtigung informell erworbener Kompetenz das Zertifizierungsproblem im Vordergrund: Zeugnisse, Dokumente u. a. Zertifikate liegen häufig nur in fremder Sprache vor. Dazu kommt, dass diese durch deutsche Institutionen (Bildungseinrichtungen, Arbeitgeber etc.) aufgrund der teilweise drastischen Unterschiede der Bildungssysteme nicht entsprechend auf ihre Qualität hin gedeutet werden können und die Ein- bzw. Zuordnung zum deutschen System schwer fällt (vgl. Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en von Jackel / Erler o. J.). Zudem besteht die Möglichkeit der Aufnahme einer ggf. vorhandenen interkulturellen Kompetenz: Hierunter kann bspw. die Beherrschung mehrerer Sprachen (insbes. Fremdsprachenkenntnisse) oder das Wissen um und das Interesse an der lokalen Kultur sowie personale Eigenschaften wie Empathie, Flexibilität, Respekt und Toleranz gefasst werden (vgl. Deller 1996).

Unter Kompetenzbilanz werden zumeist mehrere verschiedene Methoden und Instrumente zusammengefasst, die im weitesten Sinne das Aufdecken und Bewusstmachen 'versteckter Kompetenz' zum Ziel haben (vgl. Lippegaus 2008, S. 55). Damit wird ein stärkenorientierter Ansatz verfolgt, der die Betroffenen in ihrem Selbstbewusstsein bekräftigen soll. Der Schwerpunkt liegt dabei zumeist auf Kompetenzbereichen, die die eigene Person betreffen oder im Umgang mit Anderen relevant sind (vgl. z. B. Erler et al. 2000; Jaeckel / Erler o. J.). Als Zugang werden oft biografische Verfahren bzw. Methoden genutzt.⁸ Durch sie kann die individuelle Biografie didaktisch geplant thematisiert werden, um lebensgeschichtliches Wissen über sich selbst zu ergründen (vgl. Meueler 1982, S. 88): Biografische Interviews, Mind-Maps, Lebenskurven oder die Untergliederung in Lebensabschnitte / Meilensteine bzw. Darstellungsweisen des bisherigen Karriereverlaufs (Schule, Ausbildung, Arbeitserfahrung etc.) sind hier oft verwendete Werkzeuge, die informelle Lernbereiche mit einbeziehen.

Die Zielsetzung und daraus resultierende Produkte der unterschiedlichen Kompetenzbilanzierungsmodelle sind ebenfalls breit gefächert und abhängig davon, in wie weit das Konzept auch Beratungselemente und kompetenzentwickelnde Bausteine umfasst. Handelt es sich um die reine Kompetenzdiagnose, werden häufig die erfassten Kompetenzen in Kompetenzprofilen oder -rastern zusammengestellt. Verwendung finden diese dann bspw. in der Ergänzung individueller Bewerbungsunterlagen. Weiter gefasste Konzepte nehmen diese Erkenntnisse auf und nutzen sie als Grundlage zu diagnosegestützten Beratungsgesprächen hinsichtlich weiterer Schritte z. B. bezüglich beruflicher Optionen oder zur Aufdeckung von Kompetenzentwicklungs- und -förderungsbedarfen. Umfasst das Kompetenzbilanzierungsmodell auch die Kompetenzentwicklung, so stellen die Diagnoseergebnisse die Grundlage für die Planung und Durchführung eines individuellen Kompetenzentwicklungsprozesses dar.

Reichweite von Modellen zur Kompetenzbilanzierung

ren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungssystems entwickelt wird.

⁸ Vgl. zu biografischen Verfahren und Methoden bzw. vertiefend z. B. Lang-von Wins (2007, S. 781ff); Rosenthal (2001, S. 266ff); Frieling / Schäfer / Fölsch (2007, S. 34f). Zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung vgl. Marotzki (2008, S. 179f).

ROLLENBASIERTE KOMPETENZBILANZ ALS INSTRUMENT INDIVIDUELLER BERUFSORIENTIERUNG

Im Sinne der Gestaltung individuell förderlicher Lernumgebungen stellen Instrumente zur Kompetenzdiagnose und Kompetenzentwicklung Basiskomponenten dar (vgl. Kremer / Zoyke 2009, S. 167f). Mit Blick auf die Zielgruppe im Projekt InLab erscheint es unter einem gewählten stärkenorientierten und motivierenden Ansatz als hinderlich, zu sehr die Vergangenheit als Ausgangspunkt zu sehen, wie es bspw. in anderen Modellen der Kompetenzbilanz durch die Anbindung an vergangenen Lebensphasen, Schul- oder Berufslaufbahnen etc. vorgenommen wird. Ein solcher Rückblick ist gerade im Kontext Übergangssystem relativ oft mit negativen Erfahrungen und Rückschlägen der Jugendlichen verbunden, die sich zum einen auf

die Schullaufbahn und den misslungenen Übergang in Ausbildung oder auch Arbeit erstrecken, zum anderen aber auch auf private bzw. soziale Problemlagen zurückführbar sind. Als Zugang dienen den Lernenden im vorliegenden Konzept daher positiv belegte Rollen, die sie gegenwärtig in ihrer Lebenswelt einnehmen. Daraus können zunächst Tätigkeiten erkannt und gesammelt werden, die in einem weiteren Schritt zu Stärken- und Kompetenzbereichen zusammengeführt werden können. Quellen zur Identifikation von Rollen sind bspw. die Bereiche Hobby, Familie / Freunde, Schule oder Nebentätigkeit. Daraus ableitbare Rollen sind bspw. „der Hip-Hopper“, „der beste Freund“, „der Klassenclown“ oder „der Zeitungsbote“. Für günstig wird daneben erachtet, Elemente der rollenbasierten Kompetenzbilanz nicht isoliert und als einmalig zu betrachten, sondern alternierend in den Verlauf des Bildungsgangs einzugliedern, um so eine Durchgängigkeit und einen sukzessiven Kompetenz-

Zwei Perspektiven der rollenbasierten Kompetenzbilanz

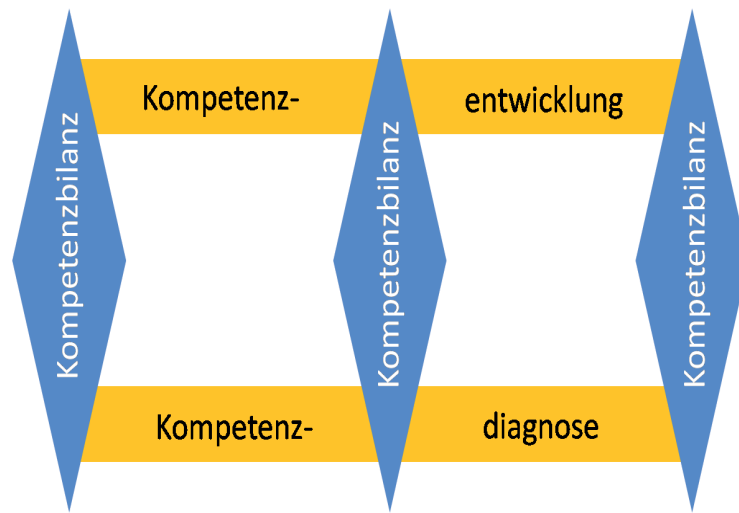


Abbildung 1: Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz als verbindendes Element von Kompetenzentwicklung und -diagnose

Die **Rollenbasierte Kompetenzbilanz** kann als Rahmenkonzept zur Diagnose und Aufbereitung bzw. Darstellung von (berufsorientierender) Kompetenz verstanden werden. Im Projekt InLab ist sie auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem ausgerichtet und als integrativer Bestandteil des Curriculums mit Maßnahmen zur Entwicklung berufsorientierender Kompetenz verschränkt. Damit nimmt sie systematisch auch Inhalte berufsschulischer Grundbildung (Basiskompetenz, berufliche Grundkompetenz) auf. Im Sinne individueller Förderung werden subjektiv zentrierte, positiv belegte Rollen der Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt aufgenommen, die als Ankerpunkt dienen, um individuelle Stärken und Kompetenz sichtbar zu machen und ihre Relevanz für berufsorientierende Aufgaben zu analysieren. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für die Ergründung individueller Entwicklungsbedarfe mit Ausrichtung auf konkrete Rollen, die innerhalb von Situationen beruflicher Orientierung bedeutsam sind. Für Lehrende stellt sich in diesem Zusammenhang die Aufgabe, auf didaktischer, curricularer und organisatorischer Ebene individuell förderliche Lernumgebungen zu gestalten, die zum einen auf die Bedürfnisse der Lernenden des Übergangssystems ausgerichtet sind und zum anderen ihren individuellen Entwicklungsstand zur Berufsorientierung aufnehmen.

aufbau zur Berufsorientierung in Verbindung mit beruflicher Grundbildung zu erreichen. Verbindend wird in der vorliegenden Entwicklungsarbeit die rollenbasierte Kompetenzbilanz als Rahmenkonzept verstanden, das ausgehend von Lernumgebungen zur Bilanzierung von Kompetenz sowohl Kompetenzdiagnose als auch ihre Entwicklung umfasst. Damit wird zum einen eine persönliche Entwicklungsperspektive mit Ausrichtung auf Berufsorientierungskompetenz aufgenommen, zum anderen wird eine Perspektive verfolgt, die in der Aufdeckung und Darstellung der erworbenen Berufsorientierungskompetenz mündet. Beide Blickrichtungen werden im Folgenden dargestellt und in einer Grafik zusammengeführt (siehe Abbildung 4, S. 7).

AUSRICHTUNG AUF DIE ENTWICKLUNG BERUFS-ORIENTIERENDER KOMPETENZ

Aus Entwicklungsperspektive zielt die rollenbasierte Kompetenzbilanz auf die Generierung einer nachhaltigen Kompetenz zur Berufsorientierung. Damit geht es um die Befähigung zur individuellen Bewältigung von in diesem Kontext relevanten Situationen: (1) „Beruf - Entdecke Deine Möglichkeiten“, (2) „Ich - Selbstentdeckung“, (3) „Individuelle Chancen und Möglichkeiten“ und (4) „Von der Idee zur Realisierung“ (vgl. Kremer 2010).⁹

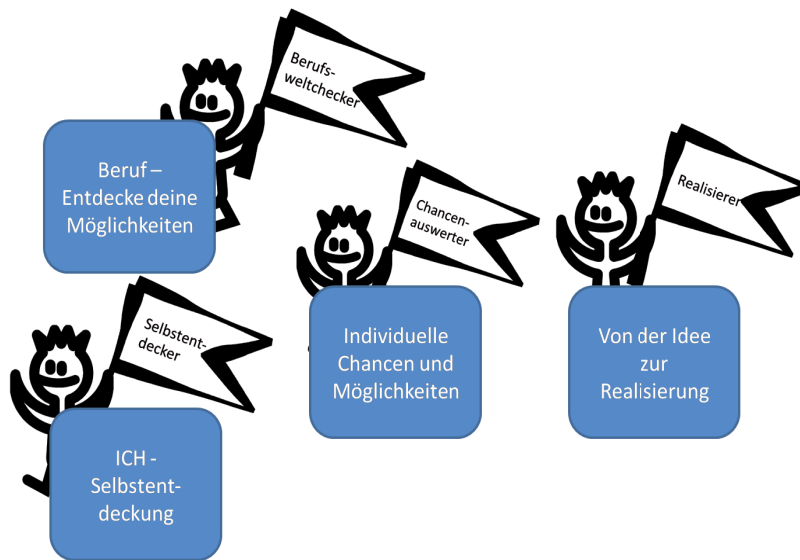


Abbildung 2: Rollen innerhalb der Berufsorientierung

Hier findet ebenfalls eine Überführung in eine Rollenlogik statt, aus der die Rollen (1) „Selbstentdecker“, (2) „Berufsweltchecker“, (3) „Chancenauswerter“ und (4) „Realisierer“ abgeleitet werden.¹⁰

Hinter jeder dieser Situationen bzw. Rollen steht ein Kompetenzprofil, das auf Handlungskompetenz rekurriert. Hier lassen sich auch Anknüpfungspunkte finden, um den Prozess der Berufsorientierung mit curricularen Inhalten zu verzahnen und die Förderung von Basiskompetenzen einzugliedern. Insgesamt lässt sich der Kompetenzentwicklungsprozess in zwei Lernumgebungen aufteilen: Lernumgebung eins umfasst die ersten drei Situationen, die das Entdecken individueller Stärken und Interessen, das Erkunden der Berufswelt und in ihr gestellte Anforderungen sowie die Verzahnung dieser beiden Perspektiven miteinander aufnehmen. Die zweite Lernumgebung beinhaltet den Realisierungsprozess. Insgesamt handelt es sich hier im Sinne individueller Förderung nicht um eine starre Vorgabe von chronologisch zu durchlaufenden Phasen der Berufsorientierung. Vielmehr soll durch kompetenzdiagnostizierende Lernaufgaben jeder Lernende an der Stelle ansetzen können, die für den individuellen Entwicklungsstand zur Be-

Rollen als Zieldimension der Kompetenzentwicklung

chronologisch zu durchlaufenden Phasen der Berufsorientierung. Vielmehr soll durch kompetenzdiagnostizierende Lernaufgaben jeder Lernende an der Stelle ansetzen können, die für den individuellen Entwicklungsstand zur Be-

¹⁰ Die Rollenbezeichnungen sind aus den vier Situationen abgeleitet. Im weiteren Verlauf und mit fortschreitender Erprobung in der Praxis wird sich jedoch erst herausstellen, ob die Lernenden sich mit diesen Rollen identifizieren können und ob es sich tatsächlich um die zur Berufsorientierung erforderlichen Rollen handelt. Ebenfalls ist fraglich, ob die Rollenbezeichnungen weiterhin aus einem Jugendjargon (z. B. „Berufsweltchecker“) heraus formuliert werden sollen, oder ob eine seriöse Bezeichnung zielführender ist.

⁹ Zum vorliegenden Stand der Arbeit werden die hier aufgeführten Situationen als maßgeblich für Berufsorientierung betrachtet. Neue Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Entwicklungsarbeit können jedoch eine Angleichung im Verlauf des Projekts erfordern.

rufsorientierung angemessen ist. Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch, dass ein Lernender, der zwar einen genauen aber gleichzeitig unrealistisch erscheinenden Tätigkeits- und Berufswunsch äußert, sich direkt mit Lernaufgaben aus dem Bereich Realisierung auseinandersetzt. Erfahrungen in diesem Kontext können einen erneuten Berufsorientierungsprozess einleiten, der an Situationen aus Lernumgebung eins ansetzt. Ebenfalls ist möglich, dass Lernende eine Lernumgebung / Situationen der Berufsorientierung mehrfach durchlaufen.

AUSRICHTUNG AUF DIE DIAGNOSE BERUFS- ORIENTIERENDER KOMPETENZ

Die Diagnose vorhandener und entwickelter Kompetenz hat für den Lernenden sowohl eine subjektiv wirksame Bedeutung als auch eine extern gelagerte Funktion: Durch das Bewusstmachen und systematische Dokumentieren von Kompetenz und erreichten Lernzielen kann das Selbstbewusstsein der Lernenden gestärkt werden. Ausgehend davon kann die Selbstwahrnehmung und damit auch das Auftreten vor Anderen positive Beeinflussung erfahren. Daneben machen Dokumentationen den Prozess der Berufsorientierung und der Kompetenzentwicklung für Dritte transparent: Darstellungsformen wie Stärkentabellen oder Kompetenzprofile können sich hier als Instrumente eignen. Insbesondere eine so eingenommene Dokumentationsperspektive kann bspw. die Argumentation für die Wahl eines bestimmten Tätigkeits- oder Berufsfeldes in Bewerbungssituationen untermauern oder die individuellen Bewerbungsunterlagen ergänzen.

Im Ergebnis soll jedem Lernenden zum Ende des Bildungsganges eine individuelle Berufsorientierungs-Kompetenzbilanz ausgestellt werden. Hier gilt es dann auch formal erworbene Qualifikationen und Zertifikate systematisch aufzunehmen. Mit Blick auf die Entwicklungsperspektive gibt die Bestimmung dieser individuellen Voraussetzungen und Hintergründe auch Aufschluss über bestehende Förderbedarfe der Lernenden. Damit können die Produkte der Kompetenzdiagnose als Basis für die Planung

individueller Kompetenzentwicklungswege und konkreter Förderschritte genutzt werden. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie Kompetenzdiagnose und Kompetenzentwicklung ineinandergreifen und aufeinander Bezug nehmen. Der Baustein der Kompetenzbilanz nimmt dabei beide Perspektiven innerhalb von Lernaufgaben auf. Erste Entwicklungsschritte zur Umsetzung dieses Diagnose- und Entwicklungselements werden im nachfolgenden Kapitel differenziert betrachtet und mit konkreten Umsetzungsbeispielen und Herausforderungen aus der Praxis unterlegt.

WEGE DER UMSETZUNG: EXEMPLARISCHE LERN- AUFGABE ZUR ERSTEN KOMPETENZBILANZ

In dem vorliegenden Rahmenkonzept flankieren Maßnahmen zur Kompetenzdiagnose und Kompetenzentwicklung durchgängig den Bildungsgang. Die Kompetenzdiagnose wird in besonderer Form als Ausgangspunkt durch die Instrumente der rollenbasierten Kompetenzbilanz hervorgehoben. Zu drei Zeitpunkten über den Bildungsgang verteilt – jeweils zu Beginn der ersten Lernumgebung, daran anschließend und nach der zweiten Lernumgebung – sollen kompetenzbilanzierende Lernaufgaben bearbeitet werden.¹¹

Diese Form der alternierenden Kompetenzbilanz im Sinne der Durchführung individuell förderlicher Lernaufgaben kann zu Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit führen. Gleichzeitig kann so die Ausrichtung auf berufliche Orientierung im Bildungsgang verdeutlicht werden. Die curriculare Anbindung der Berufsorientierung trägt dazu bei, dass die Qualität und insbesondere Individualität des Berufsorientierungsprozesses gewährleistet werden kann: Zahlreiche Studien belegen, dass berufliche Zukunftsvorstellungen – wie etwa der ‚Traumberuf‘ – gerade im Jugendalter starken Schwan-

¹¹ Bezogen auf ein Schuljahr könnte damit eine erste Kompetenzbilanz zu Beginn des Schuljahres eingebunden werden, eine zweite zu Ende des ersten Halbjahres erfolgen und die dritte Kompetenzbilanz schließlich am Ende des Bildungsgangs angesiedelt sein.

Rollenbasierte Kompetenzbilanz als Basis individueller Berufsorientierung

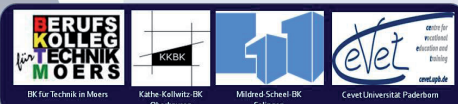
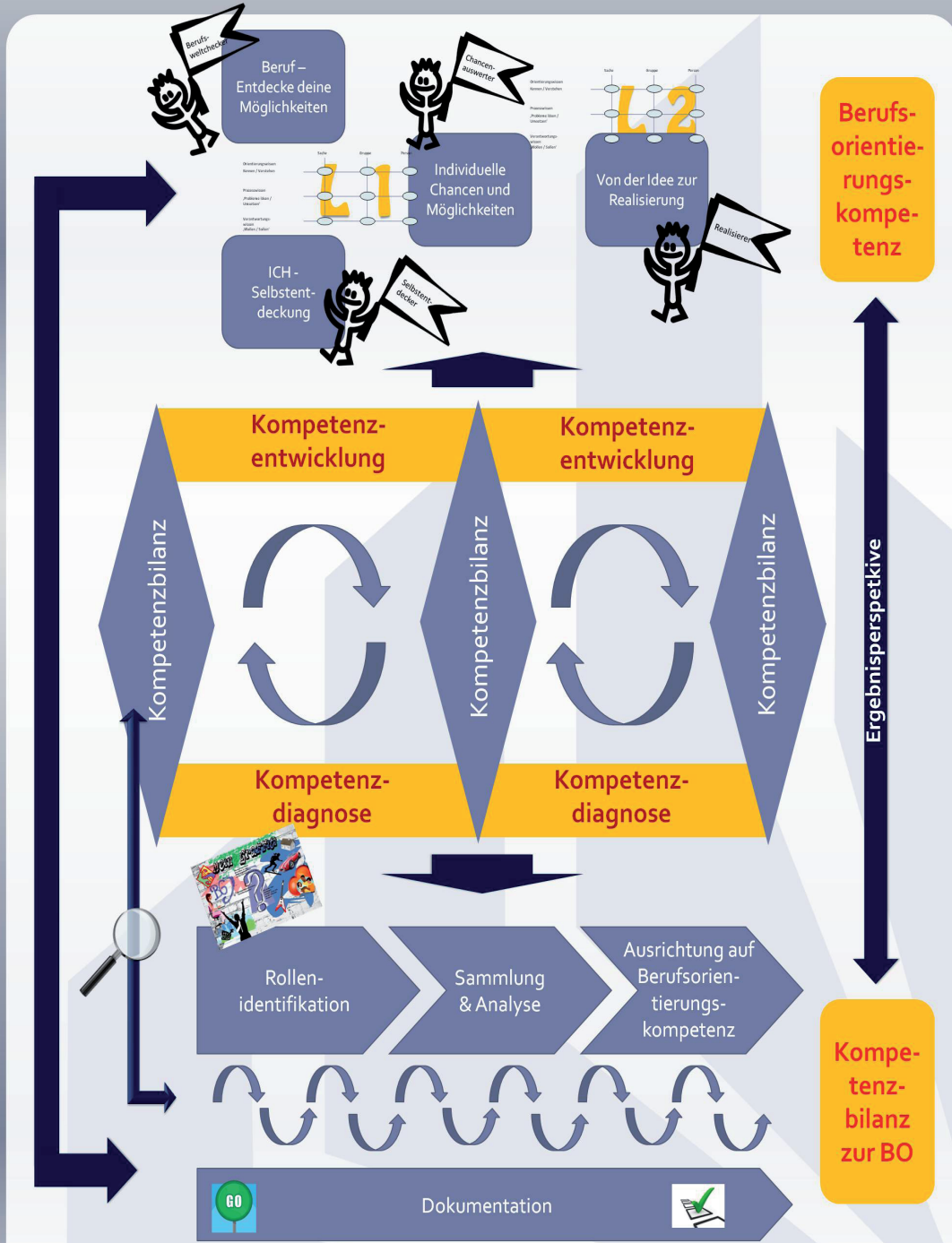


Abbildung 4: Rollenbasierte Kompetenzbilanz als Basis individueller Berufsorientierung

kungen unterzogen sind (vgl. Archer 1993 zit. n. Stuhlmann 2009, S. 77). Eine Erfassung dieser sehr individuellen Entwicklungen zu zeitversetzten Abschnitten der Berufsorientierung macht es möglich, auf veränderte Zielvorstellungen und Wünsche einzugehen und die Kompetenzentwicklung durch die Adaption der Förder- und Entwicklungsvereinbarungen neu auszurichten. Dies scheint insbesondere für die Schülerinnen und Schüler des Übergangssystems von besonderer Relevanz, die sich auch dadurch auszeichnen, zum einen unrealistische Berufsvorstellungen zu haben und zum anderen über geringe Chancen am Ausbildungsstellenmarkt zu verfügen.¹² Diese Prozesse des Herantastens an geeignete und erreichbare Tätigkeitsfelder erfordern ein solch flexibles Instrument der Berufsorientierung.

Jede der drei Kompetenzbilanzen wird durch konkrete Lernaufgaben weiter ausdifferenziert. Die erste Kompetenzbilanz, die zeitlich noch vor der Aufnahme der Kompetenzentwicklung zur Berufsorientierung zu verorten ist, wurde für den Arbeitsbereich III konkretisiert und darin enthaltene Instrumente in der Praxis erprobt. Die Ausdifferenzierung gestaltet sich hier über eine Untergliederung in vier Basiselemente:

Es geht zunächst um Lernaufgaben zur Rollenidentifikation, daran anschließend um eine vertiefende Analyse und Sammlung dieser und schließlich um ihre gezielte Ausrichtung auf Berufsorientierungskompetenz. Dieser Dreischritt wird durch die Dokumentation begleitet, in die bspw. Ergebnisse zu den Lernaufgaben einfließen. Die vier Basiselemente stellen damit eine Grobstruktur zur Konkretisierung der ersten Kompetenzbilanz dar, die jeweils durch berufs-kolleg- und bildungsgangspezifische Instrumente und Lernmaterialien ausdifferenzieren ist.



ROLLENIDENTIFIKATION - LERNAUFGABE „INDIVIDUELLES GRAFFITI“

Ziel der ersten Kompetenzbilanz ist es, die Lernenden anzuleiten, ihre eigenen Lebenswelten zu reflektieren und darin eingenommene Rollen zu identifizieren. Dabei wird zunächst ein sehr offener Zugang gewählt, um den Reflexionsprozess einzuleiten: Die Lernenden werden in Form eines Aufgabenblattes aufgefordert, ein individuelles Graffiti zu erstellen. Dabei werden im Sinne einer vollständigen Handlung systematisch Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsaufgaben bearbeitet. Nach einer

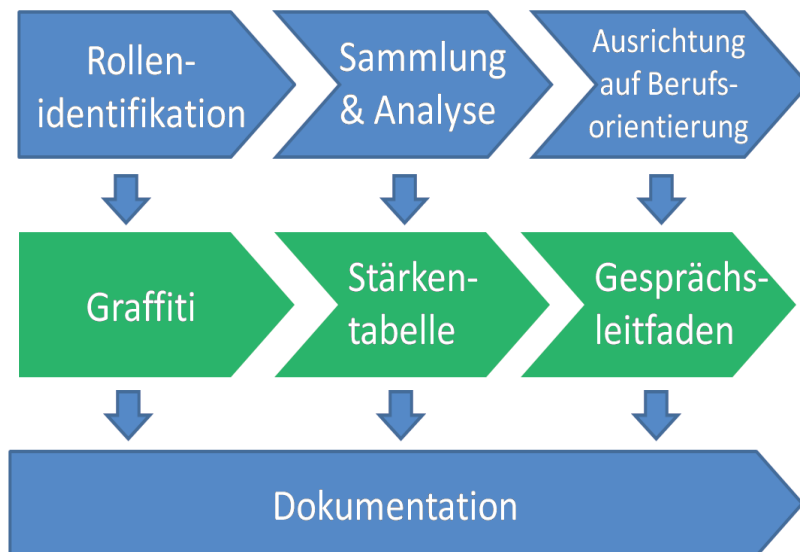


Abbildung 3: Ausdifferenzierung der ersten Kompetenzbilanz

¹² Diese Aussagen beruhen auf der Problemskizzierung der Lehrkräfte in den am Projekt InLab beteiligten Berufskollegs. Ähnliche Einschätzungen liefert die Studie der Bertelsmann-Stiftung (2005) „Jugend und Beruf“ von Prager / Wieland (S. 7ff).

kurzen situativen Einführung werden zunächst Leitfragen formuliert, die die Aufgabenstellung verständlich machen sowie relevante Inhalte des zu erstellenden Produkts festhalten, die die Lernenden gleichzeitig zur Selbstreflexion anregen sollen. Konkrete Beispiele dienen dazu, den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Fragestellung zu erleichtern und erste Denkanstöße zu liefern. Thematisiert werden die Fragen (1) „Was ist mir besonders wichtig?“, (2) „Was macht mich besonders? / Was kann ich besonders gut?“ und (3) „Wie stelle ich mir meine berufliche und private Zukunft vor?“. Um die Lernhandlung von der Planungs- in die Durchführungsphase überzuleiten, wird zunächst auf das Instrument Graffiti verwiesen. Hier wird in einfacher Ausdrucks-

Bildungsgang zum gemeinsamen Kennenlernen beitragen) und später in mögliche Einzelgespräche (Lernende in Kleingruppen, Lernende und Lehrende) mit aufgenommen werden. Alternativ zur Erstellung eines Graffitis wurde den Lernenden in der Praxiserprobung durch die beteiligten Berufskollegs beispielsweise die Aufgabe gestellt, ein individuelles Wappen zu entwerfen oder eine individuelle Poster-Collage zu gestalten. Andere Berufskollegs arbeiteten mit vorstrukturierten Mind-Maps.

Kreative Selbstreflexion durch die Erstellung eines Graffitis



Abbildung 5: Individuelles Graffiti

Anhand eines weiteren Arbeitsblatts soll das erstellte Graffiti systematisiert und auf relevante Lebensbereiche, aus denen Rollen abgeleitet werden können, ausgerichtet werden. Die Lernenden können Inhalte, die sie schon im Graffiti thematisiert

haben, schriftlich in ein vorstrukturiertes Mind-Map einarbeiten. So werden die Lernenden zu einer erneuten Selbstreflexion angehalten und aufgefordert, festgelegte und als für relevant erachtete Lebensbereiche in ihre Überlegungen mit einzubeziehen. In einem weiteren Schritt wird intendiert, aus dem erstellten Mind-Map Rollen zu identifizieren. Dabei wird zunächst anhand einiger Beispiele versucht zu verdeutlichen, wie aus individuellen Lebensbereichen Rollen abgeleitet werden können: Auf einem Arbeitsblatt werden vier verschiedenen Charaktere und ihre Besonderheiten aus der Lebenswelt der Jugendlichen vorgestellt. So wird versucht, den Lernenden eine Basis zur Identifikation und Selbsterkennung zu liefern. Zum andern

so soll den Lernenden auf diesem Wege das vorliegende Rollenverständnis verdeutlicht werden, nach dem Rollenhandeln auf der einen Seite auf die Erfüllung erwartungsgebundener Aufgaben gerichtet ist, gleichzeitig aber auch individuell ausgefüllt und gestaltet werden kann. Die Lehrkräfte aus dem Arbeitsbereich III

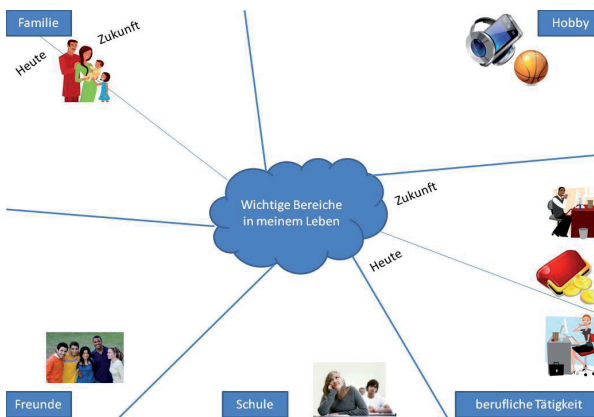


Abbildung 6: Vorstrukturierte Mind-Map zur Systematisierung des Graffitis

Systematisierung des Graffitis

zum andern soll den Lernenden auf diesem Wege das vorliegende Rollenverständnis verdeutlicht werden, nach dem Rollenhandeln auf der einen Seite auf die Erfüllung erwartungsgebundener Aufgaben gerichtet ist, gleichzeitig aber auch individuell ausgefüllt und gestaltet werden kann. Die Lehrkräfte aus dem Arbeitsbereich III

Systematisierung des Graffitis

stellen im Reflexionsprozess die Bedeutung von anschaulichen Beispielen heraus. Als eine weitere mögliche Gestaltungsform wurde die Darbietung der Beispiele zur Rollenidentifikation in Form von Podcasts oder Kurzvideos angeführt. Daneben wurde als Quelle zur Rollenidentifikation ebenfalls der Zugang über den individuellen Tagesablauf der Lernenden vorgeschlagen. Die Lernenden stehen schließlich vor der Aufgabe, aus dem systematisierten Mind-Map konkrete Rollen abzuleiten. Dafür steht ihnen eine vorgefertigte Tabelle zur Verfügung, in die sie nach Lebensbereichen unterteilt die identifizierten Rollen eintragen können.

SAMMLUNG UND ANALYSE - ERSTELLUNG EINER INDIVIDUELLEN STÄRKENANALYSE

Die oben thematisierte Tabelle enthält neben einer Spalte für die Rollenformulierung zwei weitere Spalten. Hier können zum einen an die Rolle gestellte Aufgaben bzw. Tätigkeiten eingetragen werden, in einer weiteren Spalte können Stärken aufgenommen werden, die die Lernenden

je individuell in die Rolle einbringen. Das Ausfüllen der Tabelle soll zunächst in Einzelbearbeitung erfolgen. Nach einem festzulegenden Zeitfenster soll sich die Aufgabenstellung jedoch öffnen, so dass die Lernenden in gegenseitigen Austausch treten können. So können Momente der Selbstreflexion, Fremdeinschätzung und gegenseitigen Beratung eingebunden werden. Ergänzend kann die Aufgabenstellung durch die Recherche nach Informationen zu den formulierten Rol-

len erweitert werden und den Lernenden so ein weiterer Zugang zu mit bestimmten Rollen verbundenen Aufgaben und Stärken verschafft werden. Sowohl die eigenen Gedanken, die Anregungen der Mitschülerinnen und Mitschüler als auch weiterführende Informationen (z. B. aus dem Internet oder Printmedien) können in die Tabelle aufgenommen werden. Im Ergebnis kann aus den gesammelten Informationen eine erste Stärkentabelle aufbereitet werden.

In einem letzten Schritt werden die Lernenden dazu aufgefordert, die gesammelten Aufgaben, Tätigkeiten und Stärken auf ihre Relevanz im Kontext von Berufsorientierung bzw. von Ausbildungs- und Arbeitswelt zu analysieren. So wird die Ausrichtung auf Berufsorientierung untermauert und das erstellte Lernprodukt liefert eine gute Möglichkeit für ein erstes Entwicklungsgespräch zwischen Lehrendem und Lernenden. Flankiert wird der gesamte Prozess, der vom Graffiti zur Stärkentabelle führt, durch die immer wieder eingebundenen Aufforderungen zur

Selbst- und Fremdeinschätzung. Insbesondere die Fremdeinschätzung durch Mitschüler/-innen oder die Lehrenden bei Zwischenfragen soll dazu beitragen, dass die Lernenden ein






Bereich	Rolle	Aufgaben / Tätigkeiten	Stärken
 Familie (Heute / Zukunft)			
 Hobby			
 Berufliche Tätigkeit (Heute / Zukunft)			
 Schule			
 Freunde			

Abbildung 7: Individuelle Stärkentabelle

möglichst vollständiges und realistisches Selbstbild in Form einer Stärkentabelle erhalten.



AUSRICHTUNG AUF BERUFSORIENTIERUNG - GESPRÄCHSLEITFADEN

Nachdem die persönliche Stärkentabelle von den Schülerinnen und Schülern erstellt wurde, geht es nun im dritten Schritt der ersten Kompetenzbilanz darum, die Ergebnisse aufzunehmen und für weitere Entwicklungsschritte mit der Ausrichtung auf Berufsorientierung zu nutzen. Arbeitsbereich III verständigte sich zu diesem Zweck auf die Durchführung von Gesprächen zwischen Lehrendem und Lernendem. Die erstellten Materialien (Graffiti, Mind-Map, Stärkentabelle) können dabei als Erinnerungs- und Reflexionsinstrument verwendet werden. Um durch das Gespräch auch eine Ausrichtung auf Berufsorientierung erreichen zu können, wurden Leitfragen entwickelt, die sich auf die Kompetenzerfordernungen der ersten Lernumgebung beziehen. An dieser Stelle fiel es schwer, die Situationen der ersten Lernsituationen trennscharf zu behandeln, da Selbstreflexionsprozesse, die Analyse arbeitsmarktlich geforderter Kompetenzen und ihr stimmiger Abgleich oft in sich verbundene Handlungsprozesse darstellen. Als Weiterentwicklung wurde angeregt, aus dem Gesprächsleitfaden eine Checkliste zur Berufsorientierungskompetenz zu generieren, aus der eine effizientere Handhabbarkeit und Dokumentation der Gespräche hervorgehen kann.



DOKUMENTATION DES BERUFSORIENTIERUNGSPROZESSES

In der ersten Kompetenzbilanz lässt sich die Dokumentation aus den erstellten Lehr-/Lernmaterialien zusammenstellen. Das Graffiti, das Mind-Map, die Stärkentabelle sowie Aufzeichnungen zum Lehrenden-Lernenden Gespräch können hier eingebunden werden. In der Weiterentwicklung steht hier ebenfalls die oben erwähnte Checkliste in der Diskussion, die sowohl als Bewertungskriterium als auch zur Aufdeckung von Entwicklungsbedarfen genutzt werden kann und damit die erste Kompetenzbilanz abrunden könnte.

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE LEHRKRÄFTE IM RAHMEN DER IMPLEMENTATION DER ROLLEN- BASIERTEN KOMPETENZBILANZ

Die Herausforderungen, die in der Anwendung von und dem Umgang mit der rollenbasierten Kompetenzbilanz verbunden sind, lassen sich gemäß der Zugänge zu individueller Förderung über die Komponenten Organisation, Curriculum und Lernumgebung systematisieren (vgl. Kremer / Zoyke 2009).



HERAUSFORDERUNGEN AUF EBENE DER LERNUMGEBUNG

Die rollenbasierte Kompetenzbilanz verlangt von Lernenden, dass sie eigene Rollen aufnehmen, analysieren und in Bezug zur Berufsorientierung auswerten. Dies stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Lebenswelten. Im Rahmen des Projektes InLab stellt sich für Lehrkräfte damit die Aufgabe, Elemente anzubieten, die den Schülerinnen und Schülern eine Kompetenzdiagnose ermöglichen. Aktivitäten im Projekt InLab verlangen daher folgende Maßnahmen: Den Lernenden sind **individuelle Lernaufgaben** bereitzustellen, die an ihren jeweiligen **Stärken** ansetzen und den **individuellen Stand der Berufsorientierung** berücksichtigen. Die rollenbasierte Kompetenzbilanz knüpft hier an, erfordert aber, dass Lernaufgaben nicht nach einem tradierten Verständnis ausgehend von diagnostizierten Defiziten gestaltet werden. Die Bezugnahme auf positiv belegte Rollen der Lernenden aus ihrer Lebenswelt bietet hier einen Zugang: Diese, dem Konzept implizite **Rollenlogik**, muss jedoch zunächst von den Lernenden aufgenommen werden. Erfahrungen, die sich aus der Praxiserprobung im Arbeitsbereich III ergeben haben, zeigen, dass sowohl die Identifikation von Rollen als auch das Ableiten von Stärken bzw. Kompetenz aus ihnen als Hürde empfunden werden. In diesem Zusammenhang weist Arbeitsbereich III sehr deutlich auf die Notwendigkeit **systematisch und kleinschrittig aufbereiteter Lernaufgaben** sowie

die **Einbindung konkreter Beispiele** aus der Lebenswelt der Lernenden hin, die eine individuelle Ansprache der Jugendlichen ermöglichen. Auf inhaltlicher Ebene wird im Speziellen die Ausrichtung auf **Rollen der Berufsorientierung** als Herausforderung angesehen. In Arbeitsbereich III wurde insbesondere die Notwendigkeit einer **auf Berufsorientierung ausgerichteten Checkliste** als Validierungsinstrument diskutiert, die sicherstellen kann, dass die intendierte Kompetenzentwicklung zielführend begleitet werden kann.

Neben der Gestaltung förderlicher Lernumgebungen, die zumeist in die Vorbereitungszeit eingeht, nehmen die Lehrenden während der Durchführung eher beratende und begleitende Funktionen ein. Hier stellt sich das Problem, dass genau diese Rollenauffassung der Lehrenden nicht erzwungen werden kann und die Beschränkung auf tradierte Lehrformen weiterhin vorherrschen kann. Indirekt hat auch die Kompetenz der Lehrenden bezogen auf Berufsorientierung Auswirkung auf die Gestaltung von Lernumgebungen. So wurde aus Arbeitsbereich III berichtet, dass viele Lehrende gar nicht über ausreichende Kenntnisse zu beruflichen Tätigkeiten verfügen, als dass eine adäquate Beratung der Lernenden gewährleistet werden könnte.

Das Fundament zur Umsetzung und Durchführung der rollenbasierten Kompetenzbilanz stellt allerdings ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernendem dar. Dieses muss jedoch zu Beginn des Bildungsgangs erst aufgebaut werden, so dass sich genau hier die Herausforderung des **richtigen Timings des Einsatzes der rollenbasierten Kompetenzbilanz** zeigt.



HERAUSFORDERUNGEN AUF CURRICULARER EBENE

Auf curricularer Ebene besteht die Herausforderung darin, dass Berufsorientierung zwar eine hohe Bedeutung im Übergangssystem hat, die Curricula jedoch auch deutlich durch andere Koordinaten wie z. B. allgemeinbildende Abschlüsse, Berufsgrundbildung, Lernfelder etc. bestimmt werden. Damit ist eine genaue Ana-

lyse und Abstimmung der Curricula erforderlich, um zum einen Fachinhalte zu erschließen, die für die Bewältigung der Anforderungen von Berufsorientierung relevant sind und zum anderen, um das Ziel einer durchgängigen Berufsorientierung zu erlangen. Hier ist insbesondere die integrale Förderung von Basiskompetenz als Herausforderung zu sehen.

Zu Beginn des Bildungsgangs stellt sich auf curricularer Ebene auch die Frage der Einführung der rollenbasierten Kompetenzbilanz. In Arbeitsbereich III wurde dieser Problemstellung unterschiedlich begegnet: Die Einbindung in Unterrichtsstunden oder die Einführung innerhalb einer geblockten Orientierungseinheit zu Beginn des Bildungsgangs wurden als Möglichkeiten gesehen. Daneben sind Entwicklungsschritte und -ergebnisse für die Lehrenden eines Bildungsgangs offenzulegen. In diesem Zusammenhang ist über Instrumente nachzudenken, die den gesamten Prozess der Berufsorientierung abbilden und damit Dokumentations- und Transferzwecken dienen. Der Arbeitsbereich III denkt gegenwärtig über die Einbindung eines Ordnersystems für die Lernenden nach. Daneben sind jedoch auch Instrumente für den Austausch zwischen den Lehrenden innerhalb des gesamten Bildungsgangteams notwendig.



HERAUSFORDERUNGEN AUF ORGANISATORISCHER EBENE

Auf organisatorischer Ebene sind überwiegend Fragen der Umsetzung in Praxis zu klären. Diese Ebene ist nur schwerlich von einzelnen Lehrenden allein beeinflussbar, spielt aber sowohl für didaktische als auch für curriculare Handlungsfelder eine große Rolle und muss im Rahmen der Entwicklung von Berufsorientierungskompetenz bedacht werden. Im Kontext von Berufsorientierung und der Implementierung einer rollenbasierten Kompetenzbilanz gilt es u. a. **Fragen der Zuständigkeit und Verantwortung** zu klären, mögliche **Zeitfenster offenzulegen** oder **finanzielle Mittel zur Durchführung zu analysieren**. Auch die Analyse bereits **bestehender Angebote** und **personeller Ressourcen** kommen hier zum Tragen: So könnte bspw. über die Verbindung der rollenbasierten Kompetenzbilanz mit einem bestehenden So-

zialkompetenztraining nachgedacht werden. Aus personeller Perspektive ist eine **stärkere Einbindung der Sozialpädagogen** ins Auge zu fassen sowie die Bildung von Lehrenden-Teams zur **Verbesserung der Betreuungsverhältnisse**.

LITERATUR

Archer, S. L. (1993): Identity Status in Early And Middle Adolescents. Scoring Criteria. In: Marcia, J. E. / Waterman, A. S. / Matteson, D. R. / Archer, S. L. (Hrsg.): Ego Identity. A Handbook for Psychological Research. New York, S. 177-204.

Arnold, R. / Schüßler, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 52-74.

Barthel, E. et al. (2006): Kompetenzbilanzierung und Kompetenzkapital: Die wirtschaftliche Bedeutung von Kompetenzbilanzierung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster (u. a.): Waxmann, S. 109-220.

Deller, J. (1996): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, S. 283-316.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen Aller. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.): BMBF Publik.

Erler, W. / Gerzer-Sass, A. / Nußhart, C. / Sass, J. (2007): Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogi-

schen und psychologischen Praxis, S. 373-387.

Erler, W. / Gerzer-Sass, A. / Nußhart, C. / Sass, J. (2000): Die Kompetenzbilanz. Eigene Stärken erkennen und beruflich nutzen. Online: http://cgi.dji.de/bibs/33_633komp.pdf [Stand: 16.06.2009].

Erpenbeck, J. / Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie – Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Auflage. Münster (u. a.).

Erpenbeck, J. / Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

Frank, I. (o. J.): Instrumente zur Erfassung informellen Lernens – Stand und Entwicklungsperspektiven. Online: <http://www.bibb.de/de/wlk8600.htm> [Stand: 18.10.2009].

Frank, I. (2003): Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und ausgewählten europäischen Ländern. In: Wittwer, W. / Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung – Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Bielefeld, S. 168-209. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_informelles-lernen_frank_vorlesung-bielefeld.pdf [Stand 19.10.2009].

Frieling, E. / Schäfer, E. / Fölsch, T. (2007): Konzepte zur Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit. Ergebnisse einer Fallstudie. Abschlussbericht des Projekts Betriebliche Kompetenzentwicklung zur Standort-sicherung. Münster.

Gerber, P. (2007): Qualipass – Dokumentation der persönlichen und fachlichen Kompetenzen. In: Erpenbeck / von Rosenstiel (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart, S. 429-438.

Gillen, J. / Proß, G. (2005): Kompetenzreflektor. Online: <http://www.komnetz.de/fileadmin/Dokumente/Handreichungen/Kompetenzreflektor.pdf> [Stand: 16.06.2009].

- Haasler, B. / Schnitger, M. / Rauner, F. (2006): Kompetenzbilanzen: Europäische Ansätze. Eine Untersuchung aus dem Anwendungsfeld der Vermittlung Arbeitssuchender. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster (u. a.), S. 23-107.
- Jaeckel, M. / Erler, W. (o. J.): Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en. Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Online: www.stiftung-interkultur.de/jt2007_workshop.ppt [Stand: 16.06.2009].
- Kremer, H.-H. (2010): InfoLab 2. Berufsorientierung - Neue Profilierung als Chance und Herausforderung der Bildungsgänge im Übergangssystem.
- Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2009): Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curriculare und didaktisch-methodische Optionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 57. Jg. 2009, Heft 2, S. 163-173.
- Kremer, H.-H. / Zoyke, A. / Frehe, P. (2009): InfoLab 1 – Ausgangslage zur individuellen Förderung und selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung in der berufsschulischen Grundbildung. Grundlegung zum Projekt InLab. Online: http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2009/09/infolab_1_2009_09_30_web.pdf [Stand: 12.10.2009].
- Lang-von Wins, T. / Triebel, C. (2005): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Arbeits- und organisationspsychologische Techniken. Springer Verlag.
- Lippegaus, P. (2008): Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. In: Koch, M. / Straßer, P. (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 33. Bielefeld, S. 53-72.
- Marotzki, W. (2008): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Sechste durchgesehene und aktualisierte Auflage, S. 175-186.
- Meueler, E. (1982): Erwachsene Lernen. Stuttgart.
- Prager, J. / Wieland, J. (2005): Jugend und Beruf – Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf [Stand 19.10.2009].
- Preißler, R. / Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung - Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 62-71.
- Rosenthal, G. (2001): Biografische Methode. In: Keupp, H. / Weber, K. (Hrsg.): Psychologie. Ein Grundkurs, S. 266-275.
- Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Bildungssystem. Berlin.
- Straka, G. A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland. Evaluation der Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster, S. 15-70.
- Stuhlmann, K. (2009): Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In: Fend, H. / Berger, F. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-99. Online: <http://www.springerlink.com/content/g858x1196776vt34/fulltext.pdf> [Stand: 19.10.2009].
- Weiß, R. (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster (u. a.), S. 433-493.

Arbeitsbereich III



Prof. Dr.
H.-Hugo Kremer

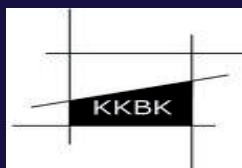
Petra Frehe

Berufskolleg für Technik, Moers



Peter Dischhäuser
Nicole Etschenberg
Pia Bistrich

Käthe-Kollwitz-Berufskolleg, Oberhausen



Barbara Frintrop
Jessica Steigerwald
Lutz Wagner

Mildred-Scheel-Berufskolleg, Solingen



Dr. Boris Raab
Verena Weiser

BETEILIGTE BERUFSKOLLEGS GESAMTPROJEKT INLAB

<i>Berufskolleg</i>	<i>Ansprechpartner</i>	<i>Adresse</i>
Berufskolleg Dinslaken	van Oepen, Claudia Tel.: 02064/47700	Wiesenstraße 45-47 46535 Dinslaken
Berufskolleg Ostvest, Datteln	Brinkhus, Maike Tel.: 02363/3780	Hans-Böckler-Str. 2 45711 Datteln
Berufskolleg Schloß Neuhaus	Albers, Thomas Tel.: 05254/93190	An der Kapelle 2 33104 Paderborn
Berufskolleg für Technik, Moers	Dischhäuser, Peter Tel.: 02841/28064	Repelener Straße 101 47441 Moers
Berufskolleg Troisdorf, Troisdorf-Sieglar	Hensing, Silke Tel.: 02241/96410	Kerschensteinerstr. 4 53844 Troisdorf
Carl-Severing-Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Bielefeld	Lüchtefeld, Klemens Tel.: 0521/512424	Bleichstraße 12 33607 Bielefeld
Hermann-Gmeiner-Berufskolleg, Moers	Borchers, Dieter Tel.: 02841/9081980	Landwehrstraße 31 47441 Moers
Käthe-Kollwitz-Berufskolleg, Oberhausen	Frintrop, Barbara Tel.: 0208/6904480	Richard-Wagner-Allee 40 46117 Oberhausen
Mildred-Scheel-Berufskolleg, Solingen	Weiser, Verena Tel.: 0212/599810	Beethovenstr. 225 42655 Solingen
Paul-Spiegel-Berufskolleg, Dorsten	Pasing, Ricarda Tel.: 02362/94540	Halterner Str. 15 46284 Dorsten
Robert-Schmidt-Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Essen	Schattmeier, Olivia Tel.: 0201/86056030	Robert-Schmidt-Str. 1 45138 Essen
Staatliches Berufskolleg Glas – Keramik – Gestaltung des Landes NRW, Rheinbach	Dernbach, Walter Tel.: 02226/92200	Zu den Fichten 19 53359 Rheinbach

PROJEKTRÄGER

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf



Projektleitung

Detlef Zech
Referat 312

Tel.: 0211/5867-3472
detlef.zech@msw.nrw.de

Projektkoordination

Christoph Harnischmacher
GEB Bezirksreg. Düsseldorf
Am Bonnhof 35
40474 Düsseldorf

Tel.: 0211/475-5666
christoph.harnischmacher@
brd.nrw.de



WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Universität Paderborn
centre for vocational education and training

Warburger Str. 100
33098 Paderborn



Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Tel.: 05251/60-3362
hkremer@wiwi.upb.de

Prof. Dr. Marc Beutner
Tel.: 05251/60-2367
mbeutner@wiwi.upb.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen

Arbeitsbereich I

Dipl.-Hdl. Andrea Zoyke
Tel.: 05251/60-3564
azoyke@wiwi.upb.de

Arbeitsbereich II

Dipl.-Hdl. Christof Gockel
Tel.: 05251/60-2387
cgockel@wiwi.upb.de

Arbeitsbereich III

Dipl.-Hdl. Petra Frehe
Tel.: 05251/60-3564
pfrehe@wiwi.upb.de

Sebastian Rohde, M. Sc.
Tel.: 05251/60-2414
srohde@wiwi.upb.de

Sebastian Rose
Tel.: 05251/60-2414
srose@wiwi.upb.de



Kontakt

Universität Paderborn
centre for vocational education and training - N4.316

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

Tel.: 05251/60-2365
InLab@cevet.uni-paderborn.de

