

Schriftenreihe IQ  
Band IV



## Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten

### Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten

erstellt von Wolfgang Eler und Dr. Andrea Schindel, anakonde GbR,  
im Auftrag des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung – IQ“

Netzwerk

Gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

## Impressum

### Herausgeber:

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH)  
Koordinierungsprojekt „Integration durch Qualifizierung – IQ“  
Sternwartstraße 27-29  
40223 Düsseldorf  
[www.zwh.de](http://www.zwh.de)  
[www.intqua.de](http://www.intqua.de)

### Autor:

Wolfgang Erler  
Dr. Andrea Schindel  
2007

Amtsgerichtsstr. 14-16  
D 96317 Kronach  
[www.anakonde.de](http://www.anakonde.de)



Expertise erstellt im Auftrag von **anakonde** GbR  
– Anlagen und Konzepte zu Migration, Integration, Community Evaluation/Evaluation –  
[www.anakonde.de](http://www.anakonde.de)

### Redaktion:

Adele Moreale (ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V.)

### Fotos (Deckblatt):

Anita Schiffer-Fuchs

### Grafik:

Moana Brunow, ZWH (verantwortlich für Layout des Deckblatts)

Alle Rechte vorbehalten  
© 2007

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Zusammenfassung</b>	<b>5</b>
<b>2. Einleitung</b>	<b>12</b>
<b>3. Kompetenzfeststellung als Instrument der Ressourcenorientierung bei der sozialen und Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten</b>	<b>15</b>
<b>4. Veränderte Strukturen in der Arbeitswelt – neue Anforderungen an die Beschäftigten</b>	<b>19</b>
<b>5. Internationale Konzept- und Politikentwicklungen rund um den Kompetenzbegriff, um Kompetenzfeststellung und –entwicklung und um lebenslanges Lernen</b>	<b>26</b>
5.1 <i>Glossar: Begriffe rund um die Kompetenzentwicklung und die Instrumente zu ihrer Feststellung und Validierung</i>	26
5.2 Notwendige Subjektorientierung in Verfahren der Kompetenzfeststellung mit Migrantinnen und Migranten	30
5.3 Der Beitrag der EU zur Ausformulierung des Konzepts „lebenslanges Lernen“ und der damit verbundenen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	32
5.4 Internationale Beispiele für die Institutionalisierung von Kompetenz-Zertifizierung und Konzepte zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	34
5.4.1 Deutschsprachige Länder	34
5.4.2 Frankreich: Die französische Kompetenzbilanz	37
5.4.3 Ein Blick nach Übersee: Kompetenzfeststellung als strategischer Baustein für die Integration von Immigranten/innen im klassischen Einwanderungsland Kanada	40
<b>6. Entwicklungsstand in Deutschland bei der Entwicklung „von der Qualifikation zur Kompetenz“</b>	<b>43</b>
6.1. Wichtige Anwendungsbereiche und Zielgruppen von Methoden und Instrumenten der Kompetenzfeststellung in Deutschland	46
6.1.1. berufliche, soziale und medizinische Rehabilitation	47
6.1.2 berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher	50
6.1.3 Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung für Schüler	52
6.1.4 betriebliche Personalarbeit, namentlich Personalauswahl und Personalentwicklung	59
6.2 <i>Erwachsene</i> als Teilnehmer an und Zielgruppe von Kompetenzfeststellungsverfahren	60
6.2.1 Zum Verhältnis von Profiling und Kompetenzfeststellung	60
6.2.2 Kompetenzfeststellung bei Erwachsenen: Kompetenzbilanz NRW, Talentkompass, Profilpass	63
6.3 Kompetenzfeststellung bei <i>Migrantinnen und Migranten</i>	66
6.4 Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en	69
<b>7. Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“</b>	<b>73</b>

7.1	Die institutionelle Einbettung von Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten	75
7.2	Zur Typologie der Kompetenzfeststellungsverfahren im IQ-Netzwerk	79
7.3	Offene Fragen und Gestaltungsaufgaben	84
7.3.1	zur Verknüpfung von Kompetenzfeststellung und Beratung	84
7.3.2	zu den Qualifikationsvoraussetzungen für die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren bei der Zielgruppe Migrantinnen und Migranten	86
7.3.3	zur Frage der Freiwilligkeit der Teilnahme an Kompetenzfeststellung	88
7.3.4	migrantenspezifische Instrumente der Kompetenzfeststellung notwendig?	90
7.3.5	Weitere Qualitätsanforderungen für die migrantenspezifische Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren	91
7.3.6	Bilanz und Ausblick	95
<b>8.</b>	<b>Handlungsempfehlungen</b>	<b>99</b>
8.1	an den Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung im IQ-Netzwerk	99
8.2	an die Bildungsträger	100
8.3	an die Arbeitgeber im privaten, öffentlichen und Dritten Sektor und ihre Verbände und Kammern	100
8.4	an die Agenturen für Arbeit und die ARGEN/Jobcenter	101
8.5	an die Akteure im System der Berufs- und Weiterbildung	102
8.6	an die Politik	103
<b>9.</b>	<b>Literatur und Materialien</b>	<b>105</b>
<b>10.</b>	<b>Anhänge</b>	<b>117</b>
10.1	Anhang 1: Ergebnisse aus Wirkungsanalysen zur Kompetenzbilanz in Frankreich	117
10.2	Anhang 2: Zur Kritik an der Konzeption eines europäischen Qualifikationsrahmens	120
10.3	Anhang 3: Abkürzungsverzeichnis	122

## 1 Zusammenfassung

1. Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten<sup>1</sup> als Konzept und Praxis ist Teil und Ausdruck eines Paradigmenwechsels im Umgang mit Fragen der Integration: Vom Defizitblick zur Ressourcenorientierung. Die neue Herangehensweise findet sich u.a. im Bereich der Beratung – hier heißt das Motto „vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger“ – und der Pädagogik („von der Ausländer- zur interkulturellen Pädagogik“). Kompetenzfeststellung stellt diesem neuen Anspruch ein handfestes Werkzeug zur Verfügung, um die Ressourcen und Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund sichtbar und für sie und das Zuwanderungsland Deutschland verwertbar zu machen. Denn die Abdrängung auch hochqualifizierter Zugewanderter in den Bereich der Einfacharbeit stellt eine Verschwendung der knappen Ressource Human-Kapital dar, die schon allein angesichts eines durch die demografische Entwicklung schon jetzt in wichtigen Teilbereichen des Arbeitsmarkts spürbaren Fachkräftemangels nicht mehr hingenommen werden kann.
2. Kompetenzfeststellung ist kein Spezialinstrument für Menschen mit Migrationshintergrund. Sie ist eingebettet in umfassende Debatten- und Praxisentwicklungen, die die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt aufgreifen und in denen es darum geht, wie Menschen all das Wissen und die Kompetenzen erwerben können, die in der Arbeitswelt von heute zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben notwendig sind. Berufliche Ausbildung und Erfahrung stellt dabei nur einen Ausschnitt der Lernfelder dar, in denen Kompetenzen erworben werden. Vor allem seit den 90er Jahren zeigt sich im Zug der digitalen und der damals ausgerufenen Management-Revolution und in den dadurch entstandenen schlanken Arbeitsstrukturen („lean production“), dass auf allen Ebenen der Hierarchie bis zur sogenannten Einfacharbeit Prozesswissen und -verständnis, Problemlösungskompetenzen, Team- und Kommunikationsfähigkeit und hohe Flexibilität sowie die Bereitschaft zum ständigen Neu-Lernen verlangt werden. Das sind Querschnitts-Kompetenzen oder, wie es früher hieß, Schlüsselqualifi-

---

<sup>1</sup> Im Interesse der Lesbarkeit verwendet der Text nicht durchgängig aufzählend die männliche und weibliche Sprachform, sondern lässt häufig auch abkürzend die männliche Form stehen, die dann Frauen mit einschließt.

- kationen, die nicht wie Schullektionen gelernt werden können. Sie werden vielmehr auch und gerade lebenspraktisch durch informelles Lernen erworben.
3. Debatten und Konzeptentwicklungen rund um lebenslanges und informelles Lernen sind auf internationaler Ebene schon seit Jahrzehnten im Gang. Obwohl dabei zur Bezeichnung neuer Konstellationen und Konzepte - vor allem im Übergang von „Qualifikation“ zu „Kompetenz“ - eine verwirrende Vielfalt von Begriffen und deren Deutung im Umlauf sind, zeichnet sich inzwischen der Trend zu einem weitreichenden Konsens über die Bedeutung der wichtigsten Begriffe rund um Kompetenz(-entwicklung), Qualifikation, lebenslanges und informelles Lernen ab. Ein *Glossar* listet die wichtigsten Begriffe auf, zu denen sich ein weitgehend übereinstimmendes Verständnis in den Fachdebatten durchzusetzen scheint.
  4. In Kanada z.B., einem klassischen Einwanderungsland, hat sich Kompetenzfeststellung als die Analyse der von Einwanderern mitgebrachten Fähigkeiten – gleichgültig ob durch Arbeits- und Berufserfahrung, auf andere Weise informell oder in formellen Bildungsgängen in Schulen und Universitäten erworben – als regelrecht „strategischer Baustein“ in einer konzeptionell klar ausformulierten Integrationspolitik profiliert.
  5. Europäische Institutionen und Debatten haben wesentlichen Anteil daran, dass sich Konzepte wie „informelles Lernen“, „lebenslanges Lernen“ und „Kompetenzentwicklung“ (statt „Qualifikation“) immer stärker als Leitkonzepte durchsetzen konnten. Die Arbeiten an einem europäischen Qualifikationsrahmen, die inzwischen weit vorangeschritten sind und deren Folgen vor allem im Umfeld der Gewerkschaften wegen der befürchteten Unterminierung des Berufsprinzips und generell (berufs)bildungspolitischer Deregulierung und Privatisierung sehr kritisch gesehen werden, schaffen für diese ganzen Entwicklungen Schritt für Schritt einen europaweit vergleichbaren Regulierungsrahmen. In etlichen europäischen Ländern ist das entsprechende Verständnis breiter verankert als in Deutschland. Beispielhaft wird das in Frankreich gesetzlich verankerte Instrument der „Kompetenzbilanz“ vorgestellt, das immerhin von mehreren zehntausend (in den Anfangsjahren mehr als hunderttausend) Anwendern pro Jahr genutzt wird. Erfolgreiche andere Entwicklungen wie in der Schweiz um das dorti-

ge „Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q“ werden in Kapitel 5.3 kurz gestreift.

6. In Deutschland sind das dreigliedrige Schul- und das duale System so sehr als institutionelle „Bestlösung“ in den Köpfen vieler (berufs)bildungspolitischer Akteure verankert, dass die Widerstände gegen „Entgrenzungen“ und das „Ausfransen“ bestehender Regelungen – z.B. bei den Methoden der „Kompetenzprüfung“, die immer vorwiegend als Wissensprüfungen angelegt bleiben – groß sind. Deutschland ist u.a. deshalb eindeutig Nachzügler in dem ganzen Handlungsfeld „lebenslanges Lernen“, „Kompetenzentwicklung und -feststellung“.
7. Aber auch hierzulande ist vieles in Bewegung. Eine Reihe von Modellprojekten und Konzeptentwicklungen hat Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument immerhin in einigen Anwendungsbereichen schon breit verankert, so
  - a. im Bereich der sozialen, medizinischen und beruflichen Rehabilitation;
  - b. im Bereich der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher;
  - c. bei der Förderung und Begleitung des Übergangs von Jugendlichen in Ausbildung (Berufsorientierung) und
  - d. im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung.

Beispiele für die in diesen Handlungsbereichen entwickelten Verfahren der Kompetenzfeststellung und ihre institutionelle Einbettung werden vorgestellt.

8. *Migranten* spielen konzeptionell als Zielgruppe bei der Instrumentenentwicklung nur am Rand eine Rolle. Nur im Bereich der Jugendbenachteiligtenförderung sind z.B. Handreichungen zur interkulturellen Sensibilisierung von Fachpersonal erschienen, das Kompetenzfeststellungen im Schwerpunkt mit jungen Migranten durchführt.
9. Für *Erwachsene*, ob arbeitslos oder auf dem Weg zu einer biografischen oder beruflichen Neuorientierung, ist in einem groß angelegten Modell, das die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung auf den Weg gebracht und begleitet hat, zunächst die Umsetzbarkeit eines Weiterbildungspasses mit Zertifizierung informellen Lernens untersucht worden. Es schloss sich eine breite Erprobung des sogenannten Profilpasses an. Für ihn ist im Anschluss eine vor einem Jahr begonnene Phase des Transfers in die Flä-

che angelaufen, die sich auf bundesweit mehr als 30 sogenannte Dialogzentren und eine nationale Koordinationsstelle stützt.

Migranten waren zwar unter den Teilnehmern in der Pilotphase; der Frage eines spezifischen Zuschnitts des ganzen Verfahrens auf Nicht-Deutschmutter-sprachler ist aber keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet worden<sup>2</sup>, wenn man von Handreichungen für Anwender absieht, die Hinweise auf die Arbeit zur Kompetenzfeststellung bei Migranten enthalten.

10. Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit der Projekte im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ zu sehen, die sich mit der Entwicklung, Erprobung, Verankerung und ansatzweise auch mit dem Transfer von Kompetenzfeststellungsverfahren für und bei Migranten in der Breitenanwendung beschäftigen.
11. Im Netzwerk IQ ist eine Vielfalt von insgesamt 15 verschiedenen Verfahren zur Kompetenzfeststellung bei Migranten entwickelt bzw. mit insgesamt ca. 1.500 Teilnehmern praktisch erprobt und in Strukturen einer je lokalen Zusammenarbeit eingebettet worden. Partner sind dabei überwiegend die öffentlichen Arbeitsmarktdienstleister - Arbeitsagenturen und ARGEN - aber auch Bildungsträger sowie weitere Akteure im Feld der Migrationsarbeit (z.B. Migrationserstberatungsstellen, Stadtteilprojekte etc.).
12. Die Einbettung von Kompetenzfeststellungsverfahren wirft eine Reihe von Gestaltungsfragen auf, bei denen jeweils unterschiedliche Wege eingeschlagen werden können. Das betrifft z.B. die Frage des Verhältnisses zwischen Beratung und Kompetenzfeststellung, die auf jeden Fall eng zueinander gehören, das aber im Netzwerk nach zwei Modellen ausgestaltet ist: Als Integrationsmodell „aus einer Hand“ und als „Zwei-Stufen-Modell“ mit der Verteilung jeder Teilleistung auf ein anderes Projekt. Beide Modelle haben Vor- und Nachteile, die skizziert werden.

Eine wichtige Frage stellt sich im Zusammenhang mit verbindlichen Kooperationen mit den Arbeitsagenturen bzw. ARGEN: Werden „Kunden“ von dort zur Kompetenzfeststellung „überwiesen“, könnte das in Widerspruch zum unbedingt einzuhaltenden Prinzip der Freiwilligkeit geraten. Sollte, wofür der Bericht plä-

---

<sup>2</sup> Es sind allerdings – zunächst nicht weiter verfolgte – Planungsüberlegungen angestellt worden, eine speziell auf Migranten als Zielgruppe zugeschnittene Version des Profilpasses zu entwickeln.



diert, Kompetenzfeststellung als eigens im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zu finanzierendes Instrument im SGB III verankert werden, wäre dieses Prinzip der Freiwilligkeit unbedingt zu sichern.

13. Bei aller Vielfalt muss die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren hohen Qualitätsansprüchen genügen, wenn sie den Teilnehmern und „nachfragenden“ bzw. „abnehmenden“ Institutionen Nutzen bringen und aussagekräftig sein soll. Der Facharbeitskreis „Kompetenzfeststellung“ im Netzwerk IQ hat auf der Grundlage von Vorarbeiten beim Träger eines Teilprojekts zur „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en“ Qualitätsstandards für solche Verfahren erarbeitet und verabschiedet.

Diese Standards formulieren Regeln und Anforderungen für fünf Bereiche:

- die Teilnehmerebene
  - die Durchführungsebene (bei der es vor allem um die Qualifikationsanforderungen an das begleitende Fachpersonal geht)
  - die Verfahrensebene
  - die methodisch-didaktische Ebene
- und schließlich
- in Bezug auf die Rahmenbedingungen.

Der Facharbeitskreis wird sich weiter damit beschäftigen, wie gesichert werden kann, dass diese Standards in der weiteren Arbeit der im IQ-Netzwerk vertretenen Träger und Projekte eingehalten werden. Darüber hinaus ist es ein mittelfristiges Ziel, diese Standards auch durch eine Form institutionell verbindlicher Verortung in die Fläche und Breite zu tragen.

14. Handlungsempfehlungen schließen diesen Bericht ab. Sie richten sich an verschiedene Adressaten, beginnend mit dem Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung im Netzwerk IQ selbst. Neben einer Prüfung der eigenen Teilprojekte in ihrer Praxis der Kompetenzfeststellung, ob diese den selbst erarbeiteten Standards genügt, wird als Entwicklungsvorhaben vorgeschlagen, eine Institutionalisierung der Qualitätszertifizierung bzw. deren Anknüpfung an Institutionen oder ein Konsortium/Netzwerk zu verfolgen, das bei allen wichtigen Akteuren im Feld des Zugangs zu (Aus- und Weiterbildungs-)

Wegen und zum Arbeitsmarkt Akzeptanz genießt. Die Zertifizierung sollte sich auch auf die Qualität von Curricula beziehen, nach denen Fachpersonal zur Durchführung von Kompetenzfeststellungen bei Migranten weitergebildet wird. Solche Weiterbildungen sollten vor allem von den beteiligten Projekten – nach einheitlichen Standards – angeboten werden. Mit Institutionen, die Weiterbildung zur Kompetenzfeststellung und -bilanzierung durchführen, sollten Absprachen und Kooperationen angestrebt werden.

15. Die Handlungsempfehlungen richten sich weiter an Bildungsträger, die Kompetenzfeststellungen (nicht nur) für Migranten zu einem selbstverständlichen Ausgangspunkt zu Beginn von Qualifizierungsmaßnahmen machen sollten. Das kann auch die Form verbindlicher Kooperation mit Partnern annehmen, die qualifiziert Kompetenzfeststellungen bei Migranten durchführen. Das in der Debatte um die Arbeitsmarktreformen immer wieder beschworene Prinzip der „individuellen Passgenauigkeit“, kann ohne Ermittlung der von den Teilnehmern mitgebrachten Vorerfahrungen und ihres Kompetenzspektrums niemals eingelöst werden; bei Migranten, wo immer auch das Problem der sprachlichen Verständigung eine Rolle spielt, gilt das erst recht.
16. Weitere Handlungsempfehlungen richten sich an Arbeitgeber und ihre Kammern und Verbände, an die große Vielfalt der Akteure im System der beruflichen Aus- und Weiterbildung, an die Bundesagentur für Arbeit und die regionalen Arbeitsagenturen sowie an die ARGE n/Jobcenter – schließlich aber auch und vor allem an die *Politik*. Auf der Grundlage der Erfahrungen bei der Schaffung von Strukturen für die bundesweit flächendeckende Verankerung von Kompetenzfeststellung als Angebot für Erwachsene nach dem Modell „Profilpass“ ist evident, dass sich Kompetenzfeststellung für Migranten als flächendeckendes Angebot nur dann wird umsetzen lassen, wenn es dafür eine institutionelle Struktur in Form eines fachlichen Kompetenzzentrums gibt, das auch die Funktion einer nationalen Koordinationsstelle wahrnimmt. Diese Stelle benötigt zusätzlich regionale „Korrespondenzstellen“, um die notwendige Arbeit der Strukturbildung und Qualitätssicherung, gestützt auf die Qualifizierung von Fachkräften, erfolgreich leisten zu können.  
Zugleich muss es einen von der Bundesebene politisch gesetzten Impuls ge-

ben, die verschiedenen Arenen, in denen Kompetenzfeststellung als Konzept und Praxis vorangetrieben und verankert wird, miteinander zu verzahnen. Ohne ein starkes Element zielorientierter „Top-down“-Politik wird sich das wirkungsvolle Instrument der Kompetenzfeststellung bei Migranten als „Gegengift“ gegen die Geringschätzung und Verschwendung von importiertem Humankapital nicht erfolgreich und breitenwirksam mit den vorhandenen institutionellen Strukturen und Regeln verknüpfen lassen.

17. Ein auf systematischer Evaluation beruhender prozessbegleitender Vergleich der unterschiedlichen Instrumente und Verfahren zur Kompetenzfeststellung in ihrem jeweiligen Kontext („Einbettungs-Zusammenhang“) hat bisher nicht stattgefunden. Das wichtigste Beurteilungskriterium für die Wirksamkeit der Instrumente ist die Wirkung, die von der Teilnahme an einem solchen Verfahren auf die subjektive „Verfassung“ und die Fähigkeit der Teilnehmer ausgeht, ihr Leben und ihre berufliche Orientierung, ihren Entwicklungsweg greifbar in die eigenen Hände zu nehmen. Diese Wirkung kann nur „gemessen“, d.h. bewertet werden, wenn die biografische Entwicklung von Teilnehmern über einen längeren Zeitraum verfolgt und erfragt wird. Es ist also ein aufwändiges Design für die notwendige systematische Evaluation im Feld migrantenspezifischer Kompetenzfeststellung erforderlich.

## 2 Einleitung

Dieser Bericht stellt das thematische und institutionelle Umfeld, die Hintergründe und Motivlagen bzw. die Antriebskräfte für die innovativen Praxisentwicklungen zur *Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten*<sup>3</sup> in Deutschland dar. Solche Entwicklungen und ihre Verankerung mit einer Nachhaltigkeitsperspektive bilden den Arbeitsschwerpunkt in einer Reihe von Projekten des von der europäischen Gemeinschaftsinitiative EQUAL und vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales geförderten Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“. Die etwa 70 Projekte dieses Netzwerks aus sechs Entwicklungspartnerschaften sind seit Mitte 2005 in sechs strategischen Handlungsfeldern aktiv, von denen Kompetenzfeststellung eines darstellt. Die anderen fünf sind

- a. migrantenspezifische berufliche Beratung
- b. Weiterbildungs- und (Nach)Qualifizierungsangebote für Migrantinnen und Migranten
- c. berufsbezogene Deutschförderung
- d. Gründungsunterstützung für Migrantinnen und Migranten einschließlich beratender Begleitung über die Gründung hinaus
- e. interkulturelle Öffnung/Diversity Management bei Industrie, Verwaltungen einschließlich der Arbeitsgemeinschaften (Jobcenter) und Handwerk.

Ziel der Arbeit auf allen sechs Handlungsfeldern ist eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen bzw. die Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten.

Die Darstellung in diesem Text beschreibt in groben Zügen die unterschiedlichen methodischen Ansätze von Kompetenzfeststellung mit den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Ansätzen und die verschiedenen *Settings/institutionellen Rahmenbedingungen*, unter denen Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten im IQ-Netzwerk und in anderen Zusammenhängen durchgeführt wird. Sie stellt diese Entwicklungen in einen großen Zusammenhang mit Veränderungen der Arbeitswelt und mit Reformnotwendigkeiten im Berufsbildungssystem, zumal bei der Anerkennung von Kompetenzen. Auf diesem Hintergrund wird dann verständlich, was Kompetenzfeststellung für Arbeitsmarkt-Zugänge und für Zugänge zu Aus- und Weiterbildung bewirkt und „in Bewegung setzen“ kann.

Einleitend wird dazu in einem Glossar ein Blick auf *Begriffe* rund um Kompetenzfeststellung geworfen: Warum wird es zunehmend als notwendig angesehen, erworbene Qualifikationen und Kompetenzen zu dokumentieren? Warum hat der *Kompetenzbegriff* den *Qualifikationsbegriff* über weite Strecken überlagert und in manchen Debatten und Praxis-kontexten regelrecht verdrängt? Welche Bedeutungsinhalte des Kompetenzbegriffs – vor allem im Bereich der *informell erworbenen Kompetenzen* – werden vom klassischen Quali-fikationsverständnis nicht abgedeckt? Wie hängt der konzeptionelle Übergang von „Quali-fikation“ zu „Kompetenz“ mit dem Konzept des *lebenslangen/lebensbegleitenden Lernens* und der Rede von der Wissensgesellschaft zusammen, wie sie nicht nur von den europäi-schen Institutionen, sondern auch von UN-Organisationen als inhaltliche Leitlinie für (berufs-) bildungspolitische Entscheidungen propagiert werden? Warum lassen sich Kompe-tenzen nicht mit denselben Verfahren „messen“ und abprüfen wie das bei Qualifikationen der Fall zu sein scheint?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es nützlich und notwendig, den Blick über die Grenzen Deutschlands auf Europa zu richten, was hier zunächst mit einem Blick auf Entwicklungen und Konzepte in der Schweiz und Österreich sowie auf das System der Kompetenzbilanzierungen in Frankreich geschehen soll. In einem weiteren knappen Abschnitt werden, wegen eines dort auf Immigranten orientierten Strangs der (An-)Erkennung biografisch erworbener Kompetenzen, Hinweise auf Konzeptionen und Praxis dazu in einem klassi-schen überseeischen Einwanderungsland, Kanada, gegeben. Gleich gerichtete Forschun-gen, Konzept- und Programmentwicklungen in europäischen Institutionen werden kurz skizziert. Nach diesem Ausflug zu internationalen Entwicklungen und Trends stellt sich für die Situation in Deutschland die Frage, wo im internationalen Geleitzug mit Kurs auf eine umfassende kompetenzbasierte Umorientierung der (Berufs-) Bildungs- und Zertifizie-rungssysteme einschließlich der Zugangsregelungen zu Bildungsgängen und „zugangsre-gulierten“ Arbeitsplätzen die deutsche Situation zu verorten ist – und welche verändernden Rückwirkungen von europäischen Trends und mittlerweile auch europäischen Empfehlun-gen (z.B. derjenigen zum Europäischen Qualifikationsrahmen) auf die (berufs-)Bildungspolitischen Strukturen in Deutschland ausgehen bzw. zu erwarten sind. Die wich-tigsten Anwendungsfelder, in denen bisher Kompetenzfeststellungsverfahren schon fest

etabliert und zum Teil der Regelpraxis geworden sind, werden dazu kurz beleuchtet, nämlich

1. die medizinische, soziale und berufliche Rehabilitation, in der es bei Assessments und Kompetenzfeststellungen darum geht, „verbliebene“ bzw. entwicklungsfähige Potenziale von Rehabilitanden prognostisch einzuschätzen;
2. das breite Feld der Jugend-Benachteiligtenförderung;
3. innovative Schulen und schulische Kooperationsverbunde, die sich im Bereich der Berufsorientierung für Schüler engagieren und
4. die betriebliche Personalarbeit, namentlich Personalauswahl und Personalentwicklung

An diese sehr weitwinkligen Fragestellungen schließt die knappe Darstellung eines Kriterienrahmens für die Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migranten an, der im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern“ in Zusammenarbeit mit der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migranten beim Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet wurde. Es folgt eine Beschreibung der Zielsetzungen und der Praxis von Kompetenzfeststellung (für Migranten), wie sie von einer Reihe von Projekten im IQ-Netzwerk betrieben wird. Welche Rolle spielen die im Netzwerk entwickelten Verfahren und Prozesse der Kompetenzfeststellung für Migranten mitsamt der Kooperationsbezüge (z.B. zu ARGEn/Jobcentern und zu Bildungsträgern), in die sie eingebettet sind, für die Arbeitsvermittlung, für den Zugang zu und für die Ausgestaltung praxisnaher und kursförmeriger Qualifizierungen?

### **3 Kompetenzfeststellung als Instrument der Ressourcenorientierung im Feld der sozialen und Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten**

Vorweg der Versuch einer Arbeitsdefinition:

**Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten ist eine Arbeitsmethode, mit der in Institutionen und Projekten die persönlichen Stärken und Potenziale von Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet werden – mehr oder weniger nah an der zugleich individuell-biografischen wie gesellschaftlichen Aufgabe „Integration in den Arbeitsmarkt“.**

Mit dieser Zielrichtung begegnen die Methoden der Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten auf praktisch-handfeste Weise dem immer noch weit verbreiteten Ausgrenzungs- und Defizitblick der Mehrheitsgesellschaft auf die Menschen mit Zuwanderungshintergrund, die mitten in ihr Leben und zahlenmäßig fast ein Fünftel dieser Gesellschaft ausmachen.

Der Defizitblick auf Zugewanderte ist eine immer neu erzeugte sozial konstruierte Sichtweise, die sich im Wesentlichen auf die folgenden Defizite konzentriert:

1. Es werden zwar die Lücken in den deutschen Sprachkenntnissen von Zuwanderern, nicht aber ihre muttersprachlichen und häufig vorhandenen Kenntnisse von Nachbarsprachen oder anderer Fremdsprachen einschließlich des Englischen oder Französischen umfassende Sprachkompetenz wahrgenommen<sup>4</sup>;
2. Es werden „fehlende“ Schul- und Berufsbildungsabschlüsse konstatiert, weil es keine treffsicheren Prozeduren zur Bewertung und Anerkennung über die ganze Bandbreite von im Ausland erworbenen Schul- und Berufsabschlüsse gibt<sup>5</sup>;

---

<sup>4</sup> Zur Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für das Deutschlernen und, weitergehend, für die begleitete Integration Zugewanderter in Deutschland siehe Esser 2006 a und b, Gogolin 1994, Gogolin/Neumann 1997, Gogolin u.a. 2006. Fragen des Spracherwerbs und der Sprachstandsfeststellung sind nur am Rande Thema dieses Berichts.

<sup>5</sup> Das Thema Anerkennung ausländischer Berufs- und Studienabschlüsse wird im Statusbericht Qualifizierung behandelt.

3. Es werden ungeprüft weiße Flecken an arbeitsweltbezogenem Wissen und Know-how unterstellt, wenn solches Wissen „nur“ als informell-lebenspraktisch und arbeitsintegriert erworbenes Know-how zur Verfügung steht und damit für den auf schulische/berufliche Zertifikate und schriftliche Zeugnisse fixierten Blick unsichtbar bleibt;
4. Es werden pauschal (und mit einigem Recht) Wissens- und Kompetenzdefizite in Bezug auf das Funktionieren von Institutionen- und von in Deutschland geltenden – auch ungeschriebenen Regeln - für das Alltags- und Arbeitsleben unterstellt. Dagegen werden die gerade durch die Erfahrung des Lebens in und zwischen zwei Kulturen und durch die Migrationserfahrung gewonnenen Kompetenzen nicht in Rechnung gestellt - ebenso wenig wie die daraus oftmals gewonnenen Lernpotenziale.
5. Es werden mit der Zuwanderung importierte gruppenbezogene Verhaltensformen nur als störende Andersartigkeit wahrgenommen. Die darin beschlossene kulturelle Bereicherung als mögliches soziales Trainingsfeld für die „Globalisierung von unten“, wird abgewehrt bzw. schlichtweg ignoriert.

Schon die grobe Definition und Zuordnung der Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten als eines Begleitinstrumentes auf dem Weg vom vorherrschenden Defizitblick zu einer wachen Ressourcenorientierung gegenüber Migranten zeigt: Es handelt sich hier nicht um ein simples Arbeitsinstrument im technischen Sinn, das ohne weitere Voraussetzungen in bestehenden Institutionen oder Arbeitskontexten und dort in eingeschliffenen Arbeitsroutinen eingesetzt werden kann - wie etwa ein neues Textverarbeitungsprogramm oder auch ein Beratungsleitfaden, ein Berufsorientierungstest oder die Abfrage von schulischen und beruflichen Ausbildungsabschlüssen. Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten ist *auch* ein Handlungskonzept mittlerer Reichweite, eine Art Entwicklungsachse. Sie bietet die Möglichkeit, die in der gesellschaftlich-institutionellen Auseinandersetzung mit der Zuwanderung und den Zugewanderten sowie ihren hier aufwachsenden Kindern mühselig erarbeitete Umkehr von der „Defizit- zur Ressourcenorientierung“ aus der Welt wohlfeiler Formel und Sonntagsreden in das Feld handfester Praxis zu transportieren.



Kompetenzfeststellung liegt also auf vielerlei Art im Schnittpunkt praktischer und konzeptioneller Entwicklungslinien, die für die Wirklichkeit der Zuwanderung und für die Debatten über sie und Integration während der letzten Jahrzehnte prägend waren und sind.

Diese Entwicklungslinien werden im Folgenden kurz umrissen:

Da ist zum ersten die Abkehr von der ihre Zielgruppe unfreiwillig aussondernden „Ausländerpädagogik“ der siebziger und achtziger Jahre als „Sonder“pädagogik für Ausländer, welche die Zugewanderten pauschal zur Problemgruppe abstempelte. An ihre Stelle trat der Übergang zur Ausdifferenzierung von Konzepten für die pädagogische Praxis im Einwanderungsland Deutschland unter dem Titel „Interkulturelle Pädagogik“ (die theoretische und Praxiskonzepte sowohl für die einheimische als auch für die zugewanderte Bevölkerung entwickelt). Der Schwerpunkt von Forschung und Praxisinnovationen hat hier bisher bei der *Schul- und Kindergartenpädagogik* gelegen. Konzeptentwicklungen für die *Berufsausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* fanden weitgehend in enger Kooperation zwischen einer Landschaft außeruniversitärer Praxisforschungsinstitute und Trägern und Projekten aus dem schon in den 70er und 80er Jahren entstandenen Übergangssystem „Schule/Beruf“ statt. Diese Übergangszone wurde *neben* dem dualen System und *neben* den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen (die vor allem von Mädchen und jungen Frauen absolviert werden) immer weiter ausgebaut und -differenziert. In diesem wichtigen Praxisfeld werden in der Breite Verfahren und Methoden der Kompetenzfeststellung entwickelt und eingesetzt. In Kapitel 6.1.2. werden diese Entwicklungen näher beleuchtet.

Die *Erwachsenenpädagogik* spielt – wie in der Pädagogik im Allgemeinen - auch in der interkulturellen Pädagogik bisher eine untergeordnete Rolle. Deshalb fehlt es auch für breit angelegte Lehrprogramme wie die Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz an ausreichend empirisch gestützten lehr- und lerntheoretischen Grundlagen. Zu Lernstrategien und zu ihrer Optimierung in sprachlich und ethnisch heterogenen Lernergruppen - wiederum fast nur für Lernende im Schulalter - gibt es vor allem in den USA eine reichhaltige forschungsgestützte Praxis. Aber auch im deutschsprachigen Raum – mit wichtigen Beiträgen aus der Schweiz – hat sich eine Forschungs- und Praxistradition zu diesen Fra-

gen entwickelt<sup>6</sup>. Kompetenzfeststellung kann nach internationalen Erfahrungen und Konzepten, aber auch schon auf Basis mittlerweile auch in Deutschland vorliegender Forschungsergebnisse einen Beitrag dazu leisten, kursförmige Lernprozesse auf das Vorwissen und das Kompetenzniveau von Teilnehmer/innen zuzuschneiden.

Neben der Überwindung der Ausländerpädagogik und der Profilierung interkultureller Pädagogik als Fachdisziplin ist als zweiter Entwicklungsprozess auf dem Weg von der Defizit- zur Ressourcenorientierung die Auseinandersetzung mit Konzepten und Praxis der früheren Ausländersozialberatung<sup>7</sup> und der Übergang zu einem neuen Beratungsverständnis zu nennen. Es setzt profiliert auf Aktivierung, auf „Fördern und Fordern“, auf Eigenverantwortung, auf Empowerment; und im Blick auf die Anbieter und Settings von Beratung weist es Migranten- (Selbst)Organisationen eine wesentliche Rolle in der Landschaft der Beratungsangebote zu (Hunger 2002).

Dieser konzeptionelle Wandel – sowohl beim Übergang von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik als auch von der Ausländersozialbetreuung zur aktivierenden Beratung mit Elementen des Case Managements in der Migrationserstberatung - ist eingebettet in eine ganz parallele Entwicklung im Grundverständnis von den Aufgaben des Sozialstaats, die in allen Industrieländern zu verzeichnen ist. Wie auch immer die Leitbegriffe genau gefasst sein mögen – eine konzeptionelle Neupositionierung weg vom vormundschaftlichen, „fürsorglich belagernden“ Wohlfahrtsstaat zum aktivierenden Sozialstaat lässt sich in vielen sozialpolitischen Weichenstellungen schon seit den 90er Jahren verzeichnen, vom Pflegeversicherungsgesetz („Neue Kultur des Helfens“) bis zu den Arbeitsmarktreformen, für deren Zielsetzungen und praktische Umsetzung immer wieder das Leitmotiv des „Förderns und Forderns“ herangezogen wird.

Zugleich ist mit der Verankerung der Migrationserstberatung der Abschied von der Sortierung der Zugewanderten je nach ihrer Nähe zur deutschen Abstammung in Aussiedler und „sonstige Zuwanderer“ aus EU- sowie aus Nicht-EU-Ländern zumindest eingeläutet.

---

<sup>6</sup> Vgl. Reich/Roth u.a. 2002; Siebert-Ott 1999; aktuell: Söhn 2005

<sup>7</sup> Die Ausländersozialberatung wurde schon vor 15 Jahren als „klientelisierend“ kritisiert. Sie habe die Eigenaktivität der Beratenden weniger gefördert als blockiert. Vgl. vor allem und wegweisend: Puskeppeleit/ Thränhardt 1990

Rechtliche Unterschiede im Zugang zu verfestigten Aufenthaltstiteln zwischen verschiedenen Zuwanderergruppen, zwischen EU- und Nicht-EU-Ausländern, in krasser Form auch zwischen mit Visa Einreisenden und Asylbewerbern bleiben trotzdem bestehen – und in etlichen gesetzlichen Detailregelungen bleibt weiter eine Praxis der gruppenspezifischen Ungleichbehandlung Zugewanderter verankert<sup>8</sup>.

Ein weiteres Element im Übergang vom Defizitblick zur Ressourcenorientierung stellt die *Aufwertung informell erworbener Kompetenzen* dar. In diesem Zusammenhang ist ein wachsendes Problembewusstsein zu der Humankapital verschwendenden Praxis zu verzeichnen, die sich durch eine verbreitet wenig treffsichere Bewertung und deshalb durch eine Missachtung und Nichtanerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen auszeichnet.

Im Folgenden geht es um die Antriebsmomente für die international zu verzeichnende Entwicklung und Institutionalisierung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung, die teils die bestehenden Systeme von Bildungszertifikaten und Arbeitsplatzzugängen (bzw. der Personalauswahl) ergänzen, teils zu ihnen in mehr oder weniger ausgeprägtem Gegensatz stehen.

#### **4. Veränderte Strukturen in der Arbeitswelt – neue Anforderungen an die Beschäftigten**

In den 90er Jahren - und mit dem Aufkommen und der Verbreitung des Internet noch einmal potenziert - hat sich das Tempo der informationstechnischen Durchdringung der Arbeitswelt gegenüber den vorhergehenden zwei Jahrzehnten dramatisch beschleunigt. Zur Beschreibung dieser Entwicklung ist der Begriff von der digitalen Revolution durchaus zutreffend gewählt. Denn es gibt nur noch wenige Arbeitskontexte, die nicht in der einen oder anderen Form durch informationstechnisch gestützte Prozesse der Produktions- und Prozesssteuerung, Arbeitsplanung, -gestaltung, -dokumentation oder -abrechnung gekenn-

<sup>8</sup> So das in Projekten des EQUAL-Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ an etlichen Standorten deckungsgleich berichtete Beispiel von der unterschiedlichen Behandlung derselben Abschlüsse von ein und derselben Hochschule, je nachdem, ob es sich um einen (Spät-)Aussiedler handelt oder nicht.: Diese Unterscheidung findet ihre Fortsetzung in Deutschland zum Beispiel bei Ärzten. Nach Absolvieren der Gleichwertigkeitsprüfung erhält ein (Spät-)Aussiedler die Approbation, ein anderer Zugewanderter nur eine eingeschränkte Berufserlaubnis.

zeichnet sind. Damit hat sich eine neue Qualität der Anforderungen an „literacy“, nämlich „computer literacy“, als Basisqualifikation, d.h. praktisch als gesellschaftsweiter Grundstandard für die Anforderungen an Beschäftigte und für die Definition von Beschäftigungsfähigkeit durchgesetzt. Verbunden damit ist ein immer stärkerer Durchdringungsgrad von arbeitsbezogenen Kommunikations- und Einweisungsprozessen mit der weltweit genutzten „lingua Franca“: Englisch.

### **Arbeitsanforderung: Computer literacy, Grundkenntnisse in Englisch**

Die 1990er Jahre waren aber auch Jahre einer vor allem im weltweiten Wettbewerb um die schlagkräftigsten Managementkonzepte vorangetriebenen weiteren Revolution, die unmittelbar die grundlegenden Strukturen von Arbeitsteilung und Hierarchien in der Arbeitswelt umwälzte. Ausgehend vor allem von den Alarmrufen über die „japanische Herausforderung“ durch die dort erreichten strukturellen Produktivitätsvorteile breiteten sich Konzepte aus wie „lean production“, „lean management“, verbunden mit Ideen wie „kontinuierlicher Verbesserungsprozess“, einem wesentlichem Teil des japanischen Management-Prinzips „Kaizen“, und „Total Quality Management“ - auch über die Automobilindustrie hinaus. Diese Ausbreitung erfolgte zunächst via Preisdiktat gegenüber den Zulieferern, dann über die komplexen Prozesse, die für die Diffusion von Innovationen kennzeichnend sind.

Beide „Revolutionen“ – die digitale und die Management-Revolution - haben genug Durchschlagskraft entfaltet, um neben den Kernbereichen der fordistischen Groß-industrie auch die Großstrukturen im tertiären Sektor (Banken, Versicherungen, Verkehrsdienstleistungen, unternehmensbezogene Dienstleistungen) umzuwälzen und schließlich - unter dem Titel „New Public Management“ auch den öffentlichen Sektor und in dessen Gefolge auch den Dritten Sektor mit den dort dominierenden sozialen und gesundheitsbezogenen Dienstleistungen zu erreichen.

Für die Beschäftigten hat sich mit diesen Umwälzungen ein weitreichend verändertes *Panorama von Arbeitsanforderungen* ergeben:

- a. Selbst von Geringqualifizierten, die nur eng geschnittene Arbeitstakte und Kernarbeitsaufgaben erfüllen sollen<sup>9</sup>, wird ein Wissen über und ein Verständnis für *Arbeitsprozesse in ihrer Gesamtheit* erwartet. Sie sollen in der Lage (und willens!) sein, Störungen im Arbeitsprozess zu erkennen und umgehend richtige Entscheidungen zur Problemlösung zu treffen. Dies kann auch lediglich bedeuten, die für das jeweilige Problem zuständige Person ausfindig zu machen und sachgerecht zu informieren. Dazu ist die Fähigkeit zur treffsicheren Kommunikation mit den anderen „stakeholdern“ für den eigenen Arbeitsbereich unerlässlich. Klassisches Beispiel für diesen Trend ist die Integration der Qualitäts-Endkontrolle in die Produktions- und Leistungsprozesse selbst – verbunden mit einem erheblichen Zuwachs an Verantwortung, aber auch Belastung für die Beschäftigten.

„Einen Eindruck von den neuen Anforderungen bekommt man, wenn Firmenvertreter den zunehmenden Bedarf an Querschnittsqualifikationen skizzieren: *„Alle Mitarbeiter sind in den betrieblichen Gesamtprozess eingebunden, auch die Angelernten.“* *„Der Computer wird künftig überall wie ein Bleistift eingesetzt.“* Personale Qualifikationen werden durchweg für wichtiger gehalten als fachliche. Gebraucht werden Generalisten, die eigenverantwortlich handeln. Hier sind sich Vertreter von großen, mittleren und kleinen Unternehmen einig (Dauser 2003)“.

**Arbeitsanforderung: Problemlösungskompetenz/ Methodenkompetenz/ „Selbstorganisations“-Kompetenz, aber auch soziale und kommunikative Kompetenz/ Teamfähigkeit**

- b. Ein wichtiges Schlagwort für die Veränderungen entlang der beiden arbeitspolitischen Umwälzungen heißt „flache Hierarchien“. Es bedeutet, dass der

<sup>9</sup> Entgegen den Erwartungen vieler Industriosozologen haben sich in vielen Industriebereichen Arbeitsstrukturen wieder neu gefestigt („Re-Taylorisierung“), die durch enge Arbeitstakte (bis ca. 1 Minute) gekennzeichnet sind. In ihnen arbeiten zu einem hohen Prozentsatz Beschäftigte mit Berufsabschlüssen – von denen die Hälfte binnen weniger Jahre nach Ausbildungsabschluss berufs fremd tätig ist. Dennoch erwarten die Unternehmen in diesen Arbeitsstrukturen von ihren Beschäftigten ein breites Spektrum an Kompetenzen, wie sie normalerweise in der dualen Ausbildung nicht selbstverständlich vermittelt werden (Clement 2007). Diese Situation lässt sich zusammenfassend so ausdrücken: Einfache Arbeit ist keineswegs einfach!

von den einzelnen Beschäftigten zu überblickende Ausschnitt der Gesamtarbeits- und Leistungsprozesse sich stark vergrößert und dass Elemente der Vorgesetzten- und Kontrollfunktionen in die einzelnen Arbeitsaufgaben integriert werden. Das bringt eine Vervielfachung der Kommunikations- und Abstimmungsaufgaben quer durch alle Felder der Erwerbsarbeit mit sich.

**Arbeitsanforderung: Soziale und kommunikative Kompetenz, Teamfähigkeit.**

- c. Ein weiterer Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit veränderten Arbeitsstrukturen und Arbeitsanforderungen heißt „Verschärfung des Wettbewerbs“, wofür häufig „die Globalisierung“ verantwortlich gemacht wird. Eine zentrale Strategie von Unternehmen und Institutionen, auf die Verschärfung des Wettbewerbs zu antworten, besteht in der Einforderung von Kundenorientierung von allen Arbeitseinheiten und Beschäftigten. Das beginnt mit der „internen Kundenorientierung“, was bedeutet, dass vorgelagerte Arbeitsteams den jeweils markt- bzw. kundennäheren Arbeitseinheiten mit Vorrang zuarbeiten müssen. Generell wird von allen Beschäftigten zur Profilierung der Kundenorientierung die Bereitschaft und Fähigkeit erwartet, sich in die Situation von Kunden hineinzudenken und Kundenkontakte kommunikativ positiv zu bewältigen.

**Arbeitsanforderung: Soziale bzw. kommunikative Kompetenz**

- d. Eine letzte Ebene der Veränderungen, die mit den beschriebenen Umwälzungen eng zusammenhängen, betrifft die starke Vergrößerung der „Umschlagsgeschwindigkeit“ des Wandels. Wenn z.B. große und innovative Unternehmen auf dem Markt der Telekommunikation immer größere Anteile (>50%) ihres Umsatzes nicht mehr mit Produkten machen, die erst in den letzten fünf, sondern sogar erst in den letzten drei (!) Jahren auf den Markt gekommen sind, dann bedeutet das auch für die Beschäftigten, dass sie sich

in immer kürzeren Zyklen auf stark veränderte Arbeitsprozesse und -strukturen einstellen müssen. Von ihnen wird über all die genannten Kompetenzen hinaus als eine Art Meta-Kompetenz die Bereitschaft und Fähigkeit zu flexiblem Handeln, zur immer neuen Anpassung an neue Rahmenbedingungen der eigenen Erwerbsarbeit erwartet – und zum ständigen Neulernen, aber auch aktiven „Entlernen“.

**Arbeitsanforderung: Flexibilität als Fähigkeit und Bereitschaft, sich an veränderte Arbeitsstrukturen und -anforderungen – von den Arbeitszeiten über die Strukturen der Arbeitsteams (Zunahme von Projektarbeit mit periodisch wechselnder Zusammensetzung) bis hin zu den Arbeitsinhalten - immer neu anzupassen.**

Dies bedeutet, dass die technisch-fachlichen Qualifikationsbündel, die den Kern beruflicher Kompetenz und Identität ausmachen, mit dem Übergang von der *funktions- und berufsorientierten* zu einer *prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation*<sup>10</sup> gegenüber den hier genannten Arbeitsanforderungen mit ihren Kompetenzdimensionen an Stellenwert verlieren. Viele Berufsprofile „weichen auf“, sie „fransen an ihren Rändern aus“, fügen mehrere solcher Profile neu zusammen. Am eindringlichsten hat sich diese Entwicklung im Schlüsselsektor der informationstechnischen Revolution beobachten lassen: Ein großer Teil der dort Erwerbstätigen hat sich die notwendigen Fachqualifikationen vor einem oftmals völlig anderen beruflichen Hintergrund in einer Mischung aus autodidaktischen Anstrengungen und – meist: modularisierten – Kursen, Lehrgängen, Teilstudien angeeignet. Trotz der Neuschaffung und Neuordnung von IT-bezogenen Berufen im dualen System sowie auf der Techniker- und akademischen Ebene ist es schwierig geblieben, die über weite Strecken fehlende, weil nicht in formell erworbenen Qualifikationen verankerte Beruflichkeit der Beschäftigten im IT-Sektor sowie in IT-bezogenen Tätigkeiten in der Produktion, im privatem Dienstleistungssektor und in den öffentlichen Verwaltungen wieder ins duale System und - auf akademischem Niveau - in Studiengänge rund um die Informatik zurückzuholen und dort gleichsam einzufangen.

<sup>10</sup> Begriffliche Unterscheidung angelehnt an Baethge/Schiersmann 1998



**Fazit 1: Die veränderten Arbeitsanforderungen, hervorgerufen von neuen Konzepten der Unternehmensführung und durch die digitale Revolution, haben zu einer starken Aufwertung von Sozial-, Methoden- und personalen Kompetenzen gegenüber den überlieferten, durch übersichtliche Qualifikationsbündel (aus theoretischem und praktischem Fachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) gekennzeichneten Anforderungsprofilen geführt.**

Diese Entwicklung war schon von Mertens (1974) mit seiner empirisch gestützten Begriffsprägung von den „*Schlüsselqualifikationen*“ vorweg genommen worden. Im Kern handelt es sich bei diesen Querschnittsqualifikationen um solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die keinen *unmittelbaren und begrenzten* Bezug zu *bestimmten Tätigkeiten* haben, sondern vielmehr die *Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen begründen* und die *ebenso zur Bewältigung von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen in konkreten Arbeitssituationen sowie auch außerhalb des Berufs befähigen*.

**Fazit 2: Für die zentral gewordenen *Kompetenzen* gilt, dass sie nicht in formellen Lehr-Lernarrangements in Bildungsinstitutionen wie z.B. in Klassenzimmern und Schulungsräumen erworben werden. Es handelt sich bei diesem Typ persönlichkeitsverbundener „neuer Arbeitstugenden“<sup>11</sup> um biografisch prägend gewordene Kompetenzen, die in ganz unterschiedlichen Settings und Kontexten erworben werden: Auch durch praktische Arbeitserfahrung („arbeitsintegriertes Lernen“: Dehnbostel 2003, Stegmaier 2000), aber ebenso sehr durch Reisen, Freizeit- und soziale Freiwilligenaktivitäten, bei Jugendlichen durch Erfahrungen in Peergroups sowie durch die – auch in der internationalen Debatte immer wieder als wichtiges Erfahrungsfeld vernachlässigte - gelebte Erfahrung in der eigenen Familie und der Familienarbeit (Erler/Nußhardt 2000, Erler/Gerzer-Sass/Nusshart/Sass 2003).<sup>12</sup>**

<sup>11</sup> Die „alten“ Arbeits- oder Sekundärtugenden müssen deshalb keineswegs außer Kurs geraten. Es handelt sich vielmehr um eine Verschiebung der Gewichtung rein fachbezogener Qualifikationen und der Schlüsselkompetenzen im Verhältnis zueinander. Vielfach koexistieren Elemente neuer Kompetenzorientierung und der entsprechend notwendigen Beschäftigten-Autonomie mit alten Kontroll-Kulturen.

<sup>12</sup> Europaweit gibt es nur vereinzelt Ansätze und Initiativen, die die Validierung von in Freiwilligenarbeit erworbenen Kompetenzen und – in noch geringerer Anzahl – Kompetenzen aus der Familienarbeit im Blick haben. In den Niederlanden wird der Entwicklungsprozess von Kompetenzerfassungsmethoden innerhalb



Diese heute als „Kompetenzen“ bezeichneten Fähigkeiten lassen sich auch – anders als fachbezogen-theoretisches Wissen, der Grundbaustein von Fachqualifikationen – nicht oder kaum in reproduzierbaren Prüfungssituationen abfragen<sup>13</sup>. Auch „ein hohes Bildungszertifikat“ ist immer weniger ein hinreichendes Kriterium der Personalauswahl. Aus dieser Notlage ist ein Bedürfnis entstanden, nach halbwegs zuverlässigen zusätzlichen Auswahlverfahren zu suchen. Es wird beispielsweise mit einer Vielzahl unterschiedlicher Assessment Center experimentiert, gelobt, bezweifelt, verworfen. Der Entwicklungsdruck entsteht aus der Praxis“ (Bauer 2003, 19f.). Es bedarf deshalb der Entwicklung neuer Methoden, um diesen Typ von Arbeitskraft-Potenzial - Kompetenzbündel statt Qualifikationsbündel - sichtbar zu machen und sie im Blick auf die Eignung ihrer „Träger“ für bestimmte – komplexe – Arbeitsaufgaben zu bewerten.

---

Freiwilligenorganisationen seit 2001 vom Gesundheitsministerium in Kooperation mit dem niederländischen Wohlfahrtsinstitut begleitet und gefördert (Zoon 2005). In Deutschland haben die Wohlfahrtsverbände solche Instrumente entwickelt, die auch in Handlungsansätzen wie dem Projekt „Seitenwechsel“ (Führungskräfte aus Wirtschaft und Verwaltung leisten Praktika in sozialen Einrichtungen und Projekten) punktuell Anwendung finden. Am Deutschen Jugendinstitut ist ein Kompetenznachweis „Lernen im sozialen Umfeld“ entwickelt worden (Gerzer-Sass/Reupold/Nusshart 2006). In Finnland zum Beispiel werden Kompetenzfeststellungsmethoden in der non-formalen Erwachsenenbildung im Rahmen des Programms VSOP entwickelt (Nevala 2005). Im Familienbereich ist das im irischen Projekt CWEL entwickelte Kompetenzfeststellungsinstrument, mit dem Sinti und Roma-Frauen durch die Herstellung von Collagen und Photos sowie im Rahmen von Interviews ihre in der Familie erworbenen Kompetenzen darstellen können, zu nennen (Konrad 2005). Aber insgesamt kann resümiert werden, dass auch auf europäischer Ebene v.a. in Bezug auf das Feld der Validierung von Kompetenzen aus Familienarbeit noch großer Nachholbedarf besteht.

<sup>13</sup> Unter wesentlicher Beteiligung des Bundesinstituts für Berufsbildung werden für immer mehr Berufe im dualen System „gestreckte“ Prüfungsmodelle entwickelt, die durch Projektarbeit und ähnliche „Entgrenzungen“ der Prüfungssituation darauf abzielen, auch die Mertens'schen Schlüsselqualifikationen bzw. die drei „nicht fachlich-technischen“ Kompetenzformen (sozial-kommunikativ, methodisch, personal) prüfungsmethodisch „einzufangen“. Sie werden im Konzept für diese Prüfungen „Prozesskompetenzen“ genannt: bmbf 2006. Es spricht – und das will die weitere Darstellung in diesem Bericht auch herausarbeiten - vieles dafür, dass sich zur personenbezogenen *Beurteilung dieser Kompetenzen eigenständige Methoden und nicht prüfungsgebundene Verfahren* weiter entwickeln werden. Institutionell stellt sich also die Aufgabe, das gesamte System formeller berufsfachlicher Prüfungen mit den sich entwickelnden Systemen, Methoden und Prozeduren zum Sichtbarmachen und Validieren informell und non-formal erworbener Kompetenzen in ein *gemeinsames* und sich gegenseitig ergänzendes Bezugssystem zu integrieren.

## 5. Internationale Konzept- und Politikentwicklungen rund um den Kompetenzbegriff, um Kompetenzfeststellung und -entwicklung sowie um lebenslanges Lernen

Eine breite wissenschaftliche Debatte mit z.T. ausgeprägten Querbezügen zur allgemeinen und zur Berufsbildungspolitik, bisher viel weniger zur Arbeitsmarktpolitik hat die eben benannten beiden Kernpunkte zu den neuen Arbeitsanforderungen umkreist und „ausgemessen“. Betriebliche Personalentwicklungskonzepte dienen als praktisches Experimentierfeld für eine ansteigende Flut von teils grundlagentheoretisch orientierten, häufig aber auch sehr praxisbezogenen Diskussionsbeiträgen und Forschungsprojekten. Dabei zeichnet sich ein grober Konsens ab, der es bei aller Vielfalt in der Verwendung der Begriffe in den verschiedenen Sprachen doch möglich macht, ein europaweit, z.T. darüber hinaus gemeinsames Verständnis von Grundbegriffen und -konzepten zu formulieren. Die wichtigsten Begriffe werden im folgenden Kurzglossar als Hintergrund für die folgenden Teile des Berichts festgehalten.

### 5.1 **Glossar: Begriffe rund um die Kompetenzentwicklung und die Instrumente zu ihrer Feststellung und Validierung**

*Kompetenz* „ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das“<sup>14</sup>, und zwar vor allem: „Dispositionen zur Selbstorganisation menschlichen Handelns, das kreative Denkhandeln eingeschlossen; Kompetenzen sind *Selbstorganisationsdispositionen*“ (Erpenbeck 2003).

*Kompetenztypen/-arten*: Hier zeichnet sich ein Einverständnis über die folgende Einteilung ab:

<sup>14</sup> Gnahn 2007 beabsichtigt mit dieser Formulierung einen konsensfähigen Extrakt aus zahlreichen international verwendeten Definitionen des Kompetenzbegriffs zu ziehen. Die Formulierung ist eng angelehnt an die OECD-Studie 2003 und an Rychen/Salganik 2003.

- a. *Fachkompetenzen* (spezialisierte und auf eingegrenzte Gebiete bezogene Kompetenzen = technisch-fachliche Kompetenzen, weitgehend deckungsgleich mit dem Inhalt beruflicher Spezialqualifikationen);
- b. *Sozialkompetenzen*: Sie werden im Miteinander mit anderen Personen wirksam (z.B. Teamgeist, Anpassungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit etc.);
- c. *Methodenkompetenz*, z.T. mit Fachbezug, vor allem aber Methoden mit einem weiten Anwendungsspektrum umfassend;
- d. *Personale Kompetenzen*: Sie betreffen die Formen der Selbstorganisation der Individuen (z.B. Zeitmanagement, Entscheidungsfindung, Organisationstalent)<sup>15</sup>.

*Qualifikationen* sind demgegenüber „definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden. Der Erfolg dieser Vermittlungsbemühungen wird gewöhnlich durch Prüfungen evaluiert und testiert. Insbesondere im Bereich beruflicher Qualifizierungsprozesse sind die Inhalte so konzipiert, dass eine berufliche bzw. praktische Verwertbarkeit gegeben ist“ (Gnahs 2007).

*Kompetenzerwerb* findet auf unterschiedlichen Lernpfaden sowie durch den Gesamtprozess des Lernens statt, der als *Sozialisation* bezeichnet wird – als der Prozess, „durch den Individuen im Umgang mit anderen Individuen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, indem sie Normen und Werte der Gesellschaft kennen lernen und teilweise verinnerlichen und zentrale Rollen (z.B. Geschlechts-, Alters- und Berufsrollen) spielen lernen“ (Feldmann 2006, nach Gnahs 2007). Dabei gibt es verschiedene Wege, auf denen Lernen als Erwerb von sozialer (und beruflicher) Handlungsfähigkeit überwiegend bewusst und beabsichtigt stattfinden kann. Hier werden europaweit in weitgehender Übereinstimmung die folgenden Kategorien unterschieden (nach Gnahs 2007):

- **Formales Lernen**: Es umfasst alle Lernprozesse, die zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. auf ihn vorbereiten („**Regelsystem**“). Es findet in ei-

<sup>15</sup> Erpenbeck hat vorgeschlagen, bei diesen vier Kompetenztypen die Fach- und Methodenkompetenz als eine Kategorie zu fassen und eine weitere Kategorie hinzuzufügen, die sogenannte Aktivitätskompetenz; sie ist in dem von ihm mit entwickelten Kompetenzfeststellungsverfahren KODE auch operationalisiert (Erpenbeck 2003, 367). Auf der Basis eines sehr breiten auch internationalen Forschungsüberblicks kommt allerdings Gnahs (2007) zu dem Ergebnis, dass sich ein Konsens über die „Einteilung“ in die vier erstgenannten Kompetenzdimensionen abzeichnet.

nem institutionellen Rahmen statt, in dem das Lernen durch professionelles Personal organisiert, gesteuert, bewertet und zertifiziert wird.

- **Nicht-formales Lernen:** Hier handelt es sich um organisierte Bildungsprozesse **außerhalb des Regelsystems**, vom Verein über den Betrieb bis zur Volkshochschule. Im Regelfall wird speziell ausgebildetes Personal zur Lehre eingesetzt. Nicht-formales Lernen wird von Personen aller Altersgruppen praktiziert und kann auch zu Abschlüssen führen. Die Dauer solcher Bildungsmaßnahmen ist durchschnittlich deutlich kürzer als bei solchen im formalen System, sie variiert von wenigen Stunden bis hin zu Jahren.
- **Informelles Lernen:** Es erfolgt in der Regel nicht in einem speziell für Lernzwecke reservierten Rahmen und wird nicht durch professionelles Lehrpersonal angeleitet oder begleitet. Es ist vielmehr eingebettet in tägliches Handeln am Arbeitsplatz, in der Familie oder im sozialen Umfeld. Es ist in hohem Maße selbstgesteuert und zielt nicht vorrangig auf das Erreichen von Abschlüssen oder Zertifikaten.

Fast durchgehend<sup>16</sup> werden unter dieser Kategorie des Lernens auch alle Formen nicht beabsichtigten Lernens – „im Vorbeigehen“ – sei es am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder in der sozialen Freiwilligenarbeit, aber auch in der Familie gefasst.

Gnahs (2007) dagegen ordnet all diese Formen nicht intentionalen Lernens als weiterem Lernpfad dem

- **Lernen en passant** zu – dem unbewusstem und nicht verbalisierbaren Lernen, das in Handlungs- und Lebenszusammenhängen stattfindet, bei denen es nicht primär auf den Kompetenzzuwachs ankommt, sondern auf das situative Agieren und Reagieren, auf das Erreichen bestimmter Ziele und das Lösen akuter Probleme.

**Kompetenzfeststellung/-bewertung/-messung:** Da Kompetenzen sich nicht wie fachlich-technisches Wissen standardisiert abfragen lassen, haben sich je nach Zweck, Verwendungskontext und Zielgruppe aus unterschiedlichen methodischen Instrumenten kom-

---

<sup>16</sup> Für den Stand europäischer Debatten vgl. Bjørnåvold 2001 sowie die Statusberichte zur Grundlagenforschung Kompetenzmessung: Haase 2002-2006

binierte Verfahren zu Kompetenzbewertung/-feststellung herausgebildet. Folgende Instrumente können auf der **Ergebnisebene** unterschieden werden (angelehnt an Gnahs 2007)

- **Zertifizierung**
- **Beurteilung**
- **Selbsteinschätzung bzw. Fremdeinschätzung bzw. Kombination von beiden, oft gebündelt in Kompetenzprofilen**
- **Portfolios**
- **Teilnahmebescheinigung**

Auf der **Verfahrensebene** werden unterschieden (angelehnt an Lang-von-Wins 2003)

- **Interviews** (in der Anwendung extrem verschiedenartig durchgeführt)
- **Arbeitsproben** („kontrollierte Nachbildung erfolgskritischer Situationen“)
- **Testverfahren**, die vor ihrem Einsatz durchweg eine aufwändige Entwicklungsphase und methodisch genau festgelegte Schritte durchlaufen müssen (z.B. **Intelligenztests**, **Leistungstests** (die häufig kognitive Leistungskomponenten umfassen), **Persönlichkeitstests**)
- **Computergestützte Kompetenzbeurteilung** wie z.B. das sogenannte **E-Profiling**, wo auf der Grundlage von spielerisch, nicht sprachlich zu bearbeitenden Aufgaben am PC Fertigkeiten wie die Bearbeitungsgeschwindigkeit und die Treffsicherheit von Lösungen bewertet und darauf aufbauend standardisierte und validierte Kompetenzbeurteilungen erstellt werden.
- **biografieorientierte Methoden** - vertiefende und reflektierende Befragungen, die über aktuell zuschreibbare Kompetenzen hinaus durch die Rekonstruktion lebensweltlicher Erfahrungen vor allem den informellen Kompetenzerwerb thematisieren. Gerade für die Zielgruppe Migrantinnen und Migranten sind solche Methoden ein grundlegender Baustein für jede umfassende Kompetenzfeststellung.
- **Assessment-Center-Verfahren**: Ein aufeinander abgestimmtes Bündel von Methoden, das zur differenzierten Bewertung von berufsrelevanten Kompetenzen und Persönlichkeitsdispositionen eingesetzt wird.

Eine andere Unterteilung unterscheidet zwischen

- **subjekt- und anforderungsorientierten Verfahren** der Kompetenzfeststellung. Subjektorientierte Verfahren stellen die Biografie und den Kompetenzerwerb sowie – prospektiv – mögliche Entwicklungswege der Individuen in den Mittelpunkt. Anforderungsorientierte Verfahren gehen von spezifischen Arbeitsplatzanforderungen aus und gleichen „Bewerberprofile“ mit diesen Anforderungen ab („matching“).

Die **Auswertung** kann auf der Grundlage einer **Selbst-** oder **Fremdeinschätzung** bzw. einer **Kombination von beiden** erfolgen. Von einer Kompetenzfeststellung kann im Unterschied zu reinen Assessmentverfahren und vor allem in Abgrenzung von Profiling erst dann gesprochen werden, wenn die Teilnehmenden in die Reflexions- und Bewertungsprozesse aktiv mit eingebunden sind und für sie die Anteile der Fremdeinschätzung bzw. Auswertung transparent sind bzw. mit ihnen reflektiert werden. Auf diesen Punkt wird im Laufe des Berichts noch ausführlicher eingegangen.<sup>17</sup>

## 5.2 Notwendige Subjektorientierung in Verfahren der Kompetenzfeststellung mit Migrantinnen

Diese Liste von Begriffserläuterungen bildet allerdings eine wesentliche Funktion von Kompetenzfeststellung gerade für die Zielgruppe Migrantinnen und Migranten nur ungenügend ab: Ein erheblicher Teil des je individuellen<sup>18</sup> Kompetenz- und Entwicklungspotenzials ist „versteckt“ und kann erst durch reflexiv gestützte „Grabungsarbeiten“ sichtbar gemacht werden. Viele dieser Kompetenzanteile sind auch für ihre Träger selbst unsichtbar. Das gilt zumal für Zugewanderte, die häufig eine entmutigende Geschichte erfolgloser Ausbildungsschritte bzw. der Arbeitsplatzsuche in Deutschland und oft des „Gefangenbleibens“ in unterwertiger Beschäftigung hinter sich haben. Sie neigen zur Selbstabwertung und messen ihren im Herkunftsland formell und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen oftmals keinen Wert bei. Kompetenzfeststellung kann bei ihnen kein Pro-

<sup>17</sup> Der bundesweite Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ hat Standards entwickelt, die in diese Richtung zielen. Hierzu ausführlich in Kapitel 6.

<sup>18</sup> Dieser Sachverhalt wird im fachlichen Diskurs mit dem „Eisberg-Modell“ beschrieben. Dieses Bild, das den Größenanteil von informellem Kompetenzerwerb am gesamten Lern- und Weiterbildungsvolumen darstellt, wurde in Kanada in die Debatte um lebenslanges und informelles Lernen eingeführt. Vgl. z.B. Livingstone 2002: „Informal learning is like an iceberg – mostly invisible on the surface, and immense“.

zess sein, der nur den sichtbaren Rahm „an der Oberfläche“ abschöpft und zertifiziert; sie muss vielmehr die verborgenen, abgedrängten Kompetenzen freilegen und aus ihnen ein neues Bild über mögliche berufliche und persönliche Entwicklungswege zusammensetzen. Methoden dieses den Selbstwert steigernden gemeinsamen Reflektierens sind seit vielen Jahren u.a. in den beruflichen Orientierungs-, Beratungs- und Qualifizierungsangeboten für Berufsrückkehrerinnen entwickelt und erprobt worden<sup>19</sup>. Sie bilden in den konzeptionellen Debatten und in der Forschung über die Gründe für die niedrige Beteiligung Geringqualifizierter (und von Migranten) an der beruflichen Weiterbildung eine Art roter Faden. Das gilt auch für Konzepte, die in diesem Bereich auf Chancengleichheit hin arbeiten. Konzepte der Lern- und Bildungsberatung<sup>20</sup> und ähnlicher Veränderungs- und Erweiterungsbausteine in der Qualifizierungslandschaft<sup>21</sup> stellen Instrumente für chancengleiche Zugänge zur Weiterbildung und zur Unterstützung erfolgreicher Weiterbildungsteilnahme bereit. Vor diesem Hintergrund gibt es eine Verwandtschaft in den pragmatischen Zielen und eine methodische Nähe z.B. der in den erwähnten Kursangeboten für Berufsrückkehrerinnen angewandten Verfahren zu den Kompetenzfeststellungsverfahren für weitere besondere Zielgruppen, zu denen neben benachteiligten Jugendlichen (unter ihnen viele mit Migrationshintergrund) und Rehabilitanden auch Migrantinnen und Migranten gehören. Der gemeinsame Nenner besteht in der Herausarbeitung und Hervorhebung des eigenen Potenzials, einer Stärkung des Selbstwerts und der Erhöhung der je individuellen Handlungsfähigkeit („Empowerment“), gekoppelt an eine realistische Einschätzung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten.

Auf diese „Subjektorientierung“ der Kompetenzfeststellung sowohl im Gesamtverfahren als auch in der Anlage der verschiedenen Instrumente und Settings wird im folgenden besonderes Augenmerk gelegt. Das geschieht vor dem Hintergrund, dass die Zielgruppe „Migrantinnen und Migranten“, um die es in diesem Bericht über spezifische Konzepte zur Kompetenzfeststellung geht, auch und gerade von den Institutionen im Bildungs- und

<sup>19</sup> Vgl. als Beispiel das zielgruppenspezifische Beratungsangebot für Berufsrückkehrerinnen, das für einige Jahre vom Arbeitsamt München bereitgehalten wurde: Arbeitsamt München 2002. Die meist modellhaften Orientierungsangebote für diese Gruppe trugen häufig Titel wie „Neuer Start ab 35“ u.ä., in einigen Bundesländern bestehen diese Angebote auf unterschiedlichen Finanzierungsgrundlagen weiter.

<sup>20</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004b

<sup>21</sup> Dieses Thema wird unter dem Motto „Qualifizierung Plus“ im Statusbericht „Berufliche (Nach-) Qualifizierung für Migrantinnen und Migranten ausführlicher behandelt.



Ausbildungssektor und von den Arbeitsmarktakteuren bisher vorwiegend mit der Brille von Defizitzuschreibungen<sup>22</sup> betrachtet wurde und über zu weite Strecken noch wird.

### **5.3 Der Beitrag der EU zur Ausformulierung des Konzepts „lebenslanges Lernen“ und der damit verbundenen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen**

Auf europäischer Ebene sind Studien und Konzepte rund um das Thema „Sichtbarmachen und Anerkennen informell erworbener Kompetenzen“ (Bjørnåvold 1997; ders. 2002) und „lebenslanges Lernen“ schon seit den frühen 90er Jahren systematisch bearbeitet worden. In ihrem Windschatten ist es auch in Deutschland verstärkt zur Auseinandersetzung mit diesen Themen gekommen (z.B. Dohmen 2001). Die europäischen Debatten und praxisbezogenen Konzeptentwicklungen waren zunächst im engen fachlichen Kontext berufsbildungspolitischer Reformentwicklungen (und damit im Zuständigkeitsbereich des europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP in Thessaloniki) angesiedelt. Sie haben dann im Rahmen der vom europäischen Rat 2000 in Lissabon formulierten Strategie zur Weiterentwicklung der europäischen Union zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ eine zentrale Bedeutung gewonnen. Die Union soll demnach – so die Zielperspektive – fähig werden, „ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. Das EU-Memorandum von 2000 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) zum lebenslangen Lernen formuliert die Handlungsperspektiven und -notwendigkeiten, die sich daraus ergeben. In ihnen spielt als „Botschaft“ und Ziel die *Bewertung des Lernens* eine zentrale Rolle:

*„Die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg sollen deutlich verbessert werden, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens. (APEL = Accreditation of Prior and Experiential Learning), dessen generelle Anwendung gefördert werden soll. Arbeitgeber und für die Zulassung zu Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung zuständige Prüfer müssen – so das Memorandum weiter - vom Wert dieser Art von Qualifikationsnachweisen überzeugt werden. APEL-Systeme bewerten und validieren Wissen, Fertigkeiten und Erfahrung, die über längere Zeiträume und in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden,*

<sup>22</sup> Dieser Defizitblick wurde in der Einleitung bereits beschrieben



*einschließlich der nicht-formalen und informellen Ausbildung. Die dabei praktizierten Methoden können Fertigkeiten und Kompetenzen offen legen, die dem Einzelnen möglicherweise nicht bewusst sind und deren Wert für Arbeitgeber nicht erkannt wird. Dieser Prozess erfordert die aktive Mitwirkung des Bewerbers, was wiederum das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl des Einzelnen stärkt“.*

Obwohl die hochrangige Verankerung des Konzepts lebenslanges Lernen in Dokumenten der Europäischen Kommission und seine Unterstützung durch einen Programmschwerpunkt „lebenslanges Lernen“ auch in der europäischen Förderstrategie 2007-2013 die Mitgliedsstaaten verpflichtet, nationale Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens zu entwickeln, ist der Wiederhall des Konzepts bisher eher verhalten geblieben. Insbesondere die „Unterbelichtung“ der Erwachsenenbildung und damit der Weiterbildung im Gesamtsystem der Bildung wird in einer Bilanz, die die Kommission 2006 zieht, deutlich kritisiert:

*„Trotz der Betonung des lebenslangen Lernens in der Politik der letzten Jahre ist der Erwachsenenbildung nicht immer die ihr gebührende Aufmerksamkeit (in puncto Außenwirkung, strategischer Prioritätensetzung und Ressourcen) zuteil geworden. Dieser Zwiespalt zwischen dem politischen Diskurs und der Realität ist angesichts der großen Herausforderungen, mit denen die EU konfrontiert ist, besonders auffällig“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2006: 3).*

Von der europäischen Politikebene her werden Entwicklungen zur Verankerung des Konzepts lebenslangen Lernens als Grundlinie in den (berufs-)bildungspolitischen Konzeptionen der Mitgliedsstaaten energisch weiter vorangetrieben. Mit dem Entwurf eines in acht Kompetenzniveaus von sechs Kompetenzdimensionen geordneten „Europäischen Qualifikationsrahmens“ als Bezugspunkt für die nationalen Qualifikationssysteme, zu dem der Konsultationsprozess weitgehend abgeschlossen ist, wird ein weiterer Schritt zu einer Umorientierung bei der Bewertung von Kompetenzen vorgenommen: Nicht mehr die Teilnahme an einer schulischen, universitären oder kursförmigen Ausbildung soll Basis für die Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen sein, sondern definierte Kompetenzen selbst sollen – unabhängig von der Art und vom Ort ihres Erwerbs – anerkannt werden. Informell erworbene Kompetenzen finden damit systematisch Eingang in die in den EU-

Mitgliedsstaaten bestehenden Systeme der Anerkennung von Qualifikationen, die den Zugang zu (Weiter-)Bildung und Arbeitsmarkt regulieren. Es wird deshalb damit gerechnet, dass sich auf mittlere Sicht der Zugang von Menschen mit intensiven Mobilitätserfahrungen und „bunten“ Erwerbsbiografien, von Geringqualifizierten und auch von Migranten zu Bildungsgängen und zum Arbeitsmarkt stärker an deren real verfügbaren Kompetenzen orientieren kann<sup>23</sup>.

#### **5.4 Internationale Beispiele für die Institutionalisierung von Kompetenz-Zertifizierung und Konzepte zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen**

In diesem Abschnitt soll anhand von Beispielen ausgelotet werden, inwieweit Konzeptentwicklungen und ggf. politische Regulierungen in anderen Ländern weiterführende Antworten auf die Anforderungen einer veränderten Arbeitslandschaft und auf die Notwendigkeit eines wertschätzenden Umgang mit informell erworbenen Kompetenzen gefunden haben. Daraus aufbauend wird überlegt, welche Hinweise sich für die weitere Ausgestaltung des Handlungsfelds „Kompetenzfeststellung“ in Deutschland gewinnen lassen.

##### **5.4.1 Deutschsprachige Länder**

In den *deutschsprachigen* Ländern ist das System der Berufsausbildung und damit des Zugangs zu einem Großteil der beruflichen Tätigkeiten, für die kein (Fach-)Hochschulabschluss vorausgesetzt wird, durch das duale System geprägt und damit in hohem Maße reguliert. Deshalb sind Öffnungen des bestehenden Systems der Anerkennung von Qualifikationen in Österreich und der Schweiz mit ähnlichen strukturellen Widerständen konfrontiert wie in Deutschland.

---

<sup>23</sup> Vor allem von gewerkschaftlicher Seite gibt es allerdings auch eine sehr grundsätzliche Kritik an diesem Ansatz. Er wird in einen Kontext neoliberaler Deregulierung gestellt und es wird darin ein Versuch gesehen, das etablierte öffentliche (Berufs)Bildungssystem zugunsten einer weitreichenden privatisierenden Vermarktlichung auszuhebeln. Diese Sicht ist vor allem in einem Gutachten von Ingrid Drexel in einem Gutachten für die IG Metall und für Ver.Di ausgearbeitet: Drexel 2005. Die abgewogene Stellungnahme des Bundesinstituts für Berufsbildung (Kremer 2006) hebt demgegenüber die Chancen hervor, die in der gemeinsamen Verständigung der EU-Mitgliedsstaaten auf einen Qualifikationsrahmen beschlossen sind.

Allerdings hat eine vor fast 15 Jahren in der *Schweiz* begonnene Initiative „von unten“, zielstrebig auf die Verankerung einer neuen Kompetenzkultur hingearbeitet. Daran beteiligt waren von vornherein neben Pionieren aus der Wirtschaft, oft aus Großunternehmen, auch Gewerkschaften und Akteure aus dem allgemeinen und beruflichen Bildungswesen sowie aus der Politik auf unterschiedlichen Ebenen. Diese Initiative heißt „CH-Q – Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“. Das zentrale Instrument, das landesweit in der Praxis verankert werden konnte, ist das Schweizerische Qualifikationshandbuch. Im neuen schweizerischen Berufsbildungsgesetz von 2004 sind auf der Grundlage ihrer Vorarbeiten Grundsätze zur Dokumentation und beruflichen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verankert. Wie der Titel der Initiative zeigt, hielt sich deren pragmatische, aber breitenwirksame Arbeit nicht mit theoretischen Begriffsklärungen auf. Sie verwendet weiter den Qualifikationsbegriff, weitet ihn aber bildungsbiografisch mehrdimensional so aus, dass alle Elemente, die in der wissenschaftlichen und internationalen Debatte den Kompetenzbegriff ausmachen, darin inbegriffen sind.

Das Qualifikationshandbuch ist ein breit angelegtes Portfolio, in dem anhand umfangreicher Fragelisten die gesamte Bildungs- und Kompetenzbiografie der Teilnehmenden aufbereitet wird. Durch die frühzeitige Einbindung zahlreicher Akteure aus der Wirtschaft und des öffentlichen Sektors bei der Entwicklung und Verbreitung des Handbuchs ist sicher gestellt, dass die Arbeitsergebnisse über im Handbuch enthaltene Formblätter auch Arbeitgebern präsentiert und von diesen in ihrer Aussagekraft über die Passung von Bewerberprofilen und Arbeitsanforderungen („matching“) akzeptiert und genutzt werden. CH-Q agiert dabei in einem ersten Schritt im Rahmen der Selbstbeurteilung, die jedoch durch eine Fremdbeurteilung ergänzt wird. Auch wenn das CH-Q-System samt seiner integrierten Begleitinstrumente sich im Laufe der Jahre ständig weiterentwickelte, sind Grundphilosophie und biografischer Ansatz erhalten geblieben. Inzwischen gewährleistet ein vierstufiges Zertifizierungsprogramm die Qualität der Anwendung<sup>24</sup>.

In *Österreich* wurde zunächst nur in einem Bundesland – Tirol – mit erheblicher Resonanz die Kompetenzenbilanz eingeführt (Triebel 2007). Dieses Instrument wurde aus Forschungsprojekten des Lehrstuhls für Organisations- und Arbeitspsychologie an der Lud-

<sup>24</sup> Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung 2006. Näheres zum CH-Q unter [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch)

wig-Maximilians-Universität München heraus entwickelt (Triebel 2007). Es handelt sich hierbei um einen Baukasten von Instrumenten kompetenzorientierter Laufbahnberatung, die in verschiedenen Formen und zugeschnitten auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen durchgeführt wird. Bis 2006 wurde sie mit etwa 1500 erwachsenen Teilnehmern und zusätzlich in der Form einer sogenannten Kompetenzwerkstatt mit mehreren hundert Jugendlichen durchgeführt. Zur Anwendung des Instruments liegt ein Auswertungsbericht vor (Triebel 2005). Er arbeitet vor allem heraus, „dass ein Beratungsansatz, der konsequent dem Kompetenzgedanken folgt und die systematische Aufarbeitung individueller Stärken in den Mittelpunkt rückt, Potenziale nutzbar macht, um die eigene Situation – beruflich und / oder privat – zu verbessern“. Lang-von Wins<sup>25</sup> zieht die positiven Evaluationsergebnisse heran, um die Wirkungen des Instruments mit anderen international bekannten Verfahren zu vergleichen und formuliert: „Das Ausmaß, in dem die Kompetenzenbilanz positive Veränderungen im Selbstbild, im eigenverantwortlichen Handeln und in der Stressbewältigung anstößt, wird bisher international von keinem anderen Verfahren im Bereich der beruflichen oder berufsbezogenen Beratung erreicht. Wissenschaftliche Erkenntnisse lassen zudem vermuten, dass diese Veränderungen mittel- und langfristig positive Auswirkungen auf die seelische und körperliche Gesundheit haben.“ Damit wird ein Aspekt angesprochen, der auch in Bezug auf die Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten, die der Zielpunkt dieses Berichts sind, als „roter Faden“ betont werden muss: Qualitätsorientierte Kompetenzfeststellung hat das Potenzial, nicht nur Wege und Optionen für den Weg in den Arbeitsmarkt zu öffnen, sondern sie kann auch das persönliche „Gesamtbefinden“, die Selbstpositionierung zum eigenen Leben und zur eigenen Lebensplanung wirksam zum Positiven hin beeinflussen. Mittelbar trägt sie durch den persönlichen Erfolg und einen gesteigerten Selbstwert der Individuen gesamtgesellschaftlich zur Entwicklung des sozialen Zusammenhalts bei.

---

<sup>25</sup> Im Vorwort zu Triebel 2005

#### 5.4.2 Frankreich: Die französische Kompetenzbilanz (bilan de compétences)<sup>26</sup>

Die französische Kompetenzbilanz<sup>27</sup> wurde 1986 per Gesetz eingeführt, was die Gründung von „Zentren zur Kompetenzbilanzierung“ nach sich zog. Seit 1986 gibt es in Frankreich auf einer gesetzlichen Grundlage Zentren zur Kompetenzbilanzierung. 1997 gab es landesweit etwa 1000 solcher Zentren, von denen 50% gemeinnützige Vereine waren, 30% privat-gewerbliche Träger und 15% öffentlich finanzierte Einrichtungen. Im Pionierstadium waren etliche von ihnen auch vom Metallarbeitgeberverband aufgebaut worden. Über einen branchenübergreifenden Tarifvertrag und ein nachfolgendes Gesetz wurde die ursprüngliche Regelung 1991 zu einem Rechtsanspruch für alle (!) Erwerbstätigen und Arbeitslosen<sup>28</sup>. Die Durchführung wird aus einem über ein Arbeitgeber-Umlageverfahren gespeisten Weiterbildungsfond finanziert. Der Rechtsanspruch bezieht sich auf ein dreitägiges Verfahren, für das die Beschäftigten von den Arbeitgebern freizustellen sind. Als Zielsetzung der Kompetenzbilanzierung wurde festgehalten, dass „die im Arbeitsleben, in Bildungsprozessen und im Privatleben erworbenen Kompetenzen ermittelt und bewertet werden sollten“ – mit dem Ziel, „die persönlichen Ressourcen möglichst gut entwickeln zu können“. Das soll durch die Aufstellung eines Plans („Projekt“ genannt) für die je individuelle berufliche Entwicklung und ggf. Weiterbildung ermöglicht und erreicht werden. Es geht also um die „Ausarbeitung eines differenzierten Selbstbildes“, für die das Verfahren eine Hilfestellung geben soll. „Beurteilungen/Ergebnisse der Bilanzierung sind – bei Beschäftigten wie z.B. von Entlassung Bedrohten - demzufolge eher zugeschnitten auf die möglichen beruflichen Alternativen und auf realistische Entwicklungsziele als auf Ergebnisse in der jeweiligen betrieblichen Funktion. Der Begriff „Bilanz“ sollte nicht dazu verleiten

<sup>26</sup> Das Folgende weitgehend nach Eler/Nusshart 2000 auf der Grundlage von Drexel 1997.

<sup>27</sup> Es handelt sich hierbei um mehrere Ausgaben der Kompetenzbilanz, darunter die vertiefte Kompetenzbilanz sowie Fassungen der Kompetenzbilanz u.a. für Jugendliche oder Wiedereinsteiger. Vgl. Interview mit dem Vorsitzenden des nationalen Verbandes der interinstitutionellen Kompetenzbilanzzentren Jean-Pierre Vacher, durchgeführt vom Journal du Net am 2.12.2005, in:

[http://www.journaldunet.com/solutions/emploi/dossier/0512-bilans-de-competences/051202\\_it-cibc.shtml](http://www.journaldunet.com/solutions/emploi/dossier/0512-bilans-de-competences/051202_it-cibc.shtml)

<sup>28</sup> Voraussetzung ist bei Angestellten eine Berufserfahrung von fünf Jahren, bei Leiharbeitnehmern und Arbeitssuchenden eine vorangegangene Erwerbstätigkeit von drei Jahren. Erfolgt der Auftrag einer Kompetenzbilanzierung durch den Arbeitgeber, so wird diese auch durch ihn finanziert. Bei Angestellten, auch wenn sie selber die Kompetenzbilanzierung initiieren, ist der Arbeitgeber verpflichtet, diesem Urlaubstage hierfür zu gewähren. Bei Interessenten, die nicht angestellt sind bzw. nicht die erforderliche Anzahl an Berufsjahren erfüllen, übernimmt zum großen Teil das Arbeitsamt (Agence nationale pour l'emploi (ANPE)) die Finanzierung.

ten, das gesamte Konzept lediglich als statisches Konstatieren von Soll und Haben im Bereich Kompetenzen zu verstehen. Es steht weniger der Aspekt eines Kompetenz-Audits im Vordergrund als vielmehr die dynamische, handlungsorientierte Anleitung zur systematischen Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen“ (Thömmes/Kop 2000, 204).

In der Praxis blieb die tatsächliche Funktion und Wirkung von Kompetenzbilanzen – trotz positiver Beurteilung durch das Gros der Teilnehmenden - hinter diesen *qualitativ* weit reichenden Erwartungen zurück. U.a. deshalb, weil letzten Endes doch häufig der Fokus der Bilanzierungsarbeit auf der Sammlung und Bewertung schriftlicher Zertifikate zu Arbeitserfahrungen und individuellem Bildungs- und Ausbildungsverlauf lag. Dafür mag auch verantwortlich gewesen sein - zumindest in der Anfangsphase -, dass ein Großteil des Fachpersonals in den Bilanzierungszentren aus Berufsanfängern im Schwerpunkt mit psychologischen Abschlüssen bestand, die mit standardisierten Testwerkzeugen besser umzugehen wussten als mit den komplexen biografischen Verfahren, die in der Zielsetzung der Kompetenzbilanz eigentlich gefordert waren.

Die sehr allgemein gehaltenen gesetzlichen Vorgaben überlassen den Zentren die Auswahl der methodischen Ansätze, wobei sich die Frage nach einer Qualitätssicherung und der Vergleichbarkeit sowie der Transparenz stellt.<sup>29</sup> Positiv zu vermerken ist, dass die Dokumentation informell und non-formal erworbener Kompetenzen durch die Kompetenzbilanz als Grundlage bei ihrer Anrechnung auf Ausbildungen und Studiengänge herangezogen werden kann.<sup>30</sup> Auch wenn drei Viertel der Kompetenzbilanzen von Arbeitssuchenden durchlaufen werden, kann dennoch nicht davon ausgegangen werden, dass es sich einzig und allein um ein Wiedereingliederungsinstrument handelt. Eine Studie von 2005 ergab, dass die Kompetenzbilanz bei Festangestellten weniger als Prävention gegen eine Arbeitslosigkeit begriffen wurde, sondern für eine Neuorientierung und Eröffnung weiterer Entwicklungsperspektiven sowie für eine Zusammenfassung des bisher Gelernten genutzt

<sup>29</sup> Den eingesetzten Kompetenzbilanzen liegt auch kein gemeinsam definierter Kompetenzbegriff zugrunde. Vgl. hierzu Käßlinger 2002, S. 13ff Es liegen bislang auch keine flächendeckende Wirkungsanalyse der Kompetenzbilanz, sondern lediglich auf einzelne Anwendungsbereiche begrenzte Studien vor.

<sup>30</sup> Dies gilt für alle landesweit anerkannten Qualifizierungen, Ausbildungen, Studiengänge. Zu deren Erfassung wurde die Nationale Kommission für berufliche Zertifizierung (Commission Nationale de la Certification Professionnelle) etabliert. Vgl. Roy in Souto Otero, Manuel/Mc Coshan, Andrew/Junge, Kerstin- ECOTEC Research and Consulting Limited (Hg) 2005, 102ff

wurde.<sup>31</sup> Als problematisch wird der Umgang mit der gesetzlich vorgeschriebenen Vertraulichkeit der Ergebnisse beschrieben. Die Zusammenfassungen der Ergebnisse gelangen demnach immer wieder an dem Nutzer oder der Nutzerin vorbei an den Arbeitgeber oder die Arbeitsverwaltung, die in den meisten Fällen Auftraggeber sind<sup>32</sup>.

Auch *quantitativ* ist die Praxis der Kompetenzbilanzierung bisher weniger weit vorangekommen als das die ehrgeizigen Zielsetzungen angestrebt hatten. Der ganze Prozess war mit großen Erwartungen in Bezug auf ihr Potenzial befrachtet, durch Erweiterung der Perspektiven für die Berufswegeplanung insgesamt die berufliche Mobilität sowohl im Interesse der einzelnen als auch im Interesse der Arbeitgeber zu vergrößern – auch und gerade in Bereichen mit starkem Arbeitsplatzabbau aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels weg von der Industrie- hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft (z.B. in der Stahlindustrie). Nach dem Stand von 2003 hat sich landesweit die Zahl der Teilnehmenden an Kompetenzbilanzierungen auf gut 100.000 eingependelt<sup>33</sup>. Es gibt kaum zusätzliche Detail-Informationen über spezifische Merkmale der Nutzer. Lediglich in vereinzelt Studien, die sich auf einen kleinen Ausschnitt von Nutzern beziehen, gibt es Hinweise auf den Bildungsstand, Alter und Motivation, nicht aber landesweit. In der Studie von BIOP, die mit 159 Angestellten durchgeführt wurde, ist eine Tendenz zu vermerken, dass das Bildungsniveau bei den Teilnehmenden steigt. Unter den gegebenen Umständen, die das ganze Leben hindurch von den Erwerbstätigen eine hohe Flexibilität abverlangen, ist auch die konstatierte Zunahme durchgeführter Bilanzierungen sowohl unter den Jüngeren als auch bei der Gruppe über 45-Jähriger zu erklären.<sup>34</sup> Allgemein wurde allerdings festgestellt, dass gerade Personen mit der geringsten formalen Qualifikation – anders als das ursprünglich beabsichtigt war – bei den Teilnehmenden deutlich unterrepräsentiert sind.

<sup>31</sup> Vgl. BIOP 2006

<sup>32</sup> Käpplinger 2002. Eine Studie der Actencia betonte wiederum die Schwierigkeit für den Arbeitgeber, die Ergebnisse und eventuellen Förderbedarf eines Angestellten einzuschätzen, da die teilnehmende Person die Möglichkeit hat, nur die Stärken preiszugeben. Vgl. Actencia 2007 Dennoch ist eine verbindliche Zusage des vertraulichen Umgangs für einen offenen Prozess bei einer Kompetenzbilanzierung – je mehr biografische Anteile einfließen, um so bedeutsamer wird dieser Aspekt – unabdingbar.

<sup>33</sup> Unterschiedliche Zahlenangaben finden sich in den deutschsprachigen Überblicksaufsätzen: Drexel 1997: Gutschow 2003, Thömmes/Kop 2000; vgl. auch Haasler/Schnitger/Rauner 2007

<sup>34</sup> BIOP 2006



Das gesetzlich begründete Anrecht auf die Durchführung einer - umlagefondsfinanzierten - Kompetenzbilanzierung bleibt aber ein wichtiger Bezugspunkt für alle Überlegungen, wie in Deutschland institutionalisierte (und nicht nur projektförmige, sprich: zeitlich begrenzte) Angebote zur Kompetenzfeststellung verankert werden können: Angebote, die für die vom überwiegenden Teil der Beratungs-, Vermittlungs- und Qualifizierungsangebote zu wenig erreichten Menschen mit Migrationshintergrund transparent zugänglich sind.

#### **5.4.3 Ein Blick nach Übersee: Kompetenzfeststellung als strategischer Baustein für die Integration von Immigranten im klassischen Einwanderungsland Kanada**

Arbeitskräftemangel als Wachstumsbremse, wie er in den 50er und 60er Jahren in Deutschland zum Motor für das politisch flankierte Anwerben von Gastarbeitern wurde, ist in all den Jahren seit dem Anwerbestopp 1973 jeweils als branchenbezogener Engpass aufgetreten und behandelt worden. Instrument der Wahl im Umgang damit war und ist bis heute eine selektive überwiegend *rotationsorientierte* Zuwanderungssteuerung<sup>35</sup>. Sie beruht auf der Zulassung von Saisonarbeit z.B. für arbeitsintensive landwirtschaftliche Erntearbeiten (Spargel/Gemüse/Erdbeeren/Wein) oder der Werkvertragszuwanderung für maximal zwei Jahre in bestimmten Bau- und Handwerksberufen und zusätzlich seit einigen Jahren auf der wenig wirksamen und von Abschottungsbemühungen durchzogenen Regeln für die Anwerbung vor allem von IT-Fachkräften (Greencard-Regelung)<sup>36</sup>. Diese Politik lässt u.a. in erheblichem Umfang „illegale Erwerbsarbeit nach legaler Zuwanderung“ zu, die in zunehmendem Maß und in der Auseinandersetzung mit Legalisierungswellen für Illegale z.B. in Italien, Spanien und den USA öffentlich-politisch und für die Forschung zum Thema geworden ist<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> Seine wirksame Abschottungspolitik hat Deutschland von der Spitze der Einwanderungsländer in der europäischen Union verdrängt, wo jetzt – gemessen an der Zuwanderungsbilanz – mit Spanien (610.000), Italien (558.000) und Großbritannien (202.000) die Spitzenplätze einnehmen (2004). Der deutsche Wanderungssaldo ist 2006 auf nur noch 23.000 gesunken, nach 82.000 im Jahr 2004 (Eurostat-Jahrbuch 2006-2007, 76), das ist der niedrigste Wert in den letzten 20 Jahren. (Financial Times 31.5.2007)

<sup>36</sup> Diese ist von wenig wirksamen und von Abschottungsbemühungen durchbrochenen Regelungen gekennzeichnet.

<sup>37</sup> Vgl. Sinn u.a. 2005 als Indiz für die Wahrnehmung des Problems auf staatlicher Ebene (BAMF)



In klassischen Einwanderungsländern wie Kanada und Australien, Ländern mit geringer Bevölkerungsdichte und aus demografischen Gründen ebenfalls stagnierenden Bevölkerungszahlen, stellt dagegen die gesteuerte *dauerhafte* Zuwanderung von Fachkräften eine zentrale Strategie im Umgang mit dem strukturellen Fach- und Arbeitskräftemangel dar. Dieser Abschnitt wirft deshalb einen kurzen Blick auf Strukturen und Entwicklungen rund um die Immigrationspolitik in *Kanada*, die für das Thema des Berichts – Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten – von Bedeutung sind.

Hier wird die Zuwanderung von einer komplexen, die staatlichen Ebenen (Bundesebene, Einzelstaaten, Kommunen) übergreifenden und zivilgesellschaftliche Akteure einbeziehenden, aber von der bundesstaatlichen Politik ausformulierten Integrationsstrategie flankiert. In der ihr zugrunde liegenden Problemanalyse werden die gesamtwirtschaftlichen Folgekosten unzureichender Arbeitsmarktintegration der Zugewanderten als besonders kritischer Punkt herausgearbeitet. Sie sind greifbar z.B. in einem durchschnittlich höheren formalen Ausbildungsniveau der Zuwanderer als der in Kanada geborenen Bevölkerung, während die Zugewanderten mit Universitätsabschluss – in den späten 90er Jahren – eine um 20% niedrigere Beschäftigungsrate aufwiesen als in Kanada geborene Universitätsabsolventen<sup>38</sup>. Eine zentrale Antwort auf diesen Krisenpunkt der Integration stellt die Entwicklung von arbeitsmarktorientierten Beratungs- und Vermittlungsangeboten dar, die für diese Zielgruppe zugänglich sind. Im Grundlagendokument der nationalen Innovationsstrategie der Regierung heißt es:

*„Dadurch, dass Immigranten Zugang zu maßgeschneiderten („tailored“) arbeitsmarktbezogenen Informationen und zur Unterstützung bei der Arbeitssuche gewähr-*

<sup>38</sup> In einem der Grundlagenpapiere zur gesamtstaatlichen Innovationsstrategie der kanadischen Regierung „Knowledge Matters– Skills and Learning for Canadians (2002)“ – behandelt ein eigenes Kapitel unter dem Titel „Helping Immigrants Achieve their Full Potential“ die notwendigen Aktionslinien, um die Arbeitsmarktintegration von Immigranten zu verbessern. Das Papier vermerkt zum Zurückbleiben der zugewanderten Hochqualifizierten bei der Arbeitsmarktintegration nüchtern: „...ein klarer Indikator für die Ineffizienz der Prozesse der Arbeitsmarktintegration, die sich in einer Unternutzung der von Einwanderern mitgebrachten Kompetenzen niederschlagen“. Vgl. auch Training and Development in association with John Samuel & Associates Inc., Le Groupe Stanford Inc. 1999.

Hier sind Parallelen zu Deutschland zu sehen: In Bezug vor allem auf hochqualifizierte, akademisch ausgebildete Zuwanderer aus den Ländern der früheren Sowjetunion haben *hierzulande* zwei neue Forschungsberichte auf das Problem von deren – gegenüber „einheimisch Deutschen“ - mehrfach erhöhter Arbeitslosigkeit und ihrer chronisch unterwertigen Beschäftigung aufmerksam gemacht: Liebig 2007; Brück-Klingberg/Burkert/Seibert/Wapler 2007. Die vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit unter zugewanderten Akademikern gilt ebenso für Personen aus anderen Herkunftsländern.

*leistet wird, können sie den Arbeitsmarkt in Kanada leichter durchschauen und sich so schneller und effektiver in den Arbeitsmarkt integrieren“ (Government of Canada 2002).*

Die Etablierung von spezifischen, zielgruppenorientierten Angeboten der arbeitsmarktorientierten Beratung und der Vermittlungsunterstützung wird durch die systematische Entwicklung einer nationalen Strategie zum *Erkennen und Anerkennen* mitgebrachter – auch informell erworbener – Kompetenzen der Einwanderer unterstützt. Dabei hat sich diese Orientierung auf Immigranten als Zielgruppe in einem breiten Feld von institutionalisierten – aber noch nicht national vereinheitlichten - Ansätzen zur Anerkennung von biografisch erworbenen Lernerträgen = Kompetenzen<sup>39</sup> („Prior Learning Assessment and Recognition“<sup>40</sup>) als Teilstrang herausgebildet. Jetzt stehen in diesem ganzen Handlungsbereich die Entwicklung von konsistenten Verfahren und Regeln und die Etablierung von verbindlichen Qualitätsstandards an. Das bedeutet vor allem, dass Bruchstellen zwischen beteiligten Institutionen vermieden werden müssen. Das entsprechende programmatische Dokument trägt den Titel „Recognizing the Prior Learning of Immigrants to Canada: Moving Towards Consistency and Excellence“<sup>41</sup>. Zur Umsetzung dieser Anerkennungsstrategie wird an der (auch internetgestützten) Verbreitung von Instrumenten gearbeitet, die es Einwanderern erleichtern sollen, ihre mitgebrachten Kompetenzen in Richtung auf eine förmliche Anerkennung aufzubereiten. Dabei spielt ein Online-Entwicklungs-Portfolio eine wichtige Rolle, das im Auftrag der Direktion für Lernen und „Literacy“ der Agentur für Human Resources and Skills Development schon 2004 entwickelt und auf seine Praxisumsetzung hin untersucht wurde<sup>42</sup>. Dieses Instrument zielt vor allem darauf

- insbesondere hochqualifizierte Immigranten anzuziehen,
- eine integrierte und transparente Strategie im Umgang mit im Ausland er-

<sup>39</sup> Zur Verwendung der Begriffe Kompetenz, Qualifikation und verwandter Begriffe wie Fähigkeiten, Fertigkeiten siehe oben das Glossar im Abschnitt 5.1

<sup>40</sup> Das System der Bewertung und Anerkennung biografisch, auch informell erworbener Kompetenzen ist in Kanada in den 80er Jahren gestartet und hat in den 90er Jahren seine vermutlich weltweit intensivste Ausbreitung und Institutionalisierung erlebt. Es wird von breit angelegten Forschungsarbeiten zum lebenslangen und informellen Lernen bei seinem Ausbau und seiner Konsolidierung mit dem Ziel flankiert, institutionelle Brüche und Friktionen abzubauen. Zwei national „aufgestellte“ Internetseiten begleiten und unterstützen den Entwicklungs- und Ausbauprozess: die der Canadian Association for Prior Learning Assessment & Recognition: [www.capla.ca](http://www.capla.ca) und Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR): <http://fcis.oise.utoronto.ca/~plar/>, die vom Forschungsnetzwerk New Approaches to Lifelong Learning NALL (<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/>) betrieben wird.

<sup>41</sup> Riffell/Canadian Association for Prior Learning Assessment 2006

<sup>42</sup> Learning and Literacy Directorate, Human Resources and Skills Development Canada 2004: Final Report – An Online Portfolio Development Model for the Going to Canada Portal

- worbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen zu entwickeln,
- die Arbeitsmarktintegration von Migranten besser zu unterstützen und
- Immigranten dabei zu unterstützen, ihr volles Potenzial im Verlauf ihres Arbeitslebens erreichen und ausleben zu können<sup>43</sup>.

## 6. Entwicklungsstand in Deutschland bei der Entwicklung „von der Qualifikation zur Kompetenz“

Wie dieser Bericht im Weiteren noch zeigen wird, bewegt sich die fachliche Entwicklung in Deutschland, vorangetrieben vor allem von den Projekten im EQUAL-Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“, von einem insgesamt niedrigeren Entwicklungsstand des Problembewusstseins, der öffentlicher Thematisierung und der praxisbezogenen Methodentwicklung aus bereits deutlich in einer ähnlichen Richtung. Es kommt aber hier umso mehr darauf an, für die weitere Entwicklung der Angebote – auf dem Weg zur Flächendeckung und zu weiterer Differenzierung – einen konsistenten institutionellen Rahmen herzustellen, in dem dafür Sorge getragen werden kann, dass Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten ihr doppeltes Potenzial voll entfaltet: Bei den einzelnen Individuen aus der Zielgruppe als Motivations- und Kompetenzschub, um die eigene Berufswege- und Lebensplanung auf solide Grundlagen zu stellen – und in Bezug auf die Akteure am Arbeitsmarkt als Beitrag zu einem effektiven Matching von Arbeitsplätzen und Arbeitssuchenden. Das setzt voraus, dass *Arbeitgeber* in die institutionelle Verankerung von Settings zur Kompetenzfeststellung mit einer Verbindlichkeitswirkung und Ausstrahlung in alle Arbeitsmarktsegmente (d.h. auch und vor allem: In kleine und mittlere Unternehmen, wo bisher der Großteil der erwerbstätigen Migranten beschäftigt ist) *einbezogen werden*. Insgesamt gilt aber, dass Deutschland für dieses ganze Themenfeld bis heute als „Entwicklungsland“ zu bezeichnen ist. Die europäischen Vorgaben, eine Gesamtstrategie lebenslangen Lernens als Richtschnur für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik und für eine Stärkung der Erwachsenenbildung zu entwickeln, waren jedenfalls in Deutschland nicht durchschlagskräftig. Sie konnten institutionelle Traditionen und Grundverständnisse im Allgemeinen und im beruflichen Bildungssystem nicht aufbrechen, die den Kompetenzerwerb und die Kompetenzentwicklung im Wesentlichen an die Teilnahme an formalen,

<sup>43</sup> ebd. Für parallele Konzepte in Australien siehe Commonwealth of Australia 2006

schulischen oder kursförmigen Lernveranstaltungen binden. Das gilt trotz auf den Weg gebrachter Konzeptentwicklungen rund um die für Deutschland entwickelte „Strategie zum lebenslangen Lernen“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschung, 2004a<sup>44</sup>) und die stärker umsetzungsorientierte Arbeit der Sachverständigenkommission „Finanzierung lebenslangen Lernens (Unabhängige Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens, 2004). Deren weitreichende Vorschläge, in deren Zentrum ein starkes Plädoyer für die Anerkennung einer öffentlichen Verantwortung für die Herstellung von förderlichen Rahmenbedingungen und die Bereitstellung von Lernangeboten für alle Alters- und Qualifikationsstufen steht, sind in der Politik auf wenig Resonanz gestoßen. Auch das in diesem Gutachten an mehreren Stellen mit dem Rang eines strategischen Instruments vor allem zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Geringqualifizierten und Migranten geforderte *Bildungsprofiling* hat insoweit nur ein eher schwaches Echo in der Fachdebatte gefunden. Die Widerstände gegen einen weitgreifend neuen Grundansatz im Verständnis und in der Ausgestaltung von Bildungsprozessen sind wohl weitgehend der trotz aller Anfechtungen und Verkrustungen hohen Stabilität und der „strukturellen Ausstrahlung“ des dualen Systems und des dreigliedrigen Schulsystems zuzuschreiben. Dies führt bei vielen Akteuren in allgemeinen und beruflichen Bildungssystem dazu, dass sie keine Notwendigkeit erkennen können, das bestehende System von Beurteilungen/Prüfungen (das ja im dualen System einen international sonst unüblichen starken Praxisbezug aufweist<sup>45</sup>) im Interesse der verstärkten Durchlässigkeit der Bildungswege und der Auflösung starrer Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung im Zeichen lebenslangen Lernens zu verändern. Aus dieser Sicht scheint es auch nicht notwendig, einen institutionell verbindlichen Rahmen für einen systematischen Blick nicht nur auf formell gewonnene Qualifikationen, sondern auch auf non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu schaffen.

---

<sup>44</sup> Die in diesem Berichtsband enthaltenen Arbeitsberichte der Länder und die Good-Practice-Beispiele, die den Band zu zwei Dritteln ausmachen, dokumentieren die Unverbundenheit und den wenig systematischen Charakter der unter der Rubrik „Aktivitäten zum lebenslangen Lernen“ hierzulande angestoßenen Projekte und Programme.

<sup>45</sup> Das betont Straka 2003 (254) mit seiner These, die (duale) Berufsbildung in Deutschland sei ein *Vorreiter* bei der Zertifizierung non-formell und informell (nämlich arbeitsintegriert) erworbener beruflicher Kompetenzen.

Das Forschungskonsortium zum Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens<sup>46</sup> bringt den durch diese Sichtweise bedingten politischen Rückstand Deutschlands auf den Punkt:

*Im Unterschied zu Deutschland ist die Situation in den meisten der im Rahmen der Machbarkeitsstudie untersuchten Länder Finnland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande und Schweiz dadurch gekennzeichnet, dass gesetzliche Regelungen vorhanden sind, die den Rahmen für das lebensbegleitende Lernen vorgeben. Weiterbildungspässe bzw. Portfolios sind hier als Folge ordnungspolitischer Vorgaben entstanden. In ihnen ist die Anerkennung informellen Lernens eingeschlossen. Damit besteht vielfach ein Referenzrahmen zur Identifizierung von Kompetenzen. In Deutschland existiert kein derartiger Rahmen, so dass dieser Bezug von jeder Initiative selbst entwickelt werden muss (11)<sup>47</sup>.*

Die Diagnose über das „Zuspätkommen“ Deutschlands bei der Auseinandersetzung mit der Thematik der Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen hat auch Sauer (2003) gestellt. Hintergrund für diese Einschätzung sind seine Erfahrungen als im Ministerium für Bildung und Forschung Zuständiger für das Praxis- und Grundlagenforschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (2001 bis 2006; Material unter [www.abwf.de](http://www.abwf.de)<sup>48</sup>) – und aus den vorausgehenden Programmen "Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung" und "Lernen im sozialen Umfeld". Zwei häufig vorgebrachte Einwände gegen die Aufnahme internationaler Impulse zur Auseinandersetzung mit Methoden der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen lauten:

<sup>46</sup> Das Konsortium bestand aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies) an der Universität Hannover. Das Projekt selbst war Teil des Programm „lebensbegleitendes Lernen für alle/lebenslanges Lernen“ der Bundesregierung und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert und von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) begleitet. Näheres unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de).

<sup>47</sup> Aber auch in den genannten europäischen Ländern, die über ein ausgefeilteres System der Anerkennung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen verfügen, nimmt die Bedeutung ihrer Zertifizierung sowie die Nachfrage potenzieller Nutzer weiterhin unvermindert zu, was die Tragweite in der Entwicklung von diesbezüglichen Kompetenzfeststellungsverfahren auch aus internationaler Sicht deutlich macht. In Finnland z.B. stieg die Anzahl an erlangten Qualifikationen durch das Ablegen kompetenzbasierter Prüfungen von 547 im Jahr 1995 auf 23.383 im Jahr 2002 an. Vgl. Nevala 2005

<sup>48</sup> Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung, Träger des Projekts QUEM – Qualifikations-Entwicklungs-Management, dessen Zielsetzung es zunächst vor allem war, den Prozess der Anpassung der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den neuen Ländern qualitativ zu unterstützen.

- Mit der Aufwertung informellen Lernens wolle sich nur der Staat aus seiner Verantwortung für die Gestaltung und Finanzierung eines leistungsfähigen formellen Bildungssystems herausstellen.
- Mit einer solchen Blickrichtung werde der erreichte Stand der Weiterbildung gefährdet.

Diesen beiden Argumenten ist, so Sauer, mit dem Hinweis zu begegnen, dass sich im Fall der bloßen Fortführung bisheriger Bildungspolitik, des einfachen „weiter so“ „der Auswanderungsprozess des Weiterlernens aus den Bildungsabteilungen und der Bildungspolitik weiter beschleunigen wird. Solche Argumentationslinien vergrößern den internationalen Rückstand (Deutschlands) und schwächen die Stellung der Bildungspolitik“ (21).

Deutschland befindet sich aktuell gegenüber europäischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Institutionalisierung von Verfahren zur Kompetenzfeststellung, die auch informell erworbene Kompetenzen umfassen, immer noch im Rückstand. Aber die Entwicklung ist natürlich auch hier nicht stehen geblieben.

## **6.1 Wichtige Anwendungsbereiche und Zielgruppen von Methoden und Instrumenten der Kompetenzfeststellung in Deutschland**

Es sind vor allem vier Anwendungsbereiche und zugleich unterschiedliche Zielgruppen, in denen bisher Methoden und Instrumente der Kompetenzfeststellung in Deutschland entwickelt und breiter verankert worden sind:

1. Die berufliche, soziale und medizinische Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen bzw. gesundheitlichen Einschränkungen
2. Die berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher
3. Innovative Schulen und schulische Kooperationsverbände, die sich im Bereich der Berufsorientierung für Schüler engagieren und
4. die betriebliche Personalarbeit, namentlich Personalauswahl und Personalentwicklung.

Der Stand dieser Verankerung und der jeweilige Kontext werden im Folgenden für diese Bereiche kurz skizziert.

### 6.1.1 Berufliche, soziale, medizinische Rehabilitation

Gegenüber Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen und (auch Lern-) Behinderungen hat sich ein ähnlicher Paradigmenwechsel vom Defizitblick zur Ressourcenorientierung angebahnt wie das für den Blick auf Migranten gilt: Lange Zeit beschränkten sich die Strategien und Instrumente zur beruflichen (und damit weithin auch der sozialen) Rehabilitation auf den Versuch, über Gebote (Schwerbehindertenquote) und mit finanziellen Anreizen Arbeitgeber zur Beschäftigung von Behinderten zu bewegen. Die von gesundheitlichen Einschränkungen und Behinderungen Betroffenen gerieten dabei vornehmlich als Defizitwesen in den Blick. Ein Abgleich zwischen Arbeitsplatzprofilen und ihrem persönlichen Kompetenzprofil fand nicht statt. Strategien zu einer nicht nur an betrieblichen Arbeitsplatzanforderungen, sondern auch an den Ressourcen und Kompetenzen Behinderter bzw. gesundheitlich Eingeschränkter orientierten Platzierung im Arbeitsmarkt wurden nur in Ansätzen entwickelt.

Schon Ende der 70er Jahre unternahm das Berufsbildungswerk Waiblingen, eine Zweig- einrichtung der Diakonie Stetten, mit „Hamet“, dem „handwerklich-motorischen Eignungstest“ einen Anlauf, ausgehend von den Fähigkeiten der behinderten Bewohner Zugänge zum Arbeitsmarkt für sie zu erschließen (Dieterich/Messerle/Goll 1984). Gestützt auf die über 150-Jährige Erfahrung in der beruflichen Förderung Behinderter hatte man hier schon in den 50er Jahren eine sogenannte „Berufsfindung“ entwickelt, die für junge Behinderte den geeigneten Weg für eine berufliche Eingliederung vorbereitete. „Hamet“ stellte diesen Arbeitsansatz auf eine methodisch-systematische Grundlage. Das Verfahren wurde 1990 völlig neu gefasst – und Ende der 90er Jahre mit Förderung durch das Bundesarbeitsministerium mit der neuen Bezeichnung „Hamet 2 - handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen“ - noch einmal sowohl auf die veränderte Arbeitswelt (z.B. Rückgang der handwerklichen und gewerblichen Produktion zugunsten von Dienstleistungen) als auch auf das veränderte ressourcen- und kompetenzorientierte Verständnis bei der Unterstützung und „Eingliederung“ Behinderter und gesundheitlich Eingeschränkter hin umgearbeitet und erweitert (Pfeiffer/Goll/Tress 2002).



Die Entwicklung wurde Mitte der 80er Jahre über mehrere Forschungsvorhaben, die ebenfalls das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung in Auftrag gab, weiter forciert. Hintergrund war die Erkenntnis, dass berufsübergreifende bzw. Schlüsselqualifikationen bei der Personalauswahl sowie in der beruflichen Rehabilitation und Integration immer mehr an Bedeutung gewonnen hatten und weiter gewinnen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Melba“ (Psychologische Entwicklungsprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit“ (Kleffmann u.a. 1997) <sup>49</sup>, steht beispielhaft für diese Hinwendung zu den – auch arbeitsplatzrelevanten – Kompetenzen Behinderter und für das Interesse und die Notwendigkeit, sie mit Hilfe aussagekräftiger Instrumente und Verfahren zur Kompetenzerfassung bzw. -feststellung sichtbar und nutzbar machen zu können.

Diese Hinwendung zur Kompetenzorientierung im Umgang mit Behinderten und gesundheitlich Beeinträchtigten ist in eine breite internationale Debatte und Konzeptentwicklung eingebettet, die auf der Plattform der Weltgesundheitsorganisation vorangetrieben wird. 2005 ist die ins Deutsche übersetzte Version der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung *und* Gesundheit veröffentlicht worden (WHO 2005), die deren Vorläufer, ein rein defizitorientiertes Klassifikationssystem (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps - ICDH), ablöst. Damit wird das biopsychosoziale Modell von Krankheit, Behinderung und Gesundheit zur verbindlichen Grundlage für das Unterstützungshandeln von Institutionen gegenüber Behinderten und gesundheitlich Eingeschränkten. Der gesamte Lebenshintergrund und das biografisch erworbene Kompetenzspektrum der Betroffenen sollen demnach den Bezugspunkt für ihre (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt bzw. für die Sicherung ihrer sozialen Teilhabe bilden. Die Verabschiedung des Sozialgesetzbuchs IX in Deutschland hat für diese Orientierung weitere Rücken- deckung geliefert. Kompetenzorientierung ist ohne eine konsequent *am Individuum* orientierte Perspektive nicht denkbar – und die grundlegenden Zielsetzungen des SGB IX, aber auch handfeste Instrumente wie das persönliche Budget, die jetzt gesetzlich verankert sind, machen mit dieser Perspektive Ernst. So verankert das Gesetz u.a. die folgenden Prinzipien für die institutionelle Unterstützung Behinderter bzw. von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen. Es gilt dabei,

---

<sup>49</sup> Dieses Projekt ist eine Weiterentwicklung des Projekts IMBA – Integration von Menschen mit Behinderungen in die Arbeitswelt (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1996)



- die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend den *Neigungen* und *Fähigkeiten* dauerhaft zu sichern oder
- die *persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern* und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 4 Abs. 1 SGB IX).

Weitere Ziele und Prinzipien der gesetzlich intendierten Unterstützung für Behinderte lauten

- Komplexität und Individualität, d.h. Erreichung des Integrationsziels im Rahmen eines komplexen, individuell stark variierenden Prozesses,
- Selbstbestimmung, Partizipation / Teilhabe und Ressourcenorientierung, gemäß den Grundsätzen „Minimaler Einsatz mit maximaler Wirkung“, „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“, „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Fördern und Fordern“,
- einzelfallorientiert flexible Nutzung des gestuften Rehabilitationssystems, gemäß Postulaten wie „ambulant vor teilstationär vor stationär“, „kürzere vor längerer Dauer“, „betrieblich vor außerbetrieblich“, „wohnnah vor wohnortfern“.

In der – durch das Pflegeversicherungsgesetz auch für Menschen jenseits des Erwerbsalters – stark ausdifferenzierten und vielfältigen Landschaft der Träger, die Behinderte und Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen bei der Arbeitsmarktintegration und mit dem Blick auf ihre soziale Teilhabe unterstützen, haben die Instrumente und Verfahren der Kompetenzfeststellung längst einen festen Platz. Aufgrund der Nähe des ganzen Arbeitsbereichs zur Medizin, die sich von ihrem Wissenschaftsverständnis her besonders stark gegen Perspektiven sperrt, die Patienten als aktive Subjekte wahrnehmen, sind allerdings bei allen Fortschritten in der „Subjektorientierung“ in den angewandten Verfahren die Elemente noch entwicklungsbedürftig, die auf die aktive und selbstorganisierte Ausformulierung der eigenen Lebensplanung durch die Betroffenen selbst zielen.

Innerhalb des großen Arbeitsbereichs beruflicher Rehabilitation gibt es eine Schnittmenge mit dem *zweiten Bereich*, in dem Kompetenzfeststellungen in den letzten Jahren große praktische Bedeutung gewonnen haben: Dem Bereich der *beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher*. Unter ihnen befindet sich eine Teilgruppe, die z.B. aufgrund der

Zuschreibung bzw. Diagnose „lernbehindert“ Anspruch auf spezifische rehabilitative Unterstützungsleistungen hat.

### 6.1.2 Berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher

Auch in diesem Feld, das als Übergangssystem von der Schule in die Arbeitswelt aufgrund der chronischen Ungleichgewichte bzw. Strukturprobleme am Ausbildungsmarkt immer mehr an (auch rein zahlenmäßiger) Bedeutung gewonnen hat, ist inzwischen zumindest auf der Ebene der Leitbilder für die Arbeit der Institutionen und Träger das Paradigma von der Ressourcenorientierung weitgehend verankert. Ihm entsprechen in der Praxis eine breit angelegte Entwicklungsarbeit und der Einsatz von differenzierten Kompetenzfeststellungsverfahren. Sie werden vor allem genutzt, um die Jugendlichen zur Entwicklung einer Lebensplanung zu befähigen, die zu ihrer eigenen Lebensorientierung und als deren Basis zu ihrem Kompetenzprofil passt (das auch *Motivationen* und *Interessen* einschließt).

Solche Entwicklungen sind von einzelnen Pionieren bzw. Trägern in der fachlichen Praxis vor Ort in Gang gesetzt und vorgebracht worden. Sie haben aber zusätzlich ein deutliches politisches Echo und eine Verankerung in der Fachpolitik von zwei Bundesministerien gefunden, was sich in der Ausgestaltung von Fach- und Förderprogrammen sowie der Vergabe von Forschungsprojekten niedergeschlagen hat. Die mit großer Energie vorangetriebenen *europäischen* Debatten und Entwicklungen rund um die Themenbereiche „lebenslanges Lernen“, „non-formales und informelles Lernen und deren Sichtbarmachen und Anerkennung“ haben wesentliche Anstöße für die Aufnahme solcher dem deutschen (Berufs-) Bildungssystem zunächst „fremden“ Ansätze gegeben<sup>50</sup>. Im Bereich der Förderung benachteiligter Jugendlicher haben europäische Kooperationsprojekte wie z.B. das Leonardo-Projekt „ICOVET - Informal Competencies and their Validation“ (Deutsches Jugendinstitut 2006 a,b,c,d; Schaub 2005) eine wesentliche Rolle gespielt. Im Rahmen der Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ und des nachfolgenden Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“<sup>51</sup> sind eine ganze Reihe für Jugendliche geeignete Verfahren zur Kompetenzfeststellung entwickelt, erprobt und

<sup>50</sup> Einige Hauptlinien und Dokumente aus diesen europäischen Debatten werden im Abschnitt über Kompetenzfeststellung bei Erwachsenen (5.5.2) benannt.

<sup>51</sup> Inzwischen nach einer angehängten einjährigen Transferphase abgeschlossen.

schließlich breiter in der Praxis verankert worden. Einige der häufig angewandten Instrumente entstammen dem Kontext der praxisorientierten Rehabilitationsforschung, wie die oben erwähnten Verfahren *Melba* und *Hamet 2*. Diese und eine ganze Palette weiterer Verfahren sind im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung breit finanzierten Benachteiligtenförderung intensiv für ihre Verbreitung in der Praxis aufbereitet und durch erläuternde Texte auch eingebettet worden. Veranstaltungsreihen haben den Denkansatz und das methodische Prinzip der individuell und an Kompetenzen orientierten Förderung Jugendlicher bei der Berufseinmündung aufgenommen und sie in die Netzwerke der Benachteiligtenförderung transportiert. Viele der Materialien sind über das Internet verbreitet worden und auch weiter zugänglich (siehe [www.kompetenzen-foerdern.de](http://www.kompetenzen-foerdern.de) und [www.inbas.de](http://www.inbas.de)).

Als ein mit erheblicher Breitenwirkung zumindest in Berlin schon Ende der 90er Jahre entwickeltes Verfahren der Kompetenzfeststellung und -zertifizierung für junge Erwachsene (das im Grundsatz funktionsgleich auch in der Arbeit mit Erwachsenen, auch mit Migranten eingesetzt werden kann, was auch praktisch geschieht<sup>52</sup>) ist auch der Qualifizierungspass zu nennen. Er wurde im Rahmen des Modellversuchs „Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen“ entwickelt. Er ist vor allem darauf hin konzipiert, aus den verschlungenen Ausbildungswegen und den Berufserfahrungen junger Erwachsener das an qualifikatorischer und an Kompetenz-Substanz heraus zu präparieren, was für einen weiteren Ausbildungsbetrieb oder Arbeitgeber ausbildungs- und arbeitsrelevant ist. Es werden also berufliche Qualifikationen systematisch dokumentiert und gesammelt<sup>53</sup>. Neben der Erfassung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten ist der Qualifizierungspass die Grundlage für den schrittweisen Erwerb von beruflichen Qualifikationen in Modulen. Module beschreiben die wesentlichen Kompetenzbereiche eines Berufsbildes und umfassen sowohl Fachtheorie als auch Fachpraxis und werden im Rahmen des Berufskonzepts definiert. Die Module werden im Qualifizierungspass z.B. bis zur Externenprü-

<sup>52</sup> Im Kompetenzfeststellungsverfahren der Berliner EQUAL-Entwicklungspartnerschaft Kumulus-Plus wird das Instrument Qualifizierungspass (Q-Pass) z.B. an der „Übergangsstelle“ vom Beratungsnetzwerk zum Berliner Weiterbildungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten zur Sicherung des individuell maßgeschneiderten Zugangs zum „richtigen“ Qualifizierungsweg eingesetzt.

<sup>53</sup> BBJ CONSULT 2000: Verfahren zur Kompetenzermittlung. Berlin (= BBJ CONSULT INFO III/2000). Internet: [www.qualifizierungspass.de](http://www.qualifizierungspass.de)

fung nach § 40.2 BBiG, § 37.2 HwO in einem anerkannten Beruf zertifiziert und gesammelt. Die Zertifizierung der Module erfolgt nach einer Modulprüfung oder einem modular strukturierten Feststellungsverfahren. Der Qualifizierungspass wird durch Bildungseinrichtungen, Qualifizierungsträger und Betriebe ausgegeben, die sich verpflichtet haben, die mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung abgestimmten Standards für die Zertifizierung von Modulen in der Nachqualifizierung und beruflichen Weiterbildung anzuwenden.

Auch Programme des Bundesministeriums für Familie und Senioren, Frauen und Jugend (z.B. „Kompetenzagenturen“ ([www.kompetenzagenturen.de](http://www.kompetenzagenturen.de)) und „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ ([www.fstj.de](http://www.fstj.de))) und von ihm geförderte Forschungsprojekte haben zur Ausformulierung des Grundverständnisses der individuellen Kompetenzorientierung als „Muss“ für jede erfolgsorientierte berufliche Förderung Jugendlicher beigetragen. Dabei hat sich in den letzten Jahren rund um die Blickerweiterung bzw. den Übergang „von der Qualifikation zur Kompetenz“ ein neuer fachlicher und politischer Konsens herausgebildet. Er modelliert Bildungsprozesse nicht mehr von den Institutionen, sondern vom Individuum her und erkennt deshalb immer stärker *informellen* Kompetenzerwerb und Lernorte jenseits von Schule und Betrieb als Quelle für den Reichtum von Kompetenzbiografien an (vgl. Rauschenbach u.a. 2002; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Nahtlos fügen sich die Debatten und Konzepte zum *selbstgesteuerten Lernen* in diesen Kontext. Ihre Bedeutung reicht weit über den Bereich des E-Learning hinaus, für den sie bisher in Deutschland schwerpunktmäßig aufgenommen und in praktischen Modellen umgesetzt wurden<sup>54</sup>.

### 6.1.3 Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung für Schüler

Der rasche Wandel in der Arbeitswelt macht es für Schulabgänger auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulsystems schwierig, eine eigene Berufsorientierung zu entwickeln. Die didaktischen Anstrengungen zur Verbesserung des Kenntnisstands über die Berufswelt und zur Entwicklung einer Selbsteinschätzung, die in der Lage ist, eigene Wünsche und Fähigkeiten in Bezug zu den Realitäten der beruflichen Bildungslandschaft

<sup>54</sup> Eine knappe Handreichung mit einem Überblick über die bisherigen konzeptionellen Entwicklungen gibt Dimai 2005 mit einer Studie, die im Kontext der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 1. Förderphase, entstand. Das Thema selbstgesteuertes Lernen wird in der Reihe der anakonde-Statusberichte im Beitrag zur Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten aufgegriffen.

und des Arbeitslebens zu setzen, beziehen vor diesem Hintergrund immer stärker Verfahren der Kompetenzfeststellung als methodisch abgesicherte Instrumente ein, um eine solche je individuelle biografische Perspektivplanung zu ermöglichen. Eine Reihe modellhaft entwickelter Instrumente sind – teilweise in Public-Private-Partnerschaften – gefördert, erprobt und implementiert worden.

Zu ihnen gehört der „Qualipass“ für Schüler und Jugendliche von 12 bis 25 Jahren, der sich, zunächst gefördert von der Freudenberg Stiftung in einem Pilotprojekt im Kreis Bergstraße/Baden-Württemberg, zu einem inzwischen – nach gründlicher, durch Evaluation begleiteter Umarbeitung – in der Breite genutzten Instrument entwickelt hat

([www.qualipass.info](http://www.qualipass.info)). Neben der Verbreitung in Baden-Württemberg, wo bis 2004 schon 150.000 Qualipässe ausgegeben und bearbeitet wurden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2005), fand u.a. mit Unterstützung von Landesstellen dort und nach geringfügigen Modifikationen ein Praxistransfer nach Mecklenburg-Vorpommern statt. Der „Transport in die Fläche“ wurde in Baden-Württemberg mit Hilfe von – bis Ende 2004 – 39 regionalen Kontaktstellen in unterschiedlicher Trägerschaft und begleitet von der landesweiten „Servicestelle Jugend/Qualipass“ bewerkstelligt. Zwei Drittel der Pässe waren bis dahin über Schulen, das letzte Drittel über die regionalen Kontaktstellen oder über Vereine und andere Institutionen ausgegeben und ihre Bearbeitung begleitet worden. Begleitmaterialien für Multiplikatoren, Qualifizierungsangebote für „Coaches“ und Elternmaterialien rahmen die Ausgabe der Pässe und stellen einen Kontext her, in dem die Ergebnisse der Bearbeitung aktiv und wertschätzend aufgenommen werden. Der Elternbrief wurde, um auch Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen, auch in englischer, französischer, italienischer, spanischer, türkischer, griechischer und russischer Sprache bereitgestellt.

Zu den Wirkungen des Projekts heißt es im Rückblick auf die Pilotphase: „Durch verstärkte Zusammenarbeit von Schule, Jugendarbeit und Wirtschaft werden Jugendliche in ihrer individuellen Lebenssituation erreicht. Nur gemeinsam können Ziele erreicht werden, die angesichts einer immer stärkeren Individualisierung der beruflichen Laufbahnen entscheidend sind: Stärkung der Persönlichkeit, Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Steigerung von Kompetenz und Selbstvertrauen, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung“ (Gerber 2001). Im Pass wird - konzeptionell anknüpfend an europäische Planungsüberlegungen zur europaweiten Etablierung eines „Europasses“ bzw. einer „European Skills

Card“ - besonderer Wert darauf gelegt, soziale, sportliche und generell außerschulische Aktivitäten von Jugendlichen hervor zu heben und sie als „Profil-Information“ auch für potenzielle Ausbildungsbetriebe bzw. Arbeitgeber nutzbar zu machen. Der Qualipass kann und soll aber auch – in der subjektiven Dimension - als Instrument der kontinuierlichen Dokumentation des individuellen Kompetenzgewinns gesehen werden: „Absicht ist, die Summe erworbener Teilqualifikationen innerhalb des Ausbildungssystems verwertbar zu machen. Der Qualipass will Jugendliche unterstützen, die eigenen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten durch ein kontinuierliches Feedback und eine Selbstbewertung besser einschätzen und nutzen zu können“ (ebd.). Aus der Perspektive der im Umsetzungsmodell fest etablierten „Coaches“, die die Jugendlichen bei der Bearbeitung des Passes und in ihrer Berufsorientierungsphase begleiten, ergibt sich die folgende Liste positiver Wirkungen, die von der Bearbeitung des Qualipasses für die Jugendlichen ausgehen:

- Bewusstseinschärfung für die Anerkennung ehrenamtlicher Tätigkeiten als Betätigungsfeld, in dem soziale Kompetenzen eingeübt und erhalten werden
- Dokumentation von Teilqualifikationen als wichtige Motivationsquelle
- Anlass für Jugendliche zur Auseinandersetzung mit ihrer Berufsbiografie
- Sichtbarmachen unentdeckter Ressourcen
- Verbesserung der Ausgangsbasis für Gespräche mit Betrieben und in der Berufsberatung, d. h. Sprungbrett für qualifizierte Bewerbungsgespräche
- Reflexionsfunktion: Jugendliche arbeiten an ihrem Selbstbild
- Sammlung positiver Beurteilungen, die einen Wettbewerbsvorteil bei Bewerbungen darstellen
- Beitrag zur Motivation Jugendlicher bzw. junger Erwachsener (auch mit Blick, weitere Erfahrungen in der Praxis zu sammeln)
- Vermittlung eines guten Einblicks über Stärken der Jugendlichen für künftige Arbeitgeber
- Rascher und nachgewiesener Überblick über Praxiserfahrungen
- Ganzheitliche Betrachtung eines Schülers oder einer Schülerin mit allen vorhandenen Fähigkeiten
- Dokumentation und Nachweis über tatsächlich vorhandene Schlüsselqualifikationen
- Ansporn schaffen für Jugendliche, weitere Praxiserfahrungen zu sammeln
- Verbesserung der Selbst- und Fremdeinschätzung

- Förderung der Eigenverantwortlichkeit von Jugendlichen.

Der Qualipass eignet sich darüber hinaus als „Instrument einer Kultur der Anerkennung und Rückmeldung vorhandener Stärken von Jugendlichen. Betriebe und Institutionen wiederum profitieren vom Qualipass, indem sie einerseits Praxiserfahrungen von Jugendlichen selbst besser dokumentieren können und zugleich bei der Suche nach geeigneten Auszubildenden Einblicke in das breite Erfahrungsspektrum von Bewerber/innen erhalten. All diese Wirkungen wird der Qualipass allerdings nach Einschätzung seiner Initiatoren nur dann erzielen können, „wenn er eine landes- und möglichst bundesweit einheitliche Ausgestaltung und einen hohen Bekanntheitsgrad erfährt. Seine volle Wirkung kann dieses Instrument erst entfalten, wenn es eine allgemeingültige Verbindlichkeit erreicht und über regionale Grenzen hinweg von Praxisstellen und Betrieben gekannt, genutzt und weiterentwickelt wird“ (ebd.).

Eine große Reichweite erzielt in Nordrhein-Westfalen der den Schulen vom Schulministerium auf der Plattform des Ausbildungskonsens NRW<sup>55</sup> zur Durchführung mit Schülern der 9. Klassenstufen empfohlene „Kompetenzcheck NRW“. Er zielt darauf, in den Schulen die berufsorientierende Arbeit zu verstärken und dazu die Schüler zur zielorientierten Reflexion über ihre eigenen (beruflichen) Lebenswünsche und -pläne methodisch anzuleiten. In den Standards für die Durchführung des Kompetenzchecks<sup>56</sup> werden eine ganze Reihe von Verfahren vorgestellt - und es bleibt den Schulen freigestellt, daraus ein passendes „Set“ von Instrumenten auszuwählen. Das Handbuch zum Kompetenzcheck nennt eine Reihe von Instrumenten und ordnet sie folgenden übergreifenden Kategorien von Kompetenzfeststellungs- bzw. Diagnoseverfahren zu:

1. Assessment Center oder vergleichbare Verfahren<sup>57</sup>
2. Handlungsorientierte Tests/Arbeitsproben zur Erfassung berufsbezogener Kompetenzen

<sup>55</sup> Der Ausbildungskonsens NRW ist eine langjährig praktizierte Partnerschaft von Verantwortlichen in Wirtschaft und Gesellschaft zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation auf Landesebene.

<sup>56</sup> Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen MAGS/pro ausbildung – Ausbildungskonsens NRW 2006

<sup>57</sup> Darunter werden genannt u.a. das Assessment-Verfahren Start (Stärken ausprobieren, Ressourcen testen) - Näheres unter [www.imbse.de](http://www.imbse.de). Das Verfahren wurde vom Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Eingliederung IMBSE in Moers mit Mitteln des BMA entwickelt, erprobt und evaluiert und ist seit her mit bmbf- und ESF-Förderung im Rahmen des Programms BQF weiter entwickelt worden. Weiter wird genannt: das in mit Förderung des Schul- und Jugendministeriums NRW von INBAS entwickelte Verfahren Dia Train (DIAgnose und TRAIning), für den Kompetenzcheck NRW weiter entwickelt zu Dia KOM.



### 3. Paper-Pencil- und computergestützte Berufswahltests und schließlich

#### 4. Biografieorientierte Verfahren (biografische Interviews).

Da der „Check“ in eine notenähnlich „gerankte“ Beurteilung mündet, spielen subjektorientiert-biografische Verfahren, sowie der Blick auf außerschulisch verfolgte Interessen und erworbene Kompetenzen (wie das beim baden-württembergischen Qualipass der Fall ist) eine eher untergeordnete Rolle. Über Wirkungen und Umsetzungsergebnisse bzw. -probleme liegen offenbar bislang keine veröffentlichten Auswertungs- bzw. Evaluationsergebnisse vor.

Zielgenau auf den Prozess der individuellen Berufswahl orientiert der von den sieben Bundesländern im „Nordverbund“ (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein) mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung<sup>58</sup> entwickelte und verbreitete „Berufswahlpass“ ([www.berufswahlpass.de](http://www.berufswahlpass.de)). In einem anhand der Hamburger Erfahrungen bis Ende 2005 erarbeiteten Auswertungsbericht (Arnold 2006) wurde ein erheblicher Überarbeitungsbedarf vermerkt, weil das Material vor allem von den Schülern teils als „physisch“ zu sperrig (großer Ordner), teils – vor allem in den Förderschulen – als zu schwer verständlich bezeichnet wurde; oft gelang es auch nicht ausreichend, für die längerfristige und wiederholte Beschäftigung mit dem Pass ausreichend Interesse zu wecken. Das verweist auf eine zu wenig vermittelte Einführung des Instruments im Unterricht. Die Einbettung der durch den Pass forcierten und strukturierten Berufsorientierung in den schulischen Alltagsbetrieb („Schulorganisation“) wurde im Auswertungsbericht als verbesserungsbedürftig beschrieben. Die Verbreitung unterschiedlicher Versionen des Passes, die nicht immer gemäß den beabsichtigten Vorgaben gelang (für unterschiedliche Schulformen sind z.B. unterschiedliche Versionen entwickelt worden), hat die Akzeptanz des Instruments in etlichen Schulen ebenfalls beeinträchtigt. Außerdem hat sich die angestrebte stärkere Einbindung der Eltern in den Prozess der Berufswahlorientierung der Jugendlichen als nur schwer erreichbares Ziel erwiesen.

---

<sup>58</sup> Die Förderung fand im Rahmen des Programms „Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben“: [www.swa-programm.de](http://www.swa-programm.de) statt, das in diesem Sommer nach siebenjähriger Förderung mit einer Abschlusstagung in Bielefeld auslief. In diesem Rahmen ist auch das Projekt „T.A.L.ENT. – Tools für die arbeits- und lebensweltbezogene Kompetenzermittlung und -entwicklung an Schulen“, getragen von einem Team an der Universität Trier, gefördert worden. Siehe: <http://talent.asw-trier.de/index.php?id=31>

Die breite Anwendung des Passes kann allerdings dazu beitragen, dass Jugendliche, die als Schüler Erfahrung mit einem solchen Instrument gemacht haben, später als Erwachsene mit Methoden angeleiteter bzw. unterstützter biografischer Selbsteinschätzung als Orientierungsinstrument schon vertraut sind und solche Angebote aktiv nutzen können bzw. diese gegebenenfalls auch verstärkt in Anspruch nehmen werden. Über spezifische Arbeitskonzepte für Schüler mit Migrationshintergrund wird in den vorliegenden Materialien nichts berichtet. Explizites Arbeitsmaterial für die Zielgruppe Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist im Pass - so auch die Feststellung im elektronischen Handbuch für Lehrkräfte der Hamburger Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten<sup>59</sup> - nicht enthalten. Gerade bei ihnen stellt sich aber das Problem der Berufswahlorientierung aufgrund ihres häufig weniger breiten Informationsstands und ihrer schwächeren Bezüge zu (familiären) Netzwerkangehörigen, die selbst erwerbstätig sind, mit besonderer Schärfe.

Die Instrumente zur Kompetenzfeststellung, die in den beiden Anwendungsfeldern

- a) der Ausbildungsvorbereitung von Benachteiligten und
- b) der beruflichen Orientierung für Schüler

eingesetzt werden, lassen sich nicht trennscharf auseinanderhalten. Die tatsächliche Verwendung bestimmter Verfahren hängt stark vom Anwendungskontext, den Zielen und der Zusammensetzung der einbezogenen Zielgruppe ab.

Überblicksarbeiten haben wiederholt festgestellt, dass es bisher keine verbindlichen Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren gibt, weder zu den Instrumenten selbst noch zu den Bedingungen ihres Einsatzes.<sup>60</sup> Das betrifft folgende Aspekte:

- Zeitaufwand
- räumliche Bedingungen,

<sup>59</sup> <http://www.bqm-handbuch.de/site/html/cms.php?cont=218&PHPSESSID=eb1608547c2d719b75c4a1d1f9a0625e>

<sup>60</sup> z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 a, 75 (74-77); Enggruber/Bleck 2005. Für *einzelne Anwendungsfelder* wie den Kompetenzcheck NRW sind allerdings Qualitätsstandards formuliert, zu denen auch – unter der Überschrift „Managing Diversity“ - die Forderung nach interkultureller Kompetenz des professionellen Personals gehört: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW/pro Ausbildung 2006: 56. Die vom bundesweiten Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung erarbeiteten Standards für die Kompetenzfeststellung bei (erwachsenen) Migranten/innen werden unten noch erläutert. Mit knappem zeitlichem Vorsprung sind 2007 aus dem Kontext der Benachteiligtenförderung systematisch ausgearbeitete Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren für den Übergang Schule-Beruf vorgelegt worden: Krumrey 2007.

- quantitativer Personaleinsatz und Qualifikationsanforderungen an das professionelle Personal
- Ankoppelung von Beratung an die Kompetenzfeststellung sowie die generelle Frage nach deren „Anschlussorientierung“<sup>61</sup>
- Kriterien für die Auswahl bestimmter Instrumente und Verfahrensregeln (Einzel- bzw. Gruppenarbeit etc.).

Auch empirisch gestützte Auswertungsberichte zu den greifbaren Wirkungen von Kompetenzfeststellungsverfahren einschließlich der Arbeit mit Qualifizierungspässen (Evaluationen) liegen bisher nur sehr sporadisch vor (z.B. Arnold 2006; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Servicestelle Jugend 2005). Das betrifft sowohl die Wirkungen auf die Nutzer/Teilnehmer an den Kompetenzfeststellungsverfahren als auch die Erfahrungen, die aus der Perspektive der Institutionen damit gemacht werden. Darüber hinaus betrifft es auch die Frage nach „objektivierbaren“ Wirkungen wie z.B. auf die Einmündung in Ausbildung oder Erwerbsarbeit. Das sind Effekte, die evaluationsmethodisch in der Regel nur über Kontrollgruppenverfahren analysiert und belegt werden. Offene Fragen sind bisher auch die nach Methoden zum Vergleich der Wirkungen verschiedener Kompetenzfeststellungsverfahren und die Frage, wie „weiche“ Kompetenzen (soft skills) vergleichbar und „gerecht“ festgestellt werden können.

Da sich die Landschaft der Kompetenzfeststellung in einer sehr dynamischen Entwicklung befindet, kann eine solche Aussage die Situation nur grob beschreiben. Die weiterführenden Ansätze, die zur Formulierung von Standards inzwischen unternommen worden sind – nicht zuletzt im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ für die Zielgruppe Migrantinnen und Migranten - wird der Bericht knapp skizzieren.

Festzuhalten ist, dass offenbar der Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren in der schulischen Berufsorientierung (Kompetenzcheck NRW mit dem in seinem Rahmen möglichen Einsatz des erwähnten Spektrums von Instrumenten, Berufswahlpass, Qualipass) vor allem dort auf positive Resonanz bei den Schülern stößt, wo die Durchführung des Verfahrens in den Händen von schulexternem Fachpersonal liegt. Den Schülern signali-

<sup>61</sup> Die Formulierung verdankt sich der von Alfred Lumpe 2006 herausgearbeiteten Unterscheidung zwischen der bisher bestehenden „Abschlussorientierung“ von (auch beruflichen) Bildungsprozessen und dem dort im Gang befindlichen und auch notwendigen Übergang zur „Anschlussorientierung“.

sieht die Einschaltung von „Nicht-Lehrpersonal“ ein Maß an Wertschätzung, das sie einem neuen schulinternen curricularen Baustein wie dem Berufswahlpass anscheinend nur schwer zumessen mögen: „Äußerst positiv ist für die Jugendlichen die ungeteilte Aufmerksamkeit, die ihnen durch Kompetenzfeststellungsverfahren zuteil wird“ (bmbf 2006 a, 74).

#### **6.1.4 Kompetenzfeststellungsverfahren in der betrieblichen Personalarbeit - bei Personalgewinnung und -entwicklung**

In größeren Unternehmen der Wirtschaft und bei Institutionen im öffentlichen und im Dritten Sektor werden schon seit langem Verfahren zur Personalbeurteilung bei Einstellungen und in der Personalentwicklung eingesetzt, die neben den in Zeugnissen dokumentierten fachlichen Qualifikationen und „Sekundärtugenden“ (Pünktlichkeit, Umgangsformen, Fleiß, Leistungsbereitschaft) die von den Arbeitgebern für immer wichtiger gehaltenen sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen bewerten. Es handelt sich dabei vor allem um Assessment Center, in denen Arbeitssituationen in Form gestellter Aufgaben simuliert werden und wo es für die Teilnehmer darauf ankommt, Problemlösungskompetenz praktisch zu demonstrieren. Häufig sind die simulierten Situationen Teamsituationen; entsprechend nimmt die Frage nach dem Verhalten von Testpersonen im Team, gewertet als mehr oder weniger gut ausgeprägte Teamfähigkeit, einen großen Raum ein. Diese Bewertungen werden von eigens geschulten Beobachtern vorgenommen, wobei nach den seit 1992 bestehenden und 2004 überarbeiteten Standards für Assessment-Center mindestens das Vier-Augen-Prinzip gilt (Arbeitskreis Assessment Center e.V. 2004). Von einem testähnlichen Prüfinstrument zum Kompetenzfeststellungsverfahren werden Assessment Center erst, wenn die Teilnehmer in ihre eigene Bewertung dialogisch einbezogen sind und wenn nicht über sie von den beobachtenden Dritten ein angeblich „objektives“ Urteil gefällt wird. Außerdem stellt erst die Verbindung mit einem zumindest in Ansätzen biografieorientierten Interview („Biografiearbeit“: Raabe 2004) sicher, dass aus einem Assessment (durch Dritte) eine Kompetenzfeststellung als „Spiegel“ und Reflexion über den je individuellen Stand und mögliche (berufliche und Lebens-) Perspektiven wird. Hierbei sind Ergänzungen von Bausteinen und/oder im Setting vonnöten, die den dialogisch-fördernden Cha-

rakter des Instruments sichern und darauf ausgerichtet sind, die Teilnehmenden in ihrer Reflexionsbereitschaft zu stärken und zu ermutigen. Anwender und Entwickler bringen diese erweiterte Funktion von Assessmentverfahren in der dialogisch-reflexiven Kompetenzfeststellung durch zusätzliche Bezeichnungen wie z.B. „Potenzial-Entwicklungs-Assessment-Center“<sup>62</sup> zum Ausdruck.

In der Personalauswahl bei Arbeitgebern sind Assessment Center populär; ihre Anwendung ist weit verbreitet. Ihnen wird eine hohe prognostische Validität in Bezug auf das Leistungsprofil der so diagnostizierten und bewerteten Bewerber zugesprochen. Dialogische Erweiterungen, die für die Personalentwicklung eine wichtige Rolle spielen könnten, finden nach den eher schmalen empirischen Quellen dazu nur sehr zögernd den Weg in die Breitenpraxis; das gilt für die z.B. auch im öffentlichen Dienst „nach Papierlage“ schon lange verbindlichen Mitarbeitergespräche; es gilt erst recht für „weiche“ Erweiterungen von Assessmentverfahren wie z.B. biografieorientierte Kompetenzbilanzen bzw. -analysen<sup>63</sup> Assessment Center haben zwar sehr große Verbreitung gefunden; sie werden aber erst dann Kompetenzfeststellungsverfahren mit den an sie zu stellenden Anforderungen in Bezug auf die Ermutigung, Stärkung und Reflexionsbereitschaft und –Fähigkeit von Teilnehmern, wenn Zusatz-Bausteine oder eine veränderte methodische Anlage den dialogisch-fördernden Charakter des Settings sichern.

## **6.2 Erwachsene als Teilnehmer an und Zielgruppe von Kompetenzfeststellungsverfahren**

### **6.2.1 Zum Verhältnis von Profiling und Kompetenzfeststellung**

Noch im Rahmen des unter dem Titel „Arbeitsamt 2000“ eingeleiteten Umbaus der Bundesanstalt für Arbeit war damit begonnen worden, Verfahren des Kunden-Profiling als Regelpraxis im Kundendialog einzuführen. Darunter war zunächst ein verändertes Datenraster bei der Erstberatung Arbeitssuchender zu verstehen, das die bis dahin üblichen extrem

<sup>62</sup> Wie z.B. bei der Gesellschaft für Berufsbildende Maßnahmen GFBM in Berlin, die im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft Kumulus-Plus des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ arbeitsteilig und schwerpunktmäßig Kompetenzfeststellungen für und mit erwachsenen Migrantinnen und Migranten durchführt.

<sup>63</sup> Das entspricht der oben schon angesprochenen Unterscheidung zwischen anforderungs- und subjektorientierten Verfahren. Gillen 2006 unterscheidet in ihrer „Sortierung“ von Verfahren der Kompetenzanalyse zwischen anforderungs- und entwicklungsorientierten Instrumenten. Oft hängt es von der Zusammenstellung der verschiedenen Bausteine solcher Verfahren und von ihrer Einbettung sozialen Einbettung bzw. dem Setting ab, ob sie anforderungs- oder entwicklungs- (= subjekt)orientiert wirken.

knappen Bewerberprofile (Schul- und berufsbildende Abschlüsse, Berufserfahrung, Fremdsprachenkenntnisse, Führerschein) an einigen Punkten ausdifferenzierte. Es ist in der Diskussion um die Entwicklung und den Einsatz angemessener Instrumente als Grundlage für die Arbeitsberatung und -vermittlung weithin unklar geblieben, ob das in der Praxis der Arbeitsagenturen betriebene Profiling selbst ein Kompetenzfeststellungsverfahren ist oder ein Element von Kompetenzfeststellung darstellt. Ein Blick auf die Herkunft des Profiling-Ansatzes als ein Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik in den USA, in England und Australien liefert zu dieser Frage eine Antwort: „Profiling ist ein systematischer Prozess, der Klienten-Kennzeichen dafür nutzt, das passgenaue („most appropriate“) Unterstützungsangebot für jeden einzelnen Kunden herauszufinden. Damit steht Profiling irgendwo zwischen einem System, das den Zugang zu Maßnahmen von ausführlichen administrativen Regeln bestimmten lässt und dem individuellen Vorgehen nach dem je persönlichen Urteil der Beratenden“ (Hasluck 2004). Der systematische Prozess beim Profiling besteht in einem *statistik-basierten Verfahren*, das anhand der *individuellen* Kundenmerkmale eine Kundensegmentierung<sup>64</sup> „automatisiert“ vornimmt und auf dieser Grundlage dann – idealtypisch anhand ebenfalls weitgehend *standardisierter* Handlungsprogramme – individuell über das jeweils die Arbeitsmarktintegration flankierende Unterstützungsangebot entscheidet. Auf dem internationalen Seminar zum Profiling, das vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Bundesagentur für Arbeit im Januar 2005 durchgeführt wurde, ist dieser „Typ“ von Profiling als „Instrument zur Kundensegmentierung und Bestimmung einer individuellen Kundenstrategie („targeting scope and type of assistance“) bezeichnet worden. Ein weitergehendes Steuerungsinteresse der Arbeitsverwaltungen richtet sich darauf, „Profiling als Instrument zur Ressourcenallokation“ zu nutzen. Entsprechend werden Statistiken und Mikrodaten aus Kundenprofilen analysiert und für die systematische Verteilung von finanziellen und personellen Ressourcen genutzt. Es werden entsprechende Entscheidungsregeln aufgestellt, die Problemlagen und Unterstützungsbedarf von Kunden gewichten und Ressourcen-Anteile für Kundengruppen oder regionale Arbeitsagenturen reservieren“ (Rudolph/Konle-Seidel 2005). Die im Zusammenhang mit der Debatte um Kompetenzentwicklung und -feststellung dem Profiling häufig zugeschriebene (dritte) Funktion als Diagnoseinstrument bei der Beurteilung von Stärken,

---

<sup>64</sup> In Deutschland betrifft das die Zuordnung zu den vier Kundengruppen „Marktkunden, Beratungskunden Aktivieren, Beratungskunden Fördern, Betreuungskunden“.

Schwächen und Chancen von Arbeitslosen (so die Formulierung auf dem Fachseminar von 2005: Rudolph/Konle-Seidl) ist dagegen in der gesamten internationalen Praxis nur in geringem Ausmaß ausgeprägt. Gegenüber den Verfahren von Kompetenzfeststellung als Grundlage für eine berufliche Laufbahnberatung und bewusst in Angriff genommene Berufswege- und Lebensplanung ist Profiling als ein administratives Steuerungsinstrument abzugrenzen – und es taugt wegen der relativen „Dürre“ der standardisiert abgefragten Personenmerkmale auch nicht als eignungsdiagnostisches Instrument zur beruflichen Integration Erwachsener (vgl. Dienwiebel 2005). Denn „es ist ein ganzer Merkmalskomplex, von dem individuelle Eignung bestimmt wird, den es herauszufinden gilt und der in einem diagnostischen Prozess zu bearbeiten ist“. Dazu gehörten nicht nur „die beruflichen Qualifikationen, Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, Kulturtechniken, sondern auch bestimmte psychomotorische Merkmale sowie motivationale Voraussetzungen und im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung herausgebildete und vertretene Wertvorstellungen“ (ebd., 7).

Zugespitzt lässt sich anhand der beim Profiling-Seminar in Nürnberg berichteten und der dort zugänglich gemachten Materialien sagen, dass sich durch Profiling zwar – in aufwändigen statistisch-methodischen Annäherungsverfahren – eine verbesserte Prognosequalität über das Risiko der Langzeitarbeitslosigkeit und damit auch sachlich solide Begründungen für die Zuordnung von Arbeitssuchenden zu Kunden-„Risikogruppen“ erreichen lassen. Ziel ist es, die durch die Zufälligkeiten individueller Beraterentscheidungen bestimmten Zuordnungen durch ein treffsicheres standardisiert-statistisches Verfahren zu ersetzen. In den Zielsetzungen wird zwar Personaleinsparung nicht benannt, als mit der Implementierung von Profiling-Verfahren verbundener Effekt wird sie aber offenbar mitgedacht – bis hin zu der Vision eines gleichsam automatisierten „Profiling online“, bei dem die Mitwirkung von Arbeitsberatern, -vermittlern oder persönlichen Ansprechpartnern nicht mehr für nötig erachtet wird. Eine deutlich nachweisbare höhere Wirksamkeit konnten diese analytischen Erträge bei der danach geleisteten Unterstützung zur Integration in Erwerbsarbeit allerdings nicht erzielen. In dem von Rudolph gegebenen Auswertungsbericht zum Einsatz des Profiling bei 12.000 Arbeitslosen hatte die auf dieser Basis erfolgende Weiterleitung an ein Case Management im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Profiling keine Auswirkungen auf die Dauer der Arbeitslosigkeit (Rudolph 2005, 16f., ausführli-



cher Rudolph 2004). Ohne den anschließenden Einsatz individuell maßgeschneiderter Unterstützungsangebote für die Arbeitslosen oder Arbeitssuchenden entfaltet demnach Profiling keine greifbaren Wirkungen. Kompetenzfeststellungsverfahren, wie sie in diesem Bericht vorgestellt werden, sind dagegen selbst unmittelbar Instrumente zur Unterstützung der Arbeitsmarktintegration – sie haben aber darüber weit hinausgehende Auswirkungen auf die Fähigkeit der Teilnehmenden, ihre Berufswege- und Lebensplanung zielorientiert selbst in die Hand zu nehmen<sup>65</sup>.

### **6.2.2 Kompetenzfeststellung bei Erwachsenen: Kompetenzbilanz NRW, Talentkompass, Profipass**

In Nordrhein-Westfalen ist auf Initiative des Landes und von ihm (sowie aus ESF-Mitteln) gefördert von einem Projekt unter Federführung des Ministeriums für Wirtschaft und Arbeit in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Qualifizierung NRW die „*Kompetenzbilanz NRW*“ entwickelt worden. Ihre Ziele sind:

- Für die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen zu sensibilisieren
- Mehr über die eigenen Stärken zu erfahren und diese als Schlüsselkompetenzen identifizieren zu lernen
- Über eigene Fähigkeiten und Vorstellungen sprechen zu lernen.

Sie verfolgt damit einen deutlich eingeschränkteren Zweck als die umfassend angelegten Kompetenzfeststellungsverfahren, die sich nicht auf das Feld sogenannter Schlüsselqualifikationen beschränken, sondern ein breites Kompetenzprofil herausarbeiten. Dieses mündet anschließend in ein Portfolio, das auch fachlich-technische Qualifikationen dokumentiert.

Einen mit der Kompetenzbilanz NRW verwandten Ansatz verfolgt der ebenfalls in NRW entwickelte „*Talentkompass NRW*“, über dessen Ziele es heißt:

- Persönliche Veränderungsbereitschaft stärken

<sup>65</sup> Eine gewisse begriffliche Verwirrung wird sich kaum verhindern lassen. Denn in der Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit werden weiter „Profiling“-Angebote eingeholt und von Anbietern eingereicht, die sich auf die SGB III-§§ 37 (Beauftragung Dritter mit der Vermittlung), 48 (Maßnahmen der Eignungsfeststellung, Trainingsmaßnahmen) und 421 i (Beauftragung von Trägern mit Eingliederungsmaßnahmen) beziehen, wo allerdings der Begriff Profiling gar nicht vorkommt. Einer der kommerziellen Anbieter ist das geva-Institut, siehe: [www.geva-institut.de/firmenkunden/profiling/10799.htm](http://www.geva-institut.de/firmenkunden/profiling/10799.htm). Auch in der Fachpraxis und -debatte werden die Begriffe Profiling und Kompetenzfeststellung häufig nahezu austauschbar verwendet. Profiling bezeichnet hier in der Regel eher kürzer dauernde Verfahren.

- Bestandsaufnahme der persönlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen in wichtigen Aspekten durchführen
- Neue Kombinationsmöglichkeiten von Fähigkeiten und Interessen durch „Verflüssigen“ von Selbstbildern finden und
- Auf diese Weise Förderung der berufsbioграфischen Gestaltungskompetenz (Beschäftigungsfähigkeit) erreichen.

Der Talentkompass ist für die Anwendung in Beratungsprozessen, Weiterbildungsveranstaltungen und im Rahmen der Personalentwicklung in Unternehmen gedacht.

Beide Instrumente werden auf der Homepage der Bottroper Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (G.I.B.) angeboten; sie können sich aber nicht auf eine breite Struktur zur landesweiten Dissemination stützen. Dokumentierte Anwendungserfahrungen liegen noch nicht vor, sie werden aber bei der G.I.B. gesammelt.

Eine deutlich stärkere Durchschlagskraft hat ein bundesweites und in seiner Entwicklungsarbeit über mehrere Jahre gefördertes Projekt entfaltet: *Der Profilpass*. Im Kontext des Programms „lebenslanges Lernen/lebensbegleitendes Lernen für alle“ ist in einem breit angelegten Verbundprojekt<sup>66</sup> der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds unter Federführung des Saarlands zunächst in einer Machbarkeitsstudie ausgelotet worden, welche Umsetzungsmöglichkeiten und – Chancen für einen Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens bestehen. Das Projekt hat sich auch mit der Frage beschäftigt, wie ein solcher – mit europäischen Konzeptentwicklungen rund um den „Europass“ kompatibler – Weiterbildungspass inhaltlich und formal ausgestaltet sein müsste und welche institutionellen Rahmenbedingungen notwendig sind, um einem solchen Pass zu einer Breitenwirkung zu verhelfen. Ergebnis dieser Projektphase war das Konzept für den dann so genannten Profilpass. Das ist „ein Portfolio, mit dem Kompetenzen biografisch-systematisch ermittelt und erfasst werden können. Sehr hilfreich bei diesem Prozess ist eine qualifizierte Beratung. Ausgehend von biografischen Stationen werden zunächst Tätigkeiten benannt und beschrieben, aus denen in einem weiteren Schritt Fähigkeiten abgeleitet werden. Diese werden mit Hilfe einer vierstufigen Skala nach dem Grad der Selbstständigkeit und der Übertragbarkeit in andere

---

<sup>66</sup> S.o. Anm. 34

Zusammenhänge bewertet. Auf dieser Grundlage werden die persönlichen Kompetenzen bilanziert, anschließend folgen die Zielformulierung und Aktionsplanung<sup>67</sup>. Die Praxistauglichkeit des Instruments wurde in einem nächsten Schritt dann in einer Pilotphase mit mehr als 1200 Exemplaren in Kooperation mit etwa 30 Institutionen in 40 Regionen (die mehrheitlich am Programm „lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung teilgenommen haben) erprobt und dessen Umsetzung begleitend evaluiert. Die Anwendungsfelder waren in Bezug auf die Zielgruppen und die Umsetzung der Beratungsangebote sehr vielfältig (offene und geschlossene Angebote, Gruppen- und Einzelberatung, Schülerinnen und Schüler, Langzeitarbeitslose, Jugendliche, Tagesmütter, Sozialhilfeempfänger, Arbeitssuchende, Berufstätige, Migranten). Aufgrund der positiven Ergebnisse wurde das Projekt in eine breit angelegte Umsetzungsstrategie übergeleitet. Beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn wurde eine bundesweite Service- und Koordinierungsstelle eingerichtet, die in Kooperation mit regionalen Dialogzentren, Beratern und Multiplikatoren die Anwendung sowie Weiterentwicklung des Instruments gewährleisten soll. Seit Mai 2006 ist der Profilpass bundesweit lieferbar. Inzwischen haben mehr als 10.000 Nutzer mit dem Instrument gearbeitet. Dem Profilpass in der Erwachsenen-Version wurde eine auf die Interessen und den Erfahrungshorizont von Jugendlichen zugeschnittene Version, der Jugend-Profilpass, an die Seite gestellt<sup>68</sup>.

Zur Umsetzung sind bundesweit bisher 33 so genannte Dialogzentren etabliert und akkreditiert worden. Diese Zentren organisieren die Öffentlichkeitsarbeit und Verbreitung des Instruments. Darüber hinaus bieten sie Trainings und Qualifizierung für Beratende an, die die Arbeit mit dem Profilpass initiieren und begleiten – für Jugendliche sind das häufig Lehrer, bei Erwachsenen überwiegt Personal aus dem Weiterbildungsbereich, das an solchen Qualifizierungstrainings für Anwender des Passes teilnimmt.

Das Disseminationskonzept für den Profilpass rechnet fürs erste nicht damit, dass es in Deutschland zu einer ordnungspolitischen Verankerung von Verfahren der Anerkennung außerschulisch/außerinstitutionell bzw. rein berufspraktisch erworbener Kompetenzen kommt. Es zielt vielmehr auf die Stärkung von bottom-up-Prozessen durch die Einbezie-

<sup>67</sup> So die Funktionsbeschreibung in der Begleitbroschüre auf [www.profilpass-online.de](http://www.profilpass-online.de)

<sup>68</sup> Materialien auf [www.profilpass-online.de](http://www.profilpass-online.de) sowie Homepage des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn ([www.die-bonn.de/projekte/beendet/projekte.asp?projekteid=151](http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/projekte.asp?projekteid=151))

hung immer weiterer Akteure in einer wachsenden Zahl von Regionen, damit so perspektivisch eine flächendeckende Anwendung erreicht werden kann. Europäische Entwicklungen rund um das Konzept des Europäischen Qualifikationsrahmens, der in nächster Zeit durch einen darauf abgestimmten nationalen Qualifikationsrahmen ausgefüllt bzw. umgesetzt werden muss, werden die Nutzung des Profilpasses nicht obsolet machen, sondern sie würden im Gegenteil für seinen Einsatz einen verbindlicheren Rahmen schaffen.

### **6.3 Kompetenzfeststellung bei *Migranten*:**

Menschen mit Zuwanderungshintergrund, zumal solche mit einer eigenen Migrationsbiografie, erleben ihre Versuche, in Deutschland Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, oft als eine Aneinanderreihung von Sackgassen-Situationen. Ihre beruflichen Vorerfahrungen und oft auch ihre formal zertifizierten Ausbildungsabschlüsse erfahren in den wenigsten Fällen eine gleichwertige Anerkennung. Meistens werden die mitgebrachten Abschlüsse herabgestuft oder eben nicht anerkannt, was z.B. bei der Arbeitsagentur und den ARGEn zur Folge hat, dass der davon betroffene Personenkreis unter der Rubrik „Ungelernte“ geführt wird. Auch gibt es kein durchlässiges System, das ihre mitgebrachten formal oder informell erworbenen Kompetenzen auf den Prüfstand stellt und daran anknüpfend „anschlussorientiert“ über Qualifizierungsbausteine Brücken zu beruflichen Tätigkeiten in inhaltlicher Nähe zu ihrem erlernten oder früher ausgeübten Beruf bzw. auf dem Niveau ihrer verfügbaren Kompetenzen baut. Diese Konstellation, die vieltausendfach unterwertige Beschäftigung auch und gerade von hochqualifizierten Zugewanderten erzwingt, ist der Hintergrund für die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten, durch Kompetenzfeststellung die Potenziale von Migranten – auch für sie selbst – sichtbar zu machen und ihre Kompetenzen auf den Weg in Richtung Anerkennung und von da aus zum Einsatz auf dem Arbeitsmarkt zu bringen.

Die ausführliche Schilderung der Angebotslandschaft im Handlungsfeld Kompetenzfeststellung in Deutschland hat gezeigt, dass Kompetenzfeststellung, abgesehen vom eng abgegrenzten Bereich der beruflichen, sozialen und medizinischen Rehabilitation, für *Erwachsene* bisher nur in wenigen eher modellhaften Ansätzen durchgeführt wird. Für diese Ansätze und ihre Offenheit gegenüber einer Teilnahme von Migranten ist aber nach Hinweisen aus der Evaluation zur Pilotphase des Profilpasses festzustellen: Kompetenz-

feststellung als ein Angebot, eine persönliche Bestandsaufnahme zum bisher beruflich Erreichten und zu weiteren biografischen Entwicklungsmöglichkeiten zu machen, wird auf den oberen Stufen der Qualifikationsleiter mehr genutzt als von Geringqualifizierten; von Beschäftigten mehr als von Arbeitslosen, von Vollzeit- mehr als von Teilzeitbeschäftigten (DIE/DIPF/IES 2006, 87). Das legt die Vermutung nahe, dass auch Migranten eher nur schwer Zugang zu solchen z.B. bei Bildungsträgern oder Beratungsstellen offerierten Angeboten finden<sup>69</sup>. In den vorliegenden Evaluationen ist dieser Punkt nicht systematisch untersucht worden. Im Feld der Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche und zur beruflichen Orientierung für Schüler hingegen finden sich zahlreiche Hinweise und Berichte darauf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig und in etwa ihrem (hohen) Anteil an der Zielgruppe entsprechend einbezogen werden. Dabei haben sich allerdings auch viele Schwierigkeiten gezeigt, die z.T. darauf zurückzuführen sind, dass die professionellen Anleiter mit zu wenig Wissen und Gespür für die kulturell verschiedene (Be)Deutung von Begriffen und Verhaltensmustern vorgehen<sup>70</sup>. Deshalb sind Schulungs- und Anleitungsmaterialien wie die Handreichung „Interkulturelle Kompetenz“ als Chance zu begreifen. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ ist von der Hamburger Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten BQM (Hieronymus u.a. 2006) entwickelt worden, die in dem boomenden Arbeitsbereich „Kompetenzfeststellung“ so stark nachgefragt werden, dass das auch im Internet zum Download verfügbare Material bereits in der zweiten Auflage erschienen ist.

Als Antwort auf die Zugangsprobleme von erwachsenen Migranten zu den noch wenigen Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung und auf die dringende Notwendigkeit, gerade für diese Zielgruppe Wege zur Anerkennung ihrer mitgebrachten Kompetenzen zu öffnen, sind auch für diese Zielgruppe Arbeitsmaterialien entwickelt worden, die von den Teilprojekten im EQUAL-Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“, die im Handlungsfeld Kom-

<sup>69</sup> Das wird durch die Erkenntnis gestützt, dass Migranten im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in geringerer Anzahl Beratungsstellen aufsuchen und von Qualifizierungs- und Weiterbildungsangeboten Gebrauch machen, spricht von den genannten Stellen in entsprechend geringem Umfang über Kompetenzfeststellungsverfahren in Kenntnis gesetzt werden können. Auf die Notwendigkeit, bei der Einrichtung und Konzipierung von Beratungs- und Qualifizierungsangeboten diese Zielgruppe verstärkt in den Fokus zu nehmen, wird in den Statusberichten zur Qualifizierung und beruflichen Beratung ausführlicher eingegangen.

<sup>70</sup> Mit dieser Problematik hat sich auch das Modellprojekt „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en“ der GFBM Berlin auseinandergesetzt. Der Punkt wird im folgenden Abschnitt aufgegriffen.

petenzfeststellung arbeiten, z.T. aufgenommen und weiterentwickelt worden sind. Das betrifft vor allem die am Deutschen Jugendinstitut (Autoren: Monika Jaeckel und Wolfgang Erler) entwickelte „Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en“.<sup>71</sup> Ein wesentlicher Gesichtspunkt, den sie aufgreift und den eine Kompetenzfeststellung für Migranten grundsätzlich aufgreifen sollte, ist die soziale Integration bzw. das Aufzeigen von Möglichkeiten, sich auch außerberuflich in die Gesellschaft partizipativ zu integrieren. Eine Ausstrahlung des Empowerments auch auf dieses Feld sollte im Blick der Anwender bleiben. Die Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en legt deutlich weniger Gewicht auf die Arbeitsmarktintegration als das die auf Berufswegeplanung fokussierte Instrumente vor allem aus dem Jugendbereich tun. Sie orientiert sich stärker auf die biografische Bestandsaufnahme auch an Lernorten, die sich außerhalb von Beruf und Ausbildung befinden und erfasst so auch Kompetenzen von nicht erwerbstätigen Familienfrauen. Sie ist in einem Projekt entwickelt worden, das Handlungsmodelle zur Integration von Familien mit Migrationshintergrund im sozialen Nahraum zum Thema hatte. Ähnlich aufgebaut wie später der Profipass oder auch die Kompetenzbilanz NRW und mit einer ähnlich umfassenden Zielsetzung wie schon die französische Kompetenzbilanz, verfolgt sie einen breit gefächerten biografischen Ansatz. Sie bezieht dabei aber im Unterschied zu den anderen erwähnten Instrumenten ausdrücklich Fragen zur individuellen Migrationsgeschichte ein und beleuchtet hierbei Kompetenzen, die gerade in Biografien, die mehrere Kulturen streifen, entwickelt werden<sup>72</sup>. Die Kompetenzbilanz für Migranten ist nach der Pilotphase zunächst in einer Reihe von Seminaren am DJI Multiplikatoren zur weiteren eigenen Arbeit und ggf. zur Anpassung an die Rahmenbedingungen bei den jeweiligen Zielgruppen vorgestellt worden. Aus der bayerischen Entwicklungspartnerschaft „Flüchtlinge qualifizieren - FLUEQUAL“ des europäischen EQUAL-Programms kooperierten in der ersten Förderphase einige Teilprojekte bei der Erprobung des Instruments in der Pilotphase<sup>73</sup>. Inzwischen ist die Kompetenzbilanz für Migrantinnen und Migranten bundesweit bei einer ganzen Reihe von Trägern vorgestellt worden – so z.B. in einer Serie von Seminaren bei allen Beschäftigten, die für das Deut-

<sup>71</sup> Die Erarbeitung fand im Rahmen des Projekts „Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion für Familien ausländischer Herkunft“ statt: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Frauen 2003.

<sup>72</sup> Als Tool zur Darstellung des Sprachaspekts von interkultureller Erfahrung ist hier die „Sprachschncke“ zu nennen, in der nicht nur die sonst in Deutschland wenig anerkannte Mehrsprachigkeit dokumentiert wird, sondern die Lern- und Anwendungskontexte bzw. –ebenen mit dargestellt werden.

<sup>73</sup> Zur Evaluation ihres Einsatzes bei den Teilprojekten der Entwicklungspartnerschaft „Flüchtlinge qualifizieren – FLUEQUAL siehe Schindel 2006

sche Rote Kreuz in der Migrationserstberatung arbeiten. Weiter ist das Arbeitsmaterial sowohl ins Englische als auch ins Holländische übersetzt worden; hier wird es im landesweiten Netz von Mütterzentren, zu deren Besucherinnen viele Migrantinnen gehören, regelmäßig eingesetzt.

In einer während der ersten EQUAL-Förderphase eingerichteten transnationalen Arbeitsgruppe zu Kompetenzfeststellungsverfahren für Flüchtlinge gab es einen regen konzeptionellen Austausch zu den Zielen, Instrumenten und Rahmenbedingungen solcher Verfahren für diese Zielgruppe. Beteiligte Partner aus England, Dänemark, Schweden, den Niederlanden und Deutschland haben ihre Projektansätze vor dem Hintergrund der jeweiligen nationalen Rahmenbedingungen zusammengetragen und sie dabei in einer gemeinsamen Dokumentation öffentlich zugänglich gemacht.

In England ist das dort als „Skills Audit“<sup>74</sup> bezeichnete Verfahren einer Kompetenzfeststellung für Migranten, ganz der dort fest etablierten „Evaluationskultur“ entsprechend, in einem Modellversuch kleinschrittig begleitet und auf seine Wirkungen hin untersucht worden (Waddington 2005).

Für die Situation in Deutschland gilt, dass es eine systematisch angelegte Wirkungsforschung bisher weder zu den Kompetenzfeststellungsverfahren im Bereich der Jugendberufshilfe/Benachteiligtenförderung noch für die Zielgruppe Erwachsener, und damit auch nicht für die Zielgruppe erwachsener *Migranten* gibt.

#### **6.4 Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en**

Die Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen, die auch Träger eines Teilprojekts der Berliner Entwicklungspartnerschaft Kumulus-Plus als Teil des EQUAL-Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ ist, hat von 2004 bis 2006 in Zusammenarbeit mit der Initiative Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten IBQM im Bundesinstitut für Berufsbildung ein Modellprojekt zur Differenzierung von Kompetenzstellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en durchgeführt (Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V.

<sup>74</sup> Der Begriff bezeichnet außer einer *individuellen* Kompetenzfeststellung auch Analysen zum Qualifikationsstand *bestimmter Teilgruppen der Erwerbsbevölkerung*. Eine Studie von 2002, von der Greater London Authority finanziert und in Auftrag gegeben, hat z.B. das Qualifikationsprofil von eingewanderten Frauen in London in einem Sample von 231 Flüchtlingsfrauen. Darunter waren 53 Lehrerinnen, 51 Pflegekräfte und 75 Ärztinnen bzw. Angehörige weiterer medizinischer Berufsgruppen: Mayor of London, (ed.) 2002



2006). Ausgangspunkt war die unübersichtliche Vielfalt von Kompetenzfeststellungsverfahren, die im Bereich der Jugendberufshilfe bzw. der Benachteiligtenförderung eingesetzt wurden und noch werden<sup>75</sup>. Ein großer Teil der Verfahren orientiert sich an allgemeinen fachlichen, sozialen oder persönlichen Anforderungsmerkmalen. Aus der Sicht (junger) Migranten – so die Analyse zur Ausgangslage des Modellprojekts – kommen dabei personenorientierte Aspekte wie z.B. die Reflexion von Biografien, von individuellen Entscheidungsprozessen und von Rollenverhalten als Migrant/in, Frau, Mann oder Mitglied einer Religionsgemeinschaft, die die Integration in Ausbildung maßgeblich beeinflussen, vielfach zu kurz.

Ziel des Modellprojekts war es vor diesem Hintergrund, anhand eines Rasters von Differenzierungskriterien eine fachliche Grundlage für die Entscheidung darüber bereit zu stellen, welche Kombination von Instrumenten unter welchen Bedingungen für welche Person(en) jeweils eingesetzt werden sollte. Außerdem ging es um die Erarbeitung von Standards für die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren mit jungen Migranten – Standards, die sich auf die folgenden Betrachtungsebenen beziehen:

- Teilnehmer/-innen (Individuum)
- Fachkräfte
- Methodik/Didaktik
- Verfahren und
- institutionelle Rahmenbedingungen (GFBM 2006: 10).

Die folgende Übersicht stellt als Arbeitsergebnis des hier beschriebenen Projekts im Überblick die wichtigsten Kriterien vor, nach denen Kompetenzfeststellungsverfahren in ihrer Struktur und ihren Durchführungsbedingungen zu differenzieren sind:

---

<sup>75</sup> Kritisch zu dieser Vielfalt und mit der Forderung nach systematisch vergleichenden Untersuchungen zur Qualität und Wirksamkeit der unterschiedlichen Verfahren und ihrer Einsatzbedingungen auch: Enggruber/Bleck 2005

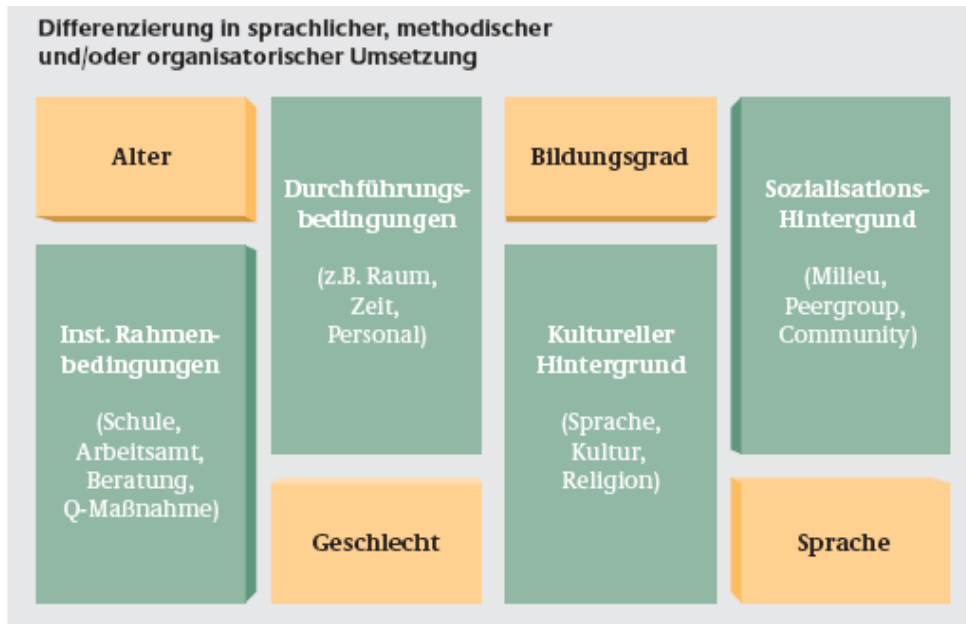


Abbildung 2: Die Grafik zeigt mögliche Differenzierungskriterien am Beispiel der Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten, Quelle: GFBM e. V., Berlin

(aus: Dellbrück u.a. 2006: 28)

Für die Anlage des Zugangs möglicher Teilnehmer/der Zielgruppen zu Kompetenzfeststellungsverfahren, für die Auswahl bzw. die Zusammensetzung der eingesetzten Instrumente, für die Anforderungen an das professionelle Fachpersonal und für die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen, unter denen Kompetenzfeststellung durchgeführt wird, ist das Modellprojekt in Bezug auf (junge) Migranten von den folgenden Ausgangsthese ausgegangen (GFBM 2006 7-10).

1. Der Sprachgebrauch/das Sprachverständnis von Migranten ist von kulturellen Bedeutungszusammenhängen geprägt, die bei der Anwendung von Kompetenzfeststellungsverfahren bislang zu wenig berücksichtigt werden. Die Anforderungen an sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Abstraktionsvermögen in den Verfahren sind für viele Teilnehmer zu hoch. Sie verstehen zu wenig von Zielsetzungen, Aufgabenstellungen und der Bedeutung einzelner abgefragter Begriffe. Nicht nur sprachentlastete Methoden, sondern Unterstützungs- und Begleitangebote für die Fachkräfte und Teilnehmer verbessern die Situation.
2. (Junge) Migranten haben gerade aufgrund negativer Schulerfahrungen oder von sozialer Ausgrenzung häufig keine Kenntnis über ihre eigenen Potenziale. Bisher übliche Kompetenzfeststellungsverfahren lassen fast durchweg verbindliche Angaben dazu vermissen, wie die Rahmenbedingungen zu gestalten sind, wie die Teil-

nehmer zu den aktiven Subjekten des Verfahrens werden können, wie Inhalte und Ergebnisse transparent und verständlich dargestellt und wie eine Atmosphäre des Vertrauens und der Verbindlichkeit entstehen kann.

3. Bisher eingesetzte Kompetenzfeststellungsverfahren sind zu wenig im Zusammenhang mit Berufsorientierung durchgeführt worden.
4. Migranten haben bei der Teilnahme an Testverfahren oder Tests als Bausteinen von Kompetenzfeststellungsverfahren häufig Schwierigkeiten in der Sprachverwendung; ihnen fehlt die zur Testbewältigung notwendige Sozialisation in deutschen Schulen bzw. es fehlt ihnen an Kenntnissen und Vorverständnis für Inhalte und Anforderungen dieser Verfahren. Um diese Verständnishürden abzubauen, reichen die methodische Gestaltung von Tests im Hinblick auf – dem Anspruch nach – „kulturneutrale“ Standardisierung nicht aus. Notwendig ist eine Reflexion der betrieblichen Einstellungspraxis, die den Blick für die besondere Situation und die Potenziale von (jungen) Migranten öffnet und dazu führt, dass neben Schulwissen die Personen und ihre Kompetenzen in ihrem Gesamtkontext nachgefragt werden.
5. Kompetenzfeststellungsverfahren berücksichtigen bisher zu wenig die migrantenspezifischen Potenziale wie Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz<sup>76</sup>.

Diese Grundannahmen und Ausgangsthesen waren in jeweils eigenständiger Formulierung für die Arbeit der nahezu zwanzig Teilprojekte im IQ-Netzwerk Richtschnur in ihrer eigenen Entwicklungsarbeit an Kompetenzfeststellungsinstrumenten *für erwachsene Migranten*. Die im GFBM-Projekt zur Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migranten entwickelten Standards sind als Diskussionsgrundlage in die Arbeit des Facharbeitskreises zur Kompetenzfeststellung im EQUAL-Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ eingebracht worden. Sie wurden in dessen Arbeit gemeinsam aufgegriffen, an einigen Stellen modifiziert und als Richtlinie bzw. Selbstverpflichtung für die eigene Arbeit mit Kompetenzfeststellungsverfahren verabschiedet<sup>77</sup>.

<sup>76</sup> In Projekten wie dem von Baumgart/Kader/Wenzel 2006 beschriebenen werden die mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen von Migranten in Erwerbsmöglichkeiten im Feld der Sprach- bzw. Kulturmittlung umgemünzt. Im IQ-Netzwerk sind ähnliche Projektansätze in den Entwicklungspartnerschaften InBeZ (Standorte Saarbrücken: „Saarbrücker Initiative Migration und Arbeitswelt (SIMA)“ und Mainz: „Integration-Arbeit-Partizipation“), Pro Qualifizierung (Standort Bielefeld: MOZAIK) und MigraNet (Standort München: „SEPO-KOM – Selbsthilfepotenziale fördern“) entwickelt und umgesetzt worden.

<sup>77</sup> Die Arbeit des Facharbeitskreises Kompetenzfeststellung im Netzwerk Integration durch Qualifizierung wird im nächsten Punkt noch einmal aufgegriffen.

Der folgende Abschnitt stellt zusammenfassend die fachliche Arbeit der Teilprojekte im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ und deren Bündelung im bundesweiten Facharbeitskreis (und auf der bundesweiten Fachtagung am 19. April 2007) dar, die sich mit Kompetenzfeststellungsverfahren für erwachsene Migranten beschäftigt haben.

## **7. Kompetenzfeststellung bei Migranten/innen im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“**

In den sechs Entwicklungspartnerschaften (EP'en) des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ stehen die Entwicklung und der Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren bei und mit Migranten als zentraler methodischer Garant für den – schon auf der Ebene der EQUAL-Programmziele eingeforderten – „ressourcenorientierten Ansatz“ in der Projekt- und Programmarbeit mit arbeitssuchenden Migranten. Bis Sommer 2007 sind in zwei Jahren Projektlaufzeit in siebzehn Teilprojekten Kompetenzfeststellungsverfahren mit mehr als 1500 Migrantinnen und Migranten durchgeführt worden<sup>78</sup>. In einzelnen Projekten stand die Entwicklung und Erprobung von *Instrumenten* im Vordergrund der Arbeit, so dass bei ihnen bis Sommer 2007 die Teilnehmerzahl im niedrig zweistelligen Bereich lag. Bei anderen ist die Kompetenzfeststellung – neben der Arbeit an der Instrumentenentwicklung - so eng mit weiteren zeitaufwändigen Unterstützungsschritten, vor allem mit der arbeits- und weiterbildungsorientierten Beratung verknüpft, dass in den zwei Jahren Projektarbeit jeweils etwa 50 Personen bei der Bearbeitung eines solchen Verfahrens begleitet werden konnten. Projekte mit einer arbeitsteiligen Konzentration auf Kompetenzfeststellung erreichten jeweils über 200 Angehörige der Zielgruppe.

Bei den beiden Entwicklungspartnerschaften MigraNet und InBeZ bildet die Arbeit an und mit Kompetenzfeststellungsverfahren gleichsam den inhaltlichen Kompass bzw. die Ausrichtungssachse, um die herum sich die auf die verschiedenen Teilprojekte der EP verteilten weiteren Prozess-Schritte der Begleitung und Unterstützung arbeitssuchender Migranten anordnen.

---

<sup>78</sup> Die Instrumente sind nach einem einheitlichen Raster in einer Praxishandreichung (Koordinierungsprojekt Integration durch Qualifizierung/ZWH, Hrg. 2007) erläutert und in einer Übersicht auf einen Blick dargestellt. Der Überblick enthält auch zwei Instrumente von einem gewerblichen Testanbieter (E-Profilung) sowie einem weiteren EQUAL-Teilprojekt, das nicht dem IQ-Netzwerk angeschlossen ist, sondern der von Berlin aus koordinierten Entwicklungspartnerschaft Bridge.

Bei der EP *integra.net*, deren Arbeitsschwerpunkt bei *Qualifizierungskonzepten* für Migranten liegt, haben die Ansätze zur Kompetenzfeststellung eher „dienende Funktion“; sie sichern, dass bei der Teilnahme an einer von EP-Teilprojekten durchgeführten Qualifizierungsmaßnahme bisher erworbene Kompetenzen in Rechnung gestellt werden und dass das Profil der Maßnahme zur beruflichen Orientierung der Teilnehmenden passt. Sie sichern auch, dass die Empfehlung/Weiterleitung in ein Qualifizierungsangebot bei anderen Trägern mit dem Kompetenz- und Interessenprofil der Ratsuchenden abgeglichen ist.

Bei den beiden Entwicklungspartnerschaften NOBI und Kumulus-Plus, die ihren Schwerpunkt – mit je unterschiedlicher Gewichtung – bei der *Beratung* von arbeitssuchenden Migranten haben, hat Kompetenzfeststellung ebenfalls eine dienende Funktion. Sie liefert für die Beratung vertiefende Analysen, Bestandsaufnahmen und Perspektivüberlegungen, die als Mosaiksteine in die Qualifizierungsberatung und Berufswegeplanung eingehen.

Bei der EP Pro Qualifizierung schließlich, deren Arbeitsschwerpunkt die interkulturelle Öffnung von Institutionen und Unternehmen bildet, wird Kompetenzfeststellung in einem Teilprojekt von „Bildungsbeauftragten“ in Migrantenselbstorganisationen durchgeführt. Sie beraten und unterstützen Mitglieder und Besucher in den jeweiligen Selbstorganisationen in Weiterbildungs- und arbeitsmarktspezifischen Fragen.

Die im bundesweiten Facharbeitskreis „Gründungsunterstützung für Migrantinnen und Migranten“ zusammengeschlossenen Teilprojekte aus fünf Entwicklungspartnerschaften haben sich auf die Entwicklung und Erprobung *eines gemeinsamen* Verfahrens für die Feststellung gründungsbezogener Kompetenzen für die Zielgruppe gründungsinteressierter Migranten verständigt. Das schließt nicht aus, dass von den Teilprojekten entwickelte Verfahren wie z.B. Erhebungsbögen zu gründungsrelevanten Kompetenzen dennoch auch weiter in ihrer Praxis Verwendung finden.

Durchwegs beeinflusst im Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ die breite Auseinandersetzung mit und Rezeption der Grundideen von Kompetenzfeststellung als einem wirkungsvollen Instrument bei der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und der Unter-

stützung des Arbeitsmarktzugangs von Migranten auch die Arbeit in Projekten, die *nicht* ausdrücklich Kompetenzfeststellung als Arbeitslinie ausgewiesen haben. So wird im IQ-Netzwerk kein Teilnehmer an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen oder an eine solche weiter verwiesen, mit dem nicht zuvor – in je unterschiedlicher Intensität und Ausführlichkeit – zuvor die arbeitsrelevanten Kompetenzen anhand der Bildungs- und Berufsbiografie abgeklärt wurden. Und in der – wiederum mit je unterschiedlicher Intensität den gesamten Lebenszusammenhang einbeziehenden - arbeitsorientierten Beratung spielt immer der Blick auf die Motivation und das Interesse an der Biografie der Ratsuchenden eine Schlüsselrolle („Biografiearbeit“). Was sich von EP zu EP und von Projekt zu Projekt unterscheidet, das ist die jeweils abgesprochene Schwerpunktfunktion der einzelnen Projekte und ihre Schnittstellen zueinander und zum „Regelsystem“ der aktiven Arbeitsmarktpolitik, d.h. zu den Leistungen der Arbeitsagenturen und ARGEN/ Jobcenter, zu den Angeboten in der Weiterbildungslandschaft der Bildungsträger einschließlich der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge verantworteten Integrationskurse sowie zur Migrationserstberatung. Auch die Verbindung zu bzw. Kooperation mit der Migrationserstberatung bzw. den Integrationsfachdiensten, mit Stadtteil- und Gemeinwesenprojekten und mit Migrantenselbstorganisationen ist von Teilprojekt zu Teilprojekt bzw. von Entwicklungspartnerschaft zu Entwicklungspartnerschaft unterschiedlich ausgestaltet.

Die Ausprägungen dieser Einbettung bzw. der Gestaltung von Schnittstellen

- intern in den Entwicklungspartnerschaften und
- extern in die Zusammenarbeit mit operativen bzw. strategischen Partnern

wird im folgenden Abschnitt beleuchtet.

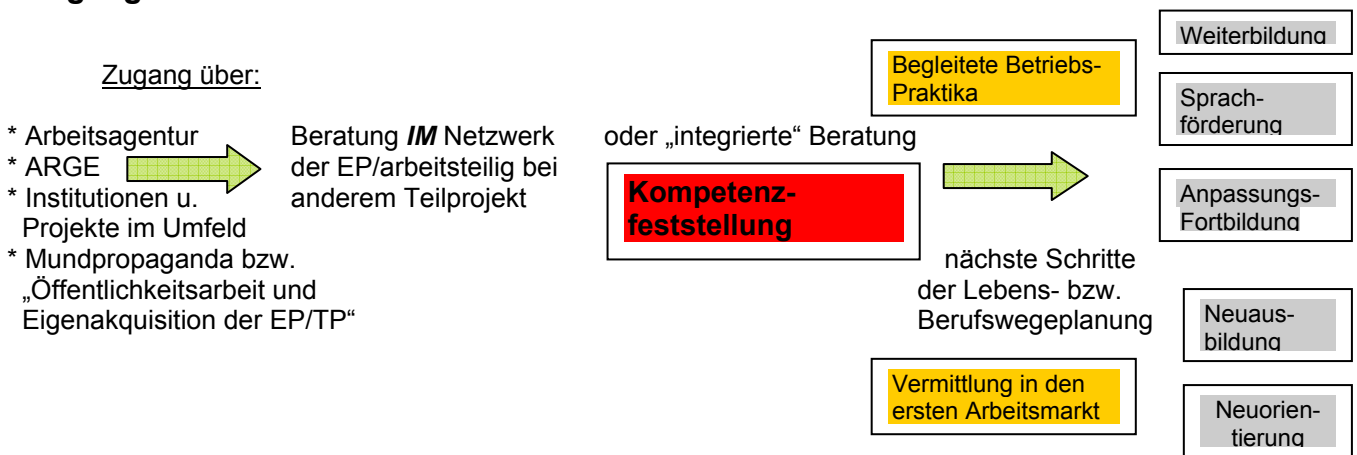
### **7.1. Die institutionelle Einbettung von Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten**

Kompetenzfeststellung ist immer „anschlussorientiert“. Sie folgt einem Zweck, der in den Projekten des IQ-Netzwerks ausdrücklich „Arbeitsmarktintegration“ oder zu ihr hinführende Teilschritte heißt (also Beratung, Bewerbungstraining, Sprachförderung einschließlich berufsorientierten Deutschlernens, beruflich-fachliche Qualifizierung oder Förderung/Training in sozial-kommunikativen Kompetenzen). Und Kompetenzfeststellung kann nur stattfinden, wenn ihre Teilnehmer, hier also Migranten, eine innere Bereitschaft und damit die Motiva-

tion mitbringen, im Zusammenhang mit ihrer eigenen Lebensplanung bzw. Berufsweplanung über die Richtung solcher „Anschluss-Schritte“ nachzudenken und dazu bilanzierend eine eigene biografische Standortbestimmung vorzunehmen.

Damit bildet Kompetenzfeststellung optisch und inhaltlich das Kernstück der „individuell passgenauen“ Begleitung und Unterstützung von Migranten bei der Arbeitsmarktintegration, wie sie von den IQ-Teilprojekten geleistet wird.

### Einbettung von Kompetenzfeststellung - Zugänge und Anschluss-Schritte -



Die Zugänge zu den Projekten sind vielfältig. Keineswegs dominiert bei jedem Teilprojekt die Zuweisung von ARGE n/Jobcentern bzw. – an allen Standorten sehr viel seltener und „unverbindlicher“ – von den Arbeitsagenturen oder Zugänge aus partnerschaftlicher Kooperation mit Institutionen und Projekten im Umfeld der Migrationsarbeit (wie z.B. den Migrationserstberatungsstellen, Stadtteil- und Gemeinwesenprojekten oder Migranten-selbstorganisationen). Öffentlichkeitsarbeit der Projekte und Mundpropaganda - d.h. meist die Weiterempfehlung ihrer Arbeit durch Teilnehmer - spielen fast überall eine zahlenmäßig ebenbürtige, wenn nicht überwiegende Rolle als Zugangspfad.

Es liegt nicht nur in der Hand der Projekte, wie intensiv von ihrem Angebot der Kompetenzfeststellung für arbeitssuchende Migranten durch die ARGE n/Jobcenter bzw. die Arbeitsagenturen Gebrauch gemacht wird. Es ist durchweg ein eigener Arbeitsstrang gewesen, das Angebot dieser differenzierten und ressourcenorientierten Unterstützung als Information an die öffentlichen Arbeitsmarktdienstleister heranzutragen und dann die Form der Zusammenarbeit auszugestalten (einschließlich der Frage nach dem Format der Ergebnis-Feedbacks dorthin für die weitere Integrationsunterstützung). Dafür sind teilweise



ausgefeilte Kommunikationswerkzeuge entwickelt und abgesprochen worden (in einer EP z.B. ein sogenannter „Pendelflyer“, der nach Beratung bzw. Kompetenzfeststellung an die überweisende Ausgangsstelle „zurückpendelt“ und mit Ergebnissen der Beratungs- bzw. Kompetenzfeststellung „gefüllt“ ist). Nicht überall konnten in der Startphase der Programmlaufzeit tragfähige und verbindliche Vereinbarungen mit den Agenturen/ARGEn (Jobcentern) getroffen werden. Z.T. erwiesen sich selbst Absprachen auf der Geschäftsführungsebene in der praktisch-operativen Arbeit als unwirksam, weil es aus unterschiedlichen Gründen Widerstände gegen eine solche Kooperation – die durchweg als inhaltliche Arbeitsentlastung und Qualitätsverbesserung präsentiert wurde - in den Reihen der Sachbearbeiter gab. Selbst die räumliche Arbeitsplatz-Präsenz von Projektmitarbeitern im Gebäude der Arbeitsagentur konnte – in einem Fall – nicht sichern, dass die vom IQ-Teilprojekt gebotene Kompetenzfeststellung durch Zuweisung von Kunden mit Migrationshintergrund auch wahrgenommen wurde. Bei der überwiegenden Mehrheit der Projekte hat sich aber rund um deren Unterstützungsangebote, von der Beratung über die Kompetenzfeststellung bis zu weiterführenden Schritten wie Bewerbungstraining oder Weiterbildung, eine konstruktive Zusammenarbeit vor allem mit den ARGEn/Jobcentern entwickelt. Sie funktioniert als fallbezogene Kooperation in der Regel weitgehend reibungslos; an der Optimierung des Informationsflusses in beiden Richtungen wird aber ständig gearbeitet. An einigen Standorten wird die strukturell abgesprochene und im Alltag funktionierende Zusammenarbeit durch regelmäßige gemeinsame Treffen zwischen Projekt- und ARGE/Jobcenter-Mitarbeitern systematisch unterfüttert. In ihnen werden z.T. anhand von Fallbesprechungen grundsätzliche praktische, methodische und strukturelle Fragen zum Prozess der Begleitung und Unterstützung der Arbeitsmarktintegration von Migranten und zur Aussagekraft und Funktion von Kompetenzfeststellung(sverfahren) behandelt. Diese Form der verbindlichen strukturbildenden Zusammenarbeit von öffentlichen Arbeitsmarktdienstleistern mit IQ-Teilprojekten wird z.T. ergänzt und intensiviert durch andere Formen des inhaltlichen Austauschs über den eher kleinen Kreis der kontinuierlich mit den Projekten kooperierenden ARGE-Mitarbeiter hinaus. Dazu gehören z.B. Info-Tage für Fallmanager zum Leistungsangebot der EP für die Zielgruppe Migranten oder – auf der nächsten Intensitätsstufe – eine von IQ-Projekten angestoßene und inhaltlich geplante Weiterbildung zur interkulturellen Kompetenzentwicklung von Fallbearbeitern in den ARGEn.

Die Kooperation mit den öffentlichen Arbeitsmarktdienstleistern ist aber nicht nur bei der Eröffnung von *Zugängen* zur Kompetenzfeststellung in den IQ-Projekten notwendig. Sie erstreckt sich auch auf mögliche Anschluss-Schritte; denn z.B. an Weiterbildungsmaßnahmen können Empfänger von Arbeitslosengeld II oder I nur mit Genehmigung der jeweiligen Fallbearbeiter, in der Regel nach Ausstellung eines Bildungsgutscheins, teilnehmen. Die IQ-Mitarbeiter aus Projekten zur Beratung und/oder Kompetenzfeststellung unterstützen die Ratsuchenden bei den dafür notwendigen Abklärungen. Die Zusammenarbeit geht aber auch an diesem Punkt an einigen Standorten über die gemeinsamen Absprachen in der Fallunterstützung hinaus. Kompetenzfeststellung und Beratung in den IQ-Projekten haben auch die Funktion eines „Sensors“ für Bedarfe<sup>79</sup>: In der Arbeit mit Ratsuchenden werden Lücken in der Weiterbildungslandschaft sichtbar. Die Projektmitarbeiter bringen, wo die Kooperation mit den ARGEN das zulässt, Erkenntnisse dazu als Anforderungen an Qualifizierungsträger in die Überlegungen zur Bildungszielplanung ein. Wo diese Zusammenarbeit besonders produktiv verläuft, entwickeln die Projekte Konzepte für neue Qualifizierungspfade und deren Rahmenbedingungen. Gestützt auf sorgfältige Kompetenzfeststellungen der Teilnehmer können Lerninhalte und -tempo sowie die notwendigen flankierenden Unterstützungsangebote (ergänzende Sprachförderung, fachlicher Stützunterricht, intensive Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung, Coaching) so geplant werden, dass das Risiko von Abbrüchen weitgehend ausgeschlossen werden kann.

Wo die Teilnehmer an Kompetenzfeststellung andere Zugangspfade nutzen, liegt dem neben einer z.T. betriebenen systematischen Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmerakquise eine intensive Netzwerkarbeit mit Partner-Institutionen zugrunde: Von Migrations- erstberatungsstellen bis zu Stadtteilprojekten, Bildungsträgern und kommunalen Beauftragten für Migration/Integration. Auch die Zusammenarbeit mit Migranten-Selbstorganisationen

---

<sup>79</sup> Eine in den Mitarbeiter- und Zielgruppenbefragungen einhellige Bedarfsmeldung bezieht sich auf die Ausgestaltung von Trainingsmaßnahmen. Die - 2006 - für nahezu eine Million Teilnehmer in großem Stil durchgeführten Trainingsmaßnahmen, die durchweg Bewerbungstrainings im engeren Sinn mit umfassen, gehen an vielen der daran teilnehmenden Migranten offenbar vor allem aufgrund der Bearbeitungsgeschwindigkeit und sprachlicher Verständigungsprobleme häufig wirkungslos vorbei. Die Integration migrantenspezifischer Bewerbungstrainings in die Begleitung und Unterstützung dieser Zielgruppe – nach bzw. neben Beratung, Kompetenzfeststellung und zielgruppengerechter Qualifizierung – ist deshalb eine dringende und kosteneffiziente Handlungsempfehlung an die ARGEN und die Arbeitsagenturen, die hier noch keine differenzierten Angebote haben entwickeln lassen bzw. ausgeschrieben haben.

ist ein wichtiger Zugangspfad, der sich nicht von selbst erschlossen hat, sondern intensiver Informations- und Kontaktarbeit bedurfte. Gruppenarbeit in Stadtteilprojekten gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang – sie bewegt sich von der Zielgruppe (häufig Familienfrauen an der Schwelle zur eigenen Erwerbsorientierung ohne Leistungsansprüche aus dem SGB II oder III) und vom thematischen Schwerpunkt her (Wo stehe ich? Was habe ich bisher geleistet? Wo liegen meine besonderen Fähigkeiten? Was wünsche ich mir für meine eigene zukünftige Lebensgestaltung?) überwiegend im Bereich der subjektiven Orientierung und hält zunächst Distanz zu den „harten Fakten“ von Arbeitsplatzanforderungen.

In der Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen und anderen Partnern aus der Migrationsarbeit werben die Projekte nicht nur um Vertrauen für ihre eigene Arbeit, sondern helfen auch, die Zielrichtung „Arbeitsmarktintegration“ und den ressourcenorientierten Ansatz systematischer Kompetenzfeststellung als selbstverständlichen Standard in der Fachpraxis der Migrationsarbeit zu verankern. Je nach dem Profil des Trägers und nach der Projektidentität und stark mitbestimmt von den je lokalen Gegebenheiten werden bei den Projekten die verschiedenen Zugangspfade in sehr unterschiedlichem Maß genutzt. Unter den Teilprojekten mit Arbeitsschwerpunkt „Kompetenzfeststellung“ ist sowohl der Pol „fast ausschließlicher Zugang über ARGE/Jobcenter bzw. Arbeitsagentur“ als auch das Gegenstück „fast nur Eigenwerbung und Akquisition“ vertreten. Beim Gros der Projekte verteilen sich die Teilnehmer in je unterschiedlicher Mischung auf die möglichen Zugangspfade.

## **7.2 Zur Typologie der Kompetenzfeststellungsverfahren im IQ-Netzwerk**

Als Ziel der Arbeit mit Kompetenzfeststellungsverfahren lassen sich – angelehnt an die Formulierungen aus einem Teilprojekt der EP MigraNet - nennen:

- das Sichtbarmachen und
- die Dokumentation (Portfolio) von formell und informell erworbenen Kompetenzen;
- Selbstreflexion, individuelle Standortbestimmung
- Empowerment (Stärkung der persönlichen Handlungsfähigkeit einschließlich der Fähigkeit, sich mit anderen z.B. in Netzwerken zur Bewältigung von Lebensaufgaben zu organisieren)

- Wegweisung bei der beruflichen Orientierung und Wegeplanung, bei der Lebensweg- und Lernplanung
- Erarbeitung von Optionen für die eigene (Aus- und) Weiterbildung einschließlich erforderlicher Anpassungs- bzw. Nachqualifizierung zum Abgleich mitgebrachter formeller Qualifikationen mit den Qualifikationsanforderungen in entsprechenden beruflichen Positionen in Deutschland
- Realitätscheck: Abgleichung der eigenen Wünsche und Hoffnungen mit den real bestehenden Möglichkeiten – Abgleichung des eigenen Kompetenzprofils mit den Anforderungsprofilen von angestrebten Arbeitsplätzen
- Entwurf von Bewerbungsschreiben, Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche, Erstellung eines Lebenslaufs.

Nicht alle Projekte mit dem Schwerpunkt Kompetenzfeststellung im IQ-Netzwerk verfolgen deckungsgleich alle diese Ziele gleichwertig. Hier sind die zwei Grundtypen von Kompetenzfeststellung noch einmal einzuführen, die allerdings nicht trennscharf auseinander zu halten sind:

- Die erste Gruppe – als subjektorientierte Verfahren bezeichnet – legt das Hauptgewicht auf die persönliche Standortbestimmung, die Selbstreflexion, die Aufdeckung bisher unbewusst gebliebener Kompetenzen durch Biografiearbeit. Als Ergebnis der Kompetenzfeststellung interessieren nicht kurzschlüssig und in erster Linie verbesserte Arbeitsmarktchancen, sondern die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Fähigkeit, das eigene Leben selbstorganisiert in die Hand zu nehmen.
- Die zweite Gruppe – anforderungsorientierte Verfahren genannt – betrachtet die Position der Teilnehmer zum Arbeitsmarkt als Strecke, die in Teilschritte zu zerlegen ist und von der die Teilnehmer einzelne Schritte unmittelbar gehen und die weiteren notwendigen Schritte planend ins Auge fassen sollen. Anstelle von weitwinklig angelegten Reflexionen sollen die Teilnehmer „Handfestes“ mitnehmen, z.B. einen ausgedruckten Lebenslauf oder Stellenprofile zu gewünschten – und prinzipiell erreichbaren – Arbeitsplätzen. In den anforderungsorientierten Verfahren spielen Tests eine größere Rolle, in denen bestimmte Kompetenzen nicht nur qualitativ beschrieben, sondern auch skaliert-messend bewertet werden. Die Bandbreite der dabei eingesetzten Tests ist erheblich. Die Tests werden auch aus der Überle-

gung heraus eingesetzt, dass Biografiearbeit, Interview und Fragebogen sämtlich außerordentlich „sprachlastige“ Methoden sind und dass gerade Migranten mit einem noch höheren Sprachförderbedarf ihre Kompetenzen sprachlich gerade nicht in ausreichender Breite und Tiefe darstellen können. Bei den anforderungsorientierten Verfahren kommen auch beobachtete Praxiserprobungen in Probe- und Realsituationen (betriebliche Praktika) ins Spiel, wodurch vor allem für die Prüfung von Kompetenzen im gewerblich-technischen Bereich die Zusammenarbeit mit Betrieben oder technisch gut ausgestatteten Bildungs-trägern eine unerlässliche Bedingungen für die Durchführung einer so gerichteten Kompetenzfeststellung wird.

Die Unterscheidung zwischen Subjekt- und Anforderungsorientierung von Kompetenzfeststellungsverfahren beschreibt die überwiegende *Grundorientierung* der jeweiligen Verfahren. Anforderungsorientierte Verfahren können je nach Durchführungsmodus, nach Qualität und Intensität begleitender Beratung und zur Reflexion anregender Erläuterung der Verfahrensschritte und der Ergebnisse auch wesentlich zur Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins sowie der Handlungsmotivation beitragen, wenn der Fokus nicht ausschließlich auf den Anforderungen liegt, sondern ein breit angelegtes individuelles Kompetenzprofil erarbeitet wird. Umgekehrt können subjektorientierte Verfahren bei positivem Verlauf durchschlagende Effekte in Bezug auf die Fähigkeiten der Teilnehmer entfalten, sich mit den Anforderungen *konkreter* und erreichbarer Arbeitsplätze auseinander zu setzen und in einem „persönlichen Aktionsplan“ die notwendigen eigenen Schritte zu definieren, die zur Erreichung des Anforderungsprofils nötig sind, z.B. eine weitere Verbesserung von Deutschkenntnissen, ein Training in arbeitsplatzrelevanten Sozialkompetenzen, ein fachlicher Qualifizierungsschritt.

Bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung für die entwickelten und eingesetzten Kompetenzfeststellungsverfahren mischen alle Projekte, die im Netzwerk IQ Kompetenzfeststellung betreiben, Elemente von Anforderungsorientierung und von Subjektorientierung. Diese Kombination ist als wichtiger Qualitätsaspekt in den Standards niedergelegt, die der Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung im IQ-Netz erarbeitet hat.

Um ein Bild von der Vielfalt der eingesetzten Methoden und wichtiger Merkmale der Verfahren zu geben, stellt die Tabelle auf der folgenden Seite dar, wie häufig die jeweiligen Ausprägungen bei den Kompetenzfeststellungsverfahren im Netzwerk vorhanden sind<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Es handelt sich um 17 Verfahren. Sie sind in einer ausführlichen Übersichtstabelle mit Zuordnung zu den jeweiligen Teilprojekten, die sie (weiter)entwickelt haben und einsetzen, abgedruckt in der vom Facharbeitskreis zur bundesweiten Fachtagung am 18./19. April 2007 in Augsburg erstellten Praxishandreichung: Koordinierungsstelle Integration durch Qualifizierung/Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk ZWH 2007. Zwei Verfahren, die außerhalb des IQ-Netzwerks entwickelt wurden und z.T. breit eingesetzt werden, sind in der hier zusammengestellten Tabelle nicht mitgezählt.

## Häufigkeit von Merkmalen bei den im Netzwerk IQ eingesetzten Kompetenzfeststellungsverfahren

Merkmale der Konzepte und Methoden		Anzahl
<b>Instrumententyp</b>	1.1 Kompetenzfeststellung - <i>ein</i> Instrument	3
	1.2 Kompetenzfeststellung – <i>mehrere</i> Module	9
	2. Kompetenzfeststellung mit Beratung, Training, Nachbegleitung verknüpft	11
	eigene Neuentwicklung	9
	Kombination verschiedener Instrumente	8
<b>Arbeitsergebnis für Teilnehmer</b>	Gutachten	6
	Portfolio	7
	Fördervereinbarung/Entwicklungsplan	4
	Ergebnisse aus eignungsdiagnostischen Tests	5
	Validiert?	3
<b>Sprache</b>	Begleitung wegen Sprachverständnis notwendig?	15
	sprachunabhängige/s Modul/e enthalten?	5
	Instrument in anderer Sprache als Deutsch vorhanden?	2
	Sprachstandsfeststellung (Deutsch) enthalten	7
	Selbsteinschätzung zur Sprachkompetenz (Deutsch u.a.)	8
<b>Zielgruppen</b>	Arbeitsuchende, Arbeitslose, Menschen mit beruflichem Orientierungsbedarf ohne nähere Eingrenzung	7
	Migranten/innen über 25 Jahre	17
	Für bestimmte Teilzielgruppe entwickelt und eingesetzt	2
<b>Methodik/Verfahren</b>	Begleitung (auch teilweise) notwendig	13
	Individuelle Bearbeitung nach Einführung	7
	Bearbeitung am PC	8
	davon: Bearbeitung am PC mit automatischem Feedback	1
	Fragebogen	12
	Interviews	14
	Ausschließlich Selbsteinschätzung	5
	Assessment-Verfahren	5
	Fokus: subjektorientiert	9
	Fokus: anforderungsorientiert	2
	Gleichgewichtige Verbindung von Subjekt- und Anforderungsorientierung	10
	<i>nur</i> Gruppenarbeit	3
	<i>nur</i> (auch: begleitete) Einzelarbeit	9
	Kombination aus Gruppen- und Einzelarbeit	9
	Modul: Erprobung praktischer Fähig-/Fertigkeiten enthalten oder in nächstem Schritt angekoppelt	5
<b>Sonstiges</b>	Dauer der Durchführung: - bis fünf Stunden	6
	e. 5 bis 10 Stunden	6
	f. 10 bis 15 Stunden	1
	g. ab 15 Stunden	4
	Instrument im Internet zum Download	6
Schriftliche Anleitung zur Durchführung für Dritte besteht	8	
Trainingskonzept für Multiplikatoren besteht	5	



Die Übersicht gibt eine Vorstellung davon, wie unterschiedlich die Instrumente und Verfahren sind. Die jeweils als kontext- und zielgruppenadäquat und nach weiteren Differenzierungskriterien (entsprechend der Überblickstabelle im Schaubild auf S. 72) zusammengestellten Verfahrensschritte sind auch aus der Form der Einbettung in eine Prozess – bzw. Förderkette<sup>81</sup> abgeleitet.

## 7.3 Offene Fragen und Gestaltungsaufgaben

### 7.3.1 Zur Verknüpfung von Kompetenzfeststellung und Beratung

Im IQ-Netzwerk lassen sich bei der Ausgestaltung des Verhältnisses von Beratung und Kompetenzfeststellung zwei Grundformen unterscheiden:

- Beratung und Kompetenzfeststellung bei einem Projekt „aus einer Hand“ (integriertes Modell) und
- Beratung und Kompetenzfeststellung als zwei getrennte Stufen, von unterschiedlichen Projekten geleistete Unterstützung auf dem Weg zur Arbeitsmarktintegration von Migranten (Zweistufenmodell).

Für welche Anordnung im Verhältnis von Beratung und Kompetenzfeststellung sich die Entwicklungspartnerschaften entschieden haben, dafür war offenbar ein ganzer Kranz von Faktoren entscheidend, unter denen das jeweilige Projekt- bzw. Trägerprofil, bisherige Erfahrungen der Mitarbeiter, aber auch fachliche Leerstellen im Profil der Entwicklungspartnerschaften bei Antragstellung eine Rolle spielten.

Für das Muster der „Leistung aus einer Hand“ - Beratung plus Kompetenzfeststellung - spricht, dass in jeder kommunikationsintensiven Dienstleistung (wie sie arbeitsmarktorientierte Beratung oder die Begleitung bei Kompetenzfeststellungsverfahren darstellen) zunächst eine Vertrauensbeziehung hergestellt werden muss. Mit Weiterleitung an eine weitere „Station“ in einer Förderkette wird die bei der ersten „Station“ aufgebaute Beziehung als soziales Kapital zunächst deaktiviert; auf der nächsten Stufe muss das Vertrauen erneut aufgebaut werden. Zugleich bestehen Schnittstellenprobleme – die Projektmitarbeiter auf „Station zwei“ benötigen Informationen von „Station eins“ – und mit jeder Weiterleitung sind dabei Informationsverluste verbunden. Je ausführlicher die Dokumentation, desto

---

<sup>81</sup> Mit dem Konzept und der Praxis der Förderkette setzt sich der Statusbericht „Arbeitsmarktorientierte Beratung für Migrantinnen und Migranten“ auseinander.

geringer sind diese Verluste; aber umso höher ist auch der aktiv oder passiv zu erbringende Informationsaufwand an der Schnittstelle. Diese Schnittstellenprobleme sprechen für ein integratives Modell bei der Verzahnung von Beratung und Kompetenzfeststellung. In den – exemplarisch, nicht repräsentativ angelegten - Zielgruppenbefragungen durch die Evaluation in den Teilprojekten gab es Hinweise der Befragten darauf, dass sie die im Integrationsmodell erlebte „ganzheitliche“ Begleitung als besonders positiv bewerten. Auch finden sich in den Leistungsdokumentationen von Projekten, die nach dem Integrationsmodell arbeiten – und die die Förderkette bis zur Begleitung bei der Suche nach Praktikums- oder Erwerbsarbeitsplätzen bzw. bis zur Vermittlung in Qualifizierung oder in Arbeit im zweiten Arbeitsmarkt (z.B. Arbeitsgelegenheiten) verlängern -Vermittlungsquoten um die 50%. Im „Zweistufenmodell“ wiederholt sich das Schnittstellenproblem<sup>82</sup> bei der Sammlung von Teilnehmerdaten für die Dokumentationen, so dass es hier besonders aufwändig ist, teilnehmerbezogene Verbleibsdaten zu ermitteln und sie auch dem ersten Unterstützungsschritt, der arbeitsmarktorientierten bzw. beruflichen Beratung zuzuordnen.

Aus Sicht der Träger und Projekte, die nach dem Zweistufenmodell - Beratung in der einen, Kompetenzfeststellung in einer anderen Hand – arbeiten, spricht die jeweils spezifische berufliche Qualifikation und Erfahrung der professionellen Mitarbeiter entweder beim Schwerpunkt Beratung oder beim Schwerpunkt Kompetenzfeststellung dafür, hier mit einer professionellen Spezialisierung vorzugehen.

Auf der Grundlage bisher verfügbarer Materialien lässt sich nicht begründen, dass bzw. ob einer der beiden Pfade - das Zweistufen- oder das Integrationsmodell - Qualitäts- und Leistungsvorteile gegenüber dem anderen Modell erbringt. Die Form der Verknüpfung von Kompetenzfeststellung mit Beratung ist folgerichtig auch in den vom Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung des IQ-Netzwerks formulierten Standards offen gelassen. Gefordert wird einzig, dass es eine solche Verknüpfung = Einbettung von Kompetenzfeststellung in einen weiter führenden Prozess der Unterstützung bei der sozialen und Arbeitsmarktintegration geben muss. Die Vielfalt der örtlichen Rahmenbedingungen, der Träger-

<sup>82</sup> In zwei Entwicklungspartnerschaften hat die Optimierung der Schnittstelle zwischen Beratung und Kompetenzfeststellung und die Einstimmung der Projektteams auf eine tragfähige und gedeihliche Kooperation erheblichen Kraftaufwand erfordert. Zu klären war in entsprechend verbindlichen Absprachen, wieviele Elemente von Biografiearbeit in der Beratung und wieviele in der Kompetenzfeststellung zu leisten sind und wie verbindliche und aussagekräftige Feedback-Prozeduren etabliert werden können.

strukturen, der Finanzierungsformen, der Möglichkeiten, niederschwellige Zugänge zu Beratung und Kompetenzfeststellung zu schaffen, spricht sicherlich dafür, auch in Zukunft eine Vielfalt von Gestaltungsformen und Settings für die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren für Migranten und für ihre Verzahnung mit Beratungsleistungen zu sichern.

### **7.3.2 Zu den Qualifikationsvoraussetzungen für die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren bei der Zielgruppe Migrantinnen und Migranten**

Weder die Mitarbeiter der Projekte im Bereich der arbeitsmarktorientierten Beratung sind als Berufs- bzw. Arbeitsberater „ausgewiesen“ und zertifiziert (da es dieses Berufsbild bisher in Deutschland mit entsprechend geordneten curricularen Ausbildungsvoraussetzungen nicht gibt), noch gilt das für die Projektmitarbeiter, die Kompetenzfeststellung durchführen<sup>83</sup>. Für beide Aufgabenbereiche ist jedenfalls ein breites Kompetenzprofil notwendig, das in den Qualitätsstandards des Verbands für Bildungs- und Berufsberatung<sup>84</sup> von 1998 so umrissen wird:

- psychologische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Kenntnisse, die für berufsberaterische Tätigkeiten relevant sind,
- ausgewählte wirtschaftswissenschaftliche, rechtliche und medizinische Kenntnisse,
- Kenntnisse des Bildungswesens, der Aus- und Weiterbildungswege sowie der Studiengänge,
- Überblick über Berufsfelder und Einzelberufe verschiedener Qualifikationsstufen,
- Wissen über aktuelle, mittel- und längerfristige Entwicklungen von Qualifikationsanforderungen des Bildungs- und Arbeitsmarktes,
- Kenntnis über den regionalen und überregionalen Arbeitsmarkt und absehbare Entwicklungen,

---

<sup>83</sup> Die in den Projekten mit Beratungsprofil oder mit dem Arbeitsschwerpunkt Kompetenzfeststellung beschäftigten Mitarbeiter im IQ-Netzwerk bieten mit ihren Bildungs- und beruflichen Erfahrungsbiografien ein buntes Bild. Viele haben vor einem Studium auf dem zweiten Bildungsweg unterschiedliche Berufserfahrungen gesammelt – vom Bankkaufmann über die Krankenschwester mit Leitungserfahrungen in UN-geführten Flüchtlingslagern und die Erzieherin bis zum Stadtplaner. Es finden sich aber auch Berufsanfänger/innen nach Studiengängen wie Sozialpädagogik und Psychologie darunter. Bei den Mitarbeitern mit Migrationshintergrund spielt z.T. die eigene Erfahrung aus der Bewältigung der Migrationsgeschichte, bei völlig unterschiedlichen beruflich-fachlichen Erfahrungen, eine wesentliche Rolle beim Zugang zur beraterischen Mitarbeit und Aufgabe in den Projekten, ergänzt durch intensives Engagement in der eigenen Migranten-Community.

<sup>84</sup> Zu finden unter [www.dvb.de](http://www.dvb.de).

(Bei der Beratung von Menschen mit Migrationshintergrund sind allerdings zusätzlich Kenntnisse über die entsprechenden Strukturen und Systeme in den wichtigsten Herkunftsländern bzw. „Meta-Kompetenzen“ zum Auffinden entsprechender länderbezogener Kenntnisse ein Muss; W.E./A.S.)

- Grundlagenkenntnisse über andere Kulturen und deren Bildungs- und Berufsstrukturen.
- Kenntnis und Reflexion des Bedeutungswandels von Arbeit in der Gesellschaft.

Für Fachkräfte, die Migranten bei Kompetenzfeststellungen begleiten bzw. die entsprechenden Instrumente verantwortlich einsetzen, ist ein zusätzliches Hintergrundwissen erforderlich:

- über die Bedeutung von Kompetenzfeststellung im Wandel von der Dienstleistungs- zur Wissensgesellschaft;
- über das Methodenspektrum der dabei eingesetzten Verfahren und
- über Entscheidungs- und Differenzierungskriterien bei der Auswahl des im jeweiligen Arbeitszusammenhang und für eine je spezifische Zielgruppe jeweils einzusetzenden „Methoden-Mix“ in der Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren.

Über dieses breite Kompetenzprofil hinaus, das beruflich Beratende und Begleiter bei Kompetenzfeststellungsverfahren benötigen, wird für den Kontext der Kompetenzfeststellung bei Migranten vom begleitenden professionellen Personal auch interkulturelle Kompetenz verlangt - als die Fähigkeit, mit (kulturellen) Unterschieden akzeptierend und wertschätzend umgehen zu können. Wenn Professionelle mit Migrationshintergrund den Teams angehören, die die Kompetenzfeststellung durchführen, wird das die Bildung von Vertrauen gleich zu Beginn der gemeinsamen Arbeit unterstützen; ein Angebot zusätzlicher muttersprachlicher Erläuterungen wird Teilnehmern die Orientierung erleichtern. Es stellt aber kein wesentliches Kriterium hoher Angebotsqualität dar, soll doch die Kompetenzfeststellung sprachlich auf Deutsch als der „Zielsprache“ der Teilnehmer mit Migrationshintergrund durchgeführt werden. So jedenfalls – mit gutem Grund – die Praxis in den Teilprojekten des IQ-Netzwerks. Es zeigte sich, dass bereits die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren auf Deutsch sich positiv auf die Sprachkenntnisse vor allem bzgl. der arbeitsmarktrelevanten Bereiche auswirkt. Hierbei muss allerdings sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden auch sprachlich den Prozess bzw. Dialog aktiv gestalten können, was ggf. mehr Zeit erfordert.

Die über die bei der beruflichen Beratung von Migranten verlangten Kompetenzen hinaus bei der Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren notwendigen Kenntnisse sind schon curricular aufbereitet und können in Fortbildungsseminaren von etwa zwei Wochen Länge erarbeitet und dann auch zertifiziert werden. Z.B. bietet der Berliner Projektträger GFBM solche Fortbildungen außerhalb seiner Arbeit in der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft Kumulus-Plus an<sup>85</sup>. Alle Teilprojekte im IQ-Netzwerk, die in ihren Kompetenzfeststellungsverfahren Elemente von Assessment-Centern verwenden, führen auch Beobachterschulungen durch und arbeiten mit Beobachtern (meist mit Migrationshintergrund) zusammen, die auf Honorarbasis in dieser Funktion z.T. erste Erfahrungen mit bezahlter Erwerbsarbeit in Deutschland machen.

Ein solcher eigener Migrationshintergrund der Professionellen wird in beiden Tätigkeitsbereichen – Beratung und Kompetenzfeststellung - die Zugangsschwelle Ratsuchender senken und deshalb als zusätzlicher Qualitäts- bzw. Qualifikationsaspekt von Projektträgern zu bewerten sein. Ein ebenfalls durch absolvierte Ausbildungsabschnitte nachgewiesenes Wissen zu Grundthemen rund um Migration und Integration sollte das Kompetenzprofil für die Wahrnehmung beider Aufgaben abrunden<sup>86</sup>.

### 7.3.3 Zur Frage der Freiwilligkeit der Teilnahme an Kompetenzfeststellung

In den Standards (des IQ-Facharbeitskreises) für die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren bei Migranten wird die Freiwilligkeit der Teilnahme als Notwendigkeit stark betont. In der Tat kann Kompetenzfeststellung ohne die aktive und bereitwillige Eigenarbeit der Teilnehmenden keine sinnvollen Ergebnisse liefern. Die „Zuweisung“ zur Teilnahme an solchen Verfahren als sanktionsbewehrte Pflicht verträgt sich nicht mit der nötigen Motivation zur Selbsterkundung und zur Entwicklung von Perspektiven, die über bisher für möglich Gehaltenes hinausgehen. Das den ARGEn/ Jobcentern und Arbeitsagenturen zur Verfügung stehende Instrument, Arbeitsuchende zur Teilnahme an (Grup-

<sup>85</sup> Es gibt sowohl bei Bildungsträgern als auch in wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen von Universitäten bereits Angebote zur Qualifikation für die Durchführung von Kompetenzfeststellung bzw. -bilanzierung, in denen auch die Arbeit mit Migranten als Zielgruppe behandelt wird. Für die Teilnahme an solchen Seminaren, die z.T. mehrere hundert Stunden umfassen, werden Zertifikate erteilt. Es bestehen auch Überlegungen, das Kompetenzfeststellungsverfahren des Trägers Life e.V als Studienmodule für den Studiengang Soziale Arbeit an einer Fachhochschule anzubieten.

<sup>86</sup> Die Frage der Qualifikationsvoraussetzungen für die arbeitsmarktorientierte *beraterische* Arbeit mit Migranten wird im Statusbericht „arbeitsmarktorientierte Beratung für Migranten“ ausführlicher behandelt.

pen-)Maßnahmen der Eignungsfeststellung bzw. an Trainingsmaßnahmen (nach § 48 SGB III) zu verpflichten, verträgt sich mit dem Grundsatz der Freiwilligkeit nicht. Auch entspricht das inhaltliche Profil dessen, was in solchen Maßnahmen stattfindet, nicht den Standards für die intensive, auch biografieorientierte Auseinandersetzung mit den individuellen Kompetenzprofilen, das die Standards des Facharbeitskreises fordern. Auf die häufige Wirkungslosigkeit der Teilnahme an Bewerbungstrainings - ausweislich nicht repräsentativer Evidenz aus den Erfahrungen der Teilprojekte im IQ-Netzwerk - gerade bei den Migranten unter den Teilnehmenden wurde schon hingewiesen<sup>87</sup>. Vor diesem Hintergrund erscheint die Weiterleitung/ "Überweisung" von arbeitssuchenden Migranten von den ARGEen/Jobcentern und Arbeitsagenturen in Kompetenzfeststellungsverfahren nur als tragfähig, wenn deren Ziel und Verfahren schon im Beratungs- und Informationsgespräch dort ausreichend erläutert und so begründet wird, dass den Ratsuchenden die in einer Teilnahme steckenden Chancen für die Entwicklung eigener beruflicher Perspektiven deutlich wird. In den Standards zur Kompetenzfeststellung werden diese beiden Punkte als *Grundsätze der umfassenden Information und Transparenz und der garantierten Freiwilligkeit der Teilnahme* an Kompetenzfeststellungsverfahren ausbuchstabiert. Im Blick auf eine mögliche veränderte Ausgestaltung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente im SGB III/II liegt es nah, Kompetenzfeststellung ausdrücklich als ein Unterstützungsangebot zu benennen, das im Auftrag der öffentlichen Arbeitsmarktdienstleister bei Dritten als Auftragnehmern auf freiwilliger Basis bei Bedarf in Anspruch genommen werden kann. Mit einer solchen Regelung ließe sich dann auch die „Kontamination“ der notwendigen Vertrauensbildung zwischen professionellem Begleitpersonal und den Rat und Arbeit Suchenden durch Sanktionsdrohungen wie Sperrzeiten verhindern.

---

<sup>87</sup> Vgl. Anmerkung 79

### 7.3.4 Migrantenspezifische Instrumente der Kompetenzfeststellung – notwendig?

Die Instrumente und Teilmodule der in der Praxisanleitung des Facharbeitskreises vorgestellten Kompetenzfeststellungsverfahren sind zum großen Teil „zielgruppen-neutral“. Allenfalls die Bausteine Sprachstandsfeststellung im Deutschen bzw. Selbsteinschätzung zu den Sprachfertigkeiten (Hör- und Schriftverstehen, Sprechen, Schreiben) im Deutschen können als migrantenspezifisch ausgestaltet gelten. Allerdings gewinnen wie bei Kindern und Jugendlichen auch für erwachsene Deutsch-Muttersprachler als Zielgruppe berufsorientierter Kompetenzfeststellung Fragen nach den Sprachkompetenzen mehr und mehr an Bedeutung. Denn die Anforderungen an die sprachliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit auch im Bereich so genannter Einfacharbeit erhöhen sich immer mehr. Als migrantenspezifisch können auch die Teile von Kompetenzfeststellungsinstrumenten gelten, in denen durch detaillierte Leitfragen die Rekonstruktion der jeweiligen individuellen Lern- und Arbeitsbiografien schon im Herkunftsland Thema ist. Auch Situationen, denen Migranten verstärkt ausgesetzt sind, werden bei einzelnen Verfahren thematisiert. Einen ebenfalls migrantenspezifischer Aspekt enthalten die Erläuterung des Kompetenzkonzepts und die Diskussion der Bedeutung von Kompetenzen in Deutschland und im jeweiligen Herkunftsland, die Teil von Kompetenzfeststellungsverfahren sind. Je stärker die Verfahren standardisiert sind und Tests enthalten, desto weiter entfernen sie sich von einer migrationspezifischen Ausgestaltung. Es wird bei der weiteren Prüfung der Instrumente auf ihre Treffgenauigkeit, Wirkung und Validität darauf ankommen, Ergebnisverzerrungen auszuschließen, die aufgrund sprachlicher Verständnis- und Verständigungsprobleme bei der Bearbeitung durch Nicht-Muttersprachler zustande kommen können.



### 7.3.5 Weitere Qualitätsanforderungen für die migrantenspezifische Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren<sup>88</sup>

Die *Instrumente* zur Kompetenzfeststellung, die im IQ-Netzwerk genutzt werden, sind in ihren Grundelementen insofern *nicht* migrantenspezifisch, als sie auch auf Menschen ohne Migrationshintergrund anwendbar sind. Aber die Instrumente wurden teilweise so ergänzt bzw. modifiziert, dass sie den Bedarfen und den Ressourcen der Zielgruppe gerecht werden. Darüber hinaus sind an die *Verfahren* zur Kompetenzfeststellung bei Migranten über die Grundsätze umfassender Information und Transparenz, Freiwilligkeit und über die breiten Kompetenzanforderungen an das professionelle Personal hinaus eine Reihe weiterer *Qualitätsanforderungen* zu stellen, die ebenso zielgruppenspezifisch sind. Auch diese weitergehenden Qualitätsanforderungen sind in den Standards des Facharbeitskreises für die Durchführung von Kompetenzfeststellung bei und mit Migranten festgehalten. Dabei werden fünf Aspekte unterschieden:

- die Teilnehmerebene
  - die Durchführungsebene
  - die methodisch-didaktische Ebene
  - die Verfahrensebene
- und schließlich
- die Ebene der Rahmenbedingungen.

Die Anforderungen auf der **Teilnehmerebene** (umfassende Information und Transparenz; Freiwilligkeit) und auf der *Ebene* der Kompetenzanforderungen an das **durchführende professionelle Personal** sind schon benannt worden.

Dabei bedeutet „umfassende Information und Transparenz“ z.B.: Wenn verschiedene Stellen am Kompetenzfeststellungsverfahren beteiligt sind, muss dies auch für die Teilnehmenden transparent sein. Für die Weitergabe von Daten, erst recht von Ergebnissen aus den Feststellungsverfahren an Dritte ist die ausdrückliche Zustimmung der Teilnehmenden Voraussetzung. Außerdem müssen entsprechend dem Sprachniveau, dem Bildungsstand, dem Alter und dem kulturellen Hintergrund der Teilnehmenden Unterstüt-

<sup>88</sup> Die folgenden Abschnitte geben im Wesentlichen die vom Facharbeitskreis ausgearbeiteten Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren wieder. Die wichtigsten dieser Standards sind in den vorhergehenden Abschnitten schon ausführlicher behandelt worden.

zungsleistungen angeboten werden, wie z.B. zusätzliche Visualisierungen oder im Einzelfall auch muttersprachliche Erläuterungen.

Der zweite Grundsatz auf der Teilnehmerebene - die Freiwilligkeit der Teilnahme - soll sicherstellen, dass als zentrales Ziel der Durchführung und Begleitung immer gesichert bleibt, dass Teilnehmende das aktive und entscheidende Subjekt und „Herr des Verfahrens“ sind. Nur dann werden sie sich die Ergebnisse des Verfahrens aneignen und es als Instrument für sich nutzen können.

Zu ergänzen ist auf dem Hintergrund mit den Erfahrungen auch aus den Beratungsprojekten im IQ-Netzwerk zum Punkt „umfassende Information und Transparenz“, dass für die Öffnung von Zugangspfaden der Zielgruppe Migranten zu arbeitsmarktorientierter Beratung und Kompetenzfeststellung spezifische *Informationskanäle* genutzt werden müssen. Nur wenn eine Vielfalt von solchen Kanälen, unter denen *mündliche Informationsketten* („*Mundpropaganda*“) eine profilierte Rolle spielen, genutzt wird, um über das Angebot der Kompetenzfeststellung zu informieren, wird sich diese Möglichkeit bei der Zielgruppe in breitem Maß als eigene Handlungsoption bekannt machen und verankern lassen. Vor allem bei der Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren in Ämtern, öffentlichen Einrichtungen und auch anderen Regelinstitutionen ist es wichtig, gezielt Migranten anzusprechen und ggf. durch mehrsprachige Ankündigungen Hürden des Zugangs abzubauen.

Auf der **methodisch-didaktischen Ebene** halten die Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren drei zentrale Punkte fest:

**Sprache:** Hier wird gefordert, dass jedes Kompetenzfeststellungsverfahren anhand des Europäischen Referenzrahmens für Sprache eingestuft werden soll. Bei der Auswahl geeigneter Instrumente bzw. einer Kombination von Instrumenten sollte diese Eingruppierung dem Sprachniveau der Teilnehmenden entsprechen. Um eine einheitliche Verständigung über Begriffe zu erzielen, ist die Verständigung unter den verschiedenen Anwendern auf ein gemeinsames Glossar anzustreben. Dabei geht es nicht um eine reine Übersetzung der Begrifflichkeiten, sondern vor allem auch um die Erläuterung des Verständnisses bzw. der Konnotationen von Kompetenzen.

Die in diesem Standard formulierten Regeln umschreiben einen Entwicklungsstand, der in den Projekten des IQ-Netzwerks noch keineswegs als etabliert gelten kann. Die Verständigung über die Abstimmung der Sprachniveau-Eingruppierung der Instrumente auf den Sprachstand der Teilnehmer steht ebenso wie die Erarbeitung eines von allen Projekten getragenen Glossars auf der Tagesordnung des Arbeitskreises. Beide Arbeitslinien weisen über das Programmende von EQUAL II zum Ende 2007 hinaus.

**Transparenz in der Durchführung und Umsetzung:** Zu diesem Qualitätskriterium heißt es in den Standards u.a., das alle Beteiligten eine maximale Chance haben müssen, Ziele, Ablauf und Bedeutung des Verfahrens sowie seine Chancen und Risiken zu erfassen. Die entsprechenden Informationen müssen vor der individuellen Teilnahmeentscheidung gegeben werden. Es ist also ein ausführliches Erstgespräch notwendig. Erst an dessen Ende steht eine Übereinkunft über die Durchführung des Verfahrens.

**Methodenauswahl:** Die Verfahren sollen neben der Verbindung von personen- („subjekt“-) und anforderungsorientierten Verfahrensteilen eine ausgewogene und zielgruppenspezifisch ausgestaltete Mischung von methodischen Elementen umfassen. Formelle und informelle Lernprozesse in der Lernbiografie der Teilnehmenden müssen dabei in den Blick genommen werden.

Auf der **Verfahrensebene** nennen die Standards des Facharbeitskreises die folgenden Qualitätskriterien:

**Zielbestimmung/Verfahrenstreue:** Damit ist gemeint, dass schon im Erstgespräch eine Zielvereinbarung getroffen werden soll, die im Prozess allerdings angepasst werden kann. Nach Abschluss des Verfahrens muss eine Zielüberprüfung und ein Abgleich über die Erreichung der Zielvereinbarung getroffen werden.

**Kompetenzfeststellung als Prozessbegleitung:** Kompetenzfeststellung muss durchaus nicht immer eine Momentaufnahme von Kompetenzen und Potenzialen darstellen, sondern kann auch als Prozessbegleitung ausgestaltet sein in der Begleitung und Ergebnisdokumentation von Prozessen der individuellen Kompetenzentwicklung.

**Anschlussfähigkeit:** Kompetenzfeststellungsverfahren sollen für die Teilnehmenden einen konkreten Nutzen haben – das kann ein Beratungs-, Qualifizierungs- oder Beschäftigungsangebot sein oder Schritte, die auf überschaubare Weise in diese Richtung führen (z.B. greifbar in Form eines erstellten Lebenslaufs oder einer Bewerbung). Schließen sich weiterführende Schritte in der Verantwortung anderer Fachkräfte bzw. Projek-

te/Institutionen an, dann müssen beim Datentransfer Datenschutzrichtlinien eingehalten werden – Informationen dürfen nur mit Zustimmung der Teilnehmenden weiter gegeben werden.

**Berufsorientierung/Berufswegeplanung** muss ein elementarer Bestandteil von Kompetenzfeststellungsverfahren sein. Denn sie erweitert für die Teilnehmenden den Horizont der beruflichen Möglichkeiten. Die Ergebnisse des Verfahrens gewinnen so für die Teilnehmer einen verwertbaren Kontext.

**Selbst- und Fremdeinschätzung:** So wie die Verfahren Elemente der Subjekt- und der Anforderungsorientierung – in unterschiedlicher Gewichtung – kombinieren müssen, so sollten auch Elemente von Fremd- und Selbsteinschätzung in der Kompetenzfeststellung zusammen geführt werden. In jedem Fall müssen die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihr Selbstbild aktiv in den Prozess einzubringen. Rückmeldungen sind ganz konkret auf die Teilnehmer zuzuschneiden. Die Betonung soll dabei auf deren Stärken liegen, denn eine Verhaltensänderung können nur die Individuen selbst anstreben. Rückmeldungen sollen deshalb in einer von ihnen nutzbaren Form gegeben werden – z.B. durch den Hinweis auf Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten (im ersten oder zweiten Arbeitsmarkt, in Qualifizierung oder im sozialen Aktivwerden in Netzwerken oder bürgerschaftlichem Engagement).

Schließlich beschäftigen sich die Standards noch mit den **Rahmenbedingungen**, die für die hochwertige und ergebnisorientierte Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren notwendig sind. Dazu gehören:

Eine **Atmosphäre des Vertrauens**, in der sich die Teilnehmer ernst und angenommen fühlen. Dazu müssen äußere Störungen ferngehalten werden. Es gilt aber auch, das Setting sorgfältig auszugestalten, in dem die Kompetenzfeststellung stattfindet. Generell sollten von Räumen und der Atmosphäre einschließlich der Begrüßungsregeln dort, wo Kompetenzfeststellung stattfindet, keine Signale prüfungsähnlicher Einschüchterung ausgehen. Für Migranten als Zielgruppe, die mit etwas mehr Unsicherheit in diese Situation kommen können, hat dieses Kriterium noch stärkeres Gewicht.

**Dokumentation/Zertifizierung:** Kompetenzfeststellung muss in ihren Ergebnissen für den internen Prozess – die Teilnehmenden und die verantwortlich Begleitenden - dokumentiert werden. Für die Information Dritter sind unterschiedliche Formen von **Zertifizierung** bereit zu halten – eine Teilnahmebescheinigung für die Beteiligung, ein Zertifikat für

eine geprüfte Kompetenz und eine Beurteilung für ein Arbeitsergebnis, ein integriertes Gutachten dann, wenn alle diese Elemente im Verfahren eine Rolle spielten.

**Evaluation/Qualitätssicherung:** Ohne Wirkungsanalysen lassen sich die Instrumente und Verfahren nicht verbessern. Die Sicht der Teilnehmenden ist in der Qualitätssicherung immer zentral zu berücksichtigen und in die weitere Ausgestaltung des Verfahrens und der Instrumente mit aufzunehmen. Das betrifft die Zielbestimmung, die Methodenauswahl, die Auswahl der Fachkräfte und schließlich auch die weitere spezifische Ausgestaltung der Verfahren.

**Durchführung/Ausbildung:** Die Kompetenzfeststellungen durchführenden bzw. begleitenden Fachkräfte sollen eine Weiterbildung durchlaufen haben, die die Standards als Qualitätsmaßstab anerkennt und deren theoretische und Erfahrungsgrundlagen ausarbeitet.

### 7.3.6 Bilanz und Ausblick

Die „Fachprojekte“ zur Kompetenzfeststellung im IQ-Netzwerk haben von unterschiedlichen Ausgangspunkten, Trägerprofilen und Vorerfahrungen aus Kompetenzfeststellungsverfahren für Migranten entwickelt und ihre Praxiseignung teils in kleinen Pilotversuchen, teils schon mit Hunderten von Teilnehmern erprobt bzw. erhärtet. Sie haben die Kompetenzfeststellungsverfahren teils in aufwändigen Prozessen enger fachlicher Kooperation mit persönlichen Ansprechpartnern/Fallmanagern/Arbeitsvermittlern und -beratern sowie Führungskräften bei den öffentlichen Arbeitsmarktdienstleistern auf deren Informationsbedürfnisse für eine qualitativ hochwertige Arbeitsberatung und -vermittlung abgestimmt. Auch im Feld der Bildungsträger, angefangen bei Integrationskursen und von regionalen Vertretern des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge unterstützt, sowie bei Trägern von Beratungsangeboten für Migranten (z.B. Migrations-erstberatungsstellen) haben sie um Verständnis für die Notwendigkeit von Kompetenzfeststellung als handfest instrumentiertem Ausdruck einer ressourcenorientierten Sicht auf Migranten geworben. Z.T. ist es dabei gelungen, Kompetenzfeststellungsverfahren zu einem selbstverständlichen „Eingangstor“ und damit zu einer Voraussetzung für die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen zu machen. Das gelang allerdings dort am ehesten, wo Teilprojekte oder deren Träger selbst bei den Qualifizierungsangeboten Regie führten.

Bezogen auf die deutschlandweite Situation ist die Verankerung von Kompetenzfeststellung bei Migranten in hoher Qualität bei den Projekten im IQ-Netzwerk eher in Form kleiner, aber dynamischer Innovationsinseln gelungen. Deren Ausstrahlung reicht selten über die kommunale/lokale Ebene und kaum je über die regionale Ebene hinaus. Der Dialog mit der Zentrale der Bundesagentur für Arbeit, aber auch mit ARGEN und den unter ihnen sich bildenden regionalen, landes- und bundesweiten Netzwerken über die verbindliche Breitereprobung von Kompetenzfeststellung nach den im Facharbeitskreis erarbeiteten Standards ist nur zögernd und indirekt in Gang gekommen.

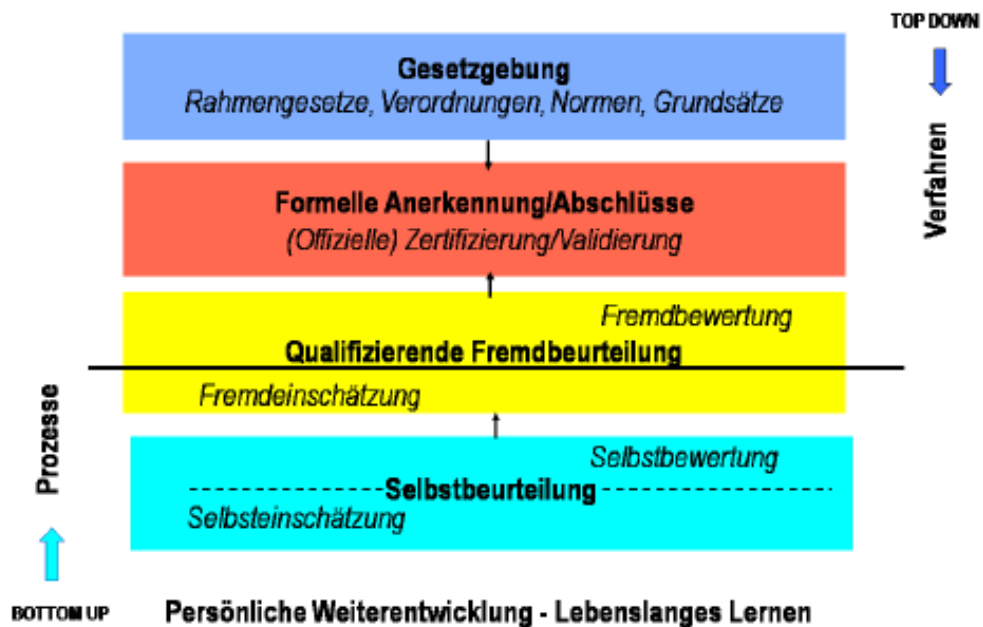
Auch der Anschluss an konzeptionell parallel arbeitende Netzwerke und Projekte, die im Kontext der von der europäischen Ebene angeregten nationalen Strategie zum lebenslangen Lernen Kompetenzfeststellungsverfahren für Erwachsene, darunter immer als Minderheit auch Migranten, verankern und weiter verbreiten, war in der Projektlaufzeit nicht möglich. Er stand auch nicht auf dem Arbeitsplan. Damit sind wichtige inhaltliche Aufgaben im Handlungsfeld „Kompetenzfeststellung“ für die nächste Zeit benannt: Es muss um die Integration von Kompetenzfeststellungsverfahren für Migranten in die und mit der Landschaft von Konzepten und Instrumenten gehen, die sich, fast durchweg mit einem Teil europäischer Förderung, darum bemühen, mit einem neuen Blick und neuen Methoden – der Kompetenzorientierung und Kompetenzfeststellung – lebenslanges Lernen als selbstverständliche individuelle und gesellschaftlich-institutionelle Praxis zu verankern. In diesem Bezugsrahmen geht es um einen produktiven gesellschaftlichen Umgang mit den Kompetenzschätzen der Zuwanderer, die Deutschland importiert, ohne sie bisher ausreichend zu würdigen und von ihnen produktiv Gebrauch zu machen. Ein solcher wertschätzender Umgang mit den Kompetenzen Zugewanderter wird sich nur durchsetzen, wenn in den Systemen der Kompetenzbeurteilung eine neue Sichtweise verankert werden kann, die auch informell, außerhalb von (Aus-)Bildung und Beruf erworbene Kompetenzen zur Kenntnis nimmt und sie „in Wert setzt“. Es handelt sich um ein riesiges Potenzial, für das, wie schon angedeutet, in der kanadischen Diskussion gern das Bild vom „Eisberg des informellen Lernens“ bemüht wird, von dem nur ein kleiner Teil sichtbar über der Meeresoberfläche schwimmt, während der Rest durch Tauchen oder durch aufwändige technische Verfahren sichtbar gemacht werden muss und erst dann erresen werden kann.

Diese Perspektive: eine neue Sichtweise zu verankern und einen anderen gesellschaftlichen Umgang mit „importierten Migranten-Kompetenzen“ und mit informell erworbenen Kompetenzen der gesamten Bevölkerung zu organisieren, ist allerdings eine gesellschaftlich-politische Perspektive. Ein Projektverbund, ein Netzwerk, ein Expertenpool kann eine solche Perspektive im Rahmen seiner Möglichkeiten anregen und „bottom-up“ stückweise voranbringen. Für einen wirklichen Paradigmenwechsel ist aber die Verankerung dieser neuen Perspektive auf der Agenda der Politik, als „top-down“-Projekt für den Ordnungsrahmen von (Berufsbildungs-)Politik notwendig. Diese notwendige Verschränkung von bottom-up und von top-down-Anstrengungen als Erfolgsbedingung für einen großen Sprung in Richtung einer nationalen Kompetenzpolitik zur Sicherung lebenslangen Lernens ist in einem Schaubild der Schweizer Initiative „CH-Q“, die, zunächst von unten arbeitend, damit erfolgreich war, die Kompetenz-Zertifizierung in einem Portfolio auf breiter Front praktisch umzusetzen und schließlich im landesweiten Berufsbildungsgesetz zu verankern. In dieser Richtung wird sich, so das Fazit aus diesen Überlegungen, auch die Entwicklung in Deutschland bewegen müssen, wenn Kompetenzfeststellung (auch für Migranten) aus dem Ghetto von Innovationsinseln ausbrechen soll (siehe folgende Seite). Das Schaubild beschreibt die Aktivitätsebenen, auf denen der in diesem Bericht umkreiste Paradigmenwechsel vorangetrieben werden muss: Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung, von der Qualifikation zur Kompetenz, vom institutionell gefangenen Blick auf das Lernen in „Anstalten“ zu einem breiten Verständnis von lebenslangem Lernen, das informellen Kompetenzerwerb einschließt und wertschätzt. Ein so umfassender Neuansatz kann nur Erfolg haben, wenn er gleichzeitig top-down und bottom-up betrieben wird; als reine Initiative geförderter Graswurzel-Initiativen kann er keine Durchschlagswirkung erzielen. Ein Netzwerk aus in der Praxis der Kompetenzfeststellung mit Migranten verankerten Akteuren kann und sollte an möglichst engen Verbindungen zu den Handlungsebenen der offiziellen Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen und zur Gesetzgebung und Normsetzung in den Arenen der Bildungs- und Berufsbildungspolitik arbeiten. Zugleich ist es eine „Bringschuld“ der fachlichen und



## Rahmen und Umfeld des Kompetenz-Managements

Grafik 1 Prozesse und Verfahren auf den vier Strukturebenen



politischen Gremien und Entscheidungsträger auf Bundes- und Länderebene, den kompetenz- und ressourcenorientierten Paradigmenwechsel in der (Berufs-)Bildungspolitik im Rahmen einer Strategie zum lebenslangen Lernen voranzubringen und für die Arbeit von fachlichen bottom-up-Projekten durch aktive Nachfragepolitik und förderliche Gestaltung der Rahmenbedingungen (einschließlich der Finanzierung) einen fruchtbaren Boden zu bereiten.

## 8. Handlungsempfehlungen

### 8.1 an den Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung im IQ-Netzwerk

In der Praxishandreichung, die der IQ-Facharbeitskreis zur bundesweiten Fachtagung im April 2007 in Augsburg vorgelegt hat, ist die Vielfalt der im IQ-Netzwerk entwickelten bzw. eingesetzten Instrumente und ihre Einbettung in Verfahren und Förderketten beschrieben. Gleichzeitig sind dort die Standards dokumentiert, auf die sich der Facharbeitskreis verständigt hat.

- In einem nächsten notwendigen Schritt sollten die Teilprojekte dokumentieren, auf welche Weise bei ihnen diese Standards eingehalten werden bzw. welche Entwicklungsschritte noch notwendig sind, um sie zu erfüllen.
- Um Urteile über die Frage der Einhaltung von Standards zu objektivieren, sind Schritte zur Institutionalisierung eines Gremiums zu überlegen und in Angriff zu nehmen, das zur Testierung von Qualität (bei der Durchführung von Kompetenzfeststellung bei Migranten) autorisiert wäre.
- Ein solches Gremium/eine solche Institution sollte auch die Curricula für die Weiterbildung von Personen autorisieren und deren Qualität testieren, die Kompetenzfeststellungen bei Migranten durchführen wollen.
- Auf diese Weise sollte auch die Organisation von Wirkungsanalysen bzw. der Evaluation von Kompetenzfeststellungsverfahren institutionell verankert werden.
- Damit kann – mittelfristig – auf der Basis methodisch abgestimmter Validierung gegenüber institutionellen Partnern in der Arbeitsmarktpolitik (Bundesagentur für Arbeit, ARGEN/Jobcenter, Bildungsträgern) und gegenüber politischen Auftraggebern (Bund, Länder, Kommunen, EU-Programme) das Instrument Kompetenzfeststellung als selbstverständliches Instrument bei der Unterstützung der sozialen und der Arbeitsmarktintegration von Migranten nachhaltig etabliert werden.
- Der Facharbeitskreis sollte sich als Motor für die fachbereichsübergreifende Vernetzung von Akteuren verstehen, die Kompetenzfeststellungsverfahren in einer übergreifenden Perspektive der Ressourcen-, Potenzial- und Kompetenzorientierung und der Förderung lebenslangen Lernens be- und vorantreiben. Die Landschaft dieser Akteure ist in diesem Bericht ausführlich beschrieben.

## 8.2 an die Bildungsträger

Wenn Weiterbildung, zunehmend modularisiert, passgenau dazu beitragen soll, die individuelle Kompetenzentwicklung entlang formulierter Ziele zu fördern, dann benötigen die Lehrkräfte beim Start von Bildungsangeboten ein tiefenscharfes Bild von den Berufs- und Bildungserfahrungen der Teilnehmenden. Ohne ein solches Wissen können sie keine fundierten Vereinbarungen über die Lernziele treffen.

- Es sollte die Möglichkeit bestehen, dass Kompetenzfeststellungen gerade bei Migranten (grundsätzlich aber bei allen Teilnehmern an beruflicher Fortbildung) als In-house-Angebot oder durch Kooperation mit Trägern, die dabei hohe Qualitätsstandards einhalten, am Anfang jedes Weiterbildungsangebots durchgeführt werden. Dabei sollten die Zugänge vor allem für die Zielgruppe Migrantinnen und Migranten möglichst niedrigschwellig ausgestaltet sein.
- Dazu muss Kompetenzfeststellung als Arbeitsschritt auch in der finanziellen Planung und bei der Personalausstattung/Lehrplangestaltung von Weiterbildungsangeboten berücksichtigt sein und gegenüber den Kostenträgern eingefordert werden.

## 8.3 an die Arbeitgeber im privaten, öffentlichen und Dritten Sektor und ihre Verbände und Kammern

Solange Arbeitgeber und in ihrem Namen die Kammern und Verbände trotz der weltweiten und europäischen Debatten und Praxisentwicklungen rund um „Kompetenz statt Qualifikation“, „informelles“ und „lebenslanges Lernen“ an einem Vorrang von Zertifikaten über die Absolvierung formeller Bildungswege als Hauptkriterium bei Einstellungen festhalten, bleibt der notwendige Paradigmenwechsel zur Kompetenz- und Ressourcenorientierung gerade in Bezug auf Zuwanderer „halbiert“ und blockiert. Gesellschaftlichen Veränderungen, die sich in der Arbeitswelt nicht durchsetzen, fehlt dann die notwendige Reichweite.

- Angesichts des immer breiter zur Realität werdenden Fachkräftemangels sollten Arbeitgeber, ihre Verbände und die Kammern sich an Entwicklungspartnerschaften mit Trägern und Akteuren beteiligen, die Kompetenzfeststellung (auch bei Migranten) als Regelinstrument in der Gestaltung von Berufswegen und bei Ausgestaltung von Zugängen zu beruflichen Positionen verankern wollen.

- Solche Partnerschaften können z.B. darin bestehen, dass die Unternehmen im Rahmen von Betriebspraktika arbeitsplatzbezogene und -relevante Kompetenzen beurteilen und bescheinigen.
- Eine andere Form solcher Partnerschaften kann darin bestehen, dass Unternehmen sich mit Akteuren, die Kompetenzfeststellungen durchführen, darauf verständigen, ein bestimmtes Ergebnisformat (z.B. Portfolios oder die Informationen zu den Sprachkompetenzen) solcher Verfahren bei Bewerbungen zu berücksichtigen und aktiv nachzufragen.
- Arbeitgeber sollten Kompetenzbilanzierungen und -feststellungen nicht nur im Blick auf Neueinstellungen, sondern auch auf die Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung der eigenen Beschäftigten „entdecken“. Gerade die im Bereich einfacher Arbeit Geringqualifizierter oft hohen Fluktuationsraten verursachen für die Unternehmen hohe Kosten und vergrößern bei dieser Beschäftigtengruppe das Risiko, immer wieder arbeitslos zu werden. Kompetenzentwicklung für Beschäftigte im Bereich der einfachen Arbeit ist ein bisher von den Unternehmen zu wenig erschlossenes Feld der Personalentwicklung<sup>89</sup>.

#### **8.4 an die Agenturen für Arbeit und die ARGEn/Jobcenter**

Kompetenzfeststellung mit ihrer „subjektorientierten“ Funktion einer persönlichen Bestandsaufnahme und der Anregung und Ermutigung, eine eigene (berufliche) Lebensplanung zu entwerfen, kommt im Instrumentenkasten der Arbeitsmarktpolitik nicht vor<sup>90</sup>. Die im Rahmen der unterstützten Arbeitsvermittlung zu erstellenden Bewerberprofile sind knapp und anforderungsorientiert bzw. es gibt wenig Unterstützung dabei, ein solches Bewerberprofil zu erstellen. Im Rahmen von Eignungsdiagnostik und Trainingsmaßnahmen nach § 48 SGB III besteht grundsätzlich die Möglichkeit, durch detaillierte Ausschreibungsvorgaben auch Kompetenzfeststellung nach hohen Qualitätsstandards wie denen des Facharbeitskreises Kompetenzfeststellung im IQ-Netzwerk zu vergeben.

---

<sup>89</sup> Das Thema wird im Statusbericht „Qualifizierung von Migranten“ ausführlicher aufgegriffen.

<sup>90</sup> Im Zusammenhang mit Eignungsfeststellung (z.B. § 32, § 48) und Diagnostik ist im SGB III nur von anforderungsorientierten Kriterien die Rede. Im Zusammenhang mit der Berufsberatung (§ 31) wird immerhin neben der Eignung und Leistungsfähigkeit ausdrücklich auch Bezug auf die „Neigung“ der Arbeitssuchenden und damit auf die „subjektive Dimension“ genommen.

- Die ARGE n/Jobcenter und Agenturen sollten Kompetenzfeststellung gerade für die Zielgruppe Migranten als wesentliches Teilelement der Vermittlungsunterstützung bei allen Kundengruppen, auch den Marktkunden, im Rahmen der bestehenden Instrumente möglich machen (auch nach § 16,2 SGB II) und ihre Durchführung bei Partnern finanzieren, die für hohe Qualitätsstandards eintreten.
- Dazu muss der Stellenwert und die vermittlungsunterstützende Funktion von Kompetenzfeststellung gerade bei Migranten den Beschäftigten vor allem in den ARGE n/Jobcentern (80% der arbeitslosen *Ausländer* werden im Rechtskreis SGB II registriert) in Fortbildungen nahe gebracht und die entsprechenden Regeln und Routinen müssen in den Institutionen verankert werden.
- Die Bundesagentur kann die Ausbreitung einer solchen Praxis durch die Erstellung von Dienstanweisungen und Handreichungen sowie durch zentrale Fortbildungsangebote für eigene und für ARGE-Mitarbeiter fördern.
- Die Bundesagentur sollte sich für eine ausdrückliche Aufnahme von Kompetenzfeststellung in den arbeitsmarktpolitischen Instrumentenkasten einsetzen, um „hilfsweise“ Konstruktionen wie die Abwicklung von Kompetenzfeststellung als Teil von Trainingsmaßnahmen oder als maßgeschneiderte individuelle Hilfe überflüssig zu machen.

## **8.5 an die Akteure im System der Berufs- und Weiterbildung**

Kompetenzfeststellung hat aufgrund vielfältiger Modelle und breiter Anwendung vor allem im Bereich der Förderung benachteiligter Jugendlicher im „Übergangssystem“, das sich zwischen dualem System und schulischer Berufsausbildung mit immer größerem Gewicht entwickelt hat, im System der Berufsbildung in erheblicher Breite Fuß gefasst. Dennoch sind die konzeptionellen Grundanliegen, die mit Kompetenzfeststellung verfolgt werden, zumal für die Zielgruppe Migranten, bisher zu wenig Thema auf der berufsbildungspolitischen Agenda und in den Gremien, wo Ausbilder ausgebildet und Berufe geordnet werden. Die komplexe Arena der Berufs- und Weiterbildungspolitik hat sich bisher mit Strategien zur stärkeren Beteiligung von erwachsenen Migranten an Weiterbildung wenig beschäftigt. Das Thema „Erstausbildung jugendlicher Migranten“ mit den dort greifbaren alarmierenden Trends hat einen Großteil der Aufmerksamkeit gebunden.

- Die Akteure in den beiden Feldern der Berufsbildungspolitik und der Weiterbildungspolitik sollten im Rahmen von Strategien zur stärkeren Beteiligung von Migranten Kompetenzfeststellungsverfahren als strukturbildendes Instrument verstehen und im Rahmen der vielfältigen Regelungsbefugnisse solche Verfahren ausdrücklich zulassen bzw. sie als Regelverfahren empfehlen.

## 8.6 an die Politik

Der Großteil der Kompetenzfeststellungsverfahren ist im Rahmen geförderter Pilot- und Innovationsprojekte entstanden. EU-Finanzierungen haben daran einen wesentlichen Anteil gehabt. Das gilt auch für Kompetenzfeststellungsverfahren für Migranten.

Die Förderinstitutionen haben allerdings bisher keine konsistente Strategie erkennen lassen, wie Kompetenzfeststellung als Entwicklungsstrang in einer Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens mit politischer und gesellschaftlicher Durchschlagskraft verankert und eingesetzt werden kann. Insbesondere sind die unterschiedlichen Förderstränge (Jugendbereich: Benachteiligtenförderung im Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Jugend/Jugendberufshilfe: Fachprogramme im Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Erwachsene (Migranten): Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales; aus diesem Ministerium sind auch Entwicklungsarbeiten an Kompetenzfeststellungsinstrumenten im Bereich der Rehabilitation gefördert worden) bisher nicht miteinander fachlich verknüpft worden.

- Die verschiedenen Arenen, in denen Kompetenzfeststellung bisher theoretisch und praktisch bearbeitet worden ist, sollten miteinander verzahnt werden. Dazu sollte die Politik *bereichsübergreifende* Arbeitsaufträge erteilen, damit die verschiedenen Entwicklungsstränge im Interesse einer höheren gesellschaftsweiten Sichtbarkeit und Wirksamkeit verbunden werden können.
- Der Breiten-Transfer von Kompetenzfeststellung als Instrument zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von Migranten und zur Nutzung von bisher brachliegendem importiertem Humankapital sollte auch durch „top-down“-Konzepte vorangebracht werden. Die Bundesagentur für Arbeit und die Ministerien (die zu einer interministeriellen Kooperation am Thema finden sollten) sollten eine flächen- deckende Struktur („Entwicklungsmotoren bzw. -agenturen“) zur Verankerung des Instruments

Kompetenzfeststellung in den Systemen der Berufs- und Weiterbildung auch für die Zielgruppe Migranten im Sinne eines bundespolitischen Innovations- und Modellbildungsauftrags fördern.

Zur Nutzung des Potenzials vor allem von Migranten mit hochwertigen Berufsabschlüssen aus ihren Herkunftsländern ist es nötig, das Anerkennungssystem von ausländischen Abschlüssen transparent zu gestalten und in Bezug auf die jeweiligen Abschlüsse einheitlich auszurichten. Es ist sinnvoll, dass Wege eröffnet werden, die zu einer transparenten Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen aus dem Ausland führen. Kompetenzfeststellungsverfahren können fehlende Kenntnisse und Erfahrungen genau bestimmen und auf dieser Grundlage den Bedarf an modularisierter Nach- und Anpassungsqualifizierung umreißen. Entsprechende Modelle an Nach- und Anpassungsqualifizierung werden im Anschluss an solche Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt werden müssen<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Wie schon erwähnt, wird das Thema Anerkennung im Ausland erworbener Bildungs- und Berufsabschlüsse im Statusbericht „Fort- und Weiterbildung/Qualifizierung für Migrantinnen und Migranten“ behandelt.



## 9. Literatur und Materialien

Actencia Evolution o.J. (2007) Le bilan de compétences ne fait pas rêver , in :  
www.actencia.fr Internet : [http://www.formaguide.com/article.php3?id\\_article=3131](http://www.formaguide.com/article.php3?id_article=3131)

Arbeitsamt München 2002: Büro für Berufsrückkehrerinnen. Service im Arbeitsamt München. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste ibv Nr. 39a/2002, 2707-2711. Internet: [http://doku.iab.de/ibv/2002/ibv3902\\_2707.pdf](http://doku.iab.de/ibv/2002/ibv3902_2707.pdf)

Arbeitsgemeinschaft Kompetenz-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrg.) 1997: Kompetenzentwicklung `97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u.a.

Arbeitsgemeinschaft Qualitäts-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrsg.) 1998: Kompetenzentwicklung `98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u.a.

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/ Projekt Qualitäts-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrsg.) 2005: Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Handreichung zum Programm „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – LiWe“. Internet:  
[http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/liwe/97\\_hand\\_liwe\\_3](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/liwe/97_hand_liwe_3)

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/ Projekt Qualitäts-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrsg.) 2007: Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster u.a.

Arbeitskreis Assessment Center e.V. 2004: Standards der Assessment Center Technik. Hamburg. Internet:  
[http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/standards/ac-standards\\_2004.pdf](http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/standards/ac-standards_2004.pdf)

Arnold, Eva 2006: Der Berufswahlpass. Einsatz und Wirksamkeit des Berufswahlpasses an Hamburger Schulen. Hamburg.  
Internet: [http://berufswahlpass.de/seiten/pdf\\_usw/Evaluation\\_Berufswahlpass\\_HH.pdf](http://berufswahlpass.de/seiten/pdf_usw/Evaluation_Berufswahlpass_HH.pdf)

Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane 1998: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrsg.) 1998, 15-89

Baumgart, Gabriele/ Kader, Yasemin/Wenzel, Olga 2006: „Ich und qualifiziert?“ Warum interkulturelle Kompetenzen bei Migrant(inn)en einen Weg in den Arbeitsmarkt bieten. In: Laskowski, Rüdiger u.a. (Hrsg.) 2006, 56-70

BBJ SERVIS gGmbH, Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen" im Rahmen des Berliner Programms 501/301. Dokumentation und Projektauswertung. Berlin.

BBJ CONSULT INFO I/2000: Modulare Qualifizierung. Ein neuer Weg zum Berufsabschluss. Berlin.

BBJ CONSULT 2000: Verfahren zur Kompetenzermittlung. Berlin (=BBJ Consult INFO 3/2000)

Bernthen, Viktoria 2002: MELBA – auch ein Kompetenzfeststellungsverfahren für arbeits- und/oder ausbildungslose Jugendliche, in: INBAS 2002, 143-154

BIOP (Hrg.) 2006 : Le bilan de compétences pour un nouveau départ. Enquête annuelle 2005. Bilans de compétences réalisés sur la période 1<sup>er</sup> janvier – 31 décembre 2004. Internet : [www.actu-enseignement.ccip.fr/article.php?cid=6&nid=24](http://www.actu-enseignement.ccip.fr/article.php?cid=6&nid=24)

Bjørnåvold, Jens 2001: Lernen sichtbar machen. Luxemburg

Bjørnåvold, Jens 1997: Ermittlung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen. Erfahrungen, Innovationen, Probleme (= CEDEFOP Panorama). Thessaloniki

Brück-Klingberg, Andrea/Burkert, Carola/Seibert, Holger/Wapler, Rüdiger 2007: Verkehrte Welt: Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos. = iab Kurzbericht 8/2007. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) 1996: IMBA - Integration von Menschen mit Behinderungen in die Arbeitswelt. Loseblattsammlung. Bonn.

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) 2000: MELBA – Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit. Das Manual. 3. Aufl. Siegen.

Informationen im Internet: <http://www.melba.de/melba/index.html>

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 a: Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule - Berufsbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule - Berufsbildung“. Berlin (= Band IIb der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf - BQF-Programm-“).

Internet: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_IIb\\_bqf\\_programm.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_IIb_bqf_programm.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 b: Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“. Berlin (= Band IIc der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“).

Internet: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_IIc\\_bqf\\_programm.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_IIc_bqf_programm.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 c: Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung der neuen industriellen und handwerklichen Elektroberufe. Intentionen,

Konzeptionen und Beispiele. Entwicklungsprojekt, durchgeführt vom ZVEI – Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e.V. in Zusammenarbeit mit dem Zentralverband der Deutschen Elektro- und Informationstechnischen Handwerke (ZVEH), Frankfurt am Main und der Industriegewerkschaft Metall (IGM), Frankfurt am Main. Berlin.

Internet: [http://www.bmbf.de/pub/umsetzungshilfen\\_abschlusspruefung\\_elektroberufe.pdf](http://www.bmbf.de/pub/umsetzungshilfen_abschlusspruefung_elektroberufe.pdf)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004a: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn (= Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Band 115). Internet:

[http://www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004b: Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Bonn (= Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Band 118). Internet:

<http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/heft118.pdf>

CEDEFOP 1994: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 1/1994: Kompetenz - Begriff und Fakten. Thessaloniki

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/137/1-de.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1-de.pdf)

Clement, Ute 2007: Kompetent für einfache Arbeit? Anforderungen an Arbeit in modernen Produktionssystemen. In: Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung. Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung (= WISO-Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik).

Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04591.pdf>

Commonwealth of Australia 2006: Good Practice Guide for the Assessment and Recognition of Overseas Qualifications and Skills for the Purposes of Migration. Department of Education, Science and Training.

[http://aei.dest.gov.au/AEI/PublicationsAndResearch/GoodPracGuide\\_pdf.pdf](http://aei.dest.gov.au/AEI/PublicationsAndResearch/GoodPracGuide_pdf.pdf)

Dauser, Dominique 2003: „Qualifiziert für einfache Tätigkeiten? Einfache Arbeit im Wandel - Perspektiven für Geringqualifizierte“. Fachtagung der bfz Bildungsforschung Nürnberg am 1. April 2003, in: Wirtschaft und Berufserziehung 07/03, S 20-22.

Internet: [http://www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/ba\\_fq\\_wb.pdf](http://www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/ba_fq_wb.pdf)

Dehnbostel, Peter 2003: Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht (Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiße mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“)

Internet: [http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf)

Dellbrück, Joachim u.a. 2006: Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis des BQF-Programms. Arbeitsgruppe 1: Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf. In: Bun-

desministerium für Bildung und Forschung: Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“. (= Band IIc der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin. 20-49. Internet: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_IIc\\_bqf\\_programm.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_IIc_bqf_programm.pdf)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover 2004: Kurzfassung der Machbarkeitsstudie des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bonn. Internet: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_01.pdf)

Deutsches Jugendinstitut (Hrg.) 2006 a: Informal Competencies and their Validation (ICOVET). Kompetenzen Jugendlicher sichtbar machen. Interviewleitfaden. München. Internet: [http://www.dji.de/bibs/389\\_6556\\_Validation\\_Tool\\_de.pdf](http://www.dji.de/bibs/389_6556_Validation_Tool_de.pdf)

Deutsches Jugendinstitut (Hrg.) 2006 b: Informal Competencies and their Validation (ICOVET). Handbuch zur Anwendung des Interviewleitfadens. München. Internet: [http://www.dji.de/bibs/389\\_6634\\_Manual\\_de.pdf](http://www.dji.de/bibs/389_6634_Manual_de.pdf)

Deutsches Jugendinstitut (Hrg.) 2006 c: Informal Competencies and their Validation (ICOVET). Kompetenzen Jugendlicher sichtbar machen. Fortbildungskonzept für Fachkräfte. München. Internet: [http://www.dji.de/bibs/389\\_6635\\_TTT\\_Curriculum\\_de.pdf](http://www.dji.de/bibs/389_6635_TTT_Curriculum_de.pdf)

Deutsches Jugendinstitut (Hrg.) 2006 d: Informal Competencies and their Validation (ICOVET). Best Practice-Leitfaden. München. Internet: [http://www.dji.de/bibs/389\\_6638\\_Best\\_Practice\\_Guide\\_de.pdf](http://www.dji.de/bibs/389_6638_Best_Practice_Guide_de.pdf)

Dietsche, Barbara/Meyer, Heinz H. 2004: Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland Im Auftrag der BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier Lebenslanges Lernen“. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Internet: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>.

Dimai, Bettina 2005: Selbstgesteuertes Lernen. Zirl (A): Institute for Future Studies. Erstellt im Rahmen des (österreichischen) EQUAL-Projekts ADVOCATE ([www.equal-advocate.at](http://www.equal-advocate.at))

Dohmen, Günther 2001: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn, hrg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Internet: [http://www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf)

Drexel, Ingrid 1997: Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft Kompetenz-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrg.) 1997

Drexel, Ingrid 2005: Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. (Ver.di Bereich Berufsbildungspolitik. IG Metall, Jugend-, Bildungs- und Qualifizierungspolitik). Berlin-Frankfurt/M. Internet:  
[http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten\\_Drexel.pdf](http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf)

Druckrey, Petra 2007: Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf. Hrg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB und vom Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V., Bonn und Moers. Internet:  
[www.kompetenzen-foerdern.de/imbse/qualitaetsstandard\\_pdf](http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse/qualitaetsstandard_pdf)

Enggruber, Ruth/Bleck, Christian 2005: Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Kurs - unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“. Dresden. Internet:  
[http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle\\_gesamt.pdf](http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf)

Erler, Wolfgang/Jaeckel, Monika 2003: Kompetenzbilanz für MigrantInnen. Eine Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. München. Internet: [www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=187](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=187)

Erler, Wolfgang/Nusshart, Christine 2000: Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalpolitik - Trends in Deutschland und Europa. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Internet:  
[http://www.dji.de/bibs/33\\_633vorst.pdf](http://www.dji.de/bibs/33_633vorst.pdf)

Erpenbeck, John 2003: Kode - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: 365 in: Erpenbeck/von Rosenstiel (Hrg.). 2004, 365-375

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

Esser, Hartmut 2006a: Migration, Sprache und Integration (= Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialwissenschaften. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration - (AKI)-Forschungsbilanz 4). Internet:  
<http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf>

Esser, Hartmut 2006b: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/M-NY: Campus

Eurostat 2007: Eurostat-Jahrbuch 2006. Brüssel. Internet: [http://www.eds-destatis.de/downloads/publ/de1\\_jahrbuch2006.pdf](http://www.eds-destatis.de/downloads/publ/de1_jahrbuch2006.pdf)

Fachbeirat Benachteiligtenförderung bei der Bundesanstalt für Arbeit 2003: Kompetenzfeststellung in der beruflichen Integrationsförderung. Empfehlung. Internet:  
[http://www.hiba.de/download-center/downloads/BNFsonderdruck\\_internet.pdf](http://www.hiba.de/download-center/downloads/BNFsonderdruck_internet.pdf)

Faßmann, Hendrik 2007: Rehabilitationsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. (= Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 1/2007). Erlangen. Internet: [http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m\\_1\\_2007.pdf](http://www.ifes.uni-erlangen.de/pub/pdf/m_1_2007.pdf)

Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak et al. 1973: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek

Gerber, Pia 2001: Ergebnisbericht der Pilotphase zur Einführung des Qualipasses in Baden-Württemberg. Weinheim: Freudenberg-Stiftung und Ministerium für Kultur, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg.  
Internet: [http://www.qualipass.info/dokumente/qualipass\\_ergebnisbericht\\_0107.doc](http://www.qualipass.info/dokumente/qualipass_ergebnisbericht_0107.doc)

Gerzer-Sass, Annemarie/Reupold, Andrea/Nusshart, Christine 2006: „Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld“. München: Deutsches Jugendinstitut. Internet:  
[http://www.dji.de/bibs/KN\\_LisU\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.dji.de/bibs/KN_LisU_Abschlussbericht.pdf)

Gesellschaft CH-Q - Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn 2006: Schaffung einer nachhaltigen Kompetenz-Kultur Verankerung des Kompetenz-Managements Qualitätssicherung – Rahmen, Grundsätze. Internet:  
[http://www.ch-q.ch/d/htm/Dok/Herbsttagung/KMgtCH-Q\\_RahmGrunds.pdf](http://www.ch-q.ch/d/htm/Dok/Herbsttagung/KMgtCH-Q_RahmGrunds.pdf)

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. 2006: Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrant(inn)en. Ergebnisse – Erfahrungen - Empfehlungen, Modellprojekt in Zusammenarbeit mit der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten IBQM im Bundesinstitut für Berufsbildung/Bonn. Berlin

Gillen, Julia 2006: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld

Gnahn, Dieter 2007: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Studientexte zur Erwachsenenbildung, hrg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn, DIE)

Gogolin, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) 1997: Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (= FÖRMIG-Programmträger) 2006: Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMIG-Programmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte (FÖRMIG: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Internet:<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>

Haase, Klaudia 2002-2006: (Internationales) Monitoring Grundlagenforschung Kompetenzmessung 2002-2006. 1. bis 17. Statusbericht. Internet:



[http://www.abwf.de/main/publik/frame\\_html?ebene2=suche](http://www.abwf.de/main/publik/frame_html?ebene2=suche)

Haasler, Bernd/Schnitger, Meike/Rauner, Felix 2007: Kompetenzbilanzen: Europäische Ansätze. Eine Untersuchung aus dem Anwendungsfeld der Vermittlung Arbeitssuchender. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualitäts-Entwicklungs-Management – QUEM – 2007, 23-108

Hartwig, Monika/Achter, Willy 2006: Die „Chancenlosen“ entwickeln neue Perspektiven für sich und den Stadtteil. In: Laskowski, Rüdiger u.a. (Hrsg.) 2006, 37-55

Hasluck, Chris 2004: Targeting Services in the Individual Customer Strategy: The Role of Profiling. A Review of Research Evidence. A Report for Jobcentre Plus Warwick Institute for Employment Research. University of Warwick. Internet: <http://www.dwp.gov.uk/jad/2004/192rep.pdf>

Hieronymus, Andreas u.a. 2006 (2. Aufl.) Interkulturelle Kompetenz als Chance. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hamburg: Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten BQM. Internet: [bqm-hamburg.de/pdf/InterkulturelleKompetenz\\_2006.pdf](http://bqm-hamburg.de/pdf/InterkulturelleKompetenz_2006.pdf)

Hunger, Uwe 2002: Von der Betreuung zur Eigenverantwortung. Neuere Entwicklungstendenzen bei Migrantenvereinen in Deutschland. - Working Paper. Münster  
Internet:

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik INBAS 2002: Kompetenzfeststellung, Teil I: Grundlagen (= Berichte und Materialien Band 8). Offenbach

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik INBAS 2003: Kompetenzfeststellung, Teil II: Instrumente und Verfahren (= Berichte und Materialien Band 9). Offenbach

Journal du Net: **Jean-Pierre Vacher** : "La demande et l'acceptation des bilans de compétences est aujourd'hui massive". Interview mit dem Vorsitzenden des nationalen Verbandes der interinstitutionellen Kompetenzbilanzzentren (Fédération nationale des CIBC (Centres interinstitutionnelles de Bilans de Compétences)) Jean-Pierre Vacher, durchgeführt am 2.12.2005, in: [http://www.journaldunet.com/solutions/emploi/dossier/0512-bilans-de-competences/051202\\_it-cibc.shtml](http://www.journaldunet.com/solutions/emploi/dossier/0512-bilans-de-competences/051202_it-cibc.shtml)

Käpplinger, Bernd/Reutter, Jürgen 2005: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzbilanzierungen. In: Arbeitsgemeinschaft Kompetenz-Entwicklungs-Management QUEM (Hrg.), 119-152

Kleffmann, Anka u.a. 1997: Melba. Psychologische Merkmalprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit. Teilprojekt Psychologie. Forschungsprojekt gefördert vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Siegen. Internet: <http://www.melba.de/melba/pdf/melba259.pdf>



Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: SEK (2000) 1832. Internet:  
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel, 21.11.2001. KOM (2001) 678 endgültig. Internet:  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001\\_0678de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0678de01.pdf)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Brüssel, 8.7.2005. SEK (2005) 957. Internet:  
[http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/c\\_163/c\\_16320020709de00010003.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709de00010003.pdf)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 10.11.2005. KOM (2005) 548 endgültig. 2005/0221(COD). Internet:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission - KOM(2006) 614 endgültig – vom 23.10.2006. Brüssel. KOM(2006) 614 endgültig. Internet:  
[http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu-com2006\\_manlerntnieaus.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu-com2006_manlerntnieaus.pdf)

Kompetenzbilanz NRW – Stärken kennen, Stärken nutzen, hrsg. von der Weiterbildungsinitiative NRW, dem Landesinstitut für Qualifizierung NRW und dem Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes NRW 2005.  
Internet:

Konrad, John: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning – Ireland. In: Souto Otero, Manuel; Mc Coshan, Andrew; Junge, Kerstin - ECOTEC Research and Consulting Limited (Hg) September 2005: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission, 136-143

Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.  
<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>

Kremer, Manfred 2006: Die europäische Berufsbildungspolitik aus Sicht des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Redebeitrag im Rahmen der Hochschultage Bremen vom 17.03.2006. Internet:  
<http://www.it-medien-hamburg.de/ycms/sites/www.sda-hamburg.de/objarchiv/9/060317-Kremer-EQF.pdf>

Laskowski, Rüdiger u.a. (Hrsg.) 2006, 56-70 Übergänge in den Arbeitsmarkt. Berlin: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung. Handreichung im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Internet:  
[http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/lisu/uebergaenge\\_m.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/lisu/uebergaenge_m.pdf).

Learning and Literacy Directorate, Human Resources and Skills Development Canada 2004: Final Report – An Online Portfolio Development Model for the Going to Canada Portal. Internet:

Lenke Tusch, Bernadette/Arajärvi, Outi/ Drubig, Roland 2005: Bausteine interkultureller Persönlichkeitsentwicklung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM), 81-118

Liebig, Thomas 2007: The Labour Market Integration of Immigrants in Germany. Paris: (= OECD. Social, Employment and Migration Working Papers. 47)  
Internet:

Livingstone, David 2002: Mapping the Iceberg. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning NALL (= NALL Working Paper 43)  
Internet: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/54DavidLivingstone.pdf>

Lumpe, Alfred 2006: Von der Abschlussorientierung zur Anschlussorientierung. Hamburg. Internet:  
[http://www.berufswahlpass.de/seiten/pdf\\_usw/Dr\\_Lumpe\\_Vortrag\\_Lueneburg\\_Mai\\_2006.pdf](http://www.berufswahlpass.de/seiten/pdf_usw/Dr_Lumpe_Vortrag_Lueneburg_Mai_2006.pdf)

Mayor of London in association with Women refugees association (ed.)/ Dumper, Hildgard (author) 2002: Missed opportunities. A skills audit of refugee women in London from the teaching, nursing and medical professions. London: Greater London Authority.  
[http://www.london.gov.uk/mayor/refugees/docs/skills\\_rpt.pdf](http://www.london.gov.uk/mayor/refugees/docs/skills_rpt.pdf)

Mertens, Dieter 1974: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 36-40

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen MAGS/pro Ausbildung – Ausbildungskonsens NRW 2006: Kompetenzcheck NRW. Instrumente zur Kompetenzfeststellung. Internet:  
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/Kompetenzcheck/Handbuch.pdf>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Servicestelle Jugend 2005: Projektverlauf und Evaluation Qualipass. Sersheim. Internet:  
[http://www.qualipass.info/dokumente/projektverlauf\\_qualipass\\_0204.pdf](http://www.qualipass.info/dokumente/projektverlauf_qualipass_0204.pdf)

Nevala, Anne-Mari: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning – Finland. In: Souto Otero, Manuel; Mc Coshan, Andrew; Junge, Kerstin - ECOTEC Research and Consulting Limited (Hg) September 2005: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission, 92-101

OECD 2003: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society". Paris. Internet:

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Puskeppeleit, Jürgen/ Thränhardt, Dietrich 1990: Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Perspektiven der Beratung und Sozialarbeit, der Selbsthilfe und Artikulation und der Organisation und Integration der eingewanderten Ausländer aus den Anwerbestaaten in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg

Pfeiffer, Gerhard/Goll, Martin/Tress, Jürgen 2002: Die Weiterentwicklung des handwerklich-motorischen Eignungstests (HAMET) zum *hamet 2*, in: INBAS 2002, 119-142. Informationen im Internet: <http://www.aktionbildung.de/seiten/hamet2.php>

Raabe, Wolfgang 2004: Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung. Heidelberg (= Fortbildung in der Benachteiligtenförderung. Hiba Weiterbildung, Band 10/74)

Radatz, Joachim/ Ginnold, Antje 2003: Die Bedeutung von Selbst- und Fremdeinschätzung im beruflichen Integrationsprozess, in: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main, 237-255

Rat der Europäischen Gemeinschaften 2002: Entschließung vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen – Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002/C 163/01. Internet:

[http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/c\\_163/c\\_16320020709de00010003.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709de00010003.pdf)

Rauschenbach, Thomas u. a. 2004: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Reihe Bildungsreform, Bd. 6, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn

Riffell, Margaret (Red River College) 2006: Recognizing the Prior Learning (RPL) of Immigrants to Canada: Moving Towards Consistency and Excellence. Canadian Association for Prior Learning Assessment – CAPLA. Internet:

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim u.a. 2003: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. Amt für Schule

Rudolph, Helmut 2004: Profiling in der Arbeitsvermittlung. In: Behringer, Frederike (Hrg.), Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens, Baltmannsweiler. 271-283

Rudolph, Helmut/Konle-Seidl, Regina 2005: Profiling for Better Services. Report on the European Profiling Seminar. Nürnberg, 12.-14. Januar. Internet: [http://doku.iab.de/veranstaltungen/2005/profiling2005\\_Report\\_German.pdf](http://doku.iab.de/veranstaltungen/2005/profiling2005_Report_German.pdf)

Rychen, Dominique. S./Sagalnik, Laura.H. (eds) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen

Sauer, Johannes 2003: Welche Bedeutung hat Kompetenzerhebung im Rahmen lebensbegleitenden Lernens? In: Straka, Gerald A. (Hrsg.) 2003, 11-18

Schaub, Günter 2005: Der Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche. München: Deutsches Jugendinstitut. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. Wissenschaftliche Texte. Internet: [http://www.dji.de/bibs/389\\_4763\\_WT\\_2\\_2005\\_schaub.pdf](http://www.dji.de/bibs/389_4763_WT_2_2005_schaub.pdf)

Schindel, Andrea 2005: Evaluation der Kompetenzbilanz für Migrant/Innen des Deutschen Jugendinstituts im Rahmen der EP FLUEQUAL, in: <http://www.fluequal-Kompetenzbilanz.de/Kompetenzbilanz>

Siebert-Ott, Gesa 1999: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Köln: Universität Köln, Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik. Internet: [http://archiv-forum-schule.de/archiv/03\(pdf/zweisprachigkeit/pdf](http://archiv-forum-schule.de/archiv/03(pdf/zweisprachigkeit/pdf)

Sinn, Annette/Kreienbrink, Axel/von Löffelholz, Hans Dietrich/Wolf, Michael (Mitarb.) 2005: Illegal aufhältige Drittstaatsangehörige in Deutschland. Staatliche Ansätze, Profil und soziale Situation. Forschungsstudie 2005 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungsbericht 2. Internet: <http://www.bamf.de>

Söhn, Janina 2005: Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)-Forschungsbilanz 2). Internet: [http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_2.pdf](http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_2.pdf)

Souto Otero, Manuel; Mc Coshan, Andrew;Junge, Kerstin - ECOTEC Research and Consulting Limited (Hg) September 2005: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission.

Stegmaier, Ralf 2000: Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes Lernen in der Berufsbildung. Diss., Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg. Internet: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961465891&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=961465891.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961465891&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=961465891.pdf)

Straka, Gerald A. (Hrsg.) 2003: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsnetzwerk (= Lernen, organisiert und selbstgesteuert – Forschung – Lehre – Praxis). Münster

Straka, Gerald A. 2003: Die Metaphern non-formelles und informelles Lernen und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Berufsbildung. In: ders. (Hrsg.) 2003, 247-255

Training and Development in association with John Samuel & Associates Inc., Le Groupe Stanford Inc. 1999: Reaching our Full Potential: Prior Learning Assessment and Recognition for Foreign-trained Canadians. Report prepared for PLAR Working Group, Canadian Labour Force Development Board. Internet:  
[http://www.capla.ca/Reaching\\_Our\\_Full\\_Potential.php](http://www.capla.ca/Reaching_Our_Full_Potential.php)

Triebel, Claas 2005: Evaluation der Kompetenzenbilanz. Ergebnisbericht. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol ([www.zukunftszentrum.at](http://www.zukunftszentrum.at)). Internet:  
<http://www.valida.ch/Dokumente/Ergebnisbericht%20der%20Evaluation.pdf>

Triebel, Claas 2007: Kompetenzen als Grundlage für die eigene Zukunft. In: Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Amt für Wohnen und Migration (Hrg.): Zukunft braucht Herkunft. Biografie und Kompetenzen als Grundlage für Integration und aktive Gestaltung der eigenen Zukunft. Tagung vom 28. und 29.9. 2006. Dokumentation, 70-81

Unabhängige Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens 2004: Schlussbericht. Der Weg in die Zukunft. Bonn-Berlin. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Internet:  
[http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht\\_kommission\\_III.pdf](http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf)

UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied

Waddington, Sue 2005: Asset UK. Valuing skills and supporting integration. A policy report on the lessons learned by auditing and developing the skills of asylum seekers as the basis for social and vocational integration. Leicester/UK: National Institute of Adult Continuing Education NIACE. Internet:  
[http://www.asset-uk.org.uk/public/niace\\_as.pdf](http://www.asset-uk.org.uk/public/niace_as.pdf)

Zoon, Cohen: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning – Netherland. In: Souto Otero, Manuel; Mc Coshan, Andrew; Junge, Kerstin - ECOTEC Research and Consulting Limited (Hg) September 2005: An European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission, 183-195

## 10 Anhänge

### 10.1 Anhang 1

#### Ergebnisse aus Wirkungsanalysen zur Kompetenzbilanz in Frankreich

a. Ergebnisse aus der Untersuchung zu den Wirkungen der Arbeit mit der Kompetenzbilanz in Frankreich im Rahmen einer Befragung von Nutzer/innen, durchgeführt und zusammengefasst von BIOP (Hg.) 2006 : Le bilan de compétences pour un nouveau départ. Enquête annuelle 2005. Bilans de compétences réalisés sur la période 1<sup>er</sup> janvier – 31 décembre 2004. <sup>92</sup>

#### 1. Überblick über die befragten Personen:

- Die befragten Personen waren v.a. in den folgenden Bereichen tätig: Dienstleistung (49%), Handel: 25%, Industrie 17%.
- Frauen nehmen die bilan de compétences (Kompetenzbilanz) eher wahr als Männer, wobei die Anzahl der Männer steigt. (Das Verhältnis liegt ca. bei 65%:30%)
- Die Anzahl sehr junger bzw. älterer erwerbstätiger Nutzer/innen steigt: Im Durchschnitt sind die Nutzer 14 Jahre im Berufsleben, wenn sie die Kompetenzbilanz in Anspruch nehmen, wobei die Zahl derer ansteigt, die erst fünf Jahre bzw. derer, die schon 20 und mehr Jahre erwerbstätig sind, von Jahr zu Jahr zunimmt: Die genaue Verteilung der Nutzer nach der Anzahl ihrer Erwerbstätigkeit ist wie folgt: 5-9 J: 29%, 10-14 J: 25%, 15-19 J: 19%, 20 und mehr: 27%)  
Die älteren ab Mitte 40 kümmern sich verstärkt um ihren Mehrwert auf dem Arbeitsmarkt, v.a. im Verhältnis zu den jüngeren Arbeitskräften, sowie um den Wert ihrer Kompetenzen. Die Jüngeren beschäftigt die Frage nach der Tragfähigkeit des von ihnen eingeschlagenen Berufswegs. Es stellte sich heraus, dass die durch Beratung vermittelte berufliche Orientierung für Jugendliche nicht ausreichend deren Motivation und Wertebezug für berufliche Lebensentscheidungen beleuchtet, was Jahre später im Verlauf der Kompetenzbilanz ans Licht kommt. Die stärker in Anspruch genommene Nutzung des Kompetenzbilanzierungsangebots hängt auch mit der besseren Informiertheit dieser Altersgruppe über ihre Rechte zusammen.
- Eine immer größere Anzahl der Nutzer weist einen höheren Abschluss auf (80% haben mindestens Abitur und zwei Jahre Studium („Bac+2“)).
- Die Zahl höherqualifizierter bzw. beruflich gut positionierter Personen ist in der Tendenz steigend (Arbeitssuchende sind in dieser Befragung nicht berücksichtigt): leitende Angestellte/Führungskraft: 16%, Mittlere Angestellte/mittlere Führungskraft: 41%, Meister, Techniker: 15%, Arbeiter: 28%

Die Anzahl der Befragten, die für die Kompetenzbilanz beurlaubt werden, steigt an, d.h. Kompetenzbilanzierungen finden immer häufiger in Absprache mit dem Arbeitgeber statt. Mehr als vier von zehn Kompetenzbilanzen wurden im Rahmen eines Weiterbildungsplans im Unternehmen durchgeführt. Die Mundpropaganda wirkt auch hier: Mehr als die Hälfte der Befragten nahm an der Kompetenzbilanz aufgrund einer per-

<sup>92</sup> BIOP führt jedes Jahr mit ca. 150-200 Angestellten diese Untersuchung durch. Die hier zusammengefasste Studie beruht auf einer Befragung von 159 Angestellten, die innerhalb eines Zeitraums von 9-21 Monaten nach ihrer Kompetenzbilanz durchgeführt wurde, d.h. sie spiegelt nur einen kleinen Ausschnitt von Nutzern wieder. Mangels breit angelegter Wirkungsanalysen möchten wir dem Leser bzw. der Leserin die Ergebnisse dieser Studie dennoch nicht vorenthalten.



sönlichen Empfehlung teil, an zweiter Stelle standen Hinweise durch das Unternehmen.

## 2. Welches waren die Ziele/Erwartungen der Befragten?

Auch wenn 94% sagten, dass sie mit der Kompetenzbilanz den notwendigen Abstand gewonnen haben bzw. mehr über sich erfahren (55%) konnten, lag die Motivation der Teilnahme überwiegend im beruflichen Bereich. Folgende Erwartungen wurden mit der Kompetenzbilanz verknüpft:

- Bilanz ziehen über die eigenen Kompetenzen sowie die aktuelle Situation (81%)
- Präzisieren der beruflichen Positionierung oder Identität (54%)
- Stellenwechsel (43%) (außerhalb und innerhalb des Unternehmens)
- Bessere Kenntnisse über die eigene Persönlichkeit erhalten (41%)

Darüber hinaus wurde auch der Wunsch, die eigene berufliche Identität und Selbstvertrauen wiederzuerlangen genannt; selten aber immerhin erwähnt wurde die Hoffnung, durch die Kompetenzbilanz besser über den Arbeitsmarkt informiert zu sein.

## 3. Erzielte Ergebnisse nach Durchführung der Kompetenzbilanz

- Ca. 70% der Nutzer bewerten ihre beruflich Entwicklung in den 6-18 Monaten nach der Kompetenzbilanz positiv.
- 45% konnten sich beruflich verändern, davon 30% innerhalb des Unternehmens (d.h. sie erhielten im Unternehmen eine neue Position oder auf der alten Stelle mehr Verantwortung)
- 2/3 der befragten Personen, die einen Wechsel mit Hilfe der Kompetenzbilanz innerhalb des Unternehmens anstrebten, konnten dies umsetzen.
- 16% haben das Unternehmen im Anschluss an die Durchführung der Kompetenzbilanz gewechselt. Hier ist anzumerken, dass die große Mehrheit der Nutzer den Stellenwechsel selber beabsichtigte und die Kompetenzbilanz als Begleitung nutzte, weniger als Unterstützung bei einem unfreiwilligen Stellenwechsel.
- 52%: haben mehr Selbstvertrauen gewonnen,

Durch die auch empowernde Unterstützung, die die Kompetenzbilanz darstellte, fiel es den befragten Personen leichter, ihre Ziele zu verwirklichen und auf ihrem Posten erfolgreich zu sein. Der Nutzen aus der Kompetenzbilanz war höher, wenn die Nutzer bereits mit einer klaren Fragestellung bzw. einem Vorhaben/Ziel kamen, hier war auch die Offenheit gegenüber Veränderungen größer.

## b. Streiflichter aus einer weiteren Untersuchung zur Durchführung und den Wirkungen der Arbeit mit der Kompetenzbilanz (Actencia Evolution 2007).

Die Untersuchung wurde durchgeführt bei Unternehmen im Bereich Industrie und Dienstleistung. Darunter waren 34% Unternehmen mit 200-499 Angestellten, 21% Unternehmen mit 500-999, 45% mit 1000 und mehr Angestellten.

- 2006 griffen 91% der befragten Unternehmen (!) auf die Kompetenzbilanz zurück, aber nur für 1% des Personals.
- Dennoch ist die Kompetenzbilanz wirksam für beide Seiten: Die Unternehmen erhielten einen Einblick über die tatsächlichen Kompetenzen der Angestellten und konnten Schlussfolgerungen für ihre Personalpolitik ziehen, die Angestellten eine größere Klarheit über ihre beruflichen Fortentwicklungsmöglichkeiten.



### Schwierigkeiten im Umgang mit der Kompetenzbilanz:

- Für die Unternehmen ist es unter Umständen schwierig, einer entsprechenden Empfehlung der Kompetenzbilanz nachzukommen. Es wurde das Beispiel eines Mitarbeiters in einem Unternehmen genannt, der keinen Abschluss hatte und die Personalabteilung nach der Kompetenzbilanz damit konfrontierte, dass er einem Mitarbeiter mit Abitur plus drei Studienjahren gleichzustellen sei.
- Die Nutzer können entscheiden, welche Ergebnisse der Kompetenzbilanz sie (an die Arbeitgeber) weiterleiten, so dass das Unternehmen nur die positiven Ergebnisse erfährt. Das macht ihre Nutzung für die Bedarfserhebung in der Personalentwicklung schwierig.
- Etliche Mitarbeiter beantragen keine Kompetenzbilanz, da sie befürchten, der Arbeitgeber könne das als Zeichen werten, dass die Mitarbeiter die Firma verlassen wollen. Auch hält die Befürchtung, dass jetzt begrenzte Fähigkeiten ans Licht kommen, so manchen von der Teilnahme an einer Kompetenzbilanz ab.

### Fazit:

- ⇒ Es ist nach wie vor erforderlich, die Möglichkeiten der Kompetenzbilanz zu erläutern, nämlich, dass sie das Potenzial einer Entwicklung für die Mitarbeiter birgt. Auch bedarf es einer Anpassung der jeweiligen Kompetenzbilanz an die Bedürfnisse der Unternehmen bzw. der Branche.
- ⇒ Bestrebungen, eine flächendeckende Anwendung der Kompetenzbilanz voranzutreiben, könnten einer negativen Konnotation als Instrument für „schwierige Fälle“ vorbeugen.

## 10.2 Anhang 2: Zur Kritik an der Konzeption eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Manfred Kremer, der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, fasst die Kritik an der Grundkonzeption eines europäischen Qualifikationsrahmens, wie sie innerhalb der Gewerkschaften vor allem im Gutachten von Ingrid Drexel für Ver.Di und die IG Metall (2005) ausformuliert wurde, wie folgt zusammen:

### „Kritiker sehen duale Ausbildung gefährdet

Die nach außen hin erste positive Beurteilung sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich innerhalb fast aller Interessensvertretungen Gruppierungen gebildet haben, die einen EQR ablehnen. Deren Hauptargument ist die Befürchtung, dass durch einen EQR und insbesondere das Leistungspunktesystem ECVET (= European Credit System for Vocational Education and Training) eine Modularisierung unseres beruflichen Erstausbildungssystems in kleinste noch bewertbare Lerneinheiten (Units) erforderlich wird und diese letztlich die Aufrechterhaltung unserer dualen Ausbildung und damit auch das deutsche System der Beruflichkeit in höchstem Maße gefährdet. Des Weiteren wird befürchtet, dass ein EQR alleinig den Interessen großer, auf europäischer Ebene agierender, Zertifizierungs- und Bildungseinrichtungen dient und damit die Kosten des privaten Bildungssuchenden weiter in die Höhe getrieben werden.“

Auf der Homepage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW Baden-Württemberg werden die wesentlichen Aussagen des Gutachtens von Ingrid Drexel wie folgt zusammengefasst:

„Diese kurze Übersicht macht deutlich, dass es bei der ‚Europäischen Bildungspolitik‘ um weitaus mehr geht, als um den Versuch, Bildungsabschlüsse transparent und vergleichbar zu machen. Drexel selbst kommt zu der Einschätzung, dass es der EU-Kommission v. a. darum gehe, die bislang weitgehend öffentlich organisierten Bildungssysteme der europäischen Länder in einen gemeinsamen, einheitlich strukturierten europäischen Bildungs*markt* zu integrieren und die verschiedenen Systeme letztlich einem einheitlichen Modell anzunähern. D. h., es geht letztlich um die Privatisierung der Bildung! EQR und ECVET stellen darüber hinaus einen Systembruch mit dem deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem dar. Folgt man den Plänen der EU, dann wäre dies das Ende des Systems der Beruflichkeit mit allen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Konsequenzen und Implikationen. D. h. die Berufsausbildung und der qualifizierte Berufsabschluss, der einem Menschen auch Identität sowie Autonomie und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt verschafft, wird abgeschafft zugunsten eines Systems, das kleinste Units oder Module addiert und bewertet.

Es wäre aber auch das Ende des Rechts auf Bildung und auf eine berufliche Erstausbildung und der damit verbundenen gesellschaftlichen Verantwortung, eine entsprechend ausreichende Zahl an Ausbildungsplätzen zur Verfügung zu stellen.“

Internet: [http://www.gew-bw.de/Europaeischer\\_Qualifikationsrahmen.html](http://www.gew-bw.de/Europaeischer_Qualifikationsrahmen.html)

Dem gegenüber betont der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (Kremer 2006: 10) vor allem die Chancen, die sich aus der Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen in das System der Kompetenz- und Qualifikationsbewertung ergeben:

### **„Anerkennung informell erworbener Kompetenzen**

Außerhalb des Qualifikationssystems – etwa durch Berufserfahrung oder durch betriebliche Weiterbildung - erworbene Kompetenzen sollen anerkannt und über Anrechnungen auch mit formalisierten Qualifikationen verknüpft werden. Dazu muss man die informell erworbenen Kompetenzen auf definierte Kompetenzstandards beziehen. Diese können aus bestehenden Qualifikationen genommen sein, was man angesichts des Systems der Ausbildungs- und Fortbildungsberufe in Deutschland tun sollte. Die Kompetenzstandards können prinzipiell aber auch neu entwickelt und gesetzt werden.

Insbesondere Menschen ohne formale oder mit nicht mehr arbeitsmarktgängigen formalen Qualifikationen, könnten auf diese Weise ihre gleichwohl vorhandenen Kompetenzen zur Geltung bringen. Sie könnten ihre Kompetenzen messen, bewerten, bescheinigen oder zertifizieren lassen. Das lebenslange Lernen auch außerhalb der formalen Strukturen würde damit gefördert und wäre für den Einzelnen besser verwertbar.

Definitiv und konzeptionell setzt dies voraus – ich wiederhole dies - dass Qualifikationen quasi in Kompetenzstandards „zerlegt“ werden und ohne ihren Entstehungszusammenhang beschrieben und bewertet werden können (**Dekontextualisierung und Dekonstruktion** von Qualifikationen). Andererseits sollten wir in Deutschland Lösungen anstreben – auch dies wiederhole ich – mit denen informell erworbene Kompetenzen auf formale Qualifikationen – etwa Ausbildungsberufe und Fortbildungsordnungen - bezogen werden können.

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist sicher die größte Herausforderung für das deutsche Berufsbildungssystem. Allerdings haben wir mit der so genannten Externenprüfung hierzu bereits ein nicht wenig genutztes spezifisches Instrument zur Anerkennung. Es stellt zudem eine Eins-zu-Eins-Verknüpfung von informellem und formalem Kompetenzerwerb dar.“

### 10.3. Anhang 3: Abkürzungsverzeichnis

ARGEn	Arbeitsgemeinschaften zwischen Kommunen und der Bundesagentur für Arbeit zur Erbringung von Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II („Hartz IV“), oft „Jobcenter“ genannt
BIOP	Orientierungszentrum der Industrie- und Handelskammer Paris Internet: <a href="http://www.biop.ccip.fr/">http://www.biop.ccip.fr/</a>
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familien und Senioren, Frauen und Jugend
BQF-Programm	Programm des BMBF zur beruflichen Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training, Europäisches Zentrum für Berufsbildung, Saloniki
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
DJI	Deutsches Jugendinstitut, München
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Ffm
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
IES	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Hannover
IQ-Netzwerk	Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von erwachsenen Migrantinnen und Migranten
QUEM	Qualifikations-Entwicklungs-Management – Träger der vom BMBF Geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogramme zur Kompetenzentwicklung, zuletzt „Lernkultur Kompetenzentwicklung“
SGB II	Sozialgesetzbuch II („Hartz IV“)
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZWH	Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk



[www.intqua.de](http://www.intqua.de)

Netzwerk



Gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

