



EXPERTISE der POTENZIALANALYSE

erstellt von Dr. Michael Schwaiger



INHALTSVERZEICHNIS

1. Rahmensetzungen.....	3
2. Die Potenzialanalyse und ihre Einbettung in die sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Orientierungen der <i>Europäischen Union</i>.....	6
3. Methodische Ansätze, Ablauf und Organisation der Potenzialanalyse	13
3.1. Allgemeiner methodischer Ansatz	13
3.2. Ablauf und Organisation	15
3.2.1. Informationstag.....	15
3.2.2. Die Potenzialanalyse	17
3.2.2.1. <i>Erhebung von Schlüsselqualifikationen</i> (vgl. Erhebungsinstrumente, 8-10)	17
3.2.2.2. <i>EDV-Beurteilung</i> (vgl. Erhebungsinstrumente, 8-11).....	20
3.2.2.3. <i>Erfassung der fachlichen Kompetenzen</i> (vgl. Erhebungsinstrumente, 12-14).....	20
3.2.2.4. <i>Erhebung der Sprachkenntnisse</i> (vgl. Erhebungsinstrumente, 15-23).....	21
3.1.3. Der Qualifikationspass	22
4. Die <i>Potenzialanalyse</i> - Potenzial, Chancen und Risiken im Rahmen der steirischen Erwachsenenbildung.....	23
5. Literaturverzeichnis.....	30

1. Rahmensetzungen

Wie das *Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF)* war auch das *Berufsförderungsinstitut (bfi) Steiermark* von Beginn an operativer Partner der *IKÖF-Entwicklungspartnerschaft*. Der ursprüngliche Modulplan, wonach das *SZF* die Potenzialanalyse entwickelt und diese vom *SZF* und vom *bfi* in zwei voneinander getrennten *Piloten* getestet wird, musste aufgrund organisatorischer, technischer und finanzieller Rahmensetzungen abgeändert werden. Dem revidierten Modulplan entsprechend führte *SZF* neben den konzeptiven Erarbeitungen und auch beide Piloten - mit jeweils unterschiedlichen Probandengruppen - durch; das *bfi Steiermark* nahm im Sinne einer internen Qualitätssicherung die Rollen der teilnehmenden Beobachtung und Expertisenerstellung wahr.

Um dahingehenden Qualitätsstandards zu genügen, haben die relevanten Schlüsselkräfte beider Organisationen (für das *SZF* Mag^a. Eva Bleikolb und Mag^a. Gabriele Jurtin, für das *bfi Steiermark* Dr. Michael Schwaiger) während der gesamten Laufzeit des *Moduls 2* hindurch eng miteinander kooperiert und die *Potenzialanalyse* bereits vor der Durchführung der beiden Piloten umfassend analysiert und diskutiert.¹

Eingefasst war dieser gesamte Entwicklungs- und Durchführungsprozess in permanente Rückkoppelungsschleifen mit der Leitung der Entwicklungspartnerschaft, Mag^a. Silvia Göhring von der *Innovative SOzialProjekte (ISOP) GmbH*, sowie der *Stadt Kapfenberg* als *Finanzverantwortliche Einrichtung* dieser Entwicklungspartnerschaft.

¹ An dieser Stelle möchte ich mich nochmals explizit sowohl für die überaus herzliche und offene Aufnahme am *SZF* als auch für die nicht minder professionelle Kooperationsarbeit bei Mag^a. Bleikolb und Mag^a. Jurtin bedanken; das ist zwischen - schlussendlich - marktkonkurrierenden Bildungseinrichtungen bei weitem nicht selbstredend.

Für die weitere zur Erstellung dieser Expertise notwendige Informations- und Datengewinnung wurden folgende Methoden und Instrumente herangezogen:

- **Produkt-/Textanalyse Potenzialanalyse; Potenzialanalyse: Erhebungsinstrumente; Leitfaden: Kompetenzzertifizierung** (März 2004 - Dezember 2004)
- **Fachliteraturrecherche** (März 2004 - März 2005)
- **Produktanalysen und Leitfadeninterviews** mit folgenden ExpertInnen²:

Mag^a. Azar Apfelthaler: Expertin für interkulturelles Management und interkulturell orientierte Bildungsmaßnahmen am *bfi Steiermark*

Mag^a. Eva Bleikolb: Leiterin des *Moduls 2/Entwicklungspartnerschaft IKÖF*; Entwicklerin der *Potenzialanalyse*; Pädagogisch-Psychologisches Team des SZF (September bis Dezember 2004)

Heike Ebner: Regionalleiterin der *bfi-Geschäftsstelle Murau* (März 2005)

Ernst Fassolder: Regionalleiter der *bfi-Geschäftsstelle Judenburg / ÖGB Sekretär* (März 2005)

Helmut Gaisbachgrabner: Bereichsleiter an der *bfi-Geschäftsstelle Judenburg* (März 2005)

Mag^a. Gabriele Jurtin: Entwicklerin der *Potenzialanalyse*; Pädagogisch-Psychologisches Team des SZF (November 2004)

Mag^a. Claudia Mayer: Expertin für allgemeine Schlüsselkompetenzen und Dokumentation der Erwerbsbiografien am SZF.

Dr. Georg Müllner: Pädagoge und Leiter des Geschäftsbereichs *Customer Relationship Management*; zuständig für die gesamte Produktentwicklung am *bfi Steiermark* (September 2004)

² Ebenfalls herzlichst bedanken möchte ich mich bei allen ExpertInnen für Ihre Zeit, Ihre wertvollen Meinungen und Ihre Geduld!

Ursula Ptak: Expertin für Deutsch-als-Fremdsprache-Schulungen;
Honorartrainerin am SZF.

Viktor Schlacher: Trainer an der *bfi*-Geschäftsstelle Judenburg /
Betriebsrat (März 2005)

- 3tägige **nicht-teilnehmende Beobachtung** an der Pilotdurchführung (November/Dezember 2004)
- **Produktanalysen, Leitfadeninterview und Feasibility-Analyse** mit Martina Busse: Pädagogin; Expertin für europäische Erwachsenenbildung; Geschäftsführerin der *Sprachschule Deutsch in Graz [DIG]*.
- **Feedback-Gespräche mit den TeilnehmerInnen an der Potenzialanalyse**

Zum Verständnis der hier dargelegten Expertise ist die Kenntnis der im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft *IKÖF* veröffentlichten Grundsatzwerke³

-) *Potenzialanalyse*

-) *Potenzialanalyse: Erhebungsinstrumente* und

-) *Leitfaden: Kompetenzzertifizierung. Qualifikationspass*

unerlässlich und wird daher als gegeben vorausgesetzt. Im Folgenden wird immer wieder auf diese Publikationen verwiesen, deren detaillierte Darstellung und/oder Kommentierung ist jedoch nicht vorgesehen.

Zentrale Ziele der hier vorliegenden Arbeit sind in erster Linie die Einschätzung von Möglichkeiten, Chancen und Risiken der *Potenzialanalyse* aus der Sicht eines anderen Bildungsträgers sowie der Versuch, die Relevanz der *Potenzialanalyse* in einem gesamteuropäischen Bildungskontext zu sehen; um dies seriös und nachvollziehbar gewährleisten zu

³ Alle drei erstellt von Bleikolb/Jurtin (2004); *SZF*.

können, waren ein- und weiterführende Kommentare hinsichtlich methodischer, pädagogischer, organisationstechnischer, arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Fragestellungen unerlässlich.⁴

2. Die Potenzialanalyse und ihre Einbettung in die sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Orientierungen der *Europäischen Union*

In der Entwicklungspartnerschaft *IKÖF* im Allgemeinen und im *Modul 2 - Potenzialanalyse* im Besonderen kommen einige der dringlichst zu lösenden sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Problemstellungen der *Europäischen Union (EU)* direkt zum Ausdruck.

Die zunehmende Dynamisierung der Lebens- und Arbeitswelten am Beginn des 21. Jahrhunderts und die damit einhergehenden Migrationsbewegungen⁵ sind inzwischen kaum steuerbare Lebensrealitäten geworden⁶, die zweifelsohne viele Chancen bieten, aber auch Gefahrenpotenziale, die weder unterschätzt noch übersehen werden dürfen, bergen.

⁴ Grundsätzlich fußen die hier zum Ausdruck gebrachten Ansichten und Meinungen zur Gänze auf den durch den Autor während seiner Recherchetätigkeiten gewonnenen Eindrücken und Erkenntnissen und spiegeln keinesfalls jedwelche offiziellen bildungs-, sozial- und/oder arbeitsmarktpolitischen Stellungnahmen von Einrichtungen, Organisationen etc. wider.

⁵ Als praktikable Arbeitsdefinition erscheint in diesem Zusammenhang folgende: Unter Migration versteht man, wenn „eine Person ihren Lebensmittelpunkt über eine sozial bedeutsame Entfernung verlegt, von internationaler Migration, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht.“ (vgl. Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003): *Migrationsbericht*, 3). Im Verständnis dieses Projektes ist unter Migration immer internationale Migration zu verstehen.

⁶ So sind allein in der Bundesrepublik Deutschland im Zeitraum 1997-2002 rd. 850.000 Menschen zu und rd. 700.000 Menschen abgewandert. (Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003): *Migrationsbericht*, 3. Zur gesamteuropäischen Situation vgl. dazu Currie (2004).

Herausragend evident werden diese bei der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der *Europäischen Union*:

- Einerseits weil diese Staatengemeinschaft neben den *USA* wohl das begehrteste Immigrationsziel der Welt ist, was große Migrationsflüsse aus Nicht-EU-Ländern bedingt.
- Andererseits ist es gerade ursprünglichstes Ansinnen und Ziel dieser Staatengemeinschaft, grenzenüberschreitende Kooperationen auf allen Ebenen zu fördern, wobei verstärkte EU-interne Mobilitäts- und Migrationsprozesse gleich Voraussetzung wie Folgeerscheinung sind.

Welche Bedeutung dabei dem Austausch von Erfahrungen, Wissensständen, Kenntnissen, Fertigkeiten - die letztendlich unter dem Begriff *Kompetenzen*⁷ von Personen subsumiert werden können und in weiterer Folge als solche bezeichnet werden - und der damit verbundenen Mobilität beigemessen wird, lässt sich an den bildungs-, sozial- und letztendlich auch wirtschaftspolitischen Strategiepapieren von Lissabon (2000), Barcelona (2002), Kopenhagen (2002) bis Maastricht (2004) deutlich belegen.⁸ Auch wenn - oder gerade weil! - man in Brüssel inzwischen zur Einsicht gelangt ist, dass sich die *Lissabon-Steilvorlage*, bis 2010 der **innovativste Wirtschaftsmarkt** und die **aktivste Wissensgesellschaft** der Welt zu sein, nicht planmäßig verwirklichen lässt, werden die Internationalisierungsbemühungen innerhalb der EU intensivst verstärkt

⁷ Es gibt in der akademischen Diskussion eine Vielzahl von Definitionen für diesen Begriff, und nichts liegt ferner, als diese Diskussion an dieser Stelle weiterzuführen. Obwohl im engeren Sinne speziell für die Arbeitswelt konzipiert, hat sich folgende Definition von Guy Le Boterf allgemein hinsichtlich ihrer konkreten Anwendung als sehr praktikabel erwiesen: Eine Kompetenz ist die "Fähigkeit, die eigenen Ressourcen (Fertigkeiten, Wissen, Verhaltensweisen)[!] und die Ressourcen der Umgebung in einer festgelegten Arbeitsumgebung zu mobilisieren und korrekt anzuwenden, um zu einem definierten Ergebnis zu gelangen." (*Bfi Steiermark et alii* (2003), 46.)

⁸ Vgl. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2004): *Vocational education and training - key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010.*

werden, was mit großer Wahrscheinlichkeit noch größere Migrationsbewegungen zur Folge haben wird.⁹

Die Bedeutung, welche dem (Erwachsenen-)Bildungssektor in diesem vielschichtigen europäischen Entwicklungsprozess zufällt, darf keineswegs unterschätzt werden.¹⁰ Denn all die von der EU angestrebten Veränderungen können nur durch vermehrten Kompetenzaufbau - im weitesten Sinne also *Lernen* - Realisierung finden. Es ist schwer vorstellbar, adäquate Lösungsmodelle für die europäischen Problemstellungen und Herausforderungen finden zu können, ohne sich durch intensive individuelle wie kollektive Lernprozesse die nötigen Kompetenzen dafür anzueignen. Nur so können die notwendigen *Conditio-sine-qua-non*-Grundlagen für ein weiter- und tiefergreifendes europäisches Zusammenleben geschaffen werden.

Dieser permanente Kompetenzaufbau wird seitens der *Europäischen Kommission* aber nicht nur von den sozial-, bildungs- und wirtschaftspolitischen *Bauherren* und *Architekten* des neuen Hauses *Europa* eingefordert, sondern auch von seinen *Inwohnern*. Unter dem Schlagwort *Lebensbegleitenden Lernen* wird seit geraumer Zeit auf breiter Ebene die dahingehende Eigenverantwortung aller Bürgerinnen und Bürger Europas propagiert, über freiwilliges (selbst-)ständiges Lernen sowohl Eigen- als auch Gemeinnutzen zu mehren.¹¹

Wenn aber Kompetenzen sowie deren Erwerb eine derart zentrale Rolle spielen in Europa, kann es nur hinderlich sein, dass es hinsichtlich ihrer

⁹ Als Indikator hierfür diene beispielsweise die bereits beschlossene Erhöhung von Fördermitteln für Mobilitätsprojekte im Bildungsbereich (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2004): *Mitteilung der Kommission. Die Neue Generation von Programmen im Bereich Allgemeine und Berufliche Bildung nach 2006*, 20.)

¹⁰ Vgl. Leney et alii (2004).

¹¹ Vgl. *European Commission* (2001).

Beschreibung, Messung und Anerkennung keinerlei allgemeingültige und verbindliche Qualitätsstandards gibt. Vielmehr ist es in Europa Realität, dass jeder Nationalstaat, oft auch Regionen und Kommunen mit eigenen Richtlinien, Modellen und Verfahren Kompetenzen ausbilden, bewerten und zertifizieren.¹² Daher ist es von zentraler Bedeutung, diese nationalen Ebenen zu überwinden und auf einer europäischen Ebene anzusetzen. Um sich dem enormen Ver(w)irrungspotenzial, welches die individualstaatlichen Bildungsvalidierungssysteme hinsichtlich ihrer Kompatibilität entwickeln, zu entziehen, scheint es vielversprechend, nicht ausschließlich Ausbildungen an sich zu zertifizieren, sondern auch Quantität und Qualität der dadurch tatsächlich erworbenen Kompetenzen.

Wenn aber in einem ersten Schritt neben Ausbildungsvalidierungen vermehrt Kompetenzvalidierungen in den Mittelpunkt treten, muss in einem zweiten Schritt berücksichtigt werden, dass Kompetenzen nicht ausschließlich formal erworben werden.¹³ Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl von bedeutenden Kompetenzen nicht über formales, sondern über nicht-formales und informelles Lernen¹⁴ aufgebaut und entwickelt werden - eine Tatsache, die auch für den Arbeits- und Berufsbildungsbereich von Gültigkeit ist.¹⁵ Die logische Konsequenz ist die Unerlässlichkeit, auch nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen validieren zu müssen, was à la longue auf ei-

¹² Bezüglich der jeweiligen nationalstaatlichen Entwicklungsstandards von Validierungsmodellen innerhalb der EU vgl. Clardyn/Bjornavold (2004).

¹³ Wäre dies der Fall, wäre kein Mensch fähig, sich auch nur die Schuhe richtig anzuziehen - außer er hätte in einem formalen Ausbildungsverfahren die nötigen Kompetenzen dafür erworben und auch zertifiziert bekommen.

¹⁴ Zur dahingehenden Definitionen vgl. Clardyn/Bjornavold (2004), 71.

¹⁵ Wäre dem nicht so, würden sich bei allen LehrerInnen, ÄrztInnen, AutomechanikerInnen etc., welche die gleichen formalen Ausbildungsprozesse durchlaufen haben, kaum Unterschiede in der Arbeitsperformance zeigen - und wir wären mit einem Schlag befreit von der Mühsal, eine/n wirklich gute/n Lehrer/in, Ärztin/Arzt, Automechaniker/in finden zu wollen. Ebenfalls richtig wäre dann, dass gewisse Berufe, für die es in der Regel gar keine formalen Ausbildungsprozesse gibt - wie z.B. Politiker/in -, erst gar nicht ausgeübt werden könnten.

ne relative Gleichsetzung von formal, nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen hinauslaufen könnte - und wird: Demnach ist nicht die Tatsache, wie man eine bestimmte Kompetenz erworben hat, von ausschlaggebender Bedeutung, sondern die Tatsache, dass man sie erworben hat.

Um mit entsprechenden Denk- und Arbeitsprozessen den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Boden Europas für diese Idee frühzeitig aufzubereiten, wurden seitens der Kommission bereits seit langem gezielte Initiativen vorgetragen¹⁶, allein die Umsetzung vollzog sich lange Zeit schleppend und wenig koordiniert. Um den Prozess zu beschleunigen, wurde in der *Kopenhagen Deklaration (2002)* auf Ministerebene beschlossen, Beschreibungs- und Zertifizierungsmodelle zur **Feststellung informell bzw. non-formal erworbener Kompetenzen** auf breiter Ebene zu entwickeln.¹⁷

Eine Forderung, die durch das *Kommuniqué von Maastricht (2004)* wiederholt und verstärkt ausgesprochen wird. In diesem wird als zentrale Priorität, als „Voraussetzung für einen echten[!] Europäischen Arbeitsmarkt“ die „Entwicklung eines offenen und flexiblen Europäischen Qualifikationsrahmens [...] für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen“ postuliert; dieser Rahmen müsse alle Formen der Bildung abdecken, „hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen, ... [Platz] für die Validierung informell erworbener Kompetenzen bieten und zum reibungslosen und effizienten Funktionieren der europäischen, nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte beitragen.“

¹⁶ So wird seitens der Kommission bereit 1995 - wenngleich noch wenig strukturiert - die „Einführung neuer Formen der Validierung von Kompetenzen“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1995): *Weißbuch: „Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.“*) als zentrale bildungspolitische Stoßrichtung vorgegeben.

¹⁷ Vgl. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2004): *Glossary*.

(Kommission der Europäischen Gemeinschaft / GD Bildung und Kultur (2004), 4.)

Eines der Hauptmotive für diese überaus massiv protegierten bildungspolitischen Paradigmenvorgaben geht in einer oft von PädagogInnen, PsychologInnen und SoziologInnen geführten Diskussion fast verloren, wird hier aber explizit hervorgehoben: **Die Arbeitsmärkte sollen endlich funktionieren - und zwar reibungslos und effizient!** Solange Kompetenzen nur über nationalstaatliche und in der Regel formale Ausbildungsstandards validiert werden, sieht sich die Kommission Gefahr zu laufen, ihre Vision vom stärksten Wirtschaftsmarkt der Welt noch für längere Zeit als solche betrachten zu müssen. Selbst arbeitsmarktpolitischen Laien wird sofort der Widerspruch augenscheinlich, wenn einerseits die *Freizügigkeit der Arbeitnehmer*¹⁸ als Grundrecht und Kernelement der EU-Wirtschaftspolitik vertragsrechtlich verankert ist, gleichzeitig aber ArbeitnehmerInnen diese Freizügigkeit de facto beschnitten wird aufgrund der ungenügend entwickelten multilateralen Anerkennungsstandards hinsichtlich beruflicher Ausbildungen. Die Kommission hat sehr klar erkannt, dass es sich die europäische Wirtschaft - und somit auch die europäische Gesellschaft - gar nicht leisten kann, dringend benötigte Humanressourcen für den Arbeitsmarkt ungenutzt zu lassen, nur weil es an allgemein anerkannten Kompetenzvalidierungsverfahren mangelt - so fällt es ihr zur Zeit auch schwer, von einem **echten Europäischen Arbeitsmarkt** zu sprechen.

Es ist schon bedauernswert genug, dass durch diesen Sachverhalt Arbeitspotenzial brachliegt und dem Arbeitsmarkt vorenthalten wird, verstärkt wird die Misere noch dadurch, dass alle arbeitswilligen und

¹⁸ EWG-VO 1612/68 (1992): *Verordnung über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer; Ausführung des Abkommens vom 2. Mai 1992 über den Europäischen Wirtschaftsraum.*

-fähigen Personen ohne Arbeit die ohnedies extrem überlasteten Sozialbudgets der EU-Staaten weiter belasten, obwohl sie bei entsprechender Beschäftigung - passiv wie aktiv - zu deren Entlastung beitragen könnten.

Dass die Verhinderung von Beschäftigung in der Regel auch eine entscheidende Integrationsbarriere für MigrantInnen darstellt, zu deren Kompensation bzw. zur Deckung von Folgekosten¹⁹ wiederum die Sozialtöpfe bemüht werden müssen, lässt wirklich verstehen, warum es die Europäische Kommission mit der Umsetzung ihrer arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Vorgaben nur ernst meinen kann.

In diesem Zusammenhang gesehen, steht der gesamte Problemaufriss der Entwicklungspartnerschaft *IKÖF*, besonders jedoch das *Modul 2 - Potenzialanalyse* im Brennpunkt aktuellster europäischer Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik. Mit ihr wurde ein Produkt entwickelt, welches in seinem Gesamt die aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Problemstellungen im europäischen Kontext aufnimmt und in Übereinstimmung mit Rahmenvorgaben der Europäischen Kommission konkrete Lösungsvorschläge einbringt. Dass die *Potenzialanalyse* ausgerechnet aus einem Land stammt, das bei der Umsetzung derartiger, eher progressiv orientierter Bildungsansätze nicht zu den *Klassenbesten* gehört - richtiger wäre in diesem Zusammenhang eher vom *Hinterbänkler* zu sprechen -, ²⁰ macht diese Entwicklungspartnerschaft sowie die-

¹⁹ Diese entstehen beispielsweise durch langwierige, demotivierende und kostenintensive Schulungsmaßnahmen für Personen, welche Kompetenzen bereits zur Gänze bzw. teilweise besitzen, diese aber nochmals formal zertifiziert „erwerben“ müssen, damit sie als Berufsausbildung auch anerkannt werden.

²⁰ Wie in Deutschland hat das „Thema ‚Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen‘ [...] in Österreich nicht sehr viel Beachtung erfahren, und es lassen sich nur wenige praktische Initiativen finden.“ (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (Hg.) (2000), 67.).

ses Modul umso wertvoller für den europäischen, vor allem aber für den österreichischen Arbeits- und Bildungsmarkt.

3. Methodische Ansätze, Ablauf und Organisation der Potenzialanalyse

3.1. Allgemeiner methodischer Ansatz

Schon beim ersten Durchlesen der Einleitung zum *Leitfaden: Potenzialanalyse*²¹ wird ersichtlich, dass sich das Entwicklungsteam der *Potenzialanalyse* sehr intensiv mit den aktuellen Debatten hinsichtlich diverser Qualitätsstandards in der europäischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik auseinandergesetzt hat; das allein belegen deutlich die zentralen Schlagworte *informell erworbene Kompetenzen, modulare Validierungs- und Zertifizierungsprozesse, Arbeitsmarktdiskriminierung, lebenslanges Lernen* etc. Besonders gelungen scheint die Kreierung eines *Qualifikationspasses*, in dem „der berufliche Werdegang, fachliche und außerfachliche Erfahrungen, formell und informell erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zertifiziert und dokumentiert werden“ (Leitfaden, 1). Vor allem diese Anlehnung an die Konzepte *EUROPASS* oder *ECVET (European Credit Transfer System for VET)*, welchen der *Qualifikationspass* teilweise vielleicht sogar vorgreift, lässt sehr schnell Vertrauen in die gezielte Einbettung der *Potenzialanalyse* in einen gesamteuropäischen Entwicklungsprozess gewinnen.

Auch die methodischen und didaktischen Qualitätsanforderungen an den Validierungsprozess zeugen von wissenschaftlich fundierter und technisch sauber umgesetzter Entwicklungsarbeit. Es macht ausschließlich Sinn, wenn von einer *beruflichen Handlungskompetenz* gesprochen

²¹ Im Weiteren verkürzt *Leitfaden* genannt.

wird, die sich wiederum in unterschiedliche Teilkompetenzen aufgliedert - in diesem Fall in *Fach-*, *Sozial-* und *Methoden-* sowie *personale* und *interkulturelle Kompetenz* (vgl. *Leitfaden 6*).

Wenn sich der Messgegenstand dergestalt facetten- und ebenenreich präsentiert, können folgerichtig nur über die Wahl eines triangulativen, multiperspektivischen Messverfahrens mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen und Instrumenten annähernd valide, reliable und objektive Daten erhoben werden.²² Der gewählte ganzheitliche, ressourcenorientierte Ansatz spiegelt sich in der sorgfältigen Auswahl unterschiedlicher Methoden und Instrumente deutlich wider. (vgl. *Leitfaden 8f.*) Gleichzeitig wurde der oft hohen psychischen Belastung der MigrantInnen - in der Regel resultierend aus ihrem schwierigen Alltagsleben mit Kommunikationsbarrieren, Lebens- und Existenzängsten, gering ausgeprägtem Selbstbewusstsein, hoher Frustrationsrate etc. - durch überaus sensibel gestaltete *Testsettings* Rechnung getragen; dadurch wurden nicht nur *Bias* kontrollierter ausgeschlossen, sondern es gelang auch, das gesamte Validierungsverfahren in einer entspannten, motivierenden freundschaftlich-menschlichen Atmosphäre stattfinden zu lassen.

Ebenfalls sehr überzeugend waren die ausführliche Beschreibung methodisch-didaktischer Grundüberlegungen, Inhalte und Ziele (vgl. *Leitfaden, 10-24*) sowie die gleich detaillierten wie verständlichen Arbeitsanweisungen zur Durchführung der *Potenzialanalyse* (vgl. *Potenzialanalyse: Erhebungsinstrumente*²³). Dies ermöglicht auch nicht an der Entwicklung dieses Instrumentensatzes beteiligten Personen, seine Hand-

²² Tom Leney et alii (2004, 14) sprechen in diesem Zusammenhang von mindestens drei methodischen Zugängen für die Datenerhebung: "a) qualitative and content-oriented investigations, b) biographical descriptive investigations, c) quantitatively based investigations."

²³ Im Weiteren verkürzt *Erhebungsinstrumente* genannt.

habe relativ schnell und sicher übernehmen zu können. Dennoch darf dabei nicht unterschätzt werden, dass dafür eine umfassende messtheoretische und/oder methodisch-didaktische Ausbildung als vorausgesetzt betrachtet werden muss. Die Potenzialanalyse trägt sehr deutlich die Handschrift eines akademisch gut geschulten Teams aus den Bereichen Psychologie und Pädagogik, welches gleichzeitig eine hohe Expertise in der praktischen Implementierung von (AMS-)Berufsbildungsmaßnahmen besitzt. Bei aller Klarheit und Transparenz im Aufbau und der Beschreibung der *Potenzialanalyse* darf nicht vergessen werden, dass dies ein sehr sensibles Mess- und Validierungsverfahren darstellt, dessen Anwendung und Umsetzung umfangreiche Kompetenzen in den oben genannten Bereichen unablässig macht.

3.2. Ablauf und Organisation

Der gesamte Ablauf gliedert sich in folgende drei Modulmaßnahmen bzw. *Bausteine*:

- I) Informationstag
- II) Potenzialanalyse
- III) Qualifikationspass

3.2.1. Informationstag

Der Informationstag verlief im Prinzip exakt nach Plan: Die rd. 20 Personen umfassende ProbandInnengruppe wurde über Inhalte und Ziele der Potenzialanalyse unterrichtet, Fragen wurden ausführlich diskutiert; im Anschluss daran wurden in entspannter Atmosphäre in den entsprechenden Einzelinterviews bzw. in den Gruppenarbeiten für die

Potentialanalyseleitung, aber auch für die ProbandInnen aufschlussreiche Informationen gesammelt und strukturiert dokumentiert; zusammen mit den Gesprächen mit den FachexpertInnen ergab sich die Zuteilung in die jeweiligen Ausbildungsgruppen.

Obwohl auf den ersten Blick gar nicht augenscheinlich, darf auf keinen Fall unterschätzt werden, welcher Aufwand und welche umfangreichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Durchführung eines solchen Informationstages notwendig sind: Abgesehen von den allgemeinen organisatorischen Anforderungen für derartige Veranstaltungen müssen die jeweiligen MitarbeiterInnen des Potentialanalyseteams kundig in der Durchführung von Interviews und Gruppenarbeiten sowie der Erstellung von Lebensläufen sein, sie müssen - sensibel und interkulturell kompetent - den Umgang mit in schwierigen Lebenssituationen stehenden Personen aus anderen Kulturkreisen gestalten und Fremdsprachenkenntnisse zumindest in Englisch besitzen; dazu gehören nötigenfalls noch diverse DolmetscherInnen organisiert und koordiniert, was bei sechs, sieben verschiedenen Muttersprachen innerhalb der ProbandInnengruppe schnell zu einer echten Herausforderung anwachsen kann. Zusammen mit einzelnen FachausbildungsleiterInnen, welche abermals umfangreiche interkulturelle und kommunikative Kompetenzen besitzen müssen, ergibt sich ein hochqualifiziertes ExpertInnenteam von rd. 10 bis 15 Personen.

In jedem Fall hat das SZF diese Aufgabe bravourös gelöst, was auf eine sehr hohe Dichte an gut geschulten und in dieser Thematik erfahrenen MitarbeiterInnen schließen lässt. Für andere, vor allem kleinere Bildungsanbieter könnte es leicht vorstellbar sein, dass die Rekrutierung, Konzentration und Organisation von entsprechend kompetentem Fach-

personal durchaus größere Probleme verursacht; selbst größeren Bildungsanbietern wird es schwer möglich sein, allein diesen ersten Baustein der *Potenzialanalyse* ohne umfangreiche Vorbereitungen, Personalschulungen, Kompetenzzukauf etc. abzuwickeln.

3.2.2. Die Potenzialanalyse

Die *Potenzialanalyse* vollzog sich über eine Dauer von ca. 2 Wochen und gliederte sich in kleinere Analysebereiche, die im Folgenden kurz besprochen werden. Organisatorisch, methodisch und didaktisch klug eingerichtet war dabei die Teilung der ProbandInnengruppe in zwei Kleingruppen (abgesehen von der allgemeinen Einteilung in die 4 Fachbereichsgruppen). Dadurch wurde die Effizienz und Aussagekraft der *Potenzialanalyse* eindeutig erhöht, andererseits bedeutete dies wiederum erhöhten Einsatz von Humanressourcen und organisatorischem Aufwand.

3.2.2.1. Erhebung von Schlüsselqualifikationen (vgl. *Erhebungsinstrumente*, 8-10)

Hier steht die Erhebung personaler, sozialer, methodischer und interkultureller Kompetenzen im Mittelpunkt. Dieser Teil stellt mit Sicherheit die größten methodischen und testtheoretischen Herausforderungen der Potenzialanalyse dar, denn hier begibt sie sich auf Forschungsgebiete, welche auch in der *Scientific Community* höchst umstritten und deren Postulate kaum verifizierbar sind. Es ist inzwischen sehr beliebt geworden, von sozialen, interkulturellen, personalen etc. Kompetenzen zu sprechen, aber es gibt - abgesehen von allgemeiner formulierten Arbeitsdefinitionen - keine einigermaßen akzeptablen und verbindlichen Definitionen für auch nur einen dieser Begriffe. Dies mag

vorderhand wohl verwundern, erklärt sich jedoch in der Tatsache, dass es sich bei dieser Art von Kompetenzen um keine festumschriebenen Dispositionen handelt, sondern vielmehr um Hilfsgrößen, die uns bestimmte Verhaltensbesonderheiten oder Performanceergebnisse erklären sollen. Man verlässt hier den Bereich des Konkreten und befindet sich in der Dimension der hypothetischen Konstrukta, deren Ausprägungen man sich sicherlich beobachtend und beschreibend nahe tasten kann, deren exakte Messung jedoch - zumindest auf dem heutigen wissenschaftlichen Forschungsstand - nicht möglich ist.

Diese methodischen Problemstellungen bedeuten nun natürlich nicht, dass die jeweiligen Kompetenzen bei Messungen unberücksichtigt gelassen werden sollten oder gar, dass sie keine Bedeutung in der Arbeits- und Ausbildungswelt hätten. Sie signalisieren nur, dass die Messungen sehr sorgfältig vorbereitet und die gewonnenen Daten überaus vorbehalten interpretiert werden müssen. Dass diese Rahmensetzungen konkreten Eingang in die *Potenzialanalyse* gefunden haben, belegen die - genau dokumentierten - hohen Qualitätsstandards bei der Messinstrumentengenerierung (z.B. bei der Itempoolerstellung) sowie bei der Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Messungen. Dass die jeweiligen Kompetenzen von mehreren Personen (mindestens zwei erfahrene TrainerInnen sowie die jeweiligen FachbereichsexpertInnen) beobachtet und eingeschätzt werden und die Ergebnisse zusammen mit den ProbandInnen reflektiert und ausgewertet werden, zeugt ebenfalls von ausreichender Professionalität und Sensibilität im Umgang mit dieser Thematik. Bei aller Bewunderung für diese hochqualitative Arbeit seien an dieser Stelle noch drei Anregungen erlaubt:

- Dass die Messdaten über eine 5-stufige Ratingskala erhoben werden (vgl. *Erhebungsinstrumente*, XIII-XVII), hat sicher

große Vorteile (höhere Übersichtlichkeit, Vergleichbarkeit und Verständlichkeit der Ergebnisse bei geringerem Ressourceneinsatz); in diesem Zusammenhang - vielleicht in weiteren Entwicklungsprojekten - wäre u.U. ein Erfahrungsvergleich mit einer verstärkt deskriptiven Auswertung²⁴ interessant.

- Die Itemauswahl für die Messung der transversalen Schlüsselkompetenzen orientiert sich an sehr allgemeinen Parametern, dem nichts entgegenzusetzen ist. Vielleicht könnte das Tool aber noch optimiert werden, gelänge es diese Parameter konkret mit den Anforderungsprofilen aus den diversen Ausbildungsfachbereichen in Kontext zu setzen.²⁵
- Das einzige Testverfahren, welches vielleicht überdacht werden könnte, ist das Gruppenrollenspiel *Firmengründung*; da nicht anzunehmen ist, dass die meisten der ProbandInnen dafür nötige Kompetenzen aufzubauen in der Lage waren bzw. in ihrem weiteren Leben selbige benötigen werden, erscheint seine Relevanz diskussionswürdig. Die Methode *Rollenspiel* an sich ist dabei nicht in Frage zu stellen, aber vielleicht wäre bei zukünftigen Testungen eine andere inhaltliche Rollenbewältigung günstiger für die Gewinnung reliabler und valider Daten.

²⁴ Es erfolgt jedoch eine kurze schriftlich Dokumentation der Messergebnisse im *Qualifikationspass*; vielleicht könnte diese noch intensiviert werden.

²⁵ Dadurch entstünde natürlich für jeden Fachbereich ein eigenes Messinstrument, was den Ressourcenaufwand weiter erhöht; auf der anderen Seite könnte so u.U. auch die berufsrelevante Aussagekraft der Messdaten gesteigert werden.

Zusammenfassend darf gesagt werden, dass diese messtheoretisch wie umsetzungstechnisch überaus schwierige Problemstellung sehr souverän bearbeitet wurde.

3.2.2.2. EDV-Beurteilung (vgl. *Erhebungsinstrumente*, 8-11)

Im Vergleich zum vorherigen Themenkomplex stellt die Beurteilung der EDV-Kompetenzen einen - relativ - einfachen Messbereich dar. Für sie sind Testaufgaben, -abläufe und -auswertungen in der Regel allgemein anerkannt definiert und transparent kontrollierbar. Dieses Testverfahren dürften auch anderen - bei vorhandenen technischen Ressourcen selbst kleineren - Bildungseinrichtungen relativ leicht organisierbar und qualitativ entsprechend hochwertig durchführbar sein.

Auf jeden Fall sollte bei der Durchführung weder auf die gezielt platzierte Selbsteinschätzungsphase am Beginn der eigentlichen Testung noch auf die gemeinsam durchgeführte Reflektionsschleife im Zuge der Auswertung verzichtet werden, denn in diesen Phasen können u.a. wertvolle Daten hinsichtlich der Schlüsselkompetenzausprägungen (z.B. Selbsteinschätzung, Kritikfähigkeit, Kommunikation etc.) gewonnen werden.

3.2.2.3. Erfassung der fachlichen Kompetenzen (vgl. *Erhebungsinstrumente*, 12-14)

Für die Erfassung der fachlichen Kompetenzen in den Bereichen *Büro*, *Holztechnik*, *Metallverarbeitung* und *Gastronomie/Hotellerie* wurden über einen Zeitraum von 2 Wochen die unterschiedlichsten Methoden angewandt; dazu gehörten die Erstinterviews, die Lebenslaufdarstellungen und Selbsteinschätzungen, Arbeitsbeobachtungen, Fachgespräche,

die Beurteilung von Werkstücken und anderen Arbeitsaufgaben etc., wobei die aussagekräftigen Schwerpunkte natürlich auf der Bewertung der praktischen Arbeitsleistungen lagen. Um dahingehend zu objektiven Ergebnissen zu kommen, müssen vor allem auch die FachbereichstrainerInnen für kompetenzbasierte Validierungsverfahren offen und im Umgang darin geschult und erfahren sein. Abgesehen von den dahingehenden Kompetenzen der SFZ-TrainerInnen war die überaus enge Zusammenarbeit und die detaillierte Abstimmung aller Schritte mit allen anderen an der Potenzialanalyse beteiligten KollegInnen am SZF, vor allem mit der Modulleitung, positiv auffallend.

3.2.2.4. Erhebung der Sprachkenntnisse (vgl. *Erhebungsinstrumente*, 15-23)

Da besonders für MigrantInnen Sprachkompetenzen von elementarer Bedeutung sind, hat deren Erhebung in einem eigenen Messverfahren sicherlich seine Berechtigung. Um das Rad nicht neu erfinden zu müssen, orientiert sich diese am *Common European Framework of Reference of Languages (CEF)* sowie dem *Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)*; beides sind bekannte und anerkannte Beschreibungs- bzw. Testinstrumente, die - besonders aufgrund ihrer weit verbreiteten Akzeptanz - optimal für ihre Verwendung im Zuge der *Potenzialanalyse* sind. Da diese Kompetenzerhebung von einer einzigen DaF-erfahrenen Person durchgeführt werden kann, ist dieser Teil der *Potenzialanalyse* auch für kleinere Bildungseinrichtungen verhältnismäßig einfach durchzuführen.²⁶ Dass auch diese Testverfahren in eine Selbstevaluierungs-

²⁶ Selbiges gilt auch für die u.U. nötigen Sprachaufschulungen, die auf Grundlage der Erhebungsergebnisse ausbildungsbegleitend angeboten werden sollen und mindestens das Erreichen der Niveaustufe *Zertifikat Deutsch (ZD)* des *ÖSD* zum Ziel haben.

sowie Reflexionsphase eingebettet sind, ist abermals sehr positiv auffällig.

Jedoch auf jeden Fall wünschenswert wäre die Entwicklung von fachbereichsbasierten Sprachkompetenztests und -validierungen bzw. von fachspezifischen DaF-Anfänger und -Fortgeschrittenenkursen. CEF und ÖSD haben nur über die allgemeinen Fremdsprachenkenntnisse Aussagekraft, diese müssen in Bezug auf fachsprachliche Anforderungen und Kommunikationssituationen nur bedingt von Relevanz sein. Die Autorinnen der *Potenzialanalyse* haben diese Problematik erkannt und dahingehend gelöst, dass die fachsprachlichen Kompetenzen im Zuge der Interviews und Arbeitsbeobachtungen erhoben werden. Dies ist in Ermangelung entsprechender Methoden und Instrumente mit Sicherheit legitim, die weitgehende Standardisierung von fachsprachlichen Niveaueklassifizierungen und Testverfahren sowie die Entwicklung von Einführungs- und Aufbaukursen für Nicht-MuttersprachlerInnen zu fördern, sollte dennoch eine der zentralen zukünftigen Prioritäten der Entwicklungsprogramme *Sokrates/Linuga* und *Leonardo da Vinci/Sprachkompetenzen* sein.²⁷

3.1.3. Der Qualifikationspass

Der Qualifikationspass hat viele Vorteile und einen zentralen Nachteil. Die Vorteile bestehen darin, dass dieses Instrumentarium

-) die für die Einschätzung von beruflichen Kompetenzen notwendigen Bereiche überhaupt einmal definiert und strukturiert,

²⁷ In vorbildlicher Weise geschieht dies beispielsweise bereits durch das zur Zeit laufende *Leonardo-Sprachkompetenzprojekt SLANG* (koordiniert von der belgischen Erwachsenenbildungseinrichtung Syntra West aus Brügge; Project Agreement n° 2003-B/03/B/F/LA-144.343). Dieses widmet sich zentral der Vermittlung von Deutsch-, Englisch-, Französisch-, Italienisch-, Spanisch- und Flämischkenntnissen aus den Fachbereichen *Lebensmittelhandel* und *Metallverarbeitung* widmet.

-) über vielfältige Methoden gewonnene Messergebnisse transparent dokumentiert,
-) die Kompetenzausprägungen vielfach ausführlich beschreibt und nicht über codierte Angaben (wie z.B. Noten) verkürzt wiedergibt,
-) einen bleibenden Wert und entscheidenden Wettbewerbsvorteil für seine/n Besitzer/in darstellt,
-) durch seinen Portfolio-Charakter immer wieder weiter geführt werden kann (z.B. durch weitere schriftliche Kompetenzzertifizierungen),
-) als solide Diskussions- und Entscheidungsgrundlage hinsichtlich notwendiger aus- und weiterbildender Maßnahmen dienen kann,
-) als solide Entscheidungsgrundlage für Personalbesetzungen dienen kann,
-) modernen Qualitätsansprüchen der europäischen Erwachsenenbildungspolitik gerecht wird.

Der einzige Nachteil des Qualifikationspass besteht darin, dass er - noch(!) - keinen offiziellen Anerkennungsgrad und daher völlig unverbindlichen Charakter besitzt.

Eine der zentralen politischen Herausforderungen für die Entwicklungspartnerschaft *IKÖF* müsste daher die Entwicklung einer umfassenden *Lobbying*-Strategie sein, um einen entsprechenden arbeitsmarkt- und bildungsrelevanten Anerkennungsstatus - zumindest auf lokaler und regionaler Ebene - zu erreichen.

4. Die Potenzialanalyse – Potenzial, Chancen und Risiken im Rahmen der steirischen Erwachsenenbildung

Zweifelsohne kann der *Potenzialanalyse* großes Potenzial für die steirische Erwachsenenbildung attestiert werden. Ohne das weiter oben gesagte zu wiederholen, seien ihre zentralen Vorteile nochmals mit folgenden Punkten zusammengefasst:

- a) Mit der *Potenzialanalyse* ist es gelungen, für eines der Kernprobleme der europäischen Erwachsenenbildung - die Validierung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen - einen seriösen, multiperspektivischen, interdisziplinären und praktikablen Lösungsansatz vorzuschlagen.
- b) Eine der großen Stärken der *Potenzialanalyse* ist das prinzipielle Verständnis, dass die für eine Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen über die Fachkompetenzen im engeren Sinne hinausgehen und nicht ausschließlich über fachliche Qualifikation erworben werden.
- c) Aufgrund der prinzipiellen Akzeptanz sowie der Möglichkeit, Personen sowohl formal als auch non-formal bzw. informell erworbene Kompetenzen (zumindest teilweise) zu validieren und zu zertifizieren, könnten über deren raschere Eingliederung in den Arbeitsmarkt bzw. über deren kürzere und effizientere Auf- und Nachschulungszeiten mittel- bis langfristig enorme Kosten im Sozial und Bildungsbereich eingespart werden.
- d) MigrantInnen gehören einer Zielgruppe an, für die dieses Kompetenzmessverfahren, das einerseits sehr realitätsnahe Ergebnisse verspricht und sich andererseits durch Effizienz und Transparenz auszeichnet, von besonderer Bedeutung ist. Gerade sie leiden darunter, dass in ihren Gastländern

ihre nationalen Ausbildungszertifizierungen oft nicht anerkannt werden oder (z.B. auf einer Flucht) abhanden gekommenen Dokumente nicht ersetzt werden können. Diese traditionellen Benachteiligungen beim Zugang zu Arbeitsmärkten sowie zu Bildungsmaßnahmen stellen zudem primäre Integrationsbarrieren dar, welche entscheidend reduziert werden könnten.

- e) Die *Potentialanalyse* stellt nicht nur eine praktikable und effiziente Alternative zur derzeitigen offiziellen Nostrifizierungsverfahren dar, durch ihre direkte Koppelung an (Re-)Qualifizierungsmaßnahmen, bietet ihre Anwendung auch den vielversprechenderen Ansatz im Hinblick auf die raschere Eingliederung von MigrantInnen in die Arbeitswelt bzw. in bestehende Sozialgefüge. Diese berechtigte Hoffnung besteht natürlich nicht nur hinsichtlich der Zielgruppe von MigrantInnen, vielmehr stünde die Überlegung nahe, die *Potentialanalyse* auch bei anderen arbeitsmarktfernen und/oder vom sozialen Ausschluss bedrohten Personen(-gruppen) zur Anwendung zu bringen. Hierfür müssten sicherlich teilweise Methodik und Instrumentenset modifiziert bzw. neu entwickelt werden, der Basisansatz behielte jedoch seine Gültigkeit. Gelänge es, über die *Potentialanalyse* eine raschere, längerfristige und hochwertigere (Wieder-)Eingliederung von arbeitsmarktfernen Personen in den Arbeitsprozess zu erreichen, erscheint auch nachstehende Hypothese weniger gewagt, wonach sich die anfänglichen Investitionen in die Organisations- und Durchführungskosten der *Potentialanalyse* langfristig als massive Kostenersparnis für die öffentliche Hand erweisen.

- f) Auch die Wirtschaftsbetriebe würden vom Einsatz der *Potentialanalyse* profitieren. Es kann nur in ihrem Interesse sein, wenn eine Validierungs- und Qualifizierungsmethode zu Einsatz kommt, welches transparent, verlässlich und rasch vorhandene Arbeitskompetenzen sichtbar macht und validiert bzw. fehlte Kompetenzen direkt, qualitätsgesichert und ebenfalls rasch aufschult. Es wäre sogar denkbar, dass einzelne Wirtschaftsbetriebe entsprechend ihres jeweiligen Humanressourcenbedarfs spezielle Auswahl- bzw. Qualifizierungsverfahren mit zu modellieren bzw. entwickeln helfen und so bereits vor Bestehen eines Arbeitsverhältnisses nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen - kostengünstig und effizient - externe Personalentwicklung betreiben.
- g) Summa summarum kann gesagt werden, dass mit der *Potenzialanalyse* generelle Schwachstellen von dominant formalzertifizierungsorientierten Ausbildungstraditionen überwunden werden. Dies hat auch eine nicht zu unterschätzende Regionalentwicklungs- und Regionalprestigekomponente, bietet sich für die (Ober-)Steiermark dadurch letztendlich auch die Chance, sich in die Riege der innovativsten Bildungsregionen Europas einreihen und in Österreich eine Vorreiterrolle einnehmen zu können.

Jedoch darf auch nicht übersehen werden, dass die *Potenzialanalyse* in ihrer jetzigen Form, Akzeptanz und Breitenwirkung zwar ein überaus professionell entwickeltes und aussagekräftiges Assessmentinstrumentarium darstellt, dass andererseits noch einige Prämissen für ihre flä-

chendeckende arbeitsmarkt- und bildungspolitische Implementierung als allgemein anerkanntes Kompetenzvalidierungsverfahren zu erfüllen sind. Im Wesentlichen stünden dahingehend folgende Punkte zur Debatte:

- a) Es steht zu überlegen, ob die Potenzialanalyse nicht einem breiteren Fachpublikum (z.B. dem AMS, Vertretern der Wirtschaft und Gewerkschaften etc.) vorgestellt und entsprechend deren Bedürfnissen und Anregungen modifiziert werden sollte; in diesem Zuge könnten auch die Ergebnisse der Piloten-Auswertungen mit einfließen.
- b) Um der Vielfalt der Berufsbilder Rechnung zu tragen, wäre es wünschenswert, wenn schon in naher Zukunft für möglichst viele Berufe derartige Kompetenzvalidierungsverfahren entwickelt werden würden; 4 Berufsbilder sind mit Sicherheit für einen Piloten ausreichend, der tatsächlichen Realität an Berufswünschen und -ausbildungen entsprechen sie nicht. Die optimalste Lösung wäre wohl die Entwicklung eines allgemeinen Kompetenzkatalogs, in welchem alle berufsrelevanten Kompetenzen gesammelt und hinsichtlich ihrer jeweiligen Zusammensetzung für die einzelnen Berufe beschrieben und dokumentiert sind.
- c) In diesem Zusammenhang wäre auch überlegenswert, einige der Messverfahren - z.B. hinsichtlich der sprachlichen oder einiger transversaler Kompetenzen - konkreter auf den jeweiligen beruflichen Kontext abzustimmen bzw. auszurichten, um so die Aussagekraft der Messungen zu erhöhen.
- d) Prinzipiell müssten Validität, Reliabilität und Objektivität der *Potenzialanalyse* mindestens in gleicher Qualität garantiert werden können, wie es bei Validierungen im Zuge traditioneller Be-

rufsausbildungsmaßnahmen der Fall ist. Die *Potenzialanalyse* sollte nicht dazu führen, dass über nicht ausreichend gültige, zuverlässige und objektive Messverfahren lange und teure Ausbildungen umgangen werden können, was zu enormen Wettbewerbsverzerrungen zuungunsten von traditionell ausgebildeten ArbeitnehmerInnen führen kann.

- e) Unbedingt müsste eine Anerkennung des *Qualifikationspasses* von allen relevanten Akteuren auf breiter Ebene erreicht werden; zu diesen zählen auf jeden Fall das AMS, die ArbeitgeberInnen, die Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie die Sozialpartner. Aufgrund der Aussagequalität des *Qualifikationspasses* könnten Bildungsmaßnahmen vorgeschlagen bzw. finanziert werden oder Einstellungen vorgenommen werden.
- f) Vor allem das AMS spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, denn es liegt in seinem ursprünglichsten Interesse, sowohl den Stellenvermittlungsprozess als auch etwaige Auf- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Abwicklung möglichst kurz und gleichzeitig - langfristig gesehen! - möglichst effizient und erfolgreich zu halten. In dieser Schlüsselposition wäre eine enge Kooperation mit den *Potenzialanalyse*-durchführenden Bildungseinrichtungen unerlässlich; beide, AMS und Bildungseinrichtungen, müssten dabei mit ein- und denselben Kompetenzkatalogen arbeiten sowie ähnliche Fachkompetenzen im Umgang mit der *Potenzialanalyse* aufweisen. Es ist von großem Vorteil, dass das AMS Steiermark Mitglied der IKÖF-Entwicklungspartnerschaft war und als solches nicht nur sein Interesse an neuen Validierungs- und Qualifizierungsmodellen bekundet hat, sondern den Entwicklungsprozess der *Potenzialanalyse* von Beginn an beobachten, mitbestimmen und qualitätssichern konnte. Natürlich lässt sich nun

ein EU-gefördertes Pilottestumfeld nicht mit realen Rahmensetzungen des Arbeits-, Arbeitskräftevermittlungs- und Arbeitskräfte-schulungsmarkts vergleichen. Inwiefern nun die *Potentialanalyse* auch nach Beendigung der Entwicklungspartnerschaft *IKÖF* in der Lage sein wird, den steirischen Arbeits- und Bildungsmarkt nachhaltig positiv zu bereichern, wird sich in den nun folgenden Orientierungsgesprächen zwischen allen relevanten Beteiligten zeigen. Letztendlich werden jedoch die Einschätzungen und Entscheidungen des *AMS Steiermark* den zentralen Ausschlag für weitere Weichenstellungen geben, und die gesamte Qualität dieser *Potentialanalyse* wird sich daran messen lassen müssen.

- g) Ebenfalls umfangreiche Kompetenzen müssten die steirischen Erwachsenenbildungszentren aufbauen, weil derzeit die wenigsten in der Lage sein werden, eine derartige *Potenzialanalyse* durchzuführen. Es ist wohl davon auszugehen, dass in erster Linie die größeren Bildungsträger die Ressourcen dazu haben werden. Da es auch unrealistisch anzunehmen ist, dass alle Bildungsträger die Kompetenzerhebungen und -ausbildungen hinsichtlich einer breiten Palette von Berufen seriös anbieten können, werden sich die einzelnen Bildungszentren wohl auf die eigenen Ausbildungsschwerpunkte konzentrieren. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch, dass die Bildungszentren überhaupt keinen Messungen durchführen, sondern weiterhin nur die Bildungsmaßnahmen; das Assessment und die Validierung könnten von eigenen Zentren übernommen werden.
- h) Auf jeden Fall wird es notwendig sein, dass die Bildungsträger ihre Ausbildungen auf modulare Systeme umstellen - alles andere würde die *Potenzialanalyse* ad absurdum führen.

5. Literaturverzeichnis

- Bfi Steiermark et alii (HG.) (2003): *Welche Kompetenzen für welche Schlüsselprozesse. Ein Handbuch zur methodischen Erfassung von Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit Arbeitsprozessen*. Veröffentlichung im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Projektes DIPROCU. Leoben: Eigenverlag.
- Bleikolb, Eva/Jurtin, Gabriele (2004): *Potenzialanalyse. Erhebungsinstrumente. Sechster Zwischenbericht Projekt[!] IKÖF - Modul 2, Requalifizierung von MigrantInnen*. Schulungszentrum Fohnsdorf [Computerausdruck].
- Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003): *Migrationsbericht der Beauftragten der Bundesrepublik für Migration, Flüchtlinge und Integration im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2003)*.o.O.: o.V.
- Clardyn, Danielle/Bjornavold, Jens (2004): *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU member states*. European Journal of Education, Vo. 39/1.
- Curre, Edda (2004): *Migration in Europa. Daten und Hintergründe*. Lucius & Lucius, Stuttgart
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (Hg.) (2000): *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Erstellt von Jens Bjørnavold. Thessaloniki: o. V.
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2004): *Glossary*. Thessaloniki: o. V.
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2004): *Vocational education and training - key to the future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010*. Luxembourg: o. V.

European Commission (2001): *Memorandum of Lifelong Learning. Brussels: 2000 und Communique - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Brussels: o. V.

EWG-VO 1612/68 (1992): *Verordnung über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer; Ausführung des Abkommens vom 2. Mai 1992 über den Europäischen Wirtschaftsraum.*

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1995): *Weißbuch: „Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Brüssel/Luxemburg: o. V.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2004): *Mitteilung der Kommission. Die Neue Generation von Programmen im Bereich Allgemeine und Berufliche Bildung nach 2006.* Brüssel: o.V.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft / GD Bildung und Kultur (2004): *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung* (Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002). 14. Dezember 2004. o.O: o.V.

Leitfaden Kompetenzzertifizierung (2004). Projekt[!] IKÖF Modul 2. Schulungszentrum Fohnsdorf [Computerausdruck].

Leney, Tom et alii (2004): *Achiving the Lisbon goal: The contribution of VET.* Executive Summary. Maastricht [Workshop-Handausgabe]:o. V.

Potenzialanalyse (2004). Projekt[!] IKÖF Modul 2. Konzept Potenzialanalyse. Schulungszentrum Fohnsdorf [Computerausdruck].