

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung



Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an
der Universität Hannover



Machbarkeitsstudie
im Rahmen des BLK-Verbundprojektes
„Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“

Projektteam

Ulrich Arnswald (DIPF)
Susanne Barth (DIPF)
Markus Bretschneider (DIE)
Aklilu Ghirmai (DIPF)
Dieter Gnahs (IES)
Uwe Lauterbach (DIPF)
Klaus Meisel (DIE)
Harry Neß (DIPF)
Rüdiger Preißer (DIE)
Elke Sandau (IES)
Josef Schrader (DIE)
Sabine Seidel (IES)
Beate Seusing (IES)

Frankfurt am Main, Januar 2004

gefördert durch

Begleitung

Federführung



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Bildungspolitischer Hintergrund und Zielsetzung der Machbarkeitsstudie	11
1.2	Struktur der Machbarkeitsstudie	12
1.3	Projektteam und Begleitgruppe	14
2	Struktureller Wandel und Reformperspektive	15
2.1	Ausgangslage	15
2.2	Zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Berufsbildungs- und Hochschulsystem	17
2.3	Zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Deutschland	20
2.3.1	Stellungnahmen und Memoranden	21
2.3.2	Gesetze, Verordnungen, Tarifverträge u.Ä.	21
2.3.3	Programme des Bundes und der Länder	23
2.4	Internationale und supranationale Impulse	27
3	Die Entdeckung des informellen Lernens – begriffliche Grundlagen	28
3.1	Zum Verhältnis von formalem, non-formalem und informellem Lernen	28
3.1.1	Diskussion der Begriffe	29
3.1.2	Schlussfolgerungen für die Machbarkeitsstudie	34
3.2	Paradigmenwechsel: Von der Qualifikation zur Kompetenz?	36
3.3	Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen und Lernprozessen	41
3.3.1	Relevanz des Themas	41
3.3.2	Ansätze zur Identifizierung und Bewertung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen	43
3.3.2.1	Identifizierung	43
3.3.2.2	Bewertung	44
3.3.2.3	Besondere Probleme bei der Identifizierung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen	46
3.3.2.4	Gütekriterien	48
3.3.3	Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	49
3.3.3.1	Interessenvielfalt	50
3.3.3.2	Wege der Anerkennung	51
3.3.3.3	Beteiligte Instanzen	55
3.3.3.4	Selbst- und Fremdevaluation	55
3.3.3.5	Schlussfolgerungen für die weitere Diskussion	56

4	Weiterbildungspässe in Deutschland	58
4.1	Zur Methode der Erfassung von Weiterbildungspass-Aktivitäten	58
4.2	Empirische Befunde	60
4.2.1	Heterogenität und Dynamik	60
4.2.2	Organisationsstrukturen und räumliche Reichweite	63
4.2.3	Zielsetzungen	64
4.2.3.1	Individuelle Ziele	65
4.2.3.2	Gesellschaftliche Ziele	66
4.2.3.3	Unternehmerische Ziele	67
4.2.3.4	Zielgruppen	67
4.2.4	Ergebnisse und Wirkungen	68
4.2.5	Erfassung und/oder Bewertung von Lernleistungen und/oder Kompetenzen	69
4.2.5.1	Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen	70
4.2.5.2	Bewertung von Lernleistungen und Kompetenzen	73
4.2.6	Dokumentation erfasster und bewerteter Kompetenzen	74
4.2.7	Sicherung der Akzeptanz von Weiterbildungspässen	75
4.2.7.1	Arten der Rückmeldungen über die ausgegebenen Pässe	76
4.2.7.2	Handhabung des Weiterbildungspasses für unterschiedliche Nutzergruppen	77
4.2.7.3	Begleitung und Beratung für unterschiedliche Nutzergruppen	79
4.2.7.4	Die Rolle der Öffentlichkeitsarbeit	80
4.2.7.5	Die Rolle der Netzwerkbildung	81
4.2.7.6	Die Frage der Finanzierung	82
4.2.7.7	Das Vertriebssystem der Weiterbildungspässe	83
4.2.7.8	Zu rechtlichen Aspekten der Weiterbildungspässe	83
4.2.8	Zusammenfassung	85
5	Kompetenzdokumentation im betrieblichen und außerbetrieblichen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen	89
5.1	Dokumentation von Kompetenzen in Betrieben	89
5.1.1	Betriebliche Dokumentationsaktivitäten	90
5.1.2	Informelles Lernen im betrieblichen Kontext, seine Sichtbarmachung und Anerkennung	91
5.1.3	Beispiele aus der betrieblichen Praxis	92
5.1.4	Einschätzungen zum informellen Lernen, seiner Identifizierung und Dokumentation	94
5.1.5	Ausblick	95
5.2	Informelles Lernen im außerbetrieblichen Kontext, seine Identifizierung, Bewertung und Anerkennung	96
5.2.1	Lernfeld Familientätigkeit	97
5.2.1.1	„Ich kann mehr, als ich weiß“ – Familienarbeit macht kompetent	98
5.2.1.2	Kompetenzbilanz	100
5.2.2	Lernfeld Ehrenamt	102
5.2.3	Ausblick	104

6	Gesellschaftliche Akzeptanz und rechtliche Rahmenbedingungen	106
6.1	Einschätzungen der politischen Akteure	106
6.2	Befragung von Weiterbildungsexperten und Verbandsvertretern	107
6.2.1	Bezeichnung des Dokuments	108
6.2.2	Bedeutung der Dokumentation	108
6.2.3	Dokumentation und Zertifizierung	109
6.2.4	Nutzen eines Weiterbildungspasses für die Sozialpartner	110
6.2.5	Berücksichtigung der europäischen Dokumentationsdimension/internationale Anschlussfähigkeit	111
6.2.6	Bewertung	111
6.2.7	Ausblick – Kriterien für die Einführung eines Weiterbildungspasses	112
6.3	Einschätzungen von betrieblichen Weiterbildungsexperten	113
6.3.1	Methodische Vorgehensweise	113
6.3.2	Kriterien für die Einführung eines Weiterbildungspasses aus Sicht der Betriebe	113
6.4	Rechtliche Rahmenbedingungen für Weiterbildungspässe und andere Dokumentationsformen informell erworbener Kompetenzen	114
6.4.1	Individuelles und kollektives Arbeitsrecht	115
6.4.1.1	Kollektivvertragliche Regelungen	116
6.4.1.2	Individualvertragliche Regelungen	117
6.4.2	Andere Dokumentationsformen informeller Bildung	118
6.5	Resümee und Ausblick	120
7	Internationale und supranationale Entwicklungen und ihre Rückwirkungen auf die deutsche Situation	122
7.1	Einführung	122
7.2	Beispiele für nationale Systeme	123
7.2.1	Finnland	124
7.2.2	Frankreich	125
7.2.3	Großbritannien (England, Wales)	125
7.2.4	Niederlande	126
7.2.5	Schweiz	127
7.3	Beispiel für eine internationale Organisation (OECD)	128
7.4	Supranationale Entwicklung (Europäische Union)	129
7.5	Grundsätzliche Fragen, die sich aus der deutschen Situation ergeben	134
7.6	Folgerungen zur Erprobung eines Weiterbildungspasses in Deutschland	137
7.7	Zusammenfassende Ergebnisse und Entwicklungstendenzen	139

8	Ergebnisse der Machbarkeitsstudie	143
8.1	Zentrale Begriffe und empirische Befunde	143
8.1.1	Zentrale Begriffe	143
8.1.2	Empirische Befunde	144
8.1.2.1	Passaktivitäten	144
8.1.2.2	Die Sichtbarmachung informellen Lernens	146
8.1.2.3	Akzeptanz aus der Sicht ausgewählter Experten	147
8.1.2.4	Internationale Entwicklungen auf dem Gebiet der Erfassung und Anerkennung informellen Lernens	148
8.2	Empfehlungen zur Machbarkeit der Einführung von Weiterbildungspässen	148
8.2.1	Machbarkeit	148
8.2.2	Empfehlungen	149
8.3	Handlungsfelder zur Machbarkeit	150
8.3.1	Referenzmodell „Weiterbildungspass“	152
8.3.2	Erfassung informell erworbener Kompetenzen	155
8.3.3	Beratung	155
8.3.4	Querschnittsaufgaben	156

Literaturverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
ACEBIG	Association pour le Centre de Bilan de Genève
ANBA	Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit
AP	Arbeitsrechtliche Praxis
APA	Assessment/Accreditation of Prior Achievement
APCL	Assessment/Accreditation of Prior Certificated Learning
APEL	Assessment/Accreditation of Prior Experiential Learning
APL	Assessment/Accreditation of Prior Learning
APO	Arbeitsplatzorientierung
ARRA	Association Romande pour la Reconnaissance des Acquis
BA	Bundesanstalt für Arbeit
BAG	BundesArbeitsGericht
BbiG	Berufsbildungsgesetz
BBJ SERVIS	Verein zur Förderung kultureller und beruflicher Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen e.V.
BBL	Beroepsbegeleidende Leerweg
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDKJ	Bund der Deutschen Katholischen Jugend
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOL	Beroepsopleidende Leerweg
bwhw	Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft
CBQ	Competence-Based Qualifications
CEBIG	Centre de Bilan de Genève
CEDEFOP	Centre Européen pour la Développement et la Formation Professionnelle
	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CFC	Certificat Fédérale de Capacité
CGAS	Communauté Genevoise d'Action Syndicale
CH-Q	Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn
CINOP	Centrum voor Innovatie in Opleidingen
COLO	vereniging kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven
	Dachorganisation der Nationalen Branchenorganisation für die Berufsbildung
CORTAB	Commission Romande et Tessinoise pour l'Accréditation du Bilan
CVT	Continuing Vocational Training
DEEE	Département de l'Economie, de l'Emploi et des affaires Extérieures
DEHOGA	Deutscher Hotel- und Gaststättenverband
DfES	Department for Education and Skills
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIHK/DIHT	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIP	Département de l'Instruction Publique
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

DJI	Deutsches Jugendinstitut
DPSG	Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg
ECDL	European Computer Driving Licence
ECTS	European Credit Transfer System
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
effe	espace de femmes pour la formation et l'emploi
EG	Europäische Gemeinschaft(en)
EGB	Europäischer Gewerkschaftsbund
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
ETF	European Training Foundation
	Europäische Stiftung für Berufsbildung
EVTA	European Vocational Training Association
EU	Europäische Union
EU-CV	Europäischer Lebenslauf
EURYDICE	The European Education Information Network
	Europäisches Informationsnetzwerk zum Bildungswesen
EVC	Erkennen van eerder Verworven Competenties
EVK	Erkenning Verworven Kwalificatie
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FernUSG	Fernunterrichtsschutzgesetz
GCE A-Level	General Certificate of Education at Advanced-Level
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GewO	Gewerbeordnung
GG	Grundgesetz
GNVQ	General National Vocational Qualifications
GSCE	General Certificate of Secondary Education
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
HES	Haute Ecole Spécialisée
HwO	Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung)
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ibv	Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit
IDW	Internationale Diploma-Waardering
IES	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
IESKO	Instrument zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen
IGM	Industrie Gewerkschaft Metall
IHK	Industrie- und Handelskammer
InWEnt	Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
IT	Informationstechnologie
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
JULEICA	Jugendleitercard
KAW	Konzertierte Aktion Weiterbildung
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KOM	Kommission der Europäischen Gemeinschaften

LisU	Projekt: „Lernen im sozialen Umfeld“
MAVO m.w.N. MwSt.	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs mit weiteren Nachweisen Mehrwertsteuer
NARIC	Network of National Academic Recognition Information Centres Netz der nationalen Informationszentren für Fragen der akademischen Anerkennung
NBE	National Board of Education
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications
NRO	Nicht RegierungsOrganisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
NTO	National Training Organisations
NVQ	National Vocational Qualifications
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OOPF	Office d’Orientation et de Formation Professionnelle
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
QUEM	Arbeitsgemeinschaft Qualifikation – Entwicklung – Management
Rdnr.	Randnummer
RPEL	Recognition of Prior Experiential Learning
RVCC Centres	Centres for Recognising, Validating and Certificating Competencies
SGB	Sozialgesetzbuch
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SVEB	Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung
TGA	Trärgemeinschaft für Akkreditierung GmbH
UAPG	Union des Association Patronales Genevoises
UEAPME	Union Européenne de l’Artisanat et des Petites et des Moyennes Entre- prises
UNESCO	Europäische Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNICE	Union of Industrial and Employers’ Confederations of Europe Vereinigung der Industrie- und Arbeitgeberverbände in Europa
VBO	Vorbereidend Beroepsonderwis
VDP	Bundesverband Deutscher Privatschulen
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VHS	Volkshochschule
VWO	Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
WO	Wetenschappelijk Onderwijs
Xpert	European Computer Passport
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Informelle Lernaktivitäten.....	35
Abbildung 2: Verfahren zur Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen	46
Abbildung 3: Von der Bewertung zur Anerkennung von Kompetenzen.....	54
Abbildung 4: Anzahl eingeführter Weiterbildungspässe nach Jahren	60

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Analysekriterien zur Beschreibung von Weiterbildungspässen	59
Tabelle 2: Übersicht über in Deutschland eingesetzte Weiterbildungspässe nach gesellschaftlichen Funktionsbereichen (Stand: Juli 2003)	63

1 Einleitung

1.1 Bildungspolitischer Hintergrund und Zielsetzung der Machbarkeitsstudie

Seit 2002 erfolgt die Umsetzung des Aktionsprogramms der Bundesregierung „Lebensbegleitendes Lernen für alle“, unter dem verschiedene Teilprogramme, wie z.B. „Lernende Regionen“ und „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ subsummiert sind. Wichtige Impulse erhielt dieses Anliegen aus den im Jahr 2000 und in den folgenden Jahren gefassten Beschlüssen des Europäischen Rats und der EU-Bildungsminister. Mit dem europäischen „Memorandum über lebenslanges Lernen“ wurde der Wirtschaftsraum der EU um den Aspekt des Bildungsraums als Grundlage für die eigene Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab erweitert. Eine der zentralen Botschaften dieses Memorandums ist die Neubewertung des Lernens, im Besonderen die Sichtbarmachung und Zertifizierung von non-formalen und informellen Lernprozessen. Das EU-Kommissionspapier „Making an European Area of Lifelong Learning a Reality“ vom November 2001 bestätigt diese europäische Aktionslinie.

Im nationalen Kontext trugen neben den europäischen Initiativen das „Bündnis für Arbeit“, das „Forum Bildung“ sowie die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ mit ihren Beschlüssen zur Dynamisierung des deutschen Diskussionsprozesses über die Ausgestaltung lebenslangen Lernens und die damit verbundene zukünftige Bedeutung der Dokumentation informellen Lernens bei. Damit wurden Beiträge zur Förderung der transnationalen Transparenz erworbener Kompetenzen und zur Unterstützung von Mobilität in einer Zivilgesellschaft geleistet.

Diese bildungspolitischen Orientierungen entsprechen den veränderten gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen im Umgang mit den Herausforderungen ökonomischer und technologischer Veränderungen. Individuen sind heute in allen gesellschaftlichen Bereichen herausgefordert, mehr Verantwortung für sich selbst und die Gestaltung ihrer Lebensbedingungen zu übernehmen. Das heißt u.a., dass die Bürgerinnen und Bürger unabhängig von Status, Position und Rolle lernen müssen, die eigene Bildungsbiografie zu bilanzieren und prospektiv Bildungs-, Berufs- und Lebensziele zu formulieren.

Vor diesem politischen Diskussionshintergrund wurde im Rahmen des Bund-Länder-Kommission-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ das Bund-Länder-Kommission-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ als länderübergreifende Projektlinie entwickelt. Nach einer EU-weiten Ausschreibung wurde, beginnend ab dem 1. April 2002, ein Konsortium aus den Instituten Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) mit der Erstellung einer Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ beauftragt. Am 31. Oktober 2003 endete die Laufzeit des Forschungsprojekts.

Gegenstand der Machbarkeitsstudie ist eine wissenschaftlich begründete Bewertung der Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Damit sind gleich mehrere Zielsetzungen intendiert. Vorrangig geht es darum, auszuloten, ob ein „Weiterbildungspass für alle“ sinnvoll und grundsätzlich umsetzbar ist. Dazu gilt es abzuschätzen, inwieweit ein Weiterbildungspass ein geeignetes Instrument ist, das Individuen bei der Bilanzierung ihrer Bildungsbiografie und der Formulierung ihrer zukünftigen Bildungs-, Berufs- und Lebensziele unterstützt

und darüber hinaus ihre Eigeninitiative zur Realisierung dieser Ziele stärkt. Neben der Abschätzung der Bedeutung eines Weiterbildungspasses für seine Inhaber¹ zielt die Machbarkeitsstudie auch auf seinen betrieblichen und gesellschaftlichen Nutzen, seine Akzeptanz und damit auf seinen Verkehrswert. Es gilt den rechtlichen und den inhaltlichen Rahmen für einen Weiterbildungspass abzustecken und ein Szenario zu skizzieren, das in einem nächsten Schritt konkretisiert und erprobt werden kann.

Dabei geht es um einen Weiterbildungspass, der unabhängig von den Lernwegen und Lernfeldern einen vertiefenden Blick auf in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen informell erworbene Kompetenzen ermöglicht und einen Beitrag zur Identifizierung, Dokumentation und möglicherweise auch Bewertung leistet.

Im Weiteren zielt die Machbarkeitsstudie darauf, die Bedingungen zur Realisierung der mit einem Weiterbildungspass intendierten Ziele zu eruieren und Empfehlungen auszusprechen.

1.2 Struktur der Machbarkeitsstudie

Das Forschungsfeld der Dokumentation non-formaler und informeller Bildungsprozesse sowie der Erfassung und Bewertung darauf bezogener Kompetenzen stellte sich von Beginn an als sehr komplex dar. Auf der Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche werden in Teil A die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, bildungspolitischen Konzepten, Initiativen in Europa und bildungspolitischen Strategien von Bund und Ländern aufgezeigt. Damit wird erkennbar, welche Zusammenhänge zwischen sozial-strukturellem Wandel in der Gesellschaft, rasant verlaufenden technologischen Entwicklungen und einer veränderten Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zu einer Reformperspektive im Bildungs- und Weiterbildungssystem führen. Besonders deutlich wird dies an den Reformen des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems.

Komplettiert wird die Darstellung der Ausgangslage durch eine kurze Skizze zu bildungspolitischen Programmen von Bund und Ländern, die es zur Erreichung von Synergien und größerer Nachhaltigkeit mit der Erprobung eines Weiterbildungspasses zu verzahnen gilt: Dazu zählen die Programme „Lebenslanges Lernen“, „Lernende Regionen“, „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ sowie das Projekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“.

Bei der großen Unschärfe zentraler Begriffe war es zur Erstellung der Machbarkeitsstudie, aber auch zur Einbindung in den wissenschaftlichen Diskurs wichtig, die theoretischen Ansätze zur informellen, non-formalen und formalen Bildung sowie zur Qualifikations- und Kompetenzdiskussion zu erörtern und zu definieren.

In Teil B der Studie werden die Befunde aus einer Analyse der Weiterbildungspässe in Deutschland, Ergebnisse aus Expertengesprächen zur Identifizierung und Anerkennung in unterschiedlichen Kontexten erworbener Kompetenzen sowie die anhand von Aussagen gesellschaftlich bzw. betrieblich relevanter Akteure erlangten Erkenntnisse zu Akzeptanzbedingungen und die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Einführung eines Weiterbildungspasses vorgestellt. Die angelegte Datenbank der Weiterbildungspässe (s. Anlagenband) illustriert die inzwischen erlangte Bedeutung solcher Instrumente an den Übergängen zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und

¹ Die in der Machbarkeitsstudie häufig verwendeten maskulinen Personen- und Funktionsbezeichnungen gelten für Männer und Frauen in gleicher Weise.

anderen gesellschaftlichen Systemen, überwiegend an der ersten und zweiten Schwelle des Arbeitsmarktes.

Die bereits eingesetzten Bildungs- bzw. Weiterbildungspässe spiegeln ein hohes Maß an Heterogenität wider. Ihr Einsatz und ihre Verwendung wurden insbesondere aus der Perspektive der Passanbieter analysiert. Die erfassten Passaktivitäten waren vor allem daraufhin zu untersuchen, auf welche Weise sie Lernleistungen und Kompetenzen erfassen und welche Bewertungs- und Akzeptanzverfahren sie einsetzen. Darüber hinaus werden aber auch Fragen der Netzworfbildung, Finanzierung und Anschlussfähigkeit behandelt.

Für einen vertiefenden Einblick in die betriebliche Praxis der Identifizierung und Anerkennung insbesondere informell erworbener Kompetenzen wurden strukturierte Interviews mit Vertretern der betrieblichen Bildungspraxis geführt und bereits heute eingesetzte und erprobte Verfahren erörtert. Da die Identifizierung und Dokumentation von während der Familien-, Haus- oder ehrenamtlichen Arbeit erworbenen Kompetenzen ein eher neues Forschungsfeld darstellt und bisher wenige Erfahrungen dazu vorliegen, werden ausgewählte Instrumente und Verfahren vorgestellt.

Für die Einschätzung der Akzeptanz eines Weiterbildungspasses von besonderer Relevanz sind die Einstellungen berufsbildungspolitischer Akteure und von Unternehmensvertretern. Um dieses Feld näher zu beleuchten, wurden zwei Explorationen zu den Rahmenbedingungen für Weiterbildungspässe und die Anerkennung informellen Lernens im Bildungs- und Beschäftigungssystem durchgeführt. Die damit verbundenen Kodifikationen werden anhand eines Rechtsgutachtens „Weiterbildungspässe – Überlegungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einer Einführung“ aufgezeigt. Das Gutachten unterstützt die Position, dass das Rechtssystem in Deutschland die Einführung eines Weiterbildungspasses unterhalb der ordnungspolitischen Ebene zulässt.

Wegen der größeren Erfahrungen mit Weiterbildungspässen und Zertifizierungen von informell erworbenen Kompetenzen im Ausland wurde im Rahmen der hier vorgelegten Machbarkeitsstudie nicht nur die deutsche Situation analysiert, sondern es wurde auch versucht, daraus entstandene Fragen (Innensicht) exemplarisch anhand internationaler und supranationaler Erfahrungen (Außensicht) zu beantworten. Da in der aktuellen Debatte immer wieder Beispiele von „best practice“ und des „Lernens vom Ausland“ gesucht werden, kam es bezüglich der Entwicklung eines Weiterbildungspassmodells darauf an, die nationalen Kontextuierungen von lebenslangem Lernen am Beispiel der Länder Finnland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande und Schweiz deutlich zu machen. Wichtige Entwicklungen, Erfahrungen und Steuerungsstrategien werden damit auch zur Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen deutlich gemacht.

Die Befunde der Teile A und B werden zusammengefasst in einem Teil C, der die Potenziale und Probleme zur Einführung eines Weiterbildungspasses strukturiert und daraus Empfehlungen für abgegrenzte Handlungsfelder einer Erprobung ableitet. Es wird eine Umsetzungsstrategie aufgezeigt, die wesentliche Anregungen aus den Forschungsfeldern Referenzsystem, Beratung, Kompetenzerfassung, Evaluation, internationale und nationale Netzworfbildung aufgreift und aus denen sich weitergehende Erprobungs- und Forschungsstrategien ableiten lassen.

Dem mit einer Literaturliste komplettierten Textband wird ein Anlagenband² angefügt, in dem das Rechtsgutachten, die Länderberichte, Interviewleitfäden, die Fallstudien und die Weiterbildungspassdatenbank in vollem Umfang nachgelesen werden können.

² Der Anlagenband steht über die Projekthomepage als download zur Verfügung.

1.3 Projektteam und Begleitgruppe

Das Forschungskonsortium zur Erstellung der Machbarkeitsstudie besteht aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE/Bonn), dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF/Frankfurt am Main) und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover (IES/Hannover). Der Text- und Anlagenband entstand unter Beteiligung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projektteam: Dr. Ulrich Arnswald (DIPF), Susanne Barth (DIPF), Markus Bretschneider (DIE), Aklilu Ghirmai (DIPF), Dr. Dieter Gnahs (IES), Dr. Uwe Lauterbach (DIPF), Prof. Dr. Klaus Meisel (DIE), Dr. Harry Neß (DIPF), Dr. Rüdiger Preißer (DIE), Elke Sandau (IES), Dr. Josef Schrader (DIE); Sabine Seidel (IES) und Beate Seusing (IES). Finanziert wurde das Verbundprojekt aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds. Die Federführung der elf teilnehmenden Bundesländer Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und der von ihnen zur Projektbegleitung gebildeten Gruppe aus Vertretern des Bundes und der Länder übernahm das Saarland. Die Begleitgruppe setzt sich aus den Vertretern des Forschungskonsortiums (Dr. Gnahs, Dr. Neß, Dr. Schrader/Prof. Dr. Meisel) sowie folgenden Personen zusammen:

I. Vertreter der Länder

Hans-Peter Hochstätter (Kultusministerium, Hessen), Willi Kräuter (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland), Jürgen Kruse, Sabine Mayer (beide Ministerium für Wirtschaft und Arbeit, Nordrhein-Westfalen), Dr. Alfred Lumpe (Behörde für Bildung und Sport, Hamburg), Claus Schroer (Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen), Jesko Weickert (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Rheinland-Pfalz)

II. Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Klaus Luther, Klaus-Michael Uckel, Andreas Kirchner, Dr. Marlene Lohkamp-Himmighofen (Bundesministerium für Bildung und Forschung)

III. Experten

Mechthild Bayer (Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, Berlin), Katrin Gutschow (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn), Ingrid Schöll (VHS des Stadtverbands Saarbrücken) und Dr. Reinhold Weiss (Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln).

Ihnen sei im Namen des gesamten Projektteams besonders für ihre konstruktive Begleitung des Forschungsprozesses gedankt.

A Ausgangslage

2 Struktureller Wandel und Reformperspektive

Die Realisierung und Verbreitung eines Weiterbildungspasses als Instrument zur Dokumentation verschiedenartiger Lernleistungen und -ergebnisse ist von der Bedarfslage in Deutschland abhängig. Trotz politischer Willenserklärungen ist die Durchsetzung dieses Instruments dauerhaft nur möglich, wenn gesamtgesellschaftliche Indikatoren dafür sprechen. Deshalb muss die Prüfung der Machbarkeit eines Weiterbildungspasses vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland erfolgen.

Die weltweite Ausgangslage stellt unter dem Einfluss struktureller Veränderungen sowie der zunehmenden internationalen Verflechtungen neue Anforderungen an alle gesellschaftlichen Bereiche und dabei besonders an das Bildungswesen. Letzteres gewinnt stark an Bedeutung, weil sich die neuen Herausforderungen nur mit einer hochqualifizierten Erwerbsbevölkerung bewältigen lassen. Zudem erfordert die Umsetzung politischer Grundsätze wie Chancengleichheit und bürgerschaftliches Engagement die Bereitschaft jedes Einzelnen zum lebenslangen Lernen. Diese neuen Herausforderungen lassen sich nicht allein durch Reformen im System allgemeiner und beruflicher Bildung, eingeschlossen die Weiterbildung, bewältigen. Die stärkere Berücksichtigung informell, also außerhalb des formalen Bildungssystems erworbener Kompetenzen ist dabei eine Forderung, der national und international, aber besonders supranational zunehmend Rechnung getragen wird. Der Skizzierung dieser komplexen Rahmenbedingungen widmet sich das nachfolgende Kapitel.

2.1 Ausgangslage

Die Situation in Deutschland ist besonders von den aus der Globalisierung und Internationalisierung resultierenden Wirkungen auf das Wirtschaftsleben geprägt. Unternehmen sind einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt, der vielfältige Ursachen hat. Vor allem haben sich die Wettbewerbsbedingungen verschärft, die Qualitäts- und Flexibilitätsanforderungen erhöht und die technologischen Möglichkeiten erweitert. Diese Veränderungen haben bei den Beschäftigten bzw. potenziell Beschäftigten zu einer neuen Situation geführt. Zur „Normalbiografie“ wird sukzessive die diskontinuierliche Erwerbsbiografie. Arbeitsdruck und Arbeitsverdichtung, wachsende Anforderungen im fachlichen und überfachlichen Bereich sowie räumliche und berufliche Mobilität werden für immer mehr Menschen Realität.

Im Kontext dieser Umbrüche gerät auch das Bildungssystem unter Druck. Eine Konsequenz aus dieser Entwicklung ist eine Individualisierungstendenz, die sich in der Forcierung des selbstgesteuerten Lernens und der Höherbewertung informeller Lernprozesse sowie der Betonung einer erhöhten Eigenverantwortung im Prozess lebenslangen Lernens ausdrückt.

Diese Rahmenbedingungen haben direkte Auswirkungen auf den Reformbedarf im Bildungswesen. Bereits nach der „Delphi-Umfrage“ von 1998 hielten 61% der 457 befragten Bildungsforscher es für „sehr wünschenswert“ und 65% für „eher

wahrscheinlich“, dass bis 2020 die berufliche Erstausbildung eng mit der Fort- und Weiterbildung verzahnt ist (vgl. ibv 1998, S. 4627 f.; prognos 1998, passim).

Das deutsche Bildungssystem wird in der internationalen Diskussion zunehmend als zu wenig flexibel gegenüber den technischen Entwicklungen, den ökonomischen Erfordernissen der Betriebe und dem Autonomiebedürfnis von Individuen kritisiert. Besonders in Zeiten der Beschäftigungskrise wird bei ständig steigenden Qualifikationsanforderungen die formale Qualifikation zum zentralen Faktor des Einzelnen, um bei immer schnellerem Auseinandergehen der Schere unterschiedlicher Qualifikationsebenen die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sichern (vgl. Dostal 2002, S. 1).

Zwar zeichnet sich das deutsche Bildungssystem durch einen „reibungslose(n) Übergang von der Schule ins Berufsleben“ aus, da „lediglich 5% der 15-19-jährigen weder beschäftigt sind noch sich in der Ausbildung befinden“ (OECD 2002; BMBF Berufsbildungsbericht 2002, S. 96). Andererseits bleiben aber mehr als ein Drittel der 1.436.000 jugendlichen Ausländer zwischen 20 und 29 Jahren ohne Berufsabschluss oder können nur den Abschluss einer Anlernausbildung vorweisen (vgl. Trolsch/Bardeleben 2000, S. 43). Beim Blick auf den Erfolg bei der Integration der jungen Generation in den Arbeitsmarkt darf nicht übersehen werden, dass fast eine halbe Million jugendliche Ausländer ohne berufliche Erstausbildung aufgrund der ständig steigenden Anforderungen an das Qualifikationsniveau nur wenig Chancen haben, einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden, und eine Dauerarbeitslosigkeit sehr wahrscheinlich ist.

Legt man die Prognosen des Berichts der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) „Zukunft von Bildung und Arbeit“ bis 2015 zugrunde, kumulieren die Probleme im Beschäftigungssystem aufgrund des steigenden Bedarfs an Arbeitskräften und eines sinkenden Angebots an Arbeitskräften (vgl. BLK 2001a, S. 3). Die Folge davon wird unter Berücksichtigung des demografischen Faktors sein, dass „ein Mangel an nachgefragten Qualifikationen eintreten wird“ (ebd., S. 4). Der von der BLK angefügte Maßnahmenkatalog zielt auf eine „bessere Ausschöpfung des vorhandenen Bildungspotenzials“, unter anderem durch die Berücksichtigung der wachsenden Bedeutung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens, auf eine Stärkung des informellen und selbstorganisierten Lernens sowie der Eigenverantwortung für Weiterbildung (vgl. ebd., S. 12). Außerdem hält die BLK „die Sicherung von Qualität, Transparenz, Information und Beratung in der Weiterbildung sowie die Förderung des Qualitätsbewusstseins der Weiterbildungsnachfrage für dringend erforderlich“ (ebd., S.12).

Diesem Reformbedarf kommt die mentale Haltung der Bundesbürger entgegen, von denen 84% bereit sind, sich außerhalb der Arbeitszeit regelmäßig weiterzubilden, und 77%, sich immer wieder in neue Aufgaben einzuarbeiten, also auch informell weiterzubilden (vgl. ibv 2000, S. 3267).

Die größere Entscheidungsfreiheit der Einzelnen und die Zunahme von Mobilitätsmöglichkeiten sind ausgezeichnete Rahmenbedingungen für das selbstgesteuerte Lernen außerhalb des formalen Bildungssystems. Das selbstgesteuerte Lernen löst starre Lernzeiten ab. Gelernt werden kann, wenn zeitliche Spielräume bestehen oder wenn die Lernmotivation hoch ist. Dagegen ist ein erheblicher Koordinierungsaufwand zu leisten, wenn neben das individuelle Lernen das gemeinsame Lernen mit anderen treten soll. Diese zeitliche Dispositionsfreiheit führt zu einer Privatisierung des Lernens. Das öffentlich organisierte Lernen wird ergänzt durch die private Lernorganisation. Deshalb sind im Regelfall auch die Kosten individuell zu tragen.

Würde arbeitsplatznahes informelles Lernen zum anerkannten Modus für lebenslanges Lernen, so enthielte das eine immer wiederholbare „zweite Chance“ dadurch, dass „die latenten Potenziale ‚informeller Lernkontexte‘ im Bereich des arbeitsintegrativen Lernens (...) bis zu einem gewissen Grad kompensatorisch gegenüber Versäumnissen in Kindheit und Jugend wirken“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 135) und damit auch eine Motivationskraft zur Wahrnehmung von formaler Weiterbildung entfalten können. Auf der anderen Seite ist bei einer einseitigen Ausrichtung auf informelle Bildung in Arbeitsarrangements das Risiko nicht zu übersehen, dass damit „sich Segmentierungen zwischen unterschiedlichen Qualifikations- und Beschäftigungsgruppen“ (ebd., S. 136) verstärken und verfestigen.

Mit dem selbstgesteuerten Lernen lässt sich leichter auf die ständig steigenden fachlichen und überfachlichen Qualifikationsanforderungen im Arbeitsleben reagieren. Die Betriebe decken diesen Bedarf überwiegend durch Weiterbildung, bei der das selbstgesteuerte Lernen ein bedeutender Teilbereich ist (vgl. ibv 2001a, S. 4). Von den Betrieben, die kein Angebot an Zusatzqualifikationen vorhalten, erwarten ein Drittel, dass dies Betriebe, Kammern und Berufsschulen gemeinsam entwickeln, mit Bescheinigungen für die Individuen und Betriebe aussagekräftig abschließen und ihr Erwerb mit der Unterstützung aus öffentlichen Haushalten gefördert wird (vgl. ibv 2000a, S. 210).

Auch Entwicklungen in Teilbereichen des Beschäftigungssystems, wie z.B. die in Klein- und Mittelbetrieben (KMU), verlangen nach einer Förderung des lebenslangen Lernens und der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen. In KMU existiert ein Fachkräftemangel, der sich in der Zukunft wahrscheinlich noch verstärken wird. Will man dort tätige Arbeitnehmer für Qualifizierungsmaßnahmen gewinnen, so ist es wichtig, dass zur Unterstützung von KMU, bei denen meist kein betriebliches Personalentwicklungssystem vorhanden ist, Koordinierungs- und Beratungsstellen an unterschiedlichen Stellen der Übergänge des Bildungs- und Beschäftigungssystems installiert werden (vgl. Jansen 2000; BLK 2001a).

Inwieweit der Einzelne diese Möglichkeiten für die eigene Entwicklung nutzt, hängt sicherlich auch in hohem Maße davon ab, ob die organisierten Arbeitsprozesse ausschließlich fremdbestimmt ablaufen oder eigene Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zulassen. Das Installieren von sozialpartnerschaftlichen Systemen kann hier eine Alternative sein, wie es beispielsweise vom Europäischen Gewerkschaftsbund, von der Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas und von der Europäischen Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe sowie dem Europäischen Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft (EETUC, UEAPME, UEAPME, CEEP) praktiziert wird.

2.2 Zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Berufsbildungs- und Hochschulsystem

Im Folgenden soll das formale Bildungssystem in Deutschland daraufhin betrachtet werden, welche Anerkennungsmöglichkeiten für informell erworbene Kompetenzen bereits vorhanden sind.

Berufsbildungssystem (betriebliche Erstausbildung und Weiterbildung)

In den letzten Jahren hat das informelle Lernen in der Berufsbildung unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten eine gezielte Förderung erfahren. In die betriebliche Ausbildung finden zunehmend Lern- und Arbeitsformen Eingang, die auf den Erwerb

und die Entwicklung beruflicher Kompetenzen über Erfahrungslernen zielen (Lernen am Arbeitsplatz, Projektlernen, Lerninseln, arbeitsplatzbezogenes Lernen etc.). Vorreiter dieser Entwicklung sind Großbetriebe mit eigenen Bildungsabteilungen. Kleine Betriebe, speziell wenn sie nicht über dafür qualifiziertes Personal und Räumlichkeiten verfügen, praktizieren das Lernen am Arbeitsplatz in der Regel weniger theoriegeleitet. In Teilen haben diese „neuen“ Methoden Eingang in die Ausbildungsordnungen für neu entwickelte Berufe gefunden.

Während ihrer Ausbildungszeit dokumentieren die Auszubildenden ihre Tätigkeiten in einem Berichtsheft. Die Dokumentation der im Laufe der Ausbildung erworbenen Kompetenzen erfolgt zum Abschluss der Ausbildungszeit. Mit der Beendigung einer Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) erhalten die Auszubildenden ein Arbeitszeugnis des Ausbildenden und ein Zeugnis der Berufsschule, in die eine Langzeitbewertung und -beobachtung ihrer Teilnahme sowie ihres formal und informell erlangten Leistungsniveaus eingehen. Zentral ist neben diesen Zeugnissen das Ergebnis einer von der Berufsschule und dem Betrieb unabhängigen theoretischen und praktischen Berufsabschlussprüfung, die von den zuständigen Stellen (Kammern) und Berufsverbänden abgenommen und beispielsweise in dem Zertifikat des Gesellenbriefs dokumentiert wird. Basierend auf dem Konzept des Handlungslernens hat sich bei den meisten neu geordneten Ausbildungsberufen, wie in der Medien-, IT- und Metallbranche, in der praktischen Prüfung die Betriebsaufgabe etabliert, in der vom Prüfungsausschuss nicht mehr vorrangig das Ergebnis, sondern indirekt die Dokumentation und Präsentation der Arbeit sowie das Fachgespräch darüber bewertet wird (vgl. BMBF Berufsbildungsbericht 2000, S. 111 ff.; 2001, S. 157 ff.; 2002, S. 159 ff.; 2003, S. 161 ff.; Rulands 2000, S. 40 ff.). Hier handelt es sich um die Berücksichtigung der innerhalb des formalen Bildungssystems informell erworbenen Kompetenzen, wenn auch konstatiert werden muss, dass dieser Prozess bewusst herbeigeführt wird. Darüber hinaus werden während oder außerhalb der dualen Berufsausbildung informell erworbene Kompetenzen nicht gesondert sichtbar gemacht oder anerkannt.

Ein Berufsabschluss kann auch erworben werden, ohne dass die „normalerweise“ erforderliche duale Ausbildung durchlaufen wird. Diese Möglichkeiten bieten die Teilnahme an einer Umschulungsmaßnahme oder die Anmeldung zur Externenprüfung (§ 40 Abs. 2 und 3 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 und 3 HwO). Die Zulassung zur Externenprüfung ist an die folgenden Voraussetzungen gebunden:

- Es muss eine Tätigkeit in dem Beruf vorangegangen sein, die mindestens das Doppelte der vorgeschriebenen Ausbildungszeit beträgt.
- Es muss sich um eine Tätigkeit handeln, die von einer Fachkraft ausgeübt wird.

Die Bewerber müssen also glaubhaft darlegen, dass ihre Kenntnisse und Fertigkeiten eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigen.

Die Externenprüfung wurde ursprünglich für Erwachsene mit einer längeren Berufserfahrung konzipiert, die aufgrund äußerer Umstände keinen Berufsabschluss erwerben konnten und diesen nachholen wollen. Mit der Zunahme der Arbeitslosigkeit, dem Mangel an Ausbildungsplätzen und dem Anwachsen der Zahl der Ausbildungsabbrüche wird überlegt, wie von diesen Entwicklungen betroffene Personen durch eine auf ihre Voraussetzungen zugeschnittene Ausbildung zu einem Berufsabschluss geführt werden könnten. Beispielhaft sei hier auf das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit dem BMBF entwickelte Konzept für fünf Modellvorhaben „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ verwiesen (vgl. BMBF Berufsbildungsbericht 2001, S. 236 ff.).

Auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung finden sich an verschiedenen Stellen Möglichkeiten zur Anerkennung informell erworbener Kenntnisse. Die Aufstiegsfortbildung nach § 46 BBiG und § 42 HwO setzt eine (vorgeschriebene) Zeit der einschlägigen Berufsausübung voraus. Hinzu kommt, dass in der Regel die Teilnahme an Lehrgängen oder Seminaren nachgewiesen werden muss. Erst dann ist die Zulassung zur Prüfung möglich. Aussagen zur Bewertung informellen Lernens werden in den o.g. Paragraphen nicht gemacht.

Im formalen Berufsbildungssystem gibt es bisher keine wissenschaftlich validen Standards und Instrumente zur Bewertung außerhalb von (Aus-)Bildungsgängen informell erworbener Kompetenzen. Die Tatsache, dass informell gelernt wird, wird jedoch zur Kenntnis genommen, sowohl in den Länderrechten als auch im Berufsbildungsrecht im Rahmen von Öffnungsklauseln, in denen in Ausnahmefällen informelles Lernen in der beschriebenen Form anerkannt wird. Diese Bestimmungen zeigen, „dass die Anerkennung von nicht systematisch im Rahmen einer beruflichen Ausbildung erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten nicht außerhalb des Systems der beruflichen Ausbildung steht“ (Füssel 2003, S. 23).

Begünstigt wird die Möglichkeit einer weiteren Öffnung des formalen Systems für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen durch eine ganz andere Entwicklung: In den letzten Jahren ist in Deutschland in allen Bildungsbereichen ein Perspektivwechsel bei der Bewertung des Lernens zu beobachten. Die Bedeutung der Lernergebnisse tritt gegenüber dem Prozess des Lernens in den Vordergrund, was die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und Fähigkeiten für die Zulassung zu Prüfungen erleichtern sollte.

Hochschulsystem (Fachhochschulen und Universitäten)

Die Zugangsvoraussetzung zur Fachhochschul- oder Universitätsausbildung ist der Nachweis der (Fach-)Hochschulreife. In den letzten Jahren erwarben durchschnittlich mehr als 80% der deutschen Studienanfänger ihre Studienberechtigung über die verschiedenen Formen des Abiturs (vgl. BMBF 2002, S. 200). „Die traditionelle Organisation des Hochschulzugangs über das Abitur verdeutlicht die ungebrochene Dominanz formellen schulischen (gymnasialen) Lernens im deutschen Bildungssystem“ (Wolter 2002, S. 6). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, über den „zweiten Bildungsweg“ in Kursen, also im Rahmen einer formalen Ausbildung, diesen Abschluss zu erwerben. Voraussetzungen für die Zulassung zum zweiten Bildungsweg sind eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine Berufstätigkeit.

Seit Ende der 1980er Jahre sind auf Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf der Ebene der Bundesländer zahlreiche Maßnahmen ergriffen worden, den Hochschulzugang speziell für Berufstätige ohne Abitur zu ermöglichen. Eine Vielzahl von unterschiedlichen Regelungen – nach der aktuellen Dokumentation der KMK gibt es in den 16 Bundesländern etwa 30 verschiedene Regelungen (vgl. KMK 2000) – öffnet durch Anerkennung vorausgegangenen und informellen Lernens den Zugang zu den Hochschulen bzw. den Zugang zu Aufnahmeprüfungen für die Hochschulen. An einigen Hochschulen begründet die Anerkennung sogar eine Einstufung in ein höheres Semester.

Die Diskussion um die Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden hatte zur Folge, dass die KMK sich mit Beschluss vom 24.10.1997 und die Hochschulrektorenkonferenz mit ihrem Beschluss vom 07.07.1997 für die Modularisierung von Studiengängen und die Einführung von Leistungspunktsystemen ausgesprochen haben (ebd., S. 2). Von Bedeutung für die Anerkennung informellen

Lernens ist vor allem die Entwicklung des Leistungspunktsystems. Um eine Vergleichbarkeit mit der internationalen Hochschulstruktur herzustellen, wird in dem Verbundprojekt „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen“ eine Umorientierung von Semesterwochenstunden auf Lernleistungen vorgeschlagen. Das Hochschulrahmengesetz von 1999 sieht die Möglichkeit vor, die Übertragung erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen durch ein Leistungspunktsystem zu erleichtern. „Bei der Vergabe von Leistungspunkten werden nicht nur die Kontaktstunden in Vorlesungen und Seminaren berücksichtigt, sondern – wie im Ausland schon stärker praktiziert – die das gesamte Studium umfassende Arbeitsbelastung der Studierenden, die sogenannten ‚workloads‘. Zur workload gehören neben den Kontaktstunden auch die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, das selbständige Arbeiten zu Hause, in der Bibliothek oder in Laboren, Praktika sowie die Erstellung von Referaten, Haus- und Abschlussarbeiten einschließlich Prüfungsvorbereitungen“ (BLK-Verbundprojekt 1, 2003, S. 4). Die Bemessung der workloads zielt auf die Quantität. Die Ermittlung soll über Fragebogen, Interview, Lerntagebuch erfolgen (BLK-Verbundprojekt 1, 2002, S. 3).

Zwei Ergebnisse sind in diesem Zusammenhang für die Entwicklung eines Weiterbildungspasses von Interesse: Zum einen, dass im Hochschulbereich informelle Lernprozesse als Studienleistungen anerkannt werden sollen und zum anderen die Erfahrungen, die bei der Erhebung und Dokumentation der workloads gemacht werden.

Das Abitur ist nach wie vor die traditionelle Zugangsvoraussetzung zum Hochschulsystem, aber es gibt auch einige Ausnahmeregelungen: Für Studierwillige ohne Abitur bietet sich die Hochschuleingangsprüfung als die bekannteste und am häufigsten praktizierte Form des Zugangs an. An einigen Hochschulen, insbesondere Fachhochschulen, besteht die Möglichkeit, ohne Abitur und Hochschuleingangsprüfung zu bestimmten Studiengängen zugelassen zu werden. Früher erworbene berufliche Kompetenzen und Abschlüsse werden in Teilen anerkannt. Die Bewertung dieser Kompetenzen und Fähigkeiten bei der Zulassung erfolgt rein formal, im Sinne der Anrechnung von Zeiten einschlägiger Erwerbstätigkeit und der Anerkennung von vorgeschriebenen beruflichen Abschlüssen. Die Übernahme aus dem Probestudium in das Regelstudium basiert auf der subjektiven Einschätzung durch Hochschulvertreter.

Mit weniger als 1% auf diesem Weg zugelassener Studienanfänger und -anfängerinnen während der gesamten 1990er Jahre spielt dieser Zugangsweg quantitativ eine geringe Rolle. Wolter hält als Fazit fest: „Die bildungspolitische Diskussion und der tatsächliche Ertrag der Öffnung des Hochschulzugangs stehen nach wie vor in einem Spannungsfeld zwischen weitreichenden Erwartungen und Zielvorstellungen, im Vergleich dazu aber eher bescheidenen Öffnungseffekten“ (Wolter 2003, S. 18).

2.3 Zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Deutschland

In Deutschland werden durch Tarifverträge, Gesetze und Verordnungen (besonders im Bereich des Arbeitsmarktes und der Berufsbildung) und mit einer Reihe von strategischen Programmen der öffentlichen Hand (insbesondere Bund und Länder) schon heute Aktivitäten initiiert, die zur Förderung des lebenslangen Lernens beitragen und in den meisten Fällen zudem die Bewertung informell erworbener Kompetenzen mit einschließen. Vorbereitet wurden diese Initiativen mit einer Vielzahl von Beschlüssen, Verlautbarungen etc. von Gremien und Verbänden, die aus Vertretern der öffentlichen Hand und gesellschaftlichen Gruppen (eingeschlossen die Sozialpartner) bestehen.

2.3.1 *Stellungnahmen und Memoranden*

Die folgenden Stellungnahmen sind nur eine exemplarische Auswahl aus einer Vielzahl entsprechender Aktivitäten.

In seinen „Leitlinien berufliche Weiterbildung“ empfahl im Jahr 2000 der DIHT eine Zusammenfassung der horizontal und vertikal erworbenen Kompetenzen in einem „Kompetenzpass“, mit dem über Prüfungszeugnisse, Zertifikate und betriebliche Nachweise die „persönliche Bildungsbiographie“ (DIHT 2000, S. 11) aufgezeigt und weiter entwickelt werden kann. Dies stimmt überein mit den von Gewerkschaftsseite gemachten Vorschlägen für eine Bundesregelung in der beruflichen Weiterbildung, nach denen alle von „Weiterbildungsausschüssen“ anerkannten Lernergebnisse und Zertifikate in einem „Kompetenz-Pass dokumentiert“ (Bayer 2000, S. 3) werden sollen.

Die Umsetzung des Beschlusses der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ vom 21.02.2000 wird auch Einfluss haben auf die Anerkennung informellen Lernens im Rahmen der Entwicklung von Weiterbildungspässen. Mit ihm wurden zur Frage einer Sicherung der Qualität von beruflicher Weiterbildung Denkanstöße gegeben, die auf der Anbieterseite von Bildungseinrichtungen die Einrichtung von Qualitätsmanagementsystemen und auf der Abnehmerseite den Zugang zu Qualitätskriterienkatalogen in Form von Checklisten für Individuen und kleine bzw. mittlere Unternehmen empfehlen (vgl. Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung 2000, S. 8).

Vor diesem Hintergrund der Positionen von Sozialpartnern wurde Anfang 2001 die „Zertifizierung bzw. Anerkennung von beruflich verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen, auch solcher, die in informellen Lernprozessen erworben wurden“, zu einem der elf „Leitgedanken des Aktionsprogramms“ der Bundesregierung: „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (Bundesregierung 2001, S. 33).

Von großem Interesse sind in diesem Kontext die Empfehlungen des „Forum Bildung“ zur Zertifizierung von lebenslang verlaufenden Lernprozessen und abgeschlossenen Lernergebnissen. Mit ihnen wird neben neuen Prüfungsverfahren, Prüfungsmethoden sowie der Entwicklung von Beratungsstrukturen auch die Bedeutung der Einführung eines Qualifizierungspasses hervorgehoben. Er ist nach Ansicht der beteiligten Akteure so zu konzipieren, dass aus ihm in Weiterbildungsmaßnahmen „Teilnehmer und Unternehmen möglichst genau und bezogen auf einzelne Module erkennen [...], welche Inhalte in welcher Tiefe erlernt wurden“ (Severing 2001a, S. 8).

Der erklärte Wille der genannten politischen Akteure und gesellschaftlich relevanten Gruppen zur Sichtbarmachung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ist eine notwendige Voraussetzung für die Erprobung eines Weiterbildungspasses mit Anerkennung informellen Lernens.

2.3.2 *Gesetze, Verordnungen, Tarifverträge u.Ä.*

Die Koppelung von Aus- und Weiterbildung enthält die Option, dass Möglichkeiten zur Anschlussfähigkeit innerhalb des Beschäftigungs- und Bildungssystems für informell erworbene Kompetenzen im Rahmen der Weiterbildung eingerichtet werden können. Am weitesten geht eine Vereinbarung der Tarifpartner, die sich an den bildungspolitischen Zielen Flexibilität, Mobilität, Autonomie und Individualisierung orientiert, Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung verzahnt, das Berufskonzept respektiert und dennoch den Seiten- und Wiedereinsteigern in ihrer Tätigkeit einen anerkannten Abschluss nach dem Berufsbildungsgesetz ermöglicht (vgl.

Industriegewerkschaft Metall u.a. 1999). Erstmals wurden in einem gestaffelten arbeitsprozessorientierten System formales, non-formales und informelles Lernen miteinander verbunden. Damit wurden Regelungen einer Branche in der Verzahnung von Ausbildung und Weiterbildung geschaffen, die mit unterschiedlichen Zertifikaten von unabhängigen Akkreditierungsstellen die erreichten Qualifikationsstufen bewerten. Unbeabsichtigt, aber zwangsläufig werden sich damit in der Praxis die SGB-III-Maßnahmen zunehmend arbeitsprozessorientiert und an den TGA-Zertifikaten (Trägergemeinschaft für Akkreditierung GmbH) ausrichten, was möglicherweise Anknüpfungspunkte an das „Hartz-Konzept“ mit seinen Personal-Service-Agenturen hat (vgl. Hettinger 2002, S. 11).

Von den sozialpolitischen Versuchen der letzten Jahre zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit und besonders Jugendarbeitslosigkeit gehen ebenfalls Impulse für das selbstgesteuerte Lernen aus: Job-AQTIV-Gesetz, Vermittlungs- und Bildungsgutscheine, Personal-Service-Agenturen, Kombilöhne, Jump Plus, Kapital für Arbeit und Förderung der beruflichen Weiterbildung im SGB III (vgl. Brönstrup 2003; SGB: Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung vom 24. 03 1997, BGBl., S. 594, §§ 77 ff.).

Diese Initiativen verstärken den Trend der Flexibilisierung und Individualisierung des Qualifizierungssystems, wie sie sich in Rehabilitations- und Integrationsbemühungen exemplarisch zeigen, u.a. durch

- individuelles Entwicklungsprofil der Teilnehmer,
- im individuellen Beratungsprozess zeitlich und inhaltlich aufgefächerten Qualifizierungsplan,
- teilnehmerentsprechende Schwerpunktbildung des Erwerbs von Fach-, Sozial- und Individualkompetenz,
- Abschluss aller Qualifizierungseinheiten durch eine individuelle Zertifizierung des fachlichen und persönlichen Leistungs- und Entwicklungsstands,
- Anspruch auf Praxisnähe durch eine enge Kooperation mit Unternehmen (vgl. Fuchs/Heinelt 2000, S. 2125).

Über den Bedarf an differenzierten Wegen im Ausbildungs- und Weiterbildungssystem wird das Berufskonzept weiter modernisiert werden, um die Jugendlichen auf ein „eigenverantwortliches Gestalten der Berufsbiographie sowie ein lebensbegleitendes Lernen“ (Adler/Lennartz 2000, S. 14; vgl. Rützel 1997) vorzubereiten. Systemisch offene Ansätze einer „Modernisierung des Berufskonzepts unter Berücksichtigung modularer Gestaltungsgrundsätze“ (Adler/Lennartz 2000, S. 15 ff.) lassen sich schon heute finden, wie in IT-Berufen, bei Zusatzqualifikationen in den Laborberufen der Chemischen Industrie und bei dem Ausbildungsberuf Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien. Sie zeichnet aus, was Pahl als einen berufsbildungspolitischen Schwerpunkt für die laufende Legislaturperiode skizziert: flexiblere und durchlässigere Gestaltung von ‚Schnittstellen‘ und beruflichen Entwicklungswegen; ‚anschlussfähige‘ Qualifizierungsbausteine für Ausbildungsvorbereitung und Nachqualifizierung; Brücken von Aus- und Weiterbildung (vgl. Pahl 2002).

Auch die Umsetzung einer Input- und/oder Outputsteuerung zur Gestaltung der Übergänge im Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem ist möglich, wie das Beispiel ansonsten unterschiedlich sich ausrichtender Weiterbildungsträger im Bereich der Berufsvorbereitung zeigt (vgl. Seyfried 2002). Sie stellen das Ergebnis der Qualifizierung, also die erreichte Kompetenz des Individuums, ins Zentrum ihrer Dokumentation von Lernleistungen und Lernergebnissen.

2.3.3 Programme des Bundes und der Länder

Programm „Lebenslanges Lernen“

Das von der BLK von 2000 bis 2005 aufgelegte Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ (vgl. BLK 2000; BLK 2001c) stellt für Deutschland einen zentralen Beitrag zur Realisierung des „Lebenslangen Lernens für alle“ dar, der durch das Memorandum zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission angeregt wurde. Das Modellversuchsprogramm hat zum Ziel, innovative Projekte zu erproben, die einen Wandel in der Lernkultur herbeiführen und den dafür nötigen Prozess der Neuorientierung des Bildungssystems in Deutschland unterstützen. Die wesentlichen Leitgedanken des Programms sind:

- Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden durch Veränderung der Bildungsinhalte und Vermittlungsformen zur Förderung des Lernens und der Bildungsbereitschaft und -partizipation aller Menschen, insbesondere auch bildungsferner Gruppen.
- Partnerschaftliche Zusammenarbeit und Kooperation zur Verbindung der Bildungsangebote und -nachfrage, zur Verzahnung der Bildungsbereiche untereinander und zur Verknüpfung mit anderen Lebensbereichen bzw. Politikfeldern, insbesondere durch die Entwicklung von Netzwerken und den Aufbau von Lernzentren, die von den Lerninteressenten selbstständig genutzt werden können.

Dies soll über Anreizsysteme zum Lernen und die Verbesserung der Lernfähigkeit der Menschen bewirkt werden, wobei sowohl das Lernen in klassischen Bildungseinrichtungen als auch informelles, selbstgesteuertes Lernen in alltäglichen Lebenssituationen einbezogen wird. Damit soll der Notwendigkeit entsprochen werden, Erstausbildung und Weiterbildung stärker aufeinander zu beziehen und die Durchlässigkeit zwischen allen Bildungsbereichen zu fördern. Lebenslanges Lernen wird dabei nicht nur als notwendiger Reflex auf sich wandelnde Strukturen, sondern auch als Chance zur Gesamtentwicklung der Persönlichkeit und zum Abbau von Benachteiligungen in der Gesellschaft betrachtet.

Diese Leitgedanken werden in Teilzielen umgesetzt: Das Programm soll Veränderungsprozesse von Bildungsinhalten, Vermittlungsformen sowie von Aufgaben und Strukturen der Bildungsträger untersuchen. Die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernkonzepte soll sich auf personale, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen richten. Die Angebote der Bildungseinrichtungen sollen qualitativ verbessert, um Service- und Beratungsleistungen ergänzt und für alle transparent und zugänglich bereitgestellt werden. Das Hauptziel besteht darin, innovative Formen der Kooperation in allen Bundesländern zur Förderung lebensbegleitenden Lernens zu initiieren.

Mit Hilfe des Programms sollen insgesamt die Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen verbessert werden. Deshalb werden alle Akteure des Bildungssystems verstärkt zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit angeregt, insbesondere mit den Nachfragern und Nutzern selbst. Weiterhin sollen bildungsbereichsübergreifende Netzwerke etabliert werden, in denen Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager, Träger aller Bildungsbereiche und Institutionen anderer Politikfelder kooperieren und unter anderem gemeinsam Lernzentren aufbauen, die von den Lernenden selbstständig genutzt werden können.

Ausgehend von diesen Zielen untersuchen alle im Rahmen des Programms finanziell unterstützten insgesamt 23 Projekte aus allen Bundesländern, die von Bildungsträgern aus allen Bildungsbereichen eingereicht wurden, Fragestellungen zur Selbststeuerung des Lernens und sind mit Netzwerken befasst, die Bildungsbereiche, kulturelle und soziale Einrichtungen oder Betriebe zusammenfassen. Davon sind nicht nur klassische Weiterbildungseinrichtungen betroffen, sondern auch Schulprojekte, die Kooperationen mit anderen Bildungsbereichen anstreben.

Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

Mit diesem Programm wird die Absicht verfolgt, dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel durch Bildung entgegenzutreten und damit die Voraussetzungen für eine aktive Mitgestaltung sich erneuernder Strukturen der Lebenswelt zu schaffen. Die zentrale Vision ist eine lernfähige Gesellschaft, die das lebensbegleitende Lernen aller Menschen fördert. „Eine solche Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass Bildung und Ausbildung nicht mit einer Lebensphase abgeschlossen sind, sondern als ständige persönliche und gesellschaftliche Aufgabe angesehen werden“ (BMBF 2001, S. 2).

In diesem Kontext kommt den „Lernenden Regionen“ eine herausragende Bedeutung zu. Aus Sicht des BMBF bilden sie „den Kern des Aktionsprogramms“ (ebd., S. 4). Durch den Aufbau und den Ausbau von bildungsbereichs- und trägerübergreifenden Netzwerken sollen die Leitgedanken des Aktionsprogramms transportiert werden. Dabei handelt es sich u.a. um

- die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden,
- den Abbau von Chancenungleichheiten,
- die Motivierung benachteiligter bzw. bildungsferner Gruppen.

Diese Leitgedanken decken sich unmittelbar mit den Zielsetzungen der in Deutschland und anderen Ländern eingesetzten Weiterbildungspässe. Die Verzahnung von formalem Bildungssystem und informellem Lernen besonders bei Menschen mit Schwierigkeiten im Umgang mit dem formalen Bildungssystem kann dazu verhelfen, ein anderes Bewusstsein und einen erleichterten individuellen Zugang zu Bildung zu schaffen, und damit zur Verbesserung der gesellschaftlichen Integration und der Lebenschancen beitragen.

Auf der Ebene der für regionale Entwicklungsprozesse in „Lernenden Regionen“ empfohlenen Handlungsfelder lassen sich ebenfalls klare Bezüge zu dem Thema der Machbarkeitsstudie erkennen. Zu nennen sind beispielsweise

- die „Förderung neuer Lehr- und Lernkulturen (z.B. informelles, selbstgesteuertes Lernen, Nutzung neuer Medien, Lernberatung und -begleitung)“;
- die „Intensivierung des Austausches und der internationalen Zusammenarbeit bzw. Förderung internationaler Kompetenzen“,
- die „Qualitätssicherung in transparenten und vergleichbaren Verfahren“.

Besonders offensichtlich ist die Verbindung mit dem Handlungsfeld der „Zertifizierung bzw. Anerkennung von beruflich verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen, auch solchen, die in informellen Lernprozessen erworben werden.“ Der einzige erkennbare Unterschied besteht im Modus der Lernprozesse. Während in den „Lernenden Regionen“ informelles Lernen für die Zertifizierung bzw. Anerkennung von

Qualifikationen und Kompetenzen „auch“ anzustreben ist, liegt der Schwerpunkt der Machbarkeitsstudie deutlich auf dem Gebiet des informellen Lernens. Der Grund für die randständigere Bedeutung informellen Lernens in den „Lernenden Regionen“ ist in der Zusammenführung von Bildungsanbietern und Bildungsnachfragenden zu sehen, d.h. in einer starken Betonung der institutionellen Ebene, die letztlich zur Formulierung neuer Programmangebote bzw. Maßnahmen führen soll.

Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“

Das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ hat zum Ziel, „durch ein besseres Zusammenspiel von Schulen, Unternehmen, Gewerkschaften und Kommunen den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu verbessern“ (Presseerklärung des BMBF vom 28.02.2000). Damit erfüllt es die übergeordnete Zielsetzung einer Entwicklung innovativer und nachhaltig wirksamer Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsorientierung in Zeiten strukturellen Wandels in Arbeit und Beruf. Dieses Ziel erscheint angesichts der Tatsache, dass jeder vierte neu abgeschlossene Ausbildungsvertrag vorzeitig aufgelöst wird (vgl. BMBF 2003, S. 93 ff.), dringend geboten.

Bereits hier wird deutlich, dass sowohl die gesellschaftlichen Ursachen und Anlässe als auch die Leitmotive weitestgehend mit jenen übereinstimmen, die der Machbarkeitsstudie zugrunde liegen. Mehr noch, die in der Machbarkeitsstudie entwickelten Konzepte und vorgeschlagenen Verfahren knüpfen an das zentrale Anliegen des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ an und bauen für die Gestaltung der Lern- und Berufsbiografie des Erwachsenen auf ihm auf.

Die seit August 2002 geförderten 36 Einzelprojekte (vgl. Famulla/Schäfer, 2003) in allen Bundesländern sollen innovative Impulse für eine schulform- und länderübergreifende Suche und Förderung neuer Wege des Übergangs ins Arbeits- und Berufsleben liefern. Sie sind auf Kooperation und Vernetzung zwischen den beteiligten Institutionen – Schulen, Hochschulen, Schulträger, außerschulische Einrichtungen, wissenschaftliche Institute, Bildungswerke, Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie Betriebe, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Arbeitsämter, Jugendämter und Wohlfahrtsverbände – angelegt. Diese Vielfalt von beteiligten Institutionen entspricht dem Netzwerkdanken, wie es sich auch in den in der Machbarkeitsstudie empfohlenem Konzept niederschlägt.

Mehrere Projekte des Programms beschäftigen sich mit neuen Kooperationsformen zwischen Schule und Arbeitswelt, mit der Förderung besonderer Gruppen an der „ersten Schwelle“, mit innovativer Berufsvorbildung unter Nutzung des Internets sowie mit der systematischen Entwicklung und Organisation von Berufsorientierung im Schulalltag. Weitere Projekte, die die Förderung vorberuflicher Handlungskompetenz zum Ziel haben, überschneiden sich mit einzelnen in der Machbarkeitsstudie dokumentierten Projekten oder ergänzen sie. In diesen Projekten geht es entweder um den Erwerb von Erfahrungen und Kompetenzen, die im Sinne von Metakompetenzen zur Steuerung der eigenen Berufsbiografie dienlich sind („Schülerfirmen“, „Projektwochen“, Einführung eines „Berufswahlpasses“), oder um direkt in der betrieblichen oder beruflichen Praxis verwertbare Erfahrungen und Kompetenzen, die jedoch nicht in formalisierten Ausbildungsgängen vermittelt wurden („Betriebspraktika“, „Praxistage“, „Werkstattpraktika“).

Schließlich verfolgt auch das im Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ angestrebte Teilziel die systematische Entwicklung und Organisation von Berufsorientierung im Schulalltag. Die Umsetzung erfolgt unter anderem durch die Einrichtung von zentralen Service- und Vermittlungsagenturen, mit denen Schulen bei

der Projektentwicklung und der Bildung von regionalen Netzwerken unterstützt werden sollen. Dieser Leitgedanke wird in der Machbarkeitsstudie durch die Empfehlung zum Aufbau von regionalen Beratungsstrukturen fortgeführt. Die Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden sowie die Motivierung benachteiligter bzw. bildungsferner Gruppen kann nur gelingen, wenn das Beratungsangebot und der Informationsfluss zwischen den verschiedenen Akteuren im Bereich der Berufsorientierung verbessert werden.

Qualitätstestierung in der Weiterbildung

Im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ wird mit der Durchführung des Bund-Länder-Verbundprojektes „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ eine Qualitätstestierung von Weiterbildungsinstituten initiiert. Mit diesem Projekt setzen Bund und Länder gemeinsam auf die Etablierung eines nicht-staatlichen, bundesweit akzeptierten, auf Organisationsentwicklung ausgerichteten Testierungsverfahrens.

Das Projekt ist zunächst auf zwei Jahre befristet. Im Rahmen einer Prüfphase, die elf Monate dauerte und im April 2003 abgeschlossen war, wurden bestehende Gütesiegel und Qualitätssicherungsverfahren in der Weiterbildung umfassend analysiert. Auf dieser Grundlage wurde das Konzept der „Lernerorientierten Qualitätstestierung“ (LQW 2) entwickelt. Dieses Testierungskonzept bietet speziell Weiterbildungseinrichtungen ein Qualitätsmanagementverfahren, mit dem sie besser und effektiver ihre Aufgaben erfüllen können.

Das Weiterbildungsangebot und die Lernprozesse werden dabei intensiver auf die Bedürfnisse der Teilnehmer und Kunden ausgerichtet, denn der Lernende steht im Mittelpunkt, da er der eigentliche „Produzent“ von Bildung ist. Das ist die besondere Herausforderung der Qualitätsentwicklung von Weiterbildung. Bildung wird nicht, wie andere Produkte oder Dienstleistungen, vom Anbieter erstellt oder erbracht, sondern durch den Abnehmer – also von dem Lernenden selbst. Der einzigartige Prozess des Zusammenwirkens von Nutzer und Anbieter macht die Entwicklung eines speziellen Qualitätsmodells notwendig. Das lernerorientierte Qualitätsmanagementverfahren beinhaltet außerdem eine externe vergleichende Beurteilung der Anbieter und eine Ausweisung der Qualitätsstandards. Das dient der Transparenz und Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt, insbesondere für individuelle Nachfrager und kleinere Betriebe.

In der am 01.06.2003 begonnenen Durchführungsphase werden sich über die bisher modellhaft zertifizierten rund 120 Einrichtungen hinaus weitere 320 auf freiwilliger Basis beteiligen können. Gleichzeitig wird das Konzept weiterentwickelt, damit die Einrichtungen auch die neuen Anforderungen aus dem Gesetz für moderne Dienstleistung erfüllen können.

Mit dem Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ wird die Politik der Förderung des lebenslangen Lernens konsequent fortgeführt, die sich für Qualität über Ländergrenzen hinweg einsetzt. Damit soll es den Weiterbildungseinrichtungen erspart werden, sich jedem Drittmittelgeber gegenüber immer neu zu legitimieren. Das Verbundprojekt trägt dazu bei, die Weiterbildung als Branche zu einen und nicht zu segmentieren.

2.4 Internationale und supranationale Impulse

Die Entwicklung von Prozeduren zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Deutschland endet nicht an den nationalen Grenzen. Die in der Einführung zu diesem Kapitel skizzierten neuen Rahmenbedingungen wirken sich auch auf die Gesellschaften anderer Nationalstaaten und die dort installierten Bildungs- und Beschäftigungssysteme aus. Dabei sind die Auswirkungen sehr unterschiedlich, aber generell ist festzustellen, dass dieser Prozess überall immer mehr in den Fokus der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik rückt. Bei den konkreten Umsetzungen gibt es eine Spannweite von der nicht vorhandenen Verbindung informeller Lernprozesse mit dem formalen Bildungssystem über die indirekte und zufällige Integration in formale Bildungsprozesse bis zur direkten Zertifizierung für formale Bildungsabschlüsse, verbunden mit der Einpassung in das Berechtigungswesen. Die Gründe für diese Unterschiede sind vielfältig und lassen sich durch die jeweilige nationale „Bedarfslage“, die sich auf kulturelle, gesellschaftlich-politische oder arbeitsmarktpolitisch-ökonomische Faktoren bezieht, erklären.

Diese nationalen Aktivitäten werden durch die EU unterstützt, beispielsweise durch den Brügge-Kopenhagen-Prozess. Unter Betonung der Anerkennung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen werden Strategien für lebensbegleitendes Lernen und Mobilität als wesentliche Voraussetzungen für die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, aktivem Bürgersinn, sozialer Eingliederung und persönlicher Entfaltung genannt. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen die UNESCO, der Europarat und die OECD. Neben den grundsätzlichen Erörterungen, den vergleichenden Evaluierungen und dem Aufbau von gemeinsamen Instrumenten und Netzwerken wurde im Bereich der EU schon eine Reihe von konkreten Projekten realisiert, wie „Europäisches Sprachenportfolio“, „EUROPASS Berufsbildung“ oder das gemeinsame europäische Muster für Lebensläufe. Da diese supranationalen und internationalen Anstöße im Vergleich mit den Entwicklungen in den europäischen Nachbarländern immer bedeutender werden, sind ihre Auswirkungen auf die deutsche Situation trotz der nationalen Souveränität im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung nicht zu unterschätzen.

3 Die Entdeckung des informellen Lernens – begriffliche Grundlagen

Mit dem Bedeutungszuwachs des lebensbegleitenden Lernens und der damit einhergehenden Anforderung an jeden Einzelnen, individuell einen Beitrag zur Bewältigung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels zu leisten, ist das informelle Lernen in den letzten Jahren verstärkt in das Blickfeld von Bildungspolitik, Wissenschaft und Wirtschaft geraten. Eine Anerkennung oder gar Honorierung der auf diesem Wege erworbenen Kompetenzen bleibt allerdings bisher weitgehend aus (vgl. Dohmen 2001a, S. 7). Das vorliegende Kapitel stellt die begrifflichen Grundlagen zur Verfügung, es dient der Abgrenzung und Klärung der Begriffe „informelles Lernen“ und „Kompetenz“ und zeigt Wege der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen auf.

3.1 Zum Verhältnis von formalem, non-formalem und informellem Lernen

Lernen ist ein alltäglicher Vorgang, der sowohl bewusst und gezielt als auch beiläufig geschehen kann und dann häufig nicht als Lernen wahrgenommen wird. Erfahrungen werden gemacht, verarbeitet, reflektiert, auf der Folie vorangegangener Erfahrungen und Kenntnisse gedeutet und in Verhalten oder Verhaltensdispositionen transformiert. Lernen im engeren Sinne bezeichnet Vorgänge, bei denen bewusst Vorkehrungen getroffen werden, um das individuelle Spektrum an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und um dauerhafte Modifikationen im Verhalten zu bewirken. In der Regel sind sich dabei die Lernenden ihrer Rolle bewusst. In diese gezielten Lernprozesse fließen Erfahrungen ein und es werden Deutungen vorgenommen. Die zum Leben erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Werte eignen sich die Menschen also auf sehr unterschiedlichen Wegen an: Sie lesen, hören zu, beobachten, probieren aus, imitieren, verarbeiten, denken nach, fragen andere oder diskutieren.

Mit dem bildungspolitischen Postulat des lebensbegleitenden Lernens findet ein Perspektivenwechsel statt: Zunehmend ins Blickfeld geraten die außerhalb eines institutionellen Rahmens stattfindenden und nicht (fremd-)organisierten Lernprozesse. Während mit dem Begriff „Bildung“ in der Regel intendierte Lernprozesse bezeichnet werden, die im Rahmen der Schul- oder Hochschulbildung, der Aus- oder Weiterbildung stattfinden, betont das lebensbegleitende Lernen „die biographische Perspektive, die Kontinuität des Lernens von der Kindheit bis ins hohe Alter“ (Siebert 2001, S. 19). Damit werden, wie Siebert betont, die institutionalisierten Bildungsangebote zwar nicht abgewertet, es zeigt sich aber, dass Lernen nicht identisch ist mit Bildungsbeteiligung. Mit dem Perspektivwechsel wird der Lernbegriff auf jegliches Lernen ausgeweitet, wie auch immer es gestaltet sei. Der Wechsel der Perspektive auf die Lernenden impliziert zudem eine Fokussierung auf das individuelle Lernen. Nicht allein das Unterrichten, die Vermittlung oder die Lehre stehen im Zentrum des Interesses, sondern sämtliche Aneignungswege von Individuen. Da auch in diesem Zusammenhang das Augenmerk auf die Lernenden gerichtet ist, wird im Folgenden soweit möglich von „Lernen“ gesprochen, Begriffe wie Bildung, education, schooling oder training werden nur im Sinne der jeweiligen Autoren verwendet.

3.1.1 Diskussion der Begriffe

Zur Systematisierung der vielfältigen, in verschiedenen Zusammenhängen bewusst oder zufällig stattfindenden und sehr unterschiedlich organisierten Lernprozesse ist eine Reihe von Kategorisierungen entstanden, die sich an ihrer Organisationsform, dem Grad der Strukturierung, der Lernumgebung oder der damit verbundenen Intention orientieren. Im Folgenden wird auf die häufig verwendeten Begriffe und unterschiedlichen Abgrenzungen zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen näher eingegangen. Eine umfassende Erörterung der Begriffe ist allerdings an dieser Stelle nicht möglich. „Simply in trying to define the term (...) nonformal education a vast amount of time, energy, and resources was expended (...). Since the early 1970s the term (...) accumulated a relatively thick mantle of general bibliographies, case studies, and readers (...)“ (Colletta 1994, S. 2364).

Verhältnismäßig unstrittig ist die Verwendung des Begriffs „formal“. Bei dem formalen Lernen handelt es sich nach den Vorstellungen der meisten Autoren um Lernen in einem speziellen institutionellen Rahmen mit Curricula und ausgebildeten Lehrenden, das als Teil des offiziellen Bildungssystems staatlichen Regelungen unterliegt und in der Regel mit einer formalen Prüfung abgeschlossen wird. Dass Schulen und Hochschulen diesem Sektor zugeordnet werden, darüber besteht Einigkeit, diskutiert wird allerdings die Zuordnung der dualen Ausbildung oder der Berufsfachschulen in Deutschland.

Weit strittiger hingegen ist, was unter non-formalem und informellem Lernen verstanden wird. Die hierzu bestehenden recht unterschiedlichen Positionen reichen von einer strikten, verschiedene Bereiche umfassenden Trennung der beiden Begriffe bis zu der Subsumierung allen nicht formalen Lernens unter einen der beiden Begriffe.

Ihre Ursprünge hat die Diskussion um die non-formale Bildung in den 1950er und 1960er Jahren. Während damals Bildung weithin mit schulischer Bildung gleichgesetzt wurde, begannen nationale und internationale Institutionen, sich im Rahmen der Entwicklungs- und Bildungshilfe mit dem außerschulischen Lernen in anderen Ländern auseinander zu setzen (vgl. Sandhaas 1986). Entscheidend mitgeprägt wurde der Begriff „nonformal education“ Ende der 1960er Jahre von Coombs im Zusammenhang mit der von ihm prognostizierten weltweiten Bildungskrise. In dem Weltbildungsbericht bezweifelt er die an das System der formalen Bildung geknüpfte Erwartung, dass sich über eine Erhöhung der Anzahl von Schulen eine Verbreitung von Bildung und damit entsprechende wirtschaftliche Entwicklungen ergeben (vgl. Coombs 1968). Anfang der 1970er Jahre haben Illich und Freire mit ihrer grundlegenden Kritik an Schule und traditioneller Unterweisung als einer für Individuen wenig geeigneten Form des Lernens die Debatte um die Entschulung der Gesellschaft und das Verständnis von Erziehung wesentlich beeinflusst (vgl. Illich 1973).

In der Bundesrepublik führte zu dieser Zeit die Diskussion um die Bildungskatastrophe als Ursache für ein erwartetes rasches Abflauen des wirtschaftlichen Aufschwungs zu Reformen im Bildungswesen. Gleichzeitig wurden reformpädagogische Ansätze, alternative Unterrichts- und Lernformen diskutiert und erprobt, die zur Demokratisierung, Selbstbestimmung und Emanzipation aller Bürgerinnen und Bürger, ganz besonders aber benachteiligter Gruppen beitragen sollten. Sowohl aus ökonomischen als auch aus pädagogischen und sozialen Gründen wurde schon damals nach Wegen gesucht, den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen zu begegnen.

Colletta beschreibt in seinem Abriss zu der Entstehung des Begriffs „nonformal education“, dass „the term (...) emerged as a result of the realization that universal compul-

sory schooling, with its high costs and labor intensive characteristics, is not necessarily the most appropriate technology for meeting the diverse learning needs of a developing society“ (1994, S. 2364).

Die von ihm verwendeten Definitionen von formal, nonformal und informal education scheinen nicht von ihm zu stammen, eine Quelle allerdings gibt Colletta nicht an, sondern spricht davon, dass eine brauchbare Unterscheidung zwischen den drei grundlegenden Arten der Übermittlung (transmission) „auftauchte“:

- „By ‘formal education‘ is meant the deliberated and systematic transmission of knowledge, skills, and attitudes (with the stress on knowledge) within an explicit, defined, and structured format for space, time, and material, with set qualifications for teacher and learner“ (ebd., S. 2364).
- „‘Nonformal education‘ is like formal education in the deliberate and systematic transmission of knowledge, attitudes, and skills, but here the stress is on skills. In terms of process it avoids the technology of formal schooling, permitting a more diverse and flexible deployment of space, time, and material, and accepting a relaxation of personal qualifications, in response to the structure of the workplace“ (ebd., S. 2365).
- „‘Informal education‘ is the incidental transmission of attitudes, knowledge, and skills (with the stress on attitudes) with highly diverse and culturally relative patterns for the organization of time, space, and material, and also for personal roles and relationships, such as are implicit in varying configurations of the family, household, and community“ (ebd., S. 2364).

Als Kriterien zur Beschreibung der drei Lernformen zieht er die Intention der Lernenden heran, die Ausprägung strukturierender Merkmale wie Raum, Zeit, Materialien und Personen, die Betonung der funktionalen Prinzipien bei der Erzeugung von Wissen, Sachkenntnis und Verhalten und, wie er fortfährt, den Grad, in dem eine formale Zertifizierung möglich ist.

Da Colletta formal education aufgrund der rigiden Organisation, der hohen Kosten und der Unangemessenheit der ihr anhaftenden sozialen Muster, die die Bedürfnisse großer gesellschaftlicher Gruppen wie Arme, Ungebildete, Arbeitslose und junge Menschen vernachlässigen, für einen wenig geeigneten Rahmen hält und informal education für ihn allein dem Zufall überlassen bleibt, beziehen sich seine Ausführungen im Wesentlichen auf den non-formalen Bereich.

Nonformal education umfasst für Colletta jegliches bewusste und gezielte Lernen außerhalb des klassischen Schulunterrichts, vom intentionalen selbstgesteuerten Lernen über die Anleitung und Imitation im häuslichen Alltag oder Arbeitszusammenhang bis hin zu den in der Bundesrepublik beispielsweise unter den Begriffen exemplarisches oder entdeckendes Lernen, offener oder schülerzentrierter Unterricht bekannten Lernformen.

Ausführlich erläutert Colletta die Gründe für die Bedeutung von nonformal education. Als politische und ökonomische Dimension bezeichnet er die Herausforderung, kapitalintensive Bildungsaktivitäten gesellschaftlich produktiv zu gestalten. Es gilt, „to bridge the gap between training and employment, learning and productivity, so that wastage of human energies and natural resources is minimized while the equitable distribution of goods and services is maximized“ (ebd., S. 2366). Das Ziel der Optimierung der ökonomischen Entwicklung ist seines Erachtens nur über einen sinnhaften und harmonischen soziokulturellen Wandel erreichbar. Dazu muss education an den kulturell bedingten Denkweisen, Interaktionsmustern und Werten ansetzen.

Auch wenn Colletta der nonformal education eine besondere Bedeutung und Reichweite beimisst und sie als harmonisierendes Bindeglied zwischen formal schooling und informal education ansieht, hat für ihn jede dieser drei Lernformen ihren Sinn und steht in einem Ergänzungsverhältnis zu den anderen Formen. „Formal transmission is best in storing knowledge in form of thought, informal transmission is best at storing emotion in the form of sentiment, and nonformal is useful in welding thought and sentiment into useful action“ (ebd., S. 2368). Nicht formale Lernmethoden eignen sich demnach am ehesten zur Bewältigung realer Probleme im Alltag.

Während lange Zeit vor allem zwischen formalem im Sinne schulischen und non-formalem im Sinne außerschulischen Lernens unterschieden wurde und das informelle Lernen wie bei Colletta ausschließlich einen zufälligen Prozess darstellte, differenziert Sandhaas in Anlehnung an Evans vier Bildungsformen und beschreibt damit das bewusste informelle Lernen als eigene Kategorie:

- „Formelle Bildung ist charakterisiert (und so von nichtformeller Bildung unterschieden) durch ihre Anbindung an Institutionen, die als Schulen bezeichnet werden und deren hervorstechendes Merkmal nach Altersgruppen gestufte Klassen sind, in denen Kinder und Jugendliche nach einem festen Curriculum durch einen Kader geprüfter Lehrer mittels standardisierter pädagogischer Methoden unterrichtet werden.
- Nichtformelle Bildung ist jedwedes Lernen außerhalb von Schulen, bei dem sowohl die Informationsquellen als auch der Lernende die bewusste Absicht zur Förderung des Lernprozesses haben.
- Informelle Bildung vollzieht sich in solchen Situationen, in denen entweder der Lernende oder die Informationsquelle die bewusste Absicht hat, einen Lernprozess in Gang zu bringen beziehungsweise zu fördern – nicht aber beide.
- Beiläufige oder inzidentielle Bildung ist bezogen auf Lernen, welches weder als bewusster Versuch der Informationsquelle seitens einer Quelle noch als bewusster Lernversuch seitens des Lernenden stattfindet“ (Sandhaas 1986, S. 400).

Formelle Bildung zeichnet sich hiernach durch eine Reihe von Bedingungen und den schulisch organisierten Lernort aus. Als Unterscheidungskriterien für die anderen drei nichtschulischen Lernformen gilt die Intentionalität, deren Vorhandensein bzw. NichtVorhandensein bei den Lernenden und/oder den Lehrenden sowie der Grad der Organisiertheit der Lernumgebung.

Als Grund für die Systematisierung aller denkbaren menschlichen Lernaktivitäten sieht Sandhaas das Bemühen, die „weltweite Ausbreitung von Bildung und Bildungssystemen theoretisch auf den Begriff zu bringen [und] das weite Feld außerschulischer Bildungsprozesse analytisch zu erfassen“ (ebd., S. 399 f.).

Für Reischmann stellt die Intentionalität des Lernens das entscheidende Kriterium zur Charakterisierung von Lernprozessen dar, da er seine Systematik an der Wahrnehmung der Lernenden orientiert. Um den Gesamtbereich des Lernens Erwachsener zu verdeutlichen, unterscheidet er zwischen beabsichtigten und nicht beabsichtigten Lernprozessen:

- Als intentionales Lernen bezeichnet er alle Aktivitäten, bei denen „die überwiegende Absicht/Intention/Motivation (...) auf den Erwerb von Wissen oder Können oder Verstehen gerichtet“ (Reischmann 1995, S. 200) ist, die die Lernenden also bewusst mit dem Ziel zu lernen unternehmen, unabhängig davon, ob sie fremd- oder selbstorganisiert sind.

- Dem intentionalen Lernen stellt Reischmann das Lernen „en passant“ gegenüber, „das sich in der Wahrnehmung der handelnden Person nebenbei ergibt, das sie ‚en passant‘ mitnimmt, das aber weder (Haupt)Absicht noch Ziel des Handelns ist: Die überwiegende Motivation ist nicht auf den Erwerb und das Behalten von Wissen oder Können oder anderer Veränderungen oder Stabilisierungen gerichtet“ (ebd., S. 201).

Die Wahl der Bezeichnung „en passant“ begründet Reischmann damit, dass „sie positiv formuliert (...) und nicht aus anderen Theoriezusammenhängen bereits festgelegt ist, [wie beispielsweise] inzidentielles Lernen, non-formelles, informelles, informales, spontanes, beiläufiges, natürliches, kasuistisches Lernen (...) heimlicher Lehrplan, ungewollte Nebenwirkungen (...). Charakteristika dieses Lernens sind: Es ist in Lebenszusammenhänge integriert, wenig verpflichtend, hoch individualistisch, selten vorhersehbar – erst im Nachhinein feststellbar, ganzheitlich, episodenhaft, multivalent, bedeutungsvoll und nützlich, oft erfolgreich ohne Mühe, mit weitem Spektrum von Support, auf Vorausgehendes aufbauend, und kann zu intentionalem Lernen führen“ (ebd., S. 203).

Reischmann identifiziert mehrere Typen des Lernens „en passant“: intentionale, aber ohne die Absicht zu lernen unternommene Aktivitäten wie Reisen oder Arbeit in Bürgerinitiativen, auch wenn zu ihrer Durchführung Lernanstrengungen notwendig oder spätere Lernerfolge erkennbar werden; weiterhin mit nicht intendierten Ereignissen im Leben verbundene Lerneffekte wie Krankheit; und das, was er als „ein im Leben implizit, mosaiksteinartig eingebautes Lernen“ (ebd., S. 201) bezeichnet; und schließlich der lebensnahe Erwerb von Kompetenzen, deren Herkunft sich nicht mehr nachträglich identifizieren lässt.

Da häufig mehrere Motive zugleich vorliegen, geschieht die Einordnung der Lernaktivitäten nach der vorrangigen Intention. Reischmann betont, dass sich intentionales Lernen und das Lernen „en passant“ nicht gegenseitig ausschließen. Wie fremdgesteuertes Lernen auch immer Anteile von Selbststeuerung enthält und selbstgesteuertes zu fremdorganisiertem Lernen werden kann, so enthält intentionales Lernen auch nicht-intendierte Anteile, und so kann Lernen „en passant“ auch zu intentionalem Lernen führen.

Für Dohmen spielt die Frage nach der Intentionalität im Zusammenhang mit dem informellen Lernen keine Rolle, ausschlaggebendes Kriterium ist für ihn, „dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen“ (2001a, S. 26). Ob er dabei auch Lernen einschließt, dem die bewusste Absicht unterliegt, einen Lernprozess in Gang zu bringen, geht aus seiner Definition nicht eindeutig hervor.

Reischmann geht davon aus, dass die Lebensbiografien von Menschen durch sich nebenbei ergebendes Lernen mehr geprägt werden als durch organisierte Lehr- und Lernsituationen, und plädiert deshalb ergänzend zu dem Begriff „lebenslanges Lernen“ für den des lebensbreiten Lernens. „Lernen en passant kann man nicht bewusst ‚machen‘. Man kann aber bewusst machen, dass hier eine mächtige Ressource liegt, die bei der lebensbreiten Bildung nicht übersehen werden darf“ (1995, S. 204). Ähnlich argumentiert die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in ihrem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ und führt den Begriff „lebensumspannendes Lernen“ ein. Während der Begriff „lebenslanges Lernen“ auf das im Verlaufe eines Lebens kontinuierlich oder in regelmäßigen Abständen stattfindende Lernen abhebt und damit die zeitliche Dimension betont, zielt der Begriff „lebensumspannendes Lernen“ auf das in allen Lebensbereichen und -phasen stattfindende Lernen und damit auf die „räumliche“ Ausdehnung. „Die

„lebensumspannende“ Dimension verdeutlicht die Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen (...) und macht uns bewusst, dass sinnvolles und vergnügliches Lernen auch in der Familie, in der Freizeit, im Gemeinwesen und bei der täglichen Arbeit stattfindet“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 10).

Die Kriterien, die die Kommission zur Unterscheidung der drei Kategorien anlegt, sind nicht durchgängig trennscharf und lassen non-formales und informelles Lernen jeweils eher als Restkategorien der jeweils vorangegangenen erscheinen. Entsprechend der im Memorandum verwendeten Definitionen findet

- formales Lernen in „Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen“ (ebd., S. 9),
- nicht-formales Lernen „außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung)“ (ebd., S. 9).
- Informelles Lernen hingegen ist die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (ebd., S. 9 f.).

Während formales und nicht-formales Lernen nach dieser Definition eindeutig intentional sind, gilt dies für informelles Lernen „nicht notwendigerweise“, es schließt aber Intentionalität auch nicht aus. Damit umfasst informelles Lernen im Sinne der Kommission mehr als das von Sandhaas als beiläufig bezeichnete Lernen oder das Lernen en passant im Sinne Reischmanns. Da allerdings nicht deutlich wird, um welche Art intentionaler Lernaktivitäten es sich dabei handeln könnte, ist eine Zuordnung nur nach Einführung weiterer Kriterien möglich.

Nicht formales Lernen, beschrieben als außerhalb der Hauptssysteme allgemeiner und beruflicher Bildung stattfindendes Lernen, entspricht im Wesentlichen Sandhaas' Begriff von nichtformeller und informeller Bildung und Reischmanns Begriff von intentionalem Lernen.

Bjørnåvold gebraucht den Begriff „nicht formell“ sowohl für Lernprozesse, die unregelmäßig, zufällig, möglicherweise aus der Praxis heraus entstehen und die er an anderer Stelle als informell bezeichnet, als auch für planvolle und explizite Lernprozesse, die in Organisationen unterschiedlichster Art, beispielsweise in Zusammenhang mit Teamarbeit und unternehmensweiten Qualitätskonzepten stattfinden (vgl. Bjørnåvold 1997, S. 59).

Diese bei weitem nicht erschöpfende Literatursichtung verdeutlicht die unterschiedlichen Blickwinkel auf das Lernen und zeigt voneinander abweichende Definitionen der verschiedenen Lernfelder. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass informelles Lernen keine neue Errungenschaft und dass auch die Beschäftigung mit diesem Feld nicht neu ist.

Das informelle Lernen wird häufig als eine Art Restkategorie angesehen, die alle Lernprozesse umfasst, die im täglichen Leben stattfinden. „Obwohl [der Begriff] inhaltlich relativ ungeklärt ist, wird [er] verhältnismäßig häufig verwendet“ (Overwien 2000a, S. 176), insbesondere dann, wenn es um Selbststeuerung beim Lernen, Übernahme von Verantwortung oder die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen geht. Für Overwien steht hinter diesen Entwicklungen „nicht (nur) die Neuentdeckung der Stärken des lernenden Subjektes. Die Verknüpfung der Debatte mit wirtschaftlichen Standortfragen macht handfeste Interessen deutlich“ (ebd., S. 176 f.). Für ihn handelt es sich um ein als durchaus ambivalent zu bewertendes Diskussionsfeld, da es auch emanzipatorische Ansätze enthalte. „Da es dabei aber eben auch um mehr Lernfreiheiten geht, lohnt es sich, die Debatte weiterzuführen“ (ebd., S. 177).

3.1.2 Schlussfolgerungen für die Machbarkeitsstudie

Angeichts des Ziels einer möglichst breiten Sichtbarmachung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen liegt es nahe, dass die Frage nach der Intentionalität der Lernenden keine Rolle spielt. Ziel der Sichtbarmachung ist die Anerkennung jeglichen Lernens, d.h. auch des Lernens, das außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet und nicht bereits eine Anerkennung wie im formalen Bildungssystem und teilweise auch im non-formalen Bereich erfährt.

Unter informellem Lernen verstehen wir daher einerseits das von Reischmann beschriebene Lernen „en passant“, das sich nebenbei ergibt und weder Absicht noch Ziel des Handelns ist, darüber hinaus aber auch sämtliche Lernaktivitäten, die bewusst mit dem Ziel, etwas zu lernen, unternommen werden. Dabei handelt es sich um beabsichtigte Lernaktivitäten, bei denen informelle Wege eingeschlagen werden, wie beispielsweise beim selbstgesteuerten Lernen. Organisator dieser Lernprozesse ist das Individuum selbst und – im Gegensatz zum formalen und non-formalen Lernen – nicht eine Organisation.

Dass formale, non-formale und informelle Lernprozesse vielfältig aufeinander bezogen sind, ineinander greifen und fließende Grenzen haben, verdeutlichen die folgenden praktischen Beispiele:

1. Ein Schüler der Sekundarstufe I nimmt neben dem regelmäßigen Schulunterricht (formal) an einem extern organisierten Nachhilfeunterricht „Grundlagen der Mathematik“ (non-formal) teil und befragt seine Eltern, wenn er bei den Hausaufgaben nicht weiterkommt (informell intentional).
2. Berufsbedingt besucht eine Angestellte einen Japanischkurs in einer Weiterbildungseinrichtung (non-formal). Um ein Gefühl für die Sprache zu bekommen, hört sie in ihrer Freizeit regelmäßig Kassetten, außerdem lernt sie eifrig Schriftzeichen, Vokabeln und Grammatik (informell intentional). Ihr seit längerem bestehendes Interesse an fernöstlicher Kultur hatte sie vor einigen Jahren zu einer Urlaubsreise nach Japan veranlasst, um einige Zenklöster aufzusuchen und die richtige japanische Küche kennen zu lernen (informell en passant). Als Mitglied der Deutsch-Japanischen Gesellschaft besucht sie hin und wieder Vorträge und kulturelle Veranstaltungen (informell intentional).
3. In der Vorbereitung auf die Geburt ihres ersten Kindes fragen die zukünftigen Eltern die Ärztin und Freunde, diskutieren über Ernährungsfragen und lesen alles über die Entwicklung von Embryonen und Kleinkinder, was ihnen in die Finger kommt (informell intentional). Außerdem besuchen sie einen Geburtsvorbereitungskurs

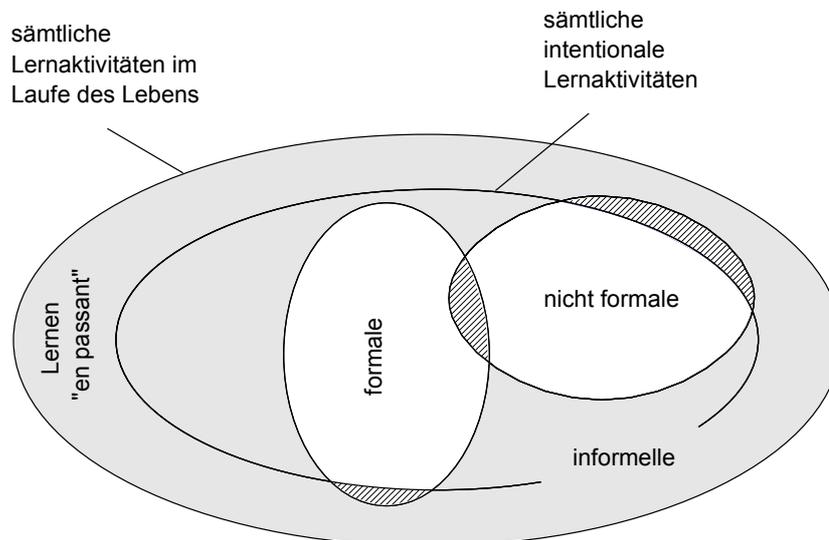
(non-formal). Dass ihre Erfahrungen als ältere Schwester im Umgang mit Neugeborenen (informell en passant) hilfreich sind, merkt die Mutter erst nach der Geburt des Kindes.

4. Ein Student des Historischen Seminars besucht einen an der Hochschule angebotenen Programmierkurs, der mit seinem eigentlichen Studienziel nichts zu tun hat (non-formal in formaler Umgebung).
5. Während einer betrieblichen Weiterbildung zur Moderation von Gruppen (non-formal) wird einem Angestellten bewusst, dass er einerseits auf die lange zurückliegenden Erfahrungen seiner Tätigkeit in der Schülermitverwaltung zurückgreifen kann (informell en passant) und ihm andererseits seine derzeitige berufliche Aufgabe als Leiter eines kleinen Teams zugute kommt (informell en passant).

Informelles Lernen findet also in allen Lebenszusammenhängen statt, im Prozess der Arbeit wie auch im privaten Bereich, im Familien- und Freundeskreis wie auch im ehrenamtlichen Rahmen oder in der Freizeit, es kann bewusst und gezielt, aber auch wie in den meisten Fällen ganz beiläufig geschehen. Üblicherweise führt es nicht zu einer Zertifizierung.

Non-formalen Lernprozessen hingegen liegt immer eine Intention zugrunde, wie Sandhaas sagt. Sie finden, mit der Kommission der Europäischen Gemeinschaften gesprochen, außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und können, müssen aber nicht zu formalen Abschlüssen führen.

Abbildung 1: Informelle Lernaktivitäten



Die Unterscheidung zwischen informellem intentionalen Lernen und informellem Lernen en passant, wie sie auch von Sandhaas vorgenommen wird, ist vor allem für eine Erweiterung des Blickwinkels auf die vielgestaltigen, häufig verborgenen Formen informellen Lernens und in der Folge für die Identifizierung und Bewertung der

erworbenen Kompetenzen wesentlich.

3.2 Paradigmenwechsel: Von der Qualifikation zur Kompetenz?

Die aktuelle Debatte um die Kompetenzentwicklung entstand in Deutschland Mitte der 1990er Jahre und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Diskussionen um das lebensbegleitende, lebensumspannende und selbstgesteuerte Lernen. Die Veränderungen in der Arbeitswelt, die sich wandelnden Anforderungen an die Individuen, aber auch die Vorstellung von einer immer schnelleren Veralterung des einmal Erlernten bilden den Hintergrund der Debatte. Der Perspektivwechsel auf die Individuen gilt als eine Antwort auf die durch Individualisierung, Flexibilisierung und Entgrenzung der Arbeit gekennzeichneten Entwicklungen. In einer Zeit, in der eine gewisse Ratlosigkeit darüber besteht, wie Veränderungen sinnvoll begegnet werden kann, die durch „zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorherbestimmtheit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse“ (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 26) und eine schwierige Situation auf dem Arbeitsmarkt geprägt sind, erhalten Bereitschaft und Fähigkeit zu einer „selbstverantwortlichen Gestaltung neuer individueller Berufs- und Lebenskonzepte“ (ABWF 1995, S. 10) ein besonderes Gewicht.

Mit dem Wandel der Arbeitswelt, der Betriebs- und Arbeitsorganisation und den daraus erwachsenden Anforderungen an Individuen gerät nicht nur der Lebensberuf, sondern auch das Berufsprinzip ins Wanken (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Zunehmend in Frage gestellt werden in diesem Kontext auch die etablierten Qualifizierungs- und Weiterbildungssysteme. In Zeiten ständigen und unvorhersehbaren Wandels wird diesen Systemen aufgrund der Reproduktion von Routinen, festgelegten Lösungsstrategien und ihrer Ausrichtung auf eine konkrete Verwertung mangelnde Tragfähigkeit zugeschrieben (vgl. u.a. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Staudt/Kriegesmann 1999), in der Kompetenzentwicklung hingegen „ein integraler Bestandteil von Innovationsprozessen“ (Staudt/Kriegesmann 2001, S. 3) gesehen.

In der pädagogischen Diskussion ist der Begriff „Kompetenz“ allerdings nicht neu. Zurückgeführt wird er auf Einflüsse der linguistischen Kompetenztheorie Chomskys, dessen Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz davon ausgeht, dass dem „Oberflächen-Verhalten (Performanz) des aktuellen Sprechens in der Tiefenstruktur der Person und seines Wissens ein Sprachpotential (Kompetenz) zugrunde liegt, aus dem heraus mehr Sätze erzeugt werden können, als jemals tatsächlich geäußert werden“ (Reetz 1999, S. 245).

Im Unterschied zu Chomsky geht die Pädagogik aber davon aus, dass die der Kompetenz zugrunde liegende Tiefenstruktur nicht angeboren, sondern in der Folge von Entwicklungs- und Lernprozessen erworben ist. In besonderer Weise fand diese Vorstellung ihren Ausdruck in den Ende der 1960er Jahre begonnenen Diskussionen um die inhaltliche und organisatorische Reformierung des Unterrichts mit dem Ziel der Demokratisierung, Selbstbestimmung und Emanzipation aller Bürgerinnen und Bürger, die neben Bildungsreformen zu einer Vielzahl von Projekten führten. Die Abkehr von einer eher performanzorientierten und die Hinwendung zu einer persönlichkeits- und handlungsorientierten Lernzielprogrammatisierung zeigen auch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, der 1974 im Zusammenhang mit der Neuordnung der Sekundarstufe II als Ziel von Lernprozessen die reflektierte Handlungsfähigkeit herausstellte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). Diese Entwicklung „erlangt seit den 80er Jahren in Praxis und Theorie der Berufsbildung besondere Geltung als Konzept der Schlüsselqualifikationen“ (Reetz 1999, S. 245).

In diesem wissenschaftlichen Kontext differieren die Ansichten darüber, was den Begriff „Kompetenz“ kennzeichnet, und entsprechend uneinheitlich ist seine Verwendung. „Er wird weder einheitlich gebraucht noch immer zutreffend angewendet“ (Bunk 1994, S. 9). Bunk weist darauf hin, dass es sich in der pädagogischen Diskussion des Begriffs nicht um die formale Kompetenz im Sinne einer übertragenen Zuständigkeit und einer Entscheidungsbefugnis handelt, sondern allein um die materiale Kompetenz als eine erworbene Befähigung. Auch wenn es an dieser Stelle nicht gelingen kann, die vielfältigen Vorstellungen und damit verbundenen begrifflichen Feinheiten umfassend darzustellen, soll doch zunächst übersichtsartig ein Spektrum von Kompetenzbegriffen und möglichen Abgrenzungen zum Begriff „Qualifikation“ vorgestellt werden.

Obwohl kein einheitliches Verständnis des Begriffs „Kompetenz“ erkennbar ist, weder zwischen noch innerhalb einzelner Disziplinen, hat er in den letzten Jahren zunehmende Anerkennung und Verbreitung erfahren – oder möglicherweise gerade aus diesem Grund, wie Geißler und Orthey meinen. Heute ergeht es diesen Autoren mit dem Begriff „Kompetenz“ ähnlich wie vor einiger Zeit mit dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“, der „als begriffliche Stopfgang“ (vgl. Geißler/Orthey 1993) ihrer Ansicht nach „mehr der Beschwichtigung von Interessensgegensätzen und weniger einem substantiellen Konsens (diente). (...) Je mehr Beliebigkeit, desto besser. (...) Letztlich landeten sie dort, wo heute üblicherweise – ebenso wie in der Kompetenzdiskussion – bevorzugt gelandet wird: beim Lernen des Lernens“ (Geißler/Orthey 2002, S. 71). Damit wird „Kompetenz“ (...) zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb möglich ist“ (ebd., S. 70).

Für Bunk hingegen steht der Begriff „Kompetenz“ tatsächlich für eine neue Qualität von Fähigkeiten. Mit dem produktionstechnischen Wandel, dem Rückgang der traditionellen arbeitsteiligen Industriearbeit und der Einführung flexiblerer Arbeitsformen, bei denen die schlichte Ausführung durch Gestaltung und Verantwortlichkeit ersetzt wird, haben sich die Anforderungen an die Beschäftigten vom „Berufskönnen“ über die „Berufsqualifikation“ hin zur „Berufskompetenz“ entwickelt. Während das Berufskönnen „die Gesamtheit aller Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Zwecke der Ausführung definierter einzelberuflich gebundener Tätigkeiten“ (Bunk 1994, S. 9) umfasst, werden bei der Berufsqualifikation die einzelberuflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten „um Flexibilität und Selbständigkeit auf breiter Berufsbasis (erweitert). Es handelt sich um Schritte in Richtung von Spezialisierung auf Entspezialisierung, von Unselbständigkeit auf Selbständigkeit“ (ebd., S. 9). Die Einschätzung, dass sich Aufgaben immer weniger „aus dem Blickwinkel eines bestimmten Berufs und allein unter Rückgriff auf berufstypische Lösungsstrategien betreiben (lassen)“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 467), fand schon bei der Neuordnung der Berufe durch die Einführung erforderlicher Schlüsselqualifikationen Eingang.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen zielt darauf ab, dass sie Beschäftigten als „Schlüssel“ dienen, den betrieblichen Anforderungen schnell, flexibel und effektiv gerecht werden zu können (vgl. Kraft 1997). Als weiteres Argument wird die Unvorhersehbarkeit zukünftigen Qualifikationsbedarfs angeführt, über sie soll „die Anpassungsfähigkeit (...) an Nichtprognostizierbares“ (Heid 1995, S. 52) erreicht werden. Im Zusammenhang mit dem Wandel der Arbeitswelt werden als von fachspezifischen Inhalten unabhängige Schlüsselqualifikationen u.a. die Sozial-, die Methoden-, Handlungs- und die Problemlösungskompetenz, Kreativität, die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigem Denken, Handeln und eigenverantwortlichen Entscheidungen, aber auch Verhaltens- und Organisationsfähigkeit genannt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Bott 2000; Braun 2001; Priddat 1998).

Laut Bunk umfasst das Konzept der Schlüsselqualifikationen zwar personale und soziale Verhaltensweisen, nicht allerdings die „Dimension der Mitwirkungs- und Mitgestaltungsfähigkeit“ (Bunk 1994, S. 10). Die Einbeziehung dieser Dimension hält er für geboten, da „Arbeits- und Produktionsverbesserungen optimal vom Management allein nicht mehr gelöst werden können“ (ebd., S. 10) und es auch im Interesse der Unternehmen liegt, wenn Arbeitnehmer befähigt sind, „z.B. Organisationsänderungen überzeugend zu entwickeln und Entscheidungen begründet zu treffen bzw. mitzutragen“ (ebd., S. 11). Mit der Einbeziehung organisatorischer und dispositiver Aspekte findet seines Erachtens ein Paradigmenwechsel statt. „Gingen die Aktionsimpulse bisher von oben nach unten, so können sie jetzt von unten nach oben gehen. Die Rolle des kompetenten Arbeitnehmers hat sich gegenüber früher völlig gewandelt: von der Fremdorganisation zur Selbstorganisation“ (ebd., S. 10). Gerade hierin liegt für ihn der qualitative Unterschied zwischen beruflicher Qualifikation und beruflicher Kompetenz, entsprechend besitzt für ihn berufliche Kompetenz „derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufes verfügt, Arbeitsaufgaben selbständig und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“ (ebd., S. 10). Die Integration der vier Teilkompetenzen – Fach-, Methoden-, Sozial- und Mitwirkungskompetenz – macht für Bunk Handlungskompetenz aus.

Auch Weinberg trifft eine deutliche Unterscheidung zwischen den Begriffen „Qualifikation“ und „Kompetenz“. Während die Qualifikation am Ende von Bildungsgängen in Prüfungen nachgewiesen und dokumentiert wird, umfasst Kompetenz für ihn das, „was ein Mensch wirklich kann und weiß“ (Weinberg 1996, S. 3), das heißt alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt.

Bunk und Weinberg sehen also in dem Wechsel der Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ mehr als einen Wechsel der Wortwahl. Indem sie Kompetenz umfassend auf jegliches Erlernte und Erfahrene beziehen, vollziehen sie einen qualitativen Schritt. Erpenbeck und Sauer betonen, dass der „Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz keine Modeerscheinung darstellt und auch nicht die mühselig erworbenen und weiterhin mühselig zu erwerbenden Qualifikationen in Frage stellen will“ (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 26). Sie begründen diesen Perspektivwechsel mit der immer komplexeren und undurchschaubareren Welt, die von Individuen, Unternehmen und Organisationen Voraussetzungen erfordert, um „aus eigener Kraft, das heißt selbstorganisiert mit dieser Unbestimmtheit fertig zu werden, (...) in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen“ (ebd., S. 26). Solche Voraussetzungen bezeichnen sie als Selbstorganisationsdispositionen oder „Kompetenzen“.

Arnold diskutiert fünf Argumente, die häufig für den Kompetenzbegriff und explizit als Gegenkategorie zum Qualifikationsbegriff angeführt werden (vgl. Arnold 1997):

- Subjektivität: Kompetenz ist subjektbezogen, während Qualifikation sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen beschränkt.

„Während der Qualifikationsbegriff den Lernerfolg in Bezug auf die nachgefragte Verwertbarkeit definiert, wird beim Kompetenzbegriff der Erfolg (...) an der [individuellen] Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen ‚festgemacht‘.“ (ebd., S. 271) In diesem Sinne ist Kompetenz die komplexere subjektive Fähigkeit und damit individuelle Zuständigkeit. Arnold weist jedoch darauf hin, dass Kompetenz zudem „in einen konstitutiven Zusammenhang mit einer konkreten Aufgabe und damit in eine enge Nähe zum Qualifikationsbegriff gebracht (wird)“ (ebd., S. 272). Darüber hinaus betont er, dass sich der Qualifikationsbegriff in der berufspädagogischen

Debatte längst nicht mehr auf Anpassungs- und Anforderungslernen einschränken lässt, sondern seit Mitte der 1980er Jahre mit der Einführung der „erweiterten Qualifikation“ durch den Subjektbezug gekennzeichnet ist.

- Ganzheitlichkeit: Während Qualifikation auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt ist, bezieht sich Kompetenz auf die ganze Person.

Arnold sieht in diesem Argument ein „eher reduktionistisches Verständnis“ von Qualifikation. Dabei wird einem ganzheitlichen Kompetenzbegriff „all das zugeschrieben, was man beim Qualifikationsbegriff ausgeklammert sieht. (...) So wenig zutreffend und begründet die Plädoyers für eine ganzheitliche Strategie der Kompetenzentwicklung ist, so wenig ‚neu‘ ist diese für den berufs- und erwachsenenpädagogisch informierten Leser“ (ebd., S. 274).

- Selbstorganisation: Der Begriff „Kompetenz“ erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden an, mit dem Begriff „Qualifikation“ hingegen wird an der Fremdorganisation von Lernprozessen festgehalten.

Der Argumentation, dass „Kompetenz im Unterschied zu Qualifikation (...) die Motivation und Befähigung zur selbständigen Erweiterung von Wissen und Können (betont), die wesentlich durch selbstorganisierte Lernprozesse erfolgt“ (Bergmann 2001, S. 1), und damit das selbstständige, selbstorganisierte Lernen und die Befähigung dazu der eigentliche Kern des Begriffs „Kompetenz“ sei, hält Arnold seine Verwunderung darüber entgegen, dass gleichzeitig nicht verdeutlicht werde, „ob und inwieweit solche Charakteristika nicht auch mit dem Erwerb von Qualifikationen bzw. Schlüsselqualifikationen verbunden sein könnten und was das Genuine einer entsprechenden ‚Kompetenzentwicklung‘ sei“ (Arnold 1997, S. 275).

- Werteorientierung: Kompetenzlernen eröffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung.

Die Erfahrungen im Transformationsprozess der neuen Bundesländer zeigen, dass „es nicht nur um die Anpassung von (Einzel-)Qualifikationen und den Erwerb von neuem Wissen gehen konnte, sondern um komplexe Lerninhalte von Wertetransformation, Verhaltenstransformation, Erfahrungstransformation und neuen Kenntnissen“ (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 11). Arnold sieht in der bewussten Einbeziehung wert-erzieherischer Dimensionen eine moralpädagogische Debatte, bei der aber „kaum an die Theorien zur Moralentwicklung angeschlossen“ wird (Arnold 1997, S. 276). Am Beispiel des Transformationsprozesses in Ostdeutschland wird zudem deutlich, dass Kompetenz auch die Fähigkeit zur Anpassung an veränderte gesellschaftliche Werte, Normen und Verhaltensweisen impliziere.

- Unbegrenzte Dispositionsfähigkeit: Der Kompetenzbegriff umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten Handlungsdispositionen, während Qualifikation auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen ist, die rechtsförmig zertifiziert werden können.

Mit der Fokussierung auf individuelle Dispositionen zielt der Kompetenzbegriff auf etwas Potenzielles, auf eine Verhaltensmöglichkeit oder prinzipielle Verfügbarkeit eines Individuums und orientiert sich nicht an externen Vorgaben und zertifizierbaren Standards. Arnold plädiert dafür, Kompetenz im Sinne von Vermögen oder Impulsgebung von der Aktualisierung von Kompetenz als Performanz abzugrenzen (ebd., S. 276 f.).

An dieser Diskussion wird deutlich, dass Arnold zwischen den Begriffen „Kompetenz“ und „Qualifikation“ keinen grundlegenden Unterschied sieht. Die kompetenzorientierte Argumentation verwende einen „verspäteten“ Qualifikationsbegriff und schließe „eher beiläufig an die erwachsenen- und berufspädagogischen Debatten an“ (ebd., S. 280). Seines Erachtens wird der Kompetenzbegriff traditionslos rezipiert und zu einseitig als Oberbegriff für Selbstorganisation und Wertebezug gebraucht.

Geißler und Orthey bezeichnen Kompetenzentwicklung als ein „permanentes Kompensationsvorhaben, das immer – zunehmend mehr und häufiger – formulierten Kompetenzansprüchen nachhastet“ (Geißler/Orthey 2002, S. 77). Sie befürchten darüber hinaus, dass es immer weniger möglich sein wird, zuzugeben, etwas nicht zu wissen, nicht zu können oder nicht davon gehört zu haben. Als unvermeidliche Konsequenz dieser Entwicklung folgt daraus die zentrale Zukunftskompetenz, „Inkompetenz kompetent zu kompensieren“ (ebd., S. 78).

In der internationalen Diskussion wird die mit den Begriffen „Kompetenz“ und „Qualifikation“ verbundene Irritation perfekt, wie Arnold treffend sagt. Für Grootings bietet der Kompetenzbegriff im Vergleich zu dem Begriff „Qualifikation“ bessere Chancen im Hinblick auf die Entwicklung eines europäischen Instrumentariums zur Förderung der Mobilität. Die inhaltliche Bedeutung von Qualifikation orientiert sich seines Erachtens zu sehr an der spezifischen Situation des beruflichen Bildungswesens in den einzelnen Ländern und wird „bestimmt von dem Zusammenhang zwischen Berufsbildung einerseits und Arbeitsmarkt, Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen und Formen der Arbeitsorganisation andererseits“ (Grootings 1994, S. 5). Mit der Aussicht auf einen absehbaren ständigen organisatorischen Wandel in der Arbeitswelt erhält der Kompetenzbegriff für ihn seine Bedeutung. Marsden hingegen gebraucht die Begriffe völlig gegensätzlich. Für ihn können „anerkannte Kompetenzen (...) als Bausteine für umfassendere Qualifikationen dienen“ (Marsden 1994, S. 16). Während der Lern- und Ausbildungsprozess die Grundlage bildet, durch den eine Qualifikation erworben und zertifiziert wird, geht es bei dem Kompetenzansatz um das Ausführen spezifischer Arten von Arbeit. Damit leugnet Marsden nicht die Bedeutung von Kompetenzen, sie erhalten nur einen anderen Stellenwert: Einzelberuflich gebundene Kenntnisse zeigen sich für ihn in zertifizierbaren Kompetenzen, die sich wiederum in unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen bündeln. Nach Alaluf und Stroobants kann man „das Übergehen vom Begriff ‚Qualifikation‘ zum Begriff ‚Kompetenz‘ als einen Versuch begreifen, berufliche Qualifikationen jenseits sozialer Beziehungen zu legitimieren, das heißt letztlich auch, die daraus abgeleiteten Hierarchien zu naturalisieren“ (Alaluf/Stroobants 1994, S. 57). Dass Qualifikation nunmehr Kompetenz heißt, stellt für sie eine der terminologischen Neuschöpfungen dar, denen eine wissenschaftliche Begründung fehlt. „Inhaltlich scheinen die Forschungsarbeiten aber unter Gedächtnisverlust, ja sogar unter theoretischer Regression zu leiden“ (ebd., S. 49).

Für Negt wiederum sind Kompetenzen in keiner Weise auf die Arbeitswelt ausgelegt und somit auch nicht von Qualifikationen abzugrenzen. Er spricht von der Grundlagenkompetenz, bei der es um die Herstellung von Zusammenhängen geht, sowie von fünf gesellschaftlichen Kompetenzen. Dazu zählt er die Identitätskompetenz, die sich auf den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität bezieht, die technologische Kompetenz, die auf gesellschaftliche Wirkungen von Technik und Unterscheidungsvermögen zielt, die Gerechtigkeitskompetenz, die Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit beinhaltet, die ökologische Kompetenz als pfleglicher Umgang mit Menschen, Natur und Dingen und schließlich die historische Kompetenz, die Erinnerungs- und Utopiefähigkeit umfasst (vgl. Negt 1997, S. 210 ff.).

Begriffliche Abgrenzung

Theoretisch teilen wir nicht die Ansicht von Bunk und anderen, die in dem Begriffswechsel von der Qualifikation zur Kompetenz einen qualitativen Schritt sehen, und folgen Arnold in der Kritik, dass dabei mit einem überholten und die berufspädagogische Debatte ignorierenden Qualifikationsbegriff umgegangen wird. Bei einem derartig weit gefassten Kompetenzbegriff, wie ihn beispielsweise Erpenbeck und Sauer verstehen, stellt sich zudem die Frage, inwieweit sich Kompetenz noch von der Persönlichkeit unterscheidet und „warum Kompetenzentwicklung nicht mit Bildung gleichgesetzt wird“ (Weiß 1999b, S. 441). Schließlich weist die der Kompetenz neu zugeschriebene Fähigkeit zur Selbstorganisation eine lange geistes- und erziehungswissenschaftliche Tradition auf (vgl. Arnold 1997; Weiß 1999b).

Der Charme des Kompetenzbegriffes aber besteht, wie Weiß treffend formuliert, „zweifellos darin, das nach wie vor weit verbreitete und verengte Verständnis von Weiterbildung im Sinne organisationalen Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase überwunden zu haben“ (Weiß 1999b, S. 439). Mit ihm wird der Blick für sämtliche Lernfelder und Lernformen unabhängig von Zielsetzungen und Verwertungszusammenhängen geöffnet und bewusst auf Handlungsmöglichkeiten gerichtet. Aus diesen Gründen plädieren wir dafür, ihn nicht als theoriegesichertes, umfassendes Konzept, sondern pragmatisch zu nutzen. Dabei sollte der Blick sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen gerichtet bleiben.

Ohne seiner Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff zu folgen, verwenden wir den Begriff „Kompetenz“ in Anlehnung an Weinberg. Danach umfasst Kompetenz, was ein Mensch wirklich kann und weiß, das heißt alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und zur Verfügung hat. Damit impliziert der Begriff auch individuelles Vermögen, Befähigung und Potenzial.

3.3 Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen und Lernprozessen

3.3.1 Relevanz des Themas

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist kein neues, immer wieder aber ein aktuelles Thema (vgl. Kadishi 1998a, S. 217). In den USA begann die Auseinandersetzung mit der Anerkennung von beruflich und außerberuflich erworbenen Kompetenzen bereits nach dem Zweiten Weltkrieg. Da viele der zurückgekehrten Soldaten nicht über formale Abschlüsse verfügten und deshalb keine Anstellung fanden, wurde nach Wegen gesucht, außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Kompetenzen zu dokumentieren, um ihnen die Wiedereingliederung in den zivilen Arbeitsmarkt zu erleichtern.

In der Bundesrepublik wurden im Rahmen der Bildungsreformen in den 1970er Jahren die Zugangsbarrieren zu Universitäten für Personen abgebaut, die nicht über ein Abitur verfügten, und es wurde die Immaturenprüfung eingeführt. Heute besteht das Interesse an dem Thema nicht nur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Anforderungen, sondern auch mit Fragen der Gleichstellung und besonders der Migration.

Bildungspolitisch gewinnt die Anerkennung informeller Lernprozesse und auf informellen Wegen erworbener Lernergebnisse vor dem Hintergrund der wachsenden Erkenntnis an Bedeutung, dass die im Prozess des täglichen Lebens, während der

Erwerbsarbeit, der häuslichen, Familien- oder ehrenamtlichen Arbeit und der in der Freizeit erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowohl gesellschaftlich als auch wirtschaftlich ein großes, für den Strukturwandel dringend benötigtes Potenzial darstellen. Die Tatsache, dass dieses Lernen schwer zu erkennen und zu würdigen ist, wird Bjørnåvold zufolge zunehmend als ein Problem begriffen. „Die Unsichtbarkeit (beeinträchtigt) die Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen, vom Einzelnen bis zur Gesellschaft als Ganzes“ (Bjørnåvold 2001, S. 27).

In den letzten Jahren ist das Thema stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Politiker gerückt. Sowohl auf europäischer Ebene als auch in den Mitgliedstaaten der EU wurde eine Reihe von Initiativen gestartet, die „die Angelegenheit allmählich aus dem reinen Experimentier- ins frühe Durchführungsstadium befördert haben“ (ebd., S. 27). Mit der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher erworbenen Kompetenzen wird bildungspolitisch einerseits eine Verbesserung der Transparenz und des Transfers von Kompetenzen und andererseits eine Art Wissensreservoir angestrebt, „um für das Unerwartete gerüstet zu sein“ (ebd., S. 32). Für die Individuen soll durch die Anerkennung der Zugang zum Arbeitsmarkt, aber auch der Zugang zum Lernen selbst erleichtert und eine größere Bewegungsfreiheit innerhalb des Bildungssystems erreicht werden. Mit der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen ist eine Stärkung ihres individuellen Bewusstseins und damit auch eine Förderung ihres lebensbegleitenden Lernens intendiert.

Die Anerkennung von Lernprozessen und -ergebnissen geschieht anhand schriftlicher Nachweise unterschiedlicher Verkehrsgeltung. Eine Vielzahl eröffnet den Zugang zu einem höheren Bildungsgang oder einem Arbeitsplatz, andere erfüllen nur eine der beiden Funktionen, wieder andere dienen einzig der Bestätigung erbrachter Lernleistungen und Kompetenzen.

Faulstich betont die strategische Bedeutung von Zertifikaten angesichts eines sich verengenden Arbeitsmarktes, macht aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass der Wert von Zertifikaten sinkt (vgl. Faulstich 1997). Diese Entwicklung ist schon seit Mitte der 1970er Jahre zu beobachten, und nach wie vor gilt die treffende Beschreibung von Hradil: „Bildungsgrade gerieten angesichts der Bildungsexpansion und schlechter Arbeitsmarktchancen seit Mitte der siebziger Jahre von der zureichenden, aber nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung in höher entlohnte und angesehenere Berufsfelder. Bildungsgrade inflationieren“ (Hradil 1990, S. 82). Dasselbe lässt sich auch für Zertifikate sagen, da Personen ohne Nachweis ihrer Kompetenzen kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.

Dostal sieht die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen vor allem für Randbelegschaften und damit für diejenigen als eine Möglichkeit des Einstiegs, die sich nicht allein auf dem Markt behaupten können (vgl. Dostal 1998, S. 19). Für Brüning hingegen gewinnen Lernnachweise „an Bedeutung, weil kontinuierliche Erwerbsbiographien seltener, weiche Kompetenzen zunehmend wichtiger werden, organisierte allgemeine wie berufliche Weiterbildung wie auch erfahrungs-orientiertes Lernen demzufolge einen höheren Stellenwert erhalten“ (Brüning 1998, S. 41).

Um aber die auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen anerkennen zu können, müssen sie zunächst als solche erkannt, sichtbar gemacht und möglicherweise auch bewertet werden.

3.3.2 Ansätze zur Identifizierung und Bewertung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen

Zur Verwirklichung der Vision von einer lernenden Gesellschaft bedarf es kompetenter, lernfähiger und lernbereiter Individuen, die für sich und die gesellschaftliche Entwicklung in dem ihnen möglichen Rahmen Verantwortung übernehmen und gestaltend eingreifen. Da die individuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entscheidend das gesellschaftliche und wirtschaftliche Geschehen beeinflussen, wird der Vermehrung von Kompetenzen und der Verbreitung jeglichen – auch des informellen – Lernens große Bedeutung beigemessen. Die Identifizierung und Bewertung von Lernprozessen und -ergebnissen zielt u.a. darauf ab, dass sich Individuen ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten, aber auch ihrer Defizite bewusst werden, und stellt in diesem Sinne auf eine Förderung des Lernens ab.

Während im Rahmen staatlich geregelter Bildungssysteme eine Ermittlung und Bewertung von Qualifikationen schon lange stattfindet und in der Regel auch kontinuierlich Anwendung findet, gilt dies für auf informellen Lernwegen erlangte Kompetenzen, seien sie fachlicher oder überfachlicher Art, nicht. Im Folgenden werden zunächst Ansätze zur Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen dargestellt, anschließend Möglichkeiten und Grenzen der Identifizierung und Bewertung besonders überfachlicher Kompetenzen erörtert und schließlich die zur Herstellung von Vertrauen erforderlichen Gütekriterien benannt.

3.3.2.1 Identifizierung

Kompetenzen lassen sich auf sehr unterschiedlichen Wegen ermitteln:

- Prüf- und Testverfahren zielen auf das Ergebnis eines Lernprozesses. Dabei werden Wissen, Kenntnisse oder Einstellungen in schriftlicher oder/und mündlicher Form erfragt, handwerkliche Fertigkeiten anhand einer praktischen Übung überprüft.

Persönlichkeitstests als eine besondere Art der Testverfahren dienen dazu, „Persönlichkeitsmerkmale wie Eignungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Intelligenzaspekte, Einstellungen, Interessen und Kreativitätsformen und Entwicklungsvariable [zu] analysieren“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 175). Sie zielen damit auf eine Persönlichkeitsanalyse und werden auch als psychodiagnostische Messverfahren zur Identifizierung von Schlüsselkompetenzen genutzt.

Erpenbeck und Heyse betonen, dass eine „objektive‘ Messung psychosozialer Verhaltensdispositionen (...) eine Illusion“ (ebd., S. 176) darstellt. Auch wenn sich formalisierte und standardisierte Verfahren auf Validität und Reliabilität überprüfen ließen, handele es sich nur um eine relative oder „gemittelte“ Objektivität. Beobachtende Verfahren zielen sowohl auf das Ergebnis als auch auf den Prozess des Lernens. Unterscheiden lassen sich dabei die vergleichende Selbst- oder Fremdbeobachtung, bei der der Wahrnehmung in der Regel individuelle Maßstäbe zugrunde liegen, sowie die teilnehmende und damit weitgehend prozessorientierte Beobachtung im Sinne Devereux', mit deren Hilfe eine kulturell- und persönlichkeitsbedingte Wahrnehmung so weit wie möglich ausgeschaltet wird. Beobachtende Verfahren beschränken sich nicht auf die Betrachtung an sich, sie implizieren auch das Gespräch.

- Der biografieorientierte Ansatz zur Ermittlung von Kompetenzen zielt auf die biografische Rekonstruktion von Kompetenzentwicklungen und damit auf den Prozess. Bei dem von Erpenbeck und Heyse entwickelten Verfahren der

Kompetenzbiografie handelt es sich um „ein Verfahren des narrativen Interviews, das Elemente des fokussierten und des problemzentrierten Interviews einbezieht, allerdings in Form von Selbstfokussierung und Selbstzentrierung durch die Interviewten“ (ebd., S. 228).

- Während sich die ersten Verfahren unmittelbar auf die Fähigkeiten oder das Verhalten von Individuen beziehen, stellt die Beschreibung von Anforderungen und/oder Tätigkeiten ein deskriptives und mittelbares Instrument dar, über das sich Kompetenzen indirekt ableiten lassen.

Für Faulstich handelt es sich dabei um ein begrenztes Verfahren, da es auf dem „Kurzschluss von Tätigkeitsbeschreibungen auf dahinter liegende ‚Fähigkeiten‘“ (1997, S. 152) beruhe. Gegen die Beschreibung anfallender und vollzogener Tätigkeiten spreche, dass nahezu alle Arbeitstätigkeiten Elemente beinhalten, welche nicht formal vollständig beschrieben werden können, da sie mit Kreativität, Intuition und Initiative verbunden sind (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 174).

Weiß wendet gegen dieses Verfahren zwar ein, dass nicht benötigte Kompetenzen unentdeckt blieben. Indem er dieses Verfahren aber mit der Beobachtung kombiniert, widerspricht er Faulstich insoweit, als „aus ihrer Anwendung in konkreten Beobachtungssituationen Rückschlüsse auf die Kompetenz der Handelnden gezogen werden [können]“ (Weiß 1999b, S. 442).

Bei der Ermittlung von Kompetenzen kommen häufig Mischformen zum Einsatz, wie das Beispiel des klassischen Schulzeugnisses zeigt, das im Wesentlichen zwar auf Prüfungsergebnissen basiert, aber auch eine Fremdbeobachtung enthält. Entsprechend fällt die im nächsten Schritt vorgenommene Bewertung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aus, die Testergebnisse werden zertifiziert und die gemachten Beobachtungen in einer Beurteilung dargelegt.

3.3.2.2 Bewertung

In der Literatur zur Bewertung informell erworbener Lernprozesse und -ergebnisse werden besonders häufig die Begriffe „Zertifizierung“ und „Validierung“ verwendet. Dabei wird Zertifizierung überwiegend dem formalen Bildungssystem zugeordnet oder zumindest mit institutioneller Bildung gleichgesetzt. Nach Bjørnåvold ist „für den Erwerb der Zertifikate (...) eine Teilnahme an formalen Bildungsgängen notwendig; meistens geschieht dies in Form von Vollzeitunterricht oder -ausbildung (...). Prüfungen sind unabdingbare Voraussetzung (...). Der Prüfling muss ein Mindestmaß an Qualifikationen beherrschen. Diese Mindestanforderungen werden durch allgemeine Normen definiert“ (Bjørnåvold 1997, S. 9). Im Unterschied zu der formalen Zertifizierung bezieht sich Validierung auf die Bewertung einer Vielfalt von Fähigkeiten und Kompetenzen. „Die Validierung berücksichtigt in der Regel alle Fähigkeiten und Kompetenzen, die eine Person im Verlauf ihres Lebens in unterschiedlichen Kontexten erwirbt, d.h. gleichermaßen im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung wie im Rahmen von Arbeit und Freizeitaktivitäten“ (ebd., S. 9 f.). Auch wenn in dieser Definition anklingen mag, dass Validierung für Bjørnåvold einen umfassenden, sämtliche Kompetenzen betreffenden Begriff darstellt, macht er an anderer Stelle deutlich, dass er damit auf informell erworbene, vornehmlich überfachliche Kompetenzen und Erfahrungen abhebt. „Validierung (konzentriert) sich auf übertragbare Fähigkeiten (...), d.h. Fähigkeiten, die von einem Kontext auf einen anderen, von einer Freizeitaktivität auf die Arbeitswelt oder Ausbildung übertragen werden können“ (ebd., S. 10). Der von Bjørnåvold vorgenommenen generellen

Unterscheidung zwischen Zertifizierung und Validierung folgt auch Weiß (vgl. Weiß 1999b und 2001).

Der sprachlichen Ungenauigkeit wegen, die beispielsweise durch die Bedeutung des französischen Äquivalents „validation“ auftritt, das sich auf offiziell erteilte „Stempel“ bezieht –, vor allem aber wegen Differenzierung von Bewertungsverfahren nach Lernwegen wird im Folgenden der Begriff Validierung nur in eingeschränkten Kontexten verwendet (vgl. auch Bjørnåvold 1997, S. 59).

Als Bewertungsmethoden sind die Zertifizierung, die Beurteilung und die Selbsteinschätzung zu unterscheiden:

- Die Zertifizierung ist eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert, outputorientiert und an fachlichen Kompetenzen orientiert ist. Die als Zertifizierung stattfindende Bewertung ist in keiner Weise an Lernwege, Anwesenheit oder aufgewendete Zeit gebunden, findet also sowohl bei Ergebnissen aus formalen und nicht formalen als auch bei informell vollzogenen Lernprozessen Anwendung. In der Regel wird die Bewertung anhand von (Mindest-) Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine Zertifizierung hat im Regelfall eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung und ist zumeist mit Berechtigungen wie dem weiterführenden Besuch einer Bildungsinstitution oder der Einstufung in ein Gehaltssystem verbunden. Eine nur eingeschränkte Verkehrsgeltung haben im Bereich der Weiterbildung durchgeführte verbandsinterne Zertifizierungen. Im Rahmen einer Zertifizierung erworbene Zertifikate sind typischer Weise Schulzeugnisse, Diplome, berufliche Abschlusszeugnisse oder Sprachzertifikate.
- Als Beurteilung wird eine schriftlich festgehaltene Fremdbewertung bezeichnet, die auf Ermittlungsverfahren mit eingeschränkten Standards und Referenzniveaus basiert. Als überwiegend prozessorientiertes Bewertungsverfahren schließt sie das Ergebnis des Prozesses nicht aus. Beurteilt werden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Auch für die Beurteilung sind die vollzogenen Wege der Aneignung unerheblich. Sie hat eine sektorale und damit eingeschränkte Verkehrsgeltung. Typische Beispiele für eine Beurteilung sind die Personalbeurteilung und das Arbeitszeugnis.
- Die Selbsteinschätzung beruht – wie der Begriff nahe legt – auf der individuellen Beurteilung der Lernenden und ist häufig prozessorientiert, ohne Input und Output auszuschließen. Individuen bewerten ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, indem sie auswählen, welche Kompetenzen sie auf welche Weise besitzen. Die Selbsteinschätzung setzt ein Mindestmaß an Reflexion der (Lern-)Tätigkeiten, des Aufwands und der persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. In diesem Zusammenhang ist vor allem die schriftliche Selbsteinschätzung von Interesse. Typische Beispiele dafür sind die den Zertifikaten und Beurteilungen beigelegten Schreiben bei Bewerbungen, Tätigkeitsbeschreibungen und das Lerntagebuch.

Jenseits dieser drei Bewertungsformen gibt es Bescheinigungen, die die Teilnahme an einem Lernprozess belegen. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass während der Teilnahme auch die beabsichtigten Kompetenzen erlangt werden.

Für Faulstich hingegen zählen Teilnahmebescheinigungen zu den Zertifikaten (vgl. Faulstich 1997, S.173). Nach seiner weiten Definition von Zertifikaten können sie mögliche, aber für die Gültigkeit und Wirksamkeit nicht unbedingt einzuhaltende Merkmale wie Inhalte, Noten, Dauer, Prüfer und Institutionen beinhalten. Da Bescheinigungen in der Regel weniger aussagekräftig sind als über eine Zertifizierung

erlangte Zertifikate und – wenn überhaupt – auch nur über eine sehr eingeschränkte Verkehrsgeltung verfügen, folgen wir dieser Definition Faulstichs nicht.

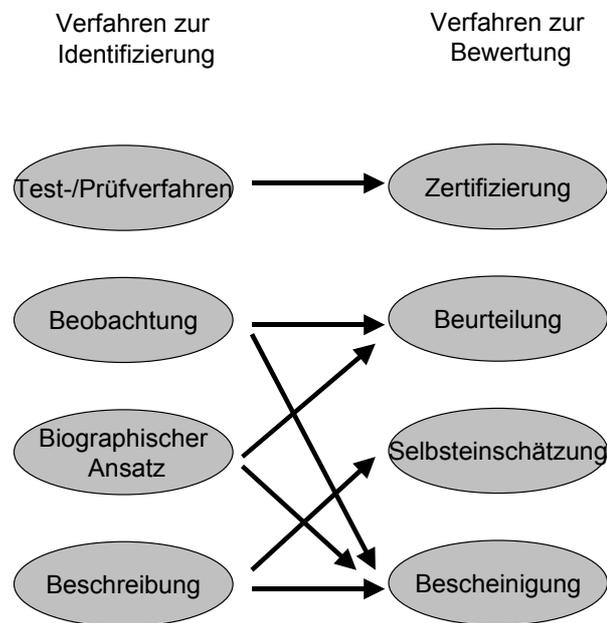


Abbildung 2: Verfahren zur Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen

3.3.2.3 Besondere Probleme bei der Identifizierung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen

Wie zuvor beschrieben, wird die Unsichtbarkeit von Lernergebnissen und Lernprozessen zunehmend als Beeinträchtigung der individuellen und gesellschaftlichen Kompetenzentwicklung und damit als Problem angesehen und gefordert, dass informell erworbene Kompetenzen bewusst gemacht und erfasst werden (vgl. u.a. Bjørnåvold 2001; Erpenbeck/Heyse 1999). Dabei wird in der Literatur häufig nicht explizit zwischen fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen unterschieden und informelles Lernen mit dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen gleichgesetzt (vgl. Bjørnåvold 2001). Die Differenzierung zwischen fachlichem Know-how und persönlichen Kompetenzen erscheint aber im Hinblick auf die Identifizierung und Bewertung entscheidend, da sich unterschiedliche Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen abzeichnen (vgl. Henkel/Taubert 1995).

Theoretisch lassen sich informell erworbene fachliche Kompetenzen ebenso ermitteln und bewerten wie Fachkompetenzen, die auf anderen Wegen angeeignet wurden. Sie sind beobacht- und nachprüfbar, zertifizier- und beurteilbar. In der Regel geht es dabei um die Anrechnung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen

Kenntnissen und Fertigkeiten in konkreten Themen- oder Berufsfeldern sowie um die Erlangung formaler Qualifikationen und Berechtigungen.

Hier liegt auch die Problematik der Anerkennung von nicht innerhalb des Bildungssystems erlangten fachlichen Kompetenzen. Schulische und berufliche Qualifikationen basieren im bundesrepublikanischen Bildungssystem im Regelfall nicht allein auf dem Nachweis eines Lernergebnisses, sondern auch auf dem der Dauer einer Teilnahme an einem wie auch immer gearteten Lernprozess. Bisher existierende Ausnahmen, wie beispielsweise der Modellversuch zum Hochschulzugang ohne formale Berechtigung mit Berufserfahrung (vgl. Overwien 2000b), zeigen, dass diese „abweichenden“ Wege systemische Änderungen und neue rechtliche Regelungen erfordern und eines neu auszuhandelnden Konsenses zwischen Staat, Sozialpartnern und berufsständischen Vereinigungen sowie der Festlegung von Standards bedürfen.

Bei den überfachlichen Kompetenzen hingegen wirft schon ihre Identifizierung und Bewertung eine Reihe von Fragen und methodischen Problemen auf, selbst wenn es sich dabei um einen „geradezu alltäglichen Vorgang“ handelt, wie Weiß treffend sagt. „Im privaten wie auch im beruflichen Leben werden permanent Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu einer Bewertung eigener oder fremder Kompetenzen verdichtet“ (Weiß 2001, S. 185). Er legt die Vermutung nahe, dass das, „was unprofessionell geschieht und offenbar auch gelingt, (...) mit professioneller Unterstützung noch besser zu leisten sein (müsste)“ (ebd., S. 185).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Tatsache, dass Individuen überfachliche Kompetenzen in allen Bereichen im Verlaufe ihres Lebens (vgl. Reischmann 1995) erwerben, sich nicht nur auf den Prozess der Arbeit, die Freizeit oder den häuslichen Alltag bezieht, sondern auch auf ihre Teilnahme an formalen Bildungsprozessen. Allerdings sind sie sich dessen nicht immer bewusst, genauso wenig wie der Tatsache, dass jegliche Bewertung von Leistung, jede Prüfung und jede Beurteilung auch Elemente von Kompetenzbewertung enthält (vgl. Weiß 1999a und 1999b).

In Anlehnung an Faulstich steht überfachliche Kompetenz als eine umfassende Bezeichnung für persönliche Potenziale, die auf das Arbeitsvermögen und die Fähigkeit, den Alltag zu bewältigen, bezogen sind. Daher stellt sie ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit dar (vgl. Faulstich 1997, S. 148 ff.). Gerade hierin aber liegt die Schwierigkeit einer Identifizierung und Bewertung dieser Kompetenzen. Weiß sieht darin ein aus wissenschaftlicher Sicht „spekulatives, konzeptionell wie methodisch höchst problematisches Unterfangen“ (Weiß 2001, S. 185). Henkel und Taubert gehen sogar so weit, zu behaupten, dass eine Beurteilung der persönlichen Potenziale schlicht unmöglich sei und es sich dabei um ein Lesen im Kaffeesatz handle (vgl. Henkel/Taubert 1995). Für Faulstich sowie Erpenbeck und Heyse stellen Persönlichkeitsanalysen die am ehesten geeigneten Verfahren der Identifizierung von überfachlicher Kompetenz dar, auch wenn Letztere darauf hinweisen, dass sie einer Ergänzung durch biografische Analysen bedürften (vgl. Faulstich 1997; Erpenbeck/Heyse 1999).

Um die Vielfalt und Komplexität überfachlicher Kompetenzen zu ermitteln und zu bewerten, bedarf es zunächst eines Kategoriensystems zu ihrer Klassifizierung (vgl. Faulstich 1997; Weiß 1999b). Weiß beschreibt Ansatzpunkte für eine Systematisierung aus unterschiedlichen Disziplinen, die allerdings mit unterschiedlichen Definitionen und Zielsetzungen verbunden sind und höchstens Anregungen für die Entwicklung geben könnten. Dabei handelt es sich um arbeitswissenschaftliche, personalwirtschaftliche, berufspädagogische und didaktische Klassifikationen (vgl. Weiß 1999b, S. 442 ff.). Problematisch ist die ungeheure Vielzahl sowohl von überfachlichen Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 175) als auch von Tätigkeitsfeldern, in denen sie zum

Ausdruck kommen. Zwischen einem umfassenden und komplexen und einem – der mangelnden Differenzierung und des zwangsläufig hohen Aggregationsniveaus wegen – kaum validen Instrument schlägt Weiß einen Mittelweg vor. „In der Praxis werden deshalb Kompromisse zwischen den Extremen eines technokratischen Totalitätsanspruchs auf der einen Seite und einem pragmatischen Minimalismus an der anderen Seite zu finden sein“ (Weiß 2001, S. 186).

Genauso wenig, wie es bisher ein diese Ansprüche erfüllendes Klassifikationssystem gibt, ist gegenwärtig die Frage der Operationalisierung und des Zugangs zu den zu bewertenden Kompetenzen geklärt. Üblicherweise werden reale Handlungssituationen beobachtet oder es werden Handlungssituationen simuliert, in denen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen zeigen können. Henkel und Taubert bezeichnen dieses Vorgehen als „aufwendig inszenierte Scheinsituationen, [die] von der Rhetorik der Rechtfertigung geprägt sind“ (Henkel/Taubert 1995, S. 18) und sehen darin bestenfalls eine gelungene Anpassung an bestehende Strukturen. Auch Dostal bezweifelt generell die Gültigkeit, da selbst bei der Feststellung bestimmter überfachlicher Kompetenzen es „eine spezielle Motivation (erfordert), diese extrafunktionalen Qualifikationen (...) auch am Arbeitsplatz einzubringen“ (Dostal 1998, S. 18). Für Weiß bleibt offen, „wie der Brückenschlag zwischen den Anforderungen der Handlungssituation, dem gezeigten und zu überprüfenden Verhalten, seiner Messung und Bewertung sowie seiner systematischen Einordnung gelingen soll“ (Weiß 2001, S. 186).

Für Hanft und Müskens beweist sich Kompetenz im Handeln, daher plädieren sie dafür, zu ihrer Diagnose situative Kontexte zu schaffen und die Beteiligten Projekte bearbeiten zu lassen (vgl. Hanft/Müskens 2003), die konkret bestehende Probleme oder Entwicklungsvorhaben aufgreifen und handlungsorientiert sein sollten. Dabei geht es ihnen um die Betrachtung des Handelns im Sinne des „get the things done“ und nicht um ein „choose the right things to do“, weniger also um Entscheidungsfindung als um die Ausführung der Handlung. Entsprechend kann ein Bewertungsprozess nicht durch „situationsunabhängige intrapsychische Faktoren mit unklarem Anforderungsbezug“ dominiert, sondern muss auf Kompetenzen ausgerichtet sein, „die in konkreten, zeitlich begrenzten Praxissituationen nachgewiesen werden: Gelingt den Beteiligten die Implementierung eines Projektes, dann beweisen sie Handlungskompetenz“ (ebd., S. 63 f.).

3.3.2.4 Gütekriterien

Wie bei anderen Testverfahren müssen auch bei der Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen die in der Sozialforschung entwickelten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität Anwendung finden, um Vertrauen in die Ergebnisse sicherzustellen. Während die Objektivität eines Tests angibt, „in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind“, und die Reliabilität „den Grad der Genauigkeit (kennzeichnet), mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird“, gibt die Validität darüber Auskunft, „wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt“ (Bortz/Döring 1995, S. 180, 181, 185).

Objektivität: In jede Bewertung fließen subjektive Sichtweisen und Maßstäbe ein. Durch die Festlegung von Standards und Kriterien allerdings wird versucht, zumindest ein gewisses Maß an Objektivität zu gewährleisten. Daher fordert Bjørnåvold als Grundlage einer Bewertung professionelle und im sozialen Kontext festgelegte Standards (vgl. Bjørnåvold 1997). Gerade für Handlungssituationen gilt aber, dass die Wahrnehmung der einzelnen bewertenden Personen unterschiedlich ist, die Maßstäbe von der Persönlichkeit und den individuellen Werten nicht unabhängig sind und sich

zudem Antipathien oder Sympathien nicht völlig ausschließen lassen. Henkel und Taubert gehen davon aus, dass „Selektionsentscheidungen keineswegs so rational begründet (sind), wie sie begründet werden“ (Henkel/Taubert 1995, S. 18).

Reliabilität: Die Zuverlässigkeit einer Bewertung ist dann gewährleistet, wenn die Ergebnisse in zeitlicher Hinsicht stabil sind. Die Erfahrungen in Unternehmen belegen aber die „mangelnde Konstanz von Eignungsmerkmalen“ (Weiß 1999b, 461). Henkel und Taubert betonen, dass es sich allenfalls um „Momentaufnahmen“ handle und der Aspekt der Entwicklung gänzlich ignoriert werde (Henkel/Taubert 1995, S. 18). Auch Weiß bemängelt, dass zeitpunkt- und aufgabenbezogen ermittelte überfachliche Kompetenzen bestenfalls eine Zustandsbeschreibung lieferten, aber keine Aussagen über Entwicklungs- und Transferprozesse, über Zunahme oder qualitative Veränderungen von Kompetenzen (Weiß 2001, S. 187).

Validität: Henkel und Taubert bezweifeln generell, ob das, was zu messen vorgegeben wird, tatsächlich gemessen werden kann. Sie gehen davon aus, dass überfachliche Kompetenzen allenfalls beschrieben und verglichen, nicht aber gewichtet und gewertet werden können (vgl. Henkel/Taubert 1995, S. 20). Alternativ dazu plädieren Taubert und Piorr im betrieblichen Kontext für eine feedback-orientierte Potenzialerhebung (vgl. Taubert/Piorr 1999). Da die Betriebe bereits mit einer Vielzahl von entwicklungsfähigen Methoden zur Personalrekrutierung arbeiten, sieht Weiß für sie keinen Bedarf an offiziellen Bewertungen und spricht sich stattdessen für die Ermittlung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen als individuelles Diagnose- und Feedback-Instrument aus (vgl. Weiß 2001).

Neben diesen Gütekriterien lassen sich für die Bewertung von Kompetenzen weitere wichtige Aspekte ausmachen: Die Relevanz, d.h. die Bedeutung und der Nutzen in der Praxis für die Individuen und für die Betriebe, muss gegeben sein (vgl. Dostal 1998; Weiß 1997; Haltia 1999). Die Transparenz über die Verfahren und das Zustandekommen der Ergebnisse stellt sowohl für Individuen als auch für Betriebe ein wesentliches Kriterium für die Akzeptanz dar (vgl. Dostal 1998; Weiß 1999b). Um den ökonomischen Nutzen zu gewährleisten, sollten die Aufwendungen den mit den Ergebnissen verbundenen Nutzen nicht übersteigen (vgl. Weiß 1999b, S. 449). Schließlich betont Bjørnåvold auch die Notwendigkeit kostengünstiger Methoden (Bjørnåvold 1999, S. 27).

3.3.3 *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*

Während für die Auswahl von Identifizierungs- und Bewertungsverfahren die Frage nach der Art der erlangten Kompetenzen vorrangig ist – die Frage also, ob es sich um rein fachliche oder auch um überfachliche, um abfragbare oder nicht abfragbare Kompetenzen handelt –, und der Lernweg unerheblich ist, spielt für die Anerkennung von Kompetenzen gerade die Frage danach, ob sie innerhalb oder außerhalb des Bildungssystems erworben wurden, die entscheidende Rolle. Im formalen Bildungssystem erlangte Kompetenzen, die mehrheitlich fachlicher Natur sind, basieren auf einer Fremdevaluation. Ihre Nachweise genießen als Berechtigungen innerhalb des Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt hohe Anerkennung.

Die Anerkennung von auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen hingegen umfasst vielfältige Facetten und bewegt sich in verschiedenen Spannungsfeldern. Auch wenn sie überwiegend im Zusammenhang mit der Verbesserung der Beschäftigungschancen und der betrieblichen Flexibilität diskutiert wird, werden mit ihr doch verschiedenartige Ziele und Interessen verbunden – entsprechend unterschiedlich gestalten sich die erforderlichen Bedingungen und Anforderungen an

eine Anerkennung. Nach wie vor gilt der Nachweis informell erworbener Kompetenzen als schwierig (vgl. Hanft/Müskens 2003, S. 59), als eine Art Balanceakt beispielsweise zwischen einem offiziellen und einem persönlichen, eher informellen Rahmen, zwischen Bilanzierung und Gestaltung, zwischen Fremd- und Selbstevaluation, zwischen Praktikabilität und Genauigkeit, zwischen Aufwand und Nutzen, Chancen und Gefahren.

Die Sichtbarmachung von Kompetenzen in Form von schriftlichen Nachweisen bildet die Voraussetzung für ihre Anerkennung. Neben den im formalen Bildungssystem und in der Arbeitswelt gebräuchlichen Zertifikaten wie Diplomen, Schulzeugnissen, beruflichen oder Weiterbildungs-Abschlusszeugnissen, Personalbeurteilungen oder Arbeitszeugnissen geraten im Zusammenhang mit der Sichtbarmachung des informellen Lernens andere Formen zur Darstellung von Erfahrungslernen, Lernprozessen und Lernergebnissen ins Blickfeld, beispielsweise der Nachweis einer modularen Teilqualifizierung, Portfolio- bzw. Weiterbildungspass-Ansätze, Studien- und Lerntagebücher.

3.3.3.1 Interessenvielfalt

Mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen werden unterschiedliche Anliegen verbunden: Bildungspolitisch, aber auch für die Individuen geht es um die Erhöhung der Chancengleichheit. Gemeint ist einerseits damit „die Chancengleichheit zwischen jenen, die sich im formalen Bildungssystem gut zurechtfinden und jenen, die ihre Kompetenzen leichter auf dem nicht formellen Weg erwerben“ (Winkler 2002, S. 7). Wer sich im Bildungssystem schwer tut oder nicht in dieses System passt, hat kaum Chancen auf Bildung und Ausbildung (vgl. Schröder-Naef 1997). Aber auch das Sich-Zurechtfinden in dem System und gute Schulnoten garantieren weder beruflichen Erfolg noch Flexibilität und Engagement im Erwerbsleben, während sich das Entlohnungssystem an formalen Abschlüssen orientiert. Andererseits zielt die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auch auf die Chancengleichheit zwischen Familientätigen und nicht Familientätigen sowie zwischen Erwerbstätigen und Erwerbslosen.

Die bessere Nutzung vorhandener Potenziale liegt sowohl im gesamtgesellschaftlichen Interesse als auch speziell in dem der Wirtschaft, die hoch motivierte, engagierte und flexibel einsetzbare Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fordert (vgl. Seidel 2002). Laur-Ernst betont die Bedeutung der Kompetenzdiagnose und der Anerkennung informell aufgebauten Wissens und Könnens und sieht darin eine wichtige bildungspolitische Aufgabe, „um berufliche Flexibilität und Mobilität zu unterstützen, individuell Anreize für lebenslanges Lernen zu geben und das Gesamtspektrum des Wissens- und Kompetenzpotentials der Bevölkerung, einer Region oder eines Unternehmens bzw. einer Organisation sichtbar zu machen“ (Laur-Ernst 2001, S. 122). Winkler sieht die Gefahr, dass ohne die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen viele Potenziale schlecht oder gar nicht genutzt werden, und das „in einer Zeit, in der die Qualifikation der Menschen eine entscheidende Rolle für die einzelnen Personen, die Firmen und auch [als Standortfaktor] spielt“ (Winkler 2002, S. 7). Bisher allerdings wird von Seiten der Unternehmen eher auf ihre bewährten Verfahren gesetzt und bezweifelt, dass sich das betriebliche Auswahlverfahren durch die Vorlage von Kompetenznachweisen vereinfachen ließe (vgl. Weiß 2001).

Dass „die persönliche Kompetenzdiagnose und im weiteren die Anerkennung informeller Lernergebnisse (...) offensichtlich im Interesse des einzelnen (liegen)“ (Laur-Ernst 2001, S. 121), wird immer wieder mit der Tatsache begründet, dass die Individuen zunehmend für ihre individuelle Beschäftigungsfähigkeit Verantwortung

tragen und daher aufgefordert sind, ihren Kompetenzstand durch wie auch immer geartetes Lernen arbeitsmarktgerecht weiterzuentwickeln. Weiß hingegen betont zwar die Bedeutung ihrer Identifizierung, Beschreibung und Analyse für die Individuen, die „wichtige Informationen für individuelle Bildungs- und Berufsentscheidungen liefern (könnten)“ (Weiß 2001, S. 189), lehnt aber eine offizielle Anerkennung von Kompetenzen ab. Für Winkler wiederum steht die Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt nicht im Vordergrund. Er sieht in der Anerkennung informeller Kompetenzen auch keine bloße Standortbestimmung oder Bestandsaufnahme. Für ihn ist sie Teil eines dynamischen Prozesses von Individuen, der die Motivation für Lernen und das Selbstvertrauen stärkt (vgl. Winkler 2002).

Hier zeigt sich die große Bandbreite der mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verbundenen Interessen: Das Spannungsfeld zwischen einer formalen Anerkennung informeller Lernergebnisse, die „zu einer auf dem Arbeitsmarkt und im formalen Bildungssystem ‚harten, eintauschbaren Währung‘ werden“ (Laur-Ernst 2001, S. 121), und einer eher individuellen Anerkennung von Lernprozessen, Lernergebnissen und Erfahrungen, die eines gesellschaftlichen Konsenses über die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen bedarf und der Stärkung der Persönlichkeit dient, aber ohne allgemein verbindlichen Wert ist.

3.3.3.2 Wege der Anerkennung

Die Aneignung von Kompetenzen auf informellen Wegen geschieht – anders als im formalen Bildungssystem – häufig en passant, veranlasst durch situative Anforderungen und praktische Arbeits- und Lebensprobleme. Während sich das Lehren und Lernen im formalen System auf das konzentriert, „was geprüft wird – und geprüft werden kann“ (Dohmen 2001a, S. 93), sind informelle Lernwege zumeist unsystematisch und nur selten auf eine Prüfung mit einem entsprechenden Nachweis ausgerichtet. Da sich Individuen auf informellem Wege in der Regel nicht die in Curricula festgelegten Wissensbestände und Fertigkeiten aneignen und sich folglich nicht den formal anerkannten Prüfungs- und Bewertungsverfahren unterziehen können, trotzdem aber über wesentliche und möglicherweise auch vergleichbare Fähigkeiten verfügen, sind neue Wege der Anerkennung erforderlich.

Nachfolgend werden einige mögliche Anerkennungsverfahren vorgestellt – formale und solche ohne allgemein verbindlichen Wert – und ihre Bedingungen sowie Vor- und Nachteile erörtert. Voraussetzungen für die Akzeptanz eines Anerkennungsverfahrens sind seine Transparenz, Praktikabilität, Finanzierbarkeit und eine hohe Vertrauenswürdigkeit der beteiligten Institutionen.

Mit ihrer formalen Anerkennung sollen informell erworbene Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt oder zur Höherqualifizierung innerhalb des Bildungssystems geltend gemacht werden. In diesem Zusammenhang immer wieder betont wird die notwendige Beteiligung von Staat und Sozialpartnern, die in Deutschland aufgrund des stark geregelten Bildungssystems als wesentliche Akteure Voraussetzungen für einen derartigen Prozess schaffen, ihn maßgeblich auch gestalten und Änderungen der gegenwärtig bestehenden rechtlichen Regelungen vornehmen müssten (vgl. Füssel 2003; Laur-Ernst 2001; Yrjölä 2003).

Drei denkbare Modelle für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, bei denen jeweils eine Beziehung zum formalen Qualifikationssystem hergestellt wird, bietet Laur-Ernst mit dem Hinweis, dass nach wie vor methodologische Probleme und Unsicherheit bei der Erfassung bestehen (vgl. Laur-Ernst 2001, S. 123 ff.):

- Konvergenz

In vielen europäischen Ländern (vgl. Kapitel 7) wird in dem „Konvergenzmodell“ das außerhalb des formalen Bildungssystems Erlernte „an staatlich anerkannten Qualifikationsstandards gemessen und in diesem Sinne als gleichwertig eingestuft“ (Laur-Ernst 2001, S. 123). Die festgelegten Anforderungen können sich auf eine definierte Tätigkeit, einen Beruf oder einen allgemeinbildenden Abschluss beziehen. Bei bestandener Prüfung oder einem entsprechenden (Assessment-)Verfahren erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat.

Der Vorteil dieses Ansatzes liegt in der Anwendung von Referenzstandards und damit in der Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Die Zertifikate erhalten einen gesicherten Wert und durch die Entsprechung mit dem formalen Bildungssystem eine hohe Gültigkeit auf dem Arbeitsmarkt und im formalen Bildungssystem.

Die Grenzen dieses Modells liegen wie bei allen standardisierten Verfahren darin, dass nur die Kompetenzen erfasst und anerkannt werden, die im formalen allgemeinen oder beruflichen Bildungssystem vorgesehen sind. Darüber hinausgehende, innovative Kompetenzen aber und die besondere Qualität informell erworbener Kompetenzen können nicht ausreichend berücksichtigt werden. „Der subjektive Charakter dieser Kompetenzen kann sich gar nicht oder nur unzulänglich im formalen Standard niederschlagen“ (ebd., S. 124). Dabei besteht allerdings die Gefahr, durch den Rückgriff auf Standardisierung das wieder zu verlieren, was mit dem Blick auf die Kompetenzen gewonnen wird.

- Komplementarität

Nach diesem Modell werden einerseits Übereinstimmungen mit formalen Qualifikationsstandards festgestellt und andererseits zusätzliche Informationen über spezielle Arbeits- und Lebenszusammenhänge gegeben. Bei diesem Verfahren finden neben vergleichbaren formalen Standards individuell entwickelte Kompetenzen, ihr subjektiver Charakter und ihre Andersartigkeit Berücksichtigung.

Diese Differenzierung verdeutlicht Laur-Ernst an einem heute schon zu Teilen im Erwerbsleben funktionierenden Beispiel: Ein langjährig Beschäftigter verfügt – obwohl er nie eine Berufsausbildung abgeschlossen hat – über eine „weitaus umfassendere Expertise auf diesem Gebiet als der frische Absolvent einer entsprechenden dualen oder schulbasierten Berufsausbildung. Er kann und weiß mehr“ (ebd., S. 125 f.). Würde er nur an den formalen Standards des Ausbildungssystems und an vorliegenden Zertifikaten gemessen, wäre er auf das „Niveau eines ‚Novizen‘ gestellt, obwohl er bereits deutlich darüber hinaus kompetent ist“ (ebd., S. 125).

- Parallelität

Im Gegensatz zu den vorherigen Ansätzen bezieht sich dieses Modell nicht auf formulierte Qualifikationsstandards, sondern geht von der eigenständigen Qualität der auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen aus und setzt auf spezielle Verfahren zu ihrer Identifizierung und Bewertung. Laur-Ernst schlägt dafür einen „eigenständigen, auf Berufserfahrung und konkretes Handeln ausdrücklich abgestellten Anerkennungsmodus“ vor, mit dem „sich die in der Praxis tatsächlich angewandten bzw. entwickelten Kompetenzen wahrscheinlich am besten erfassen (lassen)“ (ebd., S. 125).

Laur-Ernst sieht in diesen eigenständigen Verfahren zur Identifizierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen aber auch die Schwierigkeit vielseitiger Anforderungen: Sie müssen „hinlänglich dauerhaft und zugleich adaptiv,

zuverlässig und transparent, praktikabel und vor allem sozial anerkannt und glaubwürdig sein, (...) damit auf diesem Wege erworbene Zertifikate oder Nachweisdokumente zu einer ‚harten Währung‘ werden“ (ebd., S. 125). Um die Gültigkeit dieses Verfahrens zu gewährleisten und Beliebigkeit auszuschließen, bedarf es einer Verständigung, eines Konsenses hinsichtlich neuer Referenzstandards „zumindest in der jeweiligen ‚community of practice‘, also den wesentlichen Akteuren, z.B. in einer Branche, einer Region oder einem Berufsfeld“ (ebd., S. 125).

Auch für Winkler stellt die Bewertung informell erworbener Kompetenzen einen „offiziellen Akt“ dar, der der Zuerkennung von Zertifikaten und damit einer formalen Anerkennung dieser Kompetenzen dient (Winkler 2002, S. 26). Über diesen Akt wird der Zusammenhang zwischen den individuell erworbenen Kompetenzen und den Anforderungen als Voraussetzung für eine bestimmte Zertifizierung hergestellt. Die Zertifizierung wird unter der Kontrolle und der direkten Verantwortung einer Instanz durchgeführt, die auf einer gesetzlichen Grundlage agiert. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen in der größeren Aktualität und Praxisnähe, der Vermeidung von am Bildungssystem orientierten Referenzstandards und damit einhergehender qualitativer Begrenzungen.

Ein Beispiel bietet hier der mit der Neuordnung der IT-Weiterbildungsberufe beschrittene Weg, den Gegensatz von formalem und informellem Lernen zu überwinden, indem nicht mehr ein definiertes Curriculum, sondern aus der Praxis abgeleitete Referenzprozesse für den Qualifikationsgang als maßgeblich angesehen werden.

An diesen drei Ansätzen für eine formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zeigen sich die Möglichkeiten und Grenzen derartiger Verfahren. Weiterhin werden bisher ungelöste methodische Fragen deutlich und Hinweise auf ihre (Weiter-) Entwicklung erkennbar.

Während einerseits – gerade in Zeiten unsicherer Beschäftigungschancen – die ökonomische Verwertbarkeit und damit die formale Anerkennung für unverzichtbar gehalten werden (vgl. Laur-Ernst 2001), wird andererseits auch einer Anerkennung ohne allgemein verbindlichen Wert eine Bedeutung für die Individuen und die Gesellschaft beigemessen, sei es als individuelles Diagnose- und Feedbackinstrument für die Berufs- und Lebensplanung oder auch zur Förderung des informellen lebenslangen Lernens und auf dem Weg zu einer lernenden Gesellschaft (vgl. Schaaf-Derichs 2000; Weiß 2001; Winkler 2002). Zu den Nachweisen ohne allgemein verbindlichen Wert zählen u.a. Arbeitszeugnisse, Tätigkeits- oder Teilnahmebescheinigungen und Tätigkeits- oder Kompetenzbeschreibungen. Grundsätzlich lassen sich drei Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen unterscheiden, die eine eingeschränkte Geltungsbreite haben und nur ausnahmsweise zu Berechtigungen führen:

- Individuelle Anerkennung

Die individuelle Anerkennung informell erworbener Kompetenzen geschieht durch den Prozess der Bewusstwerdung eigenen Handelns und der Identifizierung eigener Kompetenzen und stellt in der Regel den ersten, wesentlichen Schritt auch für weitere Anerkennungsverfahren dar. Er basiert auf einer Selbsteinschätzung und Selbstreflexion, dient im Sinne einer Bestandsaufnahme der Klärung eigener Kompetenzen und erleichtert die Neuorientierung und Weiterentwicklung. Unterstützend können in diesem Prozess die Erstellung eines Portfolios oder Weiterbildungspasses und eine beratende Instanz wirken.

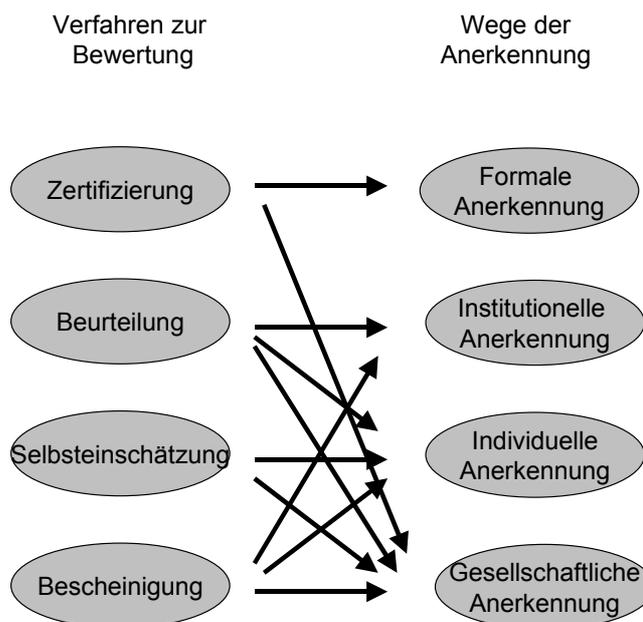
- Institutionelle Anerkennung

Die institutionelle Anerkennung informell erworbener Kompetenzen basiert auf einer Bescheinigung oder Beurteilung durch eine Institution oder Organisation, die dem Individuum die Erfüllung bestimmter Tätigkeiten oder Kompetenzen attestiert und möglicherweise diese auch bewertet.

- Gesellschaftliche Anerkennung

Die gesellschaftliche Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erfolgt durch einen breiten Konsens über die Bedeutung und die Chancen, die in den auf diese Weise erworbenen Kompetenzen stecken, sowie ein für entsprechende Veränderungen offenes Klima. Ihre Grundlagen sind Verständigung und Vertrauen. Sie bezieht sich nicht auf konkrete Kompetenzen einzelner Individuen, trägt aber dazu bei, den Blick auf sie zu richten, und unterstützt ihre Identifizierung.

Abbildung 3: Von der Bewertung zur Anerkennung von Kompetenzen



Die Notwendigkeit der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wird auch in Deutschland zunehmend erkannt. Kriterien wie Vertrauenswürdigkeit, Transparenz und Praktikabilität sind dabei von besonderer Bedeutung, da sie zu einer Erhöhung der Akzeptanz beitragen. Die Vielfalt und Komplexität informell erworbener Kompetenzen und auch die Tatsache, dass sie den Individuen häufig nicht bewusst sind, sondern erst aufwändig rekonstruiert werden müssen, erschweren zwar den gesamten Prozess bis hin zu einer Anerkennung, gleichzeitig liegt darin aber auch seine besondere Qualität.

Insofern kommt gerade den nicht formalen Formen der Anerkennung eine herausragende und nicht zu ersetzende Funktion zu. Als offene Verfahren erschließen sie die Möglichkeit, bisher unbekannte Felder der Kompetenzentwicklung von Individuen zu entdecken, und bieten einen Rahmen dafür. Schaaf-Derichs geht so weit, zu sagen, dass „informell erworbene Fähigkeiten auch einen persönlichen, eher informellen Rahmen brauchen, um in Art und Umfang und Qualität erkennbar dargestellt zu werden“ (Schaaf-Derichs 2000, S. 32). Zudem kann besonders die individuelle Anerkennung in einem entsprechenden gesellschaftlichen Klima dazu beitragen, nicht nur das Selbstwertgefühl von Individuen, sondern auch ihre Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement zu stärken und möglicherweise auch Wege hin zu einer formalen Anerkennung individuell erworbener Kompetenzen einzuschlagen, falls es sich für sie als sinnvoll erweist. Sie dient damit gleichermaßen dem Aufspüren von Kompetenzen, der Ich-Stärkung und der Motivation.

3.3.3.3 Beteiligte Instanzen

In der wissenschaftlichen Diskussion wird immer wieder die erforderliche Unterstützung von Individuen bei der Identifizierung und Bewertung ihrer individuell erworbenen Kompetenzen durch eine beratende Instanz hervorgehoben (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999; Weiß 2001). Dies bestätigen die Erfahrungen aus der Praxis sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern (vgl. Haltia 1999, Käßlinger 2003, Winkler 2002). Geschulte Beraterinnen und Berater stehen den Individuen bei dem Aufspüren ihrer Tätigkeiten und der Ermittlung ihrer Kompetenzen unterstützend zur Seite. Weiß hält den „Ausbau eines eignungsdiagnostischen Dienstes einer unabhängigen und zugleich arbeitsmarktnahen Einrichtung“ (Weiß 2001, S. 189 f.) für denkbar, deren Träger die Arbeitsverwaltung und auch Weiterbildungsberatungsstellen sein könnten. „Auf der Grundlage unterschiedlicher methodischer Ansätze (...) könnte so eine sinnvolle Basis für weiterführende Beratungskonzepte geschaffen werden“ (Weiß 2001, S. 190). Er sieht darin ein reines Diagnose- und Feedback-Instrument, mit dem keine Zertifizierung und formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verbunden ist.

Voraussetzungen für eine Akzeptanz der Beratungsinstanzen sind ihre Unabhängigkeit, die Qualität der Beratung, ein transparentes, an den Bedürfnissen der Klienten orientiertes Vorgehen und die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme. Beratungsinstanzen können, müssen aber nicht deckungsgleich mit den für die formale Anerkennung zuständigen Instanzen sein. Auch für diese gelten Unabhängigkeit, Qualität, Transparenz und Freiwilligkeit, aber auch eine offizielle Anerkennung als Voraussetzungen für ihre Akzeptanz.

3.3.3.4 Selbst- und Fremdevaluation

Die Anerkennung informeller Kompetenzen bewegt sich nicht nur im Spannungsfeld formaler Anerkennung und der Anerkennung ohne allgemein verbindlichen Wert, sondern wesentlich auch im Bereich von Fremd- und Selbstevaluation. Abgeleitet aus der Definition von Evaluation als „eine systematische, auf vorliegenden oder neu erhobenen Daten beruhende Beschreibung und Bewertung von Gegenständen der sozialen Wirklichkeit“ (Beywl/Schepp-Winter o.J., S. 95), lässt sich die Selbstevaluation von Kompetenzen als die systematische, auf vorliegenden und neu zu erhebenden Daten basierende Beschreibung und Bewertung eigenen Wissens, Könnens und Handelns definieren. Diese Definition deutet auf die Komplexität der Selbstevaluation hin. Schon die Beschreibung, Sammlung und Systematisierung eigener Tätigkeiten

und Lernprozesse stellt eine Reihe von Anforderungen an die Individuen und ist eine nicht leicht zu lösende Aufgabe. Die Ableitung, Identifizierung und Einschätzung der individuellen Kompetenzen verlangt von den Individuen „Verständnis-, Selektions-, Ordnungs- und Deutungskompetenzen“ (Dohmen 2001a, S. 93). Für Dohmen handelt es sich dabei um die in der modernen Welt zur „Entwicklung eines strukturellen Grundlagenwissens und konstruktiver Wissenserschließungskompetenzen“ (ebd., S. 93) wesentlichen Fähigkeiten. Selbstevaluation impliziert aber nicht, dass Individuen auf sich allein gestellt sind. Zu ihrer Unterstützung können sie Instrumentarien wie Tätigkeits- oder Kompetenzlisten heranziehen oder geschulte Beraterinnen oder Berater aufsuchen.

Positiv wird der Selbstevaluation eine persönlichkeitsfördernde und motivierende Wirkung durch die Beschäftigung mit den individuellen Fähigkeiten und Perspektiven und die Entwicklung von Selektions- und Deutungskompetenz zugeschrieben (vgl. Käßlinger 2003). Gegen die Selbstevaluation werden allerdings immer wieder die Subjektivität und eine eingeschränkte Realitätsnähe, fehlende Vergleichbarkeit und Allgemeingültigkeit angeführt. Diese Argumente kommen vor allem im Zusammenhang mit der Verwendung der Nachweise auf dem Arbeitsmarkt zum Tragen, hier wird der Fremdevaluation die eindeutig höhere Relevanz zugesprochen. Dazu bemerkt Käßlinger kritisch: „Wird es akzeptiert werden, dass in Zeiten der Individualisierung die Selbsteinschätzungsfähigkeit der eigenen Kompetenzen wichtig ist oder wird auf die vermeintlich höhere Validität und Objektivität von ‚harter‘ Fremdeinschätzung vertraut?“ (ebd., S. 18).

3.3.3.5 Schlussfolgerungen für die weitere Diskussion

Die hier dargestellte Diskussion um die Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen weist auf die Komplexität des Themas und eine Reihe bisher ungeklärter Fragen hin. Dabei wird allerdings deutlich, dass es keinen Königsweg geben kann, sondern sich unterschiedliche Wege in Abhängigkeit von der Art der Kompetenzen, dem jeweils verfolgten Ziel und möglicherweise auch der Persönlichkeit des Individuums anbieten. Da die Sichtbarmachung auf unterschiedlichen Wegen erworbener Kompetenzen im Interesse der Individuen und der gesamten Gesellschaft liegt, gilt es die Chance zu nutzen und die verschiedenen Wege dorthin einzuschlagen. Als unterstützendes Instrument und zur Darstellung der Vielfalt bietet sich ein diese Prozesse und Ergebnisse dokumentierender Weiterbildungspass an.

Im Zusammenhang mit der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen erscheinen uns für die weitere Diskussion folgende Punkte von besonderer Bedeutung:

- Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Die Identifizierung und Bewertung fachlicher Kompetenzen ist weit weniger problematisch als die der überfachlichen, da aus dem formalen Bildungssystem auch Verfahren zu deren Ermittlung sowie Referenzstandards vorliegen. Nicht nur die Vielfältigkeit überfachlicher Kompetenzen, sondern vor allem die Tatsache, dass sie nicht einfach abfragbar sind und in aufwändigeren Verfahren ermittelt werden müssen, sowie die Problematik der subjektiven Bewertungsmaßstäbe erschweren die Anerkennung. Einen Hinweis hierauf gibt schon die unterschiedliche Aussagekraft bisher existierender Instrumente und Verfahren. Darüber hinaus stellt sich nicht nur die Frage nach der Übertragbarkeit und Validität der Ergebnisse, sondern auch die nach der gesellschaftlichen Anerkennung.

Beispiele aus anderen Ländern zeigen, dass bei der Identifizierung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen nur das Ergebnis der „Arbeit“ zählt und die unterschiedliche Qualität der Kompetenzen keine Bedeutung hat. Ergebnisorientierung wiederum birgt die Gefahr, dass nur ermittelt werden kann, was zuvor bedacht wurde, und kann außerdem zu einer einseitigen Ausrichtung auf das Erwerbsleben führen.

- Formale Anerkennung

Formale Anerkennung erfordert das Prinzip der Gleichwertigkeit, nicht der Gleichheit von informell und formal erworbenen Kompetenzen. Gleichwertigkeit erfordert adäquate Prüfverfahren mit Referenzstandards, die die besondere Qualität informell erworbener Kompetenzen berücksichtigen. Trotz steigender Vielfältigkeit von anzuerkennenden und zu zertifizierenden Kompetenzen müssen Transparenz, Überschaubarkeit und Verlässlichkeit der Prüfverfahren und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet werden.

Klärungsbedürftig wäre die Einbindung in und der Anschluss an das formale Bildungssystem. Füssel betont, dass in Deutschland bereits bestehende Regelungen weder aus verfassungs- und europarechtlicher Perspektive noch unter bildungs- und arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen widersprechen, dass aber „das vorhandene und ausgebaute, durch zahlreiche rechtliche Vorgaben geprägte System des Lernens und der Anerkennung von Lernen durch Zertifizierungen zu öffnen und um die Anerkennung von neuen Dimensionen zu erweitern, (...) primär eine bildungspolitische Aufgabe (ist), die aber der rechtlichen Absicherung und Unterstützung bedarf“ (Füssel 2003, S. 33).

- Anerkennung ohne allgemein verbindlichen Wert

Selbstevaluationsfähigkeit ist eine Kompetenz, die der Unterstützung durch professionelle Systeme und Instrumente und qualifizierter Berater bedarf.

Zu klären ist der Nutzen dieser Form der Anerkennung für die Individuen sowie die Akzeptanz im Beschäftigungssystem. In dieser Hinsicht müssen auch die Entwicklungsperspektiven einer solchen Anerkennung mit Blick auf mehr Verbindlichkeit geprüft werden. Und schließlich gilt es die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen zu berücksichtigen.

B Befunde: Weiterbildungspässe und Zertifizierung informellen Lernens

Dieser Abschnitt widmet sich den im Laufe des Projektes gewonnenen empirischen Befunden aus der Analyse der Weiterbildungspässe in Deutschland, aus Ergebnissen von Expertengesprächen, Fallstudien und einem Gutachten zu den rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Einführung eines Weiterbildungspasses.

4 Weiterbildungspässe in Deutschland

4.1 Zur Methode der Erfassung von Weiterbildungspass-Aktivitäten

Betrachtet man die jüngsten Entwicklungen auf dem Gebiet der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens sowie die Verzahnung dieser Lernformen mit formalen Lernprozessen in Deutschland und vergleicht diese mit den europäischen Nachbarländern, so zeichnet sich zwar eine positive Veränderung ab, insgesamt muss aber ein Nachholbedarf konstatiert werden. Während in vielen EU-Ländern bereits langjährige Erfahrungen mit dem Einsatz von Weiterbildungspässen und Kompetenzportfolios als Instrumenten zur Förderung des lebenslangen Lernens gesammelt werden konnten, beginnen sich entsprechende Aktivitäten und Verfahren in Deutschland erst seit einigen Jahren herauszubilden. Ihre systematische Erfassung, Beschreibung und Analyse bildet einen Schwerpunkt der Machbarkeitsstudie.

Mit dem Begriff „Weiterbildungspass“ ist zunächst ein schriftliches Dokument gemeint, mit dem individuelle Aktivitäten des lebenslangen Lernens im formalen, non-formalen und informellen Bereich erfasst werden können.

Zu den Aufgaben der Untersuchung gehörte es vor diesem Hintergrund,

1. Weiterbildungspässe zu recherchieren, zu analysieren und auf der Grundlage der aus ihrer Analyse abgeleiteten Kriterien systematisch zu beschreiben und zu bewerten,
2. auf dieser Grundlage Verfahren und Formen der Erfassung, Bewertung und Dokumentation von non-formalen und informellen Lernaktivitäten systematisch zu beschreiben und zu analysieren.

Das wissenschaftliche Vorgehen hatte aufgrund des mangelhaften Forschungsstandes und der außerordentlichen Dynamik der Entwicklung in diesem Feld explorativen Charakter, wobei unter wissenschaftlicher Exploration „das mehr oder weniger systematische Sammeln von Informationen über einen Untersuchungsgegenstand (...), das die Formulierung von Hypothesen und Theorien vorbereitet“, verstanden wird (Bortz/Döring 2002, S. 358). Demzufolge war die Methode der Erfassung und Auswertung des Materials induktiv orientiert und ging von einem sehr offenen und begrifflich nicht a priori festgelegten Verständnis von Weiterbildungspässen aus, mit dem im Anfangsstadium der Recherche möglichst viele Aktivitäten erfasst werden sollten, die im weitesten Sinne als „weiterbildungspassrelevant“ angesehen werden konnten. Außerdem stützte sich die Recherche nicht nur auf die konventionellen Quellen von Literatur- und Zeitschriftendatenbanken, da sich dieses Feld zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch kaum in Form von Literatur abgebildet hat. Sie erstreckte sich auch auf Internetbeiträge und Zeitungsmeldungen sowie auf Expertengespräche und bezog mündliche und schriftliche Hinweise auf

Modellversuche, Workshops und Forschungsprojekte auf der Grundlage der den beteiligten wissenschaftlichen Instituten zur Verfügung stehenden Expertennetzwerke mit ein.

Die Verschlagwortung des Quellenmaterials, der Aufbau einer Literaturdatenbank, die Entwicklung eines Kriterienrasters zur Analyse der Pässe, die Zuweisung zu gesellschaftlichen Funktionsbereichen sowie der Aufbau einer Weiterbildungspassdatenbank dienen der Strukturierung des durch die hier vorliegende Machbarkeitsstudie erstmalig systematisch untersuchten Feldes „Weiterbildungspässe in der Bundesrepublik Deutschland“.

Im Verlauf der Literatur- und Dokumentenrecherche ergaben sich auf diese Weise etwa 750 Hinweise auf Passaktivitäten und Pässe und darauf bezogene Informationen zum non-formalen und informellen Lernen. Zur Systematisierung wurden diese Hinweise zunächst einer Verschlagwortung unterzogen. Das Schlagwort „Politik“ (159 Fälle) kennzeichnet alle Arten von Verlautbarungen über Weiterbildungspässe aus dem politischen Raum, das Schlagwort „Theorie“ (257 Hinweise) steht für theoretisch-konzeptionelle Texte und Abhandlungen über Weiterbildungspässe, das Schlagwort „Case“ (226 Einträge) indiziert Fallbeispiele konkreter Passaktivitäten. Auf dieser Grundlage wurden die Hinweise in einer Literaturdatenbank erfasst und systematisiert. In 137 Fällen war aufgrund von Überschneidungen eine genaue Zuweisung nicht möglich. Die insgesamt 226 Hinweise auf Weiterbildungspässe führten zu 51 Pässen in Deutschland, die auf nationaler und supranationaler Ebene eingesetzt werden.

Die gefundenen Weiterbildungspässe wurden anschließend einer Mikroanalyse unterzogen, die eng am vorgefundenen Material arbeitete, um Schlüsselkategorien und Kriterien zu extrahieren, die der Vielfalt der beschriebenen Aktivitäten gerecht wurden, aber dennoch das Material strukturierten und somit die Informationen in vertretbarer Weise bündelten. Tabelle 1 zeigt die aus dem Material gewonnenen Analyse Kriterien, die schließlich zur systematischen Beschreibung der in Deutschland eingesetzten Weiterbildungspässe herangezogen wurden und die äußere Struktur dieses Kapitels bilden. Zur Ergänzung und Vertiefung der Informationen zu diesen Pässen wurden Telefoninterviews mit den Passentwicklern und -herausgebern durchgeführt. Die ausführlichen Ergebnisse der Untersuchung können in der Weiterbildungspassdatenbank, die Teil des Anlagenbandes ist, abgerufen werden.

Autor/Entwickler	Art der Kompetenzerfassung
Einführungsjahr	Art der Kompetenzbewertung
Titel	Beratungsstrukturen
Herausgeber/Vertreiber	Finanzierung
Land	Marketing
Bundesland	Akzeptanz
Einzugsgebiet	aufgetretene Probleme
Entwicklungsgeschichte	Anschlussfähigkeit
Akteure	rechtliche Aspekte
Zielgruppe	wissenschaftliche Begleitung/ Evaluation
Funktionsbereich	Literatur
Intention	URL
Aufbau des Dokumentes	Kontakt

Tabelle 1: Analyse Kriterien zur Beschreibung von Weiterbildungspässen

4.2 Empirische Befunde

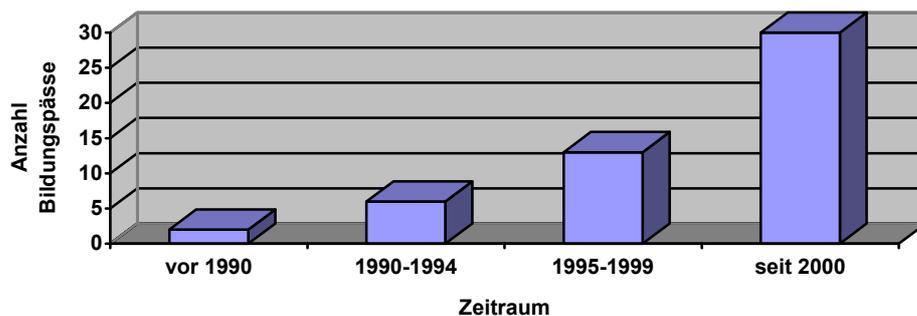
4.2.1 Heterogenität und Dynamik

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Juli 2003) beläuft sich die Zahl der in Deutschland im Gebrauch befindlichen Pässe auf 51 (siehe Tabelle 2 in diesem Kapitel). Ihre Einführung und Erprobung vollzieht sich sehr dynamisch. Feststellbar ist neben dieser Dynamik eine große Heterogenität im Hinblick auf die Passbezeichnungen, die Verteilung auf gesellschaftliche Funktionsbereiche, Ursachen und Entstehungsanlässe, pass anbietende Einrichtungen, Einzugsgebiet der Pässe sowie auf Zielsetzungen und angesprochene Zielgruppen.

Dabei können die hier vorgelegten Untersuchungsbefunde lediglich eine Momentaufnahme darstellen. Zum einen entstehen neue Passaktivitäten, wie beispielsweise in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Lernende Regionen“ oder der Bildungspass von Handwerk und Bundeswehr, zum anderen werden bestehende Passaktivitäten modifiziert. Die Anzahl der ausgegebenen Pässe, die Zusammensetzung der Akteure und ihre Vernetzungsstrukturen verändern sich folglich laufend.

Bezogen auf den Zeitpunkt der Einführung von Weiterbildungspässen zeigt sich über die vergangenen Jahrzehnte ein kontinuierlicher Anstieg mit einem deutlichen Zuwachs ab dem Zeitraum 1995 bis 1999 (vgl. Abbildung 4). Der Beginn dieses deutlichen Zuwachses kann im Jahr 1997 verortet werden. Eine der Ausnahmen ist der 1974 vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung empfohlene „Berufsbildungspass (in der Weiterbildung)“, der sich jedoch nicht durchsetzen konnte.

Abbildung 4: Anzahl eingeführter Weiterbildungspässe nach Jahren



Heterogenität äußert sich zunächst in einer Vielfalt und Originalität unterschiedlicher Bezeichnungen von „Weiterbildungspässen“. So konnten bislang über 90 verschiedene Bezeichnungen ermittelt werden. Sie setzen sich im Regelfall aus zwei Komponenten zusammen, deren erster Wortteil häufig aus „Berufs-“, „Bildungs-“, „Kompetenz-“ oder „Qualifikations-“ besteht und deren zweiter Wortteil in der Regel „-buch“, „-nachweis“, „-pass“ oder „-portfolio“ lautet. Jeder der recherchierten Pässe hat einen individuellen Titel, in dem häufig der Name der jeweiligen Region, der ausgebenden Institution oder des Betriebes aufgenommen werden. Stellvertretend für diese Vielfalt der

Benennungen wird in den weiteren Ausführungen der Begriff „Weiterbildungspass“ oder „Pass“ verwendet.

Ein weiterer Beleg für die Heterogenität der Passaktivitäten ist die Vielzahl gesellschaftlicher Funktionsbereiche, in denen die Pässe entstanden sind oder für die sie entwickelt wurden:

- „Schule“: In diesem Bereich finden sich Pässe, die für Schüler allgemeinbildender Schulen erstellt oder von ihnen genutzt werden und Aktivitäten sowie den damit verbundenen Kompetenzerwerb beschreiben, der über Zeugnisse hinaus geht; sie haben in der Regel die Intention, einen Beitrag zur Berufsfindung und zum Berufseinstieg zu leisten.
- „Ausbildung“: Darunter finden sich Pässe, die von Individuen für den Zweck einer beruflichen Ausbildung genutzt werden können, unabhängig davon, ob es sich um ein Praktikum, eine schulische, eine betriebliche, eine überbetriebliche Ausbildung oder eine Hochschulausbildung handelt. Die Pässe für betriebliche Ausbildungen sind im Kontext des dualen Systems angesiedelt und beziehen sich auf vorhandene Qualifikationsprofile von Ausbildungsordnungen, d.h. im Vordergrund stehen Fachkompetenzen. Pässe für den Bereich der Hochschulausbildung sind quantitativ von geringerer Bedeutung.
- „Beruf“: Diesem Bereich werden Pässe zugeordnet, die Fort- bzw. Weiterbildungsaktivitäten von Individuen dokumentieren, in denen vorwiegend Fachkompetenzen zur Bewältigung von betrieblichen Anforderungssituationen erworben wurden. Diesen Funktionsbereich kann man weiter in einen „betrieblichen“ und in einen „überbetrieblichen“ Bereich unterteilen.
- „Ehrenamt“: Dem Bereich Ehrenamt werden Pässe zugeordnet, die Teilnahme an Veranstaltungen, Tätigkeiten und Erfahrungen im Bereich des freiwilligen Engagements dokumentieren.
- „Privatbereich“: Dem Privatbereich werden schließlich Pässe zugeordnet, die der Dokumentation von im Privatbereich erworbenen Kompetenzen dienen.

Einige Weiterbildungspässe können keinem der genannten Funktionsbereiche zugeordnet werden, da sie eine bereichsübergreifende Intention verfolgen. Die quantitative Verteilung der eindeutig zuzuordnenden Weiterbildungspässe auf die gesellschaftlichen Funktionsbereiche zeigt eine Schwerpunktbildung in den Bereichen „Beruf – überbetrieblich“ mit zwölf Nennungen und im ehrenamtlichen Bereich mit elf Nennungen. Mit jeweils sieben Nennungen folgen die Bereiche „Ausbildung“ und „Beruf – betrieblich“ vor dem schulischen Bereich mit sechs Nennungen. Von untergeordneter Bedeutung sind Pässe aus dem Privatbereich mit nur drei Nennungen.

Nr.	gesellschaftlicher Funktionsbereich	Bezeichnung des Weiterbildungspasses
01	Schule	„Aktiv-Pass“ (Stadt Osnabrück)
02	Schule	„Berufs-Eintritts-Pass“ (Landkreis Osnabrück)
03	Schule	„Berufswahlpass Nordverbund“
04	Schule	„Portfolio: Medienkompetenz“ (ehem. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW)
05	Schule	„Tu-Was-Tagebuch“ (Nürtingen)
06	Schule	„Zeugnisbeiblatt Ehrenamt“
07	Ausbildung	„EUROPASS Berufsbildung“
08	Ausbildung	„European Credit Transfer System“ (ECTS)
09	Ausbildung	„Interregionaler Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“
10	Ausbildung	„Lernpass“ (Fachhochschule Bochum)
11	Ausbildung	„Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen“ (Bundesinstitut für Berufsbildung)
12	Ausbildung	„Portfolio: Medien. Lehrerbildung“ (ehem. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW)
13	Ausbildung	„Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung zum Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft)
14	Beruf – betrieblich	„Bildungspass“ (Siemens AG)
15	Beruf – betrieblich	„IT-Card“ (AUDI AG)
16	Beruf – betrieblich	„Kompetenzcard“ (Gesellschaft für gesamtheitliche Bankenberatung)
17	Beruf – betrieblich	„Nachweisheft über praktische Einweisungen und Befähigungen zum Wagenprüfer, Zug- und Lokführer“ (Deutsche Bahn)
18	Beruf – betrieblich	„Qualifikationspass“ (Vollack)
19	Beruf – betrieblich	„Qualifizierungspass“ (Volkswagen AG)
20	Beruf – betrieblich	„Werdegangspass“ (Bundeswehr)
21	Beruf – überbetrieblich	„ANEKO“ (Volkshochschule Stuttgart)
22	Beruf – überbetrieblich	„Berufs- und Weiterbildungspass“ (Bundesinstitut für Berufsbildung)
23	Beruf – überbetrieblich	„Bildungspass des Europäischen Bildungsinstitutes der Handelsverbände in der Medizin“ (Zentralvereinigung medizinisch-technischer Fachhändler e.V.)
24	Beruf – überbetrieblich	„Europäischer Weiterbildungspass“ (Bundesverband deutscher Privatschulen)
25	Beruf – überbetrieblich	„Kompetenzhandbuch“ zum Job-Navigator (Industriegewerkschaft Metall)
26	Beruf – überbetrieblich	„Qualifikationsnachweis der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik“
27	Beruf – überbetrieblich	„Qualifizierungsnachweis des Deutschen Handwerks“
28	Beruf – überbetrieblich	„European Computer Passport Xpert“
29	Beruf – überbetrieblich	„Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ (BBJ SERVIS gGmbH für Jugendhilfe)
30	Beruf – überbetrieblich	„STATTbuch“
31	Beruf – überbetrieblich	„Studienpass der Akademie für Sekretariat und Büro-management“
32	Beruf – überbetrieblich	„Weiterbildungspass“ (Arbeit und Leben)
33	Ehrenamt	„Ausbildungspass der Deutschen Pfadfinderschaft St. Georg“
34	Ehrenamt	„Freiwilligenbuch Hildesheim“
35	Ehrenamt	„Hamburger Freiwilligenbuch“
36	Ehrenamt	„Jugendleiter-Card“
37	Ehrenamt	Landesnachweis „Engagiert im sozialen Ehrenamt“

38	Ehrenamt	„Nachweis über die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung“ (Trägerkreis Ehrenamt)
39	Ehrenamt	„Nachweis über ehrenamtlich, freiwillig und unentgeltlich geleistete Arbeit“ (Freiwilligenagentur Halle/Saale)
40	Ehrenamt	„Nachweismappe Ehrenamt“ (Arbeitsgemeinschaft Hessischer Jugendverbände)
41	Ehrenamt	„Nachweis über ehrenamtlich, freiwillig und unentgeltlich geleistete Arbeit in Kirche und Gesellschaft“ (Trägerkreis Ehrenamt)
42	Ehrenamt	„Sprungbrett Ehrenamt – Nachweismappe über ehrenamtliches Engagement“ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend)
43	Ehrenamt	Zertifikat „Jugend engagiert sich“
44	Privatbereich	„Europäisches Sprachenportfolio“
45	Privatbereich	„Kompetenzbilanz“ (Deutsches Jugendinstitut)
46	Privatbereich	„Kompetenzbilanz für Migranten“ (Deutsches Jugendinstitut)
Funktionsbereichsübergreifende Weiterbildungspässe		
47	Schule Ausbildung	„Peer Leader Ausweis“ (Berlin)
48	Schule Ausbildung	„Qualipass“ (Mecklenburg-Vorpommern)
49	Schule Ausbildung Ehrenamt	„Qualipass“ (Baden-Württemberg)
50	Schule Ausbildung Beruf Ehrenamt	„Europäischer Lebenslauf“ (EU-CV)
51	Schule Ausbildung Beruf Ehrenamt Privatbereich	„Europäischer Computerführerschein“ (ECDL)

Tabelle 2: Übersicht über in Deutschland eingesetzte Weiterbildungspässe nach gesellschaftlichen Funktionsbereichen (Stand: Juli 2003)

Der auffälligste Befund besteht darin, dass mehr als 50% der Weiterbildungspässe im Bereich der Ausbildung und im beruflichen Bereich (betrieblich und überbetrieblich) entwickelt wurden. Dies macht deutlich, dass für die Entwicklung und Verbreitung von Weiterbildungspässen neben verbandspolitischen und pädagogischen Intentionen besonders ökonomische und arbeitsmarktpolitische Faktoren eine Rolle spielen. Ziel ist die (Re-)Integration in das Beschäftigungssystem und der Verbleib auf dem ersten Arbeitsmarkt.

4.2.2 Organisationsstrukturen und räumliche Reichweite

Die Entwicklung der Weiterbildungspässe in Deutschland geht auf unterschiedliche Ursachen, Anlässe und Initiativen zurück. Dabei lassen sich betriebliche Initiativen, Verbandsaktivitäten, kommunale Entwicklungsansätze, staatliche Initiativen sowie Initiativen auf europäischer Ebene unterscheiden. Allerdings ist diese Unterscheidung rein analytisch, denn in der Praxis sind betriebliche, verbandliche, kommunale, staatliche sowie europäische Initiativen aus Gründen vorausschauender Akzeptanzsicherung häufig miteinander verknüpft.

Beispiele für betriebliche Initiativen sind der „Qualifizierungspaß“ von Volkswagen, die „IT-Card“ von AUDI oder der „Qualifikationspass“ der Firma Vollack.³ Auf

³ Die Angabe einzelner Weiterbildungspässe dient lediglich der exemplarischen Illustration von Aussagen und Zusammenhängen. Mit der Auswahl dieser Pässe verbindet sich kein Urteil über die Qualität aufgeführter und nicht aufgeführter Pässe.

Verbandsebene sind vor allem Weiterbildungspässe im Kontext ehrenamtlicher Tätigkeiten entstanden, teilweise auf Betreiben einzelner Einrichtungen (z.B. „Nachweismappe Ehrenamt“ der Arbeitsgemeinschaft Hessischer Jugendverbände), teilweise durch Kooperation mehrerer Trägerorganisationen (z.B. NRW-Landesnachweis „Engagiert im sozialen Ehrenamt“ oder der „Nachweis über die Teilnahme an Fortbildung und Weiterbildung“ des Trägerkreises Ehrenamt).

Beispiele für die Entstehung von Weiterbildungspässen im kommunalen Kontext sind der „Aktiv-Pass“ der Stadt Osnabrück oder das „Tu-Was-Tagebuch“ der Stadt Nürtingen, das vom städtischen Schulamt getragen wird. Das für Schüler entwickelte „Tu-Was-Tagebuch“ ist eingebettet in den Ansatz einer umfassenden „Anerkennungskultur“, deren oberster Grundsatz es ist, den einzelnen Bürger mit all seinen Fähigkeiten und Talenten in den Mittelpunkt zu stellen und seine Wünsche und Ideen ernst zu nehmen. Öffentliche Wertschätzung, Beachtung und Weiterbildung sind besondere Erfolgsfaktoren der Nürtinger Anerkennungskultur.

Von Bedeutung sind aber auch staatliche Institutionen, so etwa beim „Qualipass“ in Baden-Württemberg das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und das Landesarbeitsamt oder beim ebenfalls als „Qualipass“ bezeichneten Dokument in Mecklenburg-Vorpommern das Ministerium für Arbeit, Bau und Landesentwicklung sowie das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Mit der Unterstützung von Weiterbildungspässen reagierten die Ministerien auf die Empfehlung eines Sachverständigenforums, dass neben formalen, besonders non-formale und informelle Lernprozesse sichtbar gemacht werden müssen, um die individuellen Potenziale erkennen, fördern und einsetzen zu können (vgl. Gerber 2001, S. 7).

Als Beispiele für Initiativen auf europäischer Ebene können das vom Europarat geschaffene „Europäische Sprachenportfolio“ oder der „EUROPASS Berufsbildung“ genannt werden, wobei der letztgenannte auf eine Initiative der Europäischen Kommission zur Förderung alternierender europäischer Berufsbildungsabschnitte zurückgeht.

Die Heterogenität von Ursachen, Anlässen und Initiativen setzt sich unmittelbar in der Kategorie der räumlichen Reichweite der Einzugsgebiete fort. Diese reicht von lokal eingesetzten Weiterbildungspässen (z.B. der „Aktiv-Pass“ für einzelne Schulen der Stadt Osnabrück oder das „Tu-Was-Tagebuch“ für Schulen der Stadt Nürtingen) über regional verbreitete Pässe (z.B. das „Hamburger Freiwilligenbuch“ für die Stadt und das Umland von Hamburg), überregionale Pässe (z.B. der „Qualipass“ aus den Bundesländern Baden-Württemberg oder Mecklenburg-Vorpommern) und nationale Pässe (z.B. das „Kompetenzhandbuch“ der IG-Metall oder der „Qualifikationsnachweis der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik“) bis hin zu supranationalen Pässen (z.B. das „Europäische Sprachenportfolio“, der „Europäische Computerführerschein“ oder der „EUROPASS Berufsbildung“).

4.2.3 Zielsetzungen

Unter Zielsetzungen sollen diejenigen Absichten verstanden werden, welche mit der Einführung von Weiterbildungspässen aus Sicht der Entwickler verfolgt werden. Diese Zielsetzungen sind ebenfalls heterogen. Sie lassen sich in individuelle, gesellschaftliche und unternehmerische Ziele unterteilen. Dabei wird jedoch deutlich, dass hinter der Entwicklung und Förderung von Weiterbildungspässen häufig arbeitsmarktpolitische und ökonomische Impulse stehen. Ziel ist es, „Beschäftigung

[zu] fördern“, „gemeinnützige, öffentlich geförderte Maßnahmen [zu] unterstützen“ und ergebnisorientierter einzusetzen.⁴

4.2.3.1 Individuelle Ziele

Zu den individuellen Zielen können jene gerechnet werden, welche auf die Förderung des Bildungsbewusstseins gerichtet sind. Damit einher gehen die „Sensibilisierung für lebenslanges Lernen“, die Einsicht in die „Notwendigkeit, sich weiterzubilden“ und das Wissen darüber, für das Lernen oder die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen selbst verantwortlich zu sein. In diesem Zusammenhang sollen Weiterbildungspässe „ein Bewusstsein für bereits vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten schaffen“ und zur „Sensibilisierung für Schlüsselkompetenzen“ beitragen.

Vor dem Hintergrund des Bewusstmachens von Kenntnissen und Fertigkeiten erschließt sich als weitere Zielsetzung die Motivierung der Individuen. Weiterbildungspässe sollen eine „Steigerung von Eigeninitiative, Selbstvertrauen und Selbstverantwortung“ bewirken, einen Beitrag zur „Förderung des autonomen Lernens“ leisten, die „Bereitschaft zur Weiterbildung“ erhöhen, als „Anreiz für Bildung“ fungieren oder eine „frühzeitige Beschäftigung mit Berufswegen“ fördern. So gesehen bezieht sich die Zielsetzung der Pässe grundsätzlich auf das einzelne Individuum; denn „im Mittelpunkt soll der einzelne Jugendliche oder Erwachsene stehen“. Deshalb soll der Pass „kein Zwangsinstrument“ sein, sondern freiwillig von Jugendlichen und Erwachsenen benutzt werden.

Daneben lassen sich bei der Analyse der vorhandenen Weiterbildungspässe Zielsetzungen finden, die auf das Identifizieren, Erfassen und Bewerten eigener Fähigkeiten bezogen sind und deshalb als kompetenzbezogene Zielsetzungen charakterisiert werden können. Die Relevanz dieser Zielsetzung ist evident, da sie den Kerngedanken eines Weiterbildungspasses enthält. Zu finden sind in dieser Gruppe Zielsetzungen wie der „Überblick über besuchte Veranstaltungen“, die „chronologische Dokumentation beruflicher Entwicklungen und allgemeiner Interessenlagen“, die „systematische Erfassung und Dokumentation von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen“ oder die „Erfassung des gesamten Potenzials individueller Ressourcen aus allen Lebensbereichen“; alles Zielsetzungen, welche die retrospektive Erfassung und Dokumentation der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen betreffen. Es werden hier aber auch zukunftsgerichtete Ziele gesetzt, wie „die faire, nutzbringende Optimierung von vorhandenen Stärken und ihre Umsetzung in Qualifikationen“ oder der Anstoß zu einem „bewussten, realitätsbezogenen und eigenverantwortlichen Umgang mit dem individuellen Potenzial“. Sie sind darauf ausgerichtet, „Orientierung bei der Berufs- und Lebenswegplanung“ zu geben, „Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Laufbahngestaltung nachhaltig [zu] managen“, „einen Überblick über den Kompetenzzuwachs im Laufe der beruflichen Aus- und Weiterbildung [zu] verschaffen“, „zielgerichtet Bildungsprozesse und Laufbahnentwicklungen [zu] planen und [zu] organisieren“ und damit eine „Erweiterung beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz“ zu fördern.

Damit eine retrospektive Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen und eine zukunftsgerichtete, nachhaltige Planung gelingen können, wird in den Konzepten der Weiterbildungspässe als weiteres Ziel eine aktuelle persönliche Bestandsaufnahme

⁴ Die in den folgenden Abschnitten angegebenen Zitate stammen entweder direkt aus den untersuchten Bildungspässen oder wurden im Rahmen der Nachrecherchen von den Passherausgebern formuliert. Diese Angaben finden sich auch in der Passdatenbank. Zur besseren Lesbarkeit der vielfältigen Angaben wird auf die Nennung der jeweiligen Bildungspässe i.d.R. verzichtet.

formuliert. Dabei geht es um die individuelle „Reflexion dessen, was man schon gemacht hat, schon kann und noch machen will“, um „das Auswerten von Lern-, Berufs- und Lebenssituationen und das Ableiten von Schlussfolgerungen“ sowie um das „periodische Überdenken der Entwicklungsschritte“. Ein Beispiel für solche Zielsetzungen findet sich im „Kompetenzhandbuch“ des Job-Navigators der IG-Metall, das die Erstellung eines persönlichen Aktionsplanes im Rahmen einer Klärung des „beruflichen Hauptinteresses“ durch den Passinhaber vorsieht.

Schließlich verfolgen die untersuchten Weiterbildungspässe auch die Zielsetzung, einen Beitrag zur horizontalen oder vertikalen Mobilität im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu leisten. Beispiele dafür sind der vereinfachte Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt, die „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen“ oder die „Erweiterung der Vermittlungschancen in eine geeignete Ausbildung, Arbeit, Existenzgründung oder Weiterbildung“. In diesem Kontext ist auch die „Präsentation eigener Leistungen, die man erbracht hat“, anzusiedeln. Hinsichtlich des Übergangs zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionsbereichen werden als Zielsetzungen die „Erleichterung des Übergangs zwischen Schule und Beruf“, die „Schaffung einer engeren Verbindung zwischen Schulen bzw. Ausbildungszentren und Unternehmen“ und die „Dokumentation von ehrenamtlich erworbenen Erfahrungen und Qualifikationen zur Verwendung im Erwerbsleben“ genannt.

4.2.3.2 Gesellschaftliche Ziele

In den recherchierten Weiterbildungspässen werden neben Zielsetzungen, die allein die jeweiligen Passinhaber betreffen, auch solche angegeben, die für das Gemeinwesen und die Gesellschaft positive Auswirkungen haben sollen. Ein Beispiel hierfür ist unter anderem die Förderung von räumlicher Mobilität und Flexibilität, die besonders in einem zusammenwachsenden Europa und im Kontext der Globalisierung von zentraler Bedeutung ist. Besonders Weiterbildungspässe im Bereich der Ausbildung oder des Sprachen-Lernens (z.B. EUROPASS Berufsbildung, Europäisches Sprachenportfolio) wollen „Internationalität und Mobilität“ der europäischen Bürger und eine „transnationale Mobilität im Bereich der beruflichen Bildung“ verbessern. Diese Pässe versuchen, die „Transparenz über im Ausland erworbene Qualifikationen“ zu verbessern, das „Kennen lernen von anderen Technologien und Know-how“ zu fördern und somit insgesamt zur „Überwindung bestehender Schranken bei der europaweiten Arbeitsplatzsuche“ beizutragen.

Für das „Portfolio: Medien. Lehrerbildung“ wird ein weiterer Nutzen darin gesehen, dass ein Portfolio die „Institutionen der Lehrerausbildung herausfordert, geeignete Veranstaltungen zur Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz anzubieten“. In diesem Sinne können Weiterbildungspässe auch als Instrument für Bildungsbedarfsanalysen herangezogen werden.

Während diese Ziele stärker der Förderung der beruflichen Bildung als gesellschaftlicher Anforderung verhaftet sind, existieren auch Zielsetzungen, die eher dem bürgerschaftlichen Engagement dienen, wie die „Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialoges zwischen den Kulturen“ und die „Förderung von interkultureller Qualifikation“ sowie die „Geschlechtergleichstellung“ und bessere Integration von Migranten und Migrantinnen.

Eine weitere Zielsetzung, die in den recherchierten Weiterbildungspässen zu finden ist, bezieht sich auf die Förderung einer „gesellschaftlichen Anerkennungskultur“ als „Beitrag zu einer Kultur der Anerkennung vielfältiger Praxisleistungen“. Damit wird die Absicht verfolgt, eine „Offenheit gegenüber Praktikern mit anderen Formalabschlüssen“

zu erzeugen, indem sie zur „Anerkennung vielfältiger Praxisleistungen“ in Praktika, Auslandsaufenthalten, Ehrenamt, Familie etc. beiträgt. Beispiele finden sich vor allem im Bereich der ehrenamtlichen Weiterbildungspässe, die auf eine Sensibilisierung der Bedeutung ehrenamtlicher Tätigkeit ausgerichtet sind. Durch sie soll „ehrenamtliche Tätigkeit als qualifizierte und qualifizierende Tätigkeit dokumentiert“, „Fort- und Weiterbildung als selbstverständlicher Bestandteil ehrenamtlicher Arbeit“ sichtbar gemacht und damit einer „deutlicheren öffentlichen Wertschätzung ehrenamtlicher Arbeit zur Sicherung des Bestands ehrenamtlicher Arbeit“ der Weg geebnet werden.

4.2.3.3 Unternehmerische Ziele

Neben individuellen und gesellschaftlichen Zielen dienen Weiterbildungspässe auch Unternehmen und Betrieben. Haben diese bereits Erfahrungen mit dem Einsatz von Weiterbildungspässen gemacht, geben Vertreter von Unternehmen und Betrieben den Mehrwert eines Weiterbildungspasses explizit an.⁵

Indem der Pass eine „Vorlage zur systematischen und vergleichbaren Dokumentation von Erfahrungen“ darstellt und damit einen Überblick über Veranstaltungen und Aktivitäten „in kompakter Form“ ermöglichen kann, zielt die Einführung eines Weiterbildungspasses auch auf „Einsparung von Bürokratie“ und „Senkung der Kosten“.

Liefert ein Pass den „Nachweis für vorhandene Qualifikationen“ und schafft so „Transparenz über die erworbenen Qualifikationen“, können die Unterlagen aus dem Pass „eine Orientierungshilfe bei der Suche nach geeigneten Auszubildenden“ sein; denn der Weiterbildungspass gibt „Einblicke in das gesamte Erfahrungsspektrum von Bewerbern“ und bildet eine „Ergänzung der Zeugnisunterlagen“. Sie können jedoch auch eine generelle Hilfe bei der Personalauswahl und Personalentwicklung darstellen, indem „eine gezielte Weiterentwicklung des Mitarbeiters“ vorgenommen werden kann. Ziele sind die „Vermeidung von Fehleinschätzungen, d.h. von falschen Stellenbesetzungen“ und die „Verringerung von Personal- und Fluktuationskosten“ (vgl. Kap. 5).

Der Weiterbildungspass bzw. der systematische Umgang mit Kompetenzen dient dann der „Unterstützung von Führungsarbeit“ oder wird als „Hilfe für kleine und mittlere Unternehmen beim Fehlen von ausgefeilten Zugangsverfahren“ eingeschätzt.

4.2.3.4 Zielgruppen

Die Vielfalt und Heterogenität der gegenwärtig in Deutschland eingesetzten Weiterbildungspässe bezieht sich auch darauf, dass sie auf verschiedene Zielgruppen ausgerichtet sind. Dabei sind die gesellschaftlichen Funktionsbereiche Schule und Ehrenamt hinsichtlich der in ihnen angesprochenen Zielgruppen von Schülern und ehrenamtlich tätigen Personen relativ homogen. Eine weitere Differenzierung muss hier nicht erfolgen.

Im Funktionsbereich Ausbildung werden Auszubildende in betrieblichen und schulischen Kontexten sowie im Bereich der Hochschule angesprochen. Hier finden

⁵ Neben den Eintragungen auf der „Weiterbildungspassdatenbank“ vgl. hierzu Gerber 2001, S. 16-19; Deutsches Jugendinstitut 2000, S. 5 f; www.ch-q.ch/d/html/ct_stimmen_d.htm sowie www.ch-q.ch/d/html/ct_news_d.htm

sich außerdem Pässe, die branchenübergreifend und zielgruppenunabhängig eingesetzt werden (z.B. der „EUROPASS Berufsbildung“) sowie branchenspezifische Pässe (z.B. der „Interregionale Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“). Generell kann gesagt werden, dass im beruflichen Bereich Pässe mit betrieblicher und überbetrieblicher Reichweite sowie branchenspezifische und branchenübergreifende Pässe existieren.

Weiterbildungspässe, die im Privatbereich eingesetzt werden, streuen hinsichtlich der Zielgruppen. Beispielsweise wird das „Europäische Sprachenportfolio“ vom Europarat für unterschiedliche Zielgruppen akkreditiert. Ein anderes Beispiel ist die „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts, mit der Mütter und Väter sowie Berufsrückkehrerinnen angesprochen werden, oder der „Europäische Computerführerschein“, mit dem unter anderem Behinderte explizit als Zielgruppe genannt werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass Weiterbildungspässe, die explizit für bildungsbenachteiligte Zielgruppen Verwendung finden, von deutlich untergeordneter Bedeutung sind. Ausnahmen bilden der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ der BBJ SERVIS gGmbH, der „Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen“ vom Bundesinstitut für Berufsbildung oder der vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft eingesetzte „Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel“.

4.2.4 *Ergebnisse und Wirkungen*

Wie bereits dargestellt, sind Weiterbildungspässe in Deutschland vorwiegend ein Phänomen der vergangenen fünf Jahre. Dieser kurze Zeitraum erschwert eine gesicherte Beantwortung der Frage nach erwünschten, aber auch nach unerwünschten Wirkungen. Erst bei wenigen Weiterbildungspässen wurden Untersuchungen durchgeführt, aus denen sich erste Ergebnisse im Sinne von kurzfristig beobachtbaren Resultaten und vorsichtige Schlüsse für ihre mögliche Weiterentwicklung ziehen lassen. Die meisten Aussagen haben bisher eher heuristischen Charakter. Eine umfassende Evaluation des Einsatzes von Pässen und eine systematische Bewertung ihrer Wirkungen im Sinne von längerfristigen Folgen der Ergebnisse, aus denen sich wissenschaftlich abgesicherte Aussagen gewinnen lassen, liegen derzeit noch nicht vor.

Die Beurteilung und Bewertung der Wirkungen der Weiterbildungspässe dient, neben der Legitimation des Instrumentes, ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung. Dabei finden unter anderem die folgenden Kriterien Verwendung:

- Anzahl ausgegebener Pässe und Verbreitung von Weiterbildungspässen hinsichtlich Nutzergruppen,
- Handhabbarkeit von Weiterbildungspässen,
- Motivation der Nutzer/Passinhaber,
- Notwendigkeit einer Begleitung und Beratung für die Passinhaber bei der Verwendung des Weiterbildungspasses,
- Art der dokumentierten Kompetenzen bzw. Qualifikationen,
- Aussagekraft der dokumentierten Kompetenzen bzw. Qualifikationen,

- Verwendungskontexte von Weiterbildungspässen,
- Verwertbarkeit für die Passinhaber,
- Akzeptanz bei unterschiedlichen Gruppen (Berater, Betriebe, Bildungseinrichtungen, staatliche Institutionen, Passinhaber, Verbände, Vereine),
- Auswirkungen der Pässe auf die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Gruppen.

4.2.5 Erfassung und/oder Bewertung von Lernleistungen und/oder Kompetenzen

Die in den bisherigen Ausführungen dargestellte Heterogenität trifft auch für die Erfassung und Bewertung von Lernleistungen und/oder Kompetenzen als Bestandteil von Aktivitäten zur Erstellung von Weiterbildungspässen zu. In der Praxis finden sich höchst unterschiedliche Verfahren, die durch die Offenheit und Geschlossenheit der Verfahren und durch die in den Pässen gemachten Angaben, d.h. Tätigkeitsbeschreibungen, Veranstaltungsteilnahmen oder konkrete Kompetenzen, unterschieden werden können.

Dabei sind Erfassung und Bewertung analytisch voneinander zu trennen, da unterschiedliche Absichten mit ihnen verfolgt werden, auch wenn in der Praxis häufig nicht klar zwischen ihnen unterschieden wird. Schläfli verbindet den Teilprozess des Erfassens mit der Zielsetzung, Inventar aufzunehmen und vorhandene Ressourcen bewusst zu machen, und den Teilprozess des Bewertens mit dem Ziel, vorhandene Ressourcen mit bestimmten Anforderungen in Beziehung zu setzen (vgl. Schläfli 1998, S. 29).

Hinsichtlich der Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen entsprechen die recherchierten Weiterbildungspässe in Deutschland Schläflis Definition, bei der Bewertung erweist sie sich jedoch als unzureichend. Zwar gibt es, insbesondere im beruflichen Bereich, Weiterbildungspässe, die auf bestimmte Anforderungen Bezug nehmen, es gibt aber auch Weiterbildungspässe, bei denen eine Bewertung von Lernleistungen und Kompetenzen unabhängig von vorgegebenen Anforderungen vorgenommen wird.

Für die Analyse der Erfassungs- und Bewertungsverfahren von Weiterbildungspässen in Deutschland wurden daher folgende Definitionen zugrunde gelegt:

Erfassung: Identifizieren und Dokumentieren („Sichtbarmachen“) von Fähigkeiten und Kompetenzen aus zurückliegenden oder aktuellen Lernprozessen.

Bewertung: Beurteilung der Ausprägung von Fähigkeiten sowie des Beherrschungsgrades von Fertigkeiten, die aus zurückliegenden oder aktuellen Lernprozessen resultieren, in Form von Selbst- und/oder Fremdeinschätzung (vgl. Kap. 3). Diese Einschätzung kann, z.T. unter Vorgabe von (Kompetenz-) Standards, auf konkrete Anforderungssituationen gerichtet sein oder unabhängig von bestimmten Anforderungssituationen erfolgen.

Die recherchierten Weiterbildungspässe lassen sich auf dieser Grundlage zunächst in zwei Gruppen einteilen. Während sich eine dieser Gruppen lediglich auf die Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen beschränkt, wird in den Pässen der anderen Gruppe eine auf die Erfassung aufbauende Bewertung vorgenommen. Innerhalb dieser Gruppen kann eine weitere Differenzierung erfolgen. Die Pässe lassen sich danach

unterteilen, ob für die Erfassung Kompetenzlisten und für die Bewertung Bewertungsstufen vorgegeben oder nicht vorgegeben werden. In Abhängigkeit von diesen Vorgaben können Weiterbildungspässe demzufolge als offene oder als geschlossene Systeme dargestellt werden.

Kombiniert man diese beiden Ebenen, ergeben sich vier prinzipielle Gestaltungsvarianten:

- Pässe mit offenen Erfassungssystemen,
- Pässe mit geschlossenen Erfassungssystemen,
- Pässe mit offenen Bewertungssystemen,
- Pässe mit geschlossenen Bewertungssystemen.

In der Praxis finden sich überwiegend Pässe mit offenen Erfassungssystemen und Pässe mit geschlossenen Bewertungssystemen. Die beiden anderen Varianten sind von deutlich geringerer Bedeutung. Dabei werden offene Erfassungssysteme vor allem im schulischen und ehrenamtlichen Bereich, geschlossene Bewertungssysteme vor allem im beruflichen Bereich und im Bereich der Ausbildung angewendet. Während im beruflichen Bereich die relativ einfach zu bewertenden (harten) Fachkompetenzen stark im Vordergrund stehen, fällt im schulischen und ehrenamtlichen Bereich den überfachlichen (weichen) Kompetenzen größeres Gewicht zu. Im schulischen Bereich stellen soziale und kommunikative Kompetenzen eine Einstiegshilfe ins Berufsleben dar, im ehrenamtlichen Bereich sind sie die Voraussetzung für soziales Engagement.

In der Praxis existieren allerdings auch Übergänge innerhalb eines Passes in der Form, dass beispielsweise die Erfassung offen gestaltet wird, die Bewertung jedoch durch ein geschlossenes System erfolgt.

Dieses 4-Felder-Schema gibt zugleich Hinweise auf Entwicklungsgrad und Komplexitätsniveau eines Passes. Demzufolge sind Weiterbildungspässe, in denen eine Bewertung im Sinne eines geschlossenen Systems vorgenommen wird, am elaboriertesten, während jene, die sich nur auf die Erfassung von Lernleistungen beschränken, am wenigsten elaboriert sind.

4.2.5.1 Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen

Das Ziel der Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen besteht darin, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus zurückliegenden oder aktuellen Lernprozessen zu benennen und zu dokumentieren. Dazu werden unterschiedlich komplexe Verfahren und Instrumente eingesetzt.

Die einfachste Form der Erfassung besteht darin, eine in einem bestimmten Kontext ausgeübte Tätigkeit zu beschreiben, ihre Zeitdauer anzugeben und durch eine dritte Person oder durch die Trägerorganisation des Passes bestätigen zu lassen. Für die Beschreibung der ausgeübten Tätigkeit werden keinerlei Vorgaben gemacht. Es handelt sich um offene Erfassungsverfahren, die besonders im ehrenamtlichen Bereich angewendet werden (z.B. „Hamburger Freiwilligenbuch“ oder „Nachweismappe Ehrenamt“). Häufig werden auch Teilnahmen an Fortbildungsveranstaltungen als Tätigkeiten eingetragen. Die Einträge erfolgen im Einvernehmen zwischen Passinhaber und bestätigender Person bzw. Organisation. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass die extern zugeschriebene Objektivität der getroffenen

Kompetenzaussage mit der Position einer bestätigenden Person innerhalb einer Organisation positiv korreliert.

Eine höhere Komplexitätsstufe in diesen offenen Erfassungssystemen haben solche Weiterbildungspässe, bei denen mehr oder weniger umfangreiche Hilfestellungen zur Erfassung von Kompetenzen, meistens in Form von offenen und ergänzungsfähigen Übersichtslisten, angeboten werden. Beispielsweise nennt die „Nachweismappe Ehrenamt“ als Anhaltspunkte Teamfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Leitungskompetenz, Flexibilität, Organisationstalent, Kommunikationsfähigkeit sowie Rhetorik und Präsentationen. Im „Aktiv-Pass“ werden ohne weitere Vorgaben verschiedene „Aktiv“-Bereiche vorgegeben (AktivSchule, AktivPraktikum, AktivJob, AktivVerein, Aktiv Soziales Engagement, und „Aktiv ... und außerdem“), wobei die „Art der Tätigkeit“ mit Tätigkeitsschwerpunkten anzugeben ist.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang allerdings auf eine Unschärfe. In den meisten Weiterbildungspässen mit offenen Erfassungsverfahren wird die Ausübung von Tätigkeiten mit dem Erwerb oder Vorhandensein einer bestimmten Kompetenz gleichgesetzt. Dabei wird lediglich dargestellt, was ein Passinhaber erfahren hat, jedoch nicht, was er tatsächlich gelernt hat. Von einer Reflexion und einer daraus resultierenden Transferierbarkeit dieser Erfahrung kann jedoch nicht automatisch ausgegangen werden.

Die problematische Gleichsetzung von Tätigkeiten und Kompetenzen wird in dem von der Volkshochschule Stuttgart initiierten Projekt „ANEKO – Verbesserte Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt durch Anerkennung bestehender Qualifikationen und Kompetenzen“ durch ein dreistufiges Erhebungsverfahren vermieden. In der ersten Phase sollen im Rahmen einer – allerdings nur kurzen – persönlichen Beratung die individuellen Formen des Lernerwerbs thematisiert (Lernbiografie) und dadurch die Entdeckung eigener Fähigkeiten unterstützt werden, worauf eine Selbsteinschätzung fachlicher Kompetenzen vorgenommen wird. In der zweiten Phase erfolgt die Ermittlung und Beurteilung von IT- und Office-Kompetenzen. In einem abschließenden Gespräch werden die Ergebnisse schließlich gemeinsam analysiert und mögliche Konsequenzen erarbeitet.

Noch elaborierter ist die „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts. Dort werden aus familienbezogenen Tätigkeiten des Passinhabers zunächst Erfahrungsfelder zusammengetragen, die anschließend anhand der Fragestellungen „Was habe ich dabei gelernt?“ und „Welche Kompetenzen habe ich dabei erworben?“ näher analysiert und reflektiert werden. Dies ist eines von zwei Verfahren, das auch eine naive Gleichsetzung mit Fähigkeiten vermeidet und durch die Art des Erhebungsverfahrens sicherstellt, dass „Kompetenzen“ im Sinne des lernpsychologischen Konstrukts gemessen werden. Im Fall des Lernpasses des Instituts für zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung der Fachhochschule Bochum erfolgt eine Diagnose zu methodischen, sozial-kommunikativen und persönlichen Kompetenzen auf Basis der Aussagen des Passinhabers zu etwa 150 Situationsbeschreibungen.

Insgesamt sind systematisierte und überprüfbare Verfahren zur Erfassung von Lernleistungen und von Kompetenzen, die über bloße Beschreibungen von Tätigkeiten hinausgehen, als Bestandteil von Weiterbildungspässen in Deutschland die Ausnahme. Diese wenigen Verfahren beschränken sich vorwiegend auf Selbsteinschätzungen durch die Passinhaber, meist in Form vorgegebener Listen oder Itembatterien. Insgesamt gibt es demzufolge noch keine Pässe, in denen die Kompetenzen von Passinhabern durch externe Institutionen wissenschaftlich valide gemessen werden. Darüber hinaus wird in den Weiterbildungspässen auch nicht systematisch zwischen

Fähigkeiten und Kompetenzen unterschieden, sondern beide Begriffe werden oft synonym verwendet. Daran wird deutlich, dass die in Deutschland eingesetzten und praktizierten Verfahren weitgehend ohne wissenschaftliche Fundierung und häufig allein aufgrund von Bedarfen der Praxis entstanden sind. Weiterbildungspässe mit geschlossenen Systemen zur Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit vorgegebenen und abgeschlossenen Kompetenzlisten arbeiten oder Teilnahmebescheinigungen – u.U. sogar mit Bewertungen – aus absolvierten formalen oder non-formalen Weiterbildungskursen beinhalten.

Ein Beispiel für eine solche Kompetenzliste bietet die „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts, in der folgende Fähigkeiten zur Erstellung eines „persönlichen Kompetenzprofils“ vorgegeben werden, wobei der Unterschied zur Übersichtsliste der „Nachweismappe Ehrenamt“ in der Abgeschlossenheit dieser Vorgaben besteht, der ein theoretisches Modell von Kompetenzen zugrunde liegt:

- Selbstorganisation/Selbstmanagement,
- Verantwortungsbewusstsein,
- Belastbarkeit/Fähigkeit zur Stressbewältigung,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Kooperationsfähigkeit/Teamfähigkeit,
- interkulturelles Handeln,
- Flexibilität und Mobilität,
- Organisationsfähigkeit,
- Führungsfähigkeit.

Auch das „Kompetenzhandbuch“ des Job-Navigators der IG-Metall gibt für eine zu erstellende Profilanalyse Kompetenzlisten für Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz mit jeweils 16 bis 19 Einzelfähigkeiten vor.

Ein weiteres Beispiel für ein geschlossenes Erfassungsverfahren ist der „Europäische Lebenslauf“, bei dem die Gleichsetzung von selbst angegebenen Fähigkeiten und Kompetenzen besonders deutlich wird. Hier werden sprachliche Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Sprechen), soziale Fähigkeiten und Kompetenzen, organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen, technische Fähigkeiten und Kompetenzen, künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen sowie sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen unterschieden.

Geschlossene Verfahren zur Erfassung von Lernleistungen oder Kompetenzen, die auf Teilnahmebescheinigungen über absolvierte Weiterbildungskurse beruhen, sind vor allem bei Weiterbildungspässen zu finden, die im betrieblichen oder überbetrieblichen Kontext eingesetzt werden. Im Vordergrund stehen dabei nicht informelle, sondern formale und non-formale Lernprozesse. Unter Angabe von Ort, Zeitpunkt und Inhalt des Lernens werden sie häufig mit einer externen Bewertung der Lernleistungen verbunden. Dieser Kategorie zuzuweisen sind beispielsweise der „Qualifikationsnachweis der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik“ und der „Qualifizierungspaß“ von Volkswagen, aber auch der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ der BBJ SERVIS gGmbH oder der vom Bildungswerk der hessischen Wirtschaft eingesetzte „Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel“. Zu dieser Gruppe

können auch der „Europäische Computerführerschein“ (ECDL) und der „European Computer Passport Xpert“ (Xpert) gezählt werden. Beide bauen auf Lernzielkatalogen auf. Im weiteren Sinne fallen hierunter aber auch Pässe aus dem ehrenamtlichen Bereich, in denen die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen dokumentiert wird.

4.2.5.2 Bewertung von Lernleistungen und Kompetenzen

Auch bei der Bewertung von Lernleistungen und Kompetenzen gibt es einfache und komplexere Verfahren, und auch hier stammen die einfacheren Verfahren aus dem schulischen und ehrenamtlichen Bereich. In diesen wenigen Fällen, in denen Kompetenzen bewertet werden (z.B. „Aktiv-Pass“, „Qualipass“ aus Baden-Württemberg), werden dafür keinerlei Vorgaben gemacht.

Von diesen Weiterbildungspässen, die lediglich das Vorhandensein einer Kompetenz bestätigen, sind komplexere Verfahren zu unterscheiden, die sich auf ein vorgegebenes Bewertungsraster stützen. Ein Beispiel dafür ist das „Europäische Sprachenportfolio“, bei dem die oben beschriebenen fünf Dimensionen von Kompetenzen anhand von sechs Stufen – elementare, selbstständige, kompetente Sprachverwendung, die in jeweils zwei verschiedenen Kompetenzausprägungen vorliegen – operationalisiert und bewertet werden. Ebenfalls zu nennen ist hier die „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts, die auf dem Niveau einer Ordinalskala konstruiert ist (Stufe 1: „Das kann ich sehr gut“ bis Stufe 5: „Das kann ich nicht gut“). Unter allen derzeit in Deutschland eingesetzten Weiterbildungspässen stellt sie das einzige in einem engeren Sinne als Messinstrument zu verstehende Verfahren der Bewertung von Kompetenzen im Rahmen von Weiterbildungspässen dar.

Neben diesen Verfahren auf der Grundlage vorgegebener Kompetenzkriterien bilden formalisierte Bewertungsverfahren, die auf Inhalte vorgegebener Curricula Bezug nehmen, eine zweite große Gruppe von geschlossen bewertenden Weiterbildungspässen. Beispiele sind der „Europäische Computerführerschein“ (ECDL) sowie die meisten der im beruflichen Bereich eingesetzten Pässe. Zum Erwerb dieser Weiterbildungspässe müssen schriftliche oder mündliche (Modul-)Prüfungen abgelegt werden. Eine weitere Dimension der Bewertung von Lernleistungen und Kompetenzen betrifft die Frage, ob dies in Form einer Selbst- oder einer Fremdbewertung geschieht. Während auf curriculare Vorgaben gestützte Bewertungen überwiegend auf einer Fremdeinschätzung durch professionelles Bildungspersonal beruhen, existieren auch reine Selbsteinschätzungen, beispielsweise beim „Kompetenzhandbuch“ des Job-Navigators der IG-Metall oder beim „Europäischen Sprachenportfolio“. In vielen Weiterbildungspässen finden sich aber Mischformen aus Selbst- und Fremdbeurteilung. Dies ist vor allem in den meisten ehrenamtlichen Pässen und teilweise in schulischen Pässen der Fall, in denen die Tätigkeit eines Passinhabers durch eine weitere Person bestätigt wird. Eine Selbsteinschätzung, die im Nachhinein durch eine Fremdeinschätzung ergänzt und damit in ihrer Aussage überprüft werden kann, findet sich bei der „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts. In sehr wenigen Fällen sind Weiterbildungspässe Bestandteil eines umfassenderen Ansatzes. So gehört das „Kompetenzhandbuch“ zum Job-Navigator, der neben dem Kompetenzhandbuch weitere Bausteine wie eine Potenzialanalyse, eine Weiterbildungsscheckliste, Informationen zur Weiterbildungsberatung oder einen regionalen Weiterbildungsatlas enthält.

Auf einer Stufe mit Weiterbildungspässen stehen betriebliche Dokumentationsformen der Mitarbeiterbewertung im Rahmen der Personalentwicklung, die häufig weiterbildungspassähnliche Strukturen aufweisen. Dabei nimmt die Wahrscheinlichkeit für die Verwendung dieser Instrumente mit der Betriebsgröße ab. Neben Bildungs-,

Qualifizierungs- oder Seminarhistorien handelt es sich dabei um leitfadengestützte Potenzialentwicklungsgespräche, Transfergespräche, Regelbeurteilungen, die Verwendung einer Weiterbildungs- oder Beurteilungsmatrix, Arbeitszeugnisse, Teilnahmebescheinigungen von Bildungsmaßnahmen und i.w.S. auch Personalakten. Grundlage von protokollierten Personalbewertungs- und Personalberatungsgesprächen sind dabei zunehmend Selbsteinschätzungen von Arbeitsleistungen, die durch eine Fremdbewertung von Personen unterschiedlicher Hierarchiestufen ergänzt werden. Ergebnisse und Vereinbarungen werden meist in einem standardisierten Formular für die Personalakte dokumentiert. Hierbei finden vielfach Kompetenzlisten oder standardisierte Einschätzungsbögen Verwendung. Im Zentrum steht dabei die Ermittlung von Kompetenzprofilen, d.h. der Schwächen und Stärken des Beschäftigten hinsichtlich aktueller oder künftiger Arbeitsplatzanforderungen. Die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen findet normalerweise nicht statt. Sofern betriebliche Instrumente und Verfahren zur Feststellung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen verwendet werden, sind diese zwar häufig langjährig im Einsatz und wurden dabei weiterentwickelt, dennoch ist eine Vielzahl von Messproblemen nach wie vor ungelöst, so dass die Personalverantwortlichen sie nur ergänzend einsetzen. Versuche, außerbetrieblich erworbene oder eingesetzte Kompetenzen zu berücksichtigen, sind nur wenig entwickelt. Am ehesten wird dies bei Jugendlichen oder jungen Erwachsenen durchgeführt, die über geringe oder keine Berufserfahrung verfügen, um Hinweise darauf zu bekommen, ob eine Person bereit ist, z.B. Verantwortung zu übernehmen oder sich betrieblich zu engagieren.

4.2.6 Dokumentation erfasster und bewerteter Kompetenzen

Die Dokumentation der erfassten und bewerteten Kompetenzen als Bestandteil der in Deutschland vorhandenen Weiterbildungspässe erfolgt ebenfalls auf unterschiedlichste Weise; ebenso stark variieren das Design und damit die Attraktivität der Pässe. Zunächst ist festzuhalten, dass verschiedene Dokumentengrößen existieren. Das kleinste gefundene Format ist das Format DIN A8, das für die „Jugendleiter-Card“ (JULEICA) und den Weiterbildungspass von Arbeit und Leben eingesetzt wird. Ein ebenfalls kleines Format (DIN A7) findet sich für den „Qualifikationsnachweis der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik“. Für dieses Dokument – wie auch für das „Hamburger Freiwilligenbuch“ – wird darüber hinaus eine Ausgabennummer vergeben.

Im Gegensatz dazu finden größere Formate, die den Eintrag umfangreicherer Informationen gewährleisten, häufiger Verwendung. Beispiele für ein DIN-A6-Format, das sich im Regelfall zu einem kleinen Büchlein geheftet vorfindet, sind der „Qualifizierungspass“ von Volkswagen oder das „Hamburger Freiwilligenbuch“. Das Format DIN A5 wird beim „Aktiv-Pass“ oder beim „Tu-Was-Tagebuch“ eingesetzt. Auch hier liegen geheftete oder mit einer Ringspirale zusammengefügte Blätter vor.

Das Format DIN A4 findet in unterschiedlichen Formen Verwendung. Der einfachste Fall ist ein einziges loses Blatt ohne eine Sammelmöglichkeit (z.B. beim „Europäischen Computerführerschein“). Darüber hinaus existieren Schnellhefter, in denen die Blätter gesammelt werden können (z.B. „Sprungbrett Ehrenamt“ oder „Nachweismappe Ehrenamt“), mit einer Ringspirale gebundene Blätter (z.B. „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts) oder Ringordner mit Register, in denen die Blätter einzulegen sind (z.B. „Kompetenzhandbuch“ zum Job-Navigator). Nur in Ausnahmefällen erfolgt die Verwaltung der Inhalte mittels EDV (z.B. der „Qualifikationspass“ der Firma Vollack).

Die in Form eines Heftes oder als Ringordner vorliegenden Dokumente enthalten im Regelfall eine Seite für persönliche Daten des Passinhabers. Hier werden zudem Hinweise zur Handhabung des Weiterbildungspasses gegeben. Angaben zur Person finden sich, wenn auch in knapp gehaltener Form, bei einzelnen Blättern. Sofern ein Schnellhefter zum Sammeln vorliegt, finden sich auch hier Angaben zu Zielsetzungen und Verwendung der Blätter. Ist dies nicht der Fall, so wird das Dokument im Kontext intensiver Beratung eingesetzt und auf Zielsetzungen und Verwendung wird mündlich hingewiesen (z.B. „Qualipass“ aus Baden-Württemberg, „Qualifikationsnachweis der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik“).

Fasst man den Aufbau der verschiedenen Dokumente zusammen, so enthalten sie mindestens die folgenden Elemente:

- Titelseite mit Bezeichnung des Passes und eventuell Logo der herausgebenden Einrichtung,
- persönliche Angaben des Passinhabers,
- Hinweise zur Handhabung des Dokumentes,
- Beschreibung, d.h. Erfassung mit oder ohne Bewertung der vorhandenen Kompetenz,
- Bestätigung der Kompetenz.

Nur in wenigen Pässen finden sich weiterführende Informationen für die Nutzer. Diese stehen im unmittelbaren Bezug zur Zielsetzung des Passes. Beispielsweise enthält das „Kompetenzhandbuch“ des Job-Navigators unter der Rubrik „Orientierungs- und Handlungskompetenz“ Hinweise zu Arbeitsmarkt- und Berufsinformationen, Stellensuchmaschinen sowie Links im Internet, Ratschläge zur beruflichen Weiterbildung und Bewerbungstipps.

Fast alle recherchierten Weiterbildungspässe verbleiben in den Händen der Lernenden. Ausnahmen bilden die Pässe der Unternehmen von Siemens, Deutsche Bahn und Vollack, bei denen zusätzlich die Verwaltung der Daten per EDV in der Personalabteilung erfolgt.

4.2.7 Sicherung der Akzeptanz von Weiterbildungspässen

Die Heterogenität der recherchierten und analysierten Weiterbildungspässe setzt sich bei der Implementierung der Pässe und der Sicherung ihrer Akzeptanz fort. Dabei weisen insbesondere Einschätzungen der Experten darauf hin, dass größere Akzeptanz erst dann erzielt wird, wenn die allgemeine Anerkennung eines Weiterbildungspasses erreicht ist und er über regionale Grenzen hinweg von Praxisstellen und Betrieben gekannt, genutzt und weiterentwickelt wird. Die Analyse der Weiterbildungspässe insgesamt zeigt jedoch, dass Akzeptanz gegenüber den Instrumenten auch geschaffen wird, wenn die Perspektive von einem rein formal organisierten Bildungssystem hin zur Anerkennung vielfältiger Lernformen erweitert werden kann. Dabei ist festzuhalten, dass in der vorliegenden Machbarkeitsstudie mit dem Begriff „Anerkennung“ keine formale Anerkennung gemeint ist, sondern eine Anerkennung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.

Folgende Indikatoren beschreiben die vorfindbaren Strategien zur Einführung und Sicherung von Akzeptanz: die Arten der Rückmeldungen, die Handhabung des Instrumentes für unterschiedliche Nutzergruppen, die Begleitung und Beratung für

unterschiedliche Nutzergruppen, die Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerkbildung sowie die Finanzierung der Pässe, deren Vertriebssystem und rechtliche Aspekte der Implementierung.

4.2.7.1 Arten der Rückmeldungen über die ausgegebenen Pässe

Sollen Aussagen über die Akzeptanz der erprobten Weiterbildungspässe gemacht werden, spielen Rückmeldungen durch eine wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation, insbesondere über die Art der Erfassung und Bewertung der darin enthaltenen Kompetenzen, eine wesentliche Rolle. Dabei lassen sich formalisierte Rückmeldungen von informellen Rückmeldungen durch die Akteure unterscheiden. In der Praxis dient auch die Zahl der ausgegebenen Pässe als Beleg für deren Akzeptanz.

Unter formalisierter Rückmeldung können Ergebnisse von Untersuchungen verstanden werden, die durch standardisierte oder durch qualitative Befragungen der Akteure (Passnutzer, Passabnehmer, Begleiter, Berater) Aussagen über die Akzeptanz eines Weiterbildungspasses machen. Die Untersuchung der Passaktivitäten zeigt, dass eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation während der Einführung von Weiterbildungspässen selten ist und spezielle Fragestellungen, etwa zur Beratung oder zur Netzwerkbildung, kaum systematisch behandelt werden. Bei vielen Passinitiativen ist eine wissenschaftliche Begleitung, u.a. aufgrund eines begrenzten Budgets, gar nicht vorgesehen.

Im Fall einer wissenschaftlichen Begleitung beschränkt sich diese in den meisten Fällen auf eine abschließende Evaluation der Pilotphase. So wurden der „Qualifizierungspass“ von Volkswagen, das Vorgängermodell des „Interregionalen Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“ oder das „Tu-Was-Tagebuch“ der Stadt Nürtingen am Ende der Pilotphase jeweils einem Akzeptanztest unterzogen. Da viele Pässe jedoch jüngeren Datums sind, steht eine Evaluation nach der Einführungsphase noch aus. Ein Beispiel für solche geplanten Evaluationen ist der „Interregionale Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“, der im Jahr 2002 rund 300 Mal durch die Industrie- und Handelskammer des Saarlandes an die „Zwischenprüflinge“ des Deutschen Hotel- und Gaststättenverbandes ausgegeben wurde.

Beispielhaft für eine wissenschaftliche Begleitung während der Entwicklungs- und Erprobungsphase ist der „Qualipass“ aus Baden-Württemberg. Hier standen verschiedene Interessengruppen ständig in intensivem Kontakt und am Ende einer einjährigen Pilotphase im Mai 2001 wurde der Pass in drei Testregionen evaluiert. Etwa 150 Jugendliche, eine Auswahl von Betrieben sowie die begleitenden Coaches wurden in Einzel- und Gruppengesprächen befragt. Nach einer Erweiterungsphase von Januar bis Dezember 2002, in der unter anderem die Servicestelle Sersheim den „Qualipass“ rund 50.000 Mal an Jugendliche in Baden Württemberg und benachbarte Bundesländer verteilte, ist eine weitere Evaluation geplant. Eine Ausnahme in diesem Zusammenhang bildet auch der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“, dem während der fünfjährigen Entwicklungs- und Erprobungsphase ein sehr differenziertes Evaluationskonzept zugrunde lag. Auch der „EUROPASS Berufsbildung“ wurde prozessbegleitend sowohl auf nationaler Ebene von der InWent gmbH, die zwei Evaluationen unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanzförderung vergeben hat, als auch auf internationaler Ebene von der Europäischen Kommission untersucht (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002).

Bei informellen Rückmeldungen erhalten die Vertreter des Passes ihre Aussagen nicht direkt von den Passinhabern, sondern von Dritten. Beim „Europäischen

Weiterbildungspass“ sind das z.B. die Verantwortlichen an den 60 bis 65 Privatschulen, die den Pass in Deutschland herausgeben.

Zu den Indikatoren, die auf Erfolg oder Misserfolg eines Passes schließen lassen, zählt nach Meinung vieler Beteiligter die Anzahl der ausgehändigten Pässe. Allerdings muss diese Anzahl von der Anzahl der tatsächlich verwendeten Pässe unterschieden werden. Zu Letzterem liegen jedoch kaum Daten vor. So verweist beispielsweise die InWEnt gGmbH im November 2002 auf rund 20.000 ausgegebene „EUROPÄSSE Berufsbildung“ und schließt daher auf hohe Akzeptanz. Jedoch muss beachtet werden, dass die überwiegende Zahl der Pässe (ca. 19.000) über die Mobilitätsprogramme der EU, Sokrates und Leonardo da Vinci, ausgegeben wurden. D.h., dass man für die Ausgabe der Pässe bereits organisierte Strukturen nutzt und sich dort an spezifische Zielgruppen wendet, die schon vorher entschieden haben, mobil sein zu wollen. Die Ausgabe des Passes über freie Träger ist dagegen beschwerlicher, die Anzahl der ausgegebenen Pässe daher deutlich niedriger (ca. 1.000). Aus einer Stellungnahme des ZDH (vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks 2001) geht hervor, dass der Verband zwar 4.000 „EUROPÄSSE Berufsbildung“ an die einzelnen Kammern verteilt hat, diese jedoch – laut Ergebnis einer internen schriftlichen Umfrage – „lediglich 231 Europässe (von 4.000) ausgegeben“ haben. Der „EUROPASS Berufsbildung“ ist hier nur ein Beispiel. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass zwischen der Anzahl der ausgegebenen Pässe und der tatsächlichen Akzeptanz der Nutzer eine niedrige Korrelation besteht.

Um die langfristigen Wirkungen des Einsatzes von Weiterbildungspässen zu beobachten, kommt jenen Evaluationen eine wichtige Rolle zu, die kontinuierlich durchgeführt werden.

4.2.7.2 Handhabung des Weiterbildungspasses für unterschiedliche Nutzergruppen

Zur Förderung der Akzeptanz muss die Gestaltung eines Weiterbildungspasses beachtet werden. Naturgemäß wünschen ihn sich die Nutzer einfach und verständlich. Am besten soll die Handhabung mit geringem zeitlichen und bürokratischen Aufwand verbunden sein. Gleichzeitig zeigen einige Weiterbildungspässe wie der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ mit einer über fünfjährigen Modellversuchsdauer, dass gerade das einfache und verständliche Instrument in Abstimmung mit dem dazugehörigen Konzept einer Entwicklung und Reifung bedarf. Die Weiterbildungspässe zeigen auch, dass gerade dann, wenn mit der Einführung von Weiterbildungspässen das Ziel der (Re-)Integration in den ersten Arbeitsmarkt verfolgt wird, eine intensive Arbeitszeit auf alle Beteiligten zukommt. Beispielhaft für die Verwendung des „Qualifizierungspasses für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ schildern Lukas u.a. (2000, S. 169): „Für die Teilnehmer/innen, die sich in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen befanden, unterschiedliche Interessen verfolgten und unterschiedliche Vorerfahrungen mitbrachten, mussten jeweils ganz individuelle Wege zur Nachqualifizierung aufgezeigt werden, auf denen eben diese Unterschiede Berücksichtigung finden konnten.“ In diese Prozesse involviert waren und sind also nicht nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, sondern im Fall des „Qualifizierungspasses“ auch Dozenten, Betriebsangehörige und Arbeitgeber, Sozialberater und die Mitarbeiter von BBJ SERVIS.

Die Frage der Handhabung ist in erster Linie abhängig von der grundlegenden Frage, ob ein Weiterbildungspass den individuellen Entwicklungsprozess der Passinhaber beschreiben und begleiten soll, also einen diachronen Charakter hat, oder

ob er nur ein synchrones Ergebnis – etwa die zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen Fähigkeiten – dokumentieren soll.

Wenn er nur der Sammlung und Dokumentation von Bescheinigungen und Zertifikaten dient, also ergebnisorientiert ist, dann ist die Handhabung einfach.

Je mehr ein Weiterbildungspass aber als ein Verfahren der Bilanzierung, der Reflexion und der Planung von lebenslangen Lernprozessen – also prozessorientiert – ist, desto komplexer ist notwendigerweise sein Aufbau. Je mehr ein Weiterbildungspass einen fachbereichs- und branchenübergreifenden Anspruch verfolgt, desto mehr Möglichkeiten der konzeptuellen Ausgestaltung müssen ausgearbeitet werden, desto komplexer ist er folglich und desto wichtiger ist es, die unterschiedlichen Interessen und Bedarfe der Akteure zu berücksichtigen. Die Handhabung prozessorientierter Weiterbildungspässe erschließt sich dem Passnutzer oft nicht auf den ersten Blick. Viele Pässe enthalten deshalb eine Einführung in Form von „Gebrauchshinweisen“, „Hinweise für die Benutzer und Benutzerinnen“, eine „Inhaltsübersicht mit einem einleitenden Text“ oder ein selbstständiges „Benutzer-Handbuch“. Beispiele für solche Weiterbildungspässe sind der „Aktiv-Pass“ Osnabrück, der „Berufswahlpass Nordverbund“, der „Qualipass“ aus Baden-Württemberg, das „Kompetenzhandbuch“ der IG Metall, der „Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel“ des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft (bwhw) und der „Qualifizierungspass für berufliche Nachqualifizierung und Weiterbildung“ der BBJ SERVIS gGmbH.

Sozialpartner, Verbände oder Weiterbildungsträger werden in den meisten Fällen einen Weiterbildungspass als Nachweisinstrument wahrnehmen, das ihnen eine Orientierungshilfe bei der Suche nach geeigneten Auszubildenden, ehrenamtlichen Helfern oder motivierten Schülern liefert. Damit er diesen Zweck gut erfüllen kann, wünschen die Vertreter dieser Gruppen eine „landes- und möglichst bundesweit einheitliche“ sowie „übersichtliche Gestaltung“. Darüber hinaus empfiehlt die Mehrheit der betrieblichen Partner beim „Qualipass“ „eine verbindliche Orientierung für die Bewertung der Praxisleistungen anhand einer vorgegebenen Skala“ (Gerber 2001, S. 16).

Anders sind die Anforderungen an Sozialpartner, Verbände oder Weiterbildungsträger in den seltenen Fällen, in denen der Pass als Unterstützung der betrieblichen Instrumente des Qualitätsmanagement-Systems oder als Strukturierungsinstrument für die Planung von Ausbildungsabschnitten angesehen wird, wie z.B. bei der „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts, dem „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ der BBJ SERVIS gGmbH, dem „EUROPASS Berufsbildung“ oder dem „Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung“ des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft. In diesen Fällen finden sich eine größere Kooperationsbereitschaft und ein höherer Grad gegenseitiger Abstimmung zwischen Sozialpartnern, Verbänden oder Weiterbildungsträgern auf der einen und Passinitiatoren auf der anderen Seite. Die Beteiligten wünschen sich in der Regel auch mehr Einheitlichkeit und Standardisierung sowie mehr Beratung. In diesem Sinne verfasste das Deutsche Jugendinstitut eine Broschüre zur Information der Personalverantwortlichen mit dem Ziel, sie „mit der Grundidee der Kompetenzbilanz vertraut“ zu machen „und mögliche Handlungsfelder“ aufzuzeigen (Deutsches Jugendinstitut 2000) und entwickelte ein Konzept zur Einführung der „Kompetenzbilanz“ in Unternehmen.

Festzuhalten ist, dass keiner der recherchierten Weiterbildungspässe Aufgaben und Funktion einer Bewerbungsmappe erfüllen will und kann. Einerseits ist ihre Leistung bei der Dokumentation formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen zu unspezifisch, andererseits ihre Reflexions- und Planungsfunktion zu persönlich, um für

Arbeitgeber interessant zu sein. Im Zusammenhang mit Bewerbungen können Weiterbildungspässe jedoch eine gute Grundlage liefern, um eine individuelle Laufbahnplanung oder eine geeignete Bewerbungsstrategie zu entwickeln.

In Bezug auf die Handhabung und Einsetzbarkeit der Weiterbildungspässe spielt auch die internationale Anschlussfähigkeit an Bildungs- und Beschäftigungssysteme eine wichtige Rolle. Daher sollten Bescheinigungen und Zertifikate in Zukunft grundsätzlich mehrsprachig ausgestellt werden. Neben dem Prinzip der Mehrsprachigkeit sichert auch das Prinzip der Transparenz unterschiedlicher Bildungssysteme und Berufsbilder die internationale Anschlussfähigkeit. Der „Europäische Weiterbildungspass“ ist daher der Versuch, Weiterbildungsaktivitäten nicht nur zu dokumentieren, sondern dies auch in international verständlicher Form zu tun. „Ziel ist eine internationale Systematisierung“. In diesem Zusammenhang ist auch die Entwicklung von Entsprechungstabellen zu den unterschiedlichen Berufsprofilen im Hotel- und Gaststättenbereich in Deutschland, Frankreich und Luxemburg zu nennen, eine besondere Leistung der Entwickler des „Interregionalen Berufsbildungspasses Hotellerie-Gastronomie“.

4.2.7.3 Begleitung und Beratung für unterschiedliche Nutzergruppen

Bei der Betrachtung der im Umlauf befindlichen Weiterbildungspässe wird deutlich, dass es für ihre Implementierung wesentlich ist, unterstützende und beratende Strukturen für die Passinhaber einzurichten (z.B. „Aktiv-Pass“ Osnabrück, „Berufswahlpass Nordverbund“, „Kompetenzhandbuch“ der IG-Metall, „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ der BBJ SERVIS gGmbH, „Qualipass“ aus Baden-Württemberg und „Tu-Was-Tagebuch“ der Stadt Nürtingen). Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die Erfahrung der Praktiker, dass viele Personen Schwierigkeiten haben, ihre Leistungen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen für sich selbst, aber auch für andere sichtbar zu machen. Durch das Angebot einer kritischen, aber insgesamt wohlwollenden Begleitung bei der Bilanzierung, Reflexion und Planung von biografischen Lernprozessen kann – so ein Ergebnis der Evaluation der Pilotphase des „Qualipasses“ aus Baden-Württemberg – eine realistische(re) Erfassung von Lernleistungen und Kompetenzen gelingen bzw. möglich werden. „Erst dadurch“, so folgert Gerber (2001, S. 8), kann der „Qualipass“ „als Instrument der Qualifizierung des Begleitprozesses von Jugendlichen seine Wirkung entfalten“. Auch beim „Aktiv-Pass“ hängt, so die Einschätzung, „der Erfolg (...) entscheidend von der persönlichen Betreuung durch Lehrkräfte bzw. Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter ab, die mit den Jugendlichen die ‚Aktiv-Pässe‘ bearbeiten und gemeinsam reflektieren.“ Diese Ergebnisse lassen sich auch auf andere Pässe übertragen, d.h., ein prozessorientierter Weiterbildungspass und die Möglichkeit der Beratung gehören zusammen.

Es ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Nutzergruppen eines Passes unterschiedliche Beratungsleistungen benötigen. Um den Anfragen nach unterstützender Anleitung für die Berater entgegenzukommen, wurden beispielsweise beim „Qualipass“ Baden-Württemberg Begleitmaterialien entwickelt und ein Fachgespräch „Coachen“ durchgeführt. Steht also zunächst der Passnutzer im Vordergrund der Beratungstätigkeit, so kann mittel- bis langfristig erhöhter Beratungsbedarf bei persönlichen Beratern, bei Mitarbeitern von Weiterbildungsträgern oder bei Personalverantwortlichen in den Betrieben entstehen.

Die Handhabung der Beratungs- und Begleitstrukturen fällt in der Praxis unterschiedlich aus. Es lassen sich freie von institutionalisierten Formen unterscheiden. Die Vertreter des „Qualipass“ Baden-Württemberg bevorzugen freie

Formen und haben daher ein insgesamt niedrigschwelliges Konzept, in dem prinzipiell jeder Berater eines Jugendlichen sein kann. Jedoch gibt es auch institutionelle, hauptamtlich Tätige wie Berufsberater, Lehrer etc. Der „Aktiv-Pass“ arbeitet mit solch einer institutionalisierten Form. Die persönliche Betreuung übernehmen Lehrer und Schulsozialarbeiter.

Äußerst differenziert erscheint das ganzheitliche, prozessbezogene Beratungsangebot der BBJ SERVIS gGmbH. Ihr Beratungskonzept ist aus Erhebungsdaten gefolgert worden, die schon relativ früh „die Notwendigkeit einer gezielten Beratung der Teilnehmer/innen ergeben“ haben (Lukas u.a. 2000, S. 146). Die vorher mehr oder weniger informellen Beratungsleistungen wurden durch Dozenten, Sozialberater und Modellkoordinatoren in ein Gesamtberatungskonzept übertragen, das „durch die definitorische und personelle Trennung von Lern-, Qualifizierungs- und Sozialberatung“ (ebd., S. 198) gekennzeichnet ist. Individuelle Lernberatung bezieht sich dabei vorwiegend auf den fachtheoretischen Lernprozess und die Prüfungsvorbereitung, Qualifizierungsberatung auf den Bereich der betrieblichen Beschäftigung und der Berufswegplanung und Sozialberatung auf die individuelle Lebenssituation. Durch die Kombination dieser Beratungseinheiten ist „ein Instrument zur Lernprozesssteuerung geschaffen worden, das die unterschiedlichen Einflussfaktoren berücksichtigt, die den Qualifizierungsprozess mitbestimmen“ (ebd., S. 208). Daneben beraten die Mitarbeiter der BBJ Consult AG mittlerweile die Bildungsträger bei der Erstellung von Modularisierungskonzepten, der Sicherung von Verfahrensstandards und der Einführung der Pässe. Schließlich beraten und informieren sie die Mitarbeiter der Arbeitsämter über die Struktur des Modularisierungsansatzes und seine Umsetzung.

Ein Beispiel für ein Beratungsmodell in freier Trägerschaft findet sich beim „Kompetenzhandbuch“ des Job-Navigators der IG Metall. Zu diesem Angebot gehören neben dem persönlichen „Kompetenzhandbuch“, mit dem die eigenen beruflichen Fähigkeiten selbst erfasst und bewertet werden können, auch „eine individuelle Potenzialanalyse, die von externen Expertinnen und Experten erstellt wird, ein Beratungsservice und eine Weiterbildungscheckliste“ (www.igmetall.de/weiterbildung/index.html). Der Beratungsservice umfasst, von den Verwaltungsstellen jeweils unterschiedlich gestaltet, Informationsveranstaltungen in Kleingruppen mit Hilfen zum Ausfüllen des Kompetenzhandbuchs, Seminare in Kleingruppen, in denen die Eintragungen ins Kompetenzhandbuch ausgewertet werden, sowie individuelle Gespräche mit Beraterinnen und Beratern (vgl. www2.igmetall.de/homepages/bergedorf/home/jobcheckup.html).

4.2.7.4 Die Rolle der Öffentlichkeitsarbeit

In der Praxis ist die Ausgabe und Verbreitung von Pässen entweder durch eine Anbindung an bestehende Einrichtungen sichergestellt oder wird in Ausnahmefällen – wie bei der „Servicesstelle Qualipass“ in Baden-Württemberg – durch eine neu geschaffene Institution gewährleistet. Darüber hinaus bedienen sich die Passherausgeber einer Vielzahl unterschiedlicher Methoden, um die Öffentlichkeit auf ihren Pass aufmerksam zu machen. Es gibt aber auch Weiterbildungspässe, bei denen eine Öffentlichkeitsarbeit vollständig fehlt und sich die Passherausgeber darauf beschränken, den Pass zu entwickeln und anschließend – ohne vorherige Information der Öffentlichkeit – an ihre Zielgruppe zu verteilen. Dies ist beispielsweise beim „Interregionalen Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“ der Fall, über den nur unregelmäßig in den Verbandspublikationen oder auf der Mitgliederversammlung des Hotel- und Gaststättenverbandes hingewiesen wird. Es gibt keine Werbematerialien und es finden sich nur wenige konkrete Hinweise im Internet. Lehrlinge erhalten durch

die Industrie- und Handelskammer des Saarlandes frühestens bei der Zwischenprüfung Hinweise auf dieses Dokument.

Andere Passherausgeber lancierten die Einführung durch offensive Pressearbeit oder spezielle Informationsveranstaltungen für die Akteure. In vielen Fällen bleibt die Öffentlichkeitsarbeit auf die entsprechenden Regionen bzw. auf die Zielgruppen konzentriert, für die der Weiterbildungspass entwickelt wurde, und die relevanten Informationen werden gar nicht im Sinne einer Öffentlichkeitsarbeit extern verbreitet.

So obliegt es den Verbänden wie dem Verband Deutscher Privatschulen (VDP), regelmäßig an den „Europäischen Weiterbildungspass“ und seine Funktion zu erinnern, z.B. in internen Rundschreiben. Beim „Qualifizierungspaß“ wurden die Führungskräfte per Anschreiben und Faltblatt über die Einführung des Passes bei Volkswagen informiert, dazu gibt es Informationen in hauseigenen Zeitschriften. Auch beim „Sprungbrett Ehrenamt“ wurde die Nachweismappe zunächst nur über die BDKJ-Verbandszeitung und einige BDKJ-Veranstaltungen eingeführt. Einziges Marketinginstrument beim „Hamburger Freiwilligenbuch“ ist die Ehrung von ehrenamtlichen Mitarbeitern. Darüber hinaus wird keine Öffentlichkeitsarbeit betrieben.

Weiterbildungspässe mit einem weiten Verbreitungsradius, einer großen Zielgruppe oder einem hohen politischen Anspruch (z.B. „Qualipass“ Baden-Württemberg, „EUROPASS Berufsbildung“, „Europäisches Sprachenportfolio“) bedienen sich dagegen systematischerer Methoden der Öffentlichkeitsarbeit. Es gibt Eröffnungs- oder Pressekonferenzen, nicht selten werden spezielle Internetseiten eingerichtet. Besonders verbreitet ist der Druck von Informationsbroschüren und Merkblättern, seltener werden Plakate und Postkarten hergestellt. Aufmerksamkeit erzeugen auch Veröffentlichungen in Tageszeitungen, Jugendzeitschriften etc. oder spezielle Informationsschreiben, die an Arbeitsämter, Handwerkskammern, Verbände, Jugendzentren, Betriebe u.Ä. verschickt werden.

4.2.7.5 Die Rolle der Netzwerkbildung

Zwar stehen der Passinhaber und sein Lernen im überwiegenden Teil der Pässe im Mittelpunkt des Weiterbildungspasses, jedoch bilden verantwortliche Mitarbeiter von wissenschaftlichen Einrichtungen, Betrieben, Kammern, Verbänden, Arbeitsämtern etc. sowie die jeweiligen individuellen Berater und Beraterinnen insgesamt ein notwendiges Netzwerk, um einen Weiterbildungspass einzuführen, weiterzuentwickeln und zu verbreiten.

Die Beispiele über ehrenamtlich, freiwillig und unentgeltlich geleistete Arbeit in Kirche und Gesellschaft des Trägerkreises Ehrenamt sowie das „Hamburger Freiwilligenbuch“ zeigen allerdings auch, dass sich eine Vielzahl von Akteuren gegenseitig behindern kann, wenn es beispielsweise um die Abstimmung über die strategische Weiterentwicklung von Weiterbildungspässen geht.

Ein Beispiel für eine gelungene Netzwerkbildung stellt dagegen das „Tu-Was-Tagebuch“ der Stadt Nürtingen dar, das eingebettet ist in die Förderung einer umfassenden Anerkennungskultur für freiwilliges soziales Engagement in der Stadt. Sie wird allerdings auch durch die räumliche Begrenzung des kleinen Einzugsgebiets und die sich aus ihr ergebende Nähe der Akteure unterstützt, die den persönlichen Kontakt zwischen Schüler/innen, Betreuern, Lehrern und Vereinen fördert und zu einer hohen Akzeptanz dieses Passes führt. Die Einführung des „Tu-Was-Tagebuches“ wurde darüber hinaus durch eine offensive Pressearbeit von regionalen Zeitungen unterstützt, die von einer Information aller Nürtinger Betriebe und Ausbildungsbetriebe

durch den Städtischen Wirtschaftsbeirat begleitet wurde. Ein funktionierendes Netzwerk, gute Kooperation und Information zwischen den Beteiligten sind also nötig, um einen Weiterbildungspass erfolgreich einzuführen, zu verbreiten und seine Akzeptanz zu sichern.

4.2.7.6 Die Frage der Finanzierung

Finanzierungsmodelle für Weiterbildungspässe sind vielfältig. Ein Teil von ihnen wird komplett über die Kommunen finanziert, wie der „Aktiv-Pass“ Osnabrück von der Stadt Osnabrück oder das „Tu-Was-Tagebuch“ von der Stadt Nürtingen. Diese hat eigens einen Etat für „Anerkennungskultur“ bereitgestellt, aus dem die städtische Druckerei bezahlt wird, die den Weiterbildungspass druckt. In anderen Fällen finanzieren Verbände oder Firmen die Pässe, wie z.B. im Fall des „Hamburger Freiwilligenbuchs“ oder des „Qualifizierungspasses“ von Volkswagen. Bei Volkswagen erfolgt der Druck intern, der Pass ist für die Mitarbeiter der Marke Volkswagen kostenlos. Im Vergleich zu der Ausstellung von Teilnahmebescheinigungen konnten durch die Einführung des Passes sogar Kosten gesenkt werden. Andere Pässe erheben geringe Schutzgebühren („Sprungbrett Ehrenamt“) oder einen Selbstkostenbeitrag, der oftmals schon in den Kurs- oder Schulgebühren enthalten ist („Europäischer Weiterbildungspass“, „Qualifikationsnachweis der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik“). Seltener muss der Pass käuflich erworben werden („Europäisches Sprachenportfolio“).

In einigen Fällen gibt es für die Entwicklungs- und Implementationsphase finanzielle Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds („Qualipass“ aus Baden-Württemberg) oder gemeinsame Mittel aus der Europäischen Union und einem Landesministerium („Interregionaler Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“). Auf diese Weise können die betreffenden Pässe zunächst kostenlos abgegeben werden. Wie das Beispiel Baden-Württemberg zeigt, ist dies jedoch langfristig keine Lösung. Aufgrund der großen Nachfrage (30.000 ausgegebene Pässe an Jugendliche in der ersten Hälfte des Jahres 2002) wird dort seit August des Jahres 2002 nach regionalen und landesweiten Sponsoren unter den Vertretern der Wirtschaft gesucht. Kosten für die Beratungsleistungen entstehen beim „Qualipass“ zunächst nicht, da das Konzept niedrigschwellig angelegt ist, d.h., jeder kann Berater eines Jugendlichen sein, auch zum Beispiel die Tante, die Nachbarin oder der Handballtrainer. Um der Anfrage nach unterstützender Anleitung für die Berater entgegenzukommen, wurden Begleitmaterialien entwickelt und im Oktober 2002 ein Fachgespräch „Coachen“ durchgeführt. Dazu soll es eine Veröffentlichung und eine Handreichung geben. Die Auseinandersetzung damit soll jedoch ein für jeden bezahlbares Angebot bleiben und keine Pflicht werden.

Demgegenüber ist der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ bereits in einem fortgeschrittenen Entwicklungsstadium. Zunächst im Rahmen eines Modellversuchs gefördert, verzeichnet dieses Projekt mittlerweile auch eigene Einnahmen aufgrund von Mitgliedsbeiträgen der Bildungsträger von 500 Euro pro Jahr. Darin sind das Informationspaket, die Schulung und Beratung der Mitarbeiter bei der Einführung des Passes und die Begleitung der Mitarbeiter bei der Entwicklung von Kompetenzen enthalten. Zudem erhalten die Träger die Pässe per Sammelbestellung für 6 Euro pro Stück. Ansonsten beläuft sich die Schutzgebühr für das Info-Paket zum Qualifizierungspass auf 25 Euro (inkl. MwSt.) plus Versandkosten. Darin enthalten sind: ein Exemplar des Qualifizierungspasses, die Handlungsempfehlungen sowie ein Passwort für einen Downloadbereich.

4.2.7.7 Das Vertriebssystem der Weiterbildungspässe

Bezüglich des Vertriebssystems von Weiterbildungspässen lassen sich offene und geschlossene Verfahrensweisen beobachten. In einem offenen Vertriebssystem werden die Pässe direkt an die Passnutzer ausgegeben. Der Vertrieb ist nicht institutionalisiert und nicht zielgruppenabhängig. Solche Verfahren sind allerdings die Ausnahme. Sie finden sich beim „Kompetenzhandbuch“ der IG Metall, beim „Europäische Lebenslauf“ und beim „Qualipass“ Baden-Württemberg. Dort ist die „Servicestelle Qualipass“ zusammen mit regionalen Jugendagenturen, mit Berufsberatungsstellen und Schulämtern für die Verteilung zuständig. Grundsätzlich kann jede Person den Pass direkt beziehen. Im Gegensatz dazu stehen diejenigen Vertriebssysteme, bei denen die Pässe über Dritte an eine spezielle Zielgruppe ausgegeben werden. Solche Systeme bilden die überwiegende Mehrzahl. Dazu zählen alle Pässe, die ausgegeben werden: von ehrenamtlichen Trägern an ihre Zielgruppe (z.B. „Ausbildungspass der Deutschen Pfadfinderschaft St. Georg“, „Sprungbrett Ehrenamt“ u.a.), von Schulen an ihre Schüler (z.B. „Aktiv-Pass“ Osnabrück, „Tu-Was-Tagebuch“ der Stadt Nürtingen, „Europäischer Weiterbildungspass“, „Interregionaler Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“), von Betrieben an ihre Mitarbeiter („Qualifizierungspaß“ Volkswagen, „Bildungspass“ Siemens) oder innerhalb eines bestimmten institutionellen Gefüges an die jeweilige Klientel („EUROPASS Berufsbildung“, „Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung zum Kaufmann/zur Kauffrau“).

Eine Besonderheit in diesem Zusammenhang ist die Möglichkeit der Registrierung, die bei verschiedenen Pässen genutzt wird. Ohne besonderen Aufwand geschieht sie beim „Hamburger Freiwilligenbuch“ in Form einer Ausgabennummer und beim „Qualifizierungspaß“ Volkswagen in Form der Personalnummer. Als äußerst kompliziert gestaltet sich demgegenüber die Registrierung beim „Europäischen Weiterbildungspass“. Ziel der Registrierung ist es, Rückfragen auch noch nach Jahren klären zu können und die Dokumentation unabhängig von dem einmal ausgegebenen Pass zu machen. Da sich die Registrierung der Einträge jedoch als sehr aufwändig erweist, werden neue Einträge oftmals nicht weitergemeldet, so dass eine Kontrolle der Rückmeldungen bzw. der Aufbau eines Registers nicht möglich ist.

4.2.7.8 Zu rechtlichen Aspekten der Weiterbildungspässe

Insgesamt ist festzuhalten, dass bei der Einführung und Erprobung der recherchierten Weiterbildungspässe die rechtlichen Aspekte eine untergeordnete Rolle spielen. Dieses Ergebnis leitet sich aus der Tatsache ab, dass die praktische Verwendung der Weiterbildungspässe grundsätzlich nicht auf Zertifizierung zielt und somit auch nicht „mit Berechtigungen innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems verknüpft“ ist (Füssel 2003, S. 10). Damit befinden sich die in Weiterbildungspässen dokumentierten non-formalen und informellen Lernprozesse und Lernergebnisse außerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Zum selben Schluss kommt Reinhold Weiß, wenn er feststellt, dass „auf diese Weise erworbene Kompetenzen letztlich in (...) Lernerfolgsdokumentationen einfließen können, (...) bisher gleichwohl außerhalb des Blickwinkels der bestehenden, auch rechtlichen Vorgaben des deutschen Bildungssystems“ stehen (zit. nach Füssel 2003, S. 4f.). In Anlehnung an die Füsselsche Logik bedeutet das wiederum, dass die Verwendung der bisherigen Weiterbildungspässe keinen Eingriff in die jeweilige Rechtsstellung einer Person darstellt (vgl. ebd., S. 10).

Die Verwendung der eingesetzten Weiterbildungspässe beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Pässe bilden ein Angebot, das von den Passinhabern freiwillig genutzt wird (z.B. der „Europäische Weiterbildungspass“, der „Qualipass“ Baden-Württemberg, der „Interregionale Berufsbildungspass Hotellerie-Gastronomie“ oder die Pässe aus dem ehrenamtlichen Bereich). Diesem Prinzip entspricht die offene Haltung der Passinitiativen gegenüber der Verwertbarkeit ihrer Weiterbildungspässe. So strebt die überwiegende Zahl der Initiativen keine direkte Verknüpfung mit dem formalen Bildungssystem an. Besonders aus der Sicht der Herausgeber ehrenamtlicher und schulischer Pässe oder auch des „Qualipass“ aus Baden-Württemberg will der Pass vor allem eins: eine Lücke im bisherigen Bildungssystem sichtbar machen, indem er informelles Lernen sichtbar macht. Auch die Vertreter des „Qualifizierungspasses“ von Volkswagen und des „Europäischen Weiterbildungspasses“ sehen in ihrem Pass keinen Ersatz für formale Abschlüsse, sondern ein Mittel zur Dokumentation von Weiterbildungsaktivitäten. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) betont jedoch die grundsätzliche Übertragbarkeit von Kompetenzen und entwickelte ein Instrument, mit dem die Übertragung von informell erworbenen Kompetenzen mit Schwerpunkt Familienkompetenzen in berufliche Qualifikationen sichtbar gemacht werden soll. Keiner der recherchierten Pässe erhob den Anspruch, einen offiziellen Abschluss zu bescheinigen.

Je mehr die Pässe der (Re-)Integration ins Beschäftigungssystem dienen, desto eher müssen sie sich zumindest mit formalen Strukturen auseinandersetzen. Letztlich führt das aber höchstens zu integrierten Ansätzen, aus denen keine Rechtswirksamkeit folgt, die aber auf der Basis von gegenseitigen Absprachen funktionieren.

So ist der europäische Ausbildungsabschnitt, der im „EUROPASS Berufsbildung“ dokumentiert wird, ein integraler Bestandteil der Berufsausbildung des Herkunftslandes „nach den dort geltenden Rechtsvorschriften, Verfahren und Praktiken“ (Europarat, ABl. vom 22.01.1999, S. 47). Um die Qualität des Ausbildungsabschnittes zu gewährleisten, hat die Europäische Kommission Kriterien festgelegt, nach denen ein Träger für Mobilitätsprojekte den „EUROPASS Berufsbildung“ aushändigen darf. Rechtlich handelt es sich hierbei um vorgeschriebene Normen, deren Verletzung zum Entzug der EUROPASS-Ausgabelizenz führt. Zu diesen Normen zählen unter anderem das Angebot einer von den zuständigen Behörden anerkannten oder zertifizierten alternierenden Berufsbildung durch den Träger, d.h. eine Vereinbarung der Partner über Inhalt, Ziele, Dauer und Modalitäten sowie die Begleitung und Überwachung durch einen Ausbilder. Jedoch werden die Inhalte von den Berufsbildungspartnern im Herkunfts- und Aufnahmeland ausgehandelt und sind relativ „locker“ an die Ausbildungsordnung geknüpft.

Ein weiteres Beispiel für das Agieren unterhalb der ordnungspolitischen Ebene ist der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“, ein Instrument der BBJ SERVIS gGmbH zum Nachweis von fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen mit dem Ziel des Berufsabschlusses. § 40.2 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 37.2 Handwerksordnung (HwO) geben den Rahmen vor, in dem der Pass für die Zulassung zur Externenprüfung genutzt werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden Ausbildungsabschnitte modularisiert und mit Vertretern von Kammern und Arbeitgebern des Landes Berlin abgestimmt. Die gesammelten Module, die insgesamt eine „Ausbildung“ ergeben, ermöglichen es schließlich dem Passinhaber, die Kammerprüfung abzulegen. Dabei sind die Eintragungen der Module im Pass „der Nachweis für die Zulassung zur Externenprüfung“. Der Pass erlaubt damit nur die Anmeldung zur Prüfung und bescheinigt keine anerkannten Berufsabschlüsse. Deswegen spielten auch bei seiner Entwicklung rechtliche Aspekte keine Rolle. Herausragend ist an diesem Beispiel, dass eine Vereinbarung der Sozialpartner über dieses Vorgehen geschlossen werden konnte.

Es kann festgestellt werden, dass der erfolgreiche Einsatz des Instrumentes letztlich von der Abstimmung zwischen den Beteiligten und ihrer gegenseitiger Akzeptanz abhängt. Darüber hinaus werden rechtliche Fragen virulent, wenn tariflich⁶ vereinbarte Mitbestimmungsrechte beachtet werden müssen, wie dies etwa bei der Einführung des „Qualifizierungspasses“ von Volkswagen und beim „Bildungspass“ von Siemens geschah. Da in beiden Fällen der Bildungsausschuss des Betriebsrates schon in der Entwicklungsphase mit einbezogen war, gab es bei der Abstimmung keine Probleme.

Die empirische Auswertung bestätigt also das Ergebnis der Füssel-Studie: Die bestehenden rechtlichen Regelungen in verwaltungsrechtlicher, europarechtlicher sowie bildungsrechtlicher und arbeitsrechtlicher Hinsicht widersprechen den in der Praxis angewandten „bestehenden Regelungen der Anerkennung neuer Lernformen und anderweitig erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht“ (Füssel 2003, S. 33).

4.2.8 Zusammenfassung

Die empirischen Recherchen haben eine Vielzahl von Hinweisen auf Weiterbildungspassaktivitäten ergeben, die sich auf zur Zeit 51 (Stand: Juli 2003) im Gebrauch befindliche Weiterbildungspässe in Deutschland beziehen. Seit dem Zeitpunkt ihrer Einführung zeigt sich über die vergangenen Jahre ein kontinuierlicher Anstieg mit einem deutlichen Zuwachs ab dem Jahr 1997.

Der wesentliche Befund über die Verwendung von Weiterbildungspässen in der Bundesrepublik Deutschland bezieht sich auf deren Entwicklungsdynamik und Heterogenität. Weiterbildungspässe haben ihren Ursprung in Initiativen von Betrieben, Verbänden, Kommunen oder staatlichen Einrichtungen, die sich auf lokaler, regionaler, überregionaler, nationaler oder inter- bzw. supranationaler Ebene bewegen. Sie sind infrastrukturell entweder durch Angliederung an bestehende Einrichtungen oder aber durch gänzlich neu geschaffene Institutionen verankert.

Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Zielsetzung für Individuum, Gesellschaft und Wirtschaft, hinsichtlich der beteiligten Akteure, der Passbezeichnung, der Finanzierung sowie des Einzugsgebiets. Aussagen mit allgemeingültigem Charakter über Aufbau und Funktionsweise eines Weiterbildungspasses sind daher kaum möglich.

Verallgemeinernd ist jedoch festzustellen, dass die gefundenen Weiterbildungspässe bei sonstiger Unterschiedlichkeit im Regelfall auf den beruflichen Bereich und mehr oder weniger direkt auf die (Re-)Integration in den ersten Arbeitsmarkt ausgerichtet sind. Bildungsbenachteiligte sind als ausschließliche Zielgruppe die Ausnahme.

Die deutschen Passaktivitäten lassen sich durch eine Ausrichtung auf gesellschaftliche Zielgruppen anhand von Lebensphasen oder Lebensbereichen klassifizieren, welche auch die Zusammensetzung der unterstützenden Akteure wesentlich mitbestimmen. Hier lassen sich mehrere Bereiche unterscheiden:

- der Bereich „Schule“,

⁶ Zur Bedeutung arbeitsrechtlicher Dimensionen bei der Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die grundsätzliche Offenheit von Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen als Regelinstrumente für die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen vgl. Füssel 2003, S. 26-28. Zu den arbeitsrechtlichen Bedingungen und Möglichkeiten bei der Entwicklung eines Weiterbildungspasses in der Art von Personalakten oder Zeugnissen vgl. ebd., S. 28-32.

- der Bereich „Ausbildung“,
- der Bereich „Beruf – betrieblich“,
- der Bereich „Beruf – überbetrieblich“,
- der Bereich „Ehrenamt“,
- der private Bereich.

Es gibt aber auch Weiterbildungspässe, die für mehrere dieser Bereiche Verwendung finden und dieser Systematik nicht eindeutig zugeordnet werden können.

Die meisten Passaktivitäten finden sich in den Bereichen „Beruf – überbetrieblich“ und „Ehrenamt“. Mit geringem Abstand folgen die Bereiche „Schule“, „Ausbildung“ und „Beruf – betrieblich“. Fasst man den Bereich „Ausbildung“ und den betrieblichen und überbetrieblichen Bereich zusammen, so machen Weiterbildungspässe dieser Bereiche (d.h. im Wesentlichen aus dem Bereich Arbeitsmarkt) mehr als 50% aller vorhandenen Pässe aus. Weiterbildungspässen im privaten Bereich kommt nur eine geringe Bedeutung zu.

Erst wenn man die Weiterbildungspässe nach diesen gesellschaftlichen Funktionsbereichen untergliedert, in denen sie verwendet werden und auf die sie bezogen sind, werden weitere Regelmäßigkeiten erkennbar, die unter anderem auch mit Fragen der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen einhergehen.

In den Funktionsbereichen „Schule“ und „Ehrenamt“ steht die Verwendung offener Verfahren zur Erfassung von Lernleistungen im Vordergrund. Diese Verfahren zeichnen sich in der Regel durch geringe Komplexität und damit einfache Handhabung aus. Im Vordergrund stehen dabei vor allem Tätigkeitsbeschreibungen. Neben formalen werden hier vor allem non-formale und informelle Lernprozesse vermerkt, wobei vielfach aus den Tätigkeitsbeschreibungen auf damit verbundene überfachliche Kompetenzen zurückgeschlossen wird. Ein Anschluss an das formale Bildungssystem ist nicht vorgesehen.

In den Bereichen „Ausbildung“ und „Beruf“ (mit den Teilbereichen „betrieblich“ und „überbetrieblich“) dominieren Verfahren der Kompetenzbewertung, bei denen Kompetenzlisten oder curriculare Inhalte an vorgegebene Bewertungsraster angelegt werden. Beispielsweise ist der Eintrag von Weiterbildungsveranstaltungen eine häufig anzutreffende Dokumentationsform. Vor allem im Ausbildungsbereich und teilweise im überbetrieblichen Bereich finden sich auch Pässe mit komplexeren Verfahren, die neben der konkreten Formulierung von Kompetenzen auch der Reflexion und Planung weiterer Bildungsschritte dienen. Der Fokus richtet sich häufig auf fachliche Kompetenzen, die in formalen oder non-formalen Lernzusammenhängen erworben werden. Die Sichtbarmachung informellen Lernens ist in diesen Pässen von geringerer Bedeutung, allerdings wird in wenigen Fällen eine Überführung informellen Lernens in ein gesellschaftlich anerkanntes Zertifikat angestrebt.

Im „Privatbereich“ finden sich sehr elaborierte Weiterbildungspässe, die mit der Dokumentation von persönlichen Erfahrungen und Kompetenzen eine systematische Reflexion und auf die zukünftige Laufbahn bezogene Planung verbinden.

Die Erfassung und/oder Bewertung von Kompetenzen mündet in eine nach außen präsentierbare Darstellung. Die Art dieser Dokumentation ist sehr unterschiedlich. Es existieren verschiedene Dokumentengrößen (DIN A4, A5, A6, A7), verschiedene Bindungen (lose Blätter ohne Sammelvorrichtung, lose Blätter in einem Hefter, lose Blätter in einem Ringordner, geklammerte Hefte) oder die Informationsverwaltung

erfolgt mit dem Personalcomputer. Die meisten Dokumente enthalten Erläuterungen zum Gebrauch und zu den Zielsetzungen eines Passes.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Erfassung und Darstellung informell erworbener Kompetenzen ein schwer lösbares Messproblem ist. Vielfach wird es mit einer Gleichsetzung von Fähigkeiten oder sogar nur Tätigkeiten mit Kompetenzen gelöst.

Die Art der Kompetenzerfassung bzw. Kompetenzbewertung bedeutet noch keine Entscheidung darüber, ob es sich um Verfahren der Selbstbeschreibung oder um solche der Fremdbeurteilung handelt. Die Wahl zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung erfolgt vielmehr im Hinblick auf Intention und Verwertbarkeit des Passes. In der Praxis zeigen sich meist Mischformen aus Selbst- und Fremdbeurteilung. Im Rahmen einfacher und damit gut handhabbarer Verfahren der Kompetenzerfassung und -bewertung erfolgt im Regelfall keine spezielle Schulung der Beurteilenden. Die Entwicklung entsprechender Professionalität wird aber umso erforderlicher, je mehr die Verwendung eines Weiterbildungspasses auf Reflexion, Bilanzierung, Profilbildung und Bildungs- oder Laufbahnberatung gerichtet ist.

Allerdings muss betont werden, dass aufgrund der kurzen Laufzeiten bislang kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über Wirkungen existieren, jedoch in der überwiegenden Zahl der Weiterbildungspässe auch nicht angestrebt werden. Die starke Entwicklungsdynamik, die außerordentliche Heterogenität der Ansätze, ihre Unverbundenheit und oft regionale Begrenztheit sowie die ungelösten methodischen Probleme zeigen den noch weitgehend unentwickelten Stand der Entwicklung von Aktivitäten in Deutschland, die sich der Sichtbarmachung informeller Kompetenzen widmen.

5 Kompetenzdokumentation im betrieblichen und außerbetrieblichen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen

Um das weite Feld der Kompetenzdokumentation insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen näher zu beleuchten, sind im Laufe des Projekts neben der Analyse der Passaktivitäten Interviews in Betrieben und Werkstattgespräche bzw. Workshops mit wissenschaftlichen Expertinnen und Experten durchgeführt worden. Damit sollte ein vertiefender Blick auf in unterschiedlichen Kontexten bereits vorhandene oder neu entwickelte Verfahren zur Identifizierung informell erworbener Kompetenzen geworfen werden mit dem Ziel, bisherige Erfahrungen für die Entwicklung eines Weiterbildungspasses zu nutzen. Der Fokus in diesem Kapitel ist also auf die Frage gerichtet, welche Instrumente zur Kompetenzdokumentation bereits angewandt werden und wie die Aussagekraft dieser Instrumente auf Grund praktischer Erfahrungen beurteilt wird. Einbezogen wurden dabei Erfahrungen aus dem betrieblichen und dem außerbetrieblichen Bereich.

Dass auf informellen Wegen erworbene Kompetenzen teilweise schon heute dokumentiert werden, dass sie Anerkennung finden und ihnen zunehmend ein Stellenwert beigemessen wird, zeigt der Blick in die betriebliche Praxis. Dokumentation von Kompetenzen erfolgt aber nicht nur im betrieblich-beruflichen Kontext, sondern – wie schon die Passaktivitäten in den unterschiedlichen Bereichen deutlich erkennen ließen – in größerem Umfang auch im ehrenamtlichen Bereich, beim Übergang von der Schule in den Beruf und bezogen auf die Familie.

Bei der Sichtbarmachung von im außerbetrieblichen Kontext erworbenen Kompetenzen handelt es sich um ein eher neues Forschungsfeld, in dem bisher nur wenige Erfahrungen aus der Praxis vorliegen. Daher wurden die Möglichkeiten der Ermittlung, Bewertung und Dokumentation dieser häufig überfachlichen Kompetenzen und die Anerkennung und Akzeptanz derartiger Instrumente und Verfahren in einem Werkstattgespräch mit Wissenschaftlern erörtert. Die in Kapitel 5.2 beispielhaft dargestellten Instrumente zur Sichtbarmachung von im außerbetrieblichen Kontext informell erworbenen Kompetenzen dienen der Veranschaulichung dieser Verfahren und weisen auf in der wissenschaftlichen Diskussion nicht abschließend beantwortete Fragen hin.

Die Beispiele aus dem betrieblichen und dem außerbetrieblichen Kontext geben eine Reihe von Anregungen für die Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen und damit für die Weiterentwicklung eines Weiterbildungspasses.

5.1 Dokumentation von Kompetenzen in Betrieben

Die folgenden Ergebnisse zur Sichtbarmachung und Anerkennung von Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen basieren auf leitfadengestützten Gesprächen

- mit Vertretern der Weiterbildungsabteilungen in zwölf Großbetrieben der folgenden Branchen: Autoindustrie, Chemie, Elektrotechnik, Finanzwesen, IT-Bereich, Maschinenbau, Mineralöl, Service und Verwaltung, Telekommunikation, Transportwesen (vgl. Anlagenband: Workshops, Anhörungen und Interview-Leitfäden).

Unter der Überschrift „Dokumentation betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten und Einschätzungen zur Einführung eines Weiterbildungspasses wurde eine Matrix mit 23 Schlüssel- und Eventualfragen für die Bereiche „Allgemeine Angaben zur Befragung“, „Weiterbildung im Betrieb“, „Einschätzung eines Weiterbildungspasses“ und „Betriebliche Dokumentationsaktivitäten“ entwickelt. Die Befunde wurden schriftlich zusammengefasst und den Interviewpartnern zur redaktionellen Korrektur überlassen. Die protokollierten Aussagen wurden erhärtet durch einen Workshop mit vier Unternehmensvertretern und einer Verbandsvertreterin (vgl. Anlagenband). Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Ergebnisse zum Thema „betriebliche Dokumentationsaktivitäten“. Einschätzungen zur Einführung eines Weiterbildungspasses werden in Kapitel 6 – Akzeptanzbedingungen – dargestellt.

- mit Personalentwicklern und Weiterbildungsbeauftragten in fünf weiteren Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit. In den Gesprächen wurden gezielt angewandte Verfahren zur Erhebung informell erworbener überfachlicher Kompetenzen sowie Einschätzungen zu deren Aussagekraft im Zusammenhang mit der Personalentwicklung und -rekrutierung thematisiert.
- mit Personalentwicklern und Weiterbildungsbeauftragten, Beschäftigten und Arbeitnehmervertretern im Rahmen von drei betrieblichen Fallstudien. Es ging dabei im Wesentlichen um die Frage, inwieweit die von den jeweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern informell erworbenen Kompetenzen bisher in der täglichen Praxis bei den Arbeitgebern und Betrieben erfasst bzw. zum beiderseitigen Vorteil genutzt werden (können). Eine ausführliche Darstellung der Fallstudien findet sich im Anlagenband.

5.1.1 Betriebliche Dokumentationsaktivitäten

Die interne und externe Weiterbildung in den Betrieben erfolgt zunehmend unter dem Vorzeichen eines mitarbeiterorientierten Prozesses, bei dem der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, die Innovationsnotwendigkeit und Personalsteuerungsinteressen im Zentrum stehen. Etwa 50% der Weiterbildung erfolgen informell „on the job“ und die andere Hälfte „off the job“, non-formal. Als Lernformen werden hauptsächlich innerbetriebliche Angebote wie E-Learning, Einzeltraining, TV, Coaching, Job-Rotation, Hospitation und Seminare gewählt. Für den Lernerfolg gibt es bei den befragten Unternehmen meistens kein standardisiertes Controlling oder eine andere Form der Leistungsmessung. Die Bewertung der Weiterbildungsangebote erfolgt mittels formalisierter Teilnehmerbefragungen und durch betriebliche Netzwerke, die aber wenig operationalisierbare Urteile bei denen bilden, die als Vorgesetzte über den Einsatz eines Weiterbildungsträgers und die Teilnahme eines Mitarbeiters an einer angebotenen Weiterbildungsmaßnahme entscheiden.

Zunehmend erhalten in den befragten Betrieben die Lerner in Selbstlernkonzepten der Weiterbildung Gelegenheit, die Bewertung ihres Lernerfolges, die Beurteilung der praktischen Umsetzung und die Zertifizierung unter Zuhilfenahme von Onlineangeboten selbst zu übernehmen. In einer betrieblich eingeführten und von den Beschäftigten akzeptierten „Bildungshistorie“, „Qualifizierungshistorie“, „Seminarhistorie“, einem „Ausbildungs-“ oder „Bildungspass“ werden meist die Daten der Maßnahme, die Bezeichnung und die Teilnahme aufgezeichnet. Die Dokumentation betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten berücksichtigt also vorwiegend die Veranstaltungsteilnahme und vernachlässigt die Bewertung des Kompetenzzuwachses der Nutzer bzw. Teilnehmer. Sie orientiert sich am Lernweg und nicht am Lernergebnis.

Die Erfassung und Bewertung des Kompetenzgewinns hingegen liegt stärker im Aufgabenbereich der Personalentwicklung. Hier erfolgt die Bewertung des Einzelnen auf allen Hierarchiestufen unter Einbeziehung der systematisch erfassten Leistungen am Arbeitsplatz in einem jährlich von den Vorgesetzten mit den zugeordneten Beschäftigten zu führenden und protokollierten Personalbewertungs- und Personalberatungsgespräch. Diese beiden Formen des Mitarbeitergesprächs werden oft zeitlich getrennt geführt und in ihren Ergebnissen und Vereinbarungen meist in einem standardisierten Formular für die Personalakte dokumentiert. Informell erworbene Kenntnisse werden nur in Ausnahmefällen auf Wunsch aufgenommen.

Neben diesen wichtigsten Dokumentations- und Bewertungsaktivitäten werden von den Unternehmen noch folgende genannt, die häufig parallel zueinander eingesetzt werden und bei einer Erprobung eines Weiterbildungspasses in ihren Zielen und Folgen im Kontrast zu einem Weiterbildungspasskonzept zu vergleichen wären:

- Leitfaden zur Potenzialentwicklung,
- Transfergespräch,
- Regelbeurteilung,
- Weiterbildungsmatrix,
- Entwicklungsbogen,
- Beurteilungsmatrix,
- Einkommensbonus bzw. -malus,
- Assessment-Center,
- Arbeitszeugnis.

Rechtlich sind in der Regel dokumentierte Personalakten, Protokolle von Beratungs- und Bewertungsgesprächen sowie Arbeitszeugnisse im Bereich der Berufs- und Arbeitswelt individual- bzw. kollektivrechtlich abgesichert (vgl. Füssel 2003, S. 26 ff.).

Damit ist das Feld zumindest in Großbetrieben mit einer Reihe von Erfassungsinstrumenten vor allem non-formaler, aber auch informeller Lernprozesse sehr gut vorbereitet. Die Unternehmen und ihre Mitarbeiter sind sensibilisiert für die Sichtbarmachung und Anerkennung von Weiterbildung. Ob dies bereits Akzeptanz für die Neueinführung eines Instruments bedeutet, scheint offen. Einerseits müssten schon vorhandene Dokumente in einem neu zu konzipierenden Instrument zusammengefasst werden, andererseits könnte der Wiedererkennungswert die Akzeptanz erhöhen.

5.1.2 Informelles Lernen im betrieblichen Kontext, seine Sichtbarmachung und Anerkennung

Die Erfassung, Anerkennung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen spielt im betrieblichen Kontext – wie bereits deutlich wurde – vorrangig im Umgang mit den Mitarbeitern, bei der Einstellung von Arbeitskräften und Auszubildenden, in der Personalentwicklung und zur Personalbeurteilung eine wichtige Rolle. Die in formalen Prozessen erworbenen und im Regelfall zertifizierten Kompetenzen sind meist notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung, um im Beschäftigungssystem bestehen zu können. Für die Arbeitsfähigkeit ist nicht nur die formal nachgewiesene

Qualifikation entscheidend, sondern auch die im Arbeitsprozess wirksame Handlungskompetenz, die situationsgebunden zur Anwendung kommt.

Im Folgenden werden exemplarisch Situationen aus der betrieblichen Praxis beschrieben, in denen die Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen eine Rolle spielt. Die Darstellung der dabei eingesetzten Instrumente und Verfahren orientiert sich am betrieblichen Kontext. Meist finden sie Anwendung bei Neueinstellungen, bei Personalentwicklungsgesprächen und bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses. Grundlage hierfür bilden die in ausgewählten Betrieben geführten Gespräche mit Personalverantwortlichen, Beschäftigten und Betriebsräten. Von den Interviewten gebrauchte Begriffe, Sätze oder Satzteile werden durch Anführungszeichen gekennzeichnet.

5.1.3 Beispiele aus der betrieblichen Praxis

Neueinstellungen

Bei Neueinstellungen finden Tests, Bewerbungsgespräche und Assessment-Verfahren mit dem Ziel statt, Anhaltspunkte über tatsächlich vorhandene fachliche und überfachliche Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber zu gewinnen. Eingesetzt werden zum Teil langjährig erprobte und bewährte Verfahren mit einem hohen Grad an Differenziertheit. Die Ergebnisse solcher Verfahren sind, nach Aussage der befragten Personalverantwortlichen, selten allein maßgeblich für die zu fällende Einstellungsentscheidung. Sie bilden aber wichtige Elemente für die meist in mehrstufigen Verfahren herbeigeführte Entscheidung der Auswählenden. Um eine Stelle mit einer geeigneten Person zu besetzen, rücken neben den fachlichen Kompetenzen auch die Persönlichkeit und überfachliche Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber ins Blickfeld von Personalverantwortlichen.

Die „klassischen“ Bewerbungsunterlagen (Schulzeugnisse, Zertifikate und Diplome, Arbeitszeugnisse) dienen als Instrumente für eine erste Sichtung der Bewerbungen. Keinesfalls aber sind gute Zeugnisse ein Garant für eine Einstellung. Gesucht werden fachlich kompetente Menschen, die darüber hinaus beispielsweise die Fähigkeit besitzen, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu (re)agieren, im Team oder allein zu arbeiten, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zeigen und/oder kontaktfreudig sind.

In den in den Betrieben geführten Interviews zeigte sich, dass besonders bei der Rekrutierung von Personal unter informell erworbenen Kompetenzen vorrangig Schlüsselqualifikationen verstanden werden. Als Begründung wird die notwendige Balance von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, „das Zusammenspiel mit weichen, sozialen Kompetenzen“ angeführt.

Die Mehrstufigkeit des Einstellungsverfahrens, bei dem Schlüsselqualifikationen eine entscheidende Rolle spielen, verdeutlicht beispielhaft das Vorgehen eines der befragten Unternehmen mittlerer Größe. Zunächst beantworten die Bewerberinnen und Bewerber einen Kurz-, dann einen Langfragebogen, die beide neben Fachlichem auch „weiche Faktoren“ beinhalten. Eingehend gefragt wird nach Freizeitaktivitäten und Tätigkeiten in der Vergangenheit, die vor dem biografischen Hintergrund und auf einen Transfer in die Arbeitszusammenhänge hin geprüft werden. Mit der zugleich geforderten Selbsteinschätzung hat das Unternehmen nicht nur bei Neueinstellungen, sondern auch bei Personalentwicklungsgesprächen gute Erfahrungen gemacht. Dass sie im Regelfall durchaus realistisch ausfallen, liegt nach Einschätzung des Unternehmens in der Befürchtung, „durchschaut“ zu werden begründet. In einem

darauflin eventuell folgenden Gespräch mit den Personalverantwortlichen werden die Bewerberinnen und Bewerber gebeten, ihre Kompetenzen detailliert darzulegen. Bei anhaltendem Interesse des Unternehmens wird in einem weiteren Schritt ein umfangreiches Testverfahren vorgenommen, das der Identifizierung von Orientierungen und Handlungsmustern dient. Mittels eines Computerprogramms wird extern ein Profil der Person erstellt, das betriebsintern interpretiert wird. Dabei werden keine harten Messkriterien angelegt. Das Verfahren hat sich in der Unternehmenspraxis bewährt und als „passgenau“ in seinen Ergebnissen erwiesen. Dies belegt die Tatsache, dass die ausgewerteten Profilbögen auch als eine Grundlage für die Zusammenstellung von Arbeitsteams genutzt werden.

Es zeigt sich, dass auch die meisten anderen befragten Unternehmen zur Gewinnung eines aussagekräftigen Bewerberprofils in Einstellungsverfahren besonders häufig zwei Bereiche vertiefen:

- den Umgang mit der eigenen Erwerbsbiografie (Gab es eigenständige Aktivitäten? Welche Begründungen gibt es für Arbeitsplatz- und Wohnortwechsel?),
- die Tätigkeiten außerhalb des Erwerbslebens (z.B. in der Freizeit, im familiären Bereich, Hobbys, ehrenamtliche Tätigkeiten und bürgerschaftliches Engagement).

Die Personalverantwortlichen ziehen aus den Beobachtungen Rückschlüsse auf Kompetenzen wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit Krisensituationen, Verantwortungsbereitschaft und Verhalten bei Neuorientierungen.

Kern der eingesetzten Verfahren ist der Versuch, solche Fähigkeiten sichtbar werden zu lassen, die auf der Basis von schriftlichen Unterlagen und ggf. kurzen Einstellungsgesprächen nicht identifiziert werden können.

Personalentwicklung

Die Beurteilung der aktuell Beschäftigten erfolgt gewöhnlich eher beiläufig durch die Vorgesetzten. Besonders bei Großbetrieben hat sich darüber hinaus ein formalisiertes Bewertungssystem etabliert, das sich auf ein- oder wechselseitig vorgenommene Einstufungen in Kompetenzlisten, auf zusammenfassende schriftliche Beurteilungen und auf Gespräche zwischen Mitarbeiterin/Mitarbeiter und Vorgesetzten gründet. Im Zentrum stehen die Bewährung der Beschäftigten am Arbeitsplatz und die dabei sichtbar gewordenen Stärken und Schwächen. An dieser Stelle kommen – neben den in organisierter Form erworbenen Kompetenzen – besonders die im Prozess der Arbeit, also informell erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zum Tragen.

Die in den Wirtschaftsunternehmen geführten Interviews ergaben, dass in den in der Regel einmal jährlich stattfindenden Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen mehrheitlich standardisierte Erhebungsbögen zum Einsatz kommen. Dies entspricht dem „State of the Art“, wie er in größeren Untersuchungen oder auch in der einschlägigen Literatur wiedergegeben wird (vgl. Becker 1993; Sattelberger 1995, 1996). Diese Mischung aus „fremdem Blick“ und Dialog scheint am besten geeignet zu sein, die Kompetenzprofile der Beschäftigten zu ergründen und sie mit den aktuellen und ggf. künftigen Arbeitsplatzanforderungen abzugleichen.

Allerdings wird dieser Grad an Systematisierung meist nur in größeren Unternehmen erreicht. In kleinen und mittleren Unternehmen spielt die implizite Beurteilung der Vorgesetzten im Arbeitsprozess die zentrale Rolle. Dies kann vorteilhaft sein, wenn aus der Situation heraus – bei Erfolgen wie bei Fehlern – unmittelbar eine Reflexionsphase eingeschoben wird, die beiden Beteiligten die Chance zur Analyse

und Bewertung ermöglicht. Doch häufig gehen derartige Rückkopplungen im „Tagesgeschäft“ unter mit der Folge der suboptimalen Arbeitserledigung bzw. der Unmöglichkeit von Verbesserungen.

Wie schon bei den Einstellungen wird bei der Personalentwicklung neben der fachlichen auch auf die überfachliche Kompetenz abgestellt, beispielsweise auf

- soziale Kompetenz (z.B. Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, soziale Anpassungsfähigkeit, Teamorientierung, Durchsetzungsstärke),
- Systemkompetenz (Umgang mit der Gesamtheit der firmenspezifischen Regularien und Instrumente),
- individuelle Ausprägungen des Leistens, Gestaltens und Führen-Wollens,
- Umgang mit Belastungserscheinungen.

Bei einer untersuchten Verwaltung finden regelmäßig Mitarbeitergespräche statt, bei denen ebenfalls informell erworbene Kompetenzen eine Rolle spielen. Diese werden aber nicht schriftlich fixiert, da befürchtet wird, dass dies den vertraulichen und motivierenden Charakter des Personalgesprächs zerstört. Betont wird, dass nur solche informell erworbenen Kompetenzen (im Wesentlichen soziale Kompetenzen) in die Betrachtung einbezogen werden, die für den unmittelbaren Arbeitsvollzug relevant sind.

Beendigung des Arbeitsverhältnisses

Bei Beendigung eines Arbeitsverhältnisses findet in Form des Arbeitszeugnisses im Regelfall eine summarische Bewertung der Arbeitsleistung statt. Auf Verlangen des Beschäftigten muss das Zeugnis in qualifizierter Form erstellt werden. Danach sind alle während des Beschäftigungsverhältnisses erbrachten Leistungen nach Art und Dauer sowie das Verhalten zu dokumentieren (BGB § 630, GewO § 109). Es gilt also, ein vollständiges und klares Bild des Beschäftigten zu vermitteln. Das Arbeitszeugnis ist damit angelegt als ein Dokument zur Darstellung und Bewertung sämtlicher in der Erwerbsarbeit zum Tragen kommenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, unabhängig von dem Weg ihres Erwerbs.

Eine Ergänzung zum Arbeitszeugnis bieten für den ausscheidenden Beschäftigten Bewertungen, die arbeitsprozessbegleitend erfolgen. Zu nennen sind hier die Protokolle und ausgefüllten Fragebögen aus den Mitarbeitergesprächen, Belobigungs- oder Dankschreiben, wie sie aus Anlass besonderer Anstrengungen oder Belastungen verschickt werden, und natürlich betriebsintern erstellte Nachweise über Teilnahmen an Qualifizierungsmaßnahmen.

5.1.4 Einschätzungen zum informellen Lernen, seiner Identifizierung und Dokumentation

Die Interviews verdeutlichen den hohen Stellenwert, den die Betriebe dem informellen Lernen beimessen. Trotz des uneinheitlichen Begriffsverständnisses wird mit dem informellen Erwerb von Kompetenzen einhellig die Sicherstellung und Steigerung der Qualität von beispielsweise Arbeitsergebnissen, Zusammenarbeit und Außendarstellung verbunden. In der Betriebspraxis wird der Begriff überwiegend kontextgebunden im jeweiligen Arbeitszusammenhang thematisiert.

Das Begriffsspektrum reicht vom non-formalen Kompetenzerwerb bis hin zu einer allgemein gefassten Anhäufung von „Mensch-an-sich“-Erfahrungen. Überwiegend allerdings wird informelles Lernen als Synonym für überfachlichen Kompetenzerwerb im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen verwendet.

Die Identifizierung und die Bewertung informell erworbener Kompetenzen tragen, wie die befragten Personalverantwortlichen betonen, zu einer fundierteren und gezielteren Auswahl bei Neueinstellungen bei. Dadurch, dass die Potenziale der Beschäftigten transparenter werden, gelingt es eher, für den jeweiligen Arbeitsplatz die geeignete Person zu finden. Auch die Personalentwicklung erhält ihrer Einschätzung nach eine bessere Planungsgrundlage.

Obwohl die befragten Betriebe Erfahrungen mit der Ermittlung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen haben, wie der vorangehende Abschnitt gezeigt hat, sehen sie sich selbst eher noch am Anfang der Entwicklung. Es gäbe zwar immer wieder eine Vielzahl von Ideen zur Identifizierung, Bewertung und Nutzung informell erworbener Kompetenzen, bisher aber fänden Umsetzungen in die betriebliche Praxis nur in Ansätzen statt. Teilweise würden die Ansätze wieder verworfen, modifiziert oder den Erfordernissen des betrieblichen Alltags angepasst.

Gefordert wird, dass die dokumentierten informell erworbenen Kompetenzen langfristig eine ähnliche Verlässlichkeit, Verbindlichkeit und Verbreitung bieten wie die auf formalen oder non-formalen Wegen erlangten. Gleichzeitig sollten sich die eingesetzten Methoden aber an den Belangen der Betriebe orientieren, sie müssten also nachvollziehbar, beeinflussbar und rationell handhabbar sein. Von den Personalverantwortlichen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass an erster Stelle „das Arbeitsergebnis“ zählt.

Alle Gesprächspartner betonen, dass eine Dokumentation über das betrieblich Erforderliche hinaus unbedingt dem Individuum überlassen bleiben müsse. Die Freiwilligkeit müsse sich sowohl auf die grundsätzliche Entscheidung zur Dokumentation als auch auf deren Inhalt und Form beziehen.

5.1.5 Ausblick

Die Aussagen der Interviewpartner machen deutlich, dass betriebliche Instrumente und Verfahren zur Identifizierung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen häufig langjährig im Einsatz sind und einer ständigen Weiterentwicklung unterliegen. Sie sind auf die jeweiligen betrieblichen Erfordernisse ausgerichtet und zielen im Sinne betrieblicher Personalpolitik nicht auf eine ergebnisoffene Beratung, sondern auf betrieblich verwertbare Ergebnisse. Das wirkt sich bei der Arbeit mit den Instrumenten sowohl auf das Verhalten als auch auf die Erwartungen von Personalverantwortlichen und Beschäftigten aus. Der Aspekt der (positiven) Selbstdarstellung kommt beispielsweise in einem Personalentwicklungsgespräch sicherlich eher zum Tragen als in einer Bilanzierung für sich selbst. Erfahrungen mit betrieblichen Instrumenten sind folglich nicht uneingeschränkt auf andere Zusammenhänge transferierbar. Auch sind Fragen der Bewertung und Übertragbarkeit der Ergebnisse in vielen Fällen nicht abschließend geklärt. Dennoch kann aus den betrieblichen Erfahrungen für die Ausgestaltung eines Weiterbildungspasses Nutzen gezogen werden. Das Setzen auf bewährte Ansätze aus der Personalpolitik bietet darüber hinaus auch den Vorteil, dass die Akzeptanz in der Wirtschaft für Passinitiativen dadurch steigen dürfte. Im Besonderen lassen sich folgende Erfahrungen im Umgang mit informell erworbenen Kompetenzen nutzen:

- Die bei der Personalauswahl und Personalbeurteilung eingesetzten Instrumente zur Selbsteinschätzung erweisen sich zur Erstellung von Kompetenzprofilen in vielen Fällen als brauchbar. Besonders geeignet erscheinen Verfahren, in denen eine Mischung aus „fremdem Blick“ und Dialog angewendet wird. Sie tragen sowohl zur Objektivierung der Aussagen als auch zur Akzeptanzsicherung bei den Beteiligten bei.
- Die beim Einsatz von Assessment-Centern gewonnenen Erfahrungen bei der Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen, speziell den nichtfachlichen, können für Berater und Bildungseinrichtungen Hinweise geben, wie sie derartige „Prüfungen“ gestalten und organisieren könnten.
- Das qualifizierte Arbeitszeugnis, in dem Art und Dauer der Tätigkeit, die Leistung und das Verhalten klar und verständlich dargelegt werden, liefert Hinweise für die Beschreibung anderer Tätigkeitsbereiche und Fremdbewertungen.

5.2 Informelles Lernen im außerbetrieblichen Kontext, seine Identifizierung, Bewertung und Anerkennung

Informelles Lernen im außerbetrieblichen Kontext ist in den letzten Jahren zunehmend ins Blickfeld von Politik und Wissenschaft, aber auch von Organisationen und Unternehmen geraten – sowohl als von den Individuen intendiertes und in gewisser Hinsicht gesteuertes Lernen, als auch als Lernen en passant (vgl. Kapitel 3). Nicht nur im Prozess der Arbeit eignen sich Individuen Kompetenzen sehr unterschiedlicher Art auf verschiedenen Wegen an, auch außerhalb des Erwerbslebens machen sie vielfältige Erfahrungen, deuten diese und transformieren sie in Verhalten oder Verhaltensdispositionen. Sie lernen tagtäglich in ihrem häuslichen Leben, im Freundes- und Familienkreis und in ihrer Freizeit, indem sie beobachten, ausprobieren, sich mit anderen austauschen und Reize, Eindrücke, Informationen und Erlebnisse intentional oder beiläufig, theoretisch oder praktisch verarbeiten. Häufig sind sie sich dieser Lernprozesse schon deshalb nicht bewusst, weil sie Lernen mit organisiertem, zielgerichtetem Lernen in Bildungsinstitutionen gleichsetzen.

In dem Projekt „Lernen im sozialen Umfeld⁷ (LisU) – Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen“ wird dieses Lernen als „überwiegend Lernen in Tätigkeiten“ gesehen, das „als handlungsorientiertes Lernen auf die Gestaltung und Veränderung der Lebensverhältnisse (zielt) und (...) damit auf das Erbringen von Leistungen und das Lösen von Problemen gerichtet (ist)“ (ABWF 1998, S. 5). Zu den Tätigkeiten im sozialen Umfeld gehören Eigenarbeit, Haus- und Familientätigkeit sowie freiwillige Tätigkeiten im eigenen Interesse oder im Interesse anderer Menschen und Gruppen oder der Gesellschaft. Konstatiert wird dabei eine „ständig voranschreitende Ausdifferenzierung bekannter und [ein] gleichzeitiges Entstehen neuartiger Tätigkeiten, (...) die nicht in kleinteiliger Arbeitsteilung als kleinschrittige wiederkehrende Verrichtungen absolviert werden, sondern häufig komplexer angelegt sind, vielfach keine erprobten Lösungswege kennen (...)“ (ABWF 2001, S. 61 f.). Neben den als traditionell bezeichneten Tätigkeiten wie Helfen, Betreuen und Lehren handelt es sich

⁷ Kirchhöfer definiert in dem Projektzusammenhang „soziales Umfeld“ als die „Gesamtheit der sozialen Verhältnisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit bzw. außerhalb des Funktionsystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur. Diese sozialen Verhältnisse gehen oft aus den Verhältnissen betrieblicher Erwerbsarbeit hervor, sie wirken auf diese Verhältnisse zurück und konstituieren gemeinsam den Lebensraum der Individuen in einer Region. Das soziale Umfeld ist in seiner Vielfalt und Differenziertheit durch das interessengeleitete Verhalten sozialer Subjekte bestimmt und vielfach sozial strukturiert“ (Kirchhöfer 1998, S. 29).

dabei um „vielfältig kombinierte Abläufe, in denen z.B. Organisieren und Beraten, Betreuen und Anleiten, Moderieren und Leiten miteinander verbunden sind“ (ebd., S. 62).

Die außerhalb des betrieblichen Kontextes erworbenen Kompetenzen sind nicht nur für den Kontext relevant, in dem sie erworben wurden, beispielsweise für die Gestaltung und Bewältigung des Alltags oder im Zusammenhang mit einem Engagement in der Freizeit. Sie können auch für die Erwerbsarbeit bedeutsam sein. Für das Projekt LisU stellt Lernen im sozialen Umfeld explizit ein Feld der beruflichen Kompetenzentwicklung dar, das speziell auch für den Kompetenzerhalt Arbeitsloser genutzt werden kann (vgl. ABWF 1998; Kirchhöfer 1998).

Zentrale Gründe dafür, dass bisher in Deutschland die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen weitgehend ausbleibt, liegen zum einen in dem ausdifferenzierten formalen System, vor allem aber in der fehlenden Anerkennung der meisten außerhalb des Erwerbslebens stattfindenden Tätigkeiten wie beispielsweise Familien- oder ehrenamtlichen Tätigkeiten als gesellschaftlich notwendige Arbeit. Dazu trägt auch bei, dass „sie weitgehend von ökonomischen Kriterien unabhängig bewertet (werden) oder (...) sich einer Wertrealisierung über den Markt (entziehen)“ (ABWF 1998, S. 2). Damit entfällt ihre arbeits- und tarifrechtliche Einordnung. Andere wesentliche Gründe für die fehlende Anerkennung außerbetrieblich informell erworbener Kompetenzen liegen in den Schwierigkeiten bei der Identifizierung und Bewertung dieser Kompetenzen, der mangelnden – sowohl von Unternehmen als auch teilweise von Individuen geforderten – Vergleichbarkeit und in dem damit verbundenen Aufwand. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit es gelingen kann, in einem Bereich erworbene Kompetenzen in einen anderen zu transferieren, zumal wenn diese Bereiche unterschiedlich strukturiert sind und die Arbeitsprozesse einer unterschiedlichen Logik folgen.

Allerdings zeigen sich gerade in jüngster Zeit – neben den in Betrieben eingesetzten Methoden der Personalbeurteilung – erste interessante Beispiele der Ermittlung von im außerbetrieblichen Kontext erworbenen Kompetenzen, die ihre Sichtbarmachung und im Weiteren ihre Anerkennung ermöglichen sollen. Im Zentrum der Ansätze aus dem Bereich der Familientätigkeit steht der Bewusstwerdungsprozess bei den Individuen über vorhandene Fähigkeiten und Neigungen, nicht deren formale Anerkennung. Mit Blick auf den zu entwickelnden Weiterbildungspass mit Dokumentation informell erworbener Kompetenzen sind die in verschiedenen Projekten entwickelten Instrumente zur Sichtbarmachung eben dieser Kompetenzen, die Kombination von Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Umgang mit Fragen des Transfers von Interesse. Im Folgenden werden nun ausgewählte Beispiele aus der Familientätigkeit und dem ehrenamtlichen Bereich vorgestellt und anschließend einige noch offene Fragen erörtert. Vor der Darstellung der Beispiele wird der Projektzusammenhang, in dem sie entwickelt wurden, kurz beschrieben.

5.2.1 *Lernfeld Familientätigkeit*

Die zwei nachfolgend dargestellten Projekte zur Identifizierung, Bewertung und Bilanzierung informell erworbener Kompetenzen⁸ zielen vorrangig auf in der Familientätigkeit entwickelte Kompetenzen, schließen aber das gesamte soziale

⁸ Projekt zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Männer und Frauen am Kurszentrum Sonnhalde Worb und Projekt des Deutschen Jugendinstituts (DJI), Kompetenzbilanz für Familien.

Umfeld als Lernort nicht aus. Wie beispielsweise auch das Schweizer Qualifikationshandbuch setzen sie bei der Biografie der Individuen mit dem Ziel der Bewusstmachung unterschiedlicher Lernfelder und -prozesse im Alltagsleben an und gehen prozesshaft vor. Die Beschreibung von konkreten Situationen, die Analyse des eigenen Handelns und die Reflexion des Ergebnisses dienen der Erkundung der eigenen Kompetenzen. Die Selbstbewertung, ggf. ergänzt durch eine Fremdbewertung, bildet die Grundlage für die Analyse der individuellen Stärken und Schwächen und fungiert als Basis zur Entwicklung von persönlichen Zielen und Perspektiven und zur konkreten Planung der nächsten Schritte. Trotz dieser grundlegenden Übereinstimmung der Herangehensweise und ihrer Fokussierung auf überfachliche Kompetenzen zeigen die beiden Beispiele eine verschiedenartige Ausgestaltung der einzelnen Schritte.

5.2.1.1 „Ich kann mehr, als ich weiß“ – Familienarbeit macht kompetent

Ausgangslage für ein Projekt zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen und Männer in der Schweiz war, dass in der Familien- und Hausarbeit erworbene Fähigkeiten bisher im Erwerbsbereich nicht anerkannt wurden. Und das, obwohl in einigen Bereichen Richtlinien existieren, nach denen außerberuflich erworbene Kompetenzen bei der Personaleinstellung und Beförderungen angemessen berücksichtigt werden sollten. Das Projekt wurde von dem Kurszentrum Sonnhalde Worb in mehreren Schritten durchgeführt.

1. Schritt: Arbeitswissenschaftliche Studie

Der erste Schritt stellte eine arbeitswissenschaftliche Studie dar, in der „mit adaptierten arbeitspsychologischen Instrumenten die Anforderungen und Belastungen von 102 Familienarbeitsplätzen analog zur Erwerbsarbeit untersucht (wurden)“ (Häni o.J., S. 188). Es zeichneten sich folgende Forschungsergebnisse ab (vgl. ebd., S. 188 f.):

- Bei arbeitswissenschaftlicher Betrachtung ist ein durchschnittlicher Familien- und Hausarbeitsplatz intellektuell, psychosozial, physisch und hinsichtlich der Verantwortung mindestens so anspruchsvoll und so belastungsreich wie viele Erwerbsarbeitsplätze. Die Anforderungen und Belastungen von einem Viertel der Familienarbeitsplätze entsprechen denen von betrieblichen Managementfunktionen.
- In der Familien- und Hausarbeit können zahlreiche berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen wie Planungs- und Organisationsfähigkeit, Belastbarkeit und Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Teamfähigkeit erworben und trainiert werden. Aus dem bloßen Vorhandensein von Familien- und Hausarbeitserfahrung lässt sich aber nicht unmittelbar auf das Vorhandensein von Schlüsselkompetenzen schließen. Dazu sind die Bewertungen der Familien- und Hausarbeit – auch bei vergleichbarer Familien- und Wohnsituation – zu unterschiedlich.
- Die gesellschaftliche Geringschätzung der Familien- und Hausarbeit und das fehlende individuelle Bewusstsein für die dabei erworbenen Kompetenzen verhindern, dass der Familienarbeitsplatz als Lernfeld genutzt und reflektiert wird, und im Weiteren auch den gezielten Einsatz dieser Kompetenzen im Erwerbsbereich.

Um auf individueller Ebene Kompetenzen aus Familientätigkeit sichtbar zu machen und auf betrieblicher Ebene diese Fähigkeiten erfassen und überprüfen zu können, hat das Schweizer Projekt „wissenschaftlich abgestützte Methoden und Instrumente entwickelt oder adaptiert, erprobt und evaluiert“ (ebd., S. 189).

2. Schritt: Kompetenzen-Bilanzierungsprozess

Auf der Basis dieser und auch internationaler Forschungsergebnisse und unter Einbeziehung von aus anderen Zusammenhängen verfügbaren Instrumenten wurde in einem zweiten Schritt ein umfassender Kompetenzen-Bilanzierungsprozess entwickelt und erprobt, bei dem sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen reflektiert und in einem Portfolio dokumentiert werden. Auch wenn der Schwerpunkt des Bilanzierungsprozesses auf der Familienarbeit liegt, schließt er andere Bereiche wie Bildung, Erwerbsarbeit, Freiwilligenarbeit und Freizeit mit ein. Die Erstellung des Portfolios obliegt den familientätigen Personen selbst. Als Einführung und Hilfestellung können sie eine schriftliche Handreichung (vgl. Kadishi 2002) nutzen, sie können sich aber in diesem Prozess auch von Beratungsstellen in Form von Gruppen- und Einzelarbeit begleiten und unterstützen lassen. „Ergänzt wird der Bilanzierungsprozess durch eine Fremdbeurteilung der Schlüsselkompetenzen. (...) Als Beobachtende wirken Personal- und Bildungsfachleute sowie Laufbahnberatende mit“ (Häni o.J., S. 190) oder auch eine dem Individuum nahe stehende Person (vgl. Kadishi 2002, S. 35).

Häni betont, dass ein Kompetenzen-Bilanzierungsprozess „selbstverständlich (...) nicht nur für den beruflichen Wiedereinstieg nach einer Familienphase sinnvoll (ist), sondern immer dann, wenn eine Standortbestimmung und Neuorientierung, Weiterentwicklung angesagt ist“ (Häni o.J., S. 191). Ziel ist in jedem Fall die Sichtbarmachung, der Nachweis und die Nutzung außerhalb des Erwerbslebens erworbener Kompetenzen in möglichst vielen Lebensbereichen. Das Verfahren basiert im Wesentlichen auf der Selbsteinschätzung der Individuen; Vergleichbarkeit und Referenzstandards sind nicht intendiert. Vorrangig geht es also nicht um die formale Anerkennung. Es geht vielmehr darum, dass sich Individuen ihrer außerhalb des Erwerbslebens erworbenen Kompetenzen bewusst werden und diese gezielt einzusetzen lernen, so dass diese bei Personaleinstellungen und im Zusammenhang mit der Personalentwicklung zunehmend Berücksichtigung finden und sich ein gesellschaftliches Klima der Anerkennung auch dieser Kompetenzen entwickelt.

Die Arbeit an dem Portfolio gliedert sich in folgende Etappen, die jeweils mehrere Unterschritte enthalten (vgl. ebd., S. 190 f):

- Sensibilisierung,
- Biografische Arbeit,
- Inventarisierung,
- Analyse,
- Synthese/Kompetenz-Bilanz,
- Assessment/Fremdbeurteilung,
- Perspektiven.

Die Erfahrungen aus der Arbeit mit der Kompetenzen-Bilanzierung haben gezeigt, dass die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen gelernt werden muss und kann (vgl. Häni 2003). In Kursform umfasst der gesamte Prozess mindestens 20 Kursstunden, zwischen den einzelnen Schritten werden insgesamt rund 20 weitere Stunden für die individuelle Arbeit an der Dokumentation benötigt. Unabhängig davon, ob Individuen diesen Prozess der Bilanzierung ohne oder mit Unterstützung durchführen, in jedem Fall stellt er einen individuellen Bildungsprozess dar, in dessen Verlauf

- ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen entsteht,
- Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen durch die Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten deutlich gestärkt werden,
- die Reflexionsfähigkeit erhöht wird.

3. Schritt: Praxisnahes Instrument für die Stellenbesetzung

Ausgehend von den Ergebnissen der arbeitswissenschaftlichen Studie wurde außerdem ein „Instrument zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen (IESKO)“ für die betriebliche Personalauswahl entwickelt und erprobt, das bewusst und ausdrücklich auch für den Familienbereich angewendet werden soll (vgl. Häni o.J., S. 192 ff. und Kadishi 2001). Mit dem IESKO steht ein spezifisches Hilfsmittel für ein strukturiertes Vorgehen zur Verfügung. Es ist EDV-gestützt und besteht aus drei Hauptelementen, die ohne großen Aufwand an die betriebsspezifischen Gegebenheiten angepasst und auf die zu besetzende Stelle zugeschnitten werden können: Zunächst wird das stellenspezifische Anforderungsprofil auf der Grundlage von fünfzehn klassischen Schlüsselkompetenzen erstellt. Dann erfolgt die Zusammenstellung des Gesprächsleitfadens anhand von Fragen und konkreten Beispielen auch aus dem außerberuflichen Bereich zu den im Anforderungsprofil festgelegten Schlüsselkompetenzen. Die während des Gesprächs notierten Informationen werden schließlich mit Hilfe einer Checkliste mit kompetenzspezifischen Auswertungskriterien evaluiert und auf das Schlüsselkompetenz-Profil übertragen. „Der Vergleich zwischen dem Soll-Profil der Stelle und dem Ist-Profil der Bewerberin oder des Bewerbers zeigt auf, inwiefern diese Person für die zu besetzende Stelle geeignet ist“ (Häni o.J., S. 193).

Längerfristiges Ziel ist es, mit diesem Instrument „einen Beitrag zur Anerkennung außerberuflich erworbener Kompetenzen zu leisten und die Anstellungschancen und Aufstiegsmöglichkeiten insbesondere für Frauen zu erhöhen“ (ebd., S. 192).

Die Evaluation der Erprobungsphase zeigt, dass der Einsatz des IESKO aus der Sicht der Personalfachleute strukturierend auf den Auswahlprozess wirkt. Dadurch werden zum Teil vorherrschende Gewohnheiten in Frage gestellt, was von den Personalverantwortlichen positiv bewertet wird. Wichtig ist es, das IESKO an der optimalen Stelle in den gesamten Personalauswahlprozess einzufügen, es mit den bereits vorhandenen Selektionsinstrumenten zu verknüpfen und seine Einführung mit einer entsprechenden Schulung zu begleiten (vgl. Häni 2003).

Noch nicht abschließend geklärt ist die Frage des Transfers, da Schlüsselkompetenzen zwar tätigkeitsübergreifend, nicht aber tätigkeitsunabhängig sind. In dem Projekt wird in diesem Zusammenhang über die Durchführung von Transfer-Trainings diskutiert.

5.2.1.2 Kompetenzbilanz

Mit der „Kompetenzbilanz“ liegt auch in Deutschland inzwischen ein Instrument zur Erfassung in der Familientätigkeit erworbener Kompetenzen vor (vgl. Kapitel 4). Anlass für das vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführte Projekt „Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung“ war neben anderen die Frage danach, wie im Erwerbsleben eine Gleichwertigkeit der Geschlechter hergestellt werden kann, die gleichzeitig mit positiven Entwicklungschancen der Kinder in Einklang zu bringen ist. Erler und Gerzer-Sass sehen die Notwendigkeit eines grundlegenden kulturellen Wandels, der vor allem auch

von Arbeitgebern mit getragen werden muss (Erler/Gerzer-Sass 2002, S. 11). Für sie eröffnet das Konzept der öffentlichen bzw. betrieblichen Wahrnehmung und Anerkennung von Familienkompetenzen eine Möglichkeit, die bisher getrennten Lebenswelten von Familie und Arbeitswelt stärker aufeinander zu beziehen und Familienarbeit nicht allein den Frauen zu überlassen.

In dem Projekt entwickelt und erprobt wurde die „Kompetenzbilanz“, ein Instrument zur Erfassung und Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen mit Schwerpunkt Familientätigkeit. Diese „Kompetenzbilanz“ (2000) versteht sich als ein individueller Arbeitsprozess, der sich in mehreren Schritten vollzieht. Sie kann einerseits mit der bestehenden Praxis betrieblicher Personalarbeit verbunden werden, andererseits aber auch von Weiterbildungsträgern zur Orientierung oder von den Individuen selbst unabhängig von einer betrieblichen Zugehörigkeit oder Weiterbildungsteilnahme genutzt werden. Im Zentrum steht immer zunächst die Bearbeitung der „Kompetenzbilanz“ in Eigenarbeit. Als Zeitaufwand für die Bearbeitung werden je nach Motivation und individuellem Zugang zwischen zwei und fünf Stunden angesetzt. Voraussetzung für die Bearbeitung aber ist in jedem Fall eine ausführliche Information zur Einführung (vgl. Erler u.a., o.J.).

Nach einer allgemeinen Ein- und einer Hinführung zu dem Thema geht es in dem ersten Schritt darum, die eigene Lebensgeschichte als eine Lerngeschichte zu erkennen. In dem nächsten Schritt gilt es, die Familie und ihr Lebensumfeld als Lernort zu identifizieren. Als Unterstützung und zur Vergegenwärtigung der individuellen Lernbiografie und der familiären Lernorte werden das Mind-Map-Verfahren als Instrument zur Sammlung von Gedanken vorgeschlagen und konkrete Beispiele aufgezeigt. Anhand von geeigneten Beispielen aus der eigenen Erfahrung sollen die Nutzerinnen und Nutzer den Kompetenzwert reflektieren. An dieser Stelle erfolgt ein Zwischenschritt, indem ein Perspektivenwechsel vom Arbeitsplatz Familie zum Arbeitsplatz Erwerbsarbeit vorgenommen wird. Er soll dazu dienen, dass Individuen sich die Nutzung von Kompetenzen in der Arbeitswelt bewusst machen (vgl. Erler/Gerzer-Sass 2002, S. 15 ff.).

Im Mittelpunkt des dritten Arbeitsschrittes steht die Erstellung des persönlichen Kompetenzprofils anhand von 38 sozial-kommunikativen, methodischen und personalen Schlüsselkompetenzen, deren jeweilige Ausprägung die Nutzerinnen und Nutzer nach dem Grad ihres Könnens bewerten und auf die Familientätigkeit beziehen sollen. Diese Selbsteinschätzung kann durch eine Fremdeinschätzung einer Person des Vertrauens ergänzt werden, dabei entstehende Abweichungen werden im Dialog aufgegriffen und bewertet.

Das durch Selbst- und Fremdeinschätzung entstandene individuelle Kompetenzprofil bildet „die Grundlage für einen Reflexions- und Dialogprozess entlang der Frage, inwieweit die eigenen Stärken am Arbeitsplatz ausreichend Anwendung finden, welche Stärken (...) weiterentwickelt werden können und welche berufliche Aufgabe (...) in Zukunft angestrebt werden könnte und sollte“ (ebd., S. 17). Als den eigentlichen Kernpunkt für die institutionelle Perspektive bezeichnen Erler und Gerzer-Sass die Verbindlichkeit, die „Einbindung dieses Dialoges in betriebliche bzw. organisatorische Entscheidungsprozesse und -abläufe“ (ebd., S. 17).

Interessanter Weise zeigte die Erprobung, dass „die Selbsteinschätzung durchaus realistisch durchgeführt wurde“ (Nußhart/Sass 2002, S. 21). Dieses Ergebnis wird mit dem ausgeprägten Eigeninteresse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an einer treffenden Charakterisierung ihres individuellen Kompetenzprofils begründet. Wenn die Kompetenzbilanz ‚unehrlich‘ bearbeitet würde, systematisch zu positive oder zu negative Urteile über eigene Verhaltensdispositionen und -potenziale abgegeben würden, hätte sie für die Individuen keinerlei Nutzen (vgl. ebd., S. 21). Dieses Ergebnis

widerlegt die bei selbsteinschätzenden Verfahren der Subjektivität wegen befürchtete Unbrauchbarkeit individueller Kompetenzprofile.

Über den Einsatz der Kompetenzbilanz in der Personalentwicklung von Unternehmen liegen erste Ergebnisse vor, aus denen sich abzeichnet, dass das damit erstellte individuelle Kompetenzprofil für die Personalarbeit durchaus nutzbar sein kann (vgl. Gerzer-Sass 2003). Erler u.a. sehen den entscheidenden Wert des Verfahrens „in seiner Funktion als Türöffner für einen qualifizierten Dialog von Mitarbeiter/innen mit Kolleg/innen und Personalverantwortlichen über ihre Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale. (...) Es entfaltet seine Wirksamkeit nur dann, wenn Mitarbeiter/innen und Organisation reflektiert aufeinander Bezug nehmen“ (Erler u.a., o.J., S. 5 f.).

5.2.2 *Lernfeld Ehrenamt*

Dem Engagement ehrenamtlich Tätiger kommt in Deutschland eine große Bedeutung zu, da viele Bereiche auf ein hohes Maß an freiwilligem Engagement angewiesen sind. Gleichzeitig verfügen in der älter werdenden deutschen Gesellschaft immer mehr Menschen über das Potenzial und die grundsätzliche Bereitschaft, sich nach ihrem Erwerbsleben und einer intensiven Familienarbeit gesellschaftlich zu engagieren. Sie suchen nach Aufgaben und Handlungsfeldern, in denen sie ihre erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen einsetzen und weiterentwickeln können.

Kellner bezeichnet das freiwillige Engagement „als Ort intensiver und vielfältiger Lernprozesse, (...) als Ort des tätigkeitsbezogenen Lernens, des sozialen und des persönlichen Lernens, des beruflichen und des politischen Lernens [und damit] in ganz spezifischer Weise als Ort der Erwachsenenbildung“ (Kellner 2001, S. 73). Einerseits handelt es sich dabei um institutionalisierte Erwachsenenbildung, um ein in der Regel von Dachorganisationen initiiertes Angebot an allgemeiner und spezialisierter Weiterbildung, und andererseits gleichzeitig um nicht institutionalisierte Erwachsenenbildung, d.h. um Lernen im Prozess der Tätigkeit, um selbstgesteuertes, informelles Lernen.

Dass unterschiedliche Interessen mit einer Anerkennung dieser während des freiwilligen Engagements erworbenen Kompetenzen verbunden werden, zeigen in den Niederlanden durchgeführte Interviews. Ältere Menschen haben das Gefühl, in ihrer Arbeit als Freiwillige vieles zu lernen. Für sie ist eine gesellschaftliche Wertschätzung dieser Tätigkeit von besonderer Bedeutung. Jugendliche hingegen betonten eher die Bedeutung einer formalen Anerkennung anhand eines Zertifikats und haben dabei ihre weitere Karriere im Blick. Insofern befürworten sie auch eine Zertifizierung von Freiwilligenarbeit (vgl. van der Heyden 2001, S. 55).

Dass auch die mit Freiwilligen arbeitenden Organisationen ein Interesse an einer Anerkennung der während dieser Tätigkeit informell erworbenen Kompetenzen der Ehrenamtlichen haben, zeigt das folgende Beispiel. Exemplarisch werden Zielsetzungen und Erfahrungen einer Vermittlungseinrichtung für Freiwilligenarbeit, des Freiwilligen-Zentrums BONUS, zusammenfassend dargestellt.

Das Freiwilligen-Zentrum BONUS ist eine von bundesweit rund 150 Freiwilligenagenturen, die über Aufgaben und Einsatzfelder informieren und beraten und damit unterschiedliche Formen freiwilligen Engagements ermöglichen, eingepasst in den Lebenslauf der Aktiven. Sie sehen sich als Bindeglied zwischen den Einzelpersonen und den Einrichtungen, die mit Freiwilligen zusammenarbeiten. Darüber hinaus beraten und begleiten Freiwilligenagenturen diese Einrichtungen in

ihren Veränderungsprozessen und entwickeln Qualitätsstandards für eine dauerhafte Mitarbeit Freiwilliger.

Als Reaktion auf die Veränderungen des freiwilligen Engagements – wie ein verändertes Zeitbudget und kürzere Verweildauer der ehrenamtlich Tätigen, ihr eher von selbstbestimmtem Engagement und Selbstbewusstsein als von Uneigennützigkeit und Aufopferung gekennzeichnetes Selbstbild bei gleichzeitig beobachtbarem Rückgang universaler Kompetenzen – sieht das Freiwilligen-Zentrum eine wesentliche Aufgabe darin, gezielt den Kontakt zwischen ehrenamtlich engagierten Individuen und gemeinnützigen Einrichtungen oder vergleichbaren Einzelvorhaben herzustellen. Dabei gilt es, die individuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und die an die Freiwilligenarbeit gestellten Anforderungen möglichst gut zur Deckung zu bringen.

Da ein gezielter Einsatz ehrenamtlich Tätiger ohne einen Nachweis bisheriger Tätigkeiten und dabei erworbener Kompetenzen schwierig ist und qualifizierte Arbeitszeugnisse in diesem Bereich eher eine Seltenheit darstellen, hat das Freiwilligen-Zentrum das „Freiwilligenbuch“ entwickelt. Nicht als eine Sammlung einzelner Blätter, sondern als festes Dokument im Besitz der Individuen dient es einem möglichst kontinuierlichen Nachweis der individuellen freiwilligen Tätigkeiten und Kompetenzen.

Das Freiwilligen-Zentrum BONUS verfolgt mit dem Freiwilligenbuch das Anliegen, möglichst jedwedes dokumentierbare Engagement von Bürgerinnen und Bürgern schriftlich, aussagekräftig und in ansprechender Form festzuhalten, um auf diesem Wege

- selbst eine gezieltere Auswahl treffen zu können,
- ein systematischeres Vorgehen der Einrichtungen und zuverlässigeren Umgang mit den Ehrenamtlichen zu erreichen, beispielsweise durch ein Eingangsgespräch, eine Schnupperphase, ein Zweitgespräch, betreute Selbstständigkeit und erst dann anschließendes selbstständiges Arbeiten,
- eine Verbindlichkeit zwischen ehrenamtlich Tätigen und den Organisationen herzustellen und damit auch in einem gewissen Maß der Fluktuation entgegenzuwirken,
- den ehrenamtlich Tätigen ein Feedback zu geben und sie darüber zu motivieren, insbesondere Jüngere,
- diejenigen zu unterstützen, die nicht über formale Nachweise verfügen,
- über eine veränderte Eigenwahrnehmung der Freiwilligen zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins beizutragen,
- eine Reflexionsgrundlage zu liefern und die Freiwilligen zum Weiterlernen zu animieren,
- zu einer Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen beizutragen.

Ausgefüllt wird das Freiwilligenbuch von den beschäftigenden Einrichtungen, häufig in enger Abstimmung mit den Freiwilligen. Selbstbeurteilungen allerdings finden nur in Ausnahmefällen statt. Die Überprüfung der Dokumentationspraxis obliegt den Ehrenamtlichen selbst. Das Freiwilligen-Zentrum befragt in regelmäßigen Abständen die ehrenamtlich Tätigen nach ihrer Zufriedenheit in ihrem Wirkungsfeld; in diesem Zusammenhang kommt es zu Selbstauskünften, die aber nicht dokumentiert werden.

Als nach wie vor schwierig erweist sich die aussagekräftige Beschreibung und Eingrenzung der unterschiedlichen Tätigkeiten und Kompetenzen. Standardisierungen werden den verschiedenartigen individuellen Kompetenzen der Ehrenamtlichen und ihren Tätigkeiten nicht gerecht, ohne diese aber ist der Aufwand verhältnismäßig groß. Da die Beschreibungen neben zentralen und verallgemeinerbaren Aussagen auch das Spezifische und Besondere der Einrichtung, der Person und der von ihr ausgeführten Arbeit enthalten sollen, gibt es keine Anleitung zum Ausfüllen des Freiwilligenbuches. Das Freiwilligen-Zentrum bietet aber Unterstützung und Hilfestellungen bei den Formulierungen an.

Die immer wieder, teilweise auch von den ehrenamtlich Tätigen selbst eingeforderte Zertifizierung erworbener Kompetenzen als Fremdbewertung anhand von Referenzstandards wird der Freiwilligenarbeit nicht gerecht. Die Vielfalt der Lernprozesse, die mangelnde Kenntnis über deren Umfang und Intensität, aber auch eine hohe Akzeptanz bei den Freiwilligen lassen „die Dimension der Erkundung und Selbstbewertung des Kompetenzerwerbs in den Vordergrund (rücken)“ (Kellner 2001, S. 96). In Anlehnung an einen biografischen Ansatz der Bewertung schlägt Kellner vor, den Einstieg in den Bewertungsprozess als reine Selbstbewertung zu konzipieren, die die Grundlage für ein biografisches Tiefeninterview und damit für eine begleitete Selbstbewertung bildet.

Im Zusammenhang mit Bewertungen im Freiwilligenbereich werden auch die Chancen und Risiken von markt- und berufsorientierten Interventionen in diesem Bereich immer wieder diskutiert. Kellner plädiert dafür, dass der „Geist der Freiwilligkeit auch bei der Bewertung freiwillig Engagierter ein regulatives Prinzip bleibt“ (ebd., S. 97). Darüber hinaus betont er, dass alle Formen der Kompetenznachweise immer nur eine Momentaufnahme zum aktuellen Bestand an Kompetenzen darstellen (vgl. Kapitel 3), „eine Zäsur im Prozess lebenslangen Lernens“ (ebd., S. 96), und er rät, diesen Umstand bei der Konzeption und der Gestaltung des Nachweises zu berücksichtigen.

5.2.3 *Ausblick*

Die Beispiele haben gezeigt, dass es interessante und in der Erprobung erfolgreiche Ansätze und Modelle der Identifizierung und Bewertung von im außerbetrieblichen Kontext erworbenen Kompetenzen gibt, deren Integration in Passaktivitäten zu überprüfen ist. Es wurde deutlich, dass es eine Reihe sehr elaborierter Instrumente und Verfahren zur Sichtbarmachung außerhalb des beruflichen Bereichs erworbener Kompetenzen gibt, die auch zum Teil in der betrieblichen Praxis erprobt sind. Interessant dabei ist, dass diejenigen Betriebe, die diese Instrumente eingesetzt haben, von positiven, weil strukturierenden Wirkungen bei Einstellungs- und Personalentwicklungsgesprächen berichtet haben. Deutlich wurde darüber hinaus, dass die Selbstreflexion ein Prozess ist, der gelernt werden muss, bei dem Individuen nicht nur durch Instrumente, sondern auch durch Beratung der Unterstützung bedürfen, um sich ihrer Kompetenzen bewusst zu werden.

In der wissenschaftlichen Diskussion im Rahmen des Werkstattgesprächs „Informelles Lernen im außerbetrieblichen Kontext und seine Anerkennung“ kristallisierte sich darüber hinaus eine Reihe von Fragen heraus, die auch in der Literatur bisher nicht abschließend beantwortet werden:

1. Da Schlüsselqualifikationen selbstverständlich an Individuen gebunden sind, ergibt sich die Frage: Wie lassen sie sich tatsächlich losgelöst von Individuen und den jeweiligen Anforderungen darstellen? Lassen sich allgemeingültige, für alle zutreffende Maßstäbe herstellen? Auch die guten Beispiele der Ermittlung während

der Familientätigkeit erworbener Kompetenzen können diese Zweifel nicht abschließend ausräumen. Häni fordert aus diesem Grund klare und auf den jeweiligen Einsatz bzw. auf die Anforderungen bezogene Definitionen. Der Rückgriff auf Beschreibungen von Tätigkeiten – wie beispielsweise in dem Freiwilligenbuch – stellt ein Hilfsmittel bei der Identifizierung von Schlüsselqualifikationen dar.

2. Um Vergleichbarkeit zu erreichen, wird eine Standardisierung von Kompetenzen von den Unternehmen und teilweise auch von den Individuen selbst gefordert. Bedeutet die Rückführung auf Standards nicht eine neue Begrenzung der Sichtweise? Wird damit nicht eine Erweiterung der Wahrnehmung aufgegeben, die durch den Blick auf wenig formalisierte fachliche und überfachliche Kompetenzen ermöglicht werden soll?
3. Da Kompetenzen auch kontextgebunden sind, stellt sich die Frage nach ihrer Übertragbarkeit in andere Kontexte. In der Realität gelingt dies häufig nicht, wenn Individuen sie nicht bewusst rekonstruieren. Welche Voraussetzungen müssen also vorhanden sein oder geschaffen werden, damit der Transfer von Kompetenzen in andere Kontexte gelingen kann? Hier zeichnet sich ein wichtiges Lernfeld ab. Da Schlüsselkompetenzen zwar tätigkeitsübergreifend, nicht aber tätigkeitsunabhängig sind, empfiehlt Häni ein entsprechendes Transfer-Training.
4. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich aus der Sichtbarmachung und dem Zur-Verfügung-Stellen persönlicher Kompetenzen einerseits und dem Anspruch auf Freiwilligkeit andererseits, nach dem es den Individuen überlassen bleiben soll, ob und welche Kompetenzen sie sichtbar machen. Wie kann sichergestellt werden, dass nicht gesellschaftlicher Druck die Freiwilligkeit der Dokumentation von Kompetenzen aushebelt? Diese Frage stellt sich verstärkt in dem Feld des außerbetrieblichen Kompetenzerwerbs. Hier besteht völlige Übereinstimmung darin, dass es keine Offenlegungspflicht geben darf und daher die Individuen die Verfügungsgewalt über ihre wie auch immer dokumentierten Kompetenzen haben müssen.

6 Gesellschaftliche Akzeptanz und rechtliche Rahmenbedingungen

Zur Abschätzung der gesellschaftlichen Akzeptanz eines Weiterbildungspasses wurden als relevante Akteure Verbände, Betriebe und Weiterbildungsexperten zu ihren Einstellungen zu Weiterbildungspässen sowie der Erfassung informell erworbener Kompetenzen und deren möglicher Zertifizierung befragt. Obwohl dabei von vornherein in Abhängigkeit von der jeweiligen Interessenposition mit unterschiedlichen und sogar widersprüchlichen Einschätzungen zu rechnen war, lassen sich aus den Befunden Hinweise für eine Einführung und Erprobung eines Weiterbildungspasses an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ableiten.

Um die Akzeptanz für die Einführung und Erprobung eines Weiterbildungspasses abschätzen zu können, wurden drei Ebenen betrachtet:

- Zunächst werden politische Aussagen und Verlautbarungen dargestellt und analysiert.
- In einem zweiten Schritt werden auf der Grundlage von Experteninterviews (vgl. Interviewleitfaden im Materialband) die Positionen von Expertinnen und Experten verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche vergleichend dargestellt und bewertet.
- Eine Ergänzung dazu bilden die Befragungen von Vertreterinnen und Vertretern aus dem Weiterbildungsbereich großer Unternehmen. Im Zentrum der Interviews standen deren Forderungen an Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, die aus betrieblicher Sicht die Voraussetzung für die Akzeptanz eines solchen Dokuments bilden.

6.1 Einschätzungen der politischen Akteure

Die diversen Modellversuchsprogramme und Positionspapiere gesellschaftlich relevanter Gruppen liefern genügend Argumente und ausreichend Sicherheit dafür, dass die Dokumentation lebenslangen Lernens politisch gewollt wird (vgl. dazu auch Kap. 2). Bereits 1999 hatte die Bund-Länder-Kommission eine wichtige Voraussetzung mit dem Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ auf den Weg gebracht, über das „vor allem die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden gestärkt und die Zusammenarbeit von Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern verbessert werden“ (BLK 2001b, S. 3) soll. Eine im Programm geforderte Verknüpfung und Verzahnung unterschiedlicher Lebens- und Bildungsbereiche zog vor allem die Forderung zur Schaffung von Transparenz für alle von Bildungsprozessen tangierten Nutzer in den unterschiedlichen Lebensbereichen nach sich.

Zu den weiteren Empfehlungen von Vorschlägen der politischen Akteure können gezählt werden:

- die „Leitlinien Weiterbildung“ des Deutschen Industrie- und Handelstages mit der Empfehlung eines „Kompetenzpasses“ (DIHT 2000, S. 11);
- der Beschluss der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ vom 21. Februar 2000;
- die „Zertifizierung bzw. Anerkennung von beruflich verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen, auch solcher, die in informellen Lernprozessen erworben wurden“,

als einer der elf „Leitgedanken des Aktionsprogramms“ der Bundesregierung: „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (Bundesregierung 2001, S. 33).

Der erklärte politische Wille der genannten politischen Akteure und gesellschaftlich relevanten Gruppen zur Sichtbarmachung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ist eine notwendige Voraussetzung für die Erprobung eines Weiterbildungspasses mit Erfassung und Dokumentation informellen Lernens. Diese Voraussetzung reicht allein allerdings noch nicht aus, um einen Weiterbildungspass zu etablieren. Deshalb waren für die Akzeptanz und die Machbarkeit noch eingehender die gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen zu prüfen, die für informelles Lernen als Teil einer neuen Lern- und Anerkennungskultur geschaffen werden müssten.

6.2 Befragung von Weiterbildungsexperten und Verbandsvertretern

In leitfadengestützten Interviews wurden exemplarisch acht ausgewählte Expertinnen und Experten befragt, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu organisierten Interessenvertretungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer oder ihrer wissenschaftlichen Expertise im Bereich lebenslangen Lernens den Diskussionsprozess in Deutschland wesentlich beeinflussen: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK/DIHT), Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (IW), Stiftung Bildungstest Berlin, Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) und Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH).

Alle durchgeführten Interviews (vgl. Anlagenband) auf der Grundlage von 35 „Schlüssel-“ und „Eventualfragen“ (Friedrichs 1990, S. 227) wurden aufgezeichnet, transkribiert und auf ihre Richtigkeit von den Interviewten gegengelesen und teilweise sprachlich ergänzt.⁹ Der „tatsächliche Output“ (ebd., S. 227) der Interviews wurde nach den folgenden Kriterien neu strukturiert:

- Bezeichnung des Dokuments,
- Bedeutung der Dokumentation,
- Dokumentation und Zertifizierung,
- Nutzen eines Weiterbildungspasses für die Sozialpartner,
- Berücksichtigung der europäischen Dokumentationsdimension/internationale Anschlussfähigkeit,
- Bewertung.

Ziel der Gespräche war es, aus der Sicht verschiedener Fachleute und Interessenvertreter zu erfahren, welche Voraussetzungen gegeben sein müssten, um die Akzeptanz eines Weiterbildungspasses mit Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen aus ihrem jeweiligen Blickwinkel zu gewährleisten. Divergierende und widersprüchliche Einschätzungen resultieren daraus, dass die Gesprächspartner die Interessen der jeweils von ihnen vertretenen Gruppe formulieren.

⁹ Alle in Kapitel 6 wörtlich zitierten Aussagen der Expertinnen und Experten sind als transkribierte Protokolle unter dem Projektkurztitle „Weiterbildungspass/informelles Lernen“ im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ vollständig archiviert.

6.2.1 *Bezeichnung des Dokuments*

Sehr skeptisch wird von den Expertinnen und Experten die Verbindung des Begriffs „Pass“ mit der Dokumentation informeller und non-formaler Weiterbildung gesehen. Seine Assoziation oder Gleichsetzung mit einem Reisepass oder einem Personalausweis erweckt bei allen befragten Experten die Befürchtung, dass mit ihm die Erwartung verbunden wird, eine bestimmte berufliche Position oder ein bestimmtes Gehalt zu erreichen. Auch kann mit einem zu erprobenden Weiterbildungspass zurzeit weder ein Zugang zur Hochschule noch eine ordnungspolitisch neue Verknüpfung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung geleistet werden. Diesen Vorbehalten der Interviewten entspricht auch die rechtliche Bewertung, dass mit einer irreführenden Bezeichnung der Eindruck erweckt werden könnte, dass mit einem Weiterbildungspass ohne vorher definierte Zweckbestimmung automatisch eine Berufsaufnahmeregelung verknüpft sein könnte (vgl. Füssel 2003, S. 9 ff.). Der Zweck eines solchen Dokuments, so die Empfehlungen, wäre deshalb präziser mit den Bezeichnungen „Kompetenzportfolio“ oder „Kompetenzprofil“ gefasst.

6.2.2 *Bedeutung der Dokumentation*

Alle befragten Expertinnen und Experten sind von dem Sinn einer Dokumentation informeller und non-formaler Bildung aus unterschiedlichen Gründen überzeugt, da informell erworbene Kompetenzen schon heute „in einem Auswahlverfahren eine größere Rolle als die formell erworbenen Qualifikationen (Abitur, Studium)“ spielen. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die „Bedeutung von Prüfungen nach langdauernden formalen Lernprozessen (...) in Zukunft eher abnimmt“. Manche zeigen sogar „ein besonderes Interesse daran, die Weiterbildung am Arbeitsplatz als einen wichtigen Bereich des informellen Lernens zu bewerten“. Für die Schaffung einer Anerkennungskultur benötige man allerdings auch „die Akzeptanz aller Gruppen (Teilnehmer, Arbeitgeber, Bildungsträger)“, denn „es sind alle Akteure davon betroffen“.

Sollten also die arbeitsrechtlichen Vorgaben für Zeugnisse auch für den im Besitz des Beschäftigten befindlichen Weiterbildungspass herangezogen werden, so würde dies bedeuten, dass alle in ihm festgehaltenen Aussagen den Kriterien der Überprüfbarkeit und Vollständigkeit gerecht werden müssten (vgl. ebd., S. 31 f.).

Nach Auffassung der Expertinnen und Experten ermöglicht unabhängig von dieser Entscheidung „die Dokumentation dem Arbeitgeber im Bereich der Personal- und Qualifikationsentwicklung, bestimmte Defizite zu erkennen und nachzufragen. Das kann für alle Akteure sehr hilfreich sein“. Allerdings spricht gleichzeitig dagegen, dass man die Dokumentation auch „nicht zum Kontrollinstrument ausarten“ lassen will.

Diskussionsbedarf bestehe darüber hinaus sicherlich zwischen den Sozialpartnern und Weiterbildungsträgern im Berufs- und Arbeitsmarktsystem dort, wo es um die Förderung bestimmter Zielgruppen geht. Das betrifft z.B. den Umfang der Kompetenzprofile und die Verbindung mit Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In welche Richtung die Übereinkünfte gehen könnten, zeigt heute bereits der berufliche Bereich, in dem mit entsprechenden Ermessensspielräumen bei der Zulassung zu Prüfungen weniger der Prozess des Kompetenzerwerbs als vielmehr der des angenommenen Vorhandenseins von Kompetenzen bzw. von Äquivalenzen aufgrund beruflicher und zeitlich vorgeschriebener Tätigkeit in betrieblicher Praxis entscheidend ist (ebd., S. 22 f.).

6.2.3 Dokumentation und Zertifizierung

Die prinzipielle Zustimmung zu einer Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen in Form von Weiterbildungspässen wirft aber auch Fragen nach ihrer Realisierung auf. Die Überlegungen der Experten beziehen sich auf die Gestaltung und die Anschlussfähigkeit des Passes. Ein Weiterbildungspass sollte „die verschiedenen erworbenen Qualifikationen (Schule, Berufsausbildung, Studium, Weiterbildung, Fortbildung) nach Volumen, Stunden und Inhalten beschreiben und die internationale Anschlussfähigkeit herstellen,“ was ihm aber dann einen nicht intendierten ordnungspolitischen Charakter geben würde.

Daneben wird von den Befragten der Verbesserung der Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems und der Schaffung von Übergängen besondere Bedeutung für die Zukunft beigemessen: „Wir arbeiten daran, dass mehr Bildungsgänge und Qualifizierungsmaßnahmen außerhalb von Schulen und Hochschulen auch Übergänge schaffen sollen.“

Einer zusätzlichen Bürokratie und weiteren Kosten für die Betriebe bei der Einführung solch eines Dokuments zur schriftlichen Fixierung informell erworbener Lernergebnisse wird entschieden entgegengetreten. „Bei der Frage der Bewertung von Lernaktivitäten im non-formalen und informellen Bereich sollte man Aufwand, Ziel und Vorbereitung begrenzen.“ Drei noch nicht gelöste Probleme werden damit aufgeworfen:

- Erfassung,
- Zertifizierung,
- rechtliche Anerkennung.

Einig waren sich die Expertinnen und Experten, dass, flankierend zur Einführung eines Weiterbildungspasses, für seine breite Nutzung die Einrichtung einer Lern- und Dokumentationsberatung notwendig ist: „Wir brauchen Profis, die die Beratungsfunktion übernehmen und die informell erworbenen Qualifikationen in Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit bewerten.“ Die Einführung eines Weiterbildungsdokuments für alle Nutzergruppen ohne vorhandene, entsprechend qualifizierte Beratungsangebote wird als schwierig und wenig erfolgversprechend eingeschätzt. Dies berücksichtigend ist aus einigen Tarifverträgen heute bereits für Weiterbildung ein unterstützendes Beratungsrecht ableitbar (vgl. ebd., S. 26).

Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist anzunehmen: Je größer der Nutzen des individuell geführten Weiterbildungspasses ist, desto eher wird der damit verbundene Aufwand zum Führen eines solchen Dokuments von den Nutzern akzeptiert (vgl. ebd., S. 15). Andererseits wird aber von den Interviewten auch gesehen, dass die erworbenen Kompetenzen einen Wert bezüglich Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem haben sollen. Daraus folgt, dass es aus ihrer Sicht nicht ohne eine neutrale Stelle geht, die Kompetenzen sichtbar machen, dokumentieren und ggf. zertifizieren kann. Eine Expertin schlägt daher die Einrichtung eines öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsausschusses vor, der „die Vergleichbarkeit der Zertifikate mit den Abschlüssen der Erstausbildung und Weiterbildung“ prüft und diese gewährleistet. Die „von den Weiterbildungsausschüssen anerkannten Abschlüsse und Zeugnisse [könnten] in einem Kompetenzpass dokumentiert werden.“ Abhängig vom Zweck der Verwendung eines Weiterbildungspasses wäre rechtlich gesehen dabei auf die Vollständigkeit der nachgewiesenen Kompetenzen zu achten (vgl. ebd., S. 15).

Die damit aufgeworfene Frage, wie die erworbenen Kompetenzen erfasst werden und ob dies über Kompetenzlisten geschieht, wird allein durch die Einrichtung einer solchen

zentralen Akkreditierungsstelle jedoch noch nicht gelöst. So wäre es z.B. ideal, „Module zu haben und zu wissen, dass man mit Kompetenzbeschreibungen die Inhalte definieren und abrufen könnte.“ Damit könnte ein Weiterbildungspass eine Funktion in einem weiteren ordnungspolitischen Zusammenhang haben. Beispielsweise könnten „in späteren Phasen auch wirklich Bildungsabschnitte unter sinnvollen materiellen Bedingungen nachgeholt (...) und diese auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert werden“ – ein weit über die Orientierung der Machbarkeitsstudie hinausgehender Vorschlag, der die ordnungspolitische Ebene von Bund und Ländern tangieren würde.

6.2.4 Nutzen eines Weiterbildungspasses für die Sozialpartner

Nach Einschätzung der Verbandsvertreter hat die Objektivierung von Einstellungen und Personalsteuerung mit einem dokumentierten Kompetenzprofil für das betriebliche Personalmanagement eine hohe Bedeutung. In diesem Bereich – der Beurteilung von Qualifikationen bei Bewerbern – besteht „in der Bundesrepublik erheblicher Nachholbedarf.“ Um aber nicht nur Großbetriebe zu erreichen, die oft bereits ausgefeilte Systeme zur Dokumentation der Qualifikationsverläufe ihrer Beschäftigten haben, sondern auch KMU, müssen Verwertbarkeit und Einsetzbarkeit von Kompetenzen aus dem freiwillig vorgelegten Dokument ablesbar sein. Geschehe dies mit Unterstützung informationstechnisch angelegter Datenbanken, „erleichtert es der Personalabteilung die Arbeit und ermöglicht die Weiterentwicklung der Mitarbeiter.“ Dieser Anspruch der Akteure an die Ausgestaltung solch eines Instruments geht über die bereits häufig betrieblich praktizierte formale Bescheinigung der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen hinaus und markiert einen offenen Forschungs- und Entwicklungsbedarf zur Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen.

Für Arbeitnehmer werden – zusammengefasst – in einem Weiterbildungspass folgende Vorteile bei einer Dokumentation non-formal und informell erworbener Bildung von den befragten Expertinnen und Experten gesehen:

- Verdeutlichung der eigenen Qualifizierungsbiografie,
- Steigerung der Motivation,
- Nachweis der Grundkompetenzen,
- Auflistung und Beschreibung der betrieblichen Aufgaben und Projekte,
- Nützlichkeit auf dem Arbeitsmarkt,
- Mobilitäts erleichterung,
- Tarifeinstufung bei Betriebswechsel.

Zwei Forderungen wurden vor allem von den befragten Arbeitnehmervertretern formuliert:

1. Es müsse bei der Einführung eines Weiterbildungspasses vermieden werden, dass diejenigen diskreditiert werden, die auf dem Feld des lebenslangen Lernens wenige schriftliche Nachweise vorzulegen haben.
2. Es müsse sichergestellt werden, dass bei Einsatz einer externen Kompetenzbilanzierung sowie bei einer Flexibilisierung zur Erreichung von

Abschlüssen nicht das gesamte jetzt noch gültige Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem in Frage gestellt wird.¹⁰

Darüber hinaus könnte rechtlich allerdings auch neben der Aufhebung des Ausnahmecharakters von Berufsaufnahmeregelungen die Anerkennung von Zusatzqualifikationen als Spezialisierung ein weiterer Schritt zur größeren Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sein (vgl. Füssel 2003, S. 24).

6.2.5 *Berücksichtigung der europäischen Dokumentationsdimension/internationale Anschlussfähigkeit*

Völlig unstrittig bei den Befragten war, dass ein in Deutschland entwickeltes Instrument zur Dokumentation non-formaler und informeller Bildung Verzahnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten mit europäischen Dokumenten wie dem „Europäischen Lebenslauf“ und dem „Europass Berufsbildung“ haben muss. „Unter dem Strich wird eigentlich alles andere nur noch Stückwerk sein.“ So bietet z.B. der „Europass“ trotz des geringen Erfolgs in Deutschland eine Möglichkeit, die „Beurteilung und Einschätzbarkeit des Erlernten bzw. existierenden Wissens“ europaweit möglich zu machen.

6.2.6 *Bewertung*

Die Validität eines Instruments zur Dokumentation und Zertifizierung non-formaler und informeller Bildung ist sicherlich eines der zentralen Probleme für die Akzeptanz und den Erfolg der Implementierung. Dabei geht es um die Bewertung von Lernprozessen bzw. -ergebnissen. Im Detail gehen über die Darstellungstiefe die Meinungen auseinander. Eindeutig ist aber nach Auffassung aller Expertinnen und Experten, dass die in einem Weiterbildungspass bescheinigten Anforderungen ein gewisses Niveau nicht unterschreiten dürfen, um sein Ansehen und seine Aussagekraft sowohl für die Individuen als auch für die Betriebe zu gewährleisten.

Kammern könnten nach eigenen Aussagen ein Verfahren zur Bewertung unterstützen, indem sie etwa dazu sagen, „dass das Qualifizierungsproduktprogramm eines Betriebes oder eines außerbetrieblichen Trägers bestimmten Anforderungen entspricht. (...) Der Bildungsträger selbst kann bescheinigen, ob der Teilnehmer die Inhalte selbstständig erlernt hat oder nur unter Anleitung lernen kann.“ Für die Anerkennung und den Wert eines Zertifikats bzw. einer Teilnahmebescheinigung ist darüber hinaus von Bedeutung, in welchem Umfang und in welcher Tiefe dokumentiert wird, „was in Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen genau vermittelt wird, z.B. Stundenanteil, Tiefe und Schwerpunkt“.

¹⁰ Auch in den Betriebsfallstudien im Zusammenhang mit der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen (vgl. Kapitel 5) wurden Fragen der Akzeptanz bzw. Bedenken und Erwartungen thematisiert, die mit der Einführung eines Weiterbildungspasses verbunden sind. Aus diesen Gesprächen lässt sich erkennen, dass Arbeitnehmer und Betriebsräte in der Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen die Chance sehen, die Anforderungen am Arbeitsplatz und ihre persönlichen Kompetenzen und Interessen zur Deckung zu bringen. Dadurch aber, dass außerbetrieblich erworbene Kompetenzen ins Blickfeld des Betriebes geraten und damit die Grenzen zwischen den Lebensbereichen Erwerbs- und Privatleben verwischen, befürchten sie gleichzeitig höhere Anforderungen an die Arbeitsergebnisse, eine größere Arbeitsbelastung, vermehrte Erwartungen an Flexibilität und Eingriffe in die Privatsphäre.

Werden nur Lernergebnisse dokumentiert, so wird zu bedenken gegeben, dass damit lern- und leistungsschwache Nutzer des Instruments weiter benachteiligt werden könnten. Um dem entgegenzuwirken, wird vorgeschlagen, stärker „die Fähigkeit und Bereitschaft des Lernens“ zu berücksichtigen. Das verlangt nicht mehr nur nach einer Benotung von Lernergebnissen, sondern auch nach einer Beschreibung von Lernprozessen, was von qualifizierten Lehrenden zu leisten ist. In der Konsequenz könnte dies heißen, „dass nicht jede kleinste einzelne Kompetenz zertifiziert wird, sondern ein Bündel von Kompetenzen, deren Erwerb mit einer Prüfung endet.“

Der Fortbildungsbereich ist dafür ein gutes Beispiel, wo in kodifizierter Form zukünftig verstärkt das Lernen im Prozess der Arbeit in die Prüfungsvoraussetzungen einbezogen wird (vgl. Füssel 2003, S. 24). Nach Einschätzung des Experten der „Stiftung Bildungstest“ ist es denkbar, „dass in diesem Bereich auch die Einführung von Qualitätsstandards machbar und dadurch eine höhere Akzeptanz erreichbar ist.“ Blicke der Weiterbildungspass auch dafür ein freiwillig geführtes und nicht unbedingt einheitlich gestaltetes Instrument, so wäre allein seine Existenz rechtlich noch kein Eingriff in die subjektiven Berufsaufnahmeregelungen (vgl. ebd., S. 13).

6.2.7 *Ausblick – Kriterien für die Einführung eines Weiterbildungspasses*

Zusammengefasst sehen Expertinnen und Experten folgende Aufgaben und Anforderungen als wesentlich an, um Akzeptanz für einen zu erprobenden Weiterbildungspass zu gewinnen:

- Schaffung einer Anerkennungskultur, d.h. die Stärkung der Anerkennung informellen Lernens am Arbeitsplatz und in außerbetrieblichen Zusammenhängen,
- erkennbare Nützlichkeit für Betriebe und Individuen,
- Einrichtung einer neutralen Stelle zur Sichtbarmachung, Dokumentation und ggf. Zertifizierung von Kompetenzen,
- Einbeziehung aller Gruppen in den Prozess des lebenslangen Lernens,
- stärkere Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems,
- Notwendigkeit von Lernberatung,
- internationale Anschlussfähigkeit, d.h. Vergleichbarkeit von Inhalten und Strukturen, Kompatibilität europäischer Dokumente, Mehrsprachigkeit,
- Einführung von Qualitätsstandards zur Sicherung der Vergleichbarkeit und Gültigkeit der Dokumente, d.h. die Entwicklung eines differenzierten Instrumentariums zur Dokumentation von Lernprozessen und Lernergebnissen sowie von Gestaltungskriterien (z.B. Dokumentation von Stundenanteil, Tiefe, Schwerpunkt u.a.).

Bei der Frage einer Umwandlung der Dokumentation in eine Zertifizierung von Weiterbildung muss berücksichtigt werden, dass jede mit einer Zertifizierung einhergehende Berechtigung und damit auch nicht erteilte Berechtigung bereits einen Eingriff in die Rechtsstellung einer Person (ebd., S. 10) darstellt. Alle formalisierten Lernformen, die auf Zeugnisse und Berechtigungen zielen, sind rechtlich normiert bereits ein Grundrechtseingriff für den Einzelnen/Lernenden und geben ihm gleichzeitig Sicherheit über verlangte Vorgaben (vgl. ebd., S. 3 f.). Sie stützen und schützen durch ein von Gerichten überprüfbares Handeln (vgl. ebd., S. 6). Erst wenn die Beantwortung

der daran anknüpfenden Fragen überzeugend ausfällt, können Szenarien zur konkreten Ausgestaltung entwickelt werden.

Mit der Erprobung eines Weiterbildungspasses unterhalb dieser ordnungspolitischen Ebene kann aber bereits das Ziel erreicht werden, Sozialpartner und Nutzer für dieses System zu sensibilisieren und gleichzeitig dafür unterstützende Strukturen zu schaffen. Individuen, Betrieben, Verbänden und Trägern ist bei einer Übereinkunft dieser Absicht nach bisherigen Befunden die Möglichkeit zu geben, ihre Vorstellungen, Ansprüche und Ängste gegenüber einer institutionalisierten Dokumentation lebenslangen Lernens zu artikulieren, die vorgebrachten Argumente in ein aufzubauendes System der Anerkennung und Sichtbarmachung non-formalen und informellen Lernens einzubringen und an dem weiter zu entwickelnden Instrument eines Weiterbildungspasses mitzuwirken.

6.3 Einschätzungen von betrieblichen Weiterbildungsexperten

Die Betriebe sind aufgrund ihrer eigenen Aktivitäten und unterschiedlicher Formen der Personalsteuerung selbst Nutzer von Bescheinigungen, Testaten, Zertifikaten und Zeugnissen der Weiterbildung, außerdem sind sie zentrale Transmitter zu den weiteren Nutzern, den Beschäftigten im Betrieb. Aus diesem Grund ist es wichtig zu wissen, unter welchen Voraussetzungen Unternehmen bereit wären, ein Instrument zur Dokumentation informeller und non-formaler Bildung ihrer Beschäftigten einzuführen, denn sie könnten eine Legitimation für den Ausbau von Weiterbildungsverbänden sein, die mit modernen Organisationskonzepten ihre Lernortstruktur für die Beschäftigten flexibler, offener und zuverlässiger gestalten (vgl. Dehnbostel 2002, S. 364 ff.).

6.3.1 Methodische Vorgehensweise

Zur Erfassung der betrieblichen Bewertung der Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland wurden Leitfadeninterviews mit Vertretern der Weiterbildungsabteilungen aus zwölf Großbetrieben durchgeführt (vgl. Kapitel 5.1 in diesem Bericht). Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Aussagen der Betriebsvertreter zu dem Thema „Einschätzungen eines Weiterbildungspasses“ unter der Fragestellung der hier thematisierten Akzeptanzbedingungen.

6.3.2 Kriterien für die Einführung eines Weiterbildungspasses aus Sicht der Betriebe

Als unabdingbare Voraussetzungen für die Einführung und Akzeptanz eines Weiterbildungspasses in Unternehmen und Betrieben sehen die Befragten folgende Punkte:

- kein zusätzlicher bürokratischer, zeitlicher und finanzieller Aufwand für das Unternehmen,
- Identifizierung eines „Mehrwertes“ für die Beteiligten,
- hochwertige Darstellung der erworbenen Kenntnisse,
- keine Zensurenkala,
- Möglichkeit einer elektronischen Fassung, etwa in Form eines „Weiterbildungsdatenbuchs“,

- Anerkennung von Fertigkeiten und Kenntnissen beim Transfer von einem Unternehmen zum anderen.

Soll der Weiterbildungspass Anerkennung bei den betrieblichen Nutzern finden, so müssten aus ihm außerdem folgende realitätsnahe Angaben (online) ablesbar sein:

- Grundqualifikationen,
- Wissen und Tiefe des erworbenen Stoffs,
- Kompetenz- und Wissenszuwachs (Skilldatenbank),
- Umsetzung des Gelernten,
- Praktikumsphasen,
- Problemlösungsfähigkeit,
- Potenzialanalyse,
- Arbeitsmoral,
- Indikatorenkatalog für Qualifikationsbeschreibung.

Die Akzeptanz der Einführung eines Weiterbildungspasses würde aus Sicht der Unternehmen gesteigert werden, wenn er die begrenzte Gültigkeit und das Verfallsdatum von Weiterbildungszertifikaten erkennen ließe. Außerdem sollte durch die Möglichkeit von anzufügenden Beiblättern und Mehrsprachigkeit als wichtige Supportbedingungen auch die Internationalität von Qualifikationsprozessen berücksichtigt werden.

Aus den Gesprächen mit Betriebsvertretern zur Dokumentation informell erworbener Kompetenzen (vgl. Kapitel 5) lässt sich darüber hinaus erkennen, dass trotz der überwiegend positiven Wirkungen, die in der Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen gesehen werden, die Dokumentation besonders der außerbetrieblich erworbenen Kompetenzen nicht auf ungeteilte Zustimmung stößt. Arbeitgeberseitig werden der damit verbundene Erfassungsaufwand und die ggf. entstehenden Lohn- und Gehaltsansprüche angeführt, arbeitnehmerseitig die Gefahr der allseitigen Verfügbarkeit und ständigen Beobachtung, die Befürchtung, dass die Grenzen zwischen Privat- und Berufsleben sich verwischen, und der Hinweis auf den Datenschutz.

6.4 Rechtliche Rahmenbedingungen für Weiterbildungspässe und andere Dokumentationsformen informell erworbener Kompetenzen

Nach der Einschätzung der befragten Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik, Betrieben und Verbänden zur Akzeptanz eines Weiterbildungspasses und zur Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen wird im folgenden Abschnitt die rechtliche Dimension der damit verbundenen Aktivitäten unter kollektiv- und individualrechtlichen Aspekten dargestellt und am Beispiel anderer Dokumentationsformen informeller Bildung illustriert. Dabei wird auf das Rechtsgutachten Bezug genommen (vgl. Anlagenband, abgekürzt Füssel 2003).

Nach der im Rechtsgutachten vorgenommenen Analyse muss unterschieden werden, ob einem solchen Weiterbildungspass verpflichtender Charakter zukommen oder ob es sich einzig um eine Möglichkeit der freiwilligen Dokumentation handeln soll. Nur im

Falle einer verpflichtenden Regelung läge ein Eingriff in das allgemeine Persönlichkeitsrecht und die Berufsfreiheit vor. Würde der Besitz eines Weiterbildungspasses als Grundlage für die Wahrnehmung bestimmter Berufe oder beruflicher Positionen verlangt, so käme diesem der Charakter einer „subjektiven Berufsaufnahmeregelung“ im Sinne der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu, die nur zum Schutz wichtiger Gemeinschaftsgüter (BVerfGE 13, 97/107; 69, 209/218) verfassungsrechtlich zulässig ist. Sofern Ausübungsmodalitäten einzelner Berufe an den Besitz eines Weiterbildungspasses geknüpft würden, läge im Sinne der „Stufentheorie“ des Bundesverfassungsgerichts zu Art. 12 GG zumindest eine „Berufsausübungsregelung“ vor, die zu ihrer Rechtfertigung vernünftige Erwägungen des Gemeinwohls, mithin Gründe allgemeiner Zweckmäßigkeit erfordert (BVerfGE 7, 307/406; 16, 286/297), zitiert nach Füssel 2003, S. 9, Fn. 70).

In formaler Hinsicht wäre in diesen Fällen zu beachten, dass ein Eingriff in Art. 12 Abs. 1 GG nur durch ein Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes zulässig ist (Art. 12 Abs. 1 S. 2), wobei im Falle der „subjektiven Berufsaufnahmeregelung“ nach der „Wesentlichkeitstheorie“ des Bundesverfassungsgerichts (st. Rspr. siehe nur BVerfGE 34, 165/192/193; 40, 237/249; 84, 212/226, zitiert ebd., S. 13, Fn. 95) ein Parlamentsgesetz erforderlich ist. Ein Weiterbildungspass, der die Wirkung einer „Berufsausübungsregelung“ hätte, könnte dagegen schon auf der Grundlage einer Rechtsverordnung (Gesetz im materiellen Sinne) eingeführt werden.

Der Studie liegt jedoch die Vorgabe zugrunde, dass es sich bei dem Weiterbildungspass um eine Möglichkeit der freiwilligen Dokumentation in der Hand der Individuen handeln soll. Grundsätzlich bleibt ein derart konzipierter Weiterbildungspass nach dem oben Gesagten ohne Relevanz für das Grundrecht der Berufsfreiheit und das allgemeine Persönlichkeitsrecht (vgl. ebd., S. 11).

6.4.1 Individuelles und kollektives Arbeitsrecht

Sobald Weiterbildungspässe in Betrieben und Unternehmen eingesetzt werden, könnten nach den Ausführungen im Rechtsgutachten Regelungen des individuellen und des kollektiven Arbeitsrechts berührt werden. Dabei sind kollektivvertragliche Grundlagen (z.B. Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen) und individualrechtliche Absprachen (z.B. Arbeitsverträge) zu unterscheiden.

Auf betrieblicher Ebene könnten Weiterbildungspässe z.B. auf der Grundlage von Betriebsvereinbarungen eingeführt werden. Soweit sie Aussagen über die Qualifikationen der Beschäftigten enthalten, wären sie in einem materiellrechtlichen Sinne als eine spezifische Form von Personalakten zu betrachten, so dass die für Personalakten im Arbeitsrecht bereits entwickelten Grundsätze auch auf Weiterbildungspässe Anwendung fänden. Für Personalakten gilt z.B. der Grundsatz, dass Informationen nicht ohne Zustimmung des Beschäftigten an Dritte übermittelt werden dürfen.

Ein Weiterbildungspass in den Händen der Beschäftigten ließe sich im arbeitsrechtlichen Sinne als eine Art Zeugnis ansehen. In diesem Fall wären die für Zeugnisse geltenden arbeitsrechtlichen Vorgaben hinzuzuziehen, wobei hier festzustellen ist, dass „die Weiterbildung der Arbeitnehmer im Arbeitsrecht (...) kein zentrales Thema“ (Däubler 1999, S. 77) ist.

6.4.1.1 Kollektivvertragliche Regelungen

Auf der Ebene des Betriebsverfassungsrechts können sich sowohl Tarifverträge als auch Betriebsvereinbarungen auf die Anerkennung von zusätzlich erworbenen Qualifikationen und Berechtigungen erstrecken, deren Vorhandensein Folgerungen zugunsten oder zuungunsten des einzelnen Arbeitnehmers oder der einzelnen Arbeitnehmerin nach sich ziehen. In diesem Zusammenhang ist der Rahmentarifvertrag für die Metallindustrie in Baden-Württemberg aus dem Jahre 1988 ebenso wie der Manteltarifvertrag für die Druckindustrie von 1990 zu nennen (vgl. Bengelsdorf 2000, S. 160 ff.), denen aber eine relative Bedeutungslosigkeit für die betriebliche Praxis bescheinigt worden ist (vgl. Heidemann 1999, S. 11; Bispinck 2000, S. 10). Ob diese Aussage in gleichem Maße auch für den im Juni 2001 abgeschlossenen „Tarifvertrag zur Qualifizierung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs“ gilt, ist gegenwärtig noch schwer einzuschätzen (vgl. Huber/Allespach 2002).

Von besonderem Interesse ist der in diesem Tarifvertrag festgelegte Anspruch jedes Beschäftigten auf ein im Regelfall jährliches Gespräch über den beim einzelnen Beschäftigten bestehenden Weiterbildungsbedarf und dessen grundsätzliche Realisierung (vgl. ebd., S. 79). Zwar enthält der Tarifvertrag selbst eine Definition der anzuerkennenden Form von Weiterbildung, die nämlich auf inhaltlich definierte Maßnahmen begrenzt ist, dennoch ist aber bereits jetzt klar, dass in Zukunft zumindest aus gewerkschaftlicher Sicht weiterer Klärungsbedarf besteht im Hinblick auf die Frage, „wie die im (betrieblichen wie außerbetrieblichen) Erfahrungswissen erworbenen Qualifikationen erfasst, zertifiziert und für weiterführende Bildungsgänge anrechenbar werden“ (ebd., S. 84). Als Perspektive heißt es dazu: „Hier können Bildungspässe eine gute formale Grundlage bieten“ (ebd., S. 84).

Zur Förderung der Weiterbildung ist inzwischen die dafür vorgesehene Agentur gegründet worden, die u.a. auch die Aufgabe hat, Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln, Weiterbildungsmaßnahmen zu begutachten und im Einzelfall zu zertifizieren (vgl. Heidemann 2002, S. 288). Auch wenn unter dem Aspekt der Anerkennung eines Rechtsanspruchs auf Weiterbildung dieser Tarifvertrag aus dem Jahre 2001 einen wichtigen Schritt darstellt, so ist er dennoch auf die „klassischen“ Formen von Weiterbildung hin orientiert und blendet anderweitig erlangte Qualifikationen aus. Dennoch hält Füssel fest, dass auch Tarifverträge grundsätzlich als Regelungsinstrument für die Anerkennung anderweitig erworbener Qualifikationen zur Verfügung stehen und dass dort ebenso etwa die Einführung eines Weiterbildungspasses geregelt werden könnte. Dies hätte zur Folge, dass dann diese tarifvertraglich geregelten Vorgaben „unmittelbar und zwingend“ für die nach § 4, Abs. 1 Tarifvertragsgesetz von einem Tarifvertrag Betroffenen gelten würden. Um die jeweils betriebsbezogen angemessene Form von Weiterbildung zu konkretisieren und verbindlich festzuschreiben, steht damit das Instrument der Betriebsvereinbarung zur Verfügung.

Im Rahmen einer Untersuchung über Betriebsvereinbarungen zum Themenkomplex „Weiterbildung“ konnte zwar Ende der 1990er Jahre festgestellt werden, dass es eine große Zahl entsprechender Regelungen auf betrieblicher Ebene gab, diese aber in der Mehrzahl lediglich einbezogen waren in Betriebsvereinbarungen zu anderen Themenkomplexen (vgl. Heidemann 1999, S. 20). Die unmittelbar auf Fragen der Weiterbildung bezogenen Betriebsvereinbarungen beschäftigen sich primär mit Fragen der Anrechnung von Weiterbildungszeiten und der Verteilung der Kosten (vgl. ebd., S. 26 f.), nicht aber mit beispielsweise der Anerkennung von in nicht formalisierten Formen von Weiterbildung erworbenen Kompetenzen (ebd., S. 54 f.).

Eine Veränderung des rechtlichen Umfeldes ist inzwischen nach Füssel insoweit eingetreten, als mit der im Jahre 2001 erfolgten Ergänzung des Betriebsverfassungsgesetzes den Betriebsräten erweiterte Zuständigkeiten auf dem Feld der Weiterbildung eingeräumt worden sind. Es sind also verschiedenste Ansätze gegeben, aufgrund derer bei vorhandener Akzeptanz auf betrieblicher Ebene Verhandlungen über Fragen der Weiterbildung und ihrer Dokumentation geführt werden können.

Vorschlagsrechte des Betriebsrats bestehen auch im Zusammenhang mit Fragen der Beschäftigungssicherung und -förderung und können sich nach dem Betriebsverfassungsgesetz (§ 92a) ausdrücklich auf die Qualifizierung der Arbeitnehmer beziehen. Unter Bezugnahme auf die innerbetriebliche Personalplanung sieht das Gesetz Mitwirkungsrechte des Betriebsrats im Zusammenhang mit allen Fragen der Berufsbildung vor (BetrVG § 96 ff.). Ausgangspunkt ist die grundsätzliche, gemeinsame Verantwortung von Arbeitgeber und Betriebsrat für die Förderung der Berufsbildung der Arbeitnehmer. Bei Berufsbildungsmaßnahmen des Arbeitgebers im Zusammenhang mit Veränderungen der beruflichen Anforderungen besteht nunmehr ebenso ein Mitbestimmungsrecht des Betriebsrates (BetrVG § 97) wie bei der Durchführung konkreter betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen (BetrVG § 98).

Den Themenbereich der Weiterbildung betreffende generelle Festlegungen für die betriebliche Umsetzung und die praktische Handhabung können Gegenstand von zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat abzuschließenden Betriebsvereinbarungen sein, die dann „unmittelbar und zwingend“ im jeweiligen Betrieb Gültigkeit haben (BetrVG § 77). Insoweit können Betriebsvereinbarungen beispielsweise auch der Ort sein, an dem neue Lernformen und anderweitig erworbene Kompetenzen für die jeweilige betriebliche Praxis oder bestimmte Formen von betriebsinternen Zertifizierungen anerkannt werden. Damit steht vor dem Hintergrund der erweiterten Mitwirkungsrechte des Betriebsrates in Weiterbildungsfragen ein Instrument zur Verfügung, um mit dem jeweiligen Arbeitgeber getroffene Absprachen verbindlich werden zu lassen (vgl. Däubler 1999, S. 84). Im Rahmen dessen könnten mithin auf betrieblicher Ebene, so der Schluss des Rechtsgutachtens, auch Weiterbildungspässe eingeführt sowie deren Nutzung durch Betriebsvereinbarungen geregelt werden.

6.4.1.2 Individualvertragliche Regelungen

Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erreichen und zu erhalten gewinnt für die berufliche Situation des Beschäftigten dann eine besondere Bedeutung, wenn es darum geht, deren Vorhandensein nachzuweisen, etwa bei der Bewerbung auf eine höherwertige Position oder einen anderen Arbeitsplatz. Die Einführung entsprechender Nachweise auf betrieblicher Ebene in Form beispielsweise von Weiterbildungspässen wäre für Füssel eine der Möglichkeiten, den informell erworbenen Qualifikationen zu einer größeren Anerkennung zu verhelfen.

Grundsätzlich können Fragen der Weiterbildung im Rahmen eines frei ausgehandelten Arbeitsvertrages zum Gegenstand der Vereinbarung gemacht werden. Es können also in diesem Zusammenhang ohne weiteres nähere Verabredungen über Umfang und Inhalt von Qualifikationsmaßnahmen verbindlich zwischen Arbeitgeber und Beschäftigtem festgelegt werden (vgl. Bengelsdorff 2000, S. 266 f.). Ob unabhängig von einer solchen möglichen, ausdrücklich arbeitsvertraglichen Regelung ein Anspruch des Beschäftigten auf Weiterbildung besteht, ist rechtlich zumindest umstritten (vgl. ebd., S. 215; Käufer 2001, S. 305).

Einen Anspruch des Beschäftigten auf Weiterbildung aus dem jeweiligen Arbeitsverhältnis selbst abzuleiten, ist immer da problemlos, wo aufgrund anderweitiger gesetzlicher Vorschriften vom Beschäftigten bei der Wahrnehmung einer bestimmten Tätigkeit ein besonderes Fachwissen verlangt wird, das durch Weiterbildung erhalten bleiben muss. Es handelt sich dabei um die Gruppe der besonderen Beauftragten im Betrieb, die mit Aufgaben der Gefahrenvermeidung oder der Interessenwahrnehmung für bestimmte Personengruppen besonders betraut sind (vgl. Käufer 2001, S. 298).

Demgegenüber ist die Ableitung eines allgemeinen Weiterbildungsanspruchs erheblich schwieriger. Man kann möglicherweise den Erhalt der benötigten Qualifikation der Beschäftigten als eine Art von „Arbeitsvoraussetzung“ auch im rechtlichen Sinne beschreiben und damit in die Sphäre der Verantwortung des Arbeitgebers einordnen. (vgl. ebd., S. 302 ff.). Möglich wäre auch eine Bezugnahme auf die sehr grundsätzliche Feststellung des Bundesverfassungsgerichts, dass „unter den Bedingungen fortwährenden und sich beschleunigenden technischen und sozialen Wandels (...) lebenslanges Lernen zur Voraussetzung individueller Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit im Wechsel der Verhältnisse wird. Dem Einzelnen hilft die Weiterbildung, die Folgen des Wandels beruflich und sozial besser zu bewältigen. Wirtschaft und Gesellschaft erhält sie die erforderliche Flexibilität, sich auf veränderte Lagen einzustellen“ (BetrVG § 77).

Unabhängig von der demnach noch weitgehend ungeklärten Frage nach der rechtlichen Herleitung von arbeitsvertraglichen Pflichten der einen oder anderen Seite findet Weiterbildung im Rahmen eines konkreten Arbeitsverhältnisses statt und könnte unter der angenommenen Akzeptanz eines individuell geführten Weiterbildungspasses unterstützt werden. Die Weiterbildung ist auf dieses Arbeitsverhältnis bezogen und von daher von den das Arbeitsverhältnis im rechtlichen Sinne grundlegend prägenden Bedingungen erfasst. Zu den Grundelementen des Arbeitsverhältnisses in diesem Sinne zählt dabei die Verpflichtung beider Seiten, auf die Förderung der Interessen der jeweils anderen Seite zu achten und Schädigungen zu unterlassen (vgl. Käufer 2001, S. 302 f.). Dazu gehört auch die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen.

6.4.2 *Andere Dokumentationsformen informeller Bildung*

Die gesetzlichen Bestimmungen im Berufsbildungsgesetz und in der Handwerksordnung zeigen, dass die Anerkennung von nicht systematisch im Rahmen einer beruflichen Ausbildung erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten bereits jetzt in das System der Berufsausbildung integriert ist. Weiterbildungspässe auf einer kollektivvertraglichen Grundlage oder auf individualrechtlichen Absprachen würden dann jeweils Aussagen über die im Einzelfall vorhandenen Qualifikationen von Beschäftigten enthalten und wären demnach in einem materiellrechtlichen Sinne als eine spezifische Form von Personalakten zu betrachten, so dass die für Personalakten im Arbeitsrecht bereits entwickelten Grundsätze auch auf diese Weiterbildungspässe Anwendung finden würden (vgl. Buschmann 2002, S. 2 f.).

Im Bereich der Personalakten ist anerkannt, dass diese zwar Akten des Arbeitgebers sind, mithin in seiner Verfügung stehen und dies auch nach der Beendigung eines konkreten Arbeitsverhältnisses bleiben. Insoweit findet mit der Anlage einer Personalakte durch einen Arbeitgeber eine auch datenschutzrechtlich zulässige Datenerhebung statt, die ihre Rechtfertigung, aber auch ihre Begrenzung letztlich in der Struktur und Natur des Arbeitsverhältnisses findet (vgl. ebd., S. 4). Dies hat wiederum zur Folge, dass bei der Auswahl der in eine Personalakte aufzunehmenden Daten und der Form ihrer Aufnahme der Arbeitgeber die Interessen seines

Beschäftigten zu wahren hat, mithin der Aufnahme bestimmter Merkmale und Aussagen Grenzen gesetzt sind.

Dem einzelnen Beschäftigten steht ein umfassendes persönliches Einsichtsrecht in seine Personalakte zu (vgl. Wiese 1995, S. 33 ff.). Es verpflichtet den Arbeitgeber zur Ermöglichung der Wahrnehmung dieses Anspruchs durch den einzelnen Beschäftigten. Nähere Einzelheiten über das Verfahren der Einsichtnahme können dann durch Betriebsvereinbarungen geregelt werden, einschließlich etwa des Anspruchs eines Beschäftigten, Kopien aus seiner Personalakte zu erhalten (vgl. Wiese 1995, S. 33 ff.). Weiterhin hat der Beschäftigte auch einen Anspruch auf Aufnahme einer Stellungnahme sowie einen von der Rechtsprechung entwickelten Berichtigungsanspruch bei fehlerhaften Angaben in der Personalakte (vgl. Hanau/Kania 2003, S. 6). Informationen aus der Personalakte dürfen ohne Zustimmung des Beschäftigten vom Arbeitgeber nicht an Dritte übermittelt werden (vgl. ebd., S. 5).

Bezüglich des (qualifizierten) Arbeitszeugnisses hat sich ebenfalls durch die Rechtsprechung eine weitgehende Klärung ergeben. Ein Arbeitszeugnis muss demnach im Hinblick auf zukünftige berufliche Perspektiven des Beschäftigten in erster Linie wahr und darüber hinaus vollständig sein (vgl. Müller-Glöge 2003, S. 45 ff.). Das Zeugnis muss im Hinblick auf Dritte, etwa einen zukünftigen Arbeitgeber, geeignet sein, diesem ein zutreffendes und klares Bild über den einzelnen Beschäftigten zu vermitteln. Zugleich soll ein Arbeitszeugnis, abgeleitet aus der schon erwähnten nebenvertraglichen Pflicht des Arbeitgebers, wohlwollend im Sinne einer Förderung des weiteren Fortkommens des Beschäftigten formuliert sein, ohne allerdings insoweit dem prägenden Grundsatz der Wahrheitspflicht zu widersprechen (vgl. ebd., S. 61 f.). Zusätzlich wird zumindest als arbeitsvertragsrechtliche Nebenpflicht des Arbeitgebers abgeleitet, dass dieser auch auf Verlangen ein Zwischenzeugnis zu erteilen hat, sofern der einzelne Beschäftigte einen triftigen Grund vorträgt (vgl. ebd., S. 98), zu dem etwa auch der Wunsch der Nutzung von Weiterbildungsangeboten zählen kann.

Diese durch Gesetz und Rechtsprechung entwickelten Rahmenvorgaben würden damit also auch für einen Weiterbildungspass gelten, könnten aber durch entsprechende kollektivvertragliche Abreden modifiziert bzw. spezifiziert werden. Ein Weiterbildungspass im Besitz des Beschäftigten, in den der Arbeitgeber entsprechende Qualifikationen eintragen würde, ließe sich im arbeitsrechtlichen Sinne insofern auch als eine Art von Zeugnis ansehen, als hierin Angaben für vom Beschäftigten erbrachte Leistungen enthalten sein könnten. Insofern könnten die für Zeugnisse geltenden arbeitsrechtlichen Vorgaben nach Aussagen des Rechtsgutachtens ergänzend und akzeptanzfördernd herangezogen werden.

Versteht man Weiterbildungspässe also in diesem Sinne, so müssen die in ihm gemachten Angaben überprüfbar und vollständig sein, denn der einzelne Arbeitgeber muss die von ihm erstellten Aussagen auch gegen sich gelten lassen. Im Ergebnis hält Füssel fest, dass es bereits gegenwärtig eine Reihe von Rahmenbedingungen gibt, die arbeitsrechtlich anerkannt sind und die von daher auch auf Weiterbildungspässe in Abhängigkeit von ihrer angestrebten Reichweite von Umfang und Ziel Anwendung finden würden. Ordnungspolitischen Antworten auf die damit verbundenen Fragen können hier nicht gegeben werden, sondern verbleiben bei den politischen Akteuren aus Bund und Ländern mit Gesetzgebungskompetenz.

Zusammenfassend belegt das Rechtgutachten aber, dass akzeptanzunterstützend für die unterschiedlichen Nutzergruppen unter verfassungs-, bildungs- und arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten die Rahmenbedingungen für die Einführung eines Weiterbildungspasses gegeben sind und dass die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen an bereits jetzt praktizierte Regelungen anschließen kann.

6.5 Resümee und Ausblick

Für die Machbarkeit eines Weiterbildungspasses sind folgende Befunde von Bedeutung:

1. Der politische Wille zur Realisierung eines Weiterbildungspasses ist deutlich zu erkennen. Eine im Programm „Lebenslanges Lernen“ geforderte Verknüpfung und Verzahnung unterschiedlicher Lebens- und Bildungsbereiche zog vor allem die Forderung zur Schaffung von Transparenz für alle von Bildungsprozessen tangierten Nutzer in den unterschiedlichen Lebensbereichen nach sich. In diesem Zusammenhang ist der Wunsch nach einer umfassenden Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen zu sehen.
2. Die Bezeichnung des Dokuments mit dem Begriff „Pass“ wird von den Experten sehr skeptisch beurteilt. Sie fürchten in der Öffentlichkeit eine (begriffliche) Gleichsetzung mit beispielsweise dem Reisepass. Auch das Rechtsgutachten weist drauf hin, dass mit einem Weiterbildungspass ohne vorher definierte Zweckbestimmung automatisch eine Berufsaufnahmeregelung verknüpft sein könnte. Präziser seien Bezeichnungen wie „Kompetenzportfolio“ oder „Kompetenzprofil“.
3. Die Bedeutung der Dokumentation von Kompetenzen wird als hoch eingestuft, da bereits heute informell erworbene Kompetenzen nach Meinung der befragten Experten teilweise auf die Entscheidung in Auswahlverfahren einen stärkeren Einfluss haben als formal erworbene Qualifikationen.
4. Werden nur Lernergebnisse dokumentiert, so wird vor allem von Arbeitnehmervertretern zu bedenken gegeben, dass damit lern- und leistungsschwache Nutzer des Instruments weiter benachteiligt werden könnten. Um dem entgegenzuwirken, wird von Expertinnen und Experten vorgeschlagen, stärker „die Fähigkeit und Bereitschaft des Lernens“ zu berücksichtigen. Das verlangt nicht mehr nur nach einer Benotung von Lernergebnissen, sondern auch nach einer Beschreibung von Lernprozessen oder nach beiden Verfahren, was von dafür qualifizierten Lehrenden zu leisten ist.
5. Aus betrieblicher Sicht besteht ein hohes Interesse an mehr Transparenz über die Kompetenzen der Mitarbeiter. Voraussetzung für die Akzeptanz eines Weiterbildungspasses ist, dass die Darstellung der Kompetenzen betrieblichen Anforderungen genügt.
6. Unabhängig von ihrem bildungspolitischen Standort betonen die Expertinnen und Experten, dass flankierend zur Einführung eines Weiterbildungspasses für seine breite Nutzung die Einrichtung einer Lern- und Dokumentationsberatung notwendig ist: „Wir brauchen Profis, die die Beratungsfunktion übernehmen und die informell erworbenen Qualifikationen in Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit bewerten.“ Die Einführung eines Weiterbildungsdokuments für unterschiedliche Nutzergruppen ohne vorhandene entsprechend qualifizierte Beratungsangebote wird als schwierig und wenig erfolgversprechend eingeschätzt. Dies berücksichtigend ist aus einigen Tarifverträgen heute bereits für Weiterbildung ein unterstützendes Beratungsrecht ableitbar.
7. Völlig unstrittig bei den Befragten war, dass ein in Deutschland entwickeltes Instrument zur Dokumentation non-formaler und informeller Bildung Verzahnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten mit europäischen Dokumenten wie dem „Europäischen Lebenslauf“ und dem „Europass Berufsbildung“ haben muss. „Unter dem Strich wird eigentlich alles andere nur noch Stückwerk sein.“ Allerdings

sind Befürchtungen, dass ein ausschließlich europäischer Ansatz ordnungspolitisch nicht einschätzbare Folgen für die „Regulierung und Normierung von Bildungssystemen und Arbeitsmärkten“ haben könnte, nicht von der Hand zu weisen.

8. Die Validität der Bewertungen der dokumentierten Kompetenzen ist eine der zentralen Voraussetzungen für die Akzeptanz und den Erfolg der Implementierung. Dabei geht es um die Bewertung von nachweisbaren Weiterbildungsprozessen. Im Detail gehen über die Möglichkeit der Darstellungstiefe die Meinungen auseinander. Eindeutig ist aber nach Auffassung aller Expertinnen und Experten, dass die in einem Weiterbildungspass bescheinigten Anforderungen ein gewisses Niveau nicht unterschreiten dürfen, um sein Ansehen und seine Aussagekraft sowohl für die Individuen als auch für die Betriebe zu gewährleisten.
9. Ein Weiterbildungspass als freiwilliges Instrument in der Verfügbarkeit der Individuen würde zur Erhöhung der Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern beitragen, die aufgrund einer derartigen Dokumentation leichter und deutlicher potentiellen Arbeitgebern ihre je spezifischen Kompetenzen nachweisen könnten.
10. Weiterbildungspässe auf einer kollektivvertraglichen Grundlage oder auf individualrechtlichen Absprachen würden jeweils Aussagen über die im Einzelfall vorhandenen Kompetenzen von Beschäftigten enthalten und wären demnach in einem materiellrechtlichen Sinne als eine spezifische Form von Personalakten zu betrachten, so dass die für Personalakten im Arbeitsrecht bereits entwickelten Grundsätze auch auf diese Weiterbildungspässe Anwendung finden würden.

Die vorangehend dargestellten Aussagen der verschiedenen Befragten beschreiben ein Spannungsfeld, in dem divergierende und auch widersprüchliche Erwartungen an einen Weiterbildungspass deutlich werden. Dazu gehört die Sorge der Beschäftigten vor Vereinnahmung, wenn sie all ihre Kompetenzen darlegen, genauso wie der Wunsch der Unternehmen nach möglichst großer Transparenz über die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter. Dazu gehört ebenso der Widerspruch auf Seiten der Unternehmen, wenn der Wunsch nach aussagefähigen Bewertungen und umfassender Dokumentation formuliert wird, während gleichzeitig keine zusätzlichen Ressourcen zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt werden sollen. Und es gibt den gesellschaftlichen Widerspruch, zwischen dem Interessengruppen übergreifenden Wunsch nach Anerkennung der in dem Weiterbildungspass dokumentierten informell erworbenen Kompetenzen und den rechtlichen Rahmenbedingungen, die so etwas nur in Ausnahmefällen zulassen. Der zu entwickelnde und erprobende Weiterbildungspass wird sich in diesem Spannungsfeld behaupten müssen. Im Rahmen seiner weiteren Entwicklung und Erprobung wird abzuwägen sein, welche Anforderungen erfüllt werden können, wo Entwicklungsmöglichkeiten bestehen und wo Rahmenbedingungen zumindest mittelfristig hingenommen werden müssen. Bei denjenigen, deren Anforderungen nicht aufgegriffen werden können, gilt es um Akzeptanz für den Weiterbildungspass, so wie er ist, zu werben.

7 Internationale und supranationale Entwicklungen und ihre Rückwirkungen auf die deutsche Situation

7.1 Einführung

Informell erworbene Kompetenzen werden in den verschiedenen Nationalstaaten sehr unterschiedlich bewertet. Hier gibt es eine Spannweite von der nicht vorhandenen Verbindung mit dem formalen Bildungssystem über die indirekte und zufällige Integration in formale Bildungsprozesse bis zur direkten Zertifizierung über formale und non-formale (Weiter-)Bildungsabschlüsse, verbunden mit der Einpassung in das Berechtigungswesen. Die Gründe für diese Unterschiede sind vielfältig und lassen sich durch die jeweilige nationale „Bedarfslage“ erklären. Sie bezieht sich auf gesellschaftlich-politische, kulturelle oder arbeitsmarktpolitische und ökonomische Faktoren. Diese Kontextuierung sowohl beim Vorbild wie auch beim Land, das Anregungen aufnimmt und anpasst, ist auch erforderlich, wenn beim Blick über die nationalen Grenzen einer „direkten Übernahme“ von Bildungsstrukturen von „Vorbildern“ mit den Begriffen „best practice“, „good practice“, „borrowing“, „lending“, „Lernen vom Ausland“ usw. das Wort geredet wird (vgl. Lauterbach 2003, 110 ff.).

Seit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts haben die meisten europäischen Länder damit begonnen, Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen zu entwickeln und Einrichtungen dafür ins Leben zu rufen. Diese Aktivitäten stehen zwar meist unverbunden nebeneinander, wenn nicht nationenübergreifende – meist wissenschaftliche – Netzwerke entstanden sind, werden aber unterstützt durch die Prozesse innerhalb der Europäischen Union (EU). Eine wichtige Grundlage hierfür bietet die „Deklaration von Kopenhagen“, mit der u.a. die Transparenz von Kompetenzen, die Anrechnung von Bildungseinheiten und die „Validierung“ von außerhalb des formalen Bildungssektors erworbenen Kompetenzen angestrebt wird.

Vor diesem Hintergrund gilt es, nicht nur die deutsche Lage zu analysieren. Der Blick über die Grenzen erfolgt zudem bewusst, um für die aus der deutschen Situation entstandenen Fragen im inter- und supranationalen Umfeld nach Anregungen zu suchen. Da hier nicht die weltweite Entwicklung dargestellt werden kann, konzentriert sich die Analyse auf fünf „typische“ europäische Länder, auf die EU und auf die OECD. Bei der Auswahl standen im Vordergrund:

- Nutzung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen für die Anhebung der beruflichen Qualifikationsstandards in der Bevölkerung durch Integration in das formale System im Prozess des lebenslangen Lernens (Finnland);
- über drei Jahrzehnte Erfahrungen mit unterschiedlichen Ansätzen der Identifizierung und Zertifizierung informeller Bildung im formalen System allgemeiner und beruflicher Bildung (Frankreich);
- besondere Verfahren zur Zertifizierung informeller und non-formaler (beruflicher) Bildung und Verbindung dieser Zertifikate mit Abschlüssen des formalen (Berufs-) Bildungssystems (Großbritannien: England u. Wales);
- direkte Verbindung von informell erworbener Bildung mit dem formalen Bildungswesen (insbesondere berufliche Bildung) und der Arbeitsmarktpolitik (Niederlande);

- „Nähe“ der politischen Rahmenbedingungen sowie des Bildungs- und Berufsbildungssystems zur deutschen Situation (Schweiz).
- die Entwicklung in der EU bezogen auf die supranationalen Regelungen, die auf dem Europäischen Arbeitsmarkt Freizügigkeit und Mobilität fördern sollen. Obwohl die nationalen Kompetenzen (Artikel 126 und 127 des Amsterdamer Vertrages) für die allgemeine und berufliche Bildung weiterhin bei den Nationalstaaten liegen, können über das Freizügigkeitsgebot, das die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen und die gegenseitige Anerkennung von nationalen Zertifikaten mit einschließt, bei der immer dichter werdenden Regelungsdichte indirekt nationale Strukturen normiert werden. Hier ist zu fragen, welche Einflüsse auf die Entwicklung eines Weiterbildungspasses in Deutschland als Dokumentationsbasis für informelle und non-formale Bildung zu erwarten sind.
- die Position einer internationalen Organisation, der OECD, die Bildungsmonitoring (large scale assessment) in den Industriestaaten durchführt und ständig nationale Bildungssysteme analysiert und Empfehlungen zu deren Modernisierung gibt.

Neben den Länderstudien werden die Ergebnisse der im Rahmen dieses Projekts durchgeführten internationalen Konferenz „Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten“ einbezogen, die in Saarbrücken mit Teilnehmern aus acht Ländern und Mitarbeitern der EU stattfand. Zusätzlich zu der Vertiefung der Informationen zu den fünf ausgewählten Ländern wird die Situation in anderen deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen (Österreich, Südtirol) und als Kontrapunkt dazu in Portugal analysiert, wo momentan noch die informelle Bildung ohne formale Abschlüsse dominiert (vgl. Ministerium für Bildung des Saarlandes 2003).

Wegen der direkten Betroffenheit der deutschen Situation durch konkrete Passinitiativen – wie den „Europass“, „European Computer Passport Xpert“, „European Credit Transfer System (ECTS)“ usw. – werden diese „Beispiele“ für einen Weiterbildungspass auf europäischer Ebene direkt in den thematischen Schwerpunkten der vorangegangenen Kapitel verarbeitet. Das gilt teilweise auch für nationale „Aktivitäten“ in den bearbeiteten Ländern, deren ausführliche Darstellung sich in den im Anhang abgedruckten Länderstudien befindet.

In Kapitel 7 erfolgt eine grundsätzliche Würdigung dieser ausgewählten nationalen Aktivitäten sowie der internationalen und supranationalen Situation. Neben diesen zusammenfassenden Analysen werden bezogen auf die deutsche Konstellation grundsätzliche Fragen an der jeweiligen länderspezifischen Situation gespiegelt, um dann Schlussfolgerungen zur Erprobung eines Weiterbildungspasses in Deutschland zu ziehen. Ein Resümee, das sich auf die deutsche Entwicklung in Verbindung mit den länderspezifischen, den internationalen und den supranationalen Implikationen konzentriert, schließt dieses Kapitel ab.

7.2 Beispiele für nationale Systeme

Um die Konzentration auf die vergleichende Analyse sowie die Folgerungen aus deren Ergebnissen auf die deutsche Situation zu erleichtern, wird die Situation in den untersuchten Ländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Schweiz) in Kapitel 7.2 nur resümierend dargestellt. Die Länderstudien, die innerhalb dieses Projekts erarbeitet wurden, mit detaillierten Informationen und Analysen zu den jeweils länderspezifischen Gründen für die Einrichtung von Verfahren zur Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, die Darstellung dieser Verfahren und die Wertung

bezogen auf das jeweilige nationale System allgemeiner und beruflicher Bildung, sind im Anhang abgedruckt.

7.2.1 *Finnland*

Innerhalb kurzer Zeit ist es in Finnland gelungen, das System kompetenzbasierter Qualifikation (CBQ-System) aufzubauen und einen besonderen Weg für Erwachsene zu implementieren, die durch Nachqualifizierung ihr Qualifikationsniveau an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts anpassen wollen. Das hohe Maß an gesellschaftlicher Akzeptanz für das CBQ-System hängt mit der Einbindung aller gesellschaftlichen Gruppen zusammen und nicht zuletzt mit seiner Anschlussfähigkeit an das formale Berufsbildungssystem.

Interessant ist der dabei verfolgte Ansatz, die Sicherung der Qualität und Vergleichbarkeit der Prüfungen nicht über eine Standardisierung der Prüfungsfragen herzustellen, sondern über die Qualifizierung und Vernetzung der Prüfer. Das bedeutet, dass gewisse Unterschiede der Prüfungsanforderungen insbesondere hinsichtlich der Bewertung toleriert werden müssen, während gleichzeitig weiter an einer Angleichung der Prüfungen gearbeitet wird. Die Ergebnisse der ständigen Evaluation des CBQ-Systems lassen darüber hinaus noch weiteren Entwicklungsbedarf erkennen:

- Die Teilnahme an prüfungsvorbereitenden Kursen ist im Verhältnis zu den abgelegten Prüfungen relativ hoch. Diese Diskrepanz entspricht nicht den ursprünglichen Ansprüchen des Systems, das gerade im Arbeitsprozess angeeigneten Kompetenzen zur Anerkennung verhelfen wollte. Ein Grund hierfür ist vermutlich die Tatsache, dass Bildungseinrichtungen diejenigen, die sich prüfen lassen möchten, beraten und dass es im Interesse der Bildungseinrichtungen liegt, ihre Kurse zu „verkaufen“.
- Die Durchfallquoten sind bei den Prüfungen relativ hoch. Angestrebt wird in der Regel der komplette Berufsabschluss, der vielfach aber nicht erreicht wird. In einem solchen Fall wird der erfolgreiche Abschluss von Prüfungsmodulen zertifiziert. Dennoch wird diskutiert, ob eine verbesserte Vorab-Beratung größere Prognosesicherheit in Bezug auf die Prüfungserfolge bringen könnte.
- Die Möglichkeiten zum Erwerb von Teilqualifikationen (Modulen) werden nicht ausreichend genutzt. Allerdings genießt auf dem Arbeitsmarkt nur die volle Qualifikation Anerkennung. Hier besteht Handlungsbedarf für die Administration, sowohl wegen der Akzeptanzgewinnung, als auch um das Modulprinzip weiter zu entwickeln.

Die zukünftige Bedeutung des CBQ-Systems hängt mit der Bereitschaft zusammen, die Offenheit formaler Qualifikationen für den Zugang über informelle Wege permanent vor Tendenzen zu einer stärkeren Reglementierung zu bewahren. Die Bereitschaft, Bildungsstrukturen, Bildungsinhalte und Bildungsprozesse zielorientiert zu evaluieren und besonders in der beruflichen Bildung mit den Sozialpartnern Konsenslösungen zu finden, sichert die erforderliche Akzeptanz für die ständige Reform.

7.2.2 Frankreich

Das System der beruflichen Weiterbildung in Frankreich ist zu Beginn der 1970er Jahre geschaffen und seitdem mehrfach modifiziert worden. Zu seinen Strukturmerkmalen gehört die Verbindung zur beruflichen Erstausbildung auf Sekundarschul- und Hochschulebene. Alle berufsqualifizierenden Abschlüsse sollen über die Erstausbildung und über die Weiterbildung erreicht werden. Die zentrale Rolle der staatlichen Abschlüsse wird so weiter gestärkt. Charakteristisch sind die paritätische Verwaltung der von den Unternehmen seit 1971 obligatorisch zu zahlenden Abgaben zur Finanzierung der Weiterbildung durch die Sozialpartner und die Verankerung eines grundsätzlichen Rechts auf Weiterbildung.

Seit Mitte der 1980er Jahre gibt es Bemühungen, die Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen zu regeln. Der Zutritt insbesondere gering qualifizierter Beschäftigter zu den Weiterbildungsmöglichkeiten sollte damit erleichtert werden, um so das Qualifikationsniveau der Arbeitnehmerschaft anzuheben. Innerhalb dieser Regelung [validation des acquis professionnels] ist seit 1985 der Zugang zu Studiengängen ohne den Nachweis der formal erforderlichen Zulassungsberechtigungen möglich.

Um die Zahl der Zertifizierungen zu steigern, das Bewerberprofil vollständiger zu erfassen und um der von allen EU-Ländern eingegangenen Verpflichtung einer Förderung des „lebenslangen Lernens“ zu entsprechen, ist im Rahmen des Gesetzes zur sozialen Modernisierung 2002 eine Bestimmung [validation des acquis de l'expérience] in Kraft getreten, die den Anwendungsbereich der Zertifizierungen erheblich ausweitet. Neben den beruflichen Kompetenzen wird gesellschaftspolitisches und soziales Engagement zertifizierbar für den teilweisen oder vollständigen Erwerb von staatlichen Diplomen. Da neben den staatlichen Diplomen auch andere Abschlüsse anerkannt werden können, sind neben dem Erziehungsministerium nun u.a. das Arbeitsministerium und die Handelskammern beteiligt. Die erforderliche Standardisierung der Verfahren und die Schulung der Akteure zur Qualitätssicherung stehen noch am Anfang.

7.2.3 Großbritannien (England, Wales)

Eine Bewertung des britischen Systems der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erfolgt aus den Perspektiven von APL (assessment/accreditation of prior learning) und von NVQ (National Vocational Qualifications). Während das NVQ-Verfahren auf einer landesweiten gesetzlichen Grundlage ruht und damit einem Top-down-Modell entspricht, sind APL-Verfahren eher aus kleinräumigen Bedarfen und Initiativen i.S. eines Bottom-up-Modells entstanden. Daraus und aus der Vielfalt von Nutzergruppen resultiert eine unüberschaubare Mannigfaltigkeit an Verfahren. Verschärft wird dies durch eine Begriffsvielfalt, wobei häufig dieselben Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet werden. Die Bemühungen, miteinander zu kommunizieren und die vielfältigen Ansätze transparent zu machen, gestalten sich daher schwierig. Allerdings zeichnet sich ab, dass die Verwendung von APL-Verfahren in eine Phase der Konsolidierung eintritt. Die intensive Diskussion mit methodischen Aspekten hat in vielen Einrichtungen zur Formulierung von Richtlinien geführt. Damit ist eine Grundlage für die Schaffung von Transparenz im Kontext von Netzbildung gelegt. Perspektivisch folgt daraus eine Angleichung von Verfahren.

Im Zusammenhang mit APL-Verfahren wird zudem erwartet, Tätigkeiten nicht nur auszuüben, sondern auch zu reflektieren, um dahinter liegende Muster zu erkennen

und so einen Erfahrungstransfer sicherzustellen. Das Sich-Bewegen in einem Erfahrungsfeld allein reicht für einen echten Kompetenzerwerb nicht aus. Diese Forderung schlägt sich in Verfahrensweisen nieder, in denen Reflexion ein wesentliches Element darstellt und unterschiedliche Instrumente im Zusammenhang damit eingesetzt werden.

Während APL-Verfahren durch Heterogenität charakterisiert werden können, gilt für Anerkennungsverfahren im Rahmen der NVQs das Gegenteil. Sie sind in zweifacher Hinsicht durch Homogenität gekennzeichnet, zum einen hinsichtlich der branchenspezifischen Kompetenzstandards und zum anderen hinsichtlich ihrer Bewertung. Unterstützt wird dies durch ein differenziertes und umfangreiches Dokumentationssystem. Da Portfolioaufbau und NVQ-Prozess sich den Kandidaten nicht von selbst erschließen, ist die Hilfestellung durch einen Berater allerdings unverzichtbar. Zwar hat sich der „Dschungel der Qualifikationen“ aufgelöst, an seine Stelle ist jedoch ein „Dschungel der Dokumente“ getreten. Hinzu kommt ein technischer Sprachgebrauch des NVQ-Materials als weitere Barriere für die Kandidaten.

Die Entscheidungsspielräume der Bewerber sind sehr eng. Auf der einen Seite existieren detaillierte Angaben in den NVQ-Unterlagen hinsichtlich Durchführungskriterien von Kompetenzprüfungen und Vorgaben zu Arten von Kompetenznachweisen, d.h., die Bewertungsqualität soll durch möglichst detaillierte Prüfungs- u. Bewertungsvorgaben sichergestellt werden. Auf der anderen Seite sind sie in ein stark hierarchisiertes System der Qualitätssicherung mit dem Anspruch der personenübergreifenden Konsistenz von Bewertungen eingebunden. Mit der ausgeprägten Standardisierung des gesamten Verfahrens geht ein sehr systematischer Umgang mit Kompetenznachweisen einher.

7.2.4 *Niederlande*

Die Entwicklungen des niederländischen Bildungssystems, insbesondere der beruflichen Bildung, belegen deutlich einen forcierten Anpassungsprozess an veränderte gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen. Die für das Jahr 2004 geplante vollständige Umstellung der Qualifikationsstrukturen auf Kompetenzstandards, d.h. der Wechsel von einem inputorientierten zu einem outputorientierten Steuerungsmechanismus, ist der vorläufige Höhepunkt einer Entwicklung, die Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts eingesetzt hat. Diese gewaltigen Umwälzungen wären ohne einen breiten Konsens in der niederländischen Gesellschaft nicht möglich gewesen. Das frühzeitige Einbeziehen unterschiedlicher Anspruchsgruppen zur Entwicklung von Portfolioverfahren im Rahmen von Modellversuchen und die Möglichkeit der gemeinsamen Formulierung und fortlaufenden Aktualisierung von Kompetenzstandards auf Branchenebene durch Sozialpartner, Unternehmen und Lehrende haben dazu wesentlich beigetragen. Positiv zu bewerten ist in diesem Zusammenhang die mittels des Mediums Internet geschaffene Transparenz der Kompetenzstandards für die eigentlichen Nutzer. Damit einher geht eine intensive Beratung am Beginn sowohl der Portfolioerstellung als auch der „EVC-Prozedur“ [Erkennen van eerder Verworven Competenties], mit der die Transparenz des gesamten Prozesses und damit das Verständnis und die Möglichkeit zur Selbststeuerung des Kandidaten weiter verbessert werden. Nicht zu unterschätzen ist die Signalwirkung entsprechender Initiativen auf politischer Ebene, vor allem die Einführung des „Gesetzes für Erwachsenenbildung und Berufsbildung“.

Allerdings zeigen sich auch in den Niederlanden spezifische Probleme. So geben die Qualifikationsstufen der beruflichen Bildung keinerlei Auskunft über persönliche

Merkmale wie Flexibilität, Durchsetzungsvermögen etc., welche für die Ausübung einer Tätigkeit ebenfalls relevant sind. Zudem erscheint eine trennscharfe Abgrenzung in fünf Stufen problematisch. Als weiterer Schwachpunkt wird die mangelnde Qualifizierung der Assessoren, die eine Beobachtung der Kandidaten während der Arbeitstätigkeit vornehmen, genannt. Schließlich ist die Frage der institutionellen Abwicklung des eigentlichen Anerkennungsverfahrens derzeit nur unzureichend geklärt. Wird eine Gleichwertigkeit formaler und informeller Lernprozesse angestrebt, so kann eine Qualifizierungseinrichtung, die zugleich eine Rolle als anerkennende Einrichtung ausübt, bei der Kompetenzbewertung in den Verdacht der Befangenheit aus finanziellem Eigeninteresse geraten. Diese Gefahr erklärt die Position des Bildungsministeriums, die Anerkennung erworbener Kompetenzen von unabhängigen Einrichtungen durchführen zu lassen.

7.2.5 Schweiz

Die Vielzahl der Ansätze in der Schweiz lässt sich auf ein gemeinsames Ziel fokussieren: informelle und non-formal erworbene Kompetenzen, die sich meist auf berufliche Erfahrungen beziehen, sichtbar, einschätzbar und vergleichbar zu machen und diese dann – wenn das formale Bildungswesen dafür einen Rahmen bieten kann – auf staatlicher Ebene anerkennen lassen. Diese Anerkennung kann sich auf Teilqualifikationen, einen Beruf, eine Weiterbildung, eine Zulassung für eine berufliche Tätigkeit, eine aufbauende Ausbildung, ein Studium u.Ä. beziehen.

Die Verfahren der Sichtbarmachung und Anerkennung sind fast durchgängig mit den Schritten (1) Portfolio-Erstellung, (2) Analyse des Portfolios in Einzelgespräch (auch Assessment) und Beratung, (3) ergänzende „Maßnahmen“, (4) Einschätzen/Anerkennung/Bestätigung des Umfangs und der Wertigkeit der Kompetenzen (Bewertung, Validierung), (5) Zertifizierung im formalen Bildungssystem (auf allen Stufen) verbunden.

Psychologische und pädagogische Theorien, die sich auf Kompetenzen und Qualifikationen konzentrieren, werden herangezogen, um Instrumente für Verfahren der Sichtbarmachung und Anerkennung entwickeln zu können.

Die unterschiedlichen Ansätze in der Schweiz befinden sich in verschiedenen Entwicklungsstadien und weisen Experimentalcharakter auf. Möglich wurde diese Entwicklung sicherlich durch die föderalen Strukturen und die Innovationsfreude und Offenheit der politisch Verantwortlichen. Sie erlaubt es privaten Vereinen, Verbänden, aber auch einzelnen Kantonen, unterschiedliche Konzepte und Instrumente zur Sammlung oder Zertifizierung von informell erworbenen Fähigkeiten auszuprobieren, diese auf dem Weiterbildungsmarkt anzubieten oder auf kantonaler Ebene umzusetzen. Parallel dazu entwickelte sich durch die Entscheidung auf Bundesebene (1999) zum neuen Gesetz zur beruflichen Beschäftigung und Ausbildung (Artikel 41 nBBiG) ein gesetzlicher Rahmen, der neben traditionellen Prüfungen auch andere Wege des Nachweises von beruflichen Kompetenzen zulässt. Für die Umsetzung blieben die Kantone selbst verantwortlich. So trat z.B. am 01. Januar 2001 eine gesetzliche Regelung des Kantons Genf in Kraft, die die Anerkennung und Zertifizierung von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen ordnet. Das Office fédéral de la formation et de la technologie (OFFT) gewährte dem Kanton eine Sonderregelung, die es ermöglicht, Personen von ihrem Schlussexamen zu befreien, die Prüfungen in verschiedene Segmente zu teilen und sich mit den Resultaten nicht in Form von Noten, sondern in Form von erworbenen bzw. nicht-erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen zu befassen.

Die unterschiedlichen Initiativen setzen beim Bedarf des Arbeits- und Weiterbildungsmarktes an und bieten, wie beispielsweise das Verfahren Bilan de compétences im Kanton Genf (CEBIG), eine Alternative zu den öffentlichen Zertifizierungsverfahren oder wie der Eidgenössische Fachausweis Ausbilder(in) mittels einer Gleichwertigkeitsbeurteilung (CH-Q), und unterstützen mit dem Angebot der Entwicklung von Dossiers für spezifische Kompetenznachweise (Portfolio) die Umsetzung von politischen Initiativen wie gender mainstreaming (effe, ARRA), oder sie nehmen sich besonderer Gruppen an, wie der Erwachsenen ohne berufliche Qualifizierung. Diese bisher von der öffentlichen Hand wenig bearbeitete Thematik wird im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips ausgefüllt.

Unter diesen offenen Rahmenbedingungen sind Implementierung und Akzeptanz der angebotenen Nachweise von informell erworbenen Kompetenzen durch Portfolio- u. Bewertungsverfahren direkt von den Nutzern abhängig, und das besonders, wenn die Finanzierung der Instrumente vom Gebrauch durch die Nutzer bestimmt wird.

Bei dieser Situation, die durch das Nebeneinander von vielen auf den ersten Blick nicht abgestimmten Aktivitäten gekennzeichnet ist, scheint die Gefahr der Fragmentierung offensichtlich. Obwohl durch die überschaubare Größe der Schweiz und die personelle „Verwobenheit“ der Akteure schon informelles Abstimmungspotenzial vorhanden ist, wurde im Jahr 2000 der Verein VALIDA gegründet, um eine bessere Vernetzung und Kooperation der vielfältigen, oft konkurrierenden Verfahren zu erreichen. Auftrag von VALIDA ist es, ein gesamtschweizerisches System zur Anerkennung informeller Kompetenzen zu schaffen und die Qualität zu sichern. Grundlegend sind die Präsenz in allen Sprachregionen und die Zusammenarbeit mit Sozialpartnern, Berufsverbänden und anderen, auch internationalen Institutionen.

7.3 Beispiel für eine internationale Organisation (OECD)

Von der OECD werden umfassende Analysen zu Fragen der Bildung in den OECD-Ländern erstellt. Die Analyse 2001 widmete sich speziell dem lebenslangen Lernen (vgl. OECD 2001).

Bei den Schlussfolgerungen wird hervorgehoben, „dass bei der Beurteilung des lebenslangen Lernens in den OECD-Ländern sowohl Optimismus als auch Vorsicht angebracht sind; Optimismus deshalb, weil viele Bestandteile des lebenslangen Lernens [...] schon vielerorts anzutreffen sind, jedoch auch Vorsicht, weil es noch keinem Land gelungen ist, alle Bestandteile zu einem vollständigen Gesamtbild zusammenzufügen.“ Weiter heißt es, dass Reformen erforderlich seien, um das Konzept des lebenslangen Lernens wirklich mit Leben zu erfüllen. Diese Reformen zielen auf das lebenslange Lernen als System (ebd., S. 43).

Bei den politischen Schlussfolgerungen wird festgestellt, dass die Bewertungs- und Anerkennungsmethoden in vielen Ländern verbessert worden sind, zum Beispiel durch Anerkennung verschiedener informeller Bildungswege, indem es Schülern und Studierenden ermöglicht wurde, Lernpfaden zu folgen, die ihnen bisher nicht offen standen, verbunden mit einem verbesserten Informationsangebot. Ein ganzheitlicher Ansatz müsste darauf abzielen, ein vernetztes System von Angeboten zu schaffen und auch darüber zu informieren. Zertifikate sollten nach Inhalt und Ergebnissen vergeben werden und nicht danach, wo sie abgenommen wurden. Um dies zu erreichen, müssten die Länder grundsätzlich alle ungerechtfertigten institutionellen Hindernisse abbauen, die die Studierenden daran hindern, (informelle) Lernaktivitäten zu beginnen und auch anerkannt zu bekommen (vgl. ebd., S. 43).

Bei der Bilanzierung des lebenslangen Lernens im internationalen Vergleich wird die Ungleichmäßigkeit der nationalen Entwicklungen betont (vgl. ebd., S. 49 ff.). Dabei wird auf das erforderliche Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Sektoren, in denen lebenslanges Lernen erfolgt, hingewiesen. Genannt werden einige Länder wie Deutschland, Kanada, Neuseeland, Niederlande, nordische Länder und die Tschechische Republik, die bezogen auf in diesem Report definierte Indikatoren durchgängig gute Ergebnisse erzielt haben. „Es gibt ermutigende Hinweise darauf, dass sich die Mitgliedstaaten der Themen Ressourcen und Finanzierung annehmen, um so die Umsetzung von politischen Maßnahmen im Bereich lebenslanges Lernen zu unterstützen“ (ebd., S. 78 f.).

Ergänzend wird auf zwei Bereiche mit beträchtlichen Lücken bei den international vergleichbaren Informationen hingewiesen: (1) im Bereich der zusätzlichen Kosten des Lernens, die mit einer Ausweitung des Angebots sowohl innerhalb als auch außerhalb des formellen Bildungssektors verbunden sind, und (2) bei Umfang und Art der Lernaktivitäten und -ergebnisse außerhalb des formellen Bildungssektors. Schließlich lautet eine letzte Schlussfolgerung, „dass es möglich scheint, international vergleichbare Indikatoren zu entwickeln und zu verfeinern, mit denen sich Fortschritte bei der Realisierung des lebenslangen Lernens sowie die Gesamtleistung messen lassen.“ Abschließend heißt es, dass die OECD gemeinsam mit den Mitgliedsländern, anderen internationalen Organisationen und der EU das Ihre tun wird, „um solche Indikatoren zu entwickeln, zu verfeinern und zu einer Verbesserung der politischen Entscheidungsfindung zu nutzen“ (ebd., S. 79). Auch in der Analyse der Bildungspolitik 2002 kommt die OECD zu entsprechenden Ergebnissen, hier wird der Aspekt internationale Qualitätssicherung und Akkreditierung besonders herausgestellt (OECD 2002, 109 ff.).

7.4 Supranationale Entwicklung (Europäische Union)

Die Aktivitäten der EU auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens spiegeln das gestiegene Interesse der Mitgliedsländer an den von Individuen informell und non-formal erworbenen Kompetenzen wider. Wichtige Schritte sind das Weißbuch über „Lehren und Lernen: Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft“ (1995), das „Europäische Jahr für lebensbegleitendes Lernen 1996“ (Europäisches Parlament 1995) und das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (Memorandum 2000).

Die Kommission der EU nennt zwei miteinander verzahnte Gründe dafür, dass der Verwirklichung lebenslangen Lernens hohe Priorität beigemessen wird. Zum einen befindet sich Europa auf dem Weg in die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft: „Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen [...] der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.“ Zum anderen leben die Europäer von heute in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld: „Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist“ (Memorandum 2000, S. 5 f.).

In dem Memorandum werden sechs Schlüsselbotschaften für lebenslanges Lernen formuliert. Die vierte Botschaft beschäftigt sich mit dem Ziel, die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich zu verbessern, insbesondere im Bereich des non-formalen und des informellen Lernens. Der steigende Bedarf an

qualifizierten Arbeitskräften habe zu einer bisher nicht gekannten Nachfrage nach zertifiziertem Lernen geführt. Eine Zertifizierung sei ein wirksames Mittel der Motivation der nicht nach herkömmlichen Verfahren Lernenden sowie all derer, die in Folge von Arbeitslosigkeit, familiären Verpflichtungen oder Krankheit längere Zeit nicht erwerbstätig waren. Innovative Formen des Qualifikationsnachweises für non-formales Lernen seien ebenfalls wichtig, um generell die Bandbreite des Zertifizierungsspektrums zu vergrößern, unabhängig vom Typ des Lernenden (vgl. Memorandum 2000, S. 18).

Die Transparenz und die gegenseitige Anerkennung werden durch von Land zu Land abweichende begriffliche Definitionen und diesen zugrunde liegende kulturelle Eigenheiten erschwert. Deshalb sei fachlicher Beistand für die Entwicklung zuverlässiger Systeme der gegenseitigen Anerkennung unerlässlich. „Begleitet sein muss dies von einer stärkeren Einbeziehung derjenigen, die letztlich die Zeugnisse in der Praxis bewerten und denen genau bekannt ist, auf welche Weise Einzelpersonen und Unternehmen im Alltag von Zeugnissen Gebrauch machen. Die Sozialpartner und die betreffenden nationalen Anerkennungsorganisationen spielen deshalb eine genauso wichtige Rolle wie Behörden und Pädagogen“ (Memorandum 2000, S. 18 f.).

Der Rat der EU hatte sich seit 1996 auf verschiedenen Tagungen mit dem lebensbegleitenden Lernen beschäftigt und dazu Berichte unterbreitet. Er begrüßte insbesondere die Mitteilung der Kommission vom November 2001 mit dem Titel „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Europäische Kommission 2001a). Darin werden Aktionsschwerpunkte vorgeschlagen, die im Kontext der sechs Schlüsselbotschaften des Memorandums zum lebenslangen Lernen zu sehen sind.

Der Schwerpunkt (1) betrifft die Bewertung des Lernens. Dabei wird u.a. ausgeführt: „Auf nationaler und europäischer Ebene wurde bereits viel geleistet, um die Übertragung und gegenseitige Anerkennung formaler Qualifikationsnachweise zu vereinfachen. [...]. Auch wurde ein Regelwerk geschaffen, das zur Anerkennung von Qualifikationen und zur Sicherung des Zugangs zu reglementierten Berufen in den Mitgliedstaaten dient. Daraus hat sich jedoch kein umfassender Bezugsrahmen ergeben, der die Übertragung von Qualifikationen und Kompetenzen (sowohl zwischen verschiedenen Ebenen formaler Bildungssysteme als über die Grenzen von Institutionen, Branchen und Staaten hinweg) allgemein regelt. Entscheidend muss sein, dass Bildungsträger, Arbeitgeber und Sozialpartner in die Entwicklung von Instrumenten zur Lernbewertung einbezogen werden und dass sich alle Beteiligten (einschließlich der Nutzer) gemeinsam auf bindende, zuverlässige und rechtmäßige Methoden und Systeme einigen. Auch sollten Instrumente zur transparenten, europaweiten Darstellung von Qualifikationen und Kompetenzen für die Bürger – Jugendliche wie Erwachsene – eingeführt werden“ (ebd., S.16). Solche Instrumente könnten als Referenzmodell für informell erworbene Lernergebnisse dienen.

Zur Bewertung formaler Abschlüsse und Qualifikationsnachweise wird ausgeführt, dass Kommission, Mitgliedstaaten und Sozialpartner gemeinsam prüfen werden, welche Rolle und Eigenschaften freiwillige Mindestqualitätsstandards in allgemeiner und beruflicher Bildung haben sollten.

Zur Frage der Bewertung von non-formalem und informellem Lernen ist ein entsprechender Erfahrungsaustausch vorgesehen. Das gemeinsam von Kommission und CEDEFOP verwaltete Europäische Forum für die Transparenz beruflicher Qualifikationen [Single Framework on Transparency of Qualifications and Competencies] soll diesen Prozess koordinieren und dabei eng mit den Mitgliedstaaten, Sozialpartnern, weiteren NRO sowie mit der OECD, EURYDICE und der ETF zusammenarbeiten.

Die Kommission wird bis Ende 2003, so die Mitteilung, auf Basis eines systematischen Erfahrungsaustauschs ein Verzeichnis der Methoden, Systeme und Normen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens erstellen. Es soll alle Ebenen abdecken, d.h. die supranationale und die nationale sowie die Branchen- und Unternehmensebene. Die Kommission wird dieses Verzeichnis einsetzen, um die Entwicklung leistungsfähiger Bewertungsmethoden und -normen auf europäischer und nationaler Ebene sowie auf Branchenebene zu fördern.

Die Mitgliedstaaten sind angehalten, rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sich die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens möglichst breit durchsetzen kann. Sie sollten ferner einen Rechtsanspruch auf Bewertung prüfen. Parallel zu den Maßnahmen auf europäischer Ebene sollten sich alle relevanten Akteure, u.a. Träger non-formaler Lernangebote, Sozialpartner, Vertreter formaler Bildungssysteme (Berufsbildung, Hochschulen) sowie NRO, die einzelne Zielgruppen vertreten, und weitere relevante Institutionen (wie Forschungsinstitute) an der Entwicklung und Umsetzung von Methoden und Normen zur Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens beteiligen (vgl. Europäische Kommission 2001a, S. 17 f.).

In Zusammenhang damit sollen neue Instrumente auf europäischer Ebene zur Bewertung aller Lernformen entwickelt werden. Die Kommission wird ein „Portfolio“-System zur Auflistung von Qualifikationen/Kompetenzen eines individuellen Wegs allgemeiner und beruflicher Bildung entwickeln. Hierfür wird sie vorhandene Erfahrungen nutzen, z.B. die mit dem vom Lissabonner Rat geforderten „Europäischen Lebenslauf“.

Die Kommission entwickelt momentan gemeinsam mit den Mitgliedstaaten ein modulares System für die Auflistung von Qualifikationen, das es erlaubt, verschiedene Einrichtungen allgemeiner und beruflicher Bildung in verschiedenen Ländern zu kombinieren. Das System wird auf dem europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen sowie auf dem „EUROPASS“ basieren (vgl. Europäische Kommission 2001a, S. 18).

Europäische Dokumente wie „EUROPASS BERUFSBILDUNG“, „Sprachenportfolio“, „Europäischer Lebenslauf“ u.a. zeigen, dass es in der EU eine Reihe von Instrumenten unterschiedlicher Art und Herangehensweisen gibt, die sich mit der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen beschäftigen. Ein wesentlicher Schritt war das 1995 erschienene Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Danach legte die EU ein Dokument mit dem Titel „Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen“, (Europäische Kommission 1996) vor. Darin ist festgehalten, dass es jeder Person möglich sein sollte, anhand des persönlichen Kompetenzausweises ihre Kompetenzen anerkennen zu lassen. Dazu sei es nötig, dass die Definition von (fachübergreifenden) Kernwissensbereichen, beruflichen/fachlichen Wissensbereichen und Schlüsselqualifikationen vorgenommen werde.

Gemeinsam mit anderen Mitgliedstaaten nahm die deutsche Seite in der letzten Zeit verstärkt auf die Ausgestaltung von Initiativen der Kommission Einfluss. So wurde der Paradigmenwechsel von der Harmonisierung zur Transparenz von Qualifikationen wesentlich von Deutschland vorangetrieben. Die Entwicklung von Instrumenten stößt immer an die nationalen Grenzen, da die Kompetenzen zur allgemeinen und beruflichen Bildung in der Hand der Mitgliedsländer liegen und eine Harmonisierung der Rechtsvorschriften im Bildungsbereich nicht vorgesehen ist. Der Rat der EU hat in seiner Entschließung vom 27. Juni 2002 die Fragen des lebensbegleitenden Lernens aufgegriffen und die Mitgliedstaaten ersucht,

1. umfassende und kohärente Strategien auszuarbeiten und umzusetzen;
2. im Einklang mit der Europäischen Beschäftigungsstrategie die dafür benötigten Mittel bereitzustellen und das lebensbegleitende Lernen zu fördern;
3. zusammen mit Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie den Sozialpartnern das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern;
4. die Aus- und Weiterbildung der im Bereich des lebensbegleitenden Lernens tätigen Lehrer und Ausbilder zu verbessern;
5. die Zusammenarbeit und wirksame Maßnahmen für die Anerkennung der Ergebnisse von Lernprozessen zu fördern, die von entscheidender Bedeutung dafür sind, dass es zu einem Brückenschlag zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen kommt, und die somit eine Voraussetzung für die Schaffung eines europäischen Raums des lebensbegleitenden Lernens darstellt;
6. Informationen, Beratung und Orientierung für definierte Zielgruppen zu entwickeln und Informationsinstrumente über Aus- und Weiterbildungsangebote sowie über Beschäftigungsmöglichkeiten vorzusehen;
7. Strategien zu entwickeln, mit denen die Gruppen, die wegen ihres geringen Basiswissens von der Wissensgesellschaft ausgeschlossen sind, ermittelt und besser einbezogen werden können;
8. die aktive Beteiligung aller Altersgruppen am lebensbegleitenden Lernen zu fördern.

Der Rat ersucht schließlich die Kommission, die Maßnahmen, die sich aus der Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ ergeben, zu fördern und zu koordinieren. Die daraus folgenden Aktivitäten konzentrieren sich auf die Einrichtung einer europäischen Datenbank über bewährte Praktiken im Bereich des lebensbegleitenden Lernens, auf die engere Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie auf die Zusammenarbeit mit einschlägigen internationalen Organisationen – wie z.B. dem Europarat, der OECD und der UNESCO bei der Ausarbeitung von Politik und konkreten Maßnahmen zum lebensbegleitenden Lernen (vgl. Rat der EU 2002, S. 1 ff.).

Am 30. 11. 2002 verabschiedeten die Bildungsminister von 31 europäischen Ländern und die Europäische Kommission unter dänischem Ratsvorsitz die Erklärung von Kopenhagen über eine verstärkte europäische Kooperation in der beruflichen Bildung („Brücke-Kopenhagen-Prozess“). An dieser Tagung nahmen auch die europäischen Sozialpartner teil, die auf ihr Engagement und ihre unerlässliche Rolle bei der Verstärkung der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung verwiesen.

Der „Brücke-Kopenhagen-Prozess“ wurde unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens entwickelt. Herausgestellt wird, dass die Bürger in der Lage sein müssen, das breite Spektrum der verfügbaren Berufsbildungsangebote z.B. in der Schule, im Hochschulwesen, am Arbeitsplatz oder im Rahmen eines privaten Kurses zu nutzen. Die Instrumente sollen mit Blick auf die Benutzer konzipiert werden, so dass es diesen möglich ist, in verschiedenen Lebensphasen – sowohl in formalen als auch in nicht formalen Kontexten – erworbene Kompetenzen zu verknüpfen und darauf aufzubauen.

Die Schwerpunkte der verstärkten Zusammenarbeit bauen auf der Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Europäische Kommission 2001 a) auf. Die Tagung der Generaldirektoren für Berufsbildung, die 2001 unter belgischem Ratsvorsitz in Brügge stattfand, trug entscheidend zur Einleitung eines politischen Prozesses mit dem Ziel der Förderung von Transparenz und gegenseitigem Vertrauen bei. Dieser Prozess wurde unter spanischem und dänischem Ratsvorsitz von der Kommission fortgesetzt. Die Erklärung von Kopenhagen erteilt den politischen Auftrag, die im Rahmen der Brücke-Initiative festgelegten Handlungsfelder weiterzuentwickeln. Auf die Tagung in Kopenhagen soll 2004 eine Ministertagung unter niederländischem Ratsvorsitz folgen, auf der die

Fortschritte bei den Prioritäten der Erklärung bewertet und neue Schwerpunkte festgelegt werden.

In der Erklärung von Kopenhagen wird betont, dass bisher bei der allgemeinen und beruflichen Bildung auf europäischer Ebene die Kooperation eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der künftigen europäischen Gesellschaft gespielt hat. Strategien für lebensbegleitendes Lernen und Mobilität seien wesentlich bei der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, aktivem Bürgersinn, sozialer Eingliederung und persönlicher Entfaltung. Die Entwicklung hin zu einem wissensbasierten Europa und die Gewährleistung eines offenen europäischen Arbeitsmarkts für alle stellt eine große Herausforderung für die Systeme beruflicher Bildung und für alle betroffenen Akteure dar. Das Gleiche gilt für die notwendige ständige Anpassung dieser Systeme an die neuen Entwicklungen und den wechselnden Bedarf der Gesellschaft. Eine verstärkte Kooperation bei der beruflichen Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zu der gelungenen Erweiterung der EU und der Erfüllung der durch den Europäischen Rat von Lissabon gesetzten Ziele, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Als wichtige Handlungsfelder sollen bearbeitet werden:

1. Schaffung eines einheitlichen Rahmens für die Transparenz bei Kompetenzen und Qualifikationen.
Es ist beabsichtigt, die verschiedenen Transparenzinstrumente, z.B. den „Europäischen Lebenslauf“, die Zeugnisergänzungen und Diplommzusätze, den „EUROPASS Berufsbildung“ und die nationalen Referenzstellen, möglicherweise unter Nutzung des Markenzeichens „EUROPASS“, in einem einheitlichen benutzerfreundlichen und übersichtlicheren Format zusammenzustellen. Die Kommission will bis Herbst 2003 einen konkreten Vorschlag für den einheitlichen Rahmen vorlegen.
2. Entwicklung eines Anrechnungs- und Übertragungssystems für die berufliche Bildung.
Nach dem Vorbild des Europäischen Systems für die Anrechnung von Studienleistungen in der Hochschulbildung soll ein ähnliches System für die Berufsbildung entwickelt werden.
3. Erarbeitung gemeinsamer Kriterien und Grundsätze für die Qualität in der beruflichen Bildung.
Basierend auf der Arbeit des Europäischen Qualitätsforums sollen einige gemeinsame Kriterien und Grundsätze für die Qualitätssicherung entwickelt werden, die den Initiativen auf europäischer Ebene wie beispielsweise Qualitätsleitlinien und Checklisten für die berufliche Bildung zugrunde gelegt werden könnten.
4. Entwicklung gemeinsamer Grundsätze für die Validierung von non-formalem und informellem Lernen.
Dabei soll eine Reihe gemeinsamer Grundsätze zur Gewährleistung von mehr Kompatibilität zwischen den Ansätzen in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Stufen entwickelt werden.
5. Lebenslange Orientierung.
Hierbei soll die europäische Dimension von Informations-, Orientierungs- und Beratungsleistungen verstärkt werden, um Bürgerinnen und Bürgern einen besseren Zugang zum lebenslangen Lernen zu ermöglichen.

Die Erklärung schließt sich an eine EntschlieÙung des Rates an, die sicherstellt, dass Beitrittsländer, EWR-/EFTA-Länder und Sozialpartner als vollwertige Partner in die Folgearbeiten dieser Initiative einbezogen werden.

Aus den Bemühungen der OECD und der EU um weitere Fortschritte beim lebenslangen Lernen (mit informeller Bildung) ergeben sich wegen der Kompetenz der Mitgliedstaaten und wegen der beschränkten Zuständigkeit der Organe der EU für die Bildungsfragen „formal“ nur bedingt direkte bildungsrechtliche Konsequenzen.

In der Praxis wird diese Position in extensiver Weise interpretiert, vor allem im Zusammenhang mit der im EG-Vertrag vorgesehenen Aufgabe der innergemeinschaftlichen Mobilitätsförderung von Lernenden und sonstigen in beruflicher Bildung befindlichen Personen. Diese in der EU angestrebte Freizügigkeit bei der Mobilität von Arbeitnehmern hat Konsequenzen bei der Ausgestaltung von Dokumentationen der erworbenen Qualifikationen und damit indirekt auf die Gestaltung der nationalen Strukturen formaler, non-formaler und informeller Bildung. Auch bei den von der EU vorgeschlagenen Maßnahmen zur Anerkennung der Ergebnisse von non-formalem bzw. informellem Lernen steht die Erleichterung der Mobilität im Vordergrund.

7.5 Grundsätzliche Fragen, die sich aus der deutschen Situation ergeben

Wegen der breit und auf hohem Niveau qualifizierten Erwerbsbevölkerung – ein Ergebnis der gut ausgebauten formalen Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung – bestand in Deutschland bisher weniger Bedarf für Aktivitäten zur Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Auch deshalb liegt Deutschland bei diesen Verfahren und in deren Verzahnung mit dem formalen Bildungssystem im europäischen und weltweiten Vergleich sowohl bei der theoretischen Fundierung und bei der Setzung von politischen Rahmenbedingungen als auch bei der praktischen Umsetzung zurück. In der Zwischenzeit sprechen die Entwicklung in der EU sowie die internationalen und nationalen Rahmenbedingungen ebenfalls für den Ausbau der Angebote zur Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in Deutschland, wie Bildungspass-, Portfolio- und Zertifizierungsverfahren.

Im folgenden Abschnitt werden Handlungsfelder, die aus der deutschen Sicht von Bedeutung sind, besonders herausgestellt und an den Erfahrungen in anderen europäischen Staaten und Regionen gespiegelt:

- (a) Der Abstimmungsbedarf innerhalb des kooperativen Systems der beruflichen Bildung mit den relevanten gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Sozialpartner) und im föderalen Bildungssystem zwischen den politischen Ebenen ist erforderlich und bei der Projektfortsetzung einzuplanen. In diesem Zusammenhang ist die institutionelle Organisation der Erfassungs- und Zertifizierungssysteme zu berücksichtigen.

In Finnland, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden gibt die Gesetzgebung den Rahmen für die Organisation der Erfassung und Zertifizierung der informell erworbenen Kompetenzen vor. Die Organe der Zertifizierung unterscheiden sich. In Finnland wird die zentrale Entscheidung regional und lokal mit Gestaltungsraum umgesetzt, in Frankreich sind die einbezogenen Institutionen (Schulen, Hochschulen) in der Pflicht und können die Verfahren selbst gestalten, in England und Wales sind es meist Assessoren aus den Bildungszentren und Betrieben, die NVQs anbieten und von den Awarding Bodies akkreditiert wurden, und in den Niederlanden die regionalen Kenntniszentren der verschiedenen Wirtschaftsbranchen. Als Resümee ist zu bilanzieren, dass trotz zentraler Steuerung die Zertifizierungsverfahren dezentral unter wesentlicher Beteiligung der betroffenen Bildungseinrichtungen und der Sozialpartner durchgeführt werden. Dabei dominieren die qualitativen Verfahren, die auf die Mitarbeit von einschlägigen

Experten angewiesen sind. Diese werden teilweise durch quantitative Kompetenzfeststellungen (Assessment Center) ergänzt.

In der Schweiz ist kein spezieller legislativer Rahmen gesetzt worden, aber im Rahmen anderer Gesetze (z.B. beim Berufsbildungsgesetz) sind Öffnungs- und Experimentierklauseln vorhanden, die es den einzelnen Kantonen erlauben, mit unterschiedlichen Modellen von Bildungspässen und Zertifizierungsverfahren zu „experimentieren“. Außerdem übernehmen bisher private Vereine/gemeinnützige Stiftungen u.Ä., die sich mit der öffentlichen Hand abstimmen, eine zentrale Rolle bei der Realisierung der unterschiedlichsten Ansätze. Diese Initiativen konzentrieren sich wegen des zu definierenden „Nutzens“ auf eine bestimmte Region, eine Zielgruppe oder ein Verfahren. Für einzelne Personengruppen besteht ein differenzierter Beratungs- und Unterstützungsbedarf, beispielsweise für Frauen, die lange aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind, oder für Jugendliche beim Übergang in das Erwerbsleben.

- (b) Die Verfahren zur Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen in den untersuchten europäischen Ländern umfassen den gesamten Prozess von der Identifizierung bis zur Zertifizierung, meist mit dem Schwerpunkt Zertifizierung.

Dieser Prozess läuft in den Ländern, in denen die Förderung der persönlichen Entwicklung der sich um eine Akkreditierung bemühen Person zentrales Kriterium darstellt (Finnland, Italien/Südtirol, Niederlande, Österreich, Schweiz), grundsätzlich nach der gleichen Stufung ab:

1. Portfolio Erstellung (durch Selbstaufschreibung);
2. Analyse des Portfolio im Einzelgespräch (auch Assessment) und Beratung;
3. Bewertung/Bestätigung des Umfangs und der Wertigkeit der Kompetenzen;
4. Beratung zu ergänzenden „Maßnahmen“ zur aufbauenden Förderung (oft in Verbindung mit Berufsberatung und Arbeitsmarktverwaltung);
5. Erneute Bewertung/Bestätigung des Umfangs und der Wertigkeit der Kompetenzen und „internes“ Zertifikat;
6. Zertifizierung im formalen Bildungssystem (auf allen Stufen bis zum Hochschulwesen), verbunden mit dem Erwerb von Diplomen u.Ä., von Teilleistungen (Module) usw.

Potenziale für Auseinandersetzungen ergeben sich meist nach dem Portfolioprozess, wenn es um die Bewertung und Zertifizierung der im Portfolio dokumentierten Kompetenzen geht. Diese Differenzierung hängt von der Einbindung in ein gesamtstaatliches Konzept ab, wie in Finnland und den Niederlanden, wo transparente Prozesse und Regeln für die Zertifizierung auf der Basis eines gesetzlichen Rahmens entwickelt werden bzw. schon wurden. In den Ländern ohne eine zentrale gesamtstaatliche Regelung durch ein Gesetz, wie in der Schweiz und Italien (Südtirol), werden regionale Lösungen wie beim *Centre de bilan de Genève (CEBIG)* in Genf realisiert, wenn der gesamtstaatliche Rahmen (z.B. Föderalismus, Autonomie von Minderheiten) das zulässt.

In Frankreich und England dagegen haben die Verfahren der Erfassung und Zertifizierung eine andere Zielrichtung. Während bei der ersten Ländergruppe (Finnland bis Schweiz) der Aspekt der Förderung im Sinn von persönlichkeitsentwickelnden und arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen – also der Prozess der Veränderung – die zentrale Philosophie ist, werden in Frankreich

(Gesetz zur sozialen Modernisierung von 2001) und in Großbritannien (NVQs) vorhandene berufliche Kompetenzen und soziales Engagement (nur Frankreich) auf ihre Dokumentier- und Zertifizierbarkeit für den Erwerb eines (staatlichen) Diploms oder einer Teilqualifikation (Modul) bewertet.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass die Strukturen der Verfahren zur Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen vom Grad der Integration dieser Prozesse in das formale Bildungssystem und die Systeme der Berufsberatung, Arbeitsverwaltung u.Ä. bestimmt werden, aber nur die Zertifizierung in Bezug auf staatlich anerkannte Abschlüsse u.Ä. von der Setzung gesetzlicher Rahmenbedingungen abhängig ist.

- (c) Die Akzeptanz bei den Nutzern ist entscheidend für das „erfolgreiche“ Implementieren dieser Instrumente. Deshalb wird untersucht, welche inhaltlichen und organisatorischen Aspekte berücksichtigt werden müssen, um die „Akzeptanz der angebotenen „Weiterbildungspässe“ bei den Nutzern zu erhöhen.

Bei der Einbindung dieser Verfahren in das Gesamtsystem und einer standardisierten Prozessdurchführung – möglicherweise verbunden mit Sanktionsmechanismen (Entzug von Förderung) oder der Aussicht, über die Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen ein formales Diplom u.Ä. zu erhalten, das bisher als unerreichbar erschien – sind die Rahmenbedingungen der Akzeptanz anders zu bewerten als bei Angeboten, die das Prinzip „Freiwilligkeit“ verfolgen und nicht mit der Belohnung „Zertifizierung“ für ein bestimmtes Diplom u.Ä. Marketingaktivitäten entfalten können.

Wenn trotz dieser unterschiedlichen Voraussetzungen die analysierten Systeme daraufhin untersucht werden, welche Strukturmerkmale für die Förderung der Akzeptanz eines bestimmten Verfahrens, Modells u.Ä. besonders nützlich sind, so sind zu nennen:

- Integration von relevanten Gruppen u.Ä.:
 - (1) Verbindung bzw. Einbindung in die Berufsberatung bzw. das System der Arbeitsmarktverwaltung;
 - (2) Integration der Sozialpartner auf allen Ebenen des Modells, wie Beirat, Kommissionen der Bewertung und Zertifizierung;
 - (3) Verbindung zu lokalen/regionalen Unternehmen, Institutionen allgemeiner und beruflicher Bildung (Schulen, Ausbildungszentren usw.), Verwaltungen, Verbänden;
 - (4) Verbindung zu gesellschaftspolitischen Initiativen (z.B. gender mainstreaming, Ausländer, Arbeitslose usw.) durch Zusammenarbeit mit Vereinen, Gruppen u.Ä.
- Qualitätssicherung und Abstimmung (gegen Fragmentierung):
 - (5) Netzworkebildung (Kooperationen) zwischen Initiativen, die Portfolio- und Bewertungsverfahren anbieten,
 - (6) Qualitätssicherung der Verfahren durch externe Evaluation, Zertifizierung u.Ä.,
 - (7) Qualitätssicherung der Verfahren durch Schulung und Zertifizierung des Personals,
 - (8) Dokumentation (Verfahren, Statistik, Evaluation, Organisationen usw.), Abstimmung und Qualitätssicherung durch eine Vereinigung/Gesellschaft u.Ä. auf nationaler Ebene (wissenschaftlich orientiert mit Integration der wesentlichen Akteure).
- Public Relations und Marketing:

- (9) Transparenz der Verfahren, Sinn- und Zweck der Verfahren für die Zielgruppen,
- (10) Beratungskapazität für die Zielgruppen: Individuen, die sich in ein Erfassungs- und Anerkennungsverfahren begeben wollen, Abnehmer, die diese neuen Verfahren/Dokumente nutzen wollen (Unternehmen, Berufsberatung u.Ä.),
- (11) Öffentlichkeitsarbeit/Marketing (Zielgruppen, Abnehmer) in Verbindung mit 1-5; in der Schweiz wurde mit der Einführung des Passsystems auch ein intelligenter Marketingweg eingeschlagen. Durch die Schulung potenzieller Multiplikatoren haben auch Personen dieses Instrument kennen gelernt, die es auf sich selbst gar nicht angewendet haben, aber für den Nutzen sensibilisiert wurden und es im Anschluss bei Betrieben bzw. Sozialpartnern bekannt machten.

Initiativen mit praktischen Erfahrungen bei der Entwicklung, die sich nicht in staatlich organisierten Systemzusammenhängen bewegen und deshalb praktische Erfahrungen mit Akzeptanzproblemen haben, sind die Schweizer und Südtiroler Modelle, die zu allen aufgeführten Strukturmerkmalen Erfahrungen gesammelt haben.

Wichtig scheint für die Akzeptanz besonders der Aufbau von Beratungskapazität für die Zielgruppen zu sein. Gründe für die geringe Annahme durch die Zielgruppe der Sozialbenachteiligten in Frankreich war und ist das wenig fundierte Wissen über die Chancen bei der Zertifizierung für formale Bildungsabschlüsse. Auch Modelle, die in das staatliche formale Bildungswesen eingebunden sind, wie das englische, finnische und niederländische Modell, haben intensive Beratungskapazitäten aufgebaut. Hier entstanden eigene Strukturen (England und Wales) oder sie wurden in bestehende Strukturen des Bildungswesens und der Berufsberatung u.ä. integriert.

7.6 Folgerungen zur Erprobung eines Weiterbildungspasses in Deutschland

Die anschließend dargestellten „praktischen“ Folgerungen beziehen sich auf alle ausgewerteten Länder. Es werden aber auch – ihrer Nähe zur deutschen Situation wegen – die Erfahrungen aus Österreich und Südtirol berücksichtigt.

Ohne Dokumentationsstrukturen (Verfahren der Erfassung und Bewertung informeller Bildung) und Qualitätssicherung ist es in Deutschland als großem Flächenstaat unrealistisch, auf eine positive deutschlandweite Entwicklung der Initiativen zur Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen zu vertrauen. Mit diesem Instrument lässt sich zusätzlich die Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Passinitiativen herstellen.

Die Verbindung von Einrichtungen der Aus- u. Weiterbildung (Kammern, Bildungsverwaltung) und der Berufsberatung (Arbeitsverwaltung) mit den Initiativen/Vereinen, die Portfolio-, Bewertungs- und Zertifizierungsprozeduren durchführen, hat sich als fruchtbar für die dauerhafte Installation dieser Verfahren erwiesen.

Neben den öffentlichen Akteuren ist das Einbinden der Sozialpartner und der Politik (auf allen Ebenen, besonders der lokalen Arbeitsebene) essenziell für das Gelingen der Initiativen. Eine breite Akzeptanz bei der Erprobung eines Weiterbildungspasses kann dann hergestellt werden, wenn alle relevanten gesellschaftlichen Akteure

möglichst frühzeitig aufeinander zugehen bzw. eingebunden werden. Hierauf können sich weiterführende vertrauensbildende Maßnahmen stützen.

Die Transparenz der Portfolio-, Bewertungs- und Zertifizierungsprozeduren und deren ausgewiesener „Nutzen“ fördern den Akzeptanzprozess und die Bereitschaft zur Teilnahme bei potenziellen Zielgruppen. Die Individuen erfahren durch die „Sichtbarmachung“ ihrer informell erworbenen Kompetenzen im Weiterbildungspass eine „Aufwertung“ und werden zum lebenslangen Lernen angeregt (Legitimations- u. Motivationsfunktion). Sie erkennen das eigene unverwechselbare Bildungsprofil.

Die Portfolio- und Bewertungsprozeduren sind wissenschaftlich abzusichern und formativ zu evaluieren (Qualitätssicherung). Hier kann auf bewährte Verfahren zurückgegriffen werden. Beispielsweise wurden und werden im dualen System kompetenz- und lernzielorientierte Prüfungsverfahren entwickelt. Außerdem besteht eine große Erfahrung mit Ausschüssen, die berufliche Kompetenzen (besonders in der Weiterbildung) zu zertifizieren haben, um so Lizenzen für Fortbildungsqualifikationen (z.B. für Berechtigung zur Elektrizitäts- u. Gasinstallation) zu vergeben. Zusätzlich ist auf die Theorien und Methodenentwicklungen hinzuweisen, die im Zusammenhang mit den internationalen Leistungsvergleichen der OECD (z.B. PISA) entstanden. Hier bestehen wiederum enge Verbindungen zu den kompetenzorientierten Ansätzen in der Berufsbildung, die bei den Prozeduren der EU zur gegenseitigen Anerkennung von Zertifikaten dominieren könnten.

In den untersuchten Ländern – ausgenommen Großbritannien (NVQ als eigenes „formales“ System) – wird bei den Erfassungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren der Schluss mit dem Bildungssystem direkt gesucht (Konvergenz). Damit besteht ein Referenzrahmen zur Identifizierung von Kompetenzen. In Deutschland muss dieser Bezug von jeder Initiative selbst entwickelt werden. Neben den Modulen, die sich auf Lehrpläne und Ausbildungsordnungen beziehen, könnten europäische Angebote wie Sprachenportfolios oder der Computepass genutzt werden.

Diese europäischen Verfahren haben neben dem zentralen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung die Aufgabe der Passung in das formale System allgemeiner und beruflicher Bildung. Diese Anschlussfähigkeit ist in Deutschland zwar erwünscht, aber momentan nicht durchsetzbar. Ein erster Weg könnten Experimente – so wie in der Schweiz – auf regionaler oder Kammerbezirksebene sein.

Interessant ist die Entwicklung in der Schweiz, wo im Rahmen der beruflichen Bildung Zertifizierungen von informellen Kompetenzen für Bausteine einer Ausbildung im dualen System möglich sind. Die allgemeine Zertifizierung als „Krönung“ der Nutzung informeller Bildung bleibt ein wichtiges politisches Ziel.

Dagegen sind die Initiativen, die sich im Rahmen eines Portfolioverfahrens mit der Erfassung, Beratung und Persönlichkeitsentwicklung (Selbstreflexion) auseinandersetzen, weit entwickelt, ein Konzept, mit dem auch in Deutschland begonnen werden könnte. Auch hier ist die Kooperation mit den Kammern (zuständige Stelle) zu suchen, weil diese für Weiterbildungsangebote, die in der Schweiz von den privaten Vereinigungen im Rahmen der Entwicklung einer Kultur der Erfassung und Anerkennung von informeller Bildung angeboten werden, praktisch ein Monopol haben.

In den untersuchten Ländern dominieren die im Rahmen von „employability“-Initiativen erfassten, weiterentwickelten und partiell zertifizierten Kompetenzen. Dieses Instrument zur persönlichen Feststellung von Kompetenzen ist damit zur individuellen Weiterbildungs- und Qualifizierungsplanung nutzbar und es befähigt, Qualifizierungsbedarf zu erkennen und sich den Anforderungen des Arbeitsmarktes

anzupassen. Diese berufliche Orientierung scheint besonders interessant zu sein. Der klar erkennbare Nutzen des „Passes“ für Individuen und Unternehmen ist leichter zu vermitteln.

Ein solches Instrument unterstützt bestimmte Zielgruppen (Arbeitslose, Lernschwache, Personen, die durch das „Raster“ des formalen Systems fallen) beim Nachweis von Kompetenzen, auf denen aufgebaut werden kann, sei es durch Qualifizierungsberatung, durch Berücksichtigung bei der Bewerbung etc. Die bisher „dominanten“ Partizipanten in der Weiterbildung (höhere Bildungsschichten beiderlei Geschlechts, mittlere und höhere Angestellte) benötigen keine besondere Förderung, sind aber wegen der bei ihnen reichlich vorhandenen informellen Kompetenzen und ihrer potenziellen Bereitschaft, diese zertifizieren zu lassen (Beispiel Frankreich) eine ideale Multiplikatorengruppe bei der Installation eines Weiterbildungspasses.

In den untersuchten Ländern ist durch die Integration in das Bildungssystem und die Berufsberatung eine Beratungsstruktur vorhanden, die für die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informeller Kompetenzen genutzt werden kann.

In Deutschland sind diese Möglichkeiten nicht gegeben. Die komplexen Rahmenbedingungen lassen sich transparent machen, wenn eine für die Nutzenden geeignete Beratungs- und Begleitstruktur zur Verfügung steht. Es sollte ein Qualifikationskonzept für professionelle Berater entwickelt werden, da eine Begleitung den Reflexionsprozess und die Identifikation von Lernleistungen wesentlich erleichtert. Diese Qualifikation kann, das zeigen die Erfahrungen mit dem schweizerischen Qualifikationsbuch CH-Q, durch eine zeitlich begrenzte Schulung von wenigen Tagen realisiert werden. Die Entwicklung dieser „Beratungskultur“ lässt sich an bestehende Strukturen in Einrichtungen und Verbänden der Weiterbildung anlehnen.

7.7 Zusammenfassende Ergebnisse und Entwicklungstendenzen

Seit der Einrichtung der nationalen Bildungssysteme werden diese ausgebaut, um den ständig wachsenden Anforderungen an die Qualifikationsprofile der Individuen als Reflex auf die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen zu entsprechen. Auch die Entwicklung von Prozeduren zur Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den einzelnen Ländern entspricht diesem Paradigma von der Formalisierung der Bildungsprozesse, hier konzentriert auf das lebenslange Lernen und auf die Erwachsenen(weiter-)bildung mit dem Schwerpunkt berufliche Bildung.

Diese Situation hat die EU veranlasst, im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips aktiv zu werden. Besonders relevant ist der Brügge-Kopenhagen-Prozess, der Strategien für lebensbegleitendes Lernen und Mobilität als wesentliche Voraussetzungen für die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, aktivem Bürgersinn, sozialer Eingliederung und persönlicher Entfaltung nennt und die zentrale Rolle der beruflichen Bildung für die Umsetzung der Lissabon-Erklärung des Europäischen Rates und für den europäischen Einigungsprozess betont. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen bezogen auf die Bedeutung der informellen und non-formalen Bildung für das lebenslange Lernen kommt die OECD, wenn auch hier der Schwerpunkt bei makro-ökonomischen Analysen und Kostenaspekten in Bezug auf das Bildungs- und Weiterbildungssystem gesetzt wird.

Bevor näher auf diese supranationalen und internationalen Initiativen und deren Einflüsse auf die nationalen Strukturen eingegangen wird, erfolgt ein Resümee zur Entwicklung in den untersuchten Nationalstaaten.

- Mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verfolgte Intention und gesellschaftlicher Hintergrund bei deren Einführung.

Eindeutig sind die Ergebnisse in England, Finnland, Frankreich und den Niederlanden. Hier steht die Förderung der Qualifikationsentwicklung der im Arbeitsmarkt tätigen Bevölkerung im Mittelpunkt, weil die Quantität und Qualität der Qualifikationen der Erwachsenen und der Jugendlichen (England, Niederlande) nicht den momentanen und erwarteten Anforderungen entsprechen. Dieser direkte Zusammenhang zwischen der nicht vorhandenen Passung des persönlichen Qualifikationsprofils und dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt wird auch in den anderen Ländern sowie von der EU und der OECD problematisiert. In allen fünf untersuchten Ländern wird deshalb eng zwischen dem Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem, der Berufsberatung und der Arbeitsmarktverwaltung kooperiert.

Für alle Länder (eingeschlossen Österreich, Portugal, Südtirol) gelten utilitaristische Rahmenbedingungen wie (a) verschärfter internationaler Wettbewerb, (b) Migration und Qualifikationsbedarf, (c) demografische Entwicklung der Erwerbsbevölkerung (d) sozialer Wandel durch beschleunigte technologische und wirtschaftliche Veränderungen, (e) zunehmender beruflicher Wiedereinstieg von Frauen (gender mainstreaming). Diese Gründe werden auch von der EU und der OECD für die Einführung und Förderung von Verfahren zur Erfassung und Zertifizierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen und für das lebensbegleitende Lernen genannt.

- Recht auf lebenslanges Lernen oder Weiterbildung und Chancengleichheit.

Auf dem europäischen Kontinent werden allgemeine und berufliche Bildung als öffentliche Aufgabe angesehen. Fast alle Jugendlichen durchlaufen nach der allgemeinbildenden Sekundarschule eine berufliche Bildung oder begeben sich in das Hochschulsystem, teilweise nach dem Absolvieren einer beruflichen Erstausbildung oder Doppelqualifikation. Die aufbauende berufliche Weiterbildung der Erwachsenen dagegen ist häufig „Privatsache“, wie beispielsweise in der Schweiz, Österreich oder Deutschland. In Finnland und Frankreich gelten bildungs- und sozialpolitische Grundsätze wie Chancengleichheit und das Recht auf lebenslange Weiterbildung als wichtige Gründe für die Entwicklung der Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In Frankreich ist dieses Recht auf die erwerbstätige Bevölkerung und die Arbeitssuchenden beschränkt. Auch in den Niederlanden liegt der Schwerpunkt in der beruflichen Bildung.

In Großbritannien wurde in der Vergangenheit der Übergang in die berufliche Bildung nach der Pflichtschule der Initiative jedes Einzelnen überlassen. Diese Struktur führte zu einer niedrigen Teilnehmerquote von Jugendlichen an der beruflichen Bildung und zu einem geringen Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung. Seit Ende der 1980er Jahre wurde deshalb als Alternative und Ergänzung zur traditionellen further education das System der National Vocational Qualifications aufgebaut. Innerhalb dieses nationalen Zertifizierungsrahmens, der die Erstausbildung und die Erwachsenenbildung mit einschließt und diese nicht trennt, werden modular aufgebaute berufliche Qualifikationen zertifiziert, die ebenfalls informell erworben werden können. Diese pragmatisch an „Ergebnissen“ orientierten outputorientierten Verfahren sind gesellschaftlich akzeptiert.

- Gesetzliche Regelungen, Steuerungsmechanismen, Referenzsysteme und Finanzierung.

In allen untersuchten Ländern – mit Einschränkung für die Schweiz – sind gesetzliche Regelungen vorhanden, die den Rahmen für die Weiterbildung beim lebenslangen Lernen geben, meist in Verbindung mit der beruflichen Bildung.

Auch die Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sind in diesem rechtlichen Kontext abgesichert und landesweit gültig. Das Referenzsystem ist hier ebenfalls fast immer die berufliche Bildung mit Kompetenzstandards, bei deren Entwicklung durchgängig die Sozialpartner beteiligt sind. Diese können die auch in der beruflichen Erstausbildung verwendeten Standards sein oder sie stellen speziell für die Erwachsenen entwickelte Systeme dar.

Im Gegensatz zur Erstausbildung, wo neben dem Ergebnis (output) auch der Bildungsprozess, der durch das Curriculum abgebildet wird (input), einen grundlegenden Wert darstellt, wird bei der Zertifizierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen nur der output bewertet. Unterschiede ergeben sich zwischen den Ländern besonders beim Umfang der Kompetenzen. In Frankreich und Finnland steht wie in der Erstausbildung ein ganzheitliches berufliches Konzept im Vordergrund, während in den anderen Ländern auch arbeitsmarktrelevante Teilqualifikationen relevant sind.

Die Finanzierung der Weiterbildung und der Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informellen Kompetenzen erfolgt meist durch staatliche Zuschüsse, durch Weiterbildungsfonds (Frankreich) und teilweise durch tarifvertragliche Regelungen (Niederlande).

Interessant als Anregung für die deutsche Situation ist das Schweizer Modell. Es verbindet Föderalismus und unterschiedliche kulturelle Bezüge. Hier stehen in den einzelnen Landesteilen verschiedenartige Konzepte zur Portfoliomethode und zur Zertifizierung im Wettbewerb. Die drohende Fragmentierung wird durch Netzwerke und Systeme der Qualitätssicherung – beide auf freiwilliger Basis – vermieden.

- Ergebnisse bezogen auf die nationalen Strukturen.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass jeder Staat „gute“ Gründe für die Entwicklung seiner besonderen Initiativen zur Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen hat, die in den gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Kontexten zu suchen sind. Die Vergleichsobjekte – also die Weiterbildungspässe, die Kompetenzbilanzen usw. – werden von den jeweiligen Zielsetzungen bestimmt.

Auffällig ist die Verbindung der informell erworbenen Kompetenzen mit beruflichen Diplomen und weniger mit allgemeinbildenden Abschlüssen. Diese treten in den „klassischen“ Fällen der Zulassung für ein Studium in den Vordergrund, sind aber von geringer Relevanz im Vergleich mit den beruflichen Qualifikationen. Die Wege der Anerkennung sind unterschiedlich und werden von Grundsätzen der Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik bestimmt. Bei den NVQs ist es unerheblich, ob ein Jugendlicher, der eine Trainingseinheit, oder ein Erwachsener, der „prior learning“ zertifizieren lassen will, sich einem Assessment unterwirft (formale Anerkennung). In Finnland, Frankreich, den Niederlanden und partiell in der Schweiz wird die „Gleichwertigkeit“ der zertifizierten Kompetenzen von Erwachsenen mit formalen Abschlüssen von Sekundarschulen und Hochschulen bestätigt (Systemkonvergenz). Diese Verfahren können sich auch auf Ausbildungs-,

Studien- oder Prüfungsteile beziehen. Meist werden sie mit externer Beratungskompetenz verbunden.

In der Schweiz, in Österreich oder in Südtirol, wo die formelle Zertifizierung und die Kongruenz mit dem Bildungs- und Berufsbildungssystem nicht vorrangige Ziele sind, stehen zielgruppen- und personenorientierte Portfolioverfahren (individuelle Anerkennung) und eigenständige Abschlüsse (Parallelität) im Vordergrund.

- Ergebnisse bezogen auf die internationalen Einflüsse (OECD) und die supranationale Entwicklung (Europäische Union).

Bei den OECD-Evaluierungen zum lebenslangen Lernen erhält Deutschland eine positive Bewertung. Das Bildungsmonitoring der OECD wird sich über kurz oder lang ebenfalls dem informellen und non-formalen Lernen zuwenden. Wegen der Komplexität des Evaluierungsfeldes werden bei den Verfahren der Kompetenzfeststellung ähnliche Schwierigkeiten auftreten, wie sie momentan bei der Entwicklung in der EU zu beobachten sind. Hier könnte die Evaluierung von definierten Modulen, die nicht am Berufsprinzip orientiert sind, eine bevorzugte Lösung sein.

In der EU erhalten informelle und non-formale Bildungsprozesse eine immer größer werdende Relevanz. Bei deren Formalisierung werden aus dem nationalen Kontext zu begründende unterschiedliche Verfahren und Referenzsysteme eingesetzt. Damit, so scheint es, können sich in der EU die Verfechter der nationalen Identität, die sich speziell in den Berufsbildungssystemen widerspiegelt, beruhigt zurückziehen, besonders deshalb, weil nach dem Amsterdamer Vertrag die Verantwortung für die allgemeine und berufliche Bildung – wie seit den Römischen Verträgen (1963) – bei den Nationalstaaten verbleibt. Das ist zwar formal richtig, aber die immer wieder gestarteten Versuche, über das Mobilitätsgebot auf dem gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt und das Recht der Freizügigkeit der Individuen die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse zu erreichen, könnten das erste Mal erfolgreich sein.

Im Brügge-Kopenhagen-Prozess wird dem lebenslangen Lernen und der Zertifizierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen eine zentrale Rolle zugewiesen. Über die auf der Ebene der Kommission geplanten und schon teilweise realisierten technischen Verfahren, über die in europäischen Foren (z.B. CEDEFOP) diskutierten Vorschläge und über die in europäischen Programmen (Leonardo da Vinci, Forschungsrahmenprogramm) realisierten Projekte und Netzwerke entsteht zur Zeit eine Dynamik in der Klassifizierung von Kompetenzen, die als Basis für Transparenz, aber auch für gegenseitige Anerkennung dienen kann. Wegen der leichteren Handhabbarkeit werden abgegrenzte Felder (Module) sich sicherlich gegenüber dem Berufsprinzip durchsetzen. Trotz der Verantwortung der Nationalstaaten für die allgemeine und berufliche Bildung ist in einem zeitlich überschaubaren Rahmen über die normierende Kraft des Faktischen eine Rückwirkung auf die nationalen Systeme zu erwarten.

Vertreter der Länder wie Deutschland, die mit guten Gründen vom Berufsprinzip überzeugt sind, sollten durch aktive inter- und supranationale Mitarbeit an der Ausgestaltung der Instrumente zur Anerkennung informeller Bildung mitwirken, die Erfahrungen der nationalen Initiativen (z.B. Weiterbildungspass) aufnehmen und weitergeben sowie zudem mit den Vertretern der „eigenen“ Forschungsaktivitäten, die sich in diesem Handlungsfeld bewegen, einen Dialog führen und den Aufbau ausreichender Kapazitäten unterstützen.

C Befunde, Empfehlungen und Handlungsfelder für die Machbarkeit

8 Ergebnisse der Machbarkeitsstudie

Gegenstand der Machbarkeitsstudie war eine wissenschaftlich begründete Bewertung der Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen. Dazu wurden eine Bestandsaufnahme vorhandener Passaktivitäten in Deutschland durchgeführt, eine Analyse betrieblicher Erfahrungen und außerbetrieblicher Ansätze im Hinblick auf informell erworbene Kompetenzen sowie eine Bewertung diesbezüglicher internationaler und supranationaler Aktivitäten erstellt. Darüber hinaus wurden explorative Interviews mit Experten aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Sozialpartner, Großbetriebe, Wissenschaft) geführt, um die Rahmenbedingungen für die Akzeptanz von Weiterbildungspässen zu erfassen. Ein Rechtsgutachten wurde zur Überprüfung des ordnungspolitischen Rahmens innerhalb bildungspolitischer Strukturen erstellt. Schließlich diente eine internationale Fachkonferenz dem internationalen Erfahrungsaustausch.

Das bildungspolitische Anliegen einer Neubewertung des Lernens ist vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Strukturwandels zu sehen. Die Rahmenbedingungen für Wirtschaft und Gesellschaft, für berufliches und privates Handeln haben sich in den zurückliegenden Jahren in dem mit dem Schlagwort „Globalisierung“ bezeichneten Prozess grundlegend verändert. Dieser Entwicklung kann sich auch das Bildungssystem nicht entziehen. Vor diesem Hintergrund sind alle Mitgliedsländer der Europäischen Union mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Weiterentwicklung und Reform ihrer Bildungssysteme konfrontiert. In Verbindung mit der Absicht, einen europäischen Bildungsraum zu schaffen, stehen Aktivitäten der EU, die Prozesse des lebenslangen Lernens zu unterstützen und zu fördern. Eine der zentralen Botschaften ist in diesem Zusammenhang die Neubewertung des Lernens, im Besonderen auch die Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen.

Im Folgenden werden aus dem Blickwinkel der Machbarkeit die Befunde dargestellt, Empfehlungen für eine mögliche Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungspassmodells gegeben und Handlungsfelder skizziert, deren Bearbeitung für die weitere Entwicklung auf diesem Gebiet notwendig erscheint.

8.1 Zentrale Begriffe und empirische Befunde

8.1.1 Zentrale Begriffe

Die Literaturanalyse brachte vielfältige, teilweise stark differierende Definitionen derselben Begriff zu Tage. Daher werden die wichtigsten, der Machbarkeitsstudie als handlungsleitende Konzepte zugrunde liegende Begriffe im Folgenden kurz dargelegt.

Mit seiner Fokussierung auf individuelle Dispositionen zielt der Kompetenzbegriff auf das Potenzial der Individuen, das aus ihren Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als kognitive Voraussetzungen des Handelns besteht und darüber hinaus auch ihre

Bereitschaft zum Handeln umfasst. Da der Kompetenzbegriff im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff demnach deutlicher auf das Subjekt und definitorisch nicht a priori auf gegebene Anforderungssituationen bezogen ist, eignet er sich besser für die Erfassung und Anerkennung gerade von informellen Lernleistungen.

Unter informellem Lernen verstehen wir einerseits ein Lernen „en passant“, das sich nebenbei ergibt und weder Absicht noch Ziel des Handelns ist, darüber hinaus aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen, und bei denen informelle Wege eingeschlagen werden. Organisiert werden diese Lernprozesse – im Gegensatz zum formalen und non-formalen Lernen – allerdings nicht durch eine Institution, sondern vom Individuum selbst. Informelles Lernen findet in allen Lebenszusammenhängen, im Prozess der Arbeit wie auch im Privaten, im Familien- und Freundeskreis wie auch im ehrenamtlichen Rahmen statt. Üblicherweise mündet es nicht in ein Zertifikat. Im Unterschied dazu bezieht sich non-formales Lernen auf institutionalisierte Lernwege, die jedoch nicht zu einem staatlich anerkannten Zertifikat wie im schulischen oder hochschulischen Bereich führen. Dies ist das Kennzeichen formalen Lernens.

Die Zertifizierung ist eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert, outputorientiert und an fachlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche. In diesem Rahmen erworbene Zertifikate sind typischer Weise Schulzeugnisse, Diplome, berufliche Abschlusszeugnisse oder Sprachzertifikate.

Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen wird nicht nur durch ihre Vielfalt und Komplexität erschwert, sondern vor allem auch durch die Tatsache, dass sie häufig unbewusst bleiben und in aufwändigen Verfahren erst rekonstruiert werden müssen. Darüber hinaus existiert die Problematik interindividuell unterschiedlicher Bewertungsmaßstäbe und -kriterien, die ihre Zertifizierung erschweren. Dennoch gilt es, Transparenz, Überschaubarkeit und Verlässlichkeit der einzusetzenden Verfahren und eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Unterschieden wird zwischen „formaler Anerkennung“, die auf dem Prinzip der Gleichwertigkeit – nicht der Gleichheit – von formal und nicht formal erworbenen Kompetenzen beruht, und verschiedenen Formen der „Anerkennung ohne allgemein verbindlichen Wert“, denen als offene Verfahren eine besondere Funktion zukommt.

8.1.2 *Empirische Befunde*

8.1.2.1 Passaktivitäten

Die empirischen Recherchen haben eine Vielzahl von Hinweisen auf konkrete Weiterbildungspassaktivitäten ergeben, die sich auf zur Zeit 51 (Stand: Juli 2003) im Gebrauch befindliche Weiterbildungspässe in Deutschland beziehen. Mit ihrer Einführung zeigt sich über die vergangenen Jahre ein kontinuierlicher Anstieg mit einem deutlichen Zuwachs ab dem Jahr 1995. Die hier vorgelegten Untersuchungsbefunde stellen sich lediglich als eine Momentaufnahme dar, da sich die Einführung und Erprobung von Weiterbildungspässen sehr dynamisch vollzieht und bestehende Passaktivitäten laufend modifiziert werden. Diese Dynamik kann als Indiz für eine hohe Relevanz interpretiert werden. Zu beobachten ist darüber hinaus eine

große Heterogenität im Hinblick auf die Passbezeichnungen, die Verteilung auf gesellschaftliche Funktionsbereiche, Ursachen und Entstehungsanlässe, passanbietende Einrichtungen, Einzugsgebiet der Pässe sowie auf Zielsetzungen und angesprochene Zielgruppen. Die Recherchen im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Schweiz, Österreich, Südtirol) haben aktuell 90 unterschiedliche Benennungen ergeben.

Ihren Ursprung hat die Entwicklung der gefundenen Weiterbildungspässe in Initiativen von Betrieben, Verbänden, Kommunen oder staatlichen Einrichtungen sowie auf lokaler, regionaler, überregionaler, nationaler oder inter- bzw. supranationaler Ebene. Sie sind infrastrukturell entweder durch Angliederung an bestehende Einrichtungen oder aber durch gänzlich neu geschaffene Institutionen verankert.

Die Passaktivitäten in Deutschland sind durch die Ausrichtung auf gesellschaftliche Zielgruppen anhand von Lebensphasen oder Lebensbereichen gekennzeichnet, die auch die Zusammensetzung der unterstützenden Akteure wesentlich bestimmt. Hier lassen sich die Bereiche „Schule“, „Ausbildung“, „Beruf“ („betrieblich“ und „überbetrieblich“), „Ehrenamt“ und „Privatbereich“ voneinander unterscheiden. Einige Passaktivitäten können keinem der genannten Funktionsbereiche eindeutig zugeordnet werden, da sie eine bereichsübergreifende Intention verfolgen. Die quantitative Verteilung der eindeutig zuzuordnenden Weiterbildungspässe auf die gesellschaftlichen Funktionsbereiche zeigt eine Schwerpunktbildung im Bereich „Beruf – überbetrieblich“ und im ehrenamtlichen Bereich. Es folgen die Bereiche „Ausbildung“ und „Beruf – betrieblich“ und der schulische Bereich. Von untergeordneter Bedeutung sind Pässe aus dem Privatbereich. Fasst man den Bereich „Ausbildung“ und den betrieblichen und überbetrieblichen Bereich zusammen, so machen Weiterbildungspässe dieser Bereiche mehr als 50% aller vorhandenen Weiterbildungspässe aus. Gemessen an dieser Zahl kommt Weiterbildungspässen im privaten Bereich nur eine geringe Bedeutung zu.

Entsprechend den verschiedenen Bereichen werden auch unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Dabei lassen sich gesellschaftliche, unternehmensbezogene und personenbezogene Ziele voneinander unterscheiden, zwischen denen in manchen Fällen auch Zielkonflikte vorliegen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die eingesetzten Weiterbildungspässe häufig mehr oder weniger deutlich auf beruflich verwertbare Kompetenzen ausgerichtet und im Zusammenhang mit Re-Integrationsproblemen in den Arbeitsmarkt entstanden sind.

Die im Rahmen von Passaktivitäten vorliegenden Ansätze zur Erfassung und Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zeichnen sich auch durch eine große Heterogenität aus. Zunächst muss konstatiert werden, dass in den meisten Fällen im wissenschaftlich strengen Sinne gar keine Kompetenzen, sondern Tätigkeiten, Lernergebnisse, Fähigkeiten erfasst werden, oder aber es werden Kompetenzlisten vorgegeben. Dennoch wird aus Gründen der Praktikabilität und im Anschluss an die Begriffsverwendung der in Umlauf befindlichen Weiterbildungspässe der Begriff „Kompetenzen“ verwandt. Wenn sich die eingesetzten Verfahren zur Erfassung an solchen vorgegebenen Kompetenzlisten oder Curricula orientieren, lassen sie sich als „geschlossene Verfahren“ bezeichnen. Wenn sie sich nicht an einem vorgegebenen Raster orientieren, kann man von „offenen Verfahren“ sprechen. In der Praxis finden sich überwiegend Pässe mit offenen Verfahren zur Erfassung und Pässe mit geschlossenen Verfahren zur Bewertung von Kompetenzen. Offene Erfassungsverfahren werden vor allem im schulischen und ehrenamtlichen Bereich eingesetzt und bilden non-formales und informelles Lernen ab, geschlossene Bewertungsverfahren werden vor allem im Bereich der beruflichen Bildung eingesetzt und bilden formales und non-formales Lernen ab.

Weiterhin unterscheiden sich die vorliegenden Weiterbildungspässe hinsichtlich der Art, wie Kompetenzen erfasst und bewertet werden. Dabei finden sich in der Praxis meist Mischformen aus Selbst- und Fremdbeurteilungen. Bei einigen Weiterbildungspässen aus dem ehrenamtlichen Bereich werden lediglich ausgeübte Tätigkeiten beschrieben, aus denen auf die entsprechende Kompetenz geschlossen werden müsste, ohne dass sie explizit genannt wird. Erfahrungen in bestimmten lebensweltlichen und sozialen Bereichen schließen aber nicht notwendigerweise vollzogene Lernprozesse oder sogar bestimmte Lernniveaus ein. Nötig wäre es demgegenüber, die Tätigkeiten zu reflektieren, um so transferierbare Kompetenzen zu erkennen und sichtbar zu machen. Hier zeigen die Ergebnisse der Recherche, dass die Entwicklung der Professionalität jener Personen, die auf der Grundlage von Selbstbeschreibungen Kompetenzen rekonstruieren und bewerten sollen, umso erforderlicher wird, je stärker Weiterbildungspässe auf eine bildungs- oder berufsbezogene Laufbahnberatung ausgerichtet sind.

Es existieren vielfach Weiterbildungspässe, die lediglich zur Sammlung und Dokumentation von Bescheinigungen und Zertifikaten genutzt werden. Sie zeichnen sich durch einfache Handhabung aus und die Passinhaber benötigen keine externe Unterstützung. Je mehr ein Weiterbildungspass zum Instrument der Bilanzierung, der Reflexion und der Planung von lebenslangen Lernprozessen wird, desto komplexer ist der Aufbau des Dokumentes und desto umfangreicher sind erforderliche Supportstrukturen. Elaborierte Pässe dieser Art sind in Deutschland jedoch die Ausnahme.

Aus den bisher entwickelten Pässen und den in ihnen dokumentierten Kompetenzen lassen sich keine Rechtstatbestände und damit verbundene individual- oder kollektivrechtliche Ansprüche ableiten. Dies gilt sowohl für freiwillig verwendete Pässe aus dem schulischen und ehrenamtlichen Bereich als auch für durch Unternehmen oder Institutionen „vorgeschriebene“ Pässe der Bereiche „Ausbildung“ und „Beruf“.

8.1.2.2 Die Sichtbarmachung informellen Lernens

Die in formalen Prozessen erworbenen und zertifizierten Qualifikationen sind meist eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung, um im Beschäftigungssystem bestehen zu können. Im betrieblichen Kontext spielt die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen bei der Einstellung von Arbeitskräften und Auszubildenden, in der Personalentwicklung und zur Personalbeurteilung eine wichtige Rolle. Zwar sind entsprechende betriebliche Instrumente und Verfahren häufig im Einsatz und weiter optimiert worden, aber es ist auch eine Vielzahl von Messproblemen nach wie vor ungelöst. Dennoch kann aus den betrieblichen Erfahrungen bei der Ausgestaltung von Weiterbildungspässen Nutzen gezogen werden. Weit verbreitet sind die folgenden Verfahren zur Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen:

- Bei Neueinstellungen finden Tests, Bewerbungsgespräche und Überprüfungen durch Assessment-Center mit dem Ziel statt, Anhaltspunkte über die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber zu gewinnen.
- Darüber hinaus erfolgen Beurteilungen der aktuell Beschäftigten durch die Vorgesetzten. Besonders in Großbetrieben hat sich bereits ein formalisiertes Bewertungssystem etabliert, das sich auf Einstufungen in Kompetenzlisten, schriftliche Beurteilungen und Personalgespräche zwischen Mitarbeiterin/Mitarbeiter und Vorgesetzten gründet.

- Auch in Form von Arbeitszeugnissen, besonders wenn sie in qualifizierter Form erstellt werden, findet häufig eine summative Bewertung der Arbeitsleistung und des Persönlichkeitsprofils statt. Dafür sind alle während des Beschäftigungsverhältnisses erbrachten Leistungen nach Art und Dauer zu dokumentieren, und der Arbeitgeber ist verpflichtet, ein vollständiges und klares Bild des Beschäftigten zu vermitteln.

Für die Identifizierung und Bewertung von im außerbetrieblichen Kontext, beispielsweise während der Familien- oder ehrenamtlichen Tätigkeit erworbenen Kompetenzen gibt es inzwischen einige interessante Ansätze und Modelle, die den Selbstklärungsprozess initiieren und begleiten und zum Teil bereits in der betrieblichen Praxis erprobt wurden. Die dargestellten Beispiele verdeutlichen aber auch, dass die Selbstreflexion ein Prozess ist, der erst erlernt werden muss. Um sich ihrer Kompetenzen bewusst zu werden, benötigen Individuen neben ausgefeilten Instrumenten eine Unterstützung durch Beratung.

Wissenschaftlich diskutiert werden derzeit folgende vier Fragestellungen:

- Da Kompetenzen an Individuen gebunden sind, stellt sich für ihre Identifizierung und Bewertung die Frage, wie sie sich losgelöst von Individuen und den jeweiligen Anforderungen darstellen lassen und ob sich in der Folge allgemeingültige, für alle zutreffende Maßstäbe herstellen lassen.
- Die Folge der Forderung nach harten Kriterien zur Herstellung von Vergleichbarkeit wäre eine Standardisierung von Kompetenzen. Da Standards aber einer vorherigen Definition bedürfen, lässt sich nur erfassen, was zuvor festgelegt wurde. Wird mit einem derartigen Vorgehen nicht die Wahrnehmung wenig oder gar nicht formalisierter fachlicher und überfachlicher Kompetenzen eingeschränkt?
- Da Kompetenzen auch kontextgebunden sind, stellt sich die Frage nach ihrer Übertragbarkeit in andere Kontexte. Welche Voraussetzungen sind für einen gelungenen Transfer von Kompetenzen in andere Kontexte erforderlich?
- Es ergibt sich ein Spannungsverhältnis aus der Sichtbarmachung und dem Zur-Verfügung-Stellen persönlicher Kompetenzen einerseits und dem Anspruch auf Freiwilligkeit andererseits, nach dem es den Individuen überlassen bleibt, ob und welche Kompetenzen sie sichtbar machen. Gerade im Feld des außerbetrieblichen Kompetenzerwerbs stellt sich Frage, wie sichergestellt werden kann, dass gesellschaftlicher Druck nicht die Freiwilligkeit aushebelt.

8.1.2.3 Akzeptanz aus der Sicht ausgewählter Experten

Die Akzeptanz bei den gesellschaftlich relevanten Gruppen und Organisationen für einen Ausbau von Weiterbildungspassaktivitäten ist in den letzten Jahren gewachsen, weil sowohl die supranationale und internationale Entwicklung als auch der nationale Problemdruck Handlungsnotwendigkeiten erzeugt haben. Im Detail gibt es allerdings noch divergierende Interessen und Auffassungsunterschiede.

Zur Förderung der Akzeptanz bei der Einführung eines Weiterbildungspasses mit Berücksichtigung informellen Lernens sollten nach Aussagen von befragten Weiterbildungsexperten in Verbänden, Forschungsinstituten und Großunternehmen vor allem ihre Überprüfbarkeit, Vergleichbarkeit, Handhabbarkeit und Anschlussfähigkeit an internationale Konvergenzbemühungen gewährleistet werden. Darüber hinaus wird der Wunsch geäußert, dass Kompetenzen nicht zu kleinteilig erfasst und operationalisiert werden. Außerdem wird die Validität eines Verfahrens zur

Dokumentation und Zertifizierung non-formaler und informeller Bildung als eine der zentralen Voraussetzungen für seine Akzeptanz angesehen, weshalb die Erfassung mit einer Prüfung abgeschlossen werden sollte. Als akzeptanzeinschränkend wird allerdings die Befürchtung zusätzlicher Bürokratie bei Aufwand, Ziel und Vorbereitung der Einführung eines Weiterbildungspasses und dadurch bedingter Kosten für die Betriebe geäußert, was zu Zielkonflikten führen kann. Einig waren sich die Expertinnen und Experten, dass flankierend zur Einführung eines Weiterbildungspasses die Einrichtung einer Lern- und Dokumentationsberatung notwendig sei.

Aus juristischer Sicht wird in dem in Auftrag gegebenen Rechtsgutachten zu bedenken gegeben, dass jede mit einer Zertifizierung einhergehende Berechtigung und damit auch jede nicht erteilte Berechtigung bereits einen Eingriff in die Rechtsstellung einer Person darstellt. Das muss bei der Entwicklung und Einführung eines Weiterbildungspasses beachtet werden.

8.1.2.4 Internationale Entwicklungen auf dem Gebiet der Erfassung und Anerkennung informellen Lernens

Im Unterschied zu Deutschland ist die Situation in den meisten der untersuchten Länder (Finnland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande u.a.) dadurch gekennzeichnet, dass gesetzliche Regelungen vorhanden sind, die den Rahmen für das lebensbegleitende Lernen vorgeben. In ihnen ist die Anerkennung der informellen Bildung eingeschlossen. In der Schweiz bestehen auf kantonaler Ebene Experimentier- oder Öffnungsklauseln. Bezugspunkt ist fast immer die berufliche Bildung mit Kompetenzstandards, bei deren Entwicklung die Sozialpartner beteiligt sind. Unterschiede ergeben sich zwischen den Ländern beim Umfang und der Komplexität der Kompetenzstandards. Teilweise steht, wie im beruflichen Bildungssystem in Deutschland, ein ganzheitliches Berufskonzept im Vordergrund (Finnland, Frankreich, Schweiz), wobei allerdings arbeitsmarktrelevante Teilqualifikationen anerkannt werden können. In allen Ländern wurden Beratungssysteme eingerichtet, die sich auf die komplexen Verfahren der individuellen Anerkennung, Bewertung und Zertifizierung konzentrieren, die jedoch wiederum sehr unterschiedlich ausgestaltet sind.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Entwicklung in anderen europäischen Ländern bei den Verfahren zur Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen weiter fortgeschritten ist, da sie systematischer angelegt wurde. Die entsprechenden Entwicklungen in Deutschland können aus diesem Vorsprung Nutzen ziehen.

8.2 Empfehlungen zur Machbarkeit der Einführung von Weiterbildungspässen

8.2.1 *Machbarkeit*

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass schon die Fülle der aus der Praxis heraus entstandenen Passaktivitäten in Deutschland sowie die Dynamik ihrer Entwicklung einen deutlichen Bedarf signalisieren und die Erprobung eines das lebensbegleitende Lernen unterstützenden Weiterbildungspasses realisiert werden sollte.

Es wurde einerseits deutlich, dass eine Vielzahl von Entwicklungsnotwendigkeiten besteht, da die Aktivitäten zum Teil lokal begrenzt, unsystematisch und auf spezifische Anlässe, Themen und Probleme bezogen sind. Andererseits zeichnen sich aber einige Passaktivitäten durch innovative Elemente aus, die eine Weiterentwicklung lohnenswert erscheinen lassen. Auch die internationalen Ansätze, die in mancher Hinsicht weiter fortgeschritten, systematischer und umfassender sind, erzeugen einen Handlungsbedarf in Deutschland.

Die untersuchten Beispiele und die Literatur zur Identifizierung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen weisen auf die Bedeutung von Instrumenten zu ihrer Sichtbarmachung und Profilbildung hin. Individuen werden darin unterstützt, eigene Stärken zu erkennen, diese zu einem Profil zu bündeln und Potenziale zu entwickeln. Die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Lernwege und Kompetenzen trägt zu einer Erhöhung der Lernbereitschaft, zu einer eigenverantwortlichen Organisation von Lernprozessen und zu einer Stärkung biografischer Steuerungskompetenz bei.

Für Unternehmen ist der Nutzen eher indirekter Art, wenn beispielsweise das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen zu einer höheren Übereinstimmung zwischen subjektiven Fähigkeiten und Arbeitsplatzanforderungen beiträgt. Ein direkter Nutzen ergibt sich für sie, wenn – wie oben beschrieben – der Einsatz von Instrumenten zu einer positiven Strukturierung von Einstellungs- und Personalentwicklungsgesprächen führt.

Die Aufwertung, die informell erworbene Kompetenzen durch ihre Sichtbarmachung erfahren, trägt darüber hinaus zu einer Erhöhung der Chancengleichheit, zur Teilhabe an Bildung und zur vertikalen und horizontalen Mobilität bei. Damit lässt sich ein Weiterbildungspass als Impuls für einen gesellschaftlichen Lernprozess verstehen.

Insgesamt ist die Machbarkeit der Einführung und Erprobung eines Weiterbildungspasses in Deutschland zum gegenwärtigen Zeitpunkt positiv einzuschätzen.

8.2.2 Empfehlungen

Auf der Grundlage der Untersuchungsbefunde wird ein Weiterbildungspasskonzept empfohlen, das sich dadurch auszeichnet, dass es

- Bilanzierung und Beratung integriert,
- die individuelle Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiographie unterstützt.

Der Weiterbildungspass sollte

- zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifend einsetzbar sein,
- sowohl für Fremd- als auch Selbstbeurteilung offen sein,
- gleichermaßen formale, non-formale und informelle Lernprozesse einbeziehen,
- Hilfen und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten,
- einen hohen Wiedererkennungs- und Verkehrswert unterhalb der ordnungspolitischen Ebene haben.

Der Weiterbildungspass sollte demnach

- die Sammlung und Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen, unabhängig von der Lernform ermöglichen,
- Lernprozesse und Kompetenzen aus den Bereichen Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Familie, Ehrenamt und Freizeit aufnehmen,
- zu einer gesellschaftlichen Aufwertung bisher vernachlässigter Bereiche des Kompetenzerwerbs (z.B. Familientätigkeit, ehrenamtliche Arbeit) beitragen,
- in unterschiedlichen Einsatzfeldern anwendbar sein (Berufs-)Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Betriebe, Verbände, Netzwerke etc.
- in der alleinigen Verfügbarkeit des Passinhabers und der Passinhaberin bleiben,
- als Sammelmappe in Papier- und Onlinefassung ergänzungsoffen angelegt sein,
- sich mittelfristig allein finanzieren, d.h., die Passinhaber und Passinhaberinnen kommen für die anfallenden Kosten auf,
- optisch ansprechend und leicht handhabbar sein,
- an europäische Entwicklungen anschlussfähig sein.

Das weiter zu entwickelnde Referenzmodell eines Weiterbildungspasses kann dazu dienen, Orientierungs- und Richtwerte bei der Weiterentwicklung der existierenden Passaktivitäten ebenso wie für die Initiierung neuer Passaktivitäten in Deutschland vorzugeben. Es ist so offen zu gestalten, dass es nicht im Widerspruch zu den bereits bestehenden elaborierteren Passaktivitäten bzw. Weiterbildungspässen steht. Darüber hinaus muss es zur individuellen Gestaltung und Steuerung der eigenen Bildungs- und Erwerbslaufbahn beitragen können.

Ein Referenzsystem sollte als Bestandteil eine Beratung in Form einer Bildungsberatung und einer Laufbahnberatung enthalten, die die individuellen und institutionellen Passaktivitäten begleitet. Die sachkundige Beratung erweist sich besonders für bildungsferne Gruppen als notwendig. Dafür muss ein Beratungskonzept entwickelt werden.

8.3 Handlungsfelder zur Machbarkeit

Aus den Befunden und Empfehlungen zur Machbarkeit ergeben sich mehrere Handlungsfelder für die Entwicklung und Umsetzung des Referenzsystems, die im Folgenden konkretisiert werden.

Die aus der Heterogenität vorhandener Passinitiativen entstandene unzureichende Transparenz für das Individuum, die vielfach nur gering entwickelte systematische Identifizierung und Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen und die in diesem Zusammenhang ausbaubedürftige Beratung begründen die Konzentration auf folgende Handlungsfelder:

- *Referenzmodell Weiterbildungspass*: Weiterentwicklung und Umsetzung des Referenzmodells mit Einführung und Erprobung in ausgewählten Kooperationspartnerschaften;
- *Erfassung informell erworbener Kompetenzen*: Analyse von Methoden zur Identifizierung, Bewertung und Dokumentation von informell erworbenen

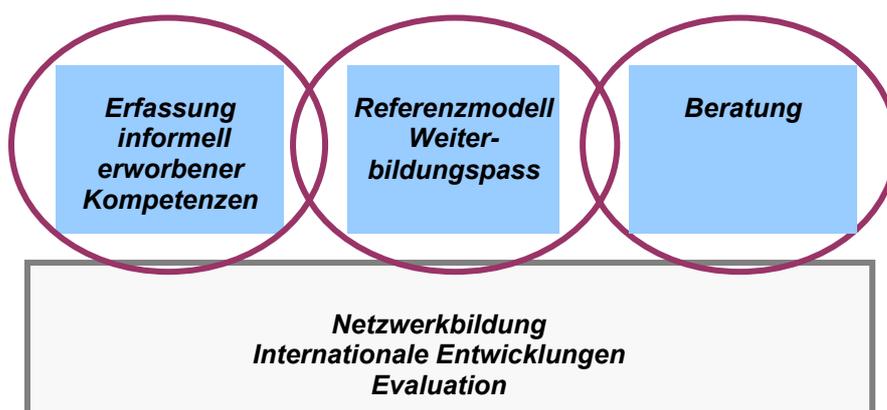
Kompetenzen in betrieblichen und außerbetrieblichen Kontexten mit dem Ziel der Auswahl geeigneter Verfahren und Instrumente zum Einsatz im Referenzmodell;

- *Beratung*: Entwicklung und Erprobung eines Beratungskonzeptes, für das in der Weiterbildung tätige Personen qualifiziert werden und das in entsprechenden Institutionen den Nutzern des Weiterbildungspasses die notwendige Unterstützung bietet.

Das Referenzmodell, die darin enthaltenen Verfahren zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen und die Beratung bilden ein System – im Folgenden als Referenzsystem bezeichnet –, das durch folgende begleitende Handlungsfelder bzw. Querschnittsaufgaben unterstützt wird:

- *Netzwerkbildung*: Zur Umsetzung des Referenzsystems und zur langfristigen Zusammenführung von Passinitiativen ist ein regelmäßiger Austausch über Erfahrungen und Erkenntnisse zwischen den zentralen Akteuren erforderlich, der auch zur Nachhaltigkeit des Vorhabens beiträgt;
- *Internationale Entwicklungen*: In den benannten Kernbereichen sind die weiteren internationalen und supranationalen Entwicklungen zu erheben und soweit möglich ins Referenzsystem zu integrieren, umgekehrt sind die deutschen Entwicklungen im Ausland darzustellen;
- *Evaluation*: Die Evaluation konzentriert sich auf einzelne Aspekte des Referenzsystems, um den Nutzen für die Passinhaber abschätzen zu können, Empfehlungen abzuleiten und eine Grundlage für die Modifizierung des Referenzsystems zu erhalten sowie auf die Entwicklung eines formativen Evaluationsmodells (begleitende Evaluierung) für die Umsetzungsphase Einfluss zu nehmen.

Kernbereiche und Querschnittsaufgaben der Erprobungsphase



8.3.1 Referenzmodell „Weiterbildungspass“

Das Referenzmodell mit den darin enthaltenen Verfahren zur Kompetenzermittlung sollte auf Basis der definierten Eckpunkte und der handlungsleitenden Perspektiven konkretisiert und weiterentwickelt werden. Ziel ist ein Referenzmodell, das prozessorientiert angelegt ist, auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, die Möglichkeit bietet, die verschiedenartigen Stationen lebensbegleitenden Lernens abzubilden, zugleich einfach und verständlich sowie für Selbst- und Fremdbeschreibung offen ist. Es soll lebensnah, praktikabel, plausibel und wissenschaftlich fundiert sein.

Für die Passinhaber liegt eine wesentliche Funktion des Referenzmodells in der Sichtbarmachung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen und der reflektierten Gestaltung und Steuerung der eigenen Lernprozesse und der Erwerbsbiographie. Der Prozess der Selbstreflexion und Identifizierung der persönlichen Potenziale und Kompetenzen stellt einen zentralen Aspekt des Modells dar. Das Referenzmodell dient damit der individuellen Standortbestimmung, ohne im Sinne einer Bewerbungsmappe Verwendung zu finden.

Das Referenzmodell „Weiterbildungspass“ sollte an bestehende Passinitiativen anknüpfen und gleichzeitig als Orientierungshilfe für die Weiterentwicklung vorhandener Pässe dienen. Ein in diesem Sinne offenes Modell integriert unterschiedliche in Deutschland und im europäischen Ausland vorhandene Ansätze, es zielt auf Vereinbarkeit und Anschlussfähigkeit. Angestrebt werden sollte eine Orientierung an europäischen Modellen, insbesondere dem „Europäischen Lebenslauf“, dessen Kompetenzfelder als eine Art Mindeststandard fungieren können.

Das Referenzmodell sollte nicht die Summe positiv zu bewertender Elemente bereits vorhandener Passaktivitäten darstellen, sondern diese in ein neues und über die bisherigen Aktivitäten hinausweisendes Konzept integrieren, das den vorhandenen Passaktivitäten als Orientierungshilfe für eigene Entwicklungen zugänglich gemacht wird. Für die Aufnahme von Elementen bereits existierender Pässe ist eine enge Kooperation mit den anbietenden Institutionen erforderlich.

Um den Passinhaberinnen und Passinhabern den Umgang mit dem Referenzmodell zu erleichtern, sollten Handreichungen entwickelt werden, wie Hinweise zur Nutzung des Referenzmodells und praktische Informationen, Hinweise zur Selbst- und Fremdbeurteilung, zum selbstständigen Verfassen einer Lern- und Erwerbsbiografie sowie für die Entwicklung individueller Ziele.

Die Ergebnisse der Forschungstätigkeit in den Feldern Beratung und Erfassung informell erworbener Kompetenzen dienen dazu, Empfehlungen für Verfahren, Instrumente und Handreichungen zur Identifizierung und Bündelung informell erworbener Kompetenzen auszusprechen, die in das Referenzmodell einfließen sollen.

Zur Sicherung der Praxistauglichkeit des Referenzsystems sollte es mit Vertretern unterschiedlicher Nutzergruppen erörtert werden. Um diese Feinabstimmung vorzunehmen, bieten sich Workshops mit Vertretern relevanter Akteure an. Neben Praktikabilität und Bedarfsgerechtigkeit zielt ein derartiges Vorgehen zugleich auf die Erhöhung der Akzeptanz bei unterschiedlichen Nutzern und die Gewinnung von Kooperationspartnern und Multiplikatoren.

Zudem ist eine Implementationsstrategie zur Umsetzung des Referenzsystems zu entwickeln, die eine kriteriengeleitete Auswahl von Kooperationspartnerschaften sowie Konzepte zur Beratung der Kooperationspartner und zur Umsetzung der Öffentlichkeitsarbeit umfasst.

Die Auswahl der einzubeziehenden Kooperationspartnerschaften sollte frühzeitig vorgenommen werden. Neben dem Ausbau bestehender Kontakte empfiehlt es sich, Multiplikatorenworkshops als Auftaktveranstaltungen für die Erprobungsphase durchzuführen.

- Entwurf -

Titelseite: **Der Weiterbildungs- und Kompetenzen-Pass**

Innenseite: persönliche Daten zur Identifikation der Passeigentümer
Lebenslauf (in Anlehnung an Europäischen Lebenslauf)

1. Einführungstext mit ausführlichen Hinweisen zur Nutzung des Weiterbildungspasses

2. Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen

2.1 formale Abschlüsse

- allgemeinbildende Schulbildung
- Berufsausbildung (inkl. Hochschule)
- Weiterbildung
- zusätzliche Zertifikate

2.2 Nachweise und Bescheinigungen (non-formal)

- Erwerbsarbeit / Praktika
- Familien- und Hausarbeit
- Ehrenamt
- Hobbys / Sport / Interessenschwerpunkte
- besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)

2.3. Tätigkeitsbeschreibungen (informell)

- Erwerbsarbeit / Praktika
- Familien- und Hausarbeit
- Ehrenamt
- Hobbys / Sport / Interessenschwerpunkte
- besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)

3. Bilanzierung und Reflexion der Bildungs- und Erwerbsbiografie

- positive und negative Lernerfahrungen
- individuelle Stärken, Neigungen, Schwächen („das bin ich“)
- individuelles **Kompetenz-Profil**

4. Ziele, nächste Schritte

- Lebensplanung
- Laufbahnplanung („das will ich“)
- Bildungsplanung
- Vorbereitung auf Bewerbungen

Anhang

- wichtige Adressen (Beratung, Information, Internet, Kontakte, Weiterbildungsatlas, Beratungs- und Bewertungseinrichtungen, die informell erworbene Kompetenzen erfassen und zertifizieren)
- Hinweise über rechtliche Regelungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

8.3.2 Erfassung informell erworbener Kompetenzen

Die im Rahmen der Machbarkeitsstudie ermittelten Verfahren zur Erfassung informellen Lernens gilt es vertiefend zu untersuchen und für das Referenzmodell und seine Modifikation nutzbar zu machen.

Für die Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen gibt es bereits vielfältige Erfahrungen mit qualitativen und quantitativen Methoden. Die Verfahren zur Kompetenzerfassung stehen im Spannungsverhältnis von Freiwilligkeit und gesellschaftlichen Anforderungen, vom Anspruch auf Vergleichbarkeit und unmittelbare Verwertbarkeit und dem eines individuellen, umfassenden Kompetenzprofils. Methodische Probleme bestehen bei der Sicherung von Objektivität, Reliabilität und Validität bei der Identifizierung und Wertung überfachlicher Kompetenzen und beim Einsatz angemessener Erfassungs- und Bewertungsmodelle. Ziel dieses Kernbereichs ist es, die bestehenden Erfahrungen für die Erfassungsverfahren des Referenzmodells zu nutzen und zur Minderung dieser Spannungsverhältnisse und methodischen Probleme beizutragen.

Der Vielfalt informeller Lernfelder sollte durch Untersuchungen mit Schwerpunkten im betrieblichen und außerbetrieblichen Kontext nachgegangen werden.

Ziel dieses Forschungsfeldes sollte ein systematischer Vergleich der Verfahren und Instrumente sein, aus dem sich Empfehlungen, konkrete Vorschläge zur Sichtbarmachung und Handreichungen zu ihrer Nutzung für das Referenzsystem und dessen Modifizierung ableiten lassen.

8.3.3 Beratung

Ausgehend von dem Befund, dass die meisten Individuen gar nicht wissen, was sie alles können, und sich ihrer Kompetenzen nur teilweise bewusst sind, kommt einer differenzierten Beratung als fester Bestandteil des Referenzsystems ein hoher Stellenwert bei seiner Realisierung zu. Ziel dieser Beratung ist eine Hilfestellung bei der Nutzung des Referenzmodells, bei der Identifizierung informell erworbener Kompetenzen und der Erstellung eines Kompetenzprofils, um auf dieser Grundlage weitere Bildungsschritte zu planen oder zielgerichtet private oder berufliche Anforderungssituationen zu bewältigen.

Empfohlen wird ein Beratungsprozess in zwei Schritten. Der erste dient der Anleitung und Unterstützung zu einer biographischen Selbst-Exploration, der Reflexion, Bilanzierung und Bewertung von erworbenen Kompetenzen. Durch eine biografische Bilanzierung und Selbstreflexion werden dabei die persönliche Bereitschaft und Motivation aktiviert und die Fähigkeit gefördert, mehr Verantwortung für den eigenen Lebensweg zu übernehmen, zukunftsbezogenen Präferenzen zu entwickeln und realistische Handlungspläne vorzubereiten. Dieses Vorgehen gewährleistet, dass der Weiterbildungspass das Individuum dabei unterstützt, seine Bildungs- und Berufsbiografie selbstverantwortlich zu gestalten und zu planen. Diese Form der Beratung ist ein Element, das bisherige Passaktivitäten in Deutschland nicht oder nur sehr zielgruppenspezifisch berücksichtigt haben.

Auf dieser Grundlage kann anschließend eine Generierung von Entscheidungen über zukünftige bildungs- oder berufslaufbahnbezogene Handlungsziele erfolgen, die

Gegenstand des zweiten Beratungsschrittes sein sollte. Dabei geht es eher um eine Laufbahnberatung als um eine Kompetenzberatung im Rahmen lebensbegleitenden Lernens.

8.3.4 Querschnittsaufgaben

Die Querschnittsaufgaben haben die Funktion, die Umsetzung des Referenzsystems im laufenden Prozess der Erprobung unterstützend zu begleiten.

Um die verschiedenen Beteiligten nachhaltig in die Projektarbeit einzubeziehen, ist die „Netzwerkbildung“ mit der Organisation von Kommunikation und Kooperation eine elementare Querschnittsaufgabe. Empfehlenswert ist der Aufbau eines zweischichtigen Netzwerkes, um eine breite öffentliche Diskussion und eine umfassende gesellschaftliche Akzeptanz für informell erworbene Kompetenzen zu ermöglichen.

Dazu gilt es, einerseits ein Netzwerk von engen Kooperationspartnerschaften zur Umsetzung des Referenzsystems und andererseits ein offenes Netzwerk von Informationspartnerschaften zu knüpfen, in das mit diesem Thema befasste und an diesem Thema interessierte Institutionen und Verbände bundesweit integriert werden können.

Im Rahmen der Feinabstimmung und Vorstellung des Referenzsystems sollten bestehende Kontakte intensiviert und weitere Kontakte initiiert werden. Leitgedanke ist dabei, dass die modellhafte Erprobung des Referenzsystems als „Leuchtturm“ in der deutschen Weiterbildungspasslandschaft bei gezielt ausgewählten Kooperationspartnern zu einer Verbreitung des Grundgedankens „Kompetenzerfassung“ und zu einer veränderten Anerkennungskultur beitragen wird. Langfristig wird daraus über alle Bildungsbereiche hinweg ein Netzwerk zur Förderung lebensbegleitenden Lernens entstehen.

Ein wichtiger Orientierungspunkt für die Entwicklung des Referenzsystems in Deutschland sind die vielfach langjährigen Erfahrungen und Entwicklungen der Kompetenzermittlung und -anerkennung im Ausland. Aufbauend auf den bisherigen internationalen Befunden der Machbarkeitsstudie zielt die Querschnittsaufgabe „Internationale Entwicklungen“ auf eine Verwertung positiver und negativer Erfahrungen des Auslandes für die deutsche Entwicklung. Die Aktivitäten in Deutschland sollten dabei an den supranationalen Rahmenbedingungen und der internationalen Situation gespiegelt werden.

Gleichzeitig gilt es, die Aktivitäten in Deutschland in den europäischen Diskurs zur Erfassung und Anerkennung informellen und lebenslangen Lernens einzubringen.

Die Erprobung des Referenzsystems sollte von Beginn der Feldphase an wissenschaftlich begleitet werden. Im Sinne einer „Lernfähigkeit“ des Referenzsystems gilt es, Einführung und Praktikabilität des Referenzsystems zu beobachten, Erfahrungen bei seiner Umsetzung insbesondere unter dem Aspekt des Nutzens für die Passinhaber zu untersuchen und für dessen Weiterentwicklung zu nutzen. So bilden die Ergebnisse dieser Evaluation die Basis für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess des Referenzsystems.

Literaturverzeichnis

- ABWF Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Memorandum beschlossen vom Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, QUEM-Report 40, Berlin 1995.
- ABWF Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Lernen im sozialen Umfeld. Kompetenzentwicklung im Auf- und Ausbau regionaler Infrastrukturen. Berlin 1998.
- ABWF Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. (Hrsg.): Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz; Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, QUEM-Report 70, Berlin 2001.
- Adler, Tibor; Lennartz, Dagmar: Flexibilisierungen von Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2000) 3, S. 13-17.
- Alaluf, Mateo; Stroobant, Marcelle: Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, (1994) 1, S. 49-60.
- Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), 50. Jg. (2002) Nr.10. Nürnberg2002.
- Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Maritta Böttcher, Dr. Heinrich Fink, Angela Marquardt, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der PDS – Drucksache 14/2813 – : Situation und Perspektiven der beruflichen Ausbildung und des Systems der Weiterbildung als Stufen eines lebenslangen Lernens. Deutscher Bundestag – 14. Wahlperiode, Drucksache 14/5060 v. 10.01.2001.
- Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung: Innovation und Lernen – Weiterentwicklung beruflicher Lernmöglichkeiten im Arbeitsleben. Beschluss der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom 21. Februar 2000. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, (2000) 5/6, S. 6-10.
- Arbeitsmarkt heute und morgen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), (2001)Nr. 44, S. 3363-3370.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): Lernen – ein Leben lang. Bonn 2001. www.forum-bildung.de (05.08.2003).
- Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsumfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Münster, New York 1997, S. 253-307.
- Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung XIII. Neuwied, Kriftel 1999.
- Arnold, Rolf; Hohmann, Reinhard (Mitarb.): Kompetenz – ein neues Leitbild für die Weiterbildung? In: Erwachsenenbildung, 44. Jg. (1998) 2, S. 52-54.

- Baethge, Martin: Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn 2001, S. 61-70.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit. Nürnberg 1998, S. 461-472.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: Arbeit – die zweite Chance. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg einer neuen Lernkultur. Münster 2002, S. 69-140.
- Baethge, Martin; Schiersmann, Christiane: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Berlin 1998, S. 15-87.
- Baitsch, Christof: Viele tun's und keiner merkt's – Vom privaten Lernen für die Arbeitswelt. In: Baitsch, C. (Mitarb.) u.a.: Lernen im Chaos – Lernen für das Chaos. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM 1998, S. 13-19.
- Bayer, Mechthild (Koord.): Vorschläge für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main 2000.
- BBG Berufsbildungsgesetz (Schweiz). Kommentiert und herausgegeben von Manfred Rehbinder. 2. Aufl. Zürich 1989. www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html (05.08.2003)
- BBJ SERVIS gGmbH (Hrsg.): Handlungsempfehlungen zum Qualifizierungspass „Modularisierung in der Nachqualifizierung und beruflichen Weiterbildung“. Berlin 2001.
- Becker, Frank, u.a.: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, QUEM-Report 69, Berlin 2001
- Becker, Manfred: Personalentwicklung. Bad Homburg 1993.
- Becker, Peter: Prüfungsrecht. Baden-Baden 1988.
- Bellmann, Lutz: Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernen, Bd. 2. Bielefeld 2003.
- Bengelsdorf, Peter: Berufliche Weiterbildung. In: Leinemann, Wolfgang (Hrsg.): Kasseler Handbuch zum Arbeitsrecht, Bd. 2. 2. Aufl. Neuwied, Kriftel 2000, S. 527.
- Berger, Klaus: Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Bielefeld 2000, S.7-17.
- Bergmann, Bäbel: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. Münster, New York 2001.
- Bernien, Maritta: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster 1997, S. 17-83.
- Beywl, Wolfgang; Schepp-Winter, Ellen: Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: BMSFSJ o.J.
- BIGA (Hrsg.): Berufsverzeichnis. Bern 1996.

- Bildungsrevolutionen in Deutschland. Die zwölf Empfehlungen des Forums Bildung im Überblick. In: Klein & groß, (2002) 1, S. 6-13.
- Bispinck, R.: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Düsseldorf 2000.
- Bjørnåvold, Jens: Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. Thessaloniki: CEDEFOP 1997.
- Bjørnåvold, Jens: Ein gemeinsamer Trend. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von nicht-formalem Lernen – Bemerkungen zu gegenwärtigen Tendenzen und Herausforderungen. In: Berufsbildung, 53. Jg. (1999) 57, S. 42-43.
- Bjørnåvold, Jens: European Centre for the Development of Vocational Training, Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP 2000.
- Bjørnåvold, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nichtformal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2001.
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Erstausbildung und Weiterbildung. Bonn 2000.
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Zukunft von Bildung und Arbeit. Bonn 2001 a.
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Integration benachteiligter Jugendlicher. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 93. Bonn 2001 b.
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 88. Bonn 2001 c.
- BLK-Verbundprojekt 1: Entwicklung eines Leistungspunktsystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen. Zwischenbericht. Berlin 2002.
- BLK-Verbundprojekt 1: Projekt-Beschreibung <http://cps-verbund.fhtw-berlin.de/projekt/beschreibung/htm> (08.07.2003).
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000. Bonn 2000.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Programmatik und Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. In: Lernende Regionen, (2001 a) 2, S. 2-6.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn 2001 b.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn 2002 a.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn 2002 b.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn 2003 a.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn 2003 b.

- BMBW Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Vocational training. The European factor. (Paralleltitel:) Berufsbildung: der europäische Faktor; La formation professionnelle: le facteur europeen. Bonn 1996.
- Bootz, Ingeborg: Lernen im sozialen Umfeld – ein Programm zur Mitgestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin, (2000) 2, S. 6-10.
- Borgir, Hilde: New Competence – a reform in Norway. In: Singh, M. (Hrsg.): Adult Learning and the future of work. Hamburg: UNESCO Institute for Education 1999, S. 127-134.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarb. Aufl. Berlin 2002.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u.a. 1995.
- Bosch, Gerhard; u.a.: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster u.a. 2000
- Bott, Peter: Erste Ergebnisse im Rahmen der repräsentativen Stellenanzeigenanalyse des BIBB. In: Bullinger, Hans-Jörg: Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten. Bielefeld 2000, S. 75-79.
- Braun, Ludwig Georg: Kompetenz als Schlüsselfaktor. In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ, 12. Jg. (2001) 5, S. 197-200.
- Breuning, Franziska: Kompetenz in Lebenskunst. In: Außerschulische Bildung, (2002) 2, S. 69-73.
- Brönstrup, Carsten; Eubel, Cordula: Die ewige Baustelle. In: Der Tagesspiegel, Nr.18042 vom 25.2.2003.
- Brüning, Gerhild: Lernnachweise. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 5. Jg. (1998) 4, S. 41-42.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Berufsbildung in der Schweiz. Statistik der Schweiz. Bd. 15: Bildung und Wissenschaft. Bern 1996.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Bildungsabschlüsse 1996. Statistik der Schweiz. Bd. 15: Bildung und Wissenschaft. Bern 1997 a.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Weiterbildung in der Schweiz (1996). Statistik der Schweiz. Bd. 15: Bildung und Wissenschaft. Bern 1997 b.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. 21 Februar 2000. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, (2000) 5/6, S. 6-10.
- Bunk, Gerhard P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, (1994) 1, S. 9-15.
- Buschmann, R.: Kommentierung von § 83. In: Däubler, Wolfgang; Kittner, Michael (Hrsg.): BetrVG – Betriebsverfassungsgesetz. . 8. Aufl. Frankfurt am Main 2002.
- Calonder-Gerster, Anita: Impulsreferat zum CH-Q Kompetenz-Management Modell. Bildungs-, Beratungsangebote mit integrierten Portfolio- und Nachweisinstrumentarien. Vortrag auf dem Internationalen Fachkongress „Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten“ am 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Zumikon 2003 (unveröffentlicht).
- Calonder-Gerster, Anita: Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. In: Panorama, (2000) 3, S. 39-40.

- CEDEFOP – Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (Hrsg.): Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland. Luxemburg, Thessaloniki 1997 a.
- CEDEFOP: What do we know? Measuring knowledge, skills and competences in the labour market: Vocational Training. European Journal, (1997 b), III.
- CEDEFOP: Memorandum zum Lebenslangen Lernen – Konsultationen: Übersicht über die Berichte der Mitgliedstaaten und EWR-Staaten zum Kommissionsmemorandum. Zusammenfassungen und Analysen. Thessaloniki 2001 a.
- CEDEFOP: National actions to implement Lifelong learning in Europe. Thessaloniki 2001 b.
- CEDEFOP: Europäisches Forum zur Qualität der Berufsbildung. Prüfungs- und Zertifizierungssysteme. Thessaloniki 2002.
- Centrum voor Innovatie van Opleidingen: Allgemeine Bildung und Berufsbildung in den Niederlanden. 's-Hertogenbosch 2002 a.
- Centrum voor Innovatie van Opleidingen: Kwalificaties Educatie. 's-Hertogenbosch 2002 b.
- Clement, Uta: Flexibilisierung als Zielbegriff und Zauberwort in Wirtschaft und Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Jg. (2002) 3, S. 383-404.
- Colletta, Nat J.: Formal, Nonformal, and Informal Education. In: Husén, Torsten: The international encyclopedia of education. Oxford 1994, S. 2364-2369.
- Coombs, Philip Hall: The World Educational Crisis. A System Analysis. Toronto 1968.
- Coutinho da Silva, Arminda: Feststellung, Bestätigung und Zertifizierung von Kompetenzen als Hinführungsstrategie zum Lebenslangen Lernen. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Saarbrücken 2003, S. 53-55.
- Däubler, Wolfgang: Arbeitszeit – Freizeit – Lernzeit. In: Dobischat, Rolf, u.a.: Beiträge zur Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“. Duisburg 1999, S. 77.
- Day, M.: Assessment of Prior Learning – A practitioner's Guide. Cheltenham 2002.
- Dehnbostel, Peter: Erfahrungslernen im Kontext beruflich-betrieblicher Kompetenzentwicklung und lebensbegleitenden Lernens. In: Pruschansky, Stefanie (Bearb.): LebensLangesLernen. Berlin 2001, S. 51-67.
- Dehnbostel, Peter: Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. (2002) 3, S. 356–377.
- Deißinger, Thomas: Länderprofil Großbritannien: England/Wales. In: Hellwig, Wolfgang, u.a. (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA). Baden-Baden 2001, S. 99-102.
- Dellbrück, Joachim, u.a.: Qualifizierung nach Maß. Verfahren modularer Qualifizierung unter Berücksichtigung beruflicher Vorerfahrungen. Handlungsempfehlungen. Hrsg. v. BBJ SERVIS gGmbH. Berlin 2001.
- Dellbrück, Joachim: Feststellung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen und deren Zertifizierung in einem Qualifizierungspass. In: Loebe, Herbert, u.a. (Hrsg.) Zukunft der betrieblichen Bildung. Bielefeld 2001, S. 214-219.

- Dellbrück, Joachim; Nesemann-Krantz, Ulrike: Verfahren zur Kompetenzermittlung. Instrumente zur Optimierung der Berufsorientierung der beruflichen Nachqualifizierung und der Integration Arbeitsloser in das Berufsleben. Dokumentation des Workshops am 09. Juni 1999 in Berlin, hrsg. von der BBJ Service gGmbH für Jugendhilfe. BBJ Consult Info 62. Berlin 2000.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (Eds.): Second report on vocational training research in Europe 2000. Second report on vocational training research in Europe 2000, Background report. Vol.1-3. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities 2001, S. 319-373.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (Eds.): Second report on vocational training research in Europe: synthesis report. Reihe: Cedefop Reference series. 6. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2001.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (Hrsg.): Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. CEDEFOP Reference series 5. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2002.
- Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 14.06.2002, C 142/01 – 142/22.
- Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission (Hrsg.): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen; verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn. Bonn 1974.
- Deutscher Industrie- und Handelstag: Leitlinien berufliche Weiterbildung – Wege zur Kompetenzentwicklung. Bonn: DIHT 2000.
- Deutsches Jugendinstitut; KAB Süddeutscher Verband: Die Kompetenzbilanz: Ein Instrument zur Optimierung betrieblicher Personalarbeit. Eine Information für Personalverantwortliche. München: DJI 2000.
- Dieckmann, Hans-Herbert; Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998.
- Dieckmann, Heinrich, u.a.: Digital skills: new core competences? In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.): Konferenz: Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Frankfurt am Main 1998, S. 189-192.
- Döbrich, Peter; Neß, Harry: EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Fachtagung am 2. Juni 1999. Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 6. Frankfurt am Main 2000.
- Doets, Cees: Let Europe learn to learn. Lifelong Learning, a Challenge for the twenty-first Century. 's-Hertogenbosch: Centre for the Innovation of Education and Training, CINOP 1997.
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBW 1996.
- Dohmen, Günther: Globalisierung. Konsequenzen für die Weiterbildung. In: Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (Hrsg.): Globalisierung und Forschung. Bonn 1997 a, S. 44-51.
- Dohmen, Günther. Zauberformel LLL: Lebenslanges Lernen. Neue Perspektiven und neue Formen lebenslangen Lernens. In: Der Bürger im Staat, 47. Jg. (1997 b) 4, S. 254-259.

- Dohmen, Günther: Kompetenzentwicklung in der Lerngesellschaft. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1998, S. 124-140.
- Dohmen, Günther: Leitbegriffe für das Nachdenken über die Zukunft. Kritischer Kommentar zum „Wissens- und Bildungs-Delphi“. In: von Rosenblatt, Bernhard (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster u.a. 1999, S. 45-54.
- Dohmen, Günther: Zwölf Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: BLK (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung. Bonn 2000, S. 756-771.
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF 2001 a.
- Dohmen, Günther: Zertifizierung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn 2001 b, S. 152-160.
- Dohmen, Günther; Knoll, Jörg; Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen – ohne Lehre? In: Heuer, Ulrike (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2001, S. 158-183.
- Dostal, Werner: Gespräch. „Zertifizierung extrafunktionaler Qualifikationen ist schwierig“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 5. Jg. (1998) 4, S. 18-21.
- Dostal, Werner: Entwicklung der Qualifikationsstruktur und Wandel der Berufe. In: BMBF (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2002. Bonn 2002.
- Dubs, Rolf: Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbildungsgesetz in der Schweiz: In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Jg. (1999) 3, S. 363-372.
- Dulisch, Frank: Die Selbststeuerung in der berufsbezogenen Lerntätigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (1988) 6, S. 532-543.
- Education Information Network in the European Union, Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe. Bruxelles: Euridice 2001.
- effe – espace de femmes pour la formation et l'emploi (Hrsg.): Kompetenzen. Portfolio – von der Biographie zum Projekt. Bern 2001.
- Ehrke, Michael; Hesse, Jörg: Eine Neuordnung mit hohem Reformanspruch. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, (2002) 11, S. 6.
- Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops „Anrechenbarkeit von Bildung/Zertifizierung“, Institut für höhere Studie (IHS) am 20. Juni 2001. Wien 2001. www.lebenslangeslernen.at
- Erler, Wolfgang; Gerzer-Sass, Annemarie: Die Kompetenzbilanz. Trends und Perspektiven bei der Entwicklung – Aufbau und Arbeitsweise. In: BMFSFJ (Hrsg.): Familienkompetenzen als Potential einer innovativen Personalentwicklung. Die Kompetenzbilanz. Kompetenzen aus informellen Lernorten erfassen und bewerten. Berlin, Bonn 2002.
- Erler, Wolfgang; Gerzer-Sass, Annemarie; Nußhart, Christine; Sass, Jürgen: Die Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. Manuskript. München 2000.
- Erpenbeck, John: Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder geistiger Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim 2001, S. 199-214.

- Erpenbeck, John; Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. New York 1999.
- Erpenbeck, John; Sauer, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-Report 67, Berlin 2001, S. 9-65.
- Eubel, Cordula: Die ewige Baustelle. In: Der Tagesspiegel, Nr.18042 vom 25.2.2003.
- Europäische Kommission: Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen. Internes Informationsmemorandum. Brüssel 1996.
- Europäische Kommission: Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Zusammenfassung und Analyse der Konsultationen der Mitgliedstaaten und EWR-Staaten zum Kommissionsmemorandum über lebenslanges Lernen. Thessaloniki: CEDEFOP 2001.
- Europäische Kommission: Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Arbeitspapier der Kommissionsdienste, Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. SEC (2001) 1939. Brüssel 2001.
- Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. Brüssel 2001 a.
- Europäisches Parlament: Europäisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens (1996). Beschluß Nr. 95/2493/EG. Abl. L 256 v. 26.10.1995.
- Europarat: Entscheidung des Rates zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung. ABI. L 17 v. 22.01.1999, S. 45-50.
- Évequoz, Grégoire; Ruedin, Yvonne-Marie: Validation des acquis: une expérience unique. In: Panorama, (2000) 4, S. 32-33.
- Famulla, Gerd-E.; Schäfer, Birgit: Das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ : Entstehungszusammenhang, Projektgegenstände, wissenschaftliche Begleitung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2003) 50, S. 8-17
- Faulstich, Peter: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. . Münster 1997, S. 141-196.
- Faulstich, Peter; Vespermann, Peter: Zertifikate in der Weiterbildung. Berlin 2001.
- Fitting, Karl, u.a.: Betriebsverfassungsgesetz, 18. Aufl. München 1996.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen 1990.
- Frischkopf, Arthur (Bearb.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Reader. Reihe: Weiterbildung NRW. Bönen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001.
- Frommberger, Dieter: Niederlande. In: Hellwig, Wolfgang, u.a. (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA). Baden-Baden 2001, S. 135-138.
- Fuchs, Hartmut; Heinelt, Maria: Ziel, Gestaltung und Rahmenbedingungen von individualisierten Qualifizierungsverläufen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), (2000) Nr. 21, S. 2123-2132.

- Füssel, Hans-Peter: Arbeitszeit und Weiterbildung – rechtspolitische Überlegungen zu Ansprüchen auf Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf, u.a. (Hrsg.): Forschungsprojekt: „Zeitpolitik und Lernchancen“ – Problemlagen und empirische Ergebnisse zur Verbindung von Arbeiten und Lernen. Duisburg 2001, S. 298.
- Füssel, Hans-Peter: Weiterbildungspässe – Überlegungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einer Einführung. Gutachten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie. Anlagenband der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Bremen 2003.
- Garcia, Susana: Kompetenzbilanzierung: Diplomarbeit im Institut für betriebswirtschaftliche Forschung. Zürich: Universität 2001.
- Geißler, Karlheinz A.; Orthey, Frank Michael: Schlüsselqualifikationen – Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffes der Modernisierung. Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, 4. Jg. (1993) 3, S. 154-156.
- Geißler, Karlheinz A.; Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2002) 49, S. 69-79.
- Gerber, Pia: Ergebnisbericht der Pilotphase zur Einführung des Qualipasses in Baden-Württemberg. Weinheim: Freudenberg Stiftung 2001. www.qualipass.info, 26.02.03.
- Gerzer-Sass, Annemarie: Kommentierte Berichterstattung. Arbeitskreis 2 – Bewertung und Zertifizierung. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Saarbrücken 2003, S. 56-59.
- Geulen, Reiner: Die Personalakte in Recht und Praxis. Neuwied, Darmstadt 1984.
- Gieseke, Wiltrud: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, Rolf, u.a. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied u.a. 1999, S. 93-120.
- Gilles, Peter; Heinbuch, Holger; Gounalakis, Georgios: Handbuch des Unterrichtsrechts. München 1988.
- Glötz, Peter: Bildungsziele für die Informationsgesellschaft. In: Risse, Erika; Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied 1998, S. 85-90.
- Gonon, Philipp: Arbeit, Beruf und Bildung. Bern 2002.
- Gordon, J.: Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community. In: CEDEFOP (Hrsg.): Comparative analysis. Thessaloniki 1993.
- Gretler, Armin: Switzerland: System of Education. In: Husén, Torsten; Postlethwaite, Thomas N. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. 2. Ed. Vol. 10, Oxford: 1994, S. 5873-5883.
- Grootings, Peter: Von Qualifikation zu Kompetenz. Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, (1994) 1, S. 5-8.
- Großmann, Ruprecht; Schneider, Friedrich: Arbeitsrecht. 9. Aufl. Bonn 1995.
- Grünewald, U.; Moraal, D.: Duale Ausbildungssysteme, institutionelle Rahmenbedingungen und Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung im Baugewerbe. Bielefeld 2001.
- Haak, Carroll, u.a.: Qualifikationsbedarf erkennen – eine Gemeinschaftsaufgabe. In: BMBF (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn 2000.

- Haas, Anette: Arbeitsplatzmobilität nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung. In: IAB (Hrsg.): Werkstattbericht 3 vom 18.4.2002. Nürnberg 2002.
- Haltia, Petri: Kompetenzbasierte Qualifikationen in Finnland – Organisation, Bewertung und Legitimität. o.O. 1999.
(http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5132_de.pdf)
- Hanau, Peter; Kania, R.: Kommentierung von § 83 BetrVG. In: Dietrich, T., u.a. (Hrsg.): Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht. 3. Aufl. München 2003.
- Hanf, Georg: Europäisches Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell“ erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen. (Gefälligkeitsübersetzung) New ways of accrediting the skills and competencies aquired through informal learning. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27. Jg. (1998) 4, S. 47-48.
- Hanf, Georg; Reuling, Jochen: „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30. Jg. (2001) 6, S. 49-54.
- Hanft, Anke; Müskens, Wolfgang: Get the things done – Handlungskompetenz, Handeln und Projektlernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Weiterlernen neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-Report 78. Berlin 2003, S. 59-66.
- Häni, Elisabeth: Fachstelle UND Familien- und Erwerbsarbeit für Männer und Frauen. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Saarbrücken 2003, S. 45-49.
- Häni, Elisabeth: Wie sich Familien- und Hausarbeit auszahlt. Zum Nachweis und zur Berücksichtigung von Familienkompetenzen bei der Personalwahl. o.O. o.J.
- Hansen, Tommy: A further education system for adults. Adult competence development and increased qualifications. In: Golden Riches – Nordic Adult Learning, (1998) 1, S. 17-21.
- Harney, Klaus: Handlungslogik der betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart 1998.
- Häußler, Joachim: Der ehrenamtliche Prüfer: Aufgaben und Möglichkeiten. In: Schmidt; Jens U.; Straka, Gerald A. (Hrsg.): Berufsabschlussprüfungen: Im Spannungsfeld von Aussagekraft und Ökonomie. Forschungs- und Praxisbericht 4, Bremen 2000.
- Heid, Helmut: Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption. In: Metzger, Christoph; Seitz, Hans: Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Zürich 1995, S. 49-65.
- Heidemann, Winfried: Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf 1999.
- Heidemann, Winfried: Lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit. Das europäische Modell der Berufsbildung in der Krise? Arbeitspapier 19. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung 2000
- Heidemann, Winfried: Lebenslanges Lernen. Aktuelle Strategien im Sozialdialog in Europa. Ein Überblick. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 2001 a.
- Heidemann, Winfried: Weiterbildung in Deutschland: Daten und Fakten. Arbeitspapier 36. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung 2001 b.
- Heidemann, Winfried: Absicherung lebenslangen Lernens durch Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 50. Jg. (2002) S. 282.

- Hellwig, Wolfgang; Lauterbach, Uwe; Kopp, Botho von (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA). Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft, Bd. 11. Baden-Baden 2002.
- Henkel, Martin; Taubert, Rolf: Im Kaffeesatz gelesen. Potentialbeurteilung ist schlicht unmöglich. In: Personalpotential, (1995) 4, S. 18-21.
- Herget, Hermann; Walden, Günter: Zusatzqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. In: Berger, Klaus (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Bielefeld 2000, S. 18-37.
- Hettinger, Rudi: Die Zertifizierung der IT-Spezialisten. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, (2002) 11/12, S. 10-16.
- van der Heyden, Theo: Entwicklungstrends im Freiwilligenmanagement in den Niederlanden. In: Brandstetter, Genoveva; Kellner, Wolfgang (Hrsg.): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung informellen Lernens. Wien 2001, S. 55-61.
- Hindrichs, Wolfgang: Zum Verständnis längerfristigen Lernens in der Arbeiterbildung. In: Brock, Adolf, u.a. (Hrsg.): Wissen und Handeln. Bremen 1990, S. 9-23.
- Hormann, John: Lebensbegleitendes Lernen für eine Kultur der Zusammenarbeit. In: Dieckmann, H., u.a. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart 1998, S. 63-93.
- Hradil, Stefan: Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neueren Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für Politische Bildung: Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Reihe: Studien zur Geschichte und Politik. Opladen 1990, S. 73-99.
- <http://www.arbeitsamt.de> : „Arbeitslose Jugendliche unter 25 Jahre im Januar 2003“ und „Arbeitslosigkeit beträchtlich angestiegen, Beschäftigungsabbau hat angehalten“.
- <http://oecdpublications.gfi-nb.com> (05.08.2003)
- Huber, Berthold; Allespach, Martin: Weiterbildung als tarifpolitische Gestaltungsaufgabe. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Hamburg 2002, S. 76-85.
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Reinbek 1973.
- Industriegewerkschaft Metall; Deutsche Postgewerkschaft; Zentralverband Elektrotechnik und Elektroindustrie e.V.; Deutsche Telekom AG: Vereinbarung über Markierungspunkte für die Neuordnung der beruflichen Weiterbildung in der IT-Branche. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), (2000), Nr. 19, S. 1951-1954.
- ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit: Lebenslanges Lernen. (1998) Nr. 51, S. 4627-4628.
- ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit: Vermittlung und Förderung von Zusatzqualifikationen. (2000 a) Nr. 04, S. 207-210.
- ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit: Flexibilität von Arbeitnehmern. (2000 b) Nr. 31.
- ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit: Früherkennung – Qualifikationsentwicklung. (2001 a) Nr. 01, S. 3-7.

- ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt heute und morgen. (2001 b) Nr. 44, S. 3363-3370.
- Jansen, Rolf: Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), (2000) Nr. 40, S. 4117-4129.
- Kadishi, Bernadette: Anerkennung und Validierung (außer-)beruflich erworbener Kompetenzen am Beispiel der Familien- und Hausarbeit: In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ, 9. Jg. (1998) 5, S. 217-220.
- Kadishi, Bernadette (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen. Personalselektion ohne Diskriminierung. Altstätten 2001.
- Kadishi, Bernadette (Hrsg.): Familienarbeit macht kompetent. Wer den Haushalt managt, qualifiziert sich für das Berufsleben. Zürich 2002.
- Kadishi, Bernadette; Goetze, Walter; Pfister, Monique; Schäfli, André; Stahl, Anne; Wettstein, Emil: Maßnahmen zur Erfassung und Anerkennung von Erfahrungen und Kompetenzen. Projektgruppe wissenschaftliche Begleitung CH-Q, Arbeitsbericht über die erste Phase. Zusammenstellung einschlägiger Angebote. Zürich, Bern 1998.
- Kaiser, A.: Carte de compétence: Wie lassen sich Kompetenzen feststellen? In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ, 9. Jg. (1998) 5, S. 199-201.
- Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 1999.
- Käpplinger, Bernd: Zweiter Synthesebericht zu den Zwischenberichten der TAK-Gestaltungsprojekte, Manuskript. Bonn 2003.
- Käufer, K.: Weiterbildung im Arbeitsverhältnis. In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin 2001, S. 291.
- Kellner, Wolfgang: Informelles Lernen erforschen und dokumentieren – als Lernprozess: Bildungsprojekte der Volksbildungswerke rund um den Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. In: Stifter, Christian H. (Hrsg.): Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001, S. 75-81.
- Kimmig, Thomas; Lauterbach, Uwe: Zum Verhältnis von Doppelqualifikation und beruflicher Mobilität bei Fachkräften. Eine länderspezifische Studie zum Vergleich der Berufsbildungssysteme am Beispiel der Länder Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Österreich, Ungarn – Abschlussbericht Deutschland. Text- und Materialband (D/98/1/52119/EA/III.2.a/FPI). Frankfurt am Main 2001.
- Kirchhöfer, Dieter: Begriffliche Grundlagen des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“. Diskussion unterschiedlicher Ansätze. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-Report 56. Berlin 1998, S. 5-70.
- Kirchhöfer, Dieter: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-Report 66. Berlin 2000.
- Klähn, Margitta: Flexible Wege in der beruflichen Nachqualifizierung. In: Albrecht, Günther; Bähr, Wilhelm H.: Innovationen in der Berufsbildung. Berlin, Bonn 2001.

- Kloas, Peter-Werner: Modularisierung in der beruflichen Bildung – Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 208. Bielefeld: BIBB 1997.
- Kloas, Peter-Werner: Doppeltqualifizierende Bildungsgänge – Angebote des Handwerks. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), (2002) Nr. 11.
- Koch, Hans K.: Forum Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied 2002, 3. 20. 30. 2. 1c, S. 1-23.
- Költzsch Ruch, Kerstin: Familienkompetenzen – Rüstzeug für den Arbeitsmarkt. Eine arbeitspsychologische Untersuchung zum Qualifizierungspotential der Familien- und Hausarbeit für die Berufswelt. Worb 1997.
- Kommission „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“: Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit. Berlin 2002.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel 2000.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Bericht der Kommission: Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. KOM (2001) 59 endgültig. Brüssel 2001.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Bericht über die Durchführung der Entscheidung 1999/51/EG des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung. KOM (2002) 214. Brüssel 2002.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission – Entscheidung für Wachstum: Wissen, Innovation und Arbeit in einer auf Zusammenhalt gegründeten Gesellschaft. Bericht für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates am 21. März 2003 über die Lissabonner Strategie zur wirtschaftlich, sozialen und ökologischen Erneuerung. KOM (2003) 5 endgültig. Brüssel 2003.
- Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. . München: KAB Süddeutschlands/Deutsches Jugendinstitut 2000.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW): Selbstgesteuertes Lernen. Bericht vom Plenum am 28.10.1997. Bonn: BMBFT 1998.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß v. 4. – 6.Nov. 1998 in Königswinter. Bonn: BMBF 1999.
- Kraft, Susanne: Selbstgesteuertes Lernen. Fünf Thesen aus pädagogischer Sicht. In: van Buer, Jürgen, u.a.: Dokumentation der Tagung der Sommerakademie „Erweiterte Autonomie für Schule“. Nyiregyháza, Ungarn 1997, S 16-27.
- KMK Kultusministerkonferenz: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000. Bonn 2000.
- Kurtz, Thomas: Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. (2002) 6, S. 879-897.
- Kutscha, Günter: Berufsausbildung als Start ins lebenslange Lernen – zur Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Schriftenreihe, Bd. 44. Berlin 2001, S. 19-28.

- Lange, V.: Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Realisierung des lebenslangen Lernens in der beruflichen Bildung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50. Jg. (2002).
- Laur-Ernst, Ute: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissenschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn 2001, S 111-128.
- Lauterbach, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 8. Baden-Baden 2003.
- Lauterbach, Uwe; Rauner, Felix; Kopp, Botho von (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Fortsetzungswerk in Loseblattform, Grundwerk mit Ergänzungslieferungen auf dem neuesten Stand, drei Ordner, 4.300 Seiten (Dezember 2002). Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft, Bd. 9. Baden-Baden 2002.
- Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Ergebnisse der Eurydice-Umfrage. Von der Europäischen Eurydice-Informationsstelle erstellte Arbeitsunterlage für die Ministerkonferenz zum Start der Programme SOKRATES II, LEONARDO da VINCI II und JUGEND vom 17.-18. März 2000 in Lissabon.
- Leonardo-Projekt Doppelqualifikation und Mobilität. Abschlussbericht. Materialband mit einer Einleitung und Summary's der DIPP-Partner: Institute for Educational Research University of Jyväskylä (Finnland), Cooperativa di Studio e Ricerca Sociale MARCELLA (Italien), Laboratory of Sociology and Education – University of Patras (Griechenland), Oktáv Továbbképző Központ (Ungarn) sowie Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Österreich). Dezember 2001.
- Lipsmeier, Antonius; Clement, Ute: Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. In: Arnold, Rolf, u.a. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied u.a. 1999, S. 214-233.
- Lukas, Helmut; Lukas, Veronika; Krieter, Ute: Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Below, Christina; Dellbrück, Joachim (Red.): Modellversuch. Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen im Rahmen des Berliner Programms 501/301. Dokumentation und Projektauswertung. Berlin 2000, S. 127-222.
- Machbarkeits- und Konzeptstudie zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen im Kanton Zürich. Im Auftrage des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich, Abteilung Bildungsentwicklung. Zürich, Ende Juni 2002. <http://www.ruediwinkler.ch/documents/Studie%20MBA%2017-7-2002b.doc>.
- Marchl, Gabriele: Ergebnisse der Begleitforschung zur Umsetzung der Artikel 7 und 9 des Sofortprogramms der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit 1999. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), (2001) Nr. 3, S. 123-151.
- Marsden, David: Industrieller Wandel, ‚Kompetenzen‘ und Arbeitsmärkte. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, (1994) 1, S. 16-24.
- Mayer, Kurt: Anerkennung von Lernen im europäischen Kontext. Institut für höhere Studie. Wien. www.lebenslangeslernen.at/downloads/Homepage_TagungLLL_Arbeitskreis_4.pdf

- McNeill, P.: Good Practice Guide – Developing and Managing Portfolios. London 2001.
- Merrifield, J., McIntyre, D., Osaigbovo, R.: Mapping APEL: Accreditation of Prior Experiential Learning in English Higher Education. London 2000.
- Mertens, Dieter: Das Qualifikationsparadox. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1984) 4, S. 439-455.
- Mikkelsen, Arild: The Norwegian competence reform. In: Golden Riches – Nordic Adult Learning, (2000) 1, S. 8-11.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche: Note d'Information, 03. Januar 2003.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003. Saarbrücken 2003.
- Ministry of Education (Opetusministeriö): Das finnische Bildungssystem. Helsinki 1999.
- Müller-Glöge, R.: Kommentierung von § 630 BGB. In: Dietrich, T. u.a. (Hrsg.): Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht. 3. Aufl. München 2003.
- National Board of Education (Hrsg.): Competence-based Qualifications, 1. January 2002. Helsinki 2002.
- Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.
- Ness, Harry: Ausbildung der Ausbilder im Wandel – Tendenzen und Vorschläge zur Verbesserung. In: aid – Ausbildung & Beratung im Agrarbereich, (2001 a) 12, S. 105-112.
- Ness, Harry: Herausforderung der Gegenwart: Mobilitätsförderung. In: Nachrichten der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, (2001 b) 1, S. 3-4.
- Ness, Harry: Berufliche Bildung – Profil und Perspektiven. In: Institut für Länderkunde, Leipzig (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6: Bildung und Kultur. Heidelberg, Berlin 2002 a, S. 36-39.
- Ness, Harry: Erweiterung des Geltungsbereichs des EUROPASSES auf die Beitrittsstaaten – Übertragbarkeit, Anerkennung und Transparenz erworbener Kompetenzen und Qualifikationen. In: Berufliche Bildung im Prozess der Osterweiterung. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Bd. 51. Berlin 2002 b, S. 45-48, S. 93-98.
- Ness, Harry; Bös, Gunther (Hrsg.): Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000.
- Niehues, Norbert: Schul- und Prüfungsrecht, Bd. 2: Prüfungsrecht. 3. Aufl. München 1994.
- Niemelä, Seppo: Lifelong learning – two theses. In: Golden Riches – Nordic Adult Learning, (1998) 1, S. 7-11.
- Nijhof, Wim; Streumer, Jan N. (eds.): Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht u.a. 1998.
- Nußhardt, C.; Sass, J.: Erprobung der Kompetenzbilanz und erste Ergebnisse. In: BMFJFS (Hrsg.): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Entwicklung. Dokumentation des Fachsymposiums „Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Entwicklung“ am 06.09.2000 in Brüssel und des Fachsymposiums „Die Kompetenzbilanz: Ein Instrument zur Erfassung und

- Bewertung von Kompetenzen aus informellen Lernorten“ am 31.05.2001 in Brüssel. Berlin, Bonn 2002, S.19-28.
- Oates, T.: A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In: Nijhof, W.; Streumer, J. N. (Hrsg.): Key Qualifications in Work and Education. Kluwer 1998, S. 91-116.
- OECD (Hrsg.): Bildungspolitische Analyse 2001. Paris 2001. <http://oecdpublications.gfi-nb.com> (05.08.2003)
- OECD (Hrsg.): Education, Policy, Analysis. Paris 2002 a.
- OECD (Hrsg.): Bildung auf einen Blick. Paris 2002 b.
- Onstenk, J.: New structures and new contents in Dutch vocational education. In: Nijhof, W.; Streumer, J. N.: Key Qualifications in Work and Education. Kluwer 2001, S.117-132.
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen erforschen: Definition(en), Vorgehensweisen und Ergebnisse. In: Dehnbostel, Peter; Novak, Hermann: Arbeits- und Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000 a, S. 176-187.
- Overwien, Bernd: Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin. In: Overwien, Bernd: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main 2000 b, S. 538-550.
- Pahl, Veronika: Berufsbildungspolitische Schwerpunkte in der 15. Legislaturperiode. Vortrag in der Sitzung des Hauptausschusses des BIBB am 17.12.2002 (hektographiertes Manuskript). Berlin 2002.
- PANORAMA, die Fachzeitschrift für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt (Schweiz). Hrsg.: Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung und Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Priddat, Birger P.: Social Entrepreneurship – Zukunft der Arbeit und Tätigkeitsgesellschaft. In: Eichendorf, Walter: Work it out. Beiträge zur Zukunft der Arbeit. Wiesbaden 1998, S. 64-73.
- Prognos/InfraTest Burke: Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozess und Bildungsstrukturen. Integrierter Gesamtbericht. München, Basel 1998.
- Pütz, Helmut: Die Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Referat auf dem 45. Studiengespräch im Haus Lämmerbuckel: Qualität und Innovation der Berufsbildung als Wettbewerbsfaktor. 10.–12. Mai 1999.
- Qualifications and Curriculum Authority: The NVQ Code of Practice. London 2002.
- Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung. Zwischenbericht des Europäischen Forums. Basierend auf der Arbeit von Kim Faurschou mit Unterstützung von Pascale de Rozario, Erwin Seyfried und unter Berücksichtigung der Beiträge der Mitglieder des Europäischen Forums zur Qualität der Berufsbildung. Thessaloniki: CEDEFOP 2002.
- Rat der Europäischen Union: Entschließung vom 27. Juni 2002. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 9.7.2002, C 163, S. 1-3.
- Rat der Europäischen Union: Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (1999/51/EG).

- Reetz, Lothar: Kompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999, S. 245-246.
- Reischmann, Jost: Lernen en passant – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6. Jg. (1995) 4, S. 200-204.
- République et Canton de Genève. Département de l'instruction publique: Reconnaître et valider les acquis de l'expérience: Le canton de Genève développe un modèle original. Bilan après une année et demie de mise en pratique. Rédigé par Grégoire Evequoz. Genève 2002.
- Roer, Eva-Maria, u.a.: Erfahrungen zur betrieblichen Kompetenzentwicklung. Evaluationsworkshop zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. In: QUEM-Bulletin, (1999) 6, S. 1-3.
- Rothe, Georg: Die Systeme der beruflichen Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik lebensbegleitendes Lernen. Wien u.a. 2001.
- Rulands, Heinz: Die Prüfungsform Betriebsaufgabe in der Abschlussprüfung. In: Schmidt, Jens U.; Straka, Gerald A.: Berufsabschlussprüfungen: Im Spannungsfeld von Aussagekraft und Ökonomie. Bremen 2000, S. 40-45
- Rützel, Josef: Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung, (1997) 43, S. 5-9.
- Sandhaas, Bernd: Bildungsformen. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986, S. 399-406.
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Innovative Personalentwicklung. Wiesbaden 1995.
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Human Resource Management im Umbruch. Wiesbaden 1996.
- Sattelberger, Thomas: Lernkultur für ein Unternehmen der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Berlin 1999, S. 93-117.
- Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint Cedefop/ETF project (1998 – 2002). Thessaloniki: CEDEFOP 2002.
- Schaaf-Derichs, Carola: Eröffnung neuer Chancen für Tätigsein – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. QUEM-Materialien 35. Berlin 2000.
- Schläfli, Andre: Akkreditierung von Kompetenzen. Internationale Vergleichbarkeit möglich? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 5. Jg. (1998) 4, S. 27-30.
- Schläfli, André; Gonon, Phillip: Weiterbildung in der Schweiz. Situation und Perspektiven. Frankfurt am Main: DIE 1999.
- Schneider, Peter; Meyer-Dohm, Peter (Hrsg.): Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung. In: Meyer-Dohm, Peter (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart 1991, S. 45-71.
- Schoonheere, G.: New types of cross-border cooperation between educational systems and economic forces in a context of worldwide internationalisation and technological change. (Paralleltitel:) Vers de nouvelles voies de coopération transfrontalière entre systèmes éducatifs et forces économiques dans un contexte de globalisation et de changements technologiques. In: ARPEIJ: Les autoroutes eurorégionales des formations. Maastricht 1997, S. 142-147.

- Schröder-Naef, Regula: Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten in der Schweiz. Chur, Zürich 1997.
- Schüssler, Ingeborg; Arnold, Rolf: Erwachsenenendidaktik – theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und neuere Entwicklungen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, (2001) 5, S. 1-29.
- Seidel, Sabine: Selbstgesteuertes Lernen als allgemeingültige Strategie zur Gestaltung der Erwerbsbiographie? Hannover 2002.
- Severing, Eckhart: Perspektiven der beruflichen Weiterbildung – vier Thesen und eine Kritik. Beitrag für die Klausurtagung der bayerischen SPD-Landtagsfraktion am 20.9. 2001 in München (Manuskript).
- Severing, Eckhart: Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die berufliche Bildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster 2001, S. 247-280.
- Seyfried, Brigitte: Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), (2002) Nr. 19, S. 1545-1553.
- Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied 2001.
- Sozialgesetzbuch (SGB): Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung – v. 24. März 1997, BGBl.
- Stahl, Thomas; Angress, Alexandra: Europa als Chance oder Einmischung für die nationale Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster 2001, S. 335-373.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz 2000, Bundesamt für Statistik (BFS, CH). Neuchâtel 2000.
- Staudt, Erich; Kley, Thomas: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Eine kompetenzbiographische Studie beruflicher Innovationsprozesse. Reihe: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Bd. 193. Bochum 2001.
- Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. Bochum 1999.
- Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd: Kompetenz und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung; ein Überblick. Bochum 2001.
- Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialausschusses zu dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (SEK (2000) 1832) (Initiativstellungnahme). Der Wirtschafts- und Sozialausschuss beschloss am 26. April 2001 gemäß Artikel 23 Absatz 3 der Geschäftsordnung, eine Initiativstellungnahme zu folgender Vorlage zu erarbeiten.“
-
- Straka, Gerald A.: Rituale zur Zertifizierung formell, non- und informell erworbener Kompetenzen. Beitrag für den 4. BIBB-Fachkongress „Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektive im 21. Jahrhundert“. Berlin 23.-25. Oktober 2002. Universität Bremen 2002, S. 1-11.
- Taubert, Rolf; Piorr, Rüdiger: Feedback-orientierte Potentialerhebung: Anhaltspunkte für Leistungsprognosen. In: Personalführung, (1999) 4, S. 46-53.

- Tosse, Sigvart, u.a. (Hrsg.): Corporate and nonformal learning. Adult education research in Nordic countries. Trondheim: 1998, S. XV.
- Trier, Matthias: Lernen im Prozess der Arbeit – zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd.1. Neuwied, Kriftel 1999, S. 46-68.
- Trosch, Klaus; von Bardeleben, Richard : Keine Entwarnung für ausländische Jugendliche – weiterhin hohe Ungelerntenquote. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (2000) 4, S. 43-44.
- Turner, Caroline: European Centre for the Development of Vocational Training, Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Greece. Reihe: CEDEFOP panorama. Luxembourg: Office for Official Public of the European Communities 2000.
- Vermittlung und Förderung von Zusatzqualifikationen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), (2000) Nr. 4, S. 207-210.
- Walthamstow Forest Training Agency: „Accreditation of prior learning – Guidelines for assessors“. London o.J.
- Was ist es wert. Ist der Nutzen von Investitionen in Humanressourcen messbar? [Dossier]. In: CEDEFOP info (französische Ausgabe), (1998) 14, S. 9-83.
- Weinberg, Johannes: Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin, (1996) 1, S. 3-6.
- Weinberg, Johannes: Kompetenzentwicklung in regionalen Lernkulturen. In: Strob, Burkhard (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster 2001, S. 78-93.
- Weiß, Reinhold: Methoden und Faktoren der Erfolgsmessung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, (1997) 3, S. 104-108.
- Weiß, Reinhold: Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie? In: de Cuvry, Andrea, u.a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied. 1999 a, S. 176-191.
- Weiß, Reinhold: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999 b, S. 433-494.
- Weiß, Reinhold: Validierung von Kompetenzen – eine Ergänzung der Zertifizierung? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-Report 67. Berlin 2001, S. 185-190.
- Weiß, Reinhold: Validierung von Kompetenzen: Zwischen Relevanz und praktischer Umsetzung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 50. Jg. (2002)
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel: Europäische Kommission 1995.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.
- Welsch, Johann: Welche (Weiter)Bildung braucht die Wissensgesellschaft? Eine wirtschaftswissenschaftliche Sicht. In: Meyer, Heinz H. (Hrsg.): Weiterbildung: Teilhabe am Wissen der Gesellschaft. Marl: Adolf Grimme Institut 2001, S. 7-18

- Welte, Heike: Das Mitarbeitergespräch. In: Grundlagen der Weiterbildung, (2003) 1, S. 9-11.
- Wesseler, M.: Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. u. akt. Aufl. Opladen 1999, S. 736-752.
- Wettstein, Emil u.a.: Die Berufsbildung in der Schweiz. Eine Einführung. 2. erg. Aufl. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämterkonferenz 1988.
- Wettstein, Emil; Lauterbach, Uwe: Länderstudie Schweiz. In: Lauterbach, Uwe, u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. (Loseblattsammlung). Baden-Baden 1995. Wiese, Günther: Kommentierung von § 83. In: Fabricius, Fritz, u.a. (Hrsg.): Gemeinschaftskommentar Betriebsverfassungsgesetz. 5. Aufl. Neuwied 1995.
- Winkler, Ruedi: Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. Machbarkeits- und Konzeptstudie zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen im Kanton Zürich. Reihe: Berichte für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung. Zürich 2002.
- Wirkner, Barbara: Ein Plädoyer für die Sichtbarmachung unsichtbarer Weiterbildung. Das (Nicht-)Wissen über die eigenen Fähigkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ, 12. Jg. (2001) 6, S. 252-254.
- Wirtschaftskammer Österreich: Der europäische soziale Dialog. Hintergrund und jüngste Entwicklung. 2002. <http://WKO.at/eu>
- Wollert, Artur: Intergenerative Kompetenzbilanz. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Berlin 1997, S. 317-362.
- Wolter, André: Formale Studienberechtigung und informelles Lernen. Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender. Manuskript. o.O. 2002.
- www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html (05.08.2003)
- www.ch-q.ch/d/htm/ct_stimmen_d.htm (25.07.2003)
- www.igmetall.de/weiterbildung/index.html (09.03.2003)
- www.igmetall.de/homepages/bergedorf/home/jobcheckup.html (09.03.2003)
- www.lebenslangeslernen.at
- <http://www.lebenslangeslernen.at/siteUser/sitePageTypes/SiteE.asp?strPageID=95>
- Yrjölä, Pentti: Overall Evaluation of the Competence-Based Qualification System. In: Jakku-Sihvonen, Ritva: Evaluations produced by the National Board of Education 1995 – 2002. Helsinki 2002, S. 70 ff.
- Yrjölä, Pentti: Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen im finnischen Berufsbildungssystem. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Saarbrücken 2003, S. 49-53.
- Zentralverband des Deutschen Handwerks: Stellungnahme des ZDH zum EUROPASS Berufsbildung. Berlin 2001.
- Zettelmeier, Werner: Berufliche Weiterbildung in Frankreich. Tendenzen, Debatten und Perspektiven für eine Neugestaltung. In: DOKUMENTE Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, (2001) 5, S. 389-395.

DIE, DIPF, IES

Machbarkeitsstudie im Rahmen des des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Mai 2004

DIE, DIPF, IES: Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit
Zertifizierung informellen Lernens“

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

DIE/DIPF/IES: Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“

In der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ wird zunächst die Ausgangslage beschrieben, die zum aktuellen Bedeutungszuwachs des informellen Lernens in Deutschland geführt hat. Neben der Darstellung bildungspolitischer Entwicklungen wird hier eine begriffliche Abgrenzung formalen, non-formalen und informellen Lernens sowie weiterer in diesem Kontext relevanter Begriffe vorgenommen. Befunde über die Verwendung von Weiterbildungspässen in Deutschland, Kompetenzdokumentationen im betrieblichen und außerbetrieblichen Kontext sowie gesellschaftliche Akzeptanz und rechtliche Rahmenbedingungen bei der Einführung eines derartigen Instrumentes finden sich im zweiten Teil der Machbarkeitsstudie, der mit einer Betrachtung internationaler und supranationaler Entwicklungen und deren Rückwirkungen auf die deutsche Situation abschließt. Im dritten Teil finden sich schließlich die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie sowie die Empfehlungen für eine praktische Erprobung unter Angabe von relevanten Handlungsfeldern.