



Irmgard Frank, Katrin Gutschow, Gesa Münchhausen

Informelles Lernen



Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung
im Spannungsfeld von individuellen,
betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

IRMGARD FRANK
KATRIN GUTSCHOW
GESA MÜNCHHAUSEN

Informelles Lernen

Verfahren zur Dokumentation und
Anerkennung im Spannungsfeld von
individuellen, betrieblichen und
gesellschaftlichen Anforderungen

Fachtagung 30./31. März 2004 in Bonn

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-7639-1057-3

Die hier nicht veröffentlichten Präsentationsfolien der Referenten und Referentinnen können im Internet unter www.bibb.de abgerufen werden.



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (05 21) 9 11 01 11

Telefax: (05 21) 9 11 01 19

E-Mail: service@wbv.de

Best.-Nr.: 110.462

© 2005 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Hoch Drei GmbH, Berlin

Satz: Hoch Drei GmbH, Berlin

Druck: Medienhaus Plump, Rheinbreitbach

Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 3-7639-1057-3

Gedruckt auf Papier aus 100% chlorfrei gebleichten Faserstoffen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Dienstag, 30. März 2004	
FOLKMAR KATH Eröffnungsrede	7
IRMGARD FRANK Einführungsrede	9
IRMGARD FRANK, KATRIN GUTSCHOW, GESA MÜNCHHAUSEN Modelle aus nationaler Sicht	15
DIETER GNAHS, MARKUS BRETSCHNEIDER Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens	25
JOHN ERPENBECK Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzanalyse mit dem KODE®	41
WOLFGANG WITTMER Übergreifende Aspekte im Kontext der individuellen Dokumentation von Kompetenzen	59
ARNO SCHMITT Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen aus der Sicht von Großbetrieben	71
DOROTHEA SCHEMME Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen aus der Sicht von kleinen und mittleren Unternehmen (Modellversuche)	83
JULIA GILLEN Gestaltungsansätze in Modellversuchen zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen im Arbeitsprozess	93
UTA BENDIXEN Ansätze zur Integration informellen Lernens im Berufsbildungssystem am Beispiel der Anpassungsqualifizierung in der Druck- und Medienindustrie	113

GERD GIDION

Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung
am Beispiel des Industriemeisters Metall 127

KERSTIN MUCKE

Entwicklung eines Leistungspunktsystems am Beispiel
der IT-Weiterbildung 155

IRMGARD FRANK, KATRIN GUTSCHOW, GESA MÜNCHHAUSEN

Plenum: Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Workshops 167

Mittwoch, 31. März 2004

KATRIN GUTSCHOW, GESA MÜNCHHAUSEN

Modelle und Verfahren aus ausgewählten europäischen Ländern 175

JOYCE MCHENRY

Management of knowledge in practice-learning to
visualise competence* 183

CHANTAL LABRUYÈRE

La validation des acquis de l'expérience* 197

JOHN ERPENBECK, IRMGARD FRANK, JULIA GILLEN,
DIETER GNAHS, KATRIN GUTSCHOW, KERSTIN MUCKE,
GESA MÜNCHHAUSEN, DOROTHEA SCHEMME

Abschlussrunde 209

Autoren und Autorinnen 217

* Die deutschsprachige Fassung von Frau McHenry und Frau Labruyère kann im Internet unter www.bibb.de abgerufen werden.

Vorwort

Viel gelernt – doch wenig bescheinigt! – BIBB sucht gangbare Wege zum Nachweis informell erworbener Kompetenzen

Nicht nur in der Schule, im Betrieb, in Bildungseinrichtungen, an der Hochschule oder in der Universität wird (fürs Leben) gelernt – gelernt wird auch außerhalb formaler Bildungsgänge, sozusagen „informell“ und gleichsam nebenbei: Ob bei der Abwicklung privater Erbangelegenheiten, der Finanzierung des Eigenheimbaus, der Leitung eines Vereins oder der arbeitsplatzübergreifenden Hilfe im Betrieb – in allen Lebensbereichen werden Kompetenzen erworben, die das persönliche Qualifikationsprofil erweitern. Fachleute schätzen, dass bis zu 70 % der berufsrelevanten Kompetenzen informell, d. h. außerhalb von Bildungsinstitutionen, erworben werden. Wie aber können diese Kompetenzen beschrieben, bemessen und bewertet werden?

Welche Methoden sind geeignet, informell erworbene Kompetenzen so sichtbar zu machen, dass sie z. B. bei Bewerbungsverfahren über Zertifikate nachgewiesen werden können? Einige EU-Staaten haben diese Fragen bereits beantwortet und entsprechende Maßnahmen entwickelt und eingeführt. In Deutschland stehen die Bemühungen, zusammenhängende Verfahren für die Bewertung und Anerkennung dieser Lernleistungen zu entwickeln, noch am Anfang.

Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) am 30./31. März 2004 in Bonn veranstaltete Fachtagung „Informelles Lernen: Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen“ will Impulse geben für die weitere Entwicklung in Deutschland und Perspektiven aufzeigen für die Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.

Die Zertifizierung von Lernleistungen ist in Deutschland nahezu ausschließlich im Bereich der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung von Bedeutung. Zugleich zielt jedoch eine fast unüberschaubare Zahl unterschiedlicher Projekte, Programme und regionaler Initiativen darauf ab, Konzepte zur Bewertung von Kompetenzen zu entwickeln und anzuwenden, die im privaten oder sozialen Umfeld, in der Arbeit oder auch in der Weiterbildung erworben wurden.

Im Mittelpunkt der BIBB-Fachtagung stehen daher Berichte von Experten aus Bildung, Wissenschaft und aus der betrieblichen Praxis über den aktuellen Entwicklungsstand und über praktische Erfahrungen und Erkenntnisse in der Anwendung von Instrumenten

- zu Entwicklungen und Methoden zur individuellen Dokumentation von Kompetenzen
- zur Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen
- zur Integration informellen Lernens ins Berufsbildungssystem

Zugleich soll jedoch auch über die Grenzen hinweg nach Europa geblickt und von den europäischen Nachbarn gelernt werden: Vorgestellt und diskutiert werden auf der Tagung daher außerdem Modelle und Verfahren zur Anerkennung und Dokumentation, wie sie in Norwegen und Frankreich praktiziert werden.

Die Fachtagung wird im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts *„Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Arbeit“* durchgeführt. Ziel des Projekts ist es, die in Europa vorhandenen Modelle und Erkenntnisse zur Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu erfassen, systematisch auszuwerten und zu verdichten, um im Anschluss daran Gestaltungsmöglichkeiten für Kompetenzfeststellungsverfahren aufzuzeigen.

Folkmar Kath

Eröffnungsrede

„Viel gelernt, an verschiedenen Orten – und nur wenig bescheinigt“ – das ist eine etwas simplifizierende oder volkstümliche Umschreibung des etwas sperrigen Tagungsthemas. Wenn ich Sie jetzt fragen würden, was Sie „wie“ und „wo“ gelernt haben, und was davon dokumentiert und bescheinigt worden ist, könnte jeder von Ihnen etwas dazu beitragen, er könnte Anekdoten oder sonstige Geschichten erzählen und auch Erlebnisse dazu beisteuern. Unstrittig ist, dass nicht nur in der Schule, in Aus- und Weiterbildung, an den Universitäten und Hochschulen gelernt wird, sondern auch im alltäglichen Leben, sozusagen „informell“ und mehr oder weniger nebenbei: Ob bei der Abwicklung privater Angelegenheiten, der Finanzierung des Eigenheimbaus, der Leitung eines Vereins oder der arbeitsplatzübergreifenden Hilfe im Betrieb – in allen Lebensbereichen werden Kompetenzen erworben, die das persönliche Kompetenzprofil erweitern. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein großer Teil der berufsrelevanten Kompetenzen informell erworben worden sind. Diese Erkenntnis ist nicht neu, aber die Herausforderung des lebensbegleitenden Lernens, die auch darin besteht, alle Formen des Lernens zu nutzen, ist noch nicht bewältigt.

Die stärkere Einbeziehung informellen Lernens erhöht die Bildungsbeteiligung, die Durchlässigkeit und Effizienz im Bildungssystem – dies jedenfalls ist die grundlegende These für die Auseinandersetzung mit der Sichtbarmachung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Es ist zwar eine Phrase, aber es ist so. Der Teufel steckt wie immer im Detail: An welchen Standards ist die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen zu orientieren? Welche Verfahren eignen sich für welchen Zweck? Auf welcher Ebene sind Vereinbarungen zu treffen, und von welchen Akteuren? An diesen Fragen können Sie erkennen, warum diese Veranstaltung das „Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen“ im Titel trägt.

In den Workshops dieser Fachtagung gibt es die Gelegenheit, einen Einblick in den derzeitigen Umsetzungsstand in Deutschland zu erhalten: Auch hier rückte in den letzten Jahren der außerhalb von anerkannten Bildungsinstitutionen stattfindende Kompetenzerwerb stärker ins Bewusstsein und wurde als eigenständige Lernform stärker wahrgenommen. Als Folge dessen entstanden unterschiedliche Projekte, Programme und regionale Initiativen, die Konzepte zur Bewertung von Kompetenzen entwickeln und anwenden, die im privaten oder sozialen Umfeld, in der Arbeit oder auch in der Weiterbildung erworben wurden. Aber auch in Unternehmen und der beruflichen Bildung werden entsprechende Impulse aufgenommen.

Folgen diese Entwicklungen einer gemeinsamen Logik, wird voneinander gelernt und wie werden die Erfahrungen, die außerhalb Deutschlands bei der Anerkennung informellen Lernens gemacht wurden, aufgegriffen?

Wir haben deshalb diesen zweitägigen Meinungs- und Gedankenaustausch grenzüberschreitend angelegt und freuen uns, dass es uns gelungen ist, neben Experten aus Bildung und Wissenschaft und Wirtschaft und aus der betrieblichen Praxis neben Deutschen auch Franzosen und Norweger gewonnen zu haben, um etwas über den aktuellen Entwicklungsstand, über praktische Erfahrungen und Erkenntnisse in der Anwendung der Kompetenzfeststellungsverfahren zu erfahren und in einer anregenden Diskussion Impulse für eine Weiterführung der Entwicklungsarbeiten in Deutschland zu bekommen.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich wünsche Ihnen anregende, angeregte Diskussionen, interessante Begegnungen. Und ich denke, dass das gemeinsame Abendessen heute hier in der Stadthalle sicherlich auch genügend Möglichkeiten zum informellen Meinungsaustausch geben wird. In diesem Sinne wünsche ich dieser Veranstaltung einen guten Verlauf. Danke schön.

Folkmar Kath

Einführungsrede

Herr Kath hat bereits deutlich gemacht, dass immer und überall informell gelernt werden kann; in der Kindererziehung, am Arbeitsplatz und in der Freizeit. Die Erkenntnis ist nicht neu, eine verstärkte Auseinandersetzung damit hat insbesondere mit der Debatte über die Förderung des lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens Auftrieb erhalten und den Blick dafür geöffnet, dass Kompetenzen nicht allein in dafür geschaffenen Bildungsinstitutionen oder Lernorten erworben werden und Menschen mehr wissen und können als ihnen durch Zertifikate bescheinigt wird, zugleich aber auch ein überholtes Verständnis von Lernen, das fast ausschließlich auf das institutionalisierte abstellt, überwiegt.

Um zu einem ganzheitlichen Verständnis von Kompetenzen zu gelangen ist es zunächst erforderlich, eine analytische Trennung der Lernformen vorzunehmen.

Was wird nun unter formalem und informellem Lernen verstanden?

Formales Lernen findet in institutionalisierten Bildungsformen auf der Basis von vorgegebenen Curricula und Lehrplänen statt, mit einer definierten Zielsetzung und unter den Rahmenbedingungen institutioneller Angebote. Das Lernen ist vorgebungsorientiert und führt in aller Regel zu anerkannten Abschlüssen.

Informelles Lernen kann im alltäglichen Leben außerhalb dieser Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung erfolgen und ist an keine Lernorte gebunden; gelernt wird im Zusammenhang mit aktuellen Anforderungen, Frage- und Problemstellungen. Es ist anlass- und erfahrungsbezogen, andererseits sporadisch und kann mehr oder weniger selbstgesteuert stattfinden. Das Lernen erfolgt mehr oder weniger intentional und zielorientiert, oder aber ohne erkennbare äußere Anlässe, beiläufig und häufig unbewusst. Die Lernergebnisse sind dem Einzelnen häufig nicht bewusst und nur bedingt verbalisierbar und beschreibbar.

Die Resultate des Lernens werden nicht mit anerkannten Abschlüssen bzw. Zertifikaten honoriert. Es ist damit weder hinreichend anerkannt, noch stellt es für den Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt eine verwertbare „Währung“ dar.

Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen, sie unterscheiden sich je nach wissenschaftlichen Disziplinen, bildungspolitischen Hintergründen und den verschiedenen Theorieansätzen sowie im internationalen Bereich durch die Sprachregelungen in den verschiedenen Ländern.

In der internationalen Diskussion findet häufig eine Unterscheidung in „formales“, „non-formales“ und „informelles“ Lernen statt. Non-formales Lernen ist nicht gesteuert von Institutionen oder von Curricula; es ist allerdings gegenüber dem informellen Lernen zielorientierter. Problematisch erscheint die negative Abgrenzung zum formalen Lernen. Damit wird die Eigenständigkeit des Lernens in Frage gestellt. Während „non-formales“ Lernen im angelsächsischen Sprachraum verwandt wird, findet es in Deutschland kaum Verwendung. Hier werden die Lern-

formen des non-formalen und informellen Lernens unter der Rubrik des informellen Lernens zusammengefasst.

Die Bedeutung der in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen werden auch durch die Ergebnisse jüngster Untersuchungen gestützt: Bei Befragungen in den 15 Mitgliedsländern der EU, die von der CEDEFOP 2003 durchgeführt wurden, gab eine große Mehrheit, 69 % der befragten Bürger und Bürgerinnen an, vor allem informell zu lernen, am meisten wurde danach im privaten Umfeld gelernt.¹

Auch die Ergebnisse einer deutschen Expertise aus dem letzten Jahr weisen in die gleiche Richtung: Mehr als 4.000 Erwerbstätige zwischen 19 und 64 Jahren wurden danach gefragt, wo und in welchem Umfang sie die für die Berufsarbeit erforderlichen Kompetenzen erwerben. 87 % der befragten Frauen und Männer gaben an, in informellen Lernzusammenhängen am meisten gelernt zu haben.

Interessant ist weiterhin, dass die persönlichen Einschätzungen in einer unmittelbaren Wechselbeziehung mit den formalen Bildungsabschlüssen gesehen werden: Je höher der formale Bildungsabschluss und das entsprechende Tätigkeits- und Aufgabenfeld ist, desto geringer schätzen die Befragten die Bedeutung des informellen Lernens ein.² Die Bedeutung dieser Kompetenzen wurde vor drei Wochen auf einer Tagung von einem Leiter der Bildungsabteilung eines Verbandes herausgestellt, als er berichtete, dass er bedingt durch den Wechsel von Bonn nach Berlin fast alle Positionen neu besetzen musste, weil die Beschäftigten in Bonn blieben oder es sie nach dem Umzug rasch wieder an den Rhein zurückzog. Nicht nur die formalen Voraussetzungen waren nach seinen Worten ausschlaggebend, vielmehr war für ihn die Persönlichkeit und das gesamte Kompetenzprofil des Bewerbers oder der Bewerberin bestimmend für die Einstellung. Schmunzelnd und mit sichtlicher Freude bemerkte er, dass fast jeder in seinem Team etwas von Musik verstehe, und nicht nur in der Arbeit das virtuose Spiel auf den schwarzen und weißen Tasten beherrscht würde, wenngleich es für ein eigenes Musikensemble nicht reichen würde.

Diese Anekdote macht deutlich, welche allgemeinen Ziele mit der Dokumentation und Anerkennung der informell erworbenen Kompetenzen angestrebt werden sollten: Im Mittelpunkt der Bestrebungen sollte das Bemühen stehen, das gesamte Spektrum der Kompetenzen des Einzelnen sichtbar zu machen und zu bewerten und zwar unabhängig davon in welchen Zusammenhängen diese Kompetenzen erworben wurden.

- Dazu ist es zunächst erforderlich, den bisher weitgehend vernachlässigten Bereich des informellen Lernens genauer unter die Lupe zu nehmen, um in

1 CEDEFOP (Hrsg.) Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger, Tesseloniki 2003.

2 BAETHGE, M.; BAETHGE-KINSKY, V.: Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Kompetenzentwicklung 2002, – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur (Hrsg): Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Münster 2002, S. 69–136.

einem weiteren Schritt zu einer ganzheitliche Betrachtung des Lernens, das auf eine Integration der verschiedenen Lernformen und -arten, unabhängig von den Lernorten abzielt, zu kommen.

- Das bedeutet weiterhin, eine gesellschaftliche Wertschätzung dieser außerhalb vorgezeichneter Bildungswege erworbenen Kompetenzen in die Wege zu leiten. Mit diesem Selbstreflexionsprozess des Einzelnen kann eine Steigerung des Selbstbewusstseins erreicht, die persönliche Entwicklung gestärkt und die Reflexionsfähigkeit des Einzelnen gefördert werden, davon können wiederum positive Impulse für das lebensbegleitende Lernen ausgehen.
- Die Dokumentation und Anerkennung dieser Lernleistungen kann zu einer Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit breiter Bevölkerungskreise beitragen.
- Die im Arbeitsleben und in dem gesellschaftlichen Umfeld erworbenen, dokumentierten und anerkannten Kompetenzen können für die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung genutzt werden.
- Die Anerkennung dieser Lernleistungen kann dem Einzelnen Zugangsmöglichkeiten für weiterführende schulische und berufliche Bildungsgänge eröffnen und damit zu einer Steigerung des allgemeinen Kompetenzniveaus einer Gesellschaft führen.

Nun, was tut sich in dieser Frage in Deutschland?

Herr Kath hat bereits darauf hingewiesen, hierzulande gibt es eine fast unüberschaubare Anzahl von Programmen, Projekten und Initiativen, die sich mit dem Themenkomplex beschäftigen und sich in den Ansätzen, Zielen und methodischen Vorgehen stark voneinander unterscheiden. Dabei steht in erster Linie die Erfassung und Dokumentation der Kompetenzen für bestimmte Zielgruppen im Mittelpunkt. Die dabei zum Einsatz kommenden Verfahren sind sehr unterschiedlich ebenso wie die Zwecke. Allerdings gibt es gegenwärtig keine auf breiter gesellschaftlicher Ebene abgestimmten Bemühungen, die eine rechtliche Anerkennung der Kompetenzen, unabhängig von den Lernwegen, anstreben.

Auch ein Blick über Ländergrenzen lässt unterschiedliche Entwicklungsrichtungen erkennen, die sich in der Zielsetzung und Zwecksetzung stark voneinander unterscheiden. Einige Verfahren sind ausschließlich auf die Dokumentation und Erfassung ausgerichtet, andere gehen weiter und richten das Augenmerk auf die Anerkennung. Dabei werden summative und formative Formen unterschieden: Summative Verfahren richten das Augenmerk auf die formale Anerkennung der Lernleistungen, während formative Verfahren stärker auf die Kompetenzentwicklung und -feststellung ausgerichtet sind, ohne dass eine formale Anerkennung damit angestrebt wird. Die in formativen Feststellungsverfahren dokumentierten Kompetenzen können die Voraussetzungen für eine formale Anerkennung sein.

Ausgehend von dieser Einteilung lassen sich folgende Entwicklungsstränge erkennen:

- Anerkennung früher erworbener Lernleistungen und Anrechnung auf weiterführende allgemein- bzw. berufsbildende Bildungsgänge auf der Basis eines individuellen Rechtsanspruchs
- Erfassung und Dokumentation früher erworbener Lernleistungen ohne individuellen Rechtsanspruch, z. B. zur individuellen Standortbestimmung
- Erfassung und Dokumentation früher erworbener Lernleistungen im Kontext der Arbeit, Dokumentation von Expertenwissen, z. B. für die betriebliche Organisations- und Personalentwicklung.

Wir haben deshalb eine Strukturierung des Feldes nach den jeweiligen Zielsystemen vorgenommen und entsprechend diese Tagung organisiert.

Unterscheiden lassen sich dabei im Wesentlichen drei mehr oder weniger miteinander verbundene bzw. aufeinander aufbauende Systeme:

1. Verfahren und Methoden zur individuellen Dokumentation von Kompetenzen, die den Fokus auf eine persönliche Standortbestimmung legen

Ansätze können zielgruppenorientiert ausgerichtet sein, z. B. Schüler, Erwerbstätige, benachteiligte Jugendliche bzw. Erwachsene in unterschiedlichen Lebenssituationen und -phasen, beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben, bei der Eingliederung bzw. beim Wiedereinstieg in das Erwerbsleben oder bei angestrebten beruflichen Veränderungen.

Bei den in Deutschland in der Entwicklung bzw. in der Anwendung befindlichen Verfahren findet gegenwärtig keine Anerkennung und Anrechnung dieser Lernleistungen statt.

2. Verfahren und Methoden zur Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen

Die zum Einsatz kommenden Verfahren sind in erster Linie anlassbezogen und auf drei Bereiche/Anwendungsfelder bezogen:

- Bei der Einstellung
- Im Rahmen der Personalentwicklung
- Bei der Erstellung von Arbeitszeugnissen.

Eingesetzt werden unterschiedliche Bewertungsmethoden; differenzierte Assessment-Verfahren werden häufig bei Einstellungsverfahren angewendet, Mitarbeitergespräche können auch als Instrument zur kontinuierlichen Selbst- und Fremdbewertung der Lernleistungen herangezogen werden, betriebliche Bildungspässe

eröffnen den Beschäftigten die Möglichkeit, die gesamten Lernleistungen (formal und informell) zu erfassen und zu dokumentieren. Der Umgang mit diesen Bildungspässen und die Berücksichtigung für die Personalentwicklungsplanung ist einzelbetrieblich geregelt, die tarifmäßige Berücksichtigung ebenfalls. Die Nutzung dieser in Kompetenzfeststellungsverfahren dokumentierten Kompetenzen ist im Allgemeinen auf das jeweilige Unternehmen beschränkt. Arbeitszeugnisse sind ein traditionelles Instrument zur Dokumentation der Tätigkeits- und Aufgabenfelder einschließlich einer abschließenden Bewertung der Qualität.

3. Verfahren und Methoden zur Dokumentation von Kompetenzen, die den Fokus auf eine Integration in das Berufsbildungssystem legen

Gegenwärtig gibt es eine Vielzahl von Verfahren im weiterbildenden Bereich, die branchenbezogen angelegt sind, in den Referenzrahmen bzw. Bezugspunkten mehr oder weniger an bestehenden Berufsbildern und Tätigkeitsfeldern ausgerichtet sind, konzeptionell an Leistungspunktsystemen der Hochschulen angelehnt sind und einen stufenweise, modularen Aufbau vorsehen.

Für den morgigen Tag konnten wir zwei Referentinnen aus Norwegen und aus Frankreich gewinnen, die zum Thema aus den jeweiligen Ländern berichten werden.

Warum führen wir diese Tagung durch und welche Ziele verfolgen wir dabei?

Die Idee zu dieser Tagung entstand im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt, an dem Frau Gutschow, Frau Münchhausen und ich gegenwärtig arbeiten. Dabei geht es insbesondere darum zu klären, welche Instrumente und Verfahren zur Erfassung und Dokumentation der im Arbeitsleben erworbenen Kompetenzen in Deutschland gegenwärtig eingesetzt werden und welche Entwicklungslinien zu erkennen sind.

In die Untersuchungen einbezogen wurden nicht allein die betrieblichen Ansätze, vielmehr fand eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragestellungen statt, darüber hinaus wurden europäische Verfahren und Entwicklungsansätze berücksichtigt.

Wir haben diese Tagung mit dem Ziel geplant, Experten aus Bildung, Wissenschaft und aus der betrieblichen Praxis einen breiten Rahmen zu bieten, über den aktuellen Entwicklungsstand in dem Themenfeld zu referieren, Erfahrungen aus der praktischen Anwendung der Verfahren und Instrumente darzustellen und notwendige bzw. wünschenswerte Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen. Wir verknüpfen darüber hinaus mit der Tagung den Wunsch, Impulse für die weitere Arbeit zu bekommen und zu klären, in welchen von den vorgestellten Zielsystemen künftige Forschungs- und Entwicklungskapazitäten gebunden werden sollen. Deshalb haben wir die Referenten des heutigen Tages gebeten, zum Abschluss der Tagung morgen einen entsprechenden Ausblick zu geben.

Schaut man über die Grenzen ins europäische Ausland, gibt es in einigen Ländern Entwicklungen, die weiter fortgeschritten sind. Unabhängig davon wird in der Europäischen Union über gemeinsame Grundsätze für die Anerkennung der Lernleistungen diskutiert.

Grundlegende Anforderungen an Anerkennungsverfahren:

- Präzise Festlegung und Bestimmung der Ziele und Zwecke, die mit der Anerkennung angestrebt werden.
- Regelung der individuellen Rechte des Einzelnen: das Prinzip der Freiwilligkeit und der Schutz der Privatsphäre sind Maximen. Das gilt insbesondere für den Datenschutz und für das Eigentumsrecht an den Anerkennungsergebnissen.
- Glaubwürdigkeit und Legitimität: Beteiligung aller relevanten Interessengruppen, Institutionen, Sozialpartner, Organisationen, Wohlfahrtsverbände, Nicht-regierungsorganisationen.
- Festlegung von Referenzstandards und Bezugspunkten: Schaffung eines national gültigen und praktikablen Rahmens, der eine Erfassung, Dokumentation und Anerkennung der erworbenen Kompetenzen ermöglicht, die der Einzelne erworben hat.
- Vertrauen und Verlässlichkeit in die Verfahren, in den Ablauf und hinsichtlich der Kriterien: Wie wird die Bewertung durchgeführt, auf welcher Basis geschieht das, wie und von wem werden die Ergebnisse wozu genutzt, welcher Zeitaufwand ist damit verbunden und welche Kosten fallen an, und wer trägt sie.
- Unparteilichkeit in der Entwicklung und Anwendung der Verfahren, Trennung von Erfassung und Bewertung, Qualifikation der mit der Bewertung betrauten Personen, Institutionen und Netzwerke.³

Die Berücksichtigung dieser Grundsätze sind nach den vorliegenden Erkenntnissen die zentralen Voraussetzungen für eine Akzeptanz und Anwendung der Anerkennungsverfahren auf breiter Basis in der Gesellschaft.

Wir werden heute Abend gegen 17.00 Uhr die Ergebnisse zu den Leitfragen aus den jeweiligen Workshops zusammentragen und diskutieren.

Ich danke Ihnen.

Irmgard Frank

³ EUROPÄISCHE KOMMISSION Generaldirektion Bildung und Kultur, Sektion berufliche Bildung: Entwicklung der Berufsbildungspolitik. Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens, März 2004.

Modelle aus nationaler Sicht

IRMGARD FRANK, KATRIN GUTSCHOW, GESA MÜNCHHAUSEN

Gesa Münchhausen

Da wir nach den Workshops die Ergebnisse der unterschiedlichen einzelnen Diskussionen heute Abend zusammen bringen möchten, werden wir im Plenum die Einführung in die jeweiligen Workshops vornehmen.

Im Workshop 1 geht es um die Methoden zur individuellen Dokumentation von Kompetenzen und damit in Verbindung stehende übergreifende Fragestellungen.

Wir möchten in dem Workshop zum einen methodische Anforderungen aus verschiedenen Blickrichtungen diskutieren und damit auch zusammenhängende Spannungsfelder, die in der Natur der Sache liegen und die sich nicht unbedingt vermeiden lassen, mit denen man aber irgendwie umgehen muss.

Allgemein lässt sich sagen, dass Ziele der individuellen Dokumentation von Kompetenzen vielfältiger Art sind. Zum einen geht es dabei um eine Unterstützung von individuellen Karriereentwicklungen. Es geht um Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Ein Schlagwort, was gerade in Zeiten des gravierenden Wandels, in Technologien, in Wirtschaft und auf den Märkten eine wichtige Rolle für den Einzelnen spielt. Es geht bei der individuellen Dokumentation von Kompetenzen um eine bessere Integration oder auch Re-Integration des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt.

Es geht um eine Erhöhung von Chancengleichheit zwischen denjenigen, die aufgrund des formalen Bildungssystems sich in einer gewissen privilegierten Situation befinden und denjenigen, die innerhalb des formalen Systems bisher noch keinen erfolgreichen Weg durchlaufen haben.

Individuelle Dokumentation spielt eine Rolle, um generell die Potenziale, die der Einzelne oder die Einzelne in sich trägt, besser zu nutzen. Es geht auch um die Stärkung der Motivation für das Lernen in Zeiten, in denen lebenslanges Lernen eine wichtige Rolle spielt, sowie um die Förderung des Selbstvertrauens des Einzelnen. Das sind viele verschiedene Zielsetzungen. Mit der individuellen Dokumentation von Kompetenzen und deren Anerkennung verbindet sich die Hoffnung und das Ziel, dass der Einzelne dadurch seinen persönlichen Status und seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem verbessern kann.

Man unterscheidet dabei zwischen formativen Zielsetzungen und summativen Zielsetzungen.

Es wird im Workshop 1 um die so genannten formativen Zielsetzungen gehen, die mit Methoden und Verfahren verbunden sind. Das heißt, die individuelle Kompetenzentwicklung des Einzelnen, die persönliche Standortbestimmung steht im Vordergrund.

Das Thema der Anerkennung im Rahmen von summativen Verfahren wird im Workshop 3 behandelt.

Zu der individuellen Dokumentation von Kompetenzen lässt sich sagen, dass diese Verfahren anhand von schriftlichen Zertifikaten und Bescheinigungen darin münden und unterschiedliche Rechtscharaktere dabei zugrunde liegen. Die Verfahren werden zu ganz unterschiedlichen Zielen und Zwecken eingesetzt, auf die ich und die Referenten im Rahmen der Workshops näher eingehen werden. Diese unterschiedlichen Ziele und Zwecke sind allerdings auch entscheidend für die Gestaltung dieser Verfahren. Deshalb ist es wichtig, dass man sich mit den Zielen und Zwecken intensiv auseinandersetzt, weil sie die Methoden beeinflussen und den gesamten Rahmen gestalten.

Wie funktionieren Methoden der individuellen Dokumentation von Kompetenzen? Im Groben kann man bei der Art der Kompetenzerfassung unterscheiden zwischen Formen der Selbstbewertung und Formen der Fremdbewertung. Den Formen der Selbstbewertung liegt eher ein subjekt-orientierter Ansatz zugrunde. Das Individuum, der Einzelne, der Mann, die Frau werden nach ihrer persönlichen Einschätzung in Bezug auf ihre Kompetenzen befragt. Das ist der linke Strang.

Der rechte Strang beinhaltet Formen der Fremdbewertung, d. h., es wird von außen bewertet, anhand objektiver Verfahren werden die Methoden gestaltet. Die Kriterien, die Standards werden von außen an das Bewertungsverfahren herangetragen und vorher festgesetzt. Da gibt es Methoden, die lassen sich speziell der Selbstbewertung zuordnen. Es gibt aber auch Methoden, die überschneiden sich zwischen diesen beiden unterschiedlichen Strängen. Es gibt zum einen Fragebögen, Checklisten, die beide Formen betreffen. Dann gibt es Tätigkeitsbeschreibungen. Dabei wird nicht das Resultat eines Lernprozesses dokumentiert und festgehalten, sondern es wird beschrieben, was man gemacht hat, ohne dass man einen Nachweis über einen erfolgreichen Abschluss erbringt.

Dann gibt es so genannte Portfolio-Ansätze: das ist eine Sammlung dessen, was man in einem bestimmten Feld nachweisen kann.

Weiterhin gibt es dialog-orientierte Mitarbeiter-Beurteilungen, die eher anhand einer Fremdbewertung erfolgen. Diese finden vor allem statt in Betrieben im Rahmen von Mitarbeiter-Gesprächen oder auch von Mitarbeiter-Ziel-Vereinbarungsgesprächen.

Ebenso gibt es Beurteilungen, Arbeitszeugnisse, narrative Verfahren. Das heißt, bei diesen narrativen Verfahren wird der Einzelne darin angeleitet, biografisch mit dem Blick zurück auf die eigene Vergangenheit die erworbenen Kompetenzen zu reflektieren.

Dann ist noch der Lebenslauf zu nennen, der eher eine Form der Selbstbewertung ist, sowie Formen der Assessment-Center, die tendenziell der Fremdbewertung zuzuordnen sind.

Und schließlich, klassisch, Prüfungen, Tests, in denen auch anhand von vorher formulierten Kriterien und Standards eine Bewertung und eine Erfassung der individuellen Kompetenzen erfolgt.

Sie sehen, das Feld der Kompetenz-Erfassungsmethoden ist sehr vielfältig. Ich möchte jetzt auf verschiedene Kontexte, in denen die individuelle Dokumentation von Kompetenzen eine Rolle spielt, kurz eingehen. Zunächst möchte ich etwas zu den Bildungspässen sagen. Das ist ein wichtiger Aspekt von der individuellen Dokumentation von Kompetenzen. Ziel von Bildungspässen ist es, unter Kombination verschiedener Instrumente die individuellen Kompetenzen zu erfassen und zu dokumentieren. Es handelt sich um Ansätze, den Kompetenz-Erwerb unabhängig vom institutionellen Weg zu erfassen und durch Fremd- und Selbstbeurteilung zu ergänzen.

Im Bereich der Bildungspässe ist insgesamt eine große Experimentierfreude zu verzeichnen, es gibt da vielfältige Ansätze. Wir haben in Deutschland mittlerweile über 50 verschiedene Bildungspässe und auch zahlreiche weitere Initiativen, die sich damit beschäftigen. Diese Pässe bilden entweder spezifische Kompetenzen ab über ein bestimmtes Feld, oder sie sind zielgruppenspezifisch konstruiert. Zum Beispiel gibt es im Bereich der Jugendlichen in der Berufsvorbereitung einen Bildungspass oder auch für Erwachsene im Bereich der Nachqualifizierung. Allerdings wird an diesen Pässen kritisiert, dass sie nicht die Lernleistung und erworbene Kompetenzen tatsächlich wiedergeben, sondern es sich hier oftmals um eine Ansammlung handelt, die aber keine Aussage über einen Erfolg macht. Außerdem werden diese Bildungspässe leider oftmals nicht systematisch begleitet und finden somit keine professionelle Unterstützung.

Ein anderes Feld, das unter dem Stichwort „Wiedereinstieg“ steht, ist der Bereich der Familientätigkeit. Es gibt ein Projekt, das in diesem Bereich zu nennen ist, das Projekt Familienkompetenz als Potenzial innovativer Personalentwicklung vom DJI. Dort wurde versucht, das Potenzial aus der Familientätigkeit für die betriebliche Personalarbeit nutzbar zu machen. Dabei wurde ein schrittweise aufgebautes Handbuch zur Selbstbewertung des Einzelnen entwickelt und der Versuch unternommen, unter Reflexion der eigenen Lebens- und Arbeitssituationen abzuschätzen, welche Kompetenzen erworben wurden und welche weiteren Kompetenzen noch entwickelt werden sollten.

Ein weiteres Feld ist das Ehrenamt. Auch für den Bereich des Ehrenamtes wurde erkannt, dass zahlreiche Kompetenzen erworben, aber nicht erfasst werden (z. B. in Vereinen, in Initiativen). Deshalb hat man sich zum Ziel gesetzt – und auch bereits unterschiedliche Initiativen gestartet – für diesen Bereich Methoden zu entwickeln, um diese zahlreichen Kompetenzen zu erfassen. Insbesondere die jüngere Bevölkerung, die sich ehrenamtlich engagiert, hat natürlich ein Interesse daran, dass diese Kompetenzen auch erfasst, dokumentiert und vielleicht auch sogar in irgendeiner Form anerkannt werden.

Ich komme zum letzten Bereich, und zwar dem Übergang der Schule in das Arbeits- und Berufsleben. Auch auf diesem Feld wurden zahlreiche Projekte und Initiativen gestartet, um den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu verbessern. Jugendliche und Schulabgänger sollten eine bessere Berufsorientierung erhalten, gerade in Zeiten von ständigen und einschneidenden Veränderungsprozessen. Es geht dabei um Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden und insbesondere auch um die Motivierung von Benachteiligten oder bildungsfernen Gruppen. Viele Projekte wurden initiiert, um in diesem Feld neue Erkenntnisse zu erlangen. Auch in dem Bereich wurde ein so genannter Berufsbildungspass entwickelt.

Das war ein grober Überblick über individuelle Dokumentationen von Kompetenzen. Das zentrale Anliegen des Workshops ist zu diskutieren, welche Methoden tatsächlich dazu geeignet sind, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, individuelle Kompetenzen zu dokumentieren und welche Rahmenbedingungen dazu notwendig sind.

Wenn man diese Methoden diskutiert, muss man sich auch verschiedene Fragen stellen, und diese Fragen möchte ich gerne auch mit Ihnen gleich in dem Workshop erörtern. Eine Frage z. B. wäre, wenn man individuelle Kompetenzen dokumentiert, wie weit sollte man oder kann man eigentlich in den Persönlichkeitsbereich des Einzelnen hineingehen? Angesprochen werden hier insbesondere Aspekte der Freiwilligkeit und der Schutz der Privatsphäre.

Weitere Leitfragen sind: „Welche Funktionen und Zielsetzungen sind mit der Dokumentation der individuellen Kompetenzen verbunden? Was sind die besonderen methodischen Herausforderungen bei der Dokumentation der individuellen Kompetenzen? Wie sollten die Methoden gestaltet werden, damit sie eine breite Akzeptanz beim Einzelnen und in der Gesellschaft – z. B. auf dem Arbeitsmarkt oder auch im Bildungssystem – erfahren? Und ein ganz wichtiger Punkt: „Wie sind die methodischen Herangehensweisen der Fremd- und Selbstbeurteilung sinnvoll miteinander zu verknüpfen?“

Wir haben drei Referenten gewinnen können. Anfangen werden wir im Workshop gleich mit Dr. Gnahn unter dem Titel „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Er wird uns eine Möglichkeit der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im Rahmen eines umfassenden Passes vorstellen und

gemeinsam mit uns diskutieren. Anschließend wird Herr Prof. Dr. Erpenbeck ein Verfahren, speziell einen Fragebogen, zur Selbsteinschätzung individueller Kompetenzen, als ein konkretes Instrument zur Kompetenzmessung vorstellen. Danach wird Herr Prof. Dr. Wolfgang Wittwer übergreifende Aspekte der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen aus seiner Sicht darstellen und gemeinsam mit uns diskutieren.

Irmgard Frank

Thema des Workshops 2 ist die Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen. Wir haben dazu drei Vertreter eingeladen; Herr Schmitt von Bosch Rexroth wird uns aus betrieblicher Sicht die Relevanz dieses Themas schildern und einen Einblick geben, was in den einzelbetrieblichen Kontexten diskutiert wird, welche Entwicklungen anstehen, und wo man hin will. Er wird uns sicher auch etwas dazu sagen, wie diese Dinge schon in der Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden. Weiterhin haben wir Frau Dr. Schemme vom BIBB gewinnen können, uns aus dem Modellversuchsprogramm zu erläutern, wo wir stehen und wo die einzelnen Betriebe hin wollen.

Wir werden uns auch anhand von Beispielen mit dem Thema, wie können Verfahren aussehen zur Erfassung und Dokumentation dieser informell erworbenen Kompetenzen, auseinandersetzen. Frau Gillen von der Helmut Schmidt Universität aus Hamburg wird zu dem Thema referieren und zwar unter der besonderen Perspektive der Arbeitnehmerorientierung.

Wir haben vorhin schon gehört, dass es bei diesem Thema Grundsätzliches zu beachten gilt. Im betrieblichen Kontext stellt sich die wichtige Frage nach der Freiwilligkeit, nach der Frage, wie können Verfahren aussehen, die den Schutz des Einzelnen hinreichend berücksichtigen? Und wie kann Transparenz hergestellt werden, ohne dass sozusagen in die Intimsphäre und in die Privatsphäre des Einzelnen eingegriffen werden muss? Wir haben in diesem Zusammenhang häufig die Diskussion über den gläsernen Menschen. Es ist eine etwas negative Sicht auf die Dinge, aber es ist durchaus eine, die man diskutieren muss. Es stellt sich hier die Frage, wie müssen Konzepte gestaltet werden, damit diese Freiwilligkeit noch gewährleistet ist. Und was kann z. B. passieren, wenn diese Dinge zum allgemeinen Maßstab erhoben werden, wo bleibt dann die Freiwilligkeit? Inwieweit gibt es Verfahren, die auf eine Selbstbewertung hingehen, und wie sehen sie aus? Welche Relevanz hat die Selbsteinschätzung der Kompetenzen? Welche Verfahren sollten zum Einsatz kommen, wenn es darum geht diese Kompetenzen zu erfassen, zu dokumentieren, und wie sind diese Verfahren ausgestaltet im Hinblick auf die Selbst- und Fremdbewertung? Hier sprechen wir ein ganz besonderes Thema an, weil dahinter die Auffassung steckt, dass man natürlich selbst am besten Bescheid weiß über seine eigenen Kompetenzen, und die Kompetenzen im jeweiligen Handeln immer nur ausschnittsweise zum Ausdruck kommen.

Wir haben eben schon einmal etwas über die unterschiedlichen Formen gehört; wie sind diese gestaltet? Es gilt im weiteren die Frage zu klären, wo die Schnittstellen zum Bildungssystem sind. In die Zukunft gerichtet stellt sich auch die Frage, ob wir zu Verfahren kommen, die entweder im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt anerkannt und akzeptiert werden. Wo sind die Schnittstellen zueinander und welche Dinge sind im Hinblick auf die Bezugs- und Referenzpunkte zu beachten? Das heißt, wenn ich dazu komme, Verfahren zur Dokumentation dieser Kompetenzen zu entwickeln und einzusetzen, wie sind die Schnittstellen zum Arbeitsmarkt, zu Tätigkeitsfeldern oder Berufsfeldern dort gestaltet, und wie kann ich dort eine Integration herbeiführen, wie kann ich die Arbeit so gestalten, dass es zu einer Integration kommt und nicht zu einer Desintegration?

Sie sehen, es gibt eine unendliche Vielfalt von Fragen, die man in diesem Zusammenhang diskutieren kann. Ich freue mich auf die Diskussionen heute Nachmittag und wir werden sicher heute Abend einige dieser Fragen klären können.

Katrin Gutschow

Während die Fragen der Identifizierung, Beschreibung und Dokumentation von Kompetenzen methodisch zwar sehr anspruchsvoll sind, habe ich das Gefühl, bei der Frage der Anerkennung begeben wir uns in einen Bereich, der grundsätzlich strittig ist in Deutschland. Was, wie, wofür sollen wir informell erworbene Kompetenzen anerkennen? Geht das überhaupt? Wir kommen doch auch so gut klar! Eine These, die man manchmal hört.

Anfangen möchte ich hier mit der Frage: Was bedeutet die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen eigentlich? Ich beziehe mich da einmal auf ein Glossar von Schlüsselbegriffen, das Bestandteil in EU-Papieren ist. Darin wird unterschieden zwischen offizieller, also einer formalen Anerkennung und einer gesellschaftlichen Anerkennung.

Die gesellschaftliche Anerkennung zeigt sich in der Wertschätzung von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft. Zum Beispiel kann jemand in einem Auswahlgespräch durch die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen einen Vorteil haben oder aufgrund dieser Kompetenzen ausgewählt werden. Das wäre ein Akteur der Wirtschaft, eine Anerkennung. Gesellschaftliche Anerkennung, einfach auch ein Begriff der häufig in dem Zusammenhang benutzt wird, das Wort „Anerkennungskultur“. Also, Menschen, die entweder ein breiteres Bild von Menschen haben und sie anders wahrnehmen.

Die formale Anerkennung hingegen erfolgt durch den Verleih von Bescheinigungen und Zeugnissen oder von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder durch die Validierung vorhandener Kompetenzen. Das kann z. B. der Zugang oder die Einstufung zu einem Bildungsgang sein.

Jetzt taucht zum ersten Mal an diesem Tag ein Wort auf, das in EU-Dokumenten häufig vorkommt, das Wort „Validierung von Kompetenzen“, also Validierung, wörtlich übersetzt ja eigentlich als „einen Wert zuschreiben“. Nach dieser Definition handelt es sich um den Vorgang der Bewertung und der Anerkennung eines ganzen Spektrums von Wissen, Know-how, Fertigkeiten und Kompetenzen, die Personen im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Zusammenhängen erworben haben.

Das Problem bei diesen beiden Definitionen ist, dass sie sich immer gegenseitig definieren: sie besagen Anerkennung ist Validierung, und Validierung ist Anerkennung. Dann der Punkt, dass man sagen könnte, die Anrechnung, die formale Anerkennung legt nahe, als Standards für diese Anerkennungen, einen Rückgriff auf das Bildungssystem vorzunehmen. Denn da haben wir Standards. Es gibt aber auch Zertifizierungsverfahren, die in erster Linie am Beschäftigungssystem orientiert sind. Das heißt, da werden dann eventuell auch neue Standards aufgebaut. International kann man das z. B. sehen durch den Rückgriff auf die ISO-Norm, also zur Personal-Zertifizierung. Da kann man dann auch Standards etablieren, die vom Bildungssystem abgekoppelt sind.

Wir werden aus Frankreich Beispiele hören, wo Zertifikate ausschließlich aufgrund des Nachweises informell erworbener Kompetenzen verliehen werden können. Soweit sind wir in Deutschland noch nicht. Deswegen habe ich diesen Workshop auch nicht genannt „Anerkennung von Kompetenzen“ sondern „Ansätze zur Integration informellen Lernens im Berufsbildungssystem“. Wir haben in Deutschland auch verschiedene Ansätze, die aber größtenteils unterhalb der formalen Anerkennung liegen. Beispiele in Deutschland, die eher in das Formale reingehen, wären der Hochschulzugang für Berufserfahrene und die Externenprüfung.

Den Hochschulzugang für Berufserfahrene möchte ich hier nicht thematisieren. Die Externenprüfung aber kurz ansprechen, denn das ist das wichtigste Verfahren, das wir in Deutschland in diesem Bereich haben. Das ist keine eigenständige Prüfungsmethode, sondern eine spezielle Regelung für die Zulassung zu den regulären Abschlussprüfungen der Ausbildungsberufe. Dort wurden in den letzten Jahren durchschnittlich 5 % aller Prüfungsteilnehmer/-innen aufgrund dieser Regelung zugelassen, allerdings nach Prüfungsbereichen sehr unterschiedlich. Für Industrie und Handel sind es ungefähr diese genannten 5 %, während in der Hauswirtschaft bis zu 30 % der Teilnehmenden an den Prüfungen von dieser speziellen Regelung für die Zulassung profitieren.

Diese Zulassung erfolgt aufgrund des Nachweises von Berufserfahrung. Dort ist grundsätzlich gefordert, dass man im Vorfeld das Zweifache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit im Beruf tätig war. Das klingt erst einmal nach einer rein quantitativen Definition. Dadurch, dass der Beruf aber doch sehr eindeutig auch qualitative Merkmale hat, ist das auch qualitativ zu prüfen. Kürzere Zeiten sind auch möglich, wenn man nachweisen kann, dass die Zulassung zur Prüfung gerechtfertigt ist. Das muss dann jeweils die Kammer und demnach die zuständige Stelle prüfen.

Allerdings werden als Teilnehmende der Externenprüfung auch solche Personen gezählt, die an berufsbildenden Schulen ausgebildet worden sind. Voraussetzung ist, dass diese Ausbildung der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht, so dass man sagen kann, dass die Zahlen, die wir da haben, nicht wirklich ausschließlich als Zulassung aufgrund von Berufserfahrungen interpretiert werden können, aber trotz allem das wichtigste Instrument in Deutschland in diesem Bereich sind.

Die anderen Instrumente, die man bei uns nutzt, zielen vor allen Dingen auf die Flexibilisierung und Individualisierung von Bildungsgängen und auf die Verbesserung der Effizienz von Bildungsmaßnahmen oder auch auf höhere Bildungsbeteiligung. Da wird z. B. das Vorwissen bei der individuellen Einstufung nach Schwierigkeitsgraden berücksichtigt, was ja vor allen Dingen bei Sprachkursen gängige Praxis ist oder auch bei modularisierten Weiterbildungsgängen, wo dann nur das belegt wird, was man noch nicht kann, was auch Zeit und Kosten spart. In der Benachteiligtenförderung werden vielfach Verfahren der Kompetenzfeststellung eingesetzt. Sie dienen der Qualifizierungsplanung, haben dort aber auch einen ganz starken motivierenden Aspekt. Sie sollen also das Selbstwertgefühl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen stärken.

Im Workshop 3 wird auch dieser Aspekt der Identifizierung und Bewertung von Lernergebnissen zur besseren inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung von Weiterbildung thematisiert werden. Ein Beispiel dafür ist die Anpassungsqualifizierung in der Druck- und Medienindustrie. Das ist Teil der Qualifizierungsoffensive Druck und Medien, die im Jahr 2003 mit dem Weiterbildungs-Innovationspreis des BIBB ausgezeichnet wurden.

Auch in der Aufstiegsweiterbildung gibt es schon Ansätze, informell erworbene Kompetenzen stärker zu berücksichtigen. Ziel dabei ist, die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden aufzunehmen und dadurch den Anforderungen an den Arbeitsplätzen besser zu entsprechen. Dies werden wir im Workshop am Beispiel des Industriemeisters Metall zeigen.

Ein völlig neues Instrument für die berufliche Bildung, von dem man noch nicht ganz weiß, was man für die Dokumentation von Kompetenzen erwarten kann, also speziell auch für informell erworbene Kompetenzen, ist das Instrument der Leistungspunkte, welches bisher vor allen Dingen in den Hochschulen eingesetzt wird, jetzt aber sowohl aus nationalem Interesse, als auch auf EU-Ebene ausgearbeitet werden soll, um den Übergang zwischen Bildungsbereichen zu erleichtern. Also z. B. zwischen Weiterbildung und Hochschule oder auch für den grenzüberschreitenden Transfer. Es gibt in den IT-Weiterbildungsberufen konkrete Schritte; wir können dann auch die prinzipielle Geeignetheit dieses Instruments für die Anerkennung von Kompetenzen diskutieren. Ich habe insgesamt zwei Leitfragen, in die ich diese ganze Fragestellung zusammenfassen könnte. Nämlich einmal die Frage „Wie können Lernergebnisse aus informellen Lernprozessen in organisierten Bildungsgängen aufgenommen werden?“, aber andererseits eben auch die

Frage „Wie müssen Bildungsgänge gestaltet werden, damit das überhaupt möglich ist?“. Dabei geht es sowohl um Inhalte und Standards als auch darum, sich um die Ziele und die Methoden in der Bildung zu kümmern.

Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens

DIETER GNAHS, MARKUS BRETSCHNEIDER

Vorbemerkungen

Im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ wurden die beiden BLK-Verbundprojekte „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ und „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ als länderübergreifende innovative Projektlinien entwickelt, die aufbauend auf eine einjährige Forschungs- und Entwicklungsphase in eine vierjährige Erprobungs- und Evaluationsphase münden. Nach einer EU-weiten Ausschreibung wurde im BLK-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ ab April 2002 ein Konsortium mit einer Machbarkeitsstudie beauftragt. Das Konsortium besteht aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF/Frankfurt), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE/Bonn) und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES/Hannover). Finanziert wird das Projekt aus Mitteln des BMBF und des ESF. Die Federführung für elf Bundesländer (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein) übernahm das Saarland.

1. Aufgaben der Machbarkeitsstudie

Spätestens mit den Beschlüssen von Lissabon und Nizza des Europäischen Rats und des EU-Bildungsministerrats aus dem Jahr 2000 ist mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Wirtschaftsraum der EU um den Aspekt des Bildungsraums als Grundlage für eigene Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab erweitert worden. Eine der sechs zentralen Botschaften ist die Neubewertung des Lernens, im Besonderen auch die Zertifizierung von non-formalen und informellen Lernprozessen.

Der zuletzt genannte Aspekt wird noch einmal verstärkt mit dem Kommissionspapier „Making an European Area of Lifelong Learning a Reality“ vom November 2001. Dort wird einer Neubewertung des Lernens Priorität eingeräumt. Darüber hinaus werden konkrete Maßnahmen vorgeschlagen. Dazu gehören Forschungsarbeiten, Erfahrungsaustausche und neue Instrumente der Kompetenzerfassung. Diese Position wird durch den EU-Ratsbeschluss vom Juni 2002 und den Brügge-Prozess weiter akzentuiert und bekräftigt. Die EU hat des Weiteren Initiativen eingeleitet, die der Koordinierung auf europäischer Ebene dienen (z. B. TRANSFINE, Technical Working Group/TWG).

Diese europäische Diskussion findet ihre Entsprechung auch auf der nationalen Ebene. So heißt es im Aktionsprogramm der Bundesregierung „Lebensbegleiten des Lernen für alle“, dass „Verfahren zur Messung und Bewertung individueller Kompetenzentwicklung – auch in informellen, selbst organisierten Lernprozessen – erarbeitet werden“ sollen. Unter anderem sollen „Netzwerke, in denen alle Bildungsbereiche zusammenarbeiten, gemeinsam die Zertifizierung selbst gesteuerter Lernerfolge für externe Bewerber/-innen entwickeln und erproben.“

Im Kontext dieser nationalen, internationalen und supranationalen Diskussion wird versucht, Fragen zum lebenslangen Lernen und der Kompetenzerfassung zu beantworten. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang diverse Aktivitäten auf EU-Ebene (Europäischer Lebenslauf, Computerführerschein, Europäisches Sprachenportfolio, Europass-Berufsbildung). Diese Maßnahmen greifen auch in Deutschland und beeinflussen bzw. beschleunigen die hiesige, auf die Wahrnehmung und Anerkennung non-formaler und informeller Bildung gerichtete Debatte.

Deutschland liegt in dieser Diskussion im europäischen und weltweiten Vergleich, sowohl bei der theoretischen Fundierung, bei der Setzung von politischen Rahmenbedingungen als auch bei der Erprobung bzw. praktischen Umsetzung nicht an der Spitze. Dies liegt vor allem darin begründet, dass durch das deutsche Berufsbildungssystem ein hoher Grad von Formalisierung erreicht ist, der in anerkannten Zertifikaten seinen Niederschlag findet. Dieses weithin akzeptierte System hat den Handlungsdruck für die Dokumentation insbesondere von informellen Lernprozessen und den dabei erreichten Lernleistungen vergleichsweise niedrig gehalten. Es wächst jedoch die Sensibilität und das Problembewusstsein für diesen bildungspolitischen Komplex. Mit der Erprobung bzw. Einführung von Bildungspässen unterschiedlichen Zuschnitts sind erste wichtige Schritte zur Umsetzung entsprechender Konzepte unternommen worden.

Vor diesem Hintergrund hat die Machbarkeitsstudie Antworten auf die folgenden sechs Fragenkomplexe geliefert:

- Welche Weiterbildungspässe existieren in Deutschland? Für wen und wie sind sie konzipiert? Wie funktionieren sie?
- Welche ausländischen bzw. internationalen Erfahrungen liegen vor? Gibt es Möglichkeiten der Übertragung?
- Welche Formen und Wege zur Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen gibt es? Wie werden die Erfahrungen mit diesen Instrumenten bewertet?
- Wie stellt sich die Akzeptanzfrage mit Blick auf die Einführung von Pässen oder ähnlichen Instrumenten?
- Wie ist die Einführung von Weiterbildungspässen rechtlich zu beurteilen?
- Wie könnte ein Referenzmodell aussehen? Welche Handlungsnotwendigkeiten -perspektiven eröffnen sich?

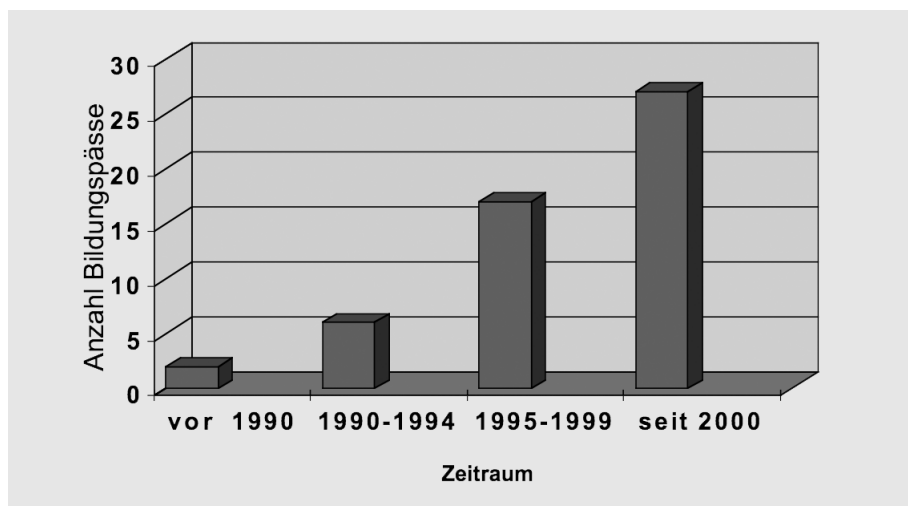
2. Ausgewählte Befunde

Im Rahmen der Machbarkeitsstudie sind eine Fülle von Befunden erarbeitet worden. Der zur Verfügung stehende Raum ermöglicht nur, ausgewählte Befunde zu präsentieren. Für eine intensive Auseinandersetzung mit der Materie sei auf die Ergebnisse der internationalen Fachkonferenz von Saarbrücken (vgl. DIE/DIPF/IES 2003) und auf die Endfassung der Machbarkeitsstudie verwiesen (vgl. DIE/DIPF/IES 2004).

2.1 Passaktivitäten

Die durchgeführten Recherchen haben 225 Hinweise auf konkrete Bildungspässe bzw. Passaktivitäten ergeben, die sich auf 48 zurzeit im Gebrauch befindliche Bildungspässe in Deutschland beziehen. In Deutschland werden derartige Instrumente seit ca. 1995 und verstärkt seit 1997 entwickelt und in Verkehr gebracht. Eine Ausnahme ist der inzwischen wieder eingestellte Weiterbildungspass des Bundesinstitutes für Berufsbildung aus dem Jahre 1974 (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Entwicklung der Zahl von Passaktivitäten in Deutschland



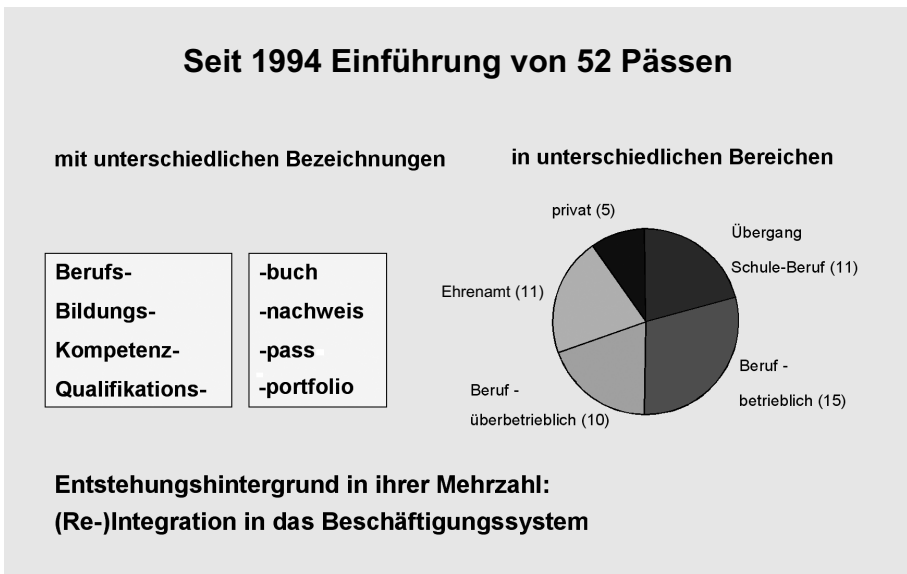
Die Entwicklung dieser in den neunziger Jahren entstandenen Bildungspässe hat ihren Ursprung in Initiativen von Betrieben, Verbänden, Kommunen oder staatlichen Einrichtungen, die sich auf lokaler, regionaler, überregionaler, nationaler oder inter- bzw. supranationaler Ebene bewegen und infrastrukturell entweder durch Angliederung an bestehende Einrichtungen oder aber durch gänzlich neu geschaffene Institutionen verankert sind.

Ihre Vielfalt dokumentiert sich zunächst in einer Fülle unterschiedlicher Bezeichnungen. Die Recherchen im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Schweiz, Österreich, Südtirol) haben aktuell 90 unterschiedliche Benennungen ergeben.

Die deutschen Passaktivitäten sind durch eine Ausrichtung auf gesellschaftliche Zielgruppen anhand von Lebensphasen oder Lebensbereichen gekennzeichnet, welche auch die Zusammensetzung der unterstützenden Akteure wesentlich mitbestimmen. Hier lassen sich mehrere Bereiche (vgl. auch Abbildung 2) voneinander trennen:

- der Bereich des Übergangs zwischen Schule und Beruf (hierunter fallen schulische und ausbildungsbezogene Pässe – z. B. Aktiv-Pass Osnabrück, Berufswahlpass des Programms Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben),
- der berufliche Bereich, der in einen betrieblichen (z. B. VW-Qualifizierungspass, IT-Führerschein AUDI) und einen überbetrieblichen Bereich (Nachweisheft der Bundesfachschule Kälte-Klima-Technik, Bildungspass der Zentralvereinigung medizinisch-technischer Fachhändler, Europass Berufsbildung) unterteilt werden kann,
- der ehrenamtliche Bereich (z. B. Hamburger Freiwilligenbuch, Sprungbrett Ehrenamt, Landesnachweis Ehrenamt NRW),
- der private Bereich (z. B. Familienbilanz des Deutschen Jugendinstitutes, Europäischer Computerführerschein, Europäisches Sprachenportfolio).

Abbildung 2: Entstehungshintergrund von Weiterbildungspässen in Deutschland



Es gibt aber auch Bildungspässe, welche dieser Systematik nicht eindeutig zuzuordnen sind, z. B. der QualiPass Baden-Württemberg, der sowohl dem Bereich des Übergangs zwischen Schule und Beruf als auch dem ehrenamtlichen Bereich zugeordnet werden kann.

Die Anzahl der Bildungspässe aus den Bereichen „Übergang Schule – Beruf“, „Beruf – betrieblich“, „Beruf – überbetrieblich“ und „Ehrenamt“ ist in etwa gleich groß. Fasst man die betrieblichen und überbetrieblichen Bereiche zusammen, so machen Bildungspässe aus dem Bereich „Beruf“ (d. h. im Wesentlichen: aus dem Bereich Arbeitsmarkt) etwa 50 % aller vorhandenen Bildungspässe aus. Gemessen an dieser Zahl kommt Bildungspässen im privaten Bereich nur eine geringe Bedeutung zu.

Entsprechend den unterschiedlichen Bereichen werden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass der berufliche Akzent im Regelfall stark ausgeprägt ist, d. h., die eingesetzten Bildungspässe dienen häufig dem Einstieg, Wiedereinstieg oder Verbleib auf dem ersten Arbeitsmarkt. Daher lässt sich festhalten, dass zumindest die Entstehung vieler Bildungspässe eng mit Re-Integrationsproblemen in den Arbeitsmarkt verbunden ist, während Fragen der Aufstiegsorientierung eine untergeordnete Rolle spielen.

Die in Deutschland vorliegenden Ansätze zur Erfassung und Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zeichnen sich ebenfalls durch eine große Heterogenität aus. Manche Bildungspässe werden ausschließlich zur Erfassung von Kompetenzen eingesetzt. Es existieren aber auch Bildungspässe, die an den Schritt der Kompetenzerfassung anknüpfen und eine anschließende Kompetenzbewertung zum Gegenstand haben. Die Systeme zur Erfassung können sich entweder an vorgegebenen Kompetenzlisten orientieren, dann lassen sie sich als geschlossene Systeme bezeichnen. Oder aber sie orientieren sich nicht an einem vorgegebenen Raster, dann kann man von offenen Systemen sprechen. Beispiele für

- geschlossene Kompetenzerfassung: z. B. Qualifizierungspass (BBJ).
- offene Kompetenzerfassung (im ehrenamtlichen Bereich erfolgt ein Eintrag vielfach in Abstimmung mit einer anderen Person, mit welcher Einträge „auszuhandeln“ sind): z. B. Tu-Was-Tagebuch, VW-Qualifizierungspass, Bildungspass des Hotellerie- und Gaststättengewerbes, Sprungbrett Ehrenamt, JULEICA, Hamburger Freiwilligenbuch.
- geschlossene Erfassungs- und Bewertungsverfahren: z. B. Familienbilanz des Deutschen Jugendinstitutes (als quantitative Bewertung auf der Grundlage eines einfachen Messverfahrens, orientiert an vorgegebenen Kompetenzfeldern und deren Ausdifferenzierung), Europäisches Sprachenportfolio, Europäischer Computerführerschein.
- offene Erfassungs- und Bewertungssysteme: z. B. Aktiv-Pass Osnabrück, Qualipass.

Mit der Art der Kompetenzerfassung bzw. Kompetenzbewertung ist noch keine Entscheidung darüber getroffen, 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 von unkomplizierten und damit gut handhabbaren Verfahren der Kompetenzerfassung und -bewertung erfolgt im Regelfall keine spezielle Schulung der Beurteilenden. Die Entwicklung entsprechender Professionalität wird umso erforderlicher, je mehr die Begleitung auf dem Berufs- oder Lebensweg über die punktuelle Hilfestellung hinausgeht und eine längerfristige Beratung vorgesehen ist.

In einigen Kompetenzerfassungsverfahren des ehrenamtlichen Bereiches werden lediglich ausgeübte Tätigkeiten beschrieben, aus denen die entsprechende Kompetenz geschlossen werden muss, ohne dass sie explizit genannt wird. Das Sich-Bewegen in einem Erfahrungsfeld belegt aber noch keinen vollzogenen Lernprozess. Die Lösung besteht darin, die Tätigkeiten zu reflektieren, um so transferierbare Kompetenzen zu erkennen und sichtbar zu machen.

Die Erfassung und/oder Bewertung von Kompetenzen mündet in einer nach außen präsentierbaren 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 PC. Die meisten Dokumente enthalten Erläuterungen zum Gebrauch und zu den Intentionen des Passes.

Als zentrales Element hat sich bei fast allen Passaktivitäten die Notwendigkeit von sachkundiger Beratung, besonders für bildungsferne Gruppen, herauskristallisiert (z. B. in Form von selbst gewählten Coaches oder über Lehrende und Ausbilder/-innen). Sie erweist sich als notwendig, um den Passinhaberinnen und Passinhabern Hilfestellung bei der Formulierung von Kompetenzen zu geben und um ihnen eine Reflexionsmöglichkeit des Gelernten, ihrer Lernmöglichkeiten und Lernbarrieren, letztlich zur Selbststeuerung von LLL einzuräumen.

Der Erfolg der Pässe hängt wesentlich davon ab, inwieweit diese Dokumente im Alltags- und Berufsleben einsetzbar sind. So ist die Frage nach der Akzeptanz nicht nur eine, die auf die Passinhaberinnen und Passinhaber zielt, sondern auch auf potenzielle Nutzerinnen und Nutzer dieser Information wie Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen, Vereine u. ä. Zudem haben die Expertengespräche mit Vertretern aus Unternehmen, Verbänden, Vereinen und Wissenschaft gezeigt, dass zur Erhöhung der Akzeptanz einerseits Vergleichbarkeit möglich sein sollte, dabei gleichzeitig aber die Kontextbindung von Kompetenzen zu berücksichtigen und den rechtlichen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen ist.

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

2.2 Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen

Die Frage der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen spielt im Zusammenhang mit Passaktivitäten, aber auch unabhängig davon eine wichtige Rolle. Im Rahmen der Machbarkeitsstudie sind drei Bereiche näher betrachtet worden: der betriebliche Kontext, das private und soziale Umfeld sowie das formale Bildungssystem.

Im formalen Bildungssystem liegt das eindeutige Schwergewicht auf der Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen/Qualifikationen, die in genormten Bildungsgängen erworben worden sind. Die Einbeziehung von informell erworbenen Kompetenzen z. B. bei der Zulassung zu Bildungsgängen, zu Prüfungen, bei der Verkürzung von Qualifizierungszeiten ist die Ausnahme vom ansonsten vorgegebenen „Königsweg“. Typische Beispiele dafür sind die so genannte Externen-Prüfung nach BBiG und HWO, die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis (Immaturenprüfung) und die Zulassung zu Fortbildungsprüfungen über den Nachweis von ausreichender Berufserfahrung. 2002 wurde mit der Neuordnung der IT-Weiterbildungsberufe der Versuch gemacht, den Gegensatz von formellem und informellem Lernen zu überwinden. Nicht mehr ein definiertes Curriculum, sondern aus der Praxis abgeleitete Referenzprozesse sind maßgeblich für den Qualifikationsgang.

Im betrieblichen Kontext spielt die Erfassung, Anerkennung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen 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/Qualifikationen sind meist nur noch notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedingung, um im Beschäftigungssystem bestehen zu können. Weit verbreitet sind die folgenden Verfahren zur Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen:

- Bei Neueinstellungen finden Tests, Bewerbungsgespräche und Assessment-Center mit dem Ziel statt, Anhaltspunkte sowohl über die tatsächlichen fachlichen wie überfachlichen Fähigkeiten 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 selten allein maßgeblich für die zu fällende Einstellungsentscheidung. Sie bilden zwar ein wichtiges Element, sind aber vor allem „Unterfutter“ für die meist im Diskurs gewonnene Entscheidung der Personalauswählenden auf der Basis einer erfahrungsbasierten ganzheitlichen Sichtweise.
- Die Beurteilung der aktuell Beschäftigten erfolgt gewöhnlich „en passant“ durch die Vorgesetzten. Bei vielen Betrieben, im Besonderen bei den Großbetrieben, hat sich darüber hinaus ein formalisiertes Bewertungssystem etabliert. Die damit betriebene Personalentwicklung gründet sich im Regelfall auf ein- oder wechselseitig vorgenommene Einstufungen in Kompetenzlisten, auf zusammenfassende schriftliche Beurteilungen und auf Gespräche zwi-

schen Mitarbeiterin/Mitarbeiter und Vorgesetzten. Derartige Aktivitäten finden regelmäßig statt (meist jährlich oder halbjährlich) und sind Ausgangspunkt für Personalentwicklungsmaßnahmen (z. B. Weiterbildung, Job-Rotation). Auch bei diesen Prozessen werden elaborierte Instrumente zum Einsatz gebracht, die aber ähnlich wie bei den Auswahlverfahren bei Neueinstellungen Grundlage für das darauf aufbauende Gespräch sind. Im Zentrum steht die Bewährung der Beschäftigten am Arbeitsplatz und die dabei sichtbar gewordenen Stärken und Schwächen.

- Beim Ausscheiden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern 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 zu dokumentieren, der Arbeitgeber ist verpflichtet, ein vollständiges und klares Bild des Beschäftigten zu vermitteln. Von dieser weitgehenden Möglichkeit wird indes nur in seltenen Fällen Gebrauch gemacht, weil Arbeitgeber und Arbeitnehmer offensichtlich den rechtlichen Spielraum nicht kennen oder nicht wahrnehmen. Eine Ergänzung zum Arbeitszeugnis bieten für den ausscheidenden Beschäftigten Bewertungen, die arbeitsprozessbegleitend erfolgen. Zu nennen sind hier die Protokolle und ausgefüllten Fragebogen 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.
- Versuche, auch solche Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erfassen, die außerbetrieblich erworben bzw. eingesetzt werden, befinden sich noch im Anfangsstadium und stoßen auch nicht auf ungeteilte Zustimmung. Arbeitgeberseitig werden der damit verbundene Erfassungsaufwand und die ggf. entstehenden Lohn- und Gehaltsansprüche angeführt, arbeitnehmerseitig die Gefahr der allseitigen Verfügbarkeit, die Befürchtung, dass die Grenzen zwischen Privat- und Berufsleben sich verwischen, und der Hinweis auf den Datenschutz.

Die betrieblichen Instrumente und Verfahren zur Feststellung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen sind zwar häufig langjährig im Einsatz und dabei weiter validiert und optimiert worden, dennoch sind eine Vielzahl von Messproblemen nach wie vor ungelöst, so dass die Personalverantwortlichen sie im Regelfall nur ergänzend einsetzen. Dennoch kann aus den betrieblichen Erfahrungen Nutzen gezogen werden bei der Ausgestaltung eines Bildungspasses.

Auch im privaten Rahmen und im sozialen Umfeld werden Kompetenzen erworben und eingesetzt. Ein großer Teil dieser Kompetenzen ist u. a. im Kontext einer Erwerbsarbeit relevant und wird, wie oben beschrieben, unter betrieblichen Blickwinkel erfasst und sichtbar gemacht. Doch auch die Individuen haben ein Interesse daran, ihre Arbeitsmarktchancen dadurch zu erhöhen, dass sie über ihre Quali-

fikationsnachweise hinaus ein erweitertes Kompetenzspektrum präsentieren. Zudem sind Tätigkeits- und Kompetenznachweise für diesen Personenkreis auch eine Art Anerkennung für das, was außerhalb des Erwerbssystems geleistet worden ist.

Vor diesem Hintergrund sind vielfältige Formen der Sichtbarmachung von Kompetenzen entstanden, die vom einfachen Tätigkeitsnachweis bis hin zum differenzierten Kompetenznachweis reichen. Einige dieser Verfahren sind so weit gediehen, dass sie „Passcharakter“ haben (wie zum Beispiel die Freiwilligenbücher). Am weitesten vorangekommen sind derartige Initiativen im Bereich des ehrenamtlichen bzw. bürgerschaftlichen Engagements. Die nutzenden Einrichtungen schaffen durch die unterschiedlichsten Formen der Anerkennung, die bis zur ehrenden Auszeichnung reichen können, Loyalität und Motivation bei den Ehrenamtlichen. In anderen Bereichen liegt dieser Wahrnehmungsgrad deutlich niedriger, weil die infragekommenden Aktivitäten im privaten Bereich angesiedelt sind (z. B. alle Formen von Familientätigkeit) oder in schwer zugänglichen Kontexten stattfinden bzw. stattgefunden haben (z. B. kulturelle Kompetenzen von Migranten).

Es gibt in diesem Feld erfolgreiche Ansätze und Modelle, die sich in Passaktivitäten integrieren lassen. Deutlich sind in diesem Zusammenhang aber auch einige offene Fragen zutage getreten. Sie beziehen sich auf die Grenzen der Standardisierbarkeit bei der Kompetenzerfassung, auf die Kontextgebundenheit der Kompetenzen und ihre Übertragbarkeit auf andere Situationen, auf die Subjektivität der Bewertung und auf die ethische Dimension, die sich im Spannungsverhältnis von Freiwilligkeit und gesellschaftlichem Druck ausdrückt.

In der Summe sind eine Fülle von Befunden gesammelt worden, die bei einer Einführung eines bundesweiten Bildungspasses genutzt werden könnten. Gleichwohl ist auch deutlich, dass an einigen Stellen noch Entwicklungs- und Erprobungsarbeit zu leisten ist.

2.3 Internationale Beispiele

Internationale Beispiele zeigen, wie mit anderen Steuerungslogiken als in Deutschland die Erfassung informell erworbener Kompetenzen das jeweilige Bildungs- und Weiterbildungssystem reformiert hat. Diese Beispiele sind aufgrund anderer Ausgangsbedingungen und Traditionen nicht auf Deutschland übertragbar, dennoch liefern sie wertvolle Hinweise und Impulse für politische Überlegungen und Maßnahmeplanungen. Um dies etwas plastischer zu machen, soll im Folgenden ein internationales Beispiel vorgestellt werden (vgl. auch Abbildung 3).

In Finnland ist die Form, in der das vorhandene Wissen und Können erworben worden ist, von untergeordneter Bedeutung. Die so genannte CBQ-Reform ist seit 1994 vorbereitet und 1998 eingeführt worden. Dieses Anerkennungssystem ist voll in das Bildungssystem integriert, weil es sich auf die im beruflichen Bildungswesen vergebenen Abschlüsse bezieht. Dabei erfolgt die „Zertifizierung“ durch dezentrale Ausschüsse.

Abbildung 3: Erfassung informell erworbener Kompetenzen am Beispiel von Finnland



Idealtypisch kann in Kurzform der Verlauf von CBQ wie folgt beschrieben werden: Eine erwachsene Person überprüft individuell ihre beruflichen Aktivitäten und stellt fest, was sie alles im Beruf kann. Im Falle des nirgendwo formal bescheinigten Könnens wendet sie sich an eine staatlich anerkannte Bildungseinrichtung und fragt, ob sie in dieser Institution getestet werden könne. Bei einer positiven Antwort werden das Test-Ziel (Inhalt, Level der Qualifikation) gemeinsam geklärt und ggf. erforderliche Ergänzungskurse verabredet.

Zu einem abgesprochenen Termin wird die Person über zwei bis fünf Tage – möglichst in einer Arbeits-Realsituation – getestet. Da die überprüfte Qualifikation aus mehreren Modulen besteht, kann der Prüfling alle Module erfolgreich absolvieren oder nur einige, die in einem offiziellen Dokument bescheinigt werden. Dies erfolgt auf drei Ebenen:

- Auf der ersten Ebene entspricht der Abschluss der Erstausbildung und damit in ihren Anforderungen den beruflichen Abschlüssen der S-II-Berufsschule.
- Die nächste Ebene setzt die Qualifikation der ersten Ebene voraus und bescheinigt weitergehende Spezialkompetenzen, die frühestens nach dreijähriger einschlägiger Berufsausübung erworben worden sein können.
- Auf der dritten Ebene werden hohe Kompetenzen, die in der Regel eine fünfjährige Berufspraxis erfordern, bescheinigt.

2.4 Akzeptanzbedingungen

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Akzeptanzgewinnung auf verschiedenen Ebenen erforderlich ist, um einen Bildungspass erfolgreich einzuführen.

Für die Unterstützung und die Akzeptanz der politischen Akteure sprechen zum einen politische Dokumente und Verlautbarungen wie die Leitsätze des Forum Bildung auf nationaler Ebene oder das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften auf europäischer Ebene; zum anderen zeigen auch die konkreten Aktivitäten in bestehenden bildungspolitischen Modellversuchsprogrammen das Bewusstsein und den Einsatz für Themen wie die Dokumentation „Lebenslangen Lernens“ und „Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“.

Die Interessenvertreter von Verbänden und Betrieben haben unterschiedliche, meist sehr konkrete Anforderungen an einen Bildungspass bzw. die Anerkennung informeller Kompetenzen. Sie sehen die Erfüllung bestimmter Kriterien als notwendig an, um langfristig Akzeptanz zu gewinnen. Dazu zählen z. B. die erkennbare Nützlichkeit für Betriebe und Individuen oder die stärkere Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems bzw. der Transfer von einem Unternehmen zum anderen. Trotz der hohen Ansprüche, die an den Bildungspass und die Anerkennung von informellen Kompetenzen gestellt werden, zeigen jedoch die Interviews auch ein großes Interesse an den Themen und die Bereitschaft, sich damit auseinander zu setzen.

Nach der Analyse des rechtlichen Status von Bildungspässen und ihrer Verknüpfung mit existierenden Teilsystemen kann außerdem festgestellt werden, dass ein solches Instrument unterhalb der ordnungspolitischen Ebene – bei Akzeptanz durch die Nutzer – einen strukturierenden Charakter haben und mit den im Rechtssystem vorhandenen Rahmenbedingungen nicht kollidieren würde.

2.5 Rechtliche Beurteilung von Weiterbildungspässen

Um die im Zusammenhang mit der Einführung von Weiterbildungspässen entstehenden rechtlichen Fragen differenziert beantworten zu können, wurde ein Rechtsgutachten an Prof. Dr. Füssel von der Universität Bremen vergeben.

Nach dem Grundgesetz stellt jedes staatliche Handeln ein durch Recht gebundenes und damit zugleich durch Gerichte überprüfbares Handeln dar. Das gilt auch für die Einführung eines Weiterbildungspasses. Verfassungsrechtlich bedeutet jede Berechtigung, die zur Teilhabe am Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem vorausgesetzt wird, einen Grundrechtseingriff. Als Ergebnis der Machbarkeitsstudie wird jedoch vorgeschlagen, einen freiwillig zu handhabenden Weiterbildungspass zu erproben, der erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dokumentiert und in der Verfügungsgewalt der Passinhaberinnen und Passinhaber verbleibt. Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem werden nicht an den Besitz eines solchen Passes geknüpft. Ein Eingriff in Persönlichkeitsrechte läge zudem nur im Falle einer verpflichtenden Einführung eines Weiterbildungspasses

vor. Die Voraussetzungen für staatliches Handeln in diesem Bereich sind also gegeben. Ein solcher Pass findet zudem eine Grundlage im europäischen Gemeinschaftsrecht und wird gestützt durch europäische Aktivitäten zum „lebenslangen Lernen“, die den EU-Organen Kompetenzen zur Mobilitätsförderung von Erwerbspersonen einräumen.

Sobald Weiterbildungspässe in Betrieben und Unternehmen eingesetzt werden, könnten Regelungen des individuellen und kollektiven Arbeitsrechts berührt werden. In diesem Fall sind kollektivvertragliche Grundlagen (z. B. Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen) und individualrechtliche Absprachen (z. B. Arbeitsverträge) zu unterscheiden. Auf betrieblicher Ebene könnten Bildungspässe z. B. auf der Grundlage von Betriebsvereinbarungen eingeführt werden. Soweit Weiterbildungspässe Aussagen über die Qualifikationen der Beschäftigten enthalten, wären sie in einem materiell-rechtlichen Sinne als eine spezifische Form von Personalakten zu betrachten, so dass die für Personalakten im Arbeitsrecht bereits entwickelten Grundsätze auch auf Bildungspässe 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.

Eine weitere Frage richtet sich auf die rechtliche Bewertung der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Aufgrund ihrer statusdistributiven Wirkungen sowie ihrer Folgen für Selektions- und Allokationsprozesse im Bildungs- und Beschäftigungssystem unterliegt die Vergabe von Zertifikaten in Deutschland i. d. R. staatlicher Regulierung. Als Zertifikate gelten in dieser Untersuchung schriftlich fixierte Fremdbewertungen, die Berechtigungen vermitteln und allgemein anerkannt sind. Ein Weiterbildungspass selbst stellt kein Instrument zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen dar. Er soll lediglich dazu dienen, auch jene Kompetenzen sichtbar zu machen, zu dokumentieren und gegebenenfalls zu bewerten, die nicht durch Zertifikate des formalen Bildungswesens abgedeckt sind. Die derzeit vorliegenden bzw. geplanten Passaktivitäten bleiben deutlich unterhalb der Zertifizierungsebene. Damit stehen auch der Dokumentation und der (Selbst- und Fremd-)Bewertung informell sowie non-formal erworbener Kompetenzen rechtliche Regelungen nicht entgegen.

Sollten im weiteren Verlauf der Entwicklung Fragen der Zertifizierung solcher Kompetenzen berührt werden, so könnte an bereits bestehende Regelungen angeschlossen werden. 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. Auf der Ebene des Betriebsverfassungsrechts können sich sowohl Tarifverträge als auch Betriebsvereinbarungen auf die Anerkennung erworbener Kompetenzen erstrecken und

Folgerungen für die Beschäftigten vorsehen. Auf der individualrechtlichen Seite lassen sich für weitergehende Qualifikationen der Beschäftigten und deren Anerkennung Anhaltspunkte aus dem Zusammenhang der durch die Rechtsprechung näher präzisierten Vorgaben zu Personalakten und zu Zeugnissen entwickeln.

Zusammenfassend belegt das Rechtgutachten, dass unter verfassungs-, europa-, bildungs- und arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten die Rahmenbedingungen für die Einführung eines Weiterbildungspasses gegeben sind und dass die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen (sofern sie in der weiteren Entwicklung mit Passaktivitäten verknüpft werden würde) an bereits jetzt praktizierte Regelungen anschließen könnte. Im Umkehrschluss sind damit solche Aktivitäten ausgeschlossen bzw. rechtlich problematisch, die die ordnungspolitische Ebene berühren (also z. B. Berufszugangsregelungen betreffen) oder in die Länderhoheit eingreifen.

2.6 Grundstruktur eines Referenzmodells

Unter Würdigung der Untersuchungsbefunde und der dokumentierten nationalen und internationalen Erfahrungen sowie bei Berücksichtigung der rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lassen sich folgende Strukturelemente für ein Referenzmodell benennen:

- Weiterbildungspässe sollen zum einen ein Instrument zur Sammlung und Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen sein, seien sie innerhalb oder außerhalb des formalen Bildungssystems erworben, zum anderen ein Instrument zur Bilanzierung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie und sollen darüber hinaus Hilfe und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten.
- Weiterbildungspässe sollen den Blick gleichermaßen auf formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse lenken. Deshalb sollen in die Dokumentation Abschlüsse, Zertifikate, Nachweise, Bescheinigungen und Tätigkeitsbeschreibungen aus den Bereichen Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Familie, Ehrenamt und Freizeit aufgenommen werden können.
- Weiterbildungspässe sollen ein Instrument in der alleinigen Verfügbarkeit des Individuums sein. Der Passinhaber/die Passinhaberin entscheidet allein darüber, ob der Pass oder Teile davon weitergegeben werden. Schon aus diesem Grunde sollte ein Weiterbildungspass als Sammelmappe in Papier- und Onlinefassung ergänzungsoffen angelegt sein.
- Weiterbildungspässe sollen sich mittelfristig allein finanzieren, d. h., die Nutzerinnen und Nutzer kommen für die anfallenden Kosten auf.
- Weiterbildungspässe sollen optisch ansprechend und leicht handhabbar sein. Sie sollen einen einprägsamen Namen erhalten.
- Weiterbildungspässe sollen zielgruppenunabhängig und mehrsprachig sein (Deutsch plus eine Fremdsprache).
- Weiterbildungspässe sollen offen für Selbst- und Fremdeinschätzungen sein. Selbsteinschätzungen sollten sich neben der Selbstwahrnehmung der Lernprozesse und der erworbenen Kompetenzen vor allem auch dadurch auszeich-

nen, dass die Rahmenbedingungen beschrieben werden, aus denen die Anforderungen ersichtlich sind, die der Passinhaber/die Passinhaberin zu bewältigen hatte.

- Die Passinhaber/-innen sollen durch ein Beratungsangebot individuelle Unterstützung finden (besonders bei der Bilanzierung und Reflexion).

3. Der ProfilPASS und sein Einsatz

Die genannten Strukturelemente haben Eingang gefunden in ein Passmodell, welches den Namen ProfilPASS trägt. Es ist auf der Basis der Befunde entwickelt und dann in mehreren Prozessschritten sprachlich, strukturell und inhaltlich verfeinert worden. Eng verbunden mit der Entwicklung des Passes wurde ein Beratungskonzept entworfen und umgesetzt. Beides zusammen geht im Herbst 2004 in die Erprobung mit ausgewählten Kooperationspartnern in ganz Deutschland. Die Erprobung des ProfilPASSes wird prozessbegleitend evaluiert, so dass schon 2005 damit zu rechnen ist, dass das Gesamtkonzept weiter optimiert werden kann.

3.1 Aufbau und Gebrauchslogik¹

Der Aufbau des Passes lässt sich aus Folie 1 ablesen: Zentrale Elemente sind die Übersicht über mögliche Lern- und Tätigkeitsfelder, die der Passinhaber/die Passinhaberin bereits durchlaufen haben kann, die Schritte zur Kompetenzbilanzierung, die Zielformulierung und die Sammlung von Zeugnissen.

In Folie 2 sind die möglichen Lernfelder benannt. Dabei sind die traditionellen Lernanlässe wie Schule, Ausbildung und Arbeitsleben genauso vertreten wie jene, die mehr einen privaten oder Alltagsbezug haben: Hobbys und besondere Lebenssituationen zum Beispiel. Die Passnutzerinnen und -nutzer haben die Möglichkeit, zum Einstieg eine beliebige Auswahl zu treffen. Dann folgt die Sichtbarmachung von Kompetenzen der in Folie 3 dargestellten Logik.

Der erste Schritt besteht darin, Tätigkeiten bzw. Aktivitäten zu benennen und sie institutionell und zeitlich zuzuordnen (Folie 4). Im zweiten Schritt werden diese Aktivitäten beschrieben (Folie 5). Es folgt dann der entscheidende dritte Schritt: aus den Tätigkeiten werden die Fähigkeiten „herausdestilliert“, die nötig sind oder waren, um sinnvoll bzw. sachgerecht handeln zu können (Folie 6). Schließlich werden die gefundenen bzw. herausgearbeiteten Fähigkeiten im vierten Schritt über vier Niveaustufen bewertet (Folie 7).

Nachdem all diese Stufen bei allen oder zumindest vielen Lernfeldern durchlaufen sind, kann der „Profilpässler“ Bilanz ziehen (Folie 8) sowie seine Stärken und seine Entwicklungsmöglichkeiten benennen. Damit ist auch eine Basis geschaffen für die Formulierung von Berufs- und Lebenszielen, die kurz-, mittel- oder langfristig angestrebt werden sollen (z. B. in Form eines Briefes an sich selbst) (Folie 9).

¹ Die entsprechenden Folien können im Internet unter www.bibb.de abgerufen werden.

Abgerundet wird der ProfilPASS durch Möglichkeiten zur Sammlung von Zeugnissen, Bescheinigungen und anderen Dokumenten sowie durch Hinweise der unterschiedlichsten Art (z. B. Hinweise zur Gestaltung von Bewerbungsmappen, Kontaktadressen).

3.2 Beratungskonzept

Alle vorliegenden, insbesondere die internationalen Erfahrungen zeigen, dass Beratung bei Passaktivitäten ein unverzichtbares Element bedeutet, da man nicht einfach nach Kompetenzmerkmalen fragen kann, sondern die Kompetenzen in einem durch Beratung angeleiteten Prozess erst entdeckt werden müssen. Im Zentrum der Beratungstätigkeit steht also zunächst eine angeleitete Selbst-Exploration. Davon wird erwartet dass der Beratene für das Entdeckte Begeisterung und Verantwortung entwickelt, sich also Motivation und Commitment einstellen, aus denen sich Impulse für die weitere Lebens- und Laufbahnplanung ergeben. Während Selbstexploration eine analytische Dimension aufweist, zeichnet sich die Bilanzierung informell erworbener Kompetenzen durch eine synthetische Dimension aus. Beides benötigt im Regelfall beratende Unterstützung, denn die Zusammenfügung der einzelnen Teile, deren Ordnung und subjektive „Sinnggebung“ sind schwierige Selbsterkenntnisprozesse mit weitreichenden Folgen für die Entwicklung eigener Ziele.

Das zugrunde gelegte Beratungskonzept folgt dieser Grundidee und orientiert sich an den von Klein und Kemper im Rahmen des EUROPOOL-Projektes erarbeiteten Leitlinien (vgl. KEMPER/KLEIN 1998):

- Teilnehmerorientierung
- Unterstützung bei der Selbststeuerung
- Verfahrenstransparenz
- gestuftes Beratungsangebot
- Biografiebezug
- Kompetenzorientierung
- Reflexionsorientierung
- Ausrichtung an den Lerninteressen
- Sicherung lern- und lebensbiografischer Kontinuität.

Die Passinhaber/-innen werden im Regelfall bei der Passausgabe eine Eingangsberatung erhalten. Die dabei zum Einsatz kommenden Berater und Beraterinnen werden geschult. Die Struktur der Beraterqualifizierung findet sich auf Folie 10. Der schwarz umrandete Bereich ist obligatorisch, die anderen Bausteine können nach Bedarf behandelt werden. Der Zeitrahmen ist mit zwei mal zwei Tagen vorgegeben: Zwei Tage sind Pflicht, zwei Tage fakultativ.

Angestrebt wird mit der Beraterschulung, dass ein Mindeststandard erreicht wird (Folie 11). Diese Vorgaben und die zur Verfügung stehende Zeit legen es nahe, dass die Berater und Beraterinnen aus Berufen und Kontexten kommen, die zumindest pädagogische Grundkenntnisse erwarten lassen.

4. Blickwinkel der Evaluation

Das im vorigen Kapitel skizzierte Gesamtkonzept wird, wie schon erwähnt, evaluiert. Es wird sich um eine formative Evaluation handeln, die mit Methoden der empirischen Sozialforschung erhobene Daten möglichst zeitnah auswertet und die Ergebnisse in den Praxisprozess einspeist, um sie auf diesem Wege für kontinuierliche Verbesserungen zu nutzen.

Zu vermuten ist, dass die Anwendung des ProfilPASSes je nach institutionellem Kontext und Zielgruppe unterschiedlich problemlos bzw. problembehaftet vonstatten gehen dürfte. Dabei sind vor allem die folgenden Spannungsbögen im Untersuchungsfeld zu berücksichtigen:

- unterschiedliche Funktionen des Passes
- unterschiedliche institutionelle Abwicklung
- Überführung von implizitem in explizites Wissen
- unterschiedliche Grade von Realitätsnähe von Prüf- und Handlungssituationen
- unterschiedlicher Erfüllungsgrad messtechnischer Gütekriterien
- Selbstbeurteilung versus Fremdbeurteilung
- Beständigkeit und Wandel/Verfall von Kompetenzen
- unterschiedliche Grade von Akzeptanz
- unterschiedliche ethische Vorstellungen über Transparenz („gläserner Bürger“, Datenschutz)
- Konkurrenzen und Koexistenzen mit bestehenden Strukturen

Die Ergebnisse der Evaluation werden dazu beitragen, die Anwendungsbedingungen des ProfilPASSes zu verbessern. Damit wird eine Grundlage gelegt, die lebensbegleitendes Lernen motiviert und erleichtert.

5. Literaturangaben

DIE/DIPF/IES (2003): Bildungspässe – Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Tagungsband der internationalen Fachkonferenz vom 21. und 22. 1. 2003 in Saarbrücken. o. O.

DIE/DIPF/IES (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie mit Zertifizierung informellen Lernens. Bonn (im Internet unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf)

KEMPER, Marita; KLEIN, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzanalyse mit dem KODE®

JOHN ERPENBECK

Daran, dass Kompetenzen messbar sind, kann nach dem Stand der Arbeiten von Psychologen, Pädagogen, Ökonomen und Politikwissenschaftlern zu den unterschiedlichen Verfahren der Kompetenzmessung kein vernünftiger Zweifel bestehen.¹ Sie können mit derartigen Verfahren operationalisiert und auf deren Grundlage trainiert werden.² Ein internationaler Wettbewerb um die verlässlichsten und wirtschaftlichsten Kompetenzmessverfahren hat begonnen.³

Meine Ausführungen sind darauf gerichtet, einige Grundlagen des Kompetenzverständnisses und der Kompetenzmessung zusammenzufassen, bevor ich das hier im Mittelpunkt stehende KODE®-Verfahren umreiße.

Dazu möchte ich Begriff und Modellierung von Kompetenzen erläutern, dann auf ein selbstorganisationstheoretisches Verständnis von Kompetenzen eingehen und auf Probleme ihrer Messbarkeit hinweisen sowie die Kompetenzmessung mit dem KODE® und den Charakter der Grundkompetenzen im KODE®-Fragebogen vorstellen.

Kompetenzen

Inzwischen ist es üblich geworden, sich über den inflationären Gebrauch des Begriffs Kompetenz zu mokieren. Das ist einfach aber nichtssagend. Dahinter steht nämlich eine tiefere Frage: Handelt es sich um eine bloße Begriffsmode oder um einen langwirkenden Paradigmenwechsel?

Dabei geht es nicht um den Begriff selbst. Der ist alt und ehrwürdig⁴, bezeichnet er doch schon im Römischen Recht Zuordnungen zu einer Person oder einer Institution wie „zuständig“, „befugt“, „rechtmäßig“, auch als „beneficium competentiae“ den notwendigen Lebensunterhalt, insbesondere seit dem 13. Jahrhundert den Notbedarf von Klerikern. Im Verwaltungsrecht des 19. Jahrhunderts setzte sich seine Bedeutung als „Bindung einer Behörde an ihre Funktion“, „Befugnis“,

- 1 ERPENBECK und VON ROSENSTIEL (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- 2 HEYSE, V. und ERPENBECK, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart.
- 3 RYCHEN, S. und SALGANIK, L. (Hrsg.) (2001). Defining and selecting key competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen.
- 4 VEITH, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungselemente. Münster, New York, München, Berlin.

„Rechtmäßigkeit von Organen, Institutionen, Personen“ durch. Erst vor ca. 40 Jahren wurde er auf neue Weise verwendet: Noam Chomsky bezeichnete um 1960 als Kompetenz die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele (auch neue, noch nie gehörte) Sätze selbst bilden und verstehen zu können. Roger White, ein Motivationspsychologe, benutzte den Begriff 1959, um grundlegende Fähigkeiten des Menschen zu kennzeichnen, die sich intrinsisch, in selbst motivierter Interaktion mit der Umwelt herausbilden und weder genetisch angeboren noch biologisches Reifungsprodukt sind.⁵ Hier scheint eine neue Bedeutung auf, die ganz offenbar die Basis für den modernen Paradigmenwechsel zu den Kompetenzen hin ist.

Dass unser politisches und wirtschaftliches Leben, dass unser Alltag immer komplexer, dynamischer, unüberschaubarer wird, dass unsere persönlichen wie gesellschaftlichen Prognosen immer kürzer greifen, gehört inzwischen zu den Alltagserfahrungen der meisten Menschen. Dass die persönlichen und arbeitsbezogenen Verflechtungen immer vielfältiger, die Beziehungen zu anderen immer vielseitiger, eben vernetzter werden, gehört genauso in diesen Erfahrungskreis. Dass wir von Innovationen umstellt sind, bemerken wir positiv beim Handy-, Computer- oder Autokauf und negativ, wenn die Zahl der Arbeitslosen nicht geringer werden will, wenn die Zahl der Insolvenzen von Betrieben steigt, die das mörderische Innovationstempo nicht mithalten können, oder wenn deutsche Firmen dem Wettbewerb auf den Weltmärkten nicht standhalten.

Der Umgang mit Komplexitäten, Netzwerken und Innovationen, mit immer komplizierteren Entwicklungsprozessen und einer immer weniger voraussagbaren Zukunft erfordert von Menschen, Unternehmen und Regionen neu zu entdeckende oder sich ganz neu herausbildende Dispositionen.

Da ist eine kleine Multimediafirma. Alle vier bis sechs Wochen kommt ein neuer Kunde, ein neuer Auftrag. „Bitte, gestalten Sie für unsere Firma einen ansprechenden, werbewirksamen Internetauftritt.“ „Haben Sie irgendwelche besonderen Wünsche, Vorstellungen, Forderungen?“ „Nein, nein, das überlasse ich ganz Ihrer Kreativität. Nur: In sechs Wochen sollte der Auftritt stehen“. – Was nun beginnt, kann man mit keinem besseren Begriff als dem der Selbstorganisation kennzeichnen: Vage der Weg, vage das Ziel, einzig verlässlich die Fähigkeiten der Mitarbeiter, einen innovativen Weg selbst zu finden, im Prozess des Arbeitens sich selbst kreative Ziele zu setzen – „self directed“ was keineswegs „selbst gesteuert“, sondern „sich selbst ausrichtend“ heißt. Natürlich brauchen die Mitarbeiter auch große fachliche Qualifikationen, müssen die neuesten technischen und künstlerischen Möglichkeiten kennen. Vor allem aber brauchen sie Selbstorganisationsfähigkeiten, beispielsweise: persönliche Glaubwürdigkeit und Eigenverantwortung, Mobi-

5 Nach HUBER, H. D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz: Eine kritische Auseinandersetzung. In: M. Bühler; A. Koch (Hrg.). Kunst & Interkontextualität: Materialien zum Symposium schau-vogel-schau. Köln.

lität und Initiative, Planungs- und Marktkenntnis, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Solche Selbstorganisationsfähigkeiten oder dispositionen kann man Kompetenzen nennen. Und zählt darunter, wie das Beispiel illustriert, personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen.

Stellt der Chef dieser Multimediafirma neue Leute ein, wird er natürlich zunächst nach ihren Zeugnissen, Abschlüssen und Qualifikationen fragen. Was er aber eigentlich wissen möchte und muss: Haben sie die Kompetenzen, unter den Bedingungen schnell wechselnder Arbeitsaufgaben und -ziele erfolgreich zu bestehen? Was auch kommt – werden sie erfolgreich sein? Diese Fragen stehen vor immer mehr Unternehmern, immer mehr Unternehmen. Der Gewinn kompetenter Mitarbeiter wird zur Existenzfrage.

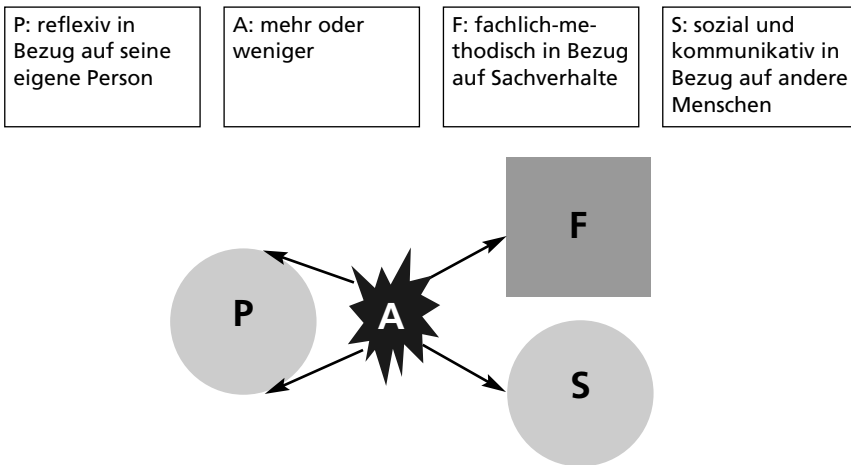
Führende amerikanische Ökonomen des „Council of Competitiveness“ prognostizieren, dass die Entwicklung der Kompetenzen von Arbeitnehmern zum wichtigsten Wettbewerbsfaktor der nächsten Dekade wird und sagen voraus: Der Konkurrenzkampf der Zukunft wird zunehmend als Kompetenzkampf geführt.⁶ Damit wird das Verständnis, die Beschreibung und Messung von Kompetenzen zur Überlebensfrage unter den Bedingungen einer immer härteren nationalen wie internationalen Konkurrenz.

Kompetenzverständnis

Um in der Risikogesellschaft, im Chaos dynamisch sich verändernder und koevolvierender politischer, wirtschaftlicher und sozialer Bedingungen denken und handeln zu können, brauchen Menschen zunehmend Dispositionen, um unter der entstehenden Zieloffenheit und Unsicherheit das eigene Tun selbst zu organisieren. Das Beispiel hatte Kompetenzen als solche Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln charakterisiert, eine Beschreibung, die sich weit durchgesetzt hat. Kompetenzen kennzeichnen also die Dispositionen eines Menschen (in Erweiterungen möglicherweise auch eines Teams, einer Organisation oder eines Unternehmens), in Situationen mit unsicherem Ausgang sicher zu handeln. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen.

Überlegt man sich, welche Möglichkeiten für einen Menschen überhaupt bestehen, selbstorganisiert zu handeln, so kommt man, ausgehend von beigefügtem Graphen, zu folgenden Grundkompetenzen (key competences):

6 Council of competitiveness (1998): Winning the skills race. Washington.



Da ist – auf individueller Ebene – die Disposition, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu verhalten. Produktive Einstellungen, Motive, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln. Wir sprechen von personaler Kompetenz (P).

Da ist die Disposition, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv umzusetzen. Wir sprechen von Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A).

Da ist die Disposition, mit fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen. Selbstständig neues Wissen zu gewinnen. Den Lösungsprozess methodisch fruchtbar zu gestalten. Wir sprechen von Fach- und Methodenkompetenz (F).

Da ist die Disposition, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren. Wir sprechen von sozialkommunikativer Kompetenz (S).⁷

Grundlage dieser Basiskompetenzen sind generelle Fähigkeiten, überhaupt selbstorganisiert handeln zu können, zu denen die Fähigkeiten Selbsterkenntnis, Selbstdistanz, Selbstrelativierung, Empathie, Situationsidentifikation, Interventions- und Problemlösungsvermögen gehören. Ich spreche hier von Metakompetenzen, analog zu den Metakognitionen.⁸

Die Basiskompetenzen sind die fundamentalste Kompetenzdifferenzierung.

Den Basiskompetenzen und ihren Kombinationen lassen sich dann die meisten der betrieblich und pädagogisch gängigen Kompetenzbegriffe zuordnen. Wir haben

⁷ Vgl. ERPENBECK, J. und VON ROSENSTIEL, L., a. a. O.

⁸ BERGMANN, G.; DAUB, J.; MEURER, G. (2003) Relationale Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Grundlagen – empirische Belege – Methoden. Erster Zwischenbericht zum QUEM - Forschungsprojekt Kompetenz und Selbstorganisation. Teil 1. Siegen.

280 Begriffe daraufhin ausgewertet. Das KODE®X-Verfahren versucht, die Fülle von hunderten „herumgeisternden“ abgeleiteten Kompetenzbegriffen auf ein überschaubares Gitter von 64 zu reduzieren⁹ (z. B. Loyalität, Glaubwürdigkeit, Eigenverantwortung usw. als personale Kompetenzen). Ich spreche hier von Abgeleiteten Kompetenzen.

Schließlich gibt es übergreifende Kompetenzen, die Anteile von allen Grundkompetenzen und vielen abgeleiteten Kompetenzen umfassen. Ich spreche hier von Querschnittskompetenzen (z. B. interkulturelle Kompetenzen). Metakompetenzen, Basiskompetenzen, Abgeleitete Kompetenzen und Querschnittskompetenzen bilden eine oft sehr komplizierte Kompetenzarchitektur.

Der Kompetenzbegriff lässt sich nach Rolf Arnold deutlich vom Qualifikationsbegriff abheben¹⁰:

Qualifikation	Kompetenz
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
Q. ist – bei handlungszentriertem Beobachtungsfokus – weit gehend auf konvergent-anforderungsorientierte Handlungs- und Tätigkeitssituationen bezogen	K. füllt als einziger Attributionsbegriff das Feld handlungszentrierter Beobachtungsfokus/divergent-selbstorganisative Handlungs- und Tätigkeitssituationen
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	K. ist subjektbezogen
Q. ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	K. bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
Q. ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können	K.-Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
Q. rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts „proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte“) ab	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

⁹ Vgl. ERPENBECK, J.; HEYSE, V., MAX, H. (2001): KODE® X Der Kompetenzexplorer (Messverfahren). Berlin, Regensburg, Lakeland.

¹⁰ ARNOLD, R. (2000). Qualifikation. In: Arnold, R.; Nolda, S., Nuissl, E. Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 269.

Qualifikation und Kompetenz sind demnach keine Gegensätze. Es besteht ein Einschließungsverhältnis: Kompetenz setzt Qualifikation voraus, Qualifikation garantiert aber in keiner Weise Kompetenz. Zwischen Qualifikationen und Kompetenzen verläuft jedoch eine paradigmatische Scheidelinie:

Qualifikationen sind der letzte und differenzierteste Ausdruck eines letztlich mechanisch deterministischen Bildungsverständnisses. Zwischen Qualifikation und Handlungserfolg besteht ein kausaler, statistisch zu charakterisierender Zusammenhang.

Kompetenzen sind der erste, sicher weiter zu differenzierende Ausdruck eines selbstorganisativ deterministischen (eher im Litt'schen Bilde des „Wachsenlassens“ zu fassenden) Bildungsverständnisses, das Kontingenz anerkennt und einbezieht. Zwischen Kompetenz und Handlungserfolg besteht ein evolutiver, also nur in Evolutionsmodellen zu fassender Zusammenhang. Auf biographischer Ebene ist das ja auch sofort einsichtig.

Kompetenzen, als Selbstorganisationsdisposition des Handelns in einer komplexen, vernetzten, sich ihrerseits selbstorganisierend verändernden Umgebung, unterliegen bestimmten Prinzipien, wie sie für alle Selbstorganisationsprozesse typisch sind. Einige dieser Grundprinzipien seien hier hervorgehoben:

1. Das Prinzip der inneren Bedingtheit und Bestimmtheit, eines eigenen (selbstorganisativen) Determinismus (Die durch Selbstorganisation entstandenen Strukturen sind in der Regel sowohl durch die Randwerte als auch durch die inneren Faktoren bedingt; die Zukunft ist real offen)
2. Das Prinzip der Ordnungsparameter, das Haken-Prinzip (Es existieren in der Regel spezielle Bewegungen (Moden), die alle Teilbewegungen koordinieren. Das gilt auch im übertragenen Sinne für geistiges und symbolisches Handeln, das durch übergeordnete Ordnungsparameter, nämlich Regeln, Werte und Normen koordiniert wird)
3. Das Prinzip der beschränkten Vorhersagbarkeit (Es gibt grundsätzlich zwei Klassen von Strukturen der Selbstorganisation, reguläre und irreguläre bzw. chaotische, dissipative Strukturen. Chaotische Dynamik impliziert ein exponentielles Auseinanderstreben der Systemtrajektorien und damit eine schlechte Vorhersagbarkeit der fernerer Zukunft)
4. Das Prinzip der Historizität (Alle Strukturen der Realwelt, die durch Evolution/Entwicklung entstanden sind, können letztlich nur durch eine Synthese zugrunde liegender Gesetze und konkreter Entstehungsgeschichte verstanden werden)
5. Das Prinzip der Komplexität (aufgrund der Komplexität der Systeme sind diese nur unvollständig beschreibbar und perspektivisch einzuschätzen, interne Zustände beeinflussen sich selbst – das Verhalten ist weder aus Inputs noch aus internen Zuständen „ableitbar“, die Komplexität ist nicht reduzierbar)

6. Das Prinzip der Redundanz (Die Gestaltung und Lenkung des Systems kann aus Teilsystemen heraus erfolgen, Information ist über das System verteilt, es gibt kein ausschließliches Hierarchieprinzip)
7. Das Prinzip der Selbstreferentialität (das Eigenverhalten ist Produkt innerer Kohärenzen, nicht „Repräsentation“ äußerer Einflüsse, jedes Verhalten wirkt auf sich selbst zurück und ist Ausgangspunkt weiteren Verhaltens. Selbstreferentielle Systeme sind weit gehend operational-organisativ geschlossen, aber offen gegenüber Materie- und Energieflüssen)
8. Das Prinzip der Autonomie (das System ist nicht informationell unabhängig, aber im Sinne von Selbstgestaltung, -lenkung und -entwicklung selbstbestimmt gegenüber der Umwelt; es ist nicht angepasst, sondern koevolutiv geprägt)
9. Das Prinzip humaner sozialer Systeme (humane soziale Systeme sind selbstorganisierend und kreativ, sie sind wert- und willensgesteuert, sinn- und zweckorientiert und beruhen auf Kommunikation, Symbolen und Lernen).¹¹

Aufgrund des selbstorganisativen Determinismus, der Wichtigkeit von Werten als Ordnen des Handelns, der beschränkten Vorhersagbarkeit, der Historizität der Handlungsprozesse, ihrer Redundanz, Selbstreferentialität und Autonomie sowie ihrer Wert-, Willens- und Sinnsteuerung gibt es keinen wie immer gearteten direkten Schluss von der Handlungsvoraussetzung Kompetenz auf die Handlungsvielfalt Performanz.¹² Wir müssen uns mit Wahrscheinlichkeitsannahmen, Erfahrungswerten, Teilaussagen, manchmal auch mit bloßen Hoffnungen begnügen. Allerdings lässt sich aus quantitativ gemessener, qualitativ charakterisierter oder komparativ beschriebener Performanz sehr wohl auf zugrundeliegende Kompetenz rückschließen – sonst wäre Kompetenzmessung eine bloße Illusion.¹³

Kompetenzmessung

Meta-, Grund-, Abgeleitete und Querschnittskompetenzen lassen sich messen. Das wird auf nationaler wie internationaler Ebene versucht.¹⁴ Eine Vielzahl von Verfahren ist bei einem Vergleich zu berücksichtigen; er sollte systematisch zumindest folgende Aspekte umfassen:

- 11 EBELING, W.; FEISTEL, R. (1994). Chaos und Kosmos. Prinzipien der Evolution. Heidelberg, Berlin, Oxford S. 39 ff.; Erpenbeck, J.; Weinberg, J. (1999) Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R.; Gieseke, W. Die Weiterbildungsgesellschaft. Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied.
- 12 Betrachtet man neuere Beiträge zur Kompetenzforschung und zur Kompetenzmessung, so stellt man fest, dass dort der Performanzbegriff ausgeblendet ist; vgl. die Jahressbände QUEM (Hrsg.) (1996 – 2001): Kompetenzentwicklung '96; Kompetenzentwicklung '97; Kompetenzentwicklung '98; Kompetenzentwicklung '99; Kompetenzentwicklung 2000; Kompetenzentwicklung 2001. Münster, New York, München, Berlin.
- 13 Vgl. ERPENBECK, J. (2003): Performanz – Basis oder Stiefkind moderner Kompetenzforschung? In: BIBB (Hrsg.) Materialien des 10. BiBB-Kongresses. Bonn.
- 14 HAASE, K. (ab 2001): Statusberichte zum Internationalen Monitoring „Grundlagen Kompetenzmessung“. Berlin; siehe unter: http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring.

1. Kompetenztypen: Je nachdem ob es um Selbststeuerungsprozesse (zielorientiert) oder Selbstorganisationsprozesse (zukunfts offen) des Handelns geht, lassen sich zwei Kompetenztypen unterscheiden: solche, die für Selbststeuerungsstrategien (Gradientenstrategien) unter – unscharfer – Zielkenntnis, und solche, die für Selbstorganisationsstrategien im engeren Sinne (Evolutionstrategien) unter Zieloffenheit notwendig sind.
2. Kompetenzklassen: Je nachdem, ob sich das selbstorganisierte Handeln reflexiv auf die handelnde Person, auf ihre Aktivitäts- und Willenskomponenten, auf die fachlich-methodische Erfassung und Veränderung der gegenständlichen Umwelt (in der auch andere Menschen als Forschungsgegenstände aufgefasst werden) oder auf die soziale Umwelt des Handelnden (andere Menschen oder Menschengruppen) (S) bezieht, lassen sich Kompetenzklassen gemäß den umrissenen Grundkompetenzen – (P) personale, (A) aktivitäts- und umsetzungsorientierte, (F) fachlich-methodische und (S) sozial-kommunikative Kompetenzen – bilden.
3. Kompetenzgruppen: Diese beiden grundlegenden Klassifizierungen lassen sich um methodologische erweitern. So lassen sich grundlegende Kompetenzgruppen ausmachen, bei denen: (p) Kompetenzen als Persönlichkeitseigenschaften (→ methodologische Basis: Motivations- und Persönlichkeitspsychologie), (a) Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (→ methodologische Basis: Tätigkeitspsychologie, Arbeitspsychologie), (f) Kompetenzen als fachbetonte Allgemeinqualifikationen (→ methodologische Basis: kognitive Psychologie, pädagogische Qualifikationsvermittlung und Zertifizierung) und (s) Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen (→ methodologische Basis: Sozial- und Kommunikationspsychologie) aufgefasst werden.
4. Kompetenzentwicklung: Zusätzlich ist es stets möglich, einen Augenblicksstatus der Kompetenzen aufzunehmen oder ihre zeitliche Entwicklung in Form von Zeitreihen zu analysieren, die sehr unterschiedliche Zeitspannen umfassen können – von Tages- oder Wochenspannen über Monats- und Jahresspannen bis hin zu Mehrjahres- und Lebensspannen.
5. Kompetenzbeobachtung: Wie in allen Human- und Sozialwissenschaften spielt weiterhin das Beobachtungs-(Beobachter-)Problem eine entscheidende Rolle für das Kompetenzverständnis und die Kompetenzmessung. Kompetenzbeobachtung kann entweder als objektives Messverfahren oder als subjektives Einschätzungsverfahren oder in Mischformen gestaltet werden.
6. Kompetenzforschung: Verfahren können schließlich nicht nur objektiv oder subjektiv sein, sondern hochstrukturiert oder unstrukturiert, standardisiert, halbstandardisiert oder unstandardisiert, kulturgebunden oder kulturfrei, statistisch oder hermeneutisch interpretierbar usw. Insbesondere kann man zwischen quantitativer Kompetenzforschung und qualitativer Kompetenzforschung unterscheiden. Sowohl quantitative wie qualitative Messmethoden spielen für die moderne Kompetenzforschung eine eigene, unersetzliche Rolle.

7. Kompetenzmessverfahren: Kompetenzmessverfahren werden demnach in der umrissenen Systematik beschrieben. Sie muss in einem weiten Sinne verstanden werden. Wo wir Kompetenzen nicht ausmessen können, sind wir doch oft gezwungen, Handlungen und Handelnden Kompetenzen zuzumessen. Deshalb sind sehr unterschiedliche Verfahren als Kompetenzmessverfahren zu betrachten, nämlich alle solche, die Kompetenzen
- quantitativ messen (z. B. Tests)
 - qualitativ charakterisieren (z. B. Begriffsanalysen)
 - komparativ beschreiben (z. B. Kompetenzbiographien)

Nicht die exaktesten, sondern die angemessensten, in kurzer Zeit bestmögliche Entscheidungshilfen liefernden Kompetenzmessverfahren haben sich in der betrieblichen und pädagogischen Praxis durchgesetzt.

Eine wichtige methodische Frage von Kompetenzmessungen ist, wie weit sie nach den klassischen, für Persönlichkeits- oder Eignungstests entwickelten Maßstäben Objektivität, Reliabilität und Validität beurteilt werden können. Die Arbeitsdefinition von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen verdeckt, dass die Handlungen, in denen die Dispositionen eingesetzt werden, stets einem Entwicklungsprozess entstammen, sich in einem Entwicklungsprozess befinden (also niemals feste, sehr stabile Eigenschaften sein können), obendrein nur in einem „Pfad“ von Wirkungsmöglichkeiten eingesetzt werden, wobei Kompetenzen in diesem Sinne kontextabhängig sind – die Metakompetenzen am wenigsten, die Querschnittskompetenzen am meisten; schließlich dass Metakompetenzen die Grundlage von Kompetenzen bilden, allen voran die reflexive Handlungsfähigkeit.

Eine genauere Definition von Kompetenz formuliert, KAPPELHOFF folgend¹⁵ und anknüpfend an Vorstellungen einer allgemeinen Evolutionstheorie (Evolution am Rande des Chaos; Selbstorganisation als zentraler Mechanismus der Ordnungsbildung), diesen Gesamtzusammenhang: Kompetenz ist eine evolutionär entstandene und sich evolutionär weiterentwickelnde generalisierte Disposition eines komplexen, adaptiven Systems (Subjekt) zur selbstorganisierten Lösung eines spezifischen Problems in Hinblick auf eine allgemeine Klasse von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen auf der Grundlage einer reflexiven Handlungsfähigkeit.

Ich will die Brüchigkeit traditioneller Testkriterien angesichts der Einbettung von Kompetenzen in Selbstorganisation und Evolution jedoch nicht allgemein thematisieren, sondern am Beispiel des KODE®-Verfahrens, dem ich mich jetzt zuwende, mit behandeln.

15 KAPPELHOFF, P. (2004) Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Kolloquiumsvortrag Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Berlin (Manuskript).

KODE®

KODE® ermittelt das Ausprägungsverhältnis der Grundkompetenzen einer Person (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische, sozial-kommunikative Kompetenzen) – einmal unter „normalen“, unproblematischen Arbeits- und/oder Lebensbedingungen, einmal unter besonders fordernden, auch belastenden Bedingungen wie Stress, Problemdruck, Konflikt. Beides kann in Form von Selbst- oder Fremdbeurteilungen geschehen. Kompetenzen werden dabei immer als etwas Positives betrachtet: Es gibt keine negativen Kompetenzen sondern nur unterschiedlich positive Ausprägungsgrade.

Zusätzlich werden die Ausprägungen der Grundkompetenzen in Bezug auf – entweder selbst- oder fremdbeurteilte – ideale Ansprüche, reale Handlungsabsichten, konkrete Handlungsweisen und verwirklichte Handlungsergebnisse verglichen. Damit ermöglicht KODE®

- die schnelle und intensive Verortung eines individuellen Kompetenzspektrums
- die Bestimmung von zu fördernden, aber auch übertrieben starken Kompetenzbereichen
- die Überprüfung der Belastungsfähigkeit des individuellen Kompetenzgefüges unter Problembedingungen
- die Ermittlung von Umsetzungsproblemen der Selbstorganisationsdispositionen in geistige oder gegenständliche Handlungsergebnisse, insbesondere bei Differenzen zwischen Handlungsidealen und -absichten einerseits und den Prozessen und Resultaten ihrer Verwirklichung andererseits
- die Weiterentwicklung vorhandener, die Entwicklung neuer, den Ausgleich stark differierender und die Dämpfung „überzogener“ Kompetenzen.

KODE® ist ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen; die Einschätzungsergebnisse werden quantifiziert und ggf. in zeitlicher Entwicklung verglichen. KODE® hat die Gesamtheit der Grundkompetenzen im Blick und knüpft methodologisch an klassische Satzergänzungsverfahren der Psychologie an, sowie an Teilelemente des von Stuart Atkins und Allen Katcher entwickelten, in Deutschland von René BERGERMAIER und Reiner CZICHOS angepassten und bzgl. Interpretations- und Trainingshilfen weiterentwickelten LIFO® Systems (von Life Orientation).

Das KODE®-System umfasst neben den Selbst- und Fremdeinschätzungsfragebögen und dem Auswertungsraster auch einen Katalog von Interpretationsvorschlägen der Kompetenzverteilungen und ein Trainingskompendium, das Tools und systematische Vorschläge zur Kompetenzförderung beinhaltet. Das KODE®-System liegt auch in einer PC-Version vor, die eine automatisierte, online betriebene Auswertung gestattet.

Das KODE®-System kann methodisch eingesetzt werden für Anforderungsanalysen, Potenzialanalysen und Qualifizierungsbedarfsanalysen; im Rahmen des Per-

sonalrecruitments, bei Personalauswahl- und -einstellungsvorhaben; zur Begleitung von Personalförderung und -entwicklung und zur Ableitung von differenzierten PE-Maßnahmen; als Eingangsstufe („opener“) von Assessments bzw. als Prä- und Posteinschätzung im Rahmen von Lernpotenzial-AC's; beim Aufbau bzw. bei der Präzisierung von Beurteilungssystemen; als Teil von Kompetenzbilanzierungen und Kompetenzprofilings. Bei der betrieblichen Suche nach High Potentials sowie nach vielseitig und selbstorganisiert handlungsfähigen Mitarbeitern, aber auch bei der Sicherung der Chancengleichheit von Arbeitnehmern, die ihre Kompetenzen entweder in traditionellen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen oder aber in der betrieblichen und sozialen Praxis erwarben, hat die Kompetenzmessung eine schnell zunehmende Bedeutung gewonnen.

KODE® steht als ein übergreifendes Kompetenzgitter, im Wettbewerb mit dem Kompetenzkompass® (Hänggi), mit dem nextexpertizer® und nextcoach® (Kruse), und mit dem Entwicklungsorientierten Scanning (EOS) (Kuhl), dabei behauptet KODE® einen eigenen, unverzichtbaren Platz als „kleines“, sehr ökonomisches, aber gleichwohl differenziert über die bloße Feststellung von Grundkompetenzen hinausgehendes Kompetenzmessinstrument. In Bezug auf die bekannten, breit eingesetzten kommerziellen Verfahren lässt sich die eigene Stellung von KODE® im Vergleich zu OPUS®, zum Knowledge Management Skill Test (Fraunhofer Institut), dem Behavioral Event Interview (BEI) und dem Emotional Competency Inventory (ECI) herausstellen, die vor allem Teilaspekte der Kompetenzen analysieren und außerhalb des selbstgesetzten Rahmens von KODE® liegen. INSIGHTS MDI® und DISG® weisen eine größere Nähe zu KODE® auf. Es lässt sich zeigen, dass alle drei Verfahren in Bezug auf Grundkompetenzen zu ähnlichen Ergebnissen mit ähnlicher Genauigkeit kommen, allerdings die weitergehende Differenzierung von KODE® in günstig/ungünstig und Absicht, Verhalten, Wirkung, Ideal tiefer gehende Aussagen in gleichen Messzeiträumen ermöglicht.¹⁶

KODE® ist sehr gut zusammen mit oder für zahlreiche Aufgaben auch als ökonomischere Variante anstelle von INSIGHTS MDI® und DISG® einsetzbar.¹⁷

Die KODE®-Fragebögen arbeiten nach dem Prinzip der gerangten Satzergänzungen, jede bezieht sich auf eine Grundkompetenz. Die Fragegruppen beinhalten Fragen nach dem Ideal, der Absicht, dem Verhalten und der Wirkung beim Handeln mit Hilfe der entsprechenden Grundkompetenz – und dies unter „normalen“ und unter negativen Bedingungen wie gravierenden Problemen, Konflikten und Stress.

16 Zusammenfassend in ERPENBECK, J., VON ROSENSTIEL, L., a. a. O.

17 HEYSE, V.; ERPENBECK, J. (Hrsg.) (2004): KODE® – ein leistungsfähiges Kompetenzmessverfahren in der Praxis von Trainern, Unternehmen und Organisationen. Münster, New York, München, Berlin (i. D.).

KODE®

Kompetenz - Diagnostik und - Entwicklung

John Erpenbeck und Volker Heyse



Trainingsprogramm zur individuellen Kompetenzentwicklung

Persönlicher Fragebogen von:

Bearbeitet am:

KODE®

Ich bin am zufriedensten mit mir, wenn ich ...

1. ... mich in meiner Arbeit als Mensch verwirklichen kann.
2. ... in relativ kurzer Zeit viel bewegen kann.
3. ... voll im Wissensstoff stehe und Lösungen systematisch ableiten kann.
4. ... gut kommunizieren und kooperieren kann.

Meine Art mit anderen umzugehen, ist am ehesten ...

5. ... darauf gerichtet, anzuerkennen und persönlich anerkannt zu werden .
6. ... zielstrebig und direkt zupackend.
7. ... sachlich, planmäßig und von den Fakten bestimmt.
8. ... kollegial und auf Konsens orientiert.

Durch meine Art und mein Verhalten fühlen andere sich ...

9. ... von mir überzeugt und begegnen mir mit Achtung.
10. ... aktiviert und bekräftigt.
11. ... gut informiert, sachlich unterstützt und fachlich korrekt beraten.
12. ... verstanden und einbezogen.

Sollte ich meine Ideale benennen, denke ich zuerst an ...

13. ... Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit.
14. ... Aktivität und Engagement.
15. ... Fleiß und Pflichterfüllung.
16. ... Freundlichkeit und Emotionalität.

Nach Ausfüllen des Fragebogens, das nur etwa 20 Minuten dauert, kann die Verteilung der Grundkompetenzen unter günstigen und ungünstigen Bedingungen berechnet werden. Aus den Verhältnissen von Ideal, Absicht, Verhalten und Wirkung untereinander wird überdies sichtbar, welche Anstrengungen unternommen werden, um diese Kompetenzen handlungsmäßig umzusetzen und ob dies besser oder schlechter gelingt – dies sowohl in der eigenen Sicht wie in der Fremdsicht. Das Schema der Grundkompetenzen mit ihren Grundcharakteristika wird so mit Leben erfüllt.



Eine kleine (Excel) und eine große Softwarelösung (.net) unterstützen die Auswertung und setzen sie grafisch um. Auch das Ideal – Absicht – Verhalten – Wirkung – Verhältnis wird ausgewertet. Eine personalisierte Auswertung wird ausgedruckt und kann dem Ausfüller sofort mitgegeben werden. KODE® kann auch online eingesetzt und ausgewertet werden.

In Bezug auf die klassischen und immer wieder nachgefragten Charakteristika psychologischer Tests Objektivität, Reliabilität und Validität gilt das bereits Gesagte: KODE® misst Kompetenzen, die in der Regel keine bloßen psychischen Eigenschaften oder Variablen sind, so dass die methodisch unreflektierte Anwendung jener Charakteristika auch hier in die Irre führt.

Die geschilderte Kontextabhängigkeit von Kompetenzen hat gravierende Folgen für die Ermittlung von Objektivität, Reliabilität und vor allem von Validität. Das KODE®- System ist im Rahmen von vielfältigen Untersuchungen – vor allem innerhalb qualitativer Sozialforschung – entstanden, um die Kontextabhängigkeit des Handelns besser zu verstehen; es ist nicht als psychometrischer Test konzipiert. Es

baut auf einem differenzierten, selbstorganisationstheoretisch untermauerten Kompetenzmodell auf, das sich in der Praxis vielfach als tragend erwiesen hat. Es weist aber keine kontextfreien Persönlichkeitsaspekte nach, sondern schließt aus der Performanz der Handlungsergebnisse auf implizite Dispositionen oder Fähigkeiten, auf Kompetenzen, die zu eben jenen Handlungsergebnissen führten. Solche Dispositionen, die implizite Erfahrungen in bestimmten Kontextsituationen einschließen, sind messmethodisch schwer zugänglich. Es werden also keine wie immer konstruierten psychischen Eigenschaften gemessen, sondern Dispositionen, welche die Güte von kreativem Handeln charakterisieren. Insofern haben Aussagen zu Re-Test Reliabilität und Validität stets eine eingeschränkte Gültigkeit, sie sind nur zu treffen, wenn das Verfahren, entgegen seinen Intentionen, gerade nicht in Kompetenzentwicklungsprozessen benutzt wird. Viel wichtiger allerdings ist, ob KODE® wirklich sinnvoll als Instrument der Unterstützung und Entwicklung von Kompetenzen eingesetzt werden kann, dabei akzeptiert wird und sich bewährt. Diese Akzeptanz wird im Sinne einer sozialen Validität fast ausnahmslos bestätigt. Sie ist bei Kompetenzen vor allem in Anpassungsleistungen und Bewähungen in neuen oder besonders komplizierten Handlungssituationen zu prüfen. Deshalb können keine herkömmlichen Tests zum 1:1-Validitätsnachweis einbezogen werden. KODE® regt die Befragten zu Entwicklungsschritten an. Das ist der wesentliche Zweck und Wert von KODE®. Insofern hat das Konzept „Validität“ eine falsche epistemologische Konnotation, wenn damit eine „wahre“ äußere Abbildung innerer Zustände gemeint wäre. Aber schauen wir im Einzelnen:

Die Objektivität des KODE®-Verfahrens lässt sich trotz der erwähnten Kontextabhängigkeit hoch treiben – durch Benutzung standardisierter Instrumente, durch ein standardisiertes, mehrtägiges Intensivtraining der Trainer und Anwender unter Anleitung (als Voraussetzung für den Erwerb der KODE®-Trainer-/Beraterlizenz), durch eine objektivierende digitalisierte CD- oder Online-Auswertung, sowie durch eine Vielzahl von Auswertungsanleitungen und Auswertungshilfen.

Zur Reliabilität lässt sich feststellen, dass Half-split- und Wiederholungs-Reliabilitäten zwischen 0.65 und 0.87 liegen. Je mehr allerdings KODE® zur Anregung des bewussten Selbstlernens und Selbsttrainings eingesetzt wird, desto niedriger wird bei Zweitmessungen die Wiederholungsreliabilität in der beeinflussten Kompetenzrichtung. Werden andererseits die 4 Reliabilitätskoeffizienten gemittelt und in einer Wiederholungsreihe die mittleren Koeffizienten verglichen, kann die Reliabilität als „hoch“ und testgerecht eingeschätzt werden.

Bezüglich der Validität ergibt sich wie erwähnt eine differenzierte Einschätzung: Einerseits ist die soziale Validität im Sinne einer Akzeptanz¹⁸ bei der Gruppe „anspruchsvolle Personalleiter“ und „Top-Berater/-Trainer“ sowie bei den Diagnostizierten generell sehr hoch. Diese hohe Akzeptanz lässt sich auf das zugrunde liegende Stärken-Management zurückführen. Grundsatz ist, dass es keine negati-

18 SCHULER, H. (2000). Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik. 3. Aufl. Göttingen.

ven Kompetenzen gibt; das Verfahren vergleicht „nur“ die positiven Ausprägungsgrade der Grundkompetenzen. Als problematisch gilt lediglich ein „Überziehen“, der überstarke Einsatz einer Kompetenz, wobei eine Stärke zur Schwäche wird. Andererseits wurden in verschiedenen Untersuchungen zu Einzelaspekten der Konstruktvalidität mittlere bis hohe Korrelationen mit den Verfahren Myer-Briggs Type Indicator (MBTI), Eysenck-Skalen Extraversion/Introversion und dem LIFO® gefunden, während sie als mittel bis hoch bezüglich des NEO-FFI und als niedrig bis mittel bezüglich des AIST zu kennzeichnen sind. Insgesamt lässt sich nochmals feststellen, dass die Validität im klassischen testtheoretischen Sinne nur bedingt nachweisbar ist. Sie bezieht sich auf kontextfreie Persönlichkeitseigenschaften und nicht auf Kompetenzen, die als Selbstorganisationsdispositionen nur auf der Zeitachse verfolgbar sind. Zudem gibt es keine national oder international vergleichbaren Verfahren, die eine Validitätsbestimmung zuließen. Wenn KODE® als Persönlichkeitstest missdeutet und nicht die Einheit von Diagnose und Entwicklungsfunktion beachtet wird, ist das Ergebnis also hoch problematisch.

Das ist aus dem Verständnis von „Validität“ selbst abzuleiten. Ein Test ist valide, wenn er das misst, was er zu messen vorgibt. Man unterscheidet zwischen Inhaltsvalidität, Kriterienvvalidität und Konstruktvalidität. Auch wenn man KODE® – fälschlich – als einen klassischen Test betrachtet, steht die Inhaltsvalidität außer Frage. KODE® misst entsprechend seinem Einsatzzweck, was er messen soll.

Die Kriterienvvalidität wird an Verfahren korrelativ festgestellt, die Gleiches zu messen gestatten. Aufgrund des Vorstehenden ist es aber äußerst schwer, solche Verfahren zu finden. Im Grunde kommen dafür nur LIFO®, INSIGHTS MIDI® und DISG® in Frage, die sich aber alle drei nicht als Kompetenzmessungen im engeren Sinne, sondern als praxisnahe Persönlichkeitstests verstehen. Dennoch sind erste Vergleiche ermutigend. Der Kompetenzkompass® misst keine Basiskompetenzen, sondern Abgeleitete Kompetenzen.

Die Konstruktvalidität eines Tests bezieht sich darauf, inwieweit er „das abstrakte psychologische Gedankengerüst widerspiegelt, das seiner Konstruktion zugrunde liegt. Psychologische Konstrukte sind ein Gefüge aus angenommenen Variablen, die heuristisch gefunden oder aus bereits bestehenden psychologischen Theorien abgeleitet sind.“¹⁹ Was uns interessiert, sind nicht die Variablen an sich, sondern ob die so gefundenen und isolierbaren Variablen immer – zumindest mit einer bestimmbar Wahrscheinlichkeit – zu bestimmten Resultaten führen (etwa gute Zensuren in einem Fach zu Erfolg in einem bestimmten Beruf). Damit ist aber schon klar, dass beides in der Regel für Kompetenzen nicht zutrifft:

Die Variablen, auch wenn es sich um Basiskompetenzen handelt, sind extrem und variierend kontextabhängig. Die Disposition zu sozial-kommunikativem Verhalten beispielsweise beruht zwar auch auf psychischen Eigenschaften, schließt aber

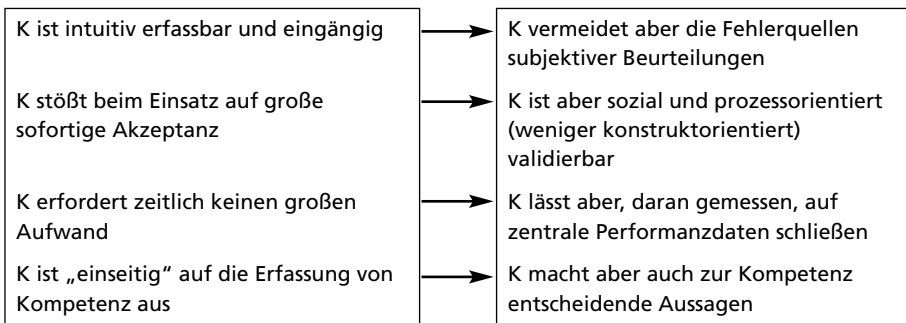
19 SCHELTEN, A. (1997): Testbeurteilung und Testerstellung. Stuttgart. S. 100.

genau so biografisches Gewordensein und perspektivische Entfaltungsmöglichkeiten dieser Dispositionen ein. Sie sind keine Persönlichkeitseigenschaften im bestimmaren und in unterschiedlichen Handlungssituationen klar reproduzierbarem Sinne. Selbstorganisationstheoretisch ändern sie sich schon deshalb fortwährend (und besonders natürlich unter Trainingsbedingungen), weil sich die „Ordner“ des selbst organisierten Handelns, Regeln, Werte und Normen ständig verändern, und diese via Interionisation immer wieder in die Kompetenzen einfließen.

Die Resultate zieloffenen, kreativen Handelns sind in einem noch größeren Maße kontextabhängig und langfristig unvorhersehbar. Der Grund dafür ist, wieder selbstorganisationstheoretisch argumentierend (siehe die Grundprinzipien der Selbstorganisation), dass kleinste Änderungen der Kontextbedingungen des Handelns im Sinne kleinster Veränderung von Kontrollparametern, den gesamten Handlungsprozess und seine Resultate schlagartig verändern können (Verstärkungsprinzip) und dass das Ergebnis (aufgrund des Prinzips der beschränkten Vorhersagbarkeit und aufgrund der Historizität dieses Ergebnisses) nur in Ausnahmefällen mit den Variablen eindeutig in Beziehung gesetzt werden kann.

Folglich: Validitätsbestimmungen von echten Kompetenzmessverfahren sind nur in Ausnahmefällen durchführbar und sinnvoll – bei unveränderlichen Variablen aufgrund gleichförmigen Handelns, und bei Prognostizierbarkeit der Handlungsergebnisse aufgrund eingengter Zukunftsoffenheit und geringer Kreativität. Problematische Validitätswerte sind nicht dem KODE®, sondern unangemessenen Validierungsverfahren geschuldet. Leider sind Validierungsverfahren, die auf selbstorganisative Grundannahmen setzen, bisher nur in Anfängen entwickelt; hier gilt es, weiter zu arbeiten.

Abschließend und verallgemeinernd lässt sich also feststellen, dass KODE® (K) nicht die Vielzahl guter Beurteilungs- und Auswahlverfahren ablösen soll und will. Er hat aber einige wichtige Vorteile, die es hervorzuheben gilt:



Im breiten Maßstab bewähren sich das KODE®- und das darauf aufsetzende KODE®X-Verfahren gegenwärtig als Rückrat der Centren für Kompetenzbilanzierung, CeKom®.²⁰ Das wird auch dazu führen, die Güte der Verfahren, ihre Vorzüge und Grenzen immer besser abzuschätzen und ihre Position im Tableau quantitativer, qualitativer und komparativer Kompetenzmessverfahren in Deutschland und im europäischen Maßstab immer genauer umreißen zu können.

²⁰ Siehe: <http://www.cekom-deutschland.de/>.

Übergreifende Aspekte im Kontext der individuellen Dokumentation von Kompetenzen

WOLFGANG WITTWER

1. Das Neue ist nicht neu

Die Diskussion um informelles Lernen und die Dokumentation und Anerkennung der individuellen Kompetenzen hat zurzeit Konjunktur. In immer kürzeren Abständen werden neue Kompetenzbilanzen entwickelt. Experten erwarten für die kommenden Jahre einen weiteren Boom dieser Messverfahren.

Wie immer bei modischen Entwicklungen so wird auch hier übersehen, dass die neue Mode gar nicht so neu ist, und es wird nicht weiter gefragt, ob uns die neue Kleidung überhaupt steht bzw. ob wir diese überhaupt wollen (zur kritischen Auseinandersetzung mit dem informellem Lernen vgl. WITTWER/KIRCHHOF 2003).

Die Bedeutung des informellen Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen hat bei uns schon immer eine große Rolle gespielt und nicht erst heute. Nur hat man in der Vergangenheit nicht so aufgeregt getan. Informelles Lernen gilt als die älteste Form des Lernens und ist immer noch die Hauptstütze des Lernens im frühesten Kindesalter (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001, S. 10).

In der beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit wurde nicht zuletzt aufgrund ihrer historischen Entwicklung dem informellen Lernen schon immer eine große Bedeutung beigemessen. Die institutionalisierten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, so die einhellige Meinung des betrieblichen Bildungspersonals, stellen auch heute nur den kleineren Teil der Bildungsarbeit dar. Der weitaus größere Teil der Lernprozesse vollzieht sich beim täglichen Tun am Arbeitsplatz. Dieser erfolgt ungeplant und ohne pädagogische Absicht, z. B. durch die technische und soziale Gestaltung des Arbeitsprozesses, den Führungsstil der Vorgesetzten, die Umgangsformen im Betrieb oder durch die Aneignung von Erfahrung bzw. Routine. „Die organisierte Weiterbildung deckt nur einen winzigen Teil dessen ab, was man im Betrieb lernen kann; sie ist sozusagen das Tüpfelchen auf dem i“ (DUNKEL 1976, S. 10).

Diese Tatsache hat bereits Anfang der 80er-Jahre zur Ausdifferenzierung der betrieblichen Weiterbildung in einen engen und weiten Begriff geführt, wobei der weite Begriff das Lernen im Arbeitsvollzug mit einbezieht (vgl. WITTWER 1982, S. 24 f.).

Die berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung braucht daher, was ihren Anspruch und ihre Leistungsfähigkeit anbetrifft, auch nicht entmythologisiert zu werden, da es diesen Mythos nicht gegeben hat.

Allerdings hat man in den Betrieben auch erkannt, dass die nicht geplanten, informellen Lernprozesse nicht immer produktiv sind und bisweilen den Erfolg der formellen Lernprozesse konterkarieren können. Man versucht daher seit einiger Zeit die informellen Lernprozesse und deren Einflussfaktoren zu erfassen und sie zum Gegenstand formeller Bildungsmaßnahmen zu machen. So wird in der Ausbildung beispielsweise untersucht, welche Belastungen sich zu Beginn der Ausbildung aus dem Verhalten der Ausbilder sowie aus der inhaltlichen und zeitlichen Organisation des Ausbildungsprozesses für die Jugendlichen ergeben können und wie diese Gegebenheiten so zu gestalten sind, dass sie den Ausbildungsprozess fördern und nicht behindern (vgl. zusammenfassend WITTWER 1992, 2003). Zu diesen Maßnahmen gehören u. a. Einführungsseminare für die neuen Auszubildenden.

In der betrieblichen Weiterbildung gewinnen aus ganz ähnlichen Gründen Maßnahmen an Bedeutung, in denen fachliche und soziale Probleme von Gruppen oder Teams analysiert und in institutionalisierter Form bearbeitet werden (z. B. Teamentwicklungsprozesse).

Nicht alles, was informell gelernt wird, kann also „unbesehen“ übernommen werden.

Die Dokumentation und formale Anerkennung von informell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten selbst ist für uns auch nicht neu. So kennen wir seit langem Beurteilungsverfahren, Arbeitszeugnisse, Externenprüfungen oder die Anerkennung langjähriger Berufserfahrungen als berufliche Qualifikation in Tarifverträgen. Sie alle versuchen auf besondere Weise die informell erworbenen Kompetenzen zu erfassen bzw. zu bewerten.

2. Unterschiedliche Interessen bei der Dokumentation individueller Kompetenzen

Die gegenwärtige dichotomische Zuspitzung der Diskussion um die Bedeutung des formellen und informellen Lernens sowie dessen Anerkennung ergibt sich daher, wie ich meine, weniger aus der Sache selbst. Sie ist vielmehr interessengeleitet. Denn mit der Dokumentation individueller Kompetenzen können unterschiedliche Ziele verfolgt werden, die das Subjekt, die Organisation und das (bildungspolitische) System, d. h. die politischen Entscheidungsträger, ansprechen. Aus diesem Grund sind diese Ziele immer mit Blick auf die Person bzw. Institution zu sehen, die diese formuliert.

Die Hinwendung zum informellen Lernen und dessen Ergebnisdokumentation „reichen“, so Ute LAUR-ERNST, „von der Absicht, die betrieblichen und staatlichen Weiterbildungskosten auf den Einzelnen zu verlagern über die Überwindung der strukturbedingten Lücke zwischen Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und (dem) Qualifikationsangebot des Bildungssystems bis hin zum Zurückdrängen formalisierter (staatlich regulierter) Weiterbildungsgänge zugunsten des freien Bildungs-

marktes oder zu einer Stärkung der Rolle des Individuums bei der Gestaltung seines Kompetenzprofils“ (LAUR-ERNST 2000, S. 113).

Gegenwärtig wird zudem versucht, der Forderung nach Dokumentation und Anerkennung von individuellen Kompetenzen dadurch Nachdruck zu verleihen, indem auf die bereits erprobte Praxis in anderen europäischen Ländern verwiesen wird. Hier werden insbesondere die Niederlande, England, Norwegen und Finnland genannt. Aus diesem Ländervergleich wird die Schlussfolgerung gezogen, Deutschland müsse unbedingt dieses Defizit ausgleichen. Bei dieser Forderung wird übersehen, dass in diesen Ländern die Dokumentation überwiegend aus Gründen erfolgt, die bei uns so nicht gegeben sind, nämlich das Fehlen formalisierter praxisbezogener Ausbildungsgänge sowie die fehlende Orientierung von Aus- und Weiterbildung am Berufskonzept. Bei diesen Ländern handelt es sich überwiegend um solche, die eine duale Ausbildung nicht kennen. Es ist daher verständlich, dass sie sich um Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten für beruflich-betriebliches Arbeitshandeln bemühen, um die Erwerbsfähigen möglichst qualifikationsbezogen einsetzen zu können.

Es gibt also viele gute Gründe, die für eine Dokumentation individueller Kompetenzen sprechen. Dennoch müssen wir genau prüfen, ob diese Gründe auch für uns gelten und vor allem, welchen Beitrag diese zur individuellen Kompetenzentwicklung leisten.

Bevor ich auf diese Fragen eingehe, will ich kurz auf den Begriff informelles Lernen eingehen, da es sich hier um einen sehr schillernden Begriff handelt.

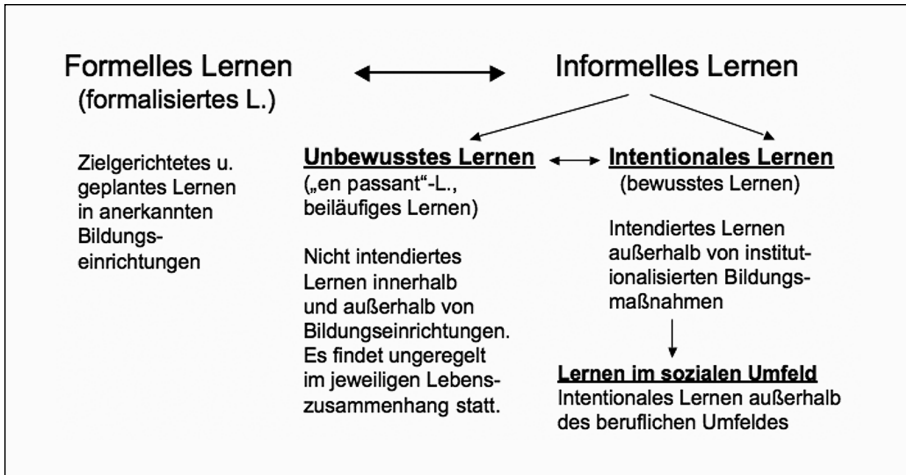
3. Begriffliche Abgrenzung „Informelles Lernen“

Die unterschiedlichen Bedeutungsfacetten dieses Begriffs liegen auf einem Kontinuum, das durch die Pole „unbewusstes“ Lernen und „intentional“ bzw. „bewusstes“ Lernen begrenzt werden (vgl. ebd., S. 115).

Beim unbewussten Lernen, andere Bezeichnungen sind: beiläufiges, implizites, indirektes Lernen oder Imitationslernen, wird den Individuen, wenn überhaupt, erst mit zeitlicher Verzögerung bewusst (vgl. ebd.), dass sie etwas gelernt haben. Lernanlass und Lernverlauf bleiben weitgehend im Dunkeln. Es handelt sich hierbei um einen unreflektierten Lernprozess. REISCHMANN (1995, S. 203) spricht in diesem Zusammenhang von Lernen „en passant“ und meint damit ein „Lernen im Vorübergehen“, das nicht intendiert ist. Diesen Lernprozess kann man nicht bewusst machen.

Informelles Lernen kann allerdings auch ein bewusstes und intentionales Lernen sein, das außerhalb institutionalisierter Bildungsmaßnahmen erfolgt. Es kann im Rahmen des Arbeitsprozesses wie auch im außerberuflichen Umfeld des Lernenden stattfinden. Letztere Lernform wird auch als „Lernen im sozialen Umfeld“ bezeichnet.

Abbildung 1: Formelles – informelles Lernen



Einige Autoren verwenden den Begriff informelles Lernen sehr eingeschränkt, indem sie darunter nur das intentionale Lernen verstehen. Die Begründung hierfür ist nicht nachvollziehbar (vgl. KIRCHHÖFER 2001).

Ich gehe hier von einem weiten Verständnis von informellem Lernen aus. Es umfasst das gesamte Spektrum der Bedeutungsgehalte und schließt damit das unbewusste wie das bewusste Lernen außerhalb und innerhalb institutionalisierter Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen ein. Beim unbewussten Lernen kann allerdings erst dann von Lernen gesprochen werden, wenn retrospektiv eine Reflektion des Lernprozesses erfolgt ist, die das Lernergebnis transparent, d. h. in seinem Prozessverlauf erkennbar und damit transferierbar macht.

Bezüglich der genannten Lernformen stellen sich allerdings einige Fragen:

- Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben wir beim informellen Lernen?
- Handelt es sich dabei um ein ganz anderes Wissen als wir in formalisierten Aus- und Weiterbildungsgängen erwerben? Oder anders gefragt, kann man sich informell oder formell jeweils nur ganz bestimmtes Wissen aneignen?
- In welchem Zusammenhang stehen informell und formell erworbene Kompetenzen?

Und

- Können informell erworbene Kompetenzen ohne Weiteres in andere Kontexte transferiert werden?

Im Folgenden soll auf diese Fragen eingegangen werden.

4. Der Dokumentationsgehalt individueller Kompetenzen

Ich will diesen Gehalt anhand einiger Beispiele informellen Lernens erläutern.

Beispiel „unbewusstes Lernen“

Auf die Frage, was sie am Arbeitsplatz gelernt habe, antwortete eine Frau: „Was ich bislang nicht wusste, ist, das ich im letzten Jahr ganz schön viel dazu gelernt haben muss. Ich komme mit meinem PC inzwischen ganz gut zurecht, irgendwie muss ich mir das angeeignet haben“ (zitiert in STRAKA 2001).

Ein „Aha-Erlebnis“ hat also bei der Frau zu der Erkenntnis geführt, dass sie etwas gelernt hat. Das Lernergebnis ist allerdings sehr diffus. Sie hat „ganz schön viel dazu gelernt“, wie sie sagt. Sie weiß jedoch nicht, auf welchem Wege sie dazu gekommen ist. Sie hatte kein bestimmtes Lernziel. Im Arbeitsprozess hat sie eine bestimmte Lernweise entwickelt, sehr wahrscheinlich durch Imitatio-Lernen“.

Die Frage bleibt offen, was sie konkret gelernt hat, und welche Kompetenzen man ihr in diesem Fall dokumentieren kann.

Beispiel „bewusstes informelles Lernen“

Ein Dachdeckergereselle hatte sich auf der Baustelle mit einem neuen Arbeitsverfahren zum Abdichten von Flachdächern vertraut gemacht. Er beschrieb seinen Lernprozess wie folgt: „Ich hatte das (Folienschweißen mit Temperatur und Druck) noch gar nicht gemacht. Auch nicht angeguckt. (...) Habe das ausprobiert mit dem Föhnautomaten, die Temperatur eingestellt, geguckt, ob das zu heiß oder zu kalt war (...); die Naht durch Anheben mit dem Fingernagel oder einem spitzen Gegenstand überprüft. (...) Hab’ immer wieder nachgecheckt, hochgezogen und gesehen. Als alles zusammen war, war es zusammen (...) Ich wusste ja, wie das aussehen sollte“ (ebd.).

Der Dachdeckergereselle hat hier nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ gelernt. Ausgangspunkt seines Lernprozesses war das Lernziel. Er wusste, wie eine Folienschweißnaht aussieht und hat dann unter Zuhilfenahme seiner grundständigen Fachkenntnisse ausprobiert, wie er zu diesem Ziel kommen kann. Ohne diese Fachkenntnisse hätte er, so meine Behauptung, das Ziel nie erreicht. Formal erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten scheinen – zumindest bei manchen informellen Lernprozessen – eine wichtige Voraussetzung für informelles Lernen zu sein. Sieht man einmal davon ab, dass Lernen durch „Versuch und Irrtum“ gefährlich sein kann, so weiß man bei diesem Verfahren nicht, wie das Ergebnis einzuschätzen ist. Zum Beispiel: Hält die Naht oder nicht? War es der einfachste und sicherste Weg zum Ergebnis? War es purer Zufall, dass er die Folien zusammen schweißen konnte? Kann er jetzt auch bei anderen Materialien Schweißnähte setzen? Kann er also seine neue Fertigkeit auf andere Arbeitssituationen transferieren? – ein wichtiges Ergebnis von Lernprozessen.

Auch hier stellt sich die Frage, was hat der Dachdecker konkret gelernt und welche individuellen Kompetenzen können hier dokumentiert werden? Ist es die Fertigkeit, Folien zu schweißen oder die Fähigkeit etwas auszuprobieren und herum zu tüfteln?

I Zwischenresümee

Ich will ein erstes Resümee ziehen. Die zwei Beispiele zeigen im Hinblick auf die Dokumentation individueller Kompetenzen:

1. Man kann die informell erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dokumentieren, z. B.: Frau N. kann Schreibarbeiten mit dem PC erledigen. Herr S. kann Folien schweißen.
2. Diese Dokumentation sagt jedoch noch nichts über den Reflexionsgrad des Gelernten sowie die Qualität des Arbeitsprozesses bzw. des -ergebnisses aus, z. B.: über die benötigte Zeit, die Fehler- bzw. Ausschussquote.
3. Es ist zudem nicht sicher, inwieweit Frau N. und Herr S. in der Lage sind, die neu erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in anderen – auch fremden – Arbeitskontexten einzusetzen, da diese Ergebnisse eines unreflektierten Learning-by-doing-Prozesses sind.

Eine Dokumentation macht daher nur Sinn, wenn auch der Lernprozess miterfasst wird. Denn beim informellen Lernen, so meine These, geht es nicht nur um das Ergebnis, sondern auch um den Weg. Hier liegt auch ein wesentlicher Vorteil des informellen Lernens gegenüber dem formellen Lernen, bei dem die Lernwege oft zugleich mit vorgegeben werden.

Die Differenz von Ergebnis bzw. Ziel und Weg lässt sich mit der Metapher vom Reisen und Wandern veranschaulichen, wie sie in dem folgenden volksphilosophischen Spruch zum Ausdruck gebracht wird: „Der Sinn des Reisens ist, an ein Ziel zu kommen, der Sinn des Wanderns, unterwegs zu sein“: Überträgt man diese alte Lebensweisheit auf den Lernprozess, dann wird der Weg immer mehr zum Ziel. Das Lernergebnis veraltet zwar immer schneller, die Art und Weise jedoch, wie wir gelernt haben, die Erfahrungen, die wir dabei gemacht haben, diese Kenntnisse bleiben uns. Mit diesen können wir in neuen Lernsituationen weiterarbeiten.

Wir haben es hier mit einer Paradoxie der Moderne zu tun. In Zeiten zunehmender Beschleunigungen wird die langsamere Art der Fortbewegung – das Wandern – immer wichtiger. Anders als beim Reisen, wo man von Fahr- bzw. Flugplänen und damit von vorgegebenen Orten, Strecken und Zeiten abhängt bzw. diesen ausgeliefert ist, bestimmt man beim Wandern selbst jeden Teil des Weges und legt die einzelnen Streckenabschnitte je nach dem individuellen Leistungsvermögen zurück. Man benutzt dabei zwar auch Wanderkarten, diese dienen jedoch mehr der allgemeinen Orientierung. Man wechselt beim Wandern von einem Weg zum andern und geht auch schon einmal querfeldein. So macht man unverhofft Ent-

deckungen und sieht von nahem, was Reisende nur für einen kurzen Augenblick in der Ferne sehen kann (vgl. WITTWER 1996, S. 32).

Beispiel: Informelles Lernen in Erfahrungsräumen

Informelles Lernen spielt aber nicht nur im Hinblick auf den Erwerb einzelner Kompetenzen eine wichtige Rolle, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung der Berufsbiografie. Informelle Lernsituationen stellen Erfahrungsräume dar, die zur Entdeckung individueller Kompetenzen und damit zu einer beruflichen Orientierung führen können. Ein Beispiel hierfür ist die Biografie von Constance W.

Constance W. wollte nach dem Abitur unbedingt Kunst studieren, wurde jedoch an der Akademie abgelehnt. „Gerade ich, die immer wusste, was sie wollte, stand nun ganz am Anfang. Da musste ich tief in mich gehen und überlegen, was ich mit meinem Leben beginnen will“.

Sie genoss zunächst, gar nichts zu tun. Sie jobbte, machte ein Praktikum. Diese Phase dauerte etwa zweieinhalb Jahre. Dann hatte sie selbst das Gefühl, eine Perspektive haben zu müssen. Sie machte auf Vorschlag ihrer Mutter ein Praktikum in einer Schreinerei. Das Praktikum gefiel ihr so gut, dass sie sich entschloss, eine Ausbildung zu machen. „Schreiner ist an sich nicht mein Traumberuf. Das ebnet mir nur den weiteren Lebensweg“.... „Ich musste schon immer irgendwas mit den Händen machen. Wenn wir ein neues Fahrrad bekommen haben in einem großen Pappkarton, hat mich der Karton am meisten interessiert. Aus dem habe ich etwas gebastelt“ (GÖRICKE 2001, S. V2/1).

Die Berufswahlentscheidung sowie der Berufsweg von Constance W. ist beeinflusst worden durch informelle Lernprozesse bzw. -ergebnisse. Sie hat sich in diesen Lernprozessen bei verschiedenen Situationen erleben können, sie hat Motivation für bestimmte Tätigkeiten entwickelt und dabei ihre „handwerklichen Fähigkeiten“, d. h. ihre ganz persönlichen Stärken – oder besser gesagt – ihre Kompetenzen entdeckt. Diese bereits in früher Kindheit im privaten Bereich erlebte Kompetenz hat ihr nun beim Einstieg in das Berufsleben geholfen. Dabei spielt der gewählte Ausbildungsberuf einer Schreinerin für sie eine nachgeordnete Rolle. Dieser stellt praktisch nur den beruflich-fachlichen Rahmen dar, innerhalb dessen sie ihre individuelle Kompetenz „handwerkliche Fähigkeit“ anwenden kann. Sie hat diesen Beruf eher zufällig gewählt. Für sie ist die Funktion der Schreinerinnenausbildung klar: Sie ermöglicht ihr die nächsten Schritte auf dem Lebensweg. Die weitere berufliche Entwicklung bleibt dagegen noch offen.

II Zwischenresümee

Die Frage der Dokumentation spielt für das Individuum eine nachgeordnete Rolle. Constance W. hätte es wenig gebracht, sehr wahrscheinlich hätte es ihr sogar die Freude am Spielen verdorben, wenn ihre Bastelei dokumentiert und möglicherweise noch zertifiziert worden wäre.

Eine wesentliche Stärke des informellen Lernens liegt, wie das Beispiel zeigt, in den selbst generierenden Orientierungsmöglichkeiten dieser Lernform. Sie bietet dem Individuum die Chance, sich in unterschiedlichen Arbeits- bzw. Lebenssituationen zu erfahren und sich auszuprobieren. Dadurch ist es ihm möglich, seine Stärken zu entdecken und diese beispielsweise für die berufliche Entwicklung gezielt zu nutzen.

Ein reichhaltiges Angebot an Erfahrungsräumen und nicht nur die Dokumentation des informell Gelernten ist für die berufliche Entwicklung wichtig.

Beispiel: Lernort Familie

Die Erkenntnis, dass informelle Lernsituationen wichtige berufliche Erfahrungsräume darstellen können, hat sich u. a. die Familien-Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts und der Katholischen Arbeitnehmer Bewegung zu Nutze gemacht. Mit Hilfe dieser in einem Modellversuch entwickelten Kompetenzbilanz sollen im Kontext der Familie erworbene Kompetenzen erfasst und als Potenzial für eine innovative Personalentwicklung herausgestellt werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002). Die Bilanz soll zeigen, dass beispielsweise Frauen in ihrer Familienarbeit Kompetenzen erwerben, die auch für beruflich-betriebliches Arbeitshandeln wichtig sein können.

Bei dieser Kompetenzbilanz handelt es sich um eine Form der Selbsteinschätzung, die durch eine Fremdeinschätzung noch ergänzt werden kann. Das Instrument erhebt nicht den Anspruch, Kompetenzen objektiv zu messen bzw. zu zertifizieren. Es soll im Gegenteil zu einer kritischen Selbstreflexion einladen (vgl. ebd., S. 15) und im Zusammenhang mit der Fremdeinschätzung als „Grundlage für einen Reflexions- und Dialogprozess entlang der Frage (dienen), inwieweit die eigenen Stärken am Arbeitsplatz ausreichend Anwendung finden, welche Stärken ... weiter weiterentwickelt werden können und welche berufliche Aufgabe auf der Grundlage des erarbeiteten Kompetenzprofils ... in Zukunft angestrebt werden könnte und sollte“ (ebd., S. 19).

Hier wird ein Schritt weitergegangen als bei der Situation von Constance. Während diese irgendwann aus sich heraus zu der Erkenntnis gekommen ist, über handwerkliches Geschick zu verfügen, werden in diesem Beispiel Frauen und Männer in der Familienphase von außen zur Selbstreflexion angesprochen. Der vorteststrukturierte Selbsteinschätzungsbogen hat die Funktion, gezielt nach Stärken zu fragen und diese in Zusammenhang mit einem bestimmten Berufs- und Tätigkeitsfeld in Beziehung zu bringen. Der Transfer der Kompetenzen ist bereits vorgesteuert. Bei der Familienkompetenzbilanz geht es also nicht nur um die Dokumentation der individuellen Kompetenzen, sondern auch um deren Bewertung, indem sie als geeignet für die betriebliche Personalentwicklungsarbeit betrachtet werden. Damit werden sie, auch wenn das nicht explizit formuliert wird, gleichgestellt mit formal erworbenen Kompetenzen im Rahmen einer Weiterbildung und fachhochschulischen Ausbildung.

In der Bilanz wird dieser Anspruch durchaus selbstkritisch gesehen. Der Erfolg bzw. Misserfolg dieser Bilanz, so das Eingeständnis, hängt davon ab, inwieweit es gelingt, diesen Dialog in betriebliche bzw. organisatorische Entscheidungsprozesse und -abläufe, z. B. im Rahmen von Einstellungs- und Personalentwicklungsgespräche einzubinden (ebd.). Dieser Erfolg wird, so meine ich, im Wesentlichen von der gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Lernform und dem Wert, der dieser Dokumentation beigemessen wird, abhängen.

Die Unternehmen in Deutschland stehen bisher einer Formalisierung des Informellen noch eher skeptisch gegenüber. Tragfähiger für sie sind transparente Verfahren der Beurteilung wie Assessment-Center. Skepsis besteht zudem hinsichtlich einer Inflation von Zertifikaten, verbunden mit Ansprüchen, die nicht zu erfüllen sind (vgl. HANF 1998, S. 48). Die mit einer Zertifizierung gegebene Orientierung ist bei einer Inflationierung von „Abschlüssen“ nicht mehr gegeben, weder für das Individuum noch für einen potenziellen Arbeitsgeber.

III Zwischenresümee

Bei der Dokumentation – und insbesondere bei der Zertifizierung – individueller Kompetenzen ist immer die Subjektivität und Kontextualität des Erwerbs zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Die Anwendung dieser Kompetenzen in anderen Handlungsfeldern ist daher nicht ohne weiteres möglich.

5. Orientierung der Dokumentation individueller Kompetenzen am Subjekt

Daraus folgt – und damit komme ich zu meinem Schlussresümee:

Oberstes Ziel der Dokumentation sollte es sein, die individuelle Kompetenzentwicklung zu fördern. Mit dieser Zielbestimmung ist zugleich auch die Entscheidung getroffen, um wessen Interessen es hier in erster Linie gehen sollte: um die Interessen der Subjekte. Das Individuum sollte selbst bestimmen, ob es und was es an individuellen Kompetenzen dokumentieren will.

Die individuelle Kompetenzentwicklung kann nach zwei Seiten hin erfolgen, in Richtung Subjekt und in Richtung Arbeitsmarkt. Je nach welcher Seite hin sie sich vorrangig orientiert, sind unterschiedliche Instrumente der Dokumentation zu entwickeln. Beide Perspektiven sind unter der Zielsetzung Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, wichtig. Allerdings spielt die Subjektseite mit der zunehmenden Entgrenzung von Beruf und Biografie heute eine immer größere Rolle (vgl. WITTWER 2003). Aufgrund dieser Entwicklung verliert der Beruf seine zentrale Stellung als Biografie konstituierende Kraft. „Das Konzept des Berufs wird heute ersetzt durch das Konzept der Berufsbiografie; an die Stelle der vordefinierten Entwicklungsschablone ‚Beruf‘ tritt der Prozeß des arbeitsbezogenen Lebenslaufs, der potenziell individuell selbst gestaltet sein kann“ (BRATER 1998, S. 40). Der Beruf wird damit zum Gestaltungsfeld der Biografie.

Aufgrund dieser Tatsache gewinnen biografische Selbstreflexionsprozesse an Bedeutung, die mit entsprechenden Instrumenten wie Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen unterstützt werden können.

Diese Prozesse sind zugleich auch der Ort der Integration von formell und informell erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Integration kann von den Individuen allein oder mit Hilfe eines Beraters in Form der Biografiearbeit erbracht werden mit dem Ziel, die eigene Entwicklung zu gestalten.

Biografiearbeit bewegt sich zwischen den Eckpunkten: Biografie – Subjekt – aktuelle (berufliche) Situation – Vision. Sie kann punktuell erfolgen oder als Prozess über einen längeren Zeitraum angelegt sein. Im Rahmen dieses Prozesses kann es sich dann als wichtig herausstellen, bestimmte individuelle Kompetenzen zu dokumentieren bzw. zertifizieren zu lassen. Gesteuert wird die Dokumentation also über den individuellen Bedarf.

6. Offene Fragen

Bevor wir jedoch an die Arbeit gehen und die individuellen Kompetenzen dokumentieren und vielleicht sogar zertifizieren, müssen wir zuvor erst noch wichtige Vorklärungen treffen. Die Klärung dieser Fragen ist wichtig, da darüber das Selbstverständnis sowie die gesellschaftliche Funktion der Dokumentation individueller Kompetenzen definiert wird.

1. Widerspricht nicht die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen dem Wesensmerkmal des informellen Lernens, indem sie genau das macht, was man am formellen Lernen z. T. kritisiert hat, nämlich dass nur das Lernergebnis zählt, das dokumentiert bzw. zertifiziert ist?
2. Welche Zielsetzung soll mit der Dokumentation verfolgt werden? Geht es um die Erfassung individueller Lernprozesse (formative Funktion) oder um den Erwerb bestimmter „Berechtigungen“, z. B. Tarifeinstufungen, Zugänge zu bestimmten Aus- und Weiterbildungsgängen, Ausübung bestimmter Berufstätigkeiten etc. oder um Kostensenkung im Bildungssystem? Im ersten Fall können Instrumente der Selbst- und Fremdeinschätzung eingesetzt werden. Im zweiten Fall kann auf die bereits vorhandenen Instrumente zurückgegriffen bzw. können diese weiterentwickelt werden?
3. Wird mit der Dokumentation individueller Kompetenzen eine zweite, parallele Qualifikationsstruktur aufgebaut, die einerseits im Laufe der Zeit immer mehr die formale Qualifikationsstruktur in Form institutionalisierter Aus- und Weiterbildungsgänge verdrängt, andererseits aber auch selbst zu einer neuen Formalisierung führen kann, indem von cleveren Bildungsanbietern z. B. Leittexte zum informellen Lernen angeboten werden?

4. Führt nicht die Dokumentation und insbesondere die Zertifizierung informellen Lernens zu einem Lernzwang und wird damit nicht das Prinzip der Freiwilligkeit in der Weiterbildung aufgehoben? Wenn ich immer und überall lernen kann, muss ich dann nicht auch immer und überall lernen? Und werden dann nicht gesellschaftliche Probleme individualisiert, indem sie dem individuellen Lernversagen bzw. der Lernunwilligkeit zugeschrieben werden? Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat vor einigen Jahren die „Erschließung von Warteräumen, Zugabteilungen und Sonderzügen als Lernorte sowie, den Ausbau von Lerngelegenheiten bei realen und virtuellen Studienreisen; zusätzlich noch den flexiblen Einsatz von Lernbussen und Technologiebussen, die Einrichtung von Bildungsparks ... und das Anlegen von Bildungsrouten für Wochenendtouren“ gefordert (DOHMEN, zitiert nach GEIBLER 2003, S. 129). Ganz ähnlich ist auch die EU-Programmatik. „Lernzentren sollen geschaffen werden, und zwar dort, wo die Menschen täglich zusammenkommen, z. B. in Kirchen, Parks, Bahnhöfen, Werkskantinen, Freizeitzentren“ (GEIBLER 2003, S. 129). „Schlafzimmer, so Karlheinz Geißler, „werden (glücklicherweise) nicht erwähnt“ und er fragt, wie ich meine, zu Recht, „wie lange lässt man uns noch ruhig schlafen?“ (ebd.).

Diese beunruhigende Frage sollte uns zum Nachdenken anregen.

Literatur

- BRATER, M. (1998): Beruf und Biographie. Esslingen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.): Memorandum über lebenslanges Lernen der europäischen Kommission. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1. Wien 2001
- DOHMEN, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn
- DUNKEL, D. (1976): Versuch der Systematisierung der betrieblichen Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung, 22. Jg., 1, S. 7–10
- GEISSLER, KH., A. (2003): Alle lernen alles – die Kolonisierung der Lebenswelt durch Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, St. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München/Unterschleißheim, S. 127–141
- GÖRICK, J. (2001): „Es wird viel passieren“. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 216 vom 19.09.2001, S. V2/1
- HANF, G. (1998): Europäisches Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 27. Jg. (1998) 4, s. 47–48

KIRCHHÖFER, D. (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Münster u. a. 2001, S. 95–145

LAUR-ERNST, U. (2000): Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? Vortragsmanuskript

REISCHMANN, J. (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung, . 4, S. 200–204

STRAKA, G. A. (2001): Informelles, implizites Lernen und Coca Cola. In: Zeitschrift Grundlagen der Weiterbildung, S. 255–258

WITTWER, W. (1982): Weiterbildung im Betrieb. München, Wien, Baltimore

WITTWER, W. (1992): Die neuen Auszubildenden kommen. Wie der Beginn der Ausbildung sinnvoll bewältigt werden kann. Weinheim, Basel

WITTWER, W. (1996): Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld, S. 11–39

WITTWER, W. (2003): Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Hohengehren, S. 64–88

WITTWER, W. und KIRCHHOF, ST. (2003) (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München/Unterschleißheim

Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen aus der Sicht von Großbetrieben

ARNO SCHMITT

Informelles Lernen

Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen

BIBB-Workshop 30. März 2004

Informelles Lernen Die veränderte Rolle des Ausbilders

Wandel
technologischer
Arbeitswelt

Wandel

?

Wie

Warum?

Überfachliche
Inhalte

Fachliche
Inhalte

Methodik
Lernprozeß

Größere
Fülle des
Wissens

Veränderte Rolle

Industrial
HydraulicsElectric Drives
and ControlsLinear Motion and
Assembly Technologies

Pneumatics

Service
AutomationMobile
Hydraulics**Rexroth**
Bosch Group

Informelles Lernen

Gründe für die veränderte Rolle

- Analyse betrieblicher Anforderungen aus Stellenanzeigen
- Aufgaben aus der Gruppenarbeit
- Neue Rolle und Aufgabe eines Meisters (Übertrag auf Ausbilder)
 - ↳ d. h. insgesamt Wandel der Arbeitswelt
 - ↳ daraus Änderungen für die Ausbildung
 - ⇒ neue Berufe/Inhalte ... Mechatronik
 - ⇒ Neuordnung M+E-Berufe ... Inhalte, Prozessorientierung, Prüfungen

30. März 2004, Arno Schmitt, BRUPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Industrial
HydraulicsElectric Drives
and ControlsLinear Motion and
Assembly Technologies

Pneumatics

Service
AutomationMobile
Hydraulics**Rexroth**
Bosch Group

Informelles Lernen

Gruppenarbeit



30. März 2004, Arno Schmitt, BRUPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

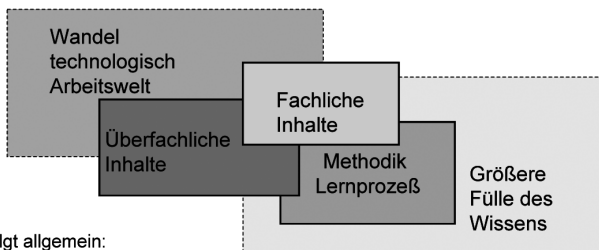
Industrial
HydraulicsElectric Drives
and ControlsLinear Motion and
Assembly Technologies

Pneumatics

Service
AutomationMobile
Hydraulics**Rexroth**
Bosch Group

Informelles Lernen Die veränderte Rolle des Ausbilders

Was ist anders...? bzw. Was muß anders sein... um den Anforderungen gerecht zu werden?



Daraus folgt allgemein:

Es ist notwendig

- die Kompetenzen zu erwerben, die erforderlich sind, um sich in der immer größeren Fülle des Wissens zurecht finden, das relevante Wissen auswählen und anwenden zu können.
- Eine Lern- und Lehrkultur zu verwirklichen, die Motivation und Fähigkeit zum selbständigen Lernen sowie Freude am Lernen und Freude an Leistung vermittelt.

30. März 2004, Arno Schmitt, BR/PAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

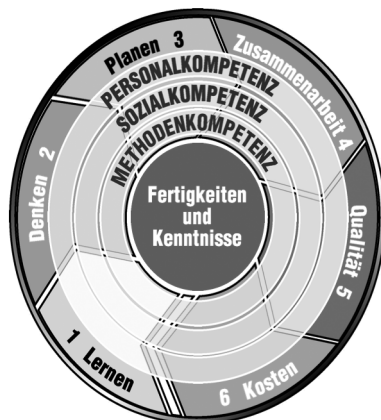
Industrial
HydraulicsElectric Drives
and ControlsLinear Motion and
Assembly Technologies

Pneumatics

Service
AutomationMobile
Hydraulics**Rexroth**
Bosch Group

Informelles Lernen

Q-man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen



30. März 2004, Arno Schmitt, BR/PAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Informelles Lernen

Q -man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen

Das Konzept wurde aus der Frage heraus entwickelt:

„Welche Qualifikationen braucht die Fachkraft der Zukunft?“ und der Überlegungen, wie Schlüsselqualifikationen mit den für die praktische Umsetzung etwas schwer greifbaren Bereichen der Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz nachhaltig gefördert werden können.

Ziel ist,
unter Verwendung von beobachtbaren Handlungen
in Verknüpfung mit fachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen
die Förderung zukunftsorientierter beruflicher Handlungskompetenz zu erreichen.

30. März 2004, Arno Schmitt, BRUPAW
© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Informelles Lernen

Q -man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen

Im Qualifikationsfeld „LERNEN“ geht es unter anderem darum richtig zu lernen, den Lernprozeß zu kennen und umzusetzen, neue Dinge hinzuzulernen.

Das Qualifikationsfeld „DENKEN“ beinhaltet problemlösungsorientiertes Vorgehen und kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu begleiten.

Im Qualifikationsfeld „PLANEN“ wird darauf Wert gelegt systematisch zu planen, komplexe Systeme zu verstehen und systematisch an Aufgaben heranzugehen.

30. März 2004, Arno Schmitt, BRUPAW
© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Informelles Lernen

Q-man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen

Das Qualifikationsfeld „ZUSAMMENARBEIT“ macht unter anderem das Kunden-Lieferanten-Verhältnis untereinander deutlich (Kommunikation, Kooperation, Konfliktregelung).

Im Qualifikationsfeld „QUALITÄT“ geht es um das Erkennen von Kundenerwartungen und Techniken des Qualitätsmanagements.

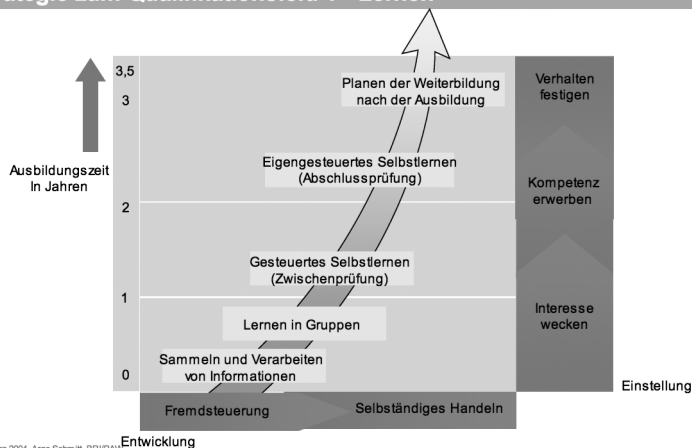
Mit dem Qualifikationsfeld „KOSTEN“ sollen die Auszubildenden sensibilisiert werden kostenbewußt zu handeln, zum Beispiel zeitbewußt Arbeit verrichten.

30. März 2004, Arno Schmitt, BRIPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Informelles Lernen

Strategie zum Qualifikationsfeld 1 - Lernen

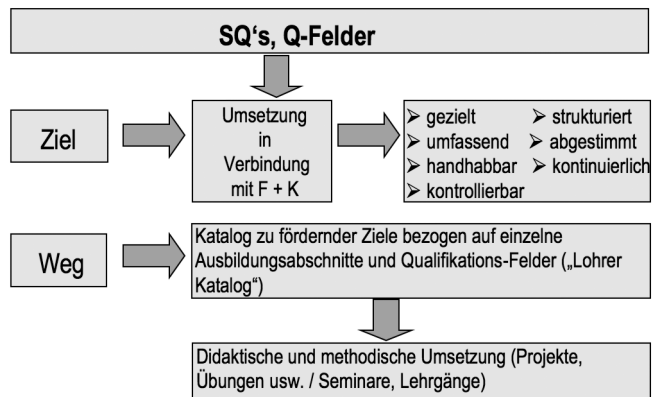


30. März 2004, Arno Schmitt, BRIPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Industrial
HydraulicsElectric Drives
and ControlsLinear Motion and
Assembly Technologies

Pneumatics

Service
AutomationMobile
Hydraulics**Rexroth**
Bosch Group**Informelles Lernen****Q -man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen**

30. März 2004, Arno Schmitt, BRIPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Industrial
HydraulicsElectric Drives
and ControlsLinear Motion and
Assembly Technologies

Pneumatics

Service
AutomationMobile
Hydraulics**Rexroth**
Bosch Group**Informelles Lernen****Q -man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen****Handlungsplan**

Blatt 1 von 1

Thema/Aufgabe: 2-teiligen Hebel fertigen				Beruf:	AJ:	Datum:	Name:
Motivierender Einstieg: Verwendung für Bohrvorrichtung				Ausbild. Abt.:		Erstellt:	
						Freigegeben:	
						Stand:	
Arbeitsschritte	Q Feld	SQ-Feinziele (beobachtbare Handlung)	Methode/ Arbeitsmittel	Kontrollmodus			
1. Rohmaterial überprüfen (Maße, Material)		- Informationen beschaffen	- Zeichnung Tabellenbuch	- Protokoll erstellen			
2. Arbeitsplanung nach Zeichnung (Festlegung der Arbeitsfolgen) Betriebsmittel bereitstellen - Werkzeuge - Meßmittel		- Arbeitsplan erstellen - Gespräche im Team führen	- Begleitbogen → EA - Diskussion im Plenum → GA	- Präsentation vor der Gruppe - Fremdkontrolle (Azubi) Vergleich mit "Mustelösung"			
3. Arbeitsführung abstimmen		- Sachverhalte darlegen	- Diskussion im Plenum → GA	- Übersicht erstellen			
4. Fertigung mit Festlegen der Zwischenkontrollen		- Kosten für Werkzeuge ermitteln	- Kataloge Preislisten	- Reflexion mit Gruppe + Ausbilder			
5. Werkstückendkontrolle		- Protokoll erstellen (Soll - Ist - Abweichung)	- Leitfragen/ Leittexte				
6. Bewerten							

Informelles Lernen

Q-man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen

Bearbeitung eines Auftrages

Auftragsübergabe

- L** Notizen machen
- Skizzen machen
- Verständnisfragen stellen

Information

- L** Informationen verarbeiten
- D** Ideen sammeln
- Z** Informationen weitergeben
- Q** Qualitätsanforderungen erkennen; Meß- und Prüfmittel festlegen
- K** Zeit- und Materialaufwand kalkulieren

Planung

- P** Arbeitsplanung
- D** Lösungsalternativen entwickeln
- Z** Aufgabenverteilung festlegen

30. März 2004, Arno Schmitt, BRU/PAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Informelles Lernen

Q-man - ganzheitliches Qualifizierungskonzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen

Bearbeitung eines Auftrages (2. Teil)

Entscheidung

- D** Lösungsalternativen bewerten,
- Z** Absprachen treffen, Umgang mit Kritik

Durchführung

- Z** Konzentration, Gewissenhaftigkeit,
- Q** Hilfsbereitschaft, Arbeitsschritte
- K**

Selbstkontrolle/ Dokumentation

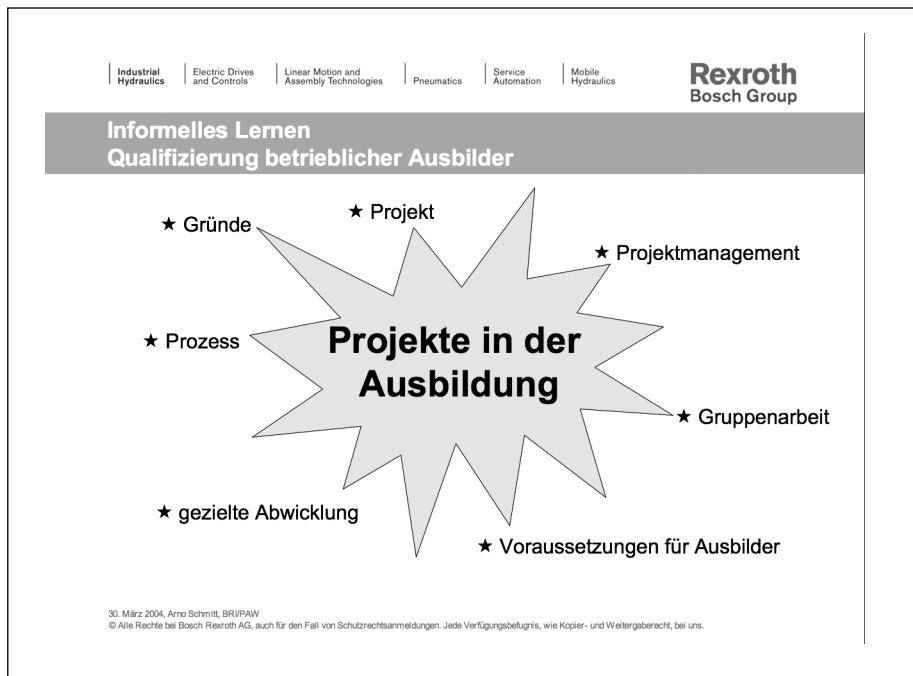
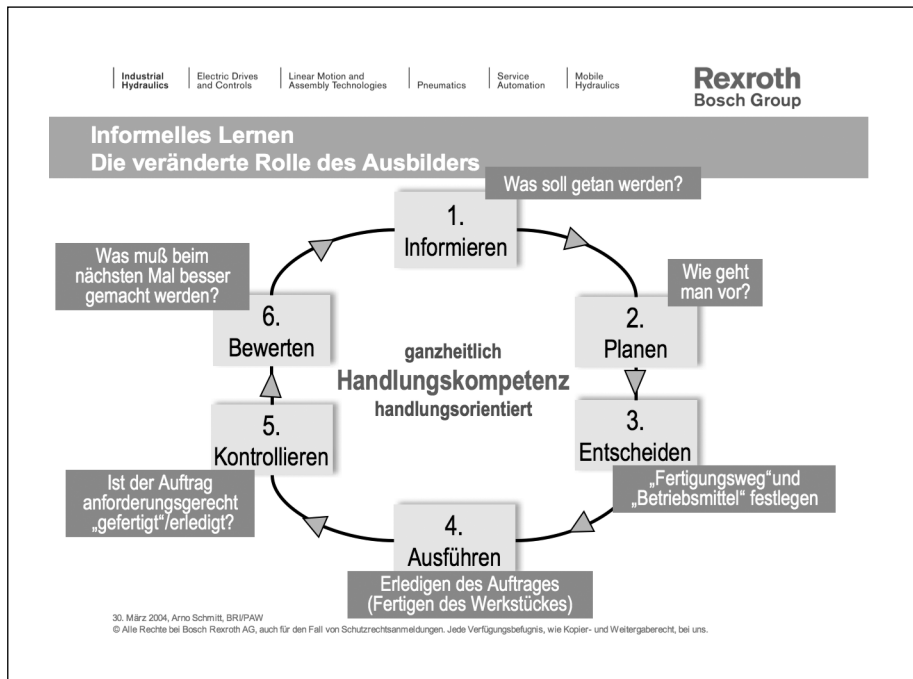
- Q** Selbstkontrolle
- K** Nachkalkulation

Präsentation/ Bewertung

- Z** Präsentationstechniken anwenden, Rückmeldung einholen, Umgang m. Kritik

30. März 2004, Arno Schmitt, BRU/PAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.



Informelles Lernen

Projekte in der Ausbildung - Gründe für Projekte in der Ausbildung

- Ganzheitliche Aufgabe / Arbeitsauftrag (z.B. Planung, Durchführung, Inbetriebnahme, Dokumentation, Präsentation)
- Abbildung realer Arbeitsaufträge:
Prozess von der Auftragserteilung bis zum „Kunden“
- Komplexe Aufgabe, Verknüpfung unterschiedlicher Fachgebiete
- Vermittlung / Förderung von Fachkompetenz und fachübergreifender Kompetenz (z.B. Qualitätsdenken, Zeit, Teamarbeit, Verantwortung...)
- Verknüpfung von Kompetenzen
- Systematisches Vorgehen
- Umgang mit Problemen
- Bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis
- Zukünftige Prüfungen / Prüfungsstruktur

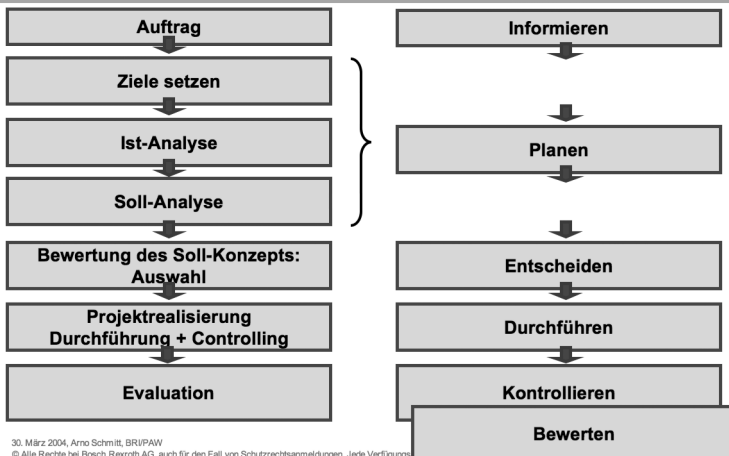
30. März 2004, Arno Schmitt, BRUPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.

Informelles Lernen - Projekte in der Ausbildung

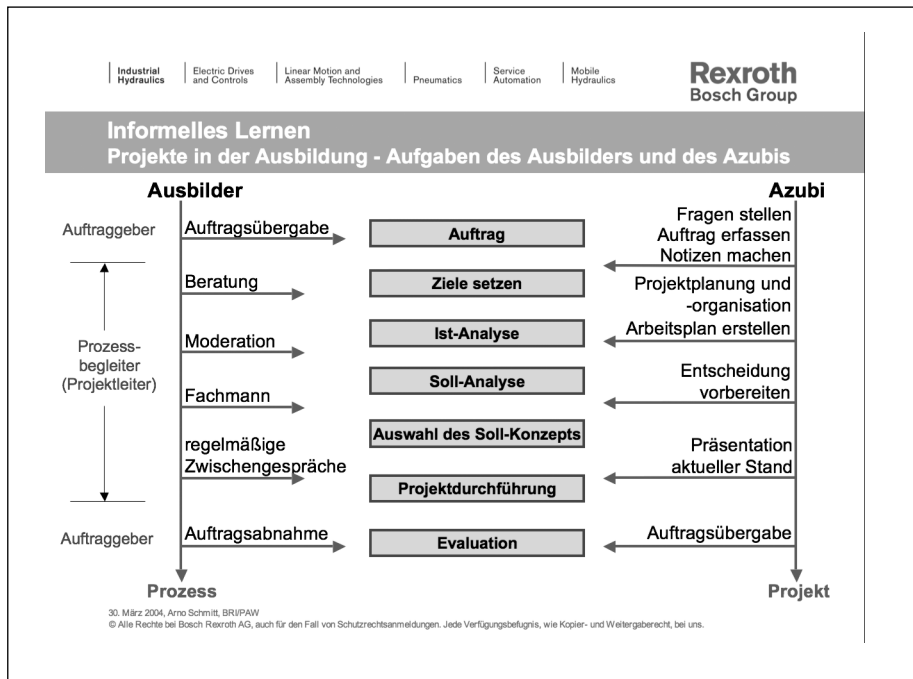
Projektstufen

6-Stufen-Methode



30. März 2004, Arno Schmitt, BRUPAW

© Alle Rechte bei Bosch Rexroth AG, auch für den Fall von Schutzrechtsanmeldungen. Jede Verfügungsbefugnis, wie Kopier- und Weitergaberecht, bei uns.



Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen aus der Sicht von kleinen und mittleren Unternehmen (Modellversuche)

DOROTHEA SCHEMME

Modellversuche greifen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel als Chance auf und tragen maßgeblich zur qualitativen Ausgestaltung unverzichtbarer Modernisierungen des Berufsbildungssystems bei. Da informelles Lernen untrennbar zu einem ganzheitlichen Verständnis von Lernen gehört, beinhalten nahezu alle Förderschwerpunkte im Bereich der außerschulischen Modellversuche auch Formen informellen Lernens. Um wirksame Bezüge zwischen formalisiertem, non-formalem und informellem Lernen zu verdeutlichen, beziehe ich mich auf die folgenden Modellversuchsreihen, hinter denen insgesamt 40 Vorhaben stehen:

1. Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung,
2. Prozessorientierte Berufsbildung,
3. Erfahrungswissen: die verborgene Seite beruflichen Handelns und
4. Wissensmanagement in lernenden Organisationen.

Die Ansätze bewegen sich sowohl auf der formativen als auch auf der summativen Schiene, d. h., sie setzen sich in vielen Varianten nicht nur mit der Einbeziehung und Gestaltung aller Formen des Lernens auseinander, sondern auch mit deren Erfassung und Dokumentation, Bewertung und Anerkennung.

1. Modellversuchsreihe „Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung“

Seit Mitte der 90er-Jahre werden Zusatzqualifikationen in der bildungspolitischen Debatte über die Modernisierung des Berufsbildungssystems – neben gestaltungs-offenen Berufskonzepten – als strategisches Instrument der Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung gesehen und prioritär gefördert.

Bedarf und Ansatzpunkte für Zusatzqualifikationen sind praktisch in allen Wirtschaftssektoren vorhanden. Auf betrieblicher Seite stehen in erster Linie eine bedarfsgerechte Ausbildung sowie die Gewinnung und Betriebsbindung leistungsstarker Auszubildender im Vordergrund des Interesses. Auch wenn eine Tarifierung von Zusatzqualifikationen kaum zu erwarten ist, ergeben sich für die Individuen bessere Verwertungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und erweiterte Aufstiegschancen.

Kleine und mittlere Unternehmen sind in erhöhtem Maße auf variabel und breit einsetzbare, multifunktional ausgebildete Fachkräfte angewiesen, verfügen aber häufig nicht über die erforderlichen Ressourcen, um entsprechende polyvalente Qualifikationsbündel selbst zu vermitteln, sie zu erfassen und zu zertifizieren. Angesichts knapper Mittel hat sich die Schaffung von regionalen und sektoralen Verbundstrukturen als praktikable und produktive Lösung erwiesen. Regionale Berufsbildungsdialoge und dezentrale, kooperative Handlungsansätze der an der Berufsbildung Beteiligten beleben und bereichern nicht nur die Berufsbildungspraxis, sondern erbringen auch wichtige Hinweise und Impulse für die Konstruktion von Aus- und Fortbildungsordnungen und somit für die „Ordnungs“forschung.

Zusatzqualifikationen dienen dazu:

- den komplexer werdenden und dynamisch sich ändernden Qualifikationsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft kurzfristig entsprechen zu können,
- Qualifikations- und Kompetenzprofile ausdifferenzieren, um attraktive Beschäftigungsfelder zu erschließen,
- angesichts heterogener Leistungsvoraussetzungen Optionen für berufliche und betriebliche Karrierewege zu eröffnen und die Basis für individualisierte Bildungs- und Entwicklungsverläufe zu schaffen,
- differenzierte Übergänge zwischen Aus- und Weiterbildung zu fördern.

Zusatzqualifikationen zeichnen sich dadurch aus, dass Lernen in formalen, non-formalen oder auch informellen Kontexten die staatlich anerkannten Qualifikationen des Berufsbildungssystems ergänzt und dass damit die einzelnen nationalen Standardqualifikationen aktualisiert und passgenauer gemacht werden. In der Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden Zusatzqualifikationen umschrieben u. a. als Qualifikationen, die taxonomisch oberhalb und/oder inhaltlich außerhalb der in der Regelausbildung vorgeschriebenen Schwelle angesiedelt und zertifiziert oder zertifizierbar sind.

Da Zusatzqualifikationen auf der Basis vertiefter und erweiterter Kompetenzen sowohl in horizontale als auch in vertikale Richtung zielen, können sie zur Abrundung einer Berufsausbildung dienen, das Ausbildungsprofil wesentlich erweitern oder sogar Teile eines Fortbildungsberufes vorwegnehmen. Die Spannbreite der Realisierungsvarianten von Zusatzqualifikationen reicht von eher kleinteiligen, aufgabenorientierten zusätzlichen Modulen bis hin zu aufstiegsorientierten Hybridqualifikationen und deren Kombination mit Doppelqualifikationen.

Inhaltlich geht es um erweiterte und vertiefte

- fachliche Kompetenzen einschließlich gewerke- und berufsfeldübergreifender Kompetenzen, die nicht Teil der Regelausbildung sind (z. B. Elektro- oder Schweißtechnik, unternehmensspezifische Qualifikationen, kaufmännische

Grundbildung für technische Auszubildende, technische Einheiten für kaufmännische Auszubildende),

- Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Organisation, Kommunikation und Kooperation (z. B. Kommunikationstechniken, Methoden der Konflikt- und Problemlösung, Qualitätssicherung, Informations-, Prozess- und Produktmanagement),
- aufstiegsorientierte spezielle Befähigungen wie z. B. Fremdsprachen oder die Verschränkung von gewerblich-technischen und betriebswirtschaftlichen Kompetenzen (bspw. Betriebsassistent im Handwerk).

In der Regel sind Zusatzqualifikationen komplex angelegt und beziehen sich auf mehrere der genannten inhaltlichen Schwerpunkte. Durch die Verknüpfung von allgemeinbildenden, berufsbildenden und persönlichkeitsbildenden Elementen kommt es zu einer Ausdifferenzierung und Vernetzung dieser Kompetenzdimensionen: „(...) durch differenzierte Lernformen (formell wie informell) sowie durch offene, durchlässige Lernwege von der Erstausbildung zur Weiterbildung bzw. Hochschulbildung“ werden Übergänge zwischen Aus- und Weiterbildung geschaffen, die den Erwerb höherwertiger Qualifikationen anregen.¹ Indem fachspezifische, berufs-, berufsfeld- und bildungsstufenübergreifende Formen der Aus- und Weiterbildung aufeinander bezogen werden, bringen Zusatzqualifikationen insgesamt mehr Zusammenhang und Durchlässigkeit in das Berufsbildungssystem.

„Der fließende Übergang zwischen nicht-formalem Lernen und formalen Qualifikationen (...)“² motiviert in einem frühen Stadium zum Weiterlernen. „Perspektivisch kann das Konzept ‚Zusatzqualifikationen‘ auch dazu genutzt werden, informelles Lernen bzw. Berufserfahrungen nachträglich anzuerkennen.“³ Damit sind für die Lernenden Rahmenbedingungen gegeben für mehr Eigenverantwortung und Selbststeuerung beim Erwerb von Qualifikationen und zur Entwicklung ihrer Kompetenzen.

In den insgesamt 14 Modellversuchen dieser Reihe wurden entwickelt und erprobt

- vielfältige didaktisch-methodische Konzepte und infrastrukturelle Ansätze zur Förderung der Verbindung von informellem und formalisiertem Lernen,
- unterschiedliche Instrumente und Verfahren zur Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen – Verfahren zur Analyse, Messung, Dokumentation und Zertifizierung.

1 HANF, Georg: Zusatzqualifikationen - ein deutscher Ansatz zur Förderung lebenslangen Lernens. In: Schemme (Hrsg.): Möglichkeiten des Transfers von Zusatzqualifikationen. BIBB. (Hrsg.) Bonn (erscheint in Kürze).

2 Ebd.

3 Ebd.

2. Prozessorientierte Berufsbildung

In der Modellversuchsreihe „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“ werden ebenfalls seit Mitte der 90er-Jahre 12 Reformansätze mit vielfältigen inhaltlichen und methodischen Elementen gefördert – hier um Prozessdenken und -handeln gezielt in der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis zu verankern. Fünf der Vorhaben befinden sich noch in der Realisierungsphase; von allen liegen gesicherte Ergebnisse und Erfahrungen vor, die in Veröffentlichungen zugänglich gemacht werden. Prozessorientierung gilt mittlerweile als Kern der Beruflichkeit in neugeordneten und neuen Berufen. Dies impliziert eine Bindung von Berufsbildern an die Entwicklung von Arbeit, Organisation und Technik.

Für die in Unternehmen Tätigen kommt zu den Anforderungen durch die Arbeitsausführung in zunehmendem Maße die (Mit-)Verantwortung für die Organisation ihrer Arbeit und für die Entwicklung der Organisation des Unternehmens hinzu. Dabei spielen informell erworbene, kontextbezogene Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die mit Kernelementen moderner Arbeitsorganisation (wie Zielvereinbarung, Gruppenarbeit und kontinuierliche Verbesserung von Leistungsprozessen) auf der operativen Ebene verbundenen Kompetenzen müssen erlernt werden. Unberechenbare Veränderungen des Umfeldes und Dynamiken innerhalb einer Organisation erfordern ein hohes Problemlösepotenzial für komplexe Aufgaben und ein flexibles internes Reagieren bei minimalen Reibungsverlusten. Von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wird zunehmend erwartet, dass sie im Sinne des Gesamtprozesses verantwortlich denken und handeln. Dies setzt voraus, dass sie die Zusammenhänge ihrer Arbeit wahrnehmen, analysieren und besser verstehen können und dass sie in der Lage sind, Fehlentwicklungen frühzeitig zu korrigieren im Hinblick auf Qualität, Kosten und Zeit.

Um anstehende Probleme selbstständig und kreativ lösen zu können gilt es, eine möglichst breit angelegte, qualifizierte Fachbildung zu verknüpfen mit dem Aufbau personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen. Für viele aktuelle Probleme und Fragestellungen gibt es im vorhandenen Wissenskanon noch keine Lösung. Das heißt, Mitarbeitende treffen häufig auf neue Situationen, in denen sie sich nur auf ihre Erfahrungen stützen können in Kombination mit dem verfügbaren Wissen. Die Lernkultur ist davon geprägt, dass Auszubildende und Facharbeiter ihr Wissen teilen und es gemeinsam durch den Einsatz von Best-Practice-Methoden überprüfen und kontinuierlich weiterentwickeln.

Die Verankerung von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit in den Unternehmen erfolgt über die Einbindung des Lernens in die Arbeit, die Weiterentwicklung von Qualifikationen und eine strategische Neupositionierung beruflicher Bildung insgesamt.

Prozessorientierte Berufsbildung bezieht das erfahrungsbasierte Lernen in der Arbeit und damit offenes, nicht abschlussbezogenes Lernen mit ein in die Strategie der Kompetenzentwicklung. Prozessformen des Lernens innerhalb der Berufs-

arbeit enthalten alle Ausprägungen auf einer polar angelegten Skala, deren Bandbreite sich erstreckt von „formell“-geplant respektive curricular orientiert und gestaltungsoffen bis ereignishaft-situativ und „informell“.

Dabei geht es nicht um die Polarisierung, sondern um die Verknüpfung der sich wechselseitig unterstützenden Kompetenzquellen und Grundformen des Lernens.

3. Erfahrungswissen: die verborgene Seite beruflichen Handelns

Im Mittelpunkt der Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten in der Modellversuchsreihe zum erfahrungsgeleiteten Lernen und Arbeiten steht die Verschränkung von subjektivierendem und objektivierendem Handeln – das Wechselverhältnis, von objektiven Vorgaben und Funktionsanforderungen und subjektiven Verarbeitungsformen. Hintergrund ist die Notwendigkeit, mit Unwägbarkeiten und Unsicherheiten, mit unbestimmten Anforderungen und offenen Situationen umgehen zu müssen.

Durch die Erweiterung des Bezugsrahmens der Analyse und die Thematisierung des subjektivierenden Handelns „(...) rücken Aspekte menschlicher Fähigkeiten und Handlungsweisen ins Blickfeld, die nicht nur in der Praxis, sondern auch in der wissenschaftlichen Analyse von Arbeit ausgegrenzt wurden.“ In den Blick gerückt werden Formen des erfahrungsgeleiteten Lernens und Handelns, bei denen die sinnliche Wahrnehmung und der Prozess des Erfahrung-Machens in der Auseinandersetzung mit Neuem eine wichtige Grundlage und Voraussetzung für kognitive Prozesse darstellen.⁴ Einem ganzheitlichen Verständnis von Kompetenzen zufolge zählen dazu: sinnliche Wahrnehmung, Gespür, Gefühl, Imagination, assoziatives und anschauliches Denken, exploratives Vorgehen. Die Praxis hat gezeigt, dass Erfahrungsfähigkeit und Kompetenzen dieser Art in betrieblichen Arbeitszusammenhängen durchaus wertgeschätzt und zum Gegenstand der Berufsausbildung gemacht werden, soweit diese gestaltbar und systematisierbar sind.

„Worum es (auch, D. Sch.) geht, ist die wissenschaftliche Anerkennung dessen, was sich der Wissenschaft entzieht.“⁵ Fritz Böhle weist damit zugleich auf die Grenzen der Objektivierbarkeit und Formalisierbarkeit erfahrungsgeleiteten Handelns hin, dass es bedeutsame Kompetenzen gibt, für die sich nur Indikatoren angeben lassen.

Durch die Gestaltung von äußeren Arbeitsbedingungen und didaktisch-methodische Maßnahmen werden die Herausbildung von Kompetenzen subjektivierenden Arbeitshandelns und ihre Verknüpfung mit dem objektivierenden Lern- und

4 BÖHLE, Fritz: Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, Manfred; Voß, Günter G.: Subjektivierung von Arbeit. München u. Mehring 2002, S. 129; siehe auch: Bauer, Hans G.; Böhle, Fritz; Munz, Claudia; Pfeiffer, Sabine; Woicke, Peter: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2002, S. 22, 40.

5 BÖHLE, Vom Objekt, ebd.

Arbeitshandeln gefördert. In den laufenden Modellversuchen, die in hochtechnologischen Bereichen ebenso ansetzen wie im traditionell gestaltungsorientierten Frisörhandwerk, werden individuelle Perspektiven ebenso berücksichtigt wie organisationale Aspekte.

4. Wissensmanagement in lernenden Organisationen

Wissen ist nicht nur integraler Bestandteil von Kompetenzen, sondern als ein zentraler Faktor der Wertschöpfung auch zu einer Leitkategorie von Wirtschaft und Gesellschaft geworden.⁶ In der wissensbasierten Arbeitswelt bilden kontinuierlich angelegte und intern rückgekoppelte Lern- und Dialogprozesse die Voraussetzung dafür, dass individuelles Wissen und kollektive Expertise neues Wissen hervorbringen und die gemeinsame Handlungsbasis stärken. Um komplexe Aufgaben zu lösen, müssen implizite Fähigkeiten, verborgene informell erworbene Erfahrungen und explizite Wissensbestände systematisch und bedarfsorientiert zusammengeführt werden. Vernetzt und kombiniert werden ferner interner und externer Sachverstand. Dies schließt auch die Nutzung weltweit zugänglicher Informationsquellen ein. Ziel ist es nicht nur, vorhandenes Wissen zu teilen, es transparent und organisationsweit verfügbar zu machen, sondern auch Probleme zu analysieren und daraus neues Handlungswissen zu generieren. Bisher standen Wissenserwerb und Wissensanwendung im Mittelpunkt der Aus- und Weiterbildung, weniger oder gar nicht Wissensgenerierung, -bewertung und -management.⁷ Diesem Themenfeld widmet sich der BIBB-Modellversuchsschwerpunkt „Wissensmanagement“.

Wissensmanagement gehört zu den zentralen Dimensionen und Basiskompetenzen „lernender Organisationen“. Aufbauend auf die vorangegangene Reihe von 18 Modellversuchen zum Thema „Berufsbildung in lernenden Organisationen“ werden gegenwärtig zehn Modellvorhaben gefördert und begleitet, in deren Mittelpunkt die Ausgestaltung, Implementation und der Transfer von unterschiedlich akzentuierten Ansätzen eines arbeitsorientierten Wissensmanagements stehen. Besonderes Augenmerk kommt dabei der Umsetzung von tragfähigen Strategien in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zu.

Entwickelt und erprobt werden Ansätze des:

- individuellen und
- interpersonellen sowie des
- betrieblichen und
- betriebsübergreifenden Wissensmanagements.

6 Vgl. LAUR-ERNST, Ute: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Selbstverständnis und Aktionslinien. In: Die berufsbildende Schule Nr. 11-12/2001, S. 327.

7 Vgl. ebd.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen:

- die Klärung des amorphen Wissensbegriffs und seine Erweiterung um das implizite Wissen,
- die Analyse förderlicher Rahmenbedingungen und erfolgskritischer Faktoren einer generations-, berufs- und hierarchieübergreifenden Wissenskommunikation und Wissensteilung in Gruppen,
- die Erschließung von Lernpotenzialen auf allen Ebenen einer Organisation zur Bewältigung komplexer Aufgaben, insbesondere die Verbesserung von Schnittstellenfunktionen,
- die Frage der Motivation und Wissensbewertung: was Menschen und Organisationen dazu bewegt, das Wissen anderer anzunehmen und nutzbringend anzuwenden,
- die Weiterentwicklung des geteilten Wissens respektive die Generierung von neuem Wissen,
- die Zusammenführung verschiedener Wissensgebiete,
- geeignete Methoden, Instrumente und ‚Spielregeln‘ des Wissensmanagements,
- die Vermittlung und Aneignung dafür erforderlicher Medienkompetenzen,
- die Konsequenzen für die Qualifizierung des Ausbildungspersonals,
- die Frage der Bilanzierung und Evaluation von Prozessen des Wissensmanagements.

Severing hat aufgezeigt, dass sich durch den schnellen technischen und arbeitsorganisatorischen Wandel die betrieblichen Steuerungsmechanismen zur Bereitstellung notwendiger Qualifikationen verändern: „Bildungsplanung wird zunehmend in den Verantwortungsbereich der Beschäftigten selbst verlagert. (...) Mit der Ausweitung wissensbasierter Arbeit entsteht und verbreitet sich dieser neue Typus des „Wissensarbeiters“, der auf stets aktuelles Wissen angewiesen ist. (...) Wissensarbeiter bestimmen selbst, was sie lernen. (...) Zweitens organisieren Wissensarbeiter ihr Lernen selbst. Sie können in der Regel weit gehend darüber bestimmen, welche Lernangebote sie nutzen und wie sie sie kombinieren. (...) Als Wissensarbeiter sind sie gewohnt, abstrakte Probleme selbstständig zu lösen und nutzen daher in ihren Lernstrategien selbstverständlich Medien des autodidaktischen Lernens: Bücher, Lernprogramme, Wissensquellen im Internet und in Datenbanken, Interviews mit anderen Experten etc. Drittens unterscheiden Wissensarbeiter nicht mehr streng zwischen Lernen und Arbeiten. Ihre Tätigkeit selbst bringt stetig Lernnotwendigkeiten mit sich, deren Erfüllung sie en passant anstreben. Ein Griff zum Handbuch, eine Recherche im Internet, ein Fachgespräch mit dem Kollegen, Lernzeiten mit einem Modul eines CBT-Programms begleiten den Arbeitstag (...)“.⁸

8 SEVERING, Eckhart: Entberuflichung der Erwerbsarbeit - Folgerungen für die betriebliche Bildung. In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.). Bd. 6. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 247 ff.

Beim informellen Lernen erweisen sich sowohl Vernetzungen durch IuK-Technologien als auch stärker personen- und organisationsbezogene Vernetzungen als unverzichtbar.

Eine Optimierung des individuellen Lernens oder der Personalentwicklungsarbeit setzt eine zuverlässige Rückmeldung voraus. In Modellversuchen werden selbstreflexive und -evaluative Prozesse der Beurteilung von Lernumgebungen, Medien und eigenen Lernfortschritten durch die unmittelbar Beteiligten mit Erfolg erprobt, wird methodisches Wissen über Qualitätssicherung an die Lernenden weitergegeben.

Um Formen der Dokumentation zu finden, die mehr leben als Datenbanksysteme, wurde ein Bildungspass entwickelt und in mehreren Betrieben mit Erfolg eingesetzt. Der Bildungspass wurde von den Beschäftigten gut angenommen, weil glaubhaft vermittelt werden konnte, dass er vornehmlich ihr persönliches Instrument ist, das bei ihnen bleibt und ihre Kompetenz stärkt – nicht aber, dass es darum geht, ihr Wissen zu kontrollieren und zu instrumentalisieren.

Handlungserfordernisse – Entwicklungsfelder

Trotz Bedeutungszuwachs von Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben werden, sind Definition, systematische Förderung und Erfassung, Anerkennung und Anrechnung entsprechender Lernerfolge in ihrer Bedeutung für den Berufserfolg noch relativ unbestimmt geblieben. Es gilt daher weiterhin,

- didaktisch-methodische Konzepte und Arrangements zur Förderung des Erfahrungslernens zu entwickeln und zu erproben und diese ins Verhältnis zu setzen mit dem institutionalisierten, formalisierten Lernen;
- personelle, infrastrukturelle und lernortbezogene Voraussetzungen der Integration von formellem und informellem Lernen zu klären;
- die entsprechenden, vielfach verborgenen Lernleistungen in ihrer Wertigkeit zu beschreiben und ihnen entsprechenden Status zu verleihen;
- geeignete Formen und Verfahren der Dokumentation, Erfassung und Anerkennung informellen Lernens zu finden;
- trotz Situativität, Kontextabhängigkeit und Personengebundenheit die Transparenz, Übertragbarkeit und Nutzungsbreite informell erworbenen Wissens und Könnens zu sichern.

Literaturhinweise

Weiterführende Informationen zur Förderung, Erfassung und Zertifizierung von Kompetenzen:

DUMPERT, EULER, HANKE, REEMTSMA-THEIS: Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. BIBB (Hrsg.). Bonn 2003 (Siehe: Kap. VIII. Zur Beurteilung von Sozialkompetenzen: Zentrale Problemfelder und Gestaltungsansätze im Modellversuch)

Abschlussbericht des Modellversuchs „Zusatzqualifikationen in kleinen und mittelständischen Unternehmen des Einzelhandels“, Bildungszentrum des Einzelhandels in Sachsen-Anhalt (Instrument Lernassessment zur Potenzialerkennung und Leistungsfeststellung)

Dokumentation, Module und CD-ROMs zum Modellversuch „Entwicklung neuer industrieller Industriekarrieren“ bei EKO Stahl GmbH

DEGUSSA. BIBB (Hrsg.): Modellversuch: Entwicklung eines Instrumentes zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs von Auszubildenden in Prozessbetreuungsberufen. Verbesserung der Zielgenauigkeit und Effizienz der Ausbildung durch mehrdimensionale Flexibilisierung und Erfolgsrückmeldung. Abschlussbericht mit CD-ROM und Datenbank EQUA. Marl 2004

Weiterführende Informationen „Prozessorientierte Berufsbildung“:

Dokumentation und Abschlussbericht des Modellversuchs „Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife (GAB)“ – www.vw-coaching.de; www.itb.uni-bremen.de; <http://nibis.ni.schule.de/dez3/gab>

BREMER, Rainer: Evaluationsaufgaben – ein Instrument zur Bewertung von Lernverläufen. In: BWP 6/2003, S. 36–38

GROßMANN, Nina; KROGOLL; Tillmann: Prozessorientierte Entwicklungsplanung im Betrieb. BIBB (Hg.). Bonn 2003 (mit CD-ROM)

Modellversuch „FILIP – Flexible und individuelle Lernformen in der Personalentwicklung“: www.firmennetz-weiterbildung.de

Modellversuch „Dauerhaft Integrierte Lernende Organisation als prozessorientiertes Qualifizierungsnetzwerk (DILO)“: www.dilo-modellversuch.de

DEGUSSA. BIBB (Hrsg.): Modellversuch: Entwicklung eines Instrumentes zur Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs von Auszubildenden in Prozessbetreuungsberufen. Verbesserung der Zielgenauigkeit und Effizienz der Ausbildung durch mehrdimensionale Flexibilisierung und Erfolgsrückmeldung. Abschlussbericht mit CD-ROM und Datenbank EQUA. Marl 2004

Weiterführende Informationen: Erfahrungswissen, die verborgene Seite beruflichen Handelns

BAUER, Hans G.; BÖHLE, Fritz; MUNZ, Claudia; PFEIFFER, Sabine; WOICKE, Peter: Hightech-Gespür. Erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2002

BÖHLE, Fritz: Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, Manfred; Voß, Günter G.: Subjektivierung von Arbeit. München u. Mehring 2002

Modellversuch „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgelitetes Arbeiten im Handwerk am Beispiel des Friseurberufs“ – Friseur- und Kosmetik-Innung Cottbus, GAB und ISF München (1. und 2. Zwischenbericht)

Modellversuch: „Erfahrungsgelitetes Lernen und Arbeiten in ausgewählten IT-Berufen“ – Tenovis GmbH & Co.KG, Carus + Partner, Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung (Zwischenbericht)

Modellversuch „Erfahrungsgelitetes Arbeiten und Integration geteilter Wissensbestände in inner- und zwischenbetrieblichen Netzwerken“ – EvoBus, Novak + Partner (1. und 2. Zwischenbericht)

Weiterführende Informationen: Wissensmanagement in lernenden Organisationen

Bildungswerk der Thüringischen Wirtschaft: Wissensmanagement für Kleinunternehmen. Teil 1–3 – www.bwtw.de

HOLZ, Heinz; NOVAC, Herrmann; SCHEMME, Dorothea; STAHL, Thomas: Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept – Praxis – Grenzen – Handlungsbedarfe – Instrumente. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2004

(Navigationssystem für selbstständig lernende Mitarbeiter, Selbstreflexion und Selbstevaluation der Beschäftigten als Kernelement arbeitsplatznahen Lernens, Berufsbildungspass)

MEYER, K.; STÖCKL, M.; STRAKA, G. A.: Individuelles Wissensmanagement – Theorie und Praxis des PK3A-Modells. In: Strasser, H. U. a. (Hrsg.): Qualität von Arbeit und Produkt in Unternehmen der Zukunft. Stuttgart 2003, 1034–1037

Modellversuch „Dauerhaft Integrierte Lernende Organisation“ (DILO) – Produkte und Ergebnisse (CD-ROM) – John Deere Werke – www.dilo-modellversuch.de

Modellversuch „Förderung von Medienkompetenz und Wissensmanagement in der Berufsausbildung in der Region Ostwestfalen-Lippe“ – Phoenix Contact GmbH & Co. KG – www.phoenixcontact.com

Gestaltungsansätze in Modellversuchen zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen im Arbeitsprozess

JULIA GILLEN

1. Problemstellung und Ausgangsüberlegungen

Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen für die berufliche Handlungsfähigkeit von Beschäftigten wird weder von bildungspolitischer noch von betrieblicher Seite derzeit noch ernsthaft angezweifelt. Auch die Einschätzung, dass 70 bis 80 % der berufsrelevanten Kompetenzen im Rahmen informeller Lernprozesse erworben werden, ist inzwischen durch diverse Studien belegt worden (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2003; GRÜNWALD/MORAAL 2001; Institut der Deutschen Wirtschaft 2001). Im Zuge der damit verbundenen Herausforderung, informell erworbene Kompetenzen transparent und damit auch „marktfähig“ zu machen, bekommen auch Verfahren zur Erfassung dieser Kompetenzen in letzter Zeit unter sehr unterschiedlichen Zielsetzungen und Interessenlagen immer mehr Aufmerksamkeit.¹

Während aus der ökonomischen Perspektive die Optimierung des Personaleinsatzes und der Personalentwicklung als Argument angeführt wird, steht im Zentrum des bildungspolitischen Interesses zum einen die Verbesserung der Beziehung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem und damit verbunden die Flexibilisierung des Bildungssystems. Zudem ist in der Förderung von Chancengleichheit und der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung ein Interessensschwerpunkt der Bildungspolitik zu sehen (vgl. WEISS 1999b; LAUR-ERNST 2003). Auf der individuellen Ebene schließlich lassen sich im Wesentlichen zwei Aspekte für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen ausweisen. So haben Kompetenzanalysen für den Einzelnen einerseits eine beschäftigungsbezogene Relevanz, da sie über die individuelle Standortbestimmung die Bearbeitung beruflicher Umbruchsituationen unterstützen, zur Gestaltung von Entwicklungs- und Aufstiegswegen beitragen und damit den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit fördern können. Zudem haben sie für den Einzelnen eine entwicklungsbezogene Relevanz. In Abhängigkeit von der Art, Zielsetzung und Konzeption der verwendeten Verfah-

1 Unter dem Begriff der Erfassung von Kompetenzen ist zunächst die Aufnahme des Inventars und die Bewusstmachung der Kompetenzen zu verstehen (vgl. SCHLÄFLI 1998, S. 29). Die Erfassung ist Schläfli zufolge gegenüber der Bewertung von Kompetenzen abzugrenzen, unter der die Bezugnahme von erfassten Kompetenzen zu bestimmten Anforderungen zu sehen ist, über die eine wertende Einschätzung möglich wird. Hier wird als übergeordnete Kategorie der Begriff der Kompetenzanalyse im Weiteren verwendet und darunter Verfahren verstanden, die die Erfassung und/oder die Bewertung von Kompetenzen anstreben.

ren haben Kompetenzanalysen das Potenzial, durch den Erhebungsprozess selbst den individuellen Reflexionsprozess zu fördern und damit zur Kompetenzentwicklung beizutragen.

Trotz dieser von mehreren Perspektiven aus begründbaren Bedeutung informell und formell erworbener Kompetenzen und ihrer Erfassung ist von wissenschaftlicher Seite zu konstatieren, dass die Konzeption und Anwendung praktischer Verfahren der Kompetenzanalyse mit einer Vielzahl von Schwierigkeiten verbunden ist, die die Entwicklung von allgemein anerkannten Verfahren oder Ansätzen beeinträchtigt. Zugleich offenbart sich aber in der betrieblichen und außerbetrieblichen Praxis die Notwendigkeit, Verfahren zur Kompetenzanalyse trotzdem zu entwickeln und einzusetzen. Es ist also ein Dilemma festzustellen, welches durch die z. T. sehr grundsätzlichen, theoretisch begründeten Probleme einerseits und die Notwendigkeit der Verfahrensentwicklung in der Praxis andererseits entsteht.

Angesichts dieses Dilemmas beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, welche Konsequenzen und konstruktiven Lösungsansätze aus berufs- und betriebspädagogischer Perspektive aus den Problempunkten für die Entwicklung von Kompetenzanalysen gezogen werden können. Es geht dabei insbesondere um Aspekte, die in der Entwicklung und im Einsatz von Kompetenzanalysen im Betrieb beachtet werden müssen. Dabei wird hier eine spezifische Perspektive auf das Thema Kompetenzanalyse gewählt, die sich an der Frage der Kompetenzentwicklung und der reflexiven Handlungsfähigkeit orientiert. Die Orientierung an diesen beiden zentralen Punkten bestimmt die Argumentation des Beitrags im Sinne eines leitenden Erkenntnisinteresses. Sie erscheinen angesichts der entwicklungsbezogenen Relevanz, die Kompetenzanalysen für das Individuum haben können, aus betriebspädagogischer Blickrichtung besonders interessant.

Zur Bearbeitung der zentralen Frage werden also zunächst die zentralen Problem Aspekte, die für die Analyse von Kompetenzen bestehen, zusammengefasst (Kapitel 2). Diese Analyse orientiert sich – dem Erkenntnisinteresse folgend – insbesondere an betriebspädagogisch relevanten Problemfeldern und Kriterien. Auf der Grundlage dieser Analyse werden dann die wesentlichen Aspekte für eine mitarbeiterorientierte Gestaltung von Kompetenzanalysen in Kapitel 3 beschrieben.

Für die Argumentation gehe ich im Weiteren von folgenden Grundannahmen aus: Kompetenzentwicklung wird als lebensbegleitender Prozess angesehen und umfasst die Entwicklung von Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werten (vgl. DEHNBOSTEL 2001, S. 76). Kompetenzentwicklung findet im beruflichen Kontext durch die Auseinandersetzung mit Arbeit und den Arbeitsaufgaben statt und wird durch sie veranlasst. Reflexion kann als ein wesentliches Medium der Kompetenzentwicklung angesehen werden. Aus dieser Definition von Kompetenzentwicklung lassen sich Leitkriterien für Kompetenzanalysen herausarbeiten, zu denen Subjektbezug, Handlungsbezug, Reflexionsbezug, Entwicklungsbezug und Performanzbezug gehören (vgl. GILLEN 2004). Reflexive Handlungsfähigkeit bildet auf der Grundlage erworbener Kompetenzen das – immer nur vorläufige – Ergebnis indi-

vidueller Kompetenzentwicklung (vgl. ELSHOLZ 2002, S. 38). Reflexivität meint dabei die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. Der Prozess der Reflexion ist mit einer Distanzierung vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen verbunden, was dazu führt, Ablauforganisation, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen, zum Handlungswissen und zu Normen und Werten zu setzen. Reflexive Handlungsfähigkeit wird hier als eine zentrale Zielsetzung für Kompetenzanalysen angesehen, da Kompetenzanalysen zur Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes beitragen können und es dem Einzelnen ermöglichen, sich über den Status-Quo der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden. Damit dieses Ziel jedoch erreicht werden kann, müsste das Verfahren methodisch so gestaltet sein, dass die Reflexivität bzw. die reflexive Handlungsfähigkeit der Nutzer auch tatsächlich gefördert werden kann.

Diese Grundannahmen haben im vorliegenden Beitrag den Charakter eines heuristischen Rahmens und bilden damit die Orientierung für die folgende Argumentation.

2. Zentrale Problemaspekte bei der Analyse von Kompetenzen

Die Erfassung oder Bewertung von Kompetenzen ist mit einer Reihe von methodischen, inhaltlichen und wissenschaftstheoretisch begründeten Problemaspekten behaftet.

Hier werden insbesondere die vor dem Hintergrund der gewählten Blickrichtung besonders die berufs- und betriebspädagogisch relevanten Problemaspekte ausgeführt und zu konstruktiven Schlüssen zusammengeführt. Somit wird im Folgenden auf die Frage der Messbarkeit von Kompetenz sowie auf den Situations- und Kontextbezug und den impliziten Charakter von Kompetenz eingegangen. Zudem wird die Frage der Differenzierung von Kompetenz diskutiert und Überlegungen zu angemessenen Gütekriterien der entstehenden Daten angestellt. Schließlich werden Probleme bei der Umsetzung der Verfahren angeschnitten.

Diese Problemaspekte resultieren sowohl aus der Unschärfe bzw. Mehrdeutigkeit des Kompetenzbegriffes und der Qualität und Aussagekraft der in Kompetenzanalysen entstehenden Daten als auch aus bisherigen Erkenntnissen zum betrieblichen Einsatz der Verfahren. Sie lassen sich nur zu einem geringen Teil tatsächlich eindeutig auflösen, vielmehr verlangt der Umgang mit ihnen aufgrund ihres Charakters und ihrer Komplexität vielfach eine begründete Entscheidung bzw. Positionierung für einen der möglichen Wege.

2.1 Kompetenz zwischen objektiver Messbarkeit oder subjektiver Konstruktion

In der Frage, ob Kompetenz objektiv messbar ist oder als eine subjektive Konstruktion zu begreifen ist, liegt ein erstes grundsätzliches Problemfeld im Kontext von Kompetenzanalysen. Sie verweist auf zwei divergierende Auffassungen zu mensch-

lichem Handeln in Situationen, die sich handlungstheoretisch begründen lassen. Dabei steht auf der einen Seite eine normative handlungstheoretische Auffassung. Sie geht davon aus, dass Interaktionsteilnehmer den Rollen folgen, die ihnen durch das „soziokulturelle Wertesystem vorgegeben sind“ (ABELS 2001, S. 156). Zudem fasst sie Situationen als objektive Bedingungen, z. B. als „raum-zeitlich strukturierter und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzter Komplex von objektiven Bestimmungen eines sozialen Bestimmungsgefüges“ (HILLMANN 1994, S. 786). Ein solches Situationsverständnis impliziert die Annahme, dass sich Handeln weitgehend an objektiven Kriterien orientiert und jede Person eine konkrete Situation in ähnlicher Weise wahrnimmt, was zu vergleichbarem Handeln führt. In einem solchen Kontext können Handlungsziele als situationsspezifisch verallgemeinerbar gefasst werden, so dass sie vergleichbar und unter Rückbezug auf normative Vorgaben auch verwertbar werden. Ein solches „Erfassungskonzept“ von menschlichem Handeln ermöglicht es deswegen, die in einer Situation erfassten Kompetenzen verschiedener Personen gegenüberzustellen und zu vergleichen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich objektives Wissen aus objektiven Tatsachen und Fakten zusammensetzt, die nach logischen Prinzipien kombiniert werden. Die Auffassung der Objektivierbarkeit von Kompetenzen ist „eng mit der Ermittlung von ‚unbestreitbaren‘ Wissensbereichen verbunden, die eine objektive Bewertung gestatten“ (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 70). Demzufolge operieren Verfahren der Kompetenzanalyse, denen diese normative Auffassung zugrunde liegt, vermehrt mit quantitativen Messungen und mit kardinalen oder metrischen Systematiken. Die Qualität dieser Verfahren bemisst sich daran, wie genau sie in der Lage sind, die objektiven Wissensbestände zu betrachten.

Dieses Verständnis von Kompetenz ist insofern als problematisch zu betrachten, als dass es den Aspekt der Subjektivität von Kompetenz nicht anerkennt. Zudem bleibt zu bedenken, dass diese Messungen „in hohem Maße den innerhalb dieser Systeme festgelegten Normen entsprechen, jedoch nicht unbedingt den im wirklichen Leben erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen gerecht werden“ (BJÖRNAVOLD 1997, S. 66).

Demgegenüber steht eine Betrachtungsweise, die Situationen als subjektive Konstruktionsleistungen der Akteure versteht und als Produkt sozialen Handelns betrachtet. Diese Sichtweise wird als interpretatives handlungstheoretisches Paradigma bezeichnet (vgl. ABELS 2001, S. 156 ff.). Es erklärt Handeln durch wechselseitiges Interpretieren und fortlaufendes Anzeigen der Handelnden bezüglich ihres Situationsverständnisses. Situationen werden folglich durch sinnproduzierende Kommunikation von Akteuren herausgebildet. Die dabei entstehenden Möglichkeiten hinsichtlich der Situationsdefinition von Zielen und Sinnstrukturen müssen nicht unbedingt anhand normativer Vorgaben erfolgen. Diese Betrachtungsperspektive impliziert Gestaltungs- und Handlungsspielräume für die Akteure, so dass eine Vielzahl von Handlungen denkbar sind, die nur schwer miteinander vergleichbar sind.

Diesem Verständnis folgend sind die Kompetenzen, die die Grundlage dieses Handelns darstellen, nicht als quantitativ messbare sondern subjektiv konstruierte, qualitative Kategorien anzusehen. Der Charakter eines „qualitativen Erhebungsmerkmals“, den auch WEIß (vgl. 1999b, S. 181) betont, macht es notwendig, Kompetenzen bezüglich individuell unterschiedlicher Merkmalsausprägungen und deren Intensitäten zu erheben bzw. qualitativ einzuschätzen.

Aus berufs- und betriebspädagogischer Perspektive betrachtet erscheint ein solches qualitatives Verständnis, welches auf das interpretative handlungstheoretische Verständnis von Situationen zurückzuführen ist, angemessener, da es den Aspekt der Subjektivität von Kompetenz berücksichtigt. Dieser Aspekt wird in der berufspädagogischen Literatur als ein wesentliches Kennzeichen von Kompetenz immer wieder hervorgehoben, wobei betont wird, dass Kompetenz subjektiv konstruiert ist und nur vom Subjekt selbst entwickelt werden kann (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Die Orientierung an diesem Grundverständnis von Kompetenz bedeutet für die hier relevante Frage, welchen berufs- und betriebspädagogischen Leitaspekten Kompetenzanalysen entsprechen müssen, dass diese Subjektivität methodisch und inhaltlich anerkannt und umgesetzt werden muss, indem qualitative Verfahren eingesetzt werden.

2.2 Situations- und Kontextbezug von Kompetenz

Ein weiterer Problemaspekt ist im Situations- und Kontextbezug von Kompetenz zu sehen. Wie auch aus der im ersten Kapitel formulierten Definition von Kompetenz hervorgeht, ist Kompetenz als Kategorie zu begreifen, welche sich im konkreten Handlungsvollzug erweist und dort entwickelt wird. Dieses Merkmal führt dazu, dass Kompetenzen, die sich in einer konkreten Situation erwiesen haben, in einer ähnlichen Situation zu einem anderen Zeitpunkt nicht in der gleichen Weise sichtbar werden können, da kontextabhängig andere Bedingungen herrschen. So variiert z. B. die Kommunikationsfähigkeit einer einzelnen Personen abhängig von unterschiedlichen situativen Bedingungen und eigenen Rolleninterpretationen voneinander.

Zudem wird durch konkrete Handlungssituationen determiniert, welche Kompetenzen sichtbar werden. Da Situationen jeweils nur eine spezifische Form und einen bestimmten Ausschnitt an Kompetenzen erfordern, die zu ihrer Bewältigung notwendig sind, wird auch nur der erforderliche Ausschnitt der Kompetenz im Handeln sichtbar. Es wird jeweils nur der Teil vorhandener Kompetenzen aktiviert, der zur Bewältigung der spezifischen Situation erforderlich scheint. Damit bestimmt die Situation die notwendige Kompetenzbreite.

Für die Analyse von Kompetenzen folgt aus dem Situationsbezug von Kompetenzen, dass insbesondere direkte Verfahren, welche durch Beobachtung des Handelnden in konkreten Situationen zu Ergebnissen kommen, nur die aktuellen und situativ erforderlichen Kompetenzen des Beobachteten erfassen können. Diesbezüglich zeichnen sich zwei unterschiedliche wissenschaftliche Einschätzungen dazu

ab. Auf der einen Seite stehen solche Autoren, die Kompetenzen in erster Linie als situationsübergreifend vorhandene und bestimmbare Fähigkeiten beschreiben und daraus Verfahren ableiten, die Kompetenzen subjektbezogen und unabhängig von situationalen Faktoren analysieren sollen (vgl. ERPENBECK/HEYSE 1999). Verschiedene andere Autoren betonen demgegenüber den situativen Charakter von Kompetenzen und leiten daraus den Ansatz ab, Kompetenzen entsprechend kontextualisiert zu erheben (vgl. FRIELING/KAUFFELD/GROTE/BERNARD 2000). Ihr Verständnis des Kompetenzbegriffs begreift diesen weniger als Ausdruck situationsübergreifender Persönlichkeitsmerkmale, sondern vielmehr als Begriff, der an die Bewältigung konkreter Arbeitsaufgaben gekoppelt ist. Eine isolierte und vor allem statische Beschreibung funktionsübergreifender Anforderungen erscheint dieser Auffassung nach nicht zielführend, da Kompetenzen nicht abstrakt definier- und überprüfbar sind, sondern stets nur berufsbezogen und im Kontext der jeweiligen Handlungssituation zu bewerten sind. Aufgrund der Situativität von Kompetenzen wird in dieser Position also die Möglichkeit zur Verallgemeinerung der Analyseergebnisse abgelehnt. Hier stellt sich jedoch perspektivisch die Notwendigkeit, zwischen der Situativität des Erwerbs und der Anwendung zu unterscheiden und zu berücksichtigen, dass durch eine Verknüpfung verschiedener Anwendungssituationen die Problemaspekte, die sich aus der Situativität ergeben, verringert werden könnten.

Bezüglich der Frage der Gestaltung von Kompetenzanalysen führt auch diese Problematik zu der Notwendigkeit, die Situativität und den Kontextbezug von Kompetenzen methodisch zu berücksichtigen. So ist zum Beispiel die Triangulation unterschiedlicher Verfahren und Situationen der Datenerhebung als auch die Kombination von direkten und indirekten Verfahren denkbar. In direkten Verfahren, wie Assessment-Centern, entstehen Daten, indem die Untersuchungspersonen innerhalb von Erhebungssituationen aufgrund ihres situativen Verhaltens beobachtet und eingeschätzt werden. Dagegen umfassen indirekte Verfahren die Herangehensweisen, in denen nicht aktuelle Situationen, sondern zuvor stattgefundenen Situationen oder Situationsbündel die Grundlage für eine Einschätzung geben (vgl. FLICK 2000). Eine Kombination beider Herangehensweisen stellt eine Möglichkeit dar, dem Situationsbezug von Kompetenzen entgegenzuwirken.

2.3 Der implizite Charakter von Kompetenz

Ein anderer Problembereich ist durch den impliziten Charakter von Kompetenz determiniert. Dieser ergibt sich aus der Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz und die Analysierbarkeit beider Kategorien. Die Abgrenzung von Kompetenz und Performanz geht auf den Linguisten CHOMSKY (1972) zurück, der das Phänomen zunächst nur auf menschliches Sprachverhalten bezogen hatte. Kompetenz wird dort prinzipiell als Handlungsdisposition bzw. -potenzial verstanden und impliziert die Fähigkeit zum Handeln. Demgegenüber wird Performanz durch die aktuelle Anwendung des Potenzials in bestimmten Situationen definiert. Das Vorhandensein von Kompetenz bedeutet also nicht zwangsläufig, dass diese

auch entsprechend angewandt und umgesetzt wird. Diese Abgrenzung von Kompetenz und Performanz trennt demnach die Möglichkeit zu handeln von der tatsächlichen Handlungsausführung. Diese Differenzierungen zwischen Kompetenz und Performanz führen hinsichtlich der Kompetenzanalyse zu dem Schluss, dass Kompetenzen aufgrund ihres impliziten Charakters nicht vollständig erfassbar sind, da es nicht möglich ist, eine umfassende „objektive“ Erkenntnis über subjektive Kategorien zu erlangen. Da die gesamte Kompetenzbreite und -tiefe eines Menschen in der Realität nicht sichtbar und damit nicht analysierbar ist, bleiben Kompetenzanalysen hinter der gesamten Kompetenzbreite eines Menschen sowohl qualitativ als auch quantitativ zurück.

Auch aufwändige Verfahren zur Kompetenzerhebung erlauben deswegen nur eine angenäherte Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen. Damit führt jede Bewertung informell erworbener Kompetenzen zwangsläufig zu einer Vereinfachung, da sie die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen weder vollständig erheben noch darstellen können (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 78 f.).

Dieser Problembereich führt bezüglich der Gestaltung von Kompetenzanalysen zu dem Schluss, dass Kompetenzanalysen einen qualitativ-einschätzenden Charakter mit eingeschränkter Gültigkeit haben, welche im betrieblichen Einsatz thematisiert und beachtet werden sollte.

2.4 Differenzierung von Kompetenz

Die Differenzierung des komplexen Kompetenzbegriffes stellt eine weitere zentrale Fragestellung zur Kompetenzanalyse dar. Besonders in Bezug auf die praktische Entwicklung von Verfahren der Kompetenzanalyse stellt sich die Anforderung, durch eine Untergliederung den Kompetenzbegriff von der abstrakten Form eines wissenschaftlichen Terminus zu einer Kategorie oder einem Categoriesystem umzuwandeln, das eine Anwendung des Begriffs in praktischen Verfahren der Kompetenzanalysen möglich macht. Bezüglich dieser Problemstellung ist folgende praktische und theoretische Situation zu konstatieren. In der wissenschaftlichen Diskussion um Kompetenzanalysen wurde die Frage der Operationalisierung bisher nur wenig in den Blick genommen. Zwar liegen auch hier verschiedene arbeitswissenschaftliche, personalwirtschaftliche, berufspädagogische und didaktische Klassifikationen und Systematiken von Kompetenz vor, diese haben jedoch nicht zu einem anerkannten Categoriesystem von Kompetenzen geführt (vgl. WEISS 1999a).

Zudem steht die Klärung der Grundsatzfrage noch aus, ob derartige Categoriesysteme überhaupt sinnvoll sind und wie allgemein bzw. differenziert die Kategorien sein sollten. So wird in der Berufspädagogik die Systematisierung von Kompetenzen z. T. sehr kritisch diskutiert. Es stellt sich das Problem, dass Systematiken entweder mit wenigen, mehr allgemeinen Kategorien operieren und damit zu wenig differenziert und demzufolge zur Kompetenzanalyse zu wenig aussagekräftig sind. Andererseits besteht das Problem, dass Systematiken weite Tätigkeitsfel-

der abstecken und zwangsläufig so umfassend und komplex werden, dass sie zu einem „Bildungs-Taylorismus“ führen (vgl. WEISS 1999a, S. 442; FAULTICH 1997, S. 149).

Auch die Kategorienbildung an sich wird sehr ambivalent betrachtet, da sie voraussetzt, dass ein Gebiet von Kompetenzen definiert wird und darauf ansetzend allgemeingültige Unterkategorien entwickelt werden. Dieser Aspekt von Kompetenz führt zu der Frage, wie zweckmäßig es ist, Kompetenzen vom Prozess des Erwerbs zu entkoppeln und z. B. für Industriearbeiter ebenso wie für Beschäftigte in sozialen Berufen einen ähnlichen Fokus auf Sozialkompetenz zu legen. Kompetenzen, die in einer Situation oder einem beruflichen Kontext relevant sind, können in anderen Bereichen weniger Bedeutung haben. Zwar existieren zahlreiche Beispiele mit arbeitsplatz- oder tätigkeitsspezifischen Differenzierungen, da in unternehmensspezifischen Ansätzen die Kategorien durch die Unternehmenserfordernisse definiert werden und dort die Zielsetzung besteht, den individuellen Kompetenzbestand mit bestehenden Anforderungen ins Verhältnis zu setzen. Auch die berufspädagogischen Ansätze aus dem europäischen Ausland entsprechen in hohem Maße den innerhalb von Berufsbildungssystemen festgelegten Normen und Kategorien (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, S. 66). Dennoch ist sowohl die Entstehung der Kategorien zu hinterfragen als auch die Form der qualitativen Einschätzung dieser Kategorien in den jeweiligen Anwendungssituationen. Diese grundsätzlichen Problemaspekte können einen möglichen Grund dafür darstellen, warum in der Berufspädagogik zwar bislang das Thema Kompetenzentwicklung intensiv diskutiert wird und inzwischen auch die Analyse von Kompetenz immer mehr ins Blickfeld rückt, bezüglich der Systematisierung von Kompetenzen jedoch nur wenige Erkenntnisse vorliegen. In Bezug auf die in der Berufspädagogik bislang existierenden Ansätze, lässt sich folgende Situation beschreiben:

Die allgemeine Dimensionierung von Kompetenz lehnt sich in der Berufspädagogik an den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz an, der seit den 1980er-Jahren als Leitbild der beruflichen Bildung angesehen werden kann. Die im Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II vom Deutschen Bildungsrat getroffene Unterteilung von Handlungskompetenz in die drei Bereiche Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sind deswegen in der Berufspädagogik am weitesten verbreitet. Ansätze der weiteren Operationalisierung durch Matrixbildung formulieren BADER (1989), FAULTICH (1997) oder DILGER und SLOANE (2003). Diese Operationalisierung von Kompetenzen führt zunächst unterschiedliche Perspektiven auf den Kompetenzbegriff zusammen. Mit Blick auf die praktische Umsetzbarkeit in Kompetenzanalysen ist jedoch anzumerken, dass diese theoretischen Systematisierungsansätze auf einer sehr abstrakten Ebene verhaftet bleiben. Auch die lineare, eindimensionale Form der Differenzierung von Fach-, Sozial-, und Personalkompetenz (vgl. z. B. SCHULZE 1990, SCHULZ 1990) weisen keine Systematisierung auf, die für den Kontext allgemeiner Kompetenzanalysen verwendbar scheinen.

Es lässt sich also bezüglich der Differenzierung und Operationalisierung von Kompetenz festhalten, dass eine allgemeingültig anerkannte Differenzierung weder existiert, noch vor dem Hintergrund der diskutierten Aspekte sinnvoll erscheint. Demzufolge arbeiten derzeit die praktischen Verfahren zur Kompetenzanalyse mit jeweils spezifischen Formen der Differenzierung, was jedoch die Frage der Vergleichbarkeit der entstehenden Daten sowie ihrer Erhebung aufwirft.

Aus berufspädagogischer Perspektive bleibt angesichts dieses Problemfelds zunächst die Orientierung an der vom Deutschen Bildungsrat entwickelten, ganzheitlichen Dimensionierung von Handlungskompetenz als leitender Aspekt für die Gestaltung von Kompetenzanalysen festzuhalten.

2.5 Gütekriterien der entstehenden Daten

Ein anderes Problemfeld lässt sich in Bezug auf die entstehenden Daten ausweisen. So werden auch Verfahren der Kompetenzanalyse mit gängigen Kriterien sozialwissenschaftlicher Forschung konfrontiert. In Anbetracht der Reichweite und möglicher Konsequenzen solcher „Kompetenzdaten“ ist gerade hier eine Qualitätssicherung von hoher Relevanz. Aufgrund vielfältiger, heterogener Erfassungsmöglichkeiten und dem stark subjektiven Charakter von Kompetenz erweist sich die Qualitätsdiskussion jedoch als sehr einseitig.

So werden die Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität für die Analyse von Kompetenzen eingefordert. Bezüglich dieser Gütekriterien stellt Weiss fest, dass Kompetenzanalysen in der Regel statistisch ermittelt geringe Werte hinsichtlich dieser Gütekriterien aufweisen und ein „erhebliches Maß an Unschärfe“ (1999b, S.181) unabhängig von der methodologischen und methodischen Anlage der Verfahren in Kauf zu nehmen ist. Zudem sei davon auszugehen, dass die Erhebung von Kompetenzen einen subjektiven und spekulativen Charakter hat, da sie weder in Fremd- noch in Selbstbewertungen von subjektiven Wertmaßstäben loszulösen ist. Unterschiedliche Beurteilungsmassstäbe, Wahrnehmungsverzerrungen und Beurteilungsfehler werden als zentrale Problemfelder angegeben (vgl. WEISS 1999b, S. 181). Auch Bjørnavold merkt an, dass Gütekriterien wie Validität und Reliabilität als „grundsätzliche Herausforderungen“ anzusehen sind, „denen sich die Verfahren stellen müssen“ (BJØRNAVOLD 1997, S. 68).

Der Grund für die geringen Werte von Kompetenzanalysen bezüglich der Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität ist in der bereits diskutierten Situation und Kontextgebundenheit von Kompetenzen zu suchen (vgl. BJØRNAVOLD 1997, S. 69). Ausgehend von dieser Diskussion ist deswegen die Frage zu stellen, inwieweit diese Kriterien der quantitativen Forschung überhaupt adäquat sind und ob die Anwendung der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung für die Analyse einer qualitativen Kategorie wie Kompetenz nicht angemessener ist. Dieser Frage folgend könnten z. B. folgende Aspekte qualitativer Sozialforschung Berücksichtigung finden (vgl. MAYRING 2002):

- Verfahrensdokumentation, durch die Explikation des Vorverständnisses, die Zusammenstellung eines Analyseinstrumentariums und erst daran anschließend die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung
- Regelgeleitetheit, durch systematisches Vorgehen und die detaillierte Planung von Analyseschritten sowie ggf. deren Modifizierung
- Kommunikative Validierung, durch die Überprüfung und Diskussion der Ergebnisse mit den Beforschten zur dialogischen Absicherung der Rekonstruktion von Bedeutungen
- Triangulation, durch die Verbindung mehrerer Analysegänge, verschiedener Datenquellen, unterschiedlicher Methoden zur Verbreiterung der Daten und Auswertungsbasis.

Durch die Auswahl zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen ergeben sich weitere Fragen an die Art und Qualität der Daten. So wird zum einen festgestellt, dass Selbsteinschätzungen eine persönlichkeitsfördernde und motivierende Wirkung durch die Beschäftigung mit individuellen Fähigkeiten und Perspektiven haben können (vgl. KÄPPLINGER 2003). Demgegenüber wird allerdings auch die „Subjektivität und eine eingeschränkte Realitätsnähe, fehlende Vergleichbarkeit und Allgemeingültigkeit“ angeführt (vgl. BMBF 2004, S. 56).

Bezüglich der Leistungsfähigkeit, der Grenzen und Möglichkeiten von Selbsteinschätzungen liegen verschiedene organisations- und arbeitspsychologische Studien vor, die diese Beschönigungs- sowie Attributionstendenzen von Selbsteinschätzungen bestätigen (vgl. DONAT 1991; SONNTAG/SCHÄFER-RAUSER 1993). So wird zum einen festgestellt, dass Selbsteinschätzungen eher zu Überschätzungen als zu Unterschätzungen führen. Diese Tatsache wird mit dem individuellen Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild begründet, welches insbesondere subjektiv wichtige Eigenschaften und Leistungen betont, zu denen auch beruflich relevante Kompetenzen gehören (vgl. DONAT 1991, S. 137 f.). Infolgedessen werden Konflikte, die aus einer beobachteten Diskrepanz zwischen dem angestrebten Selbstbild und dem selbstreflexiv wahrgenommenen Verhalten resultieren, zu Gunsten eines positiven z. T. sogar unangemessen positiven Selbstbilds gelöst. Ebenso wie Beschönigungstendenzen sind Attributionstendenzen nicht auszuschließen, da „Selbstbeurteilungen sehr stark von den erwarteten Konsequenzen abhängig sind“ (SONNTAG 1993, S. 168).

Mit dem Blick auf die Problemaspekte, die sich infolge der Subjektivität von Beurteilungen und Einschätzungen ergeben, scheint auch aus dieser Argumentation heraus eine Orientierung an den Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung notwendig. So weist auch Weiss darauf hin, den subjektiven Faktor besonders von dialogorientierten Kompetenzanalysen zum „methodischen Prinzip“ (1999b, S. 187) zu machen und mit dem „Mehraugenprinzip“ einen Ausgleich zu schaffen. Methodisch wird die Unschärfe durch den dialogischen Austausch der am Entscheidungsprozess Beteiligten im Sinne einer kommunikativen Validierung verringert. Das entscheidende Kriterium für die Güte der Ergebnisse ist damit ein Konsens der

Beurteilenden, der durch die Triangulation von Fremd- mit Selbsteinschätzungen einerseits oder die Verknüpfung verschiedener Fremdeinschätzungen andererseits hergestellt werden kann.

2.6 Ausgewählte Probleme bei der Umsetzung der Verfahren

Auch auf der Ebene der Umsetzung der Verfahren im Betrieb ergeben sich ebenfalls verschiedene Problemaspekte. So wird von MEIER (vgl. 2002, S. 485) der Aspekt herausgearbeitet, dass sich die betriebliche Erfassung informell erworbener Kompetenzen häufig an formalen Dokumenten wie Zeugnissen und Zertifikaten orientiert und der informelle Erwerb von Kompetenzen bislang wenig berücksichtigt wird. HANF (vgl. 2004) hebt zudem die Inkonsistenz von Verfahren der Kompetenzanalyse, einen hohen bürokratischen Aufwand und den Mangel an unterstützenden Maßnahmen als zusätzliche Problemaspekte hervor.

Diese Problemaspekte sind jedoch bislang in der Literatur nur sehr wenig ausgearbeitet bzw. theoretisch hinterfragt worden. Es ist zu vermuten, dass die hier dargestellten Aspekte nicht die gesamte Bandbreite der Umsetzungsproblematiken abdecken. Deswegen werden im Folgenden empirische Ergebnisse, die im Rahmen des Projektes KomNetz² erarbeitet wurden, ergänzt. Dort hat die Untersuchung eines Instruments zur Kompetenzanalyse ergeben, dass sich auch Probleme und Barrieren beim individuellen Umgang von Beschäftigten zeigen, wenn sie in betrieblichen Zusammenhängen mit Kompetenzanalysen konfrontiert werden (vgl. GILLEN 2003). Diesbezüglich zeigte sich, dass die Annahme, dass ökonomische Interessen die Erhebung persönlicher Daten über den Beschäftigten leiten, mit denen dann an anderer Stelle weitergearbeitet wird, als zentrale Barriere anzusehen ist. Insbesondere wird die Befürchtung geäußert, dass Daten in Unternehmen dafür verwendet werden, einen möglichen Kündigungsgrund herauszuarbeiten. Dieses Misstrauen verhindert die Erkenntnis der eigenen Chancen von Kompetenzanalysen auf einer sehr grundsätzlichen Ebene. Diese Barrieren zeigen sich in ähnlicher Weise auch bei der Einführung von Konzepten des betrieblichen Wissensmanagements. So verdeutlicht z. B. eine Untersuchung zum Wissensmanagement, die in vier deutschen Unternehmen durchgeführt wurde, dass die Bereitschaft zur Weitergabe von individuellem Wissen aus vergleichbaren Beweggründen zum Teil nur wenig ausgeprägt ist (vgl. WILKESMANN/RASCHER 2004, S. 33).

Dieses Misstrauen könnte darauf zurückzuführen sein, dass die bisherigen Erfahrungen der Beschäftigten (durch Schule etc.) dahingehen, dass die eigene Person von anderen beurteilt oder eingeschätzt wird und der Aspekt der Selbsteinschät-

2 Das Projekt KomNetz (Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner) wird von den Gewerkschaften IG BCE, IG Metall und ver.di durchgeführt, die Leitung und wissenschaftliche Begleitung liegen bei der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr in Hamburg. Es findet im Rahmen des umfangreichen Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) statt, Projektträger ist die „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung“ e.V. (ABWF).

zung und der eigenen Standortbestimmung jenseits der Erfahrungswelt liegen. Zudem scheint die Erfahrung der Befragten derzeit durch Selektion im Arbeitsmarkt geprägt sind, so dass die Vermutung nahe liegt, dass diese Verfahren der Kompetenzanalyse als Selektionsinstrument verwendet werden. Demzufolge erweisen sich Versagens- und Selektionsängste der Beschäftigten als zentrale Problemfelder von Kompetenzanalysen in der betrieblichen Umsetzung.

Auch wenn die Literatur- und Datenlage zum Aspekt der Umsetzungsprobleme von Kompetenzanalysen derzeit nur diese begrenzte Auswahl zulässt, bedeutet dies für die hier relevante Frage der Leitkriterien für die betriebliche Gestaltung von Kompetenzanalysen, dass der Aspekt der Konsistenz der Verfahren, die Notwendigkeit unterstützender Maßnahmen ebenso wie die Transparenz der Verfahren bedeutsam sind. So ist anzunehmen, dass den hier genannten Barrieren durch Offenlegung der betrieblichen Interessen und Ziele einerseits und durch Beteiligung unterschiedlicher betrieblicher Gruppen andererseits begegnet werden kann.

Als Zwischenfazit dieses zweiten Teils lässt sich also festhalten, dass die Analyse von Kompetenzen mit einer Reihe von Problemfeldern auf unterschiedlichen Ebenen verbunden ist, die die Vermutung aufwirft, dass sie „nicht nur als ein schwieriges Unterfangen, sondern letztlich als ein untauglicher Versuch, die Komplexität menschlicher Eigenschaften und den Wandel der Berufswelt messtechnisch einzufangen“ (WEISS 1999b, S.185) angesehen werden kann. Entgegen dieser Vermutung wurde hier jedoch der Versuch unternommen, diese Problemaspekte unter berufspädagogischer Blickrichtung konstruktiv zu bearbeiten und zu Leitkriterien für die betriebliche Gestaltung von Kompetenzanalyse zu führen. Dieses Vorgehen ist insbesondere dadurch zu begründen, dass die Notwendigkeit der Erfassung besonders informell erworbener Kompetenzen auch nicht ernsthaft angezweifelt werden kann, so dass derzeit zahlreiche Verfahren und Methoden der Kompetenzanalyse in betrieblichen und außerbetrieblichen Zusammenhängen entwickelt werden. Demnach stellt sich die Herausforderung der Bearbeitung dieser Problemfelder einerseits und der Entwicklung fundierter Verfahren andererseits. Im Folgenden werden deswegen in Verbindung dieser beiden Anforderungen die wesentlichen Leitaspekte für die Umsetzung von Kompetenzanalysen im Betrieb, die sich aus den Problemfeldern ergeben, zusammengefasst.

3. Praxisrelevante Leitaspekte für die betriebliche Gestaltung von Kompetenzanalysen aus Mitarbeitersicht

Ausgehend von der Analyse der wesentlichen Problemfelder im Kontext betrieblicher Verfahren der Kompetenzanalyse, lassen sich nun Leitaspekte für die verfahrensbezogene und methodische Gestaltung formulieren, die sich an den Grundannahmen der Kompetenzentwicklung orientieren. Neben dem Bezug zu den obigen Problemaspekten weisen diese Leitaspekte Überschneidungen zu den „gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens“ (BJÖRNAVOLD 2004) auf. Im Unterschied zu diesen

fokussieren die hier genannten Leitaspekte jedoch explizit die Perspektive der Mitarbeiterorientierung und damit stärker die Frage der praktischen betrieblichen Umsetzung. Weiterhin sind allgemeine Aspekte für die Umsetzung von Skill-Datenbanken und betrieblichen Weiterbildungskonzepten aus arbeitnehmerorientierter Perspektive in die vorliegenden Leitkriterien eingeflossen (vgl. HELMER 2003).

3.1 Verfahrensbezogene Leitaspekte

Verfahrensbezogene Leitaspekte zielen auf die Gestaltung und Umsetzung des Gesamtverfahrens ab, wobei unter Verfahren der gesamte Prozess der betrieblichen Umsetzung vor, während und nach der Kompetenzanalyse verstanden wird. Die Aspekte zeichnen sich durch eine betriebspolitische Orientierung aus, die insbesondere die Interessen der Mitarbeiter bei der Umsetzung berücksichtigen.

(1) Partizipation: Verfahren der Kompetenzanalyse stellen ebenso wie andere Maßnahmen der betrieblichen Bildungsarbeit Aktivitäten dar, mit denen das Unternehmen die Kompetenzen des Beschäftigten näher in den Blick nimmt. Da insbesondere solche Verfahren im betrieblichen Kontext leicht im Verdacht stehen, aus Mitarbeitern den „gläsernen Menschen“ zu machen und individuelle Barrieren hervorrufen, ist die Akzeptanz von allen Seiten eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung eines solchen Verfahrens. Wie auch in anderen Situationen betrieblicher Regelung ist deswegen Partizipation als wesentliches Kriterium für eine mitarbeiterorientierte Kompetenzanalyse anzusehen. Unter Partizipation ist im Allgemeinen die direkte Beteiligung der Mitarbeiter an Entscheidungen, die ihre Arbeit oder ihr Arbeitsumfeld betreffen, zu verstehen. Ebenso wie im Bereich des Wissensmanagements ist davon auszugehen, dass ein hoher Anteil an Partizipation seitens der Mitarbeiter und der Interessenvertretungen beim Entwicklungsprozess das Klima zur Durchsetzung der Maßnahmen im Unternehmen positiv beeinflusst (vgl. WILKESMANN/RASCHER 2004, S. 33).

(2) Transparenz: Kompetenzanalysen werden derzeit in vielen Unternehmen mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen entwickelt. Dabei können die eingangs beschriebenen betrieblichen Interessen mit individuellen Interessen zum Teil übereinstimmen, aber auch in einigen Punkten voneinander abweichen. Deswegen ist es für die Einführung von Verfahren der Kompetenzanalyse wichtig, dass eine Offenlegung der von unternehmerischer Seite verfolgten Ziele und Zwecke sowie der Ergebnisverarbeitung erfolgt. Ebenso muss die Reichweite und Gültigkeit der entstehenden Daten reflektiert und kommuniziert werden, wie aus dem oben angeführten impliziten Charakter von Kompetenz hervorgeht.

Transparenz wird auch in den „Europäischen Grundsätzen für die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens“ (vgl. BJÖRNAVOLD 2004, S.6) als eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Kompetenzanalyse angesehen und wird dort auf die Normen, das Entwicklungs- und Umsetzungsvorgehen und die Bedingungen bei der Durchführung, die Ziele und den Zweck der Validierung sowie die Ergebnisverwendung bezogen.

(3) Vertraulichkeit: In Kompetenzanalysen werden persönliche Daten von Beschäftigten generiert, die sensibel zu behandeln sind. Deswegen ist der Aspekt der Vertraulichkeit von zentraler Bedeutung in Verfahren der Kompetenzanalyse. Er muss sich an den gültigen Bestimmungen für Datenschutz orientieren. Dazu ist zu betonen, dass jeder Beschäftigte zustimmen muss, ob seine individuellen Daten ins Netz gestellt werden. Zudem gilt der Grundsatz der Freiwilligkeit (vgl. HELMER 2003, S. 61).

(4) Systematische Einbindung: Der betrieblichen Bildungsarbeit sind Maßnahmen, die der individuellen beruflichen beziehungsweise tätigkeitsorientierten Entwicklung dienen, zuzuschreiben. Dies schließt die Planung, Durchführung und Kontrolle von Förderungs- und Bildungsmaßnahmen ein (vgl. ARNOLD 1997, S. 63). Dennoch kommen derzeit Instrumente zur Analyse von Kompetenzen vielfach noch unabhängig von Instrumenten zur Kompetenzentwicklung zum Einsatz. Im Sinne einer ganzheitlichen betrieblichen Bildungsarbeit müssten unterschiedliche Instrumente jedoch miteinander verknüpft und ein effektives Zusammenspiel aller eingesetzten Instrumente ermöglicht werden. Solche Gesamtkonzepte können der Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung gleichermaßen dienen. Sie erfordern betriebliche Kompetenzanalysen, die in ihren Begründungen und Zielen auf die Bildungs- und Qualifikationsansprüche der Mitarbeiter bezogen sind und zugleich mit strategischen Zielen der Organisationsentwicklung in Verbindung gebracht werden können. Die systematische Einbindung in die Gesamtstrategie, Struktur und Kultur des Unternehmens ist also ein wesentlicher Aspekt für mitarbeiterorientierte Kompetenzanalysen.

(5) Professionalität: Der Aspekt der Professionalität bezieht sich auf zwei Teilbereiche. Zum einen setzen alle Maßnahmen und Aktivitäten der betrieblichen Bildungsarbeit voraus, dass die Personen, die diese Maßnahmen begleiten oder durchführen, auf diese Aufgaben angemessen vorbereitet sind. Die Eignung des Personals, welches die Kompetenzanalyse durchführt, ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg dieser Maßnahme. Demzufolge ist eine gezielte Qualifizierung des umsetzenden Personals einer der Teilbereiche von Professionalität (vgl. KÄPPLINGER 2002, S. 25).

Zum anderen bezieht sich der Begriff auf die Durchführung des Verfahrens und eine angemessene Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Erhebung. Dieser Aspekt hat insbesondere deswegen eine zentrale Bedeutung, da sich Unklarheit und Unstimmigkeit im Verfahrensablauf auf die Akzeptanz seitens der Beteiligten auswirken.

(6) Legitimität: Eine der zentralen Barrieren von Mitarbeitern gegenüber Kompetenzanalysen ist die Gefahr der Selektion. Da diese Verfahren Aufschluss über die vorhandenen Kompetenzen geben, aber auch offen legen, welche Kompetenzen noch nicht oder nicht ausreichend entwickelt sind, decken sie also auch Defizite und Schwächen auf. Dies kann dazu führen, dass potenzielle Nutzer von Kompetenzanalysen die Durchführung verweigern.

Unter mitarbeiterorientierter Perspektive ist es deswegen notwendig, dass Kompetenzanalysen nicht dazu verwendet werden, Kündigungen zu legitimieren oder kündigungsrelevante Personen zu identifizieren.

(7) Gleichbehandlung: Ebenso wie der Begriff des Coachings werden auch Kompetenzanalysen derzeit in vielen Unternehmen nur in der Rekrutierung und Entwicklung von Führungskräften eingesetzt. Doch Kompetenzanalysen bieten eine große Chance für alle Mitarbeiter. Zudem stellt sich die Anforderung an die selbstgesteuerte Gestaltung des eigenen Entwicklungsweges ebenso wie die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens an „normale“ Mitarbeiter in gleichem Maße wie an Führungskräfte.

Deswegen ist es sinnvoll, dass Kompetenzanalysen als Entwicklungsangebot für alle Mitarbeiter eines Unternehmens eingesetzt werden. Dieser Aspekt erhält besonders mit Blick auf die Entwicklung einer Lernkultur im Unternehmen besondere Bedeutung.

(8) Nachhaltigkeit: Betrieblich eingesetzte Kompetenzanalysen können als Instrument zur Personal- und Kompetenzentwicklung entwickelt und eingesetzt werden. Wenn Kompetenzanalysen jedoch zur Kompetenzentwicklung eingesetzt werden sollen, dann ist es aus berufs- und betriebspädagogischer Perspektive unerlässlich, dass sie mit einer Entwicklungsberatung kombiniert werden, um die herausgearbeiteten Entwicklungs- und Lernfelder in Maßnahmen, Aktivitäten etc. abzuleiten und damit eine gezielte und nachhaltige Kompetenzentwicklung zu initiieren. Diese Einschätzung wird z. B. auch von WEISS (1999a) und ERPENBECK und HEYSE (1999) betont, wenn sie hervorheben, dass bei der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen eine individuelle Unterstützung durch eine beratende Instanz notwendig ist.

(9) Qualitätssicherung: Schließlich ist Qualitätssicherung als verfahrensbezogenes Leitkriterium zu nennen. Die Einhaltung der Qualitätskriterien und damit die Qualitätssicherung wird deutlich, wenn die Ziele und die Durchführung der Kompetenzanalysen im Unternehmen im Hinblick auf ihre Realisierung überprüft werden und stetig an der Verbesserung des Gesamtverfahrens und der einzelnen Instrumente gearbeitet wird. Den beteiligten Mitarbeitern, Interessenvertretern und Führungskräften wird dadurch signalisiert, dass definierte Qualitätsstandards eingehalten werden.

3.2 Methodische Leitaspekte

Neben den verfahrensbezogenen Leitaspekten lassen sich zudem Anforderungen an einzelne Methoden und Instrumente im betrieblichen Kontext formulieren. Sie haben weniger einen betriebspolitischen als methodisch-didaktischen Charakter und sind demnach einer anderen Handlungsebene zuzuordnen.

(A) Ganzheitlichkeit: Die berufliche Handlungskompetenz von Mitarbeitern lässt sich in fachliche, soziale und personale Kompetenzen aufspalten (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974). Wichtig ist, dass Kompetenzanalysen beim Mitarbeiter anset-

zen, d. h., sie sollten die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen möglichst präzise beschreiben. Kompetenzanalysen, die jedoch nur einen Teil dieser Kompetenzdimensionen erfassen, erheben die Handlungskompetenzen der Beschäftigten nicht ganzheitlich und erfassen nicht das gesamte Spektrum der Kompetenzen, die im Arbeitsprozess notwendig sein können.

(B) Vollständigkeit: Kompetenzanalysen erhalten in jüngster Zeit insbesondere deswegen auf betrieblicher und bildungspolitischer Ebene eine hohe Bedeutung, da damit die Hoffnung verbunden ist, dass auch informell erworbene Kompetenzen erfasst werden. Die Praxis bestehender Instrumente zur Kompetenzanalyse steht jedoch in der Gefahr, dass damit den formell erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen immer weniger Bedeutung zugeschrieben wird und dass Kompetenzen, die jenseits des Arbeitskontextes erworben wurden geringe Bedeutung erhalten. Um dem Aspekt der Vollständigkeit zu genügen ist es also bedeutsam, dass alle informell und formell erworbenen Kompetenzen der (Lebens- und) Arbeitswelt erhoben werden.

(C) Differenzierung: Die Bandbreite der individuellen Leistungsfähigkeit von Mitarbeitern in Unternehmen variiert z. T. sehr stark voneinander. Während Beschäftigte mit hohem Bildungsniveau meist keine Schwierigkeiten mit Materialien zur Selbstbearbeitung haben, sind gering- oder unqualifizierte Beschäftigte mit Formen der unbegleiteten Eigenarbeit z. T. überfordert. Insbesondere wenn betriebliche Kompetenzanalysen einen hohen Anteil an Selbsteinschätzung beinhalten, ist es notwendig, eine geeignete personelle Unterstützung anzubieten. Da jeder Beschäftigte unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt, muss diesen Bedingungen unterschiedlich Rechnung getragen werden, indem z. B. auch Workshops eingesetzt werden, in denen individuelle Kompetenzanalysen in einem begleiteten Umfeld erarbeitet werden.

(D) Triangulation: Da sich Kompetenzen insbesondere im Handlungsvollzug zeigen und – wenn sie durch Fremdeinschätzungen von außen erfolgen – nur situativ erfasst werden können, haben Ergebnisse von Kompetenzanalysen z. T. einen begrenzten Aussagewert. In einer anderen Situation unter anderen Bedingungen könnte sich die selbe Person anders verhalten. Demzufolge ist es zur Erhöhung der Aussagekraft von Ergebnissen wichtig, dass unterschiedliche Zugänge und unterschiedliche Methoden miteinander verknüpft werden. Wie bereits oben deutlich wurde, ist Triangulation ursprünglich als Erhebungs- und Auswertungsmethode qualitativer Sozialforschung anzusehen (vgl. FLICK 2000). Bezogen auf das Themenfeld Kompetenzanalyse wäre die Anwendung hinsichtlich der Erhebungsmethoden, der Beurteilungsperspektiven und der Auswertungsmethoden möglich.

Wie die eingangs formulierte Argumentation zeigt, kommt der Analyse informell erworbener Kompetenzen eine zunehmende Bedeutung zu. Durch die Diskussion mit wesentlichen Problemaspekten konnten im vorliegenden Beitrag Leitaspekte für die betriebliche Gestaltung von Kompetenzanalysen erarbeitet und ausgeführt werden. Sie sind theoretisch unter dem Fokus der berufspädagogisch begründeten

und mitarbeiterorientierten Perspektive entwickelt worden und sollen damit zur Weiterentwicklung der Praxis dienen.

Zur weiteren Fundierung und Ausarbeitung dieser und möglicherweise weiterer Leitaspekte ist nun das Desiderat zu formulieren, dass die Leitaspekte wiederum in der Praxis eingesetzt, empirisch überprüft und evaluiert werden. Auf diese Weise kann in einem wechselseitigen Prozess theoretischer Fundierung, praktischer Anwendung und empirischer Überprüfung ein Categoriesystem entwickelt werden, das bezüglich seiner Generalisierbarkeit und Plausibilität über die hier formulierten Aspekte hinausgeht.

4. Literatur

ABELS, H. (2001): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Wiesbaden

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin

BADER, R. (1989): Themenblock 3: Übergreifende didaktische Aspekte zur Neuordnung der Elektro- und Metallberufe. Referat: Prof. Dr. Reinhard Bader. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Fachtagung zur Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe. Soest. S. 66–77

BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V. (2002) Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster u. a. S. 69–136

BJÖRNAVOLD, J. (1997): Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, Nr. 12, S. 62–81

BJÖRNAVOLD, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Luxembourg

BJÖRNAVOLD, J. (2004): Gemeinsame Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel

BMBF (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin

CHOMSKY, N. (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG Quem (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation, Münster u. a. S. 53–93

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn

DILGER, B. UND SLOANE, P. (2003): Running into e-business !? Auf der Suche nach dem e-Commerce/e-Business Qualifikationsprofi. Wirtschaftspädagogische Beiträge. Paderborn

DONAT, M. (1991): Selbstbeurteilung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung. Stuttgart. S. 135–145

ELSHOLZ, U. (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin. S. 31–43

ERPENBECK, J. UND HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster

ERPENBECK, J. UND VON ROSENSTIEL, L. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. S. IX–XL

FAULSTICH, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster u. a. S. 141–196

FLICK, U. (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg. S. 309–318

FRIELING, E./KAUFFELD, S./GROTE, S./BERNARD, H. (2000): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Berlin

GILLEN, J. (2003): Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung – eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. Diskussionspapier des Projektes KomNetz. Hamburg

GILLEN, J. (2004): Kompetenzanalysen in der betrieblichen Bildung – betriebspädagogische Bezüge und Gestaltungsaspekte. Erscheint in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft „Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung“

GRÜNWALD, U. und MORAAL, D. (2001): Weiterbildung in Deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Bonn

HANF, G. (2004): Ziele, Methoden und Probleme der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Ergebnisse einer OECD-Studie. Präsentation zum Vortrag im Rahmen der Hochschultage für berufliche Bildung 2004 in Darmstadt. Unveröffentlichtes Manuskript

HELMER, M. (2003): Skill-Datenbanken. Disziplinierung oder Qualifizierung? In: Mitbestimmung, Heft 6, Jg. 49, S. 60–61

HILLMAN, K.-H. (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2001): Betriebliche Weiterbildung. Investition in Köpfe und Know-How. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, Nr. 51/52, 19. Dezember 2001, S. 4–6

KÄPPLINGER, B. (2003): Zweiter Synthesebericht zu den Zwischenberichten der TAK-Gestaltungsprojekte, Manuskript. Bonn

KÄPPLINGER, B. (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. www.die-bonn.de/dokumente/doc-2002/kaeppliner02_01.pdf

LAUR-ERNST, U. (2003): Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – Wo liegen die Herausforderungen für die Dokumentation und Anerkennung in Deutschland. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Dokumentation auf CD-ROM, Forum 3, Arbeitskreis 3.5

MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim u. a.

MEIER, A. (2002): Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Staudt u. a.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Münster u. a. S. 437–491

SCHLÄFLI, A. (1998): Akkreditierung von Kompetenzen – internationale Vergleichbarkeit möglich? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4, Jg. 5., S. 27–30

SCHULZ, B. (1990): Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung am Beispiel der „Projekt- und Transferorientierten Ausbildung“ (PETRA) dargestellt. In: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hamburg. S. 56–65

SCHULZE, H. (1990): Unternehmensprojekte – handlungsorientierte Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen im Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“. In: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hamburg. S. 164–170

SONNTAG, K./SCHÄFER-RAUSER, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Heft 37, S. 163–169

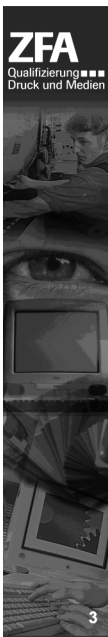
WEISS, R. (1999a): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster u. a. S. 433–493

WEISS, R. (1999b): Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – realistische Möglichkeiten oder bildungspolitische Utopie? In: De Cuvry, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung – Zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung. Neuwied. S. 176–191

WILKESMANN, U. und RASCHER, I. (2004): Wissensmanagement. Theorie und Praxis der motivationalen und strukturellen Voraussetzungen. München u. a.

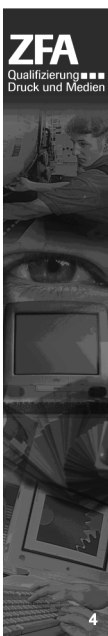
Ansätze zur Integration informellen Lernens im Berufsbildungssystem am Beispiel der Anpassungs- qualifizierung in der Druck- und Medienindustrie

UTA BENDIXEN



Qualifizierungsoffensive Ausgangssituation

- Ständig wachsende Anforderungen an die Fachkräfte.
- Ein größeres Spektrum an Kenntnissen und Fähigkeiten wird notwendig.
- Monoqualifikation bei Fachkräften ist die Regel!



Qualifizierungsoffensive Ausgangssituation

- Weniger Flexibilität im Betrieb und am Arbeitsmarkt.
- Lebenslanges Lernen.
- Aktualisieren des bereits vorhandenen Wissens.
- Mitarbeiter der Vorgängerberufe des Mediengestalters z.B. Schriftsetzer, Reprohersteller sollen auf das Niveau des Mediengestalters gebracht werden.

ZFA
Qualifizierung...
Druck und Medien



Qualifizierungsoffensive Ausgangssituation



Qualifizierung und Prüfung in folgenden Bereichen
in Anlehnung an den Mediengestalter für
Digital- und Printmedien:

- Medienberatung (Print/Digital)
- Mediendesign (Print/Digital)
- Medienoperating (Print/Digital)
- Medientechnik (Digital)

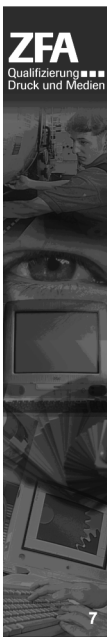
ZFA
Qualifizierung...
Druck und Medien



Qualifizierungsoffensive Strategie



- Individuell vorhandene Fertigkeiten und Anwenderkenntnisse werden festgestellt.
- Qualifikationslücken können ermittelt werden.
- Qualifikationswege werden festgelegt, Anwender-Kenntnisse trainiert, Wissen und Können erweitert.
- Kompetenz wird unter Beweis gestellt.



Anpassungsqualifizierung Wozu und für wen?



Wozu und für wen?

- Unternehmen:
Qualitätsmanagement für Personalentwicklung
- Mitarbeiter:
Kompetenzerweiterung und Existenzsicherung
- Arbeitsmarkt / Weiterbildungsträger:
Instrument zur zielgerichteten Beratung und Wiedereingliederung



Anpassungsqualifizierung Vier Schritte zum Ziel



1. Schritt: Kompetenzscan
 - Check-Up von Fertigkeiten und Kenntnissen
 - Literatur-, Kurs – und Trainingsempfehlungen
2. Schritt: Qualifizierung
 - Kurs entsprechend der Empfehlung
 - Übungen/Training am Arbeitsplatz oder privat
3. Schritt: Prüfung
 - bundesweit einheitliche, erwachsenengerechte Prüfung
 - praxisorientiert, differenzierte Beurteilung
4. Schritt: Zertifikat
 - ZFA-Zertifikat: Branchenstandard



Anpassungsqualifizierung Kompetenzscan

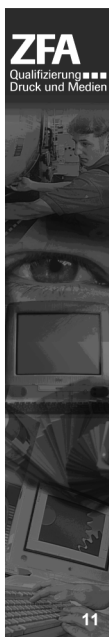


- Durchführung ausschließlich durch die ZFA-Partner
- Wahlweise im Betrieb, im Bildungszentrum des jeweiligen Landesverbandes oder beim Bildungsträger
- Ermittlung und neutrale Bewertung von Kenntnissen und Fähigkeiten mit System
- Darstellung des Kompetenzprofils, Literaturempfehlung und Trainingsplan.

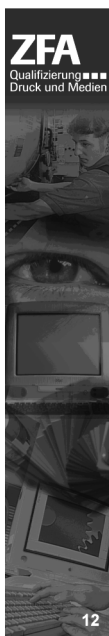
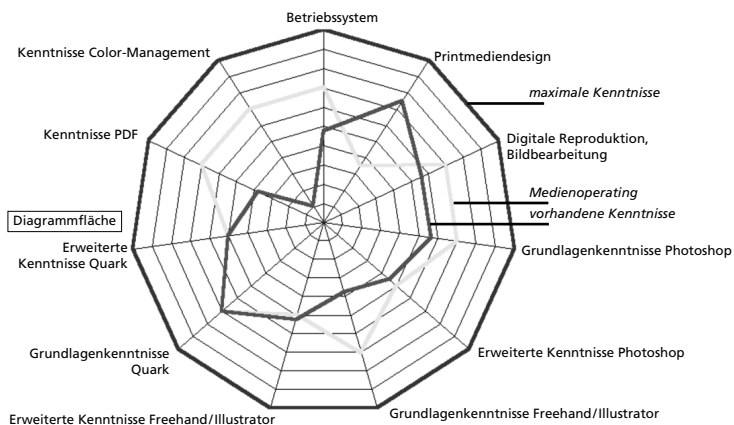


Hamburg:

seit April 2003: 120 TN (Mediendesign Print und Non-Print, Medienoperating Non Print, Print, Medienberatung)



Kompetenzprofil Medienoperating für Frau Mustermann vom 8. Oktober 2003

BWDM**Grafische Auswertung**[Übersicht](#)[Fragenkatalog](#)

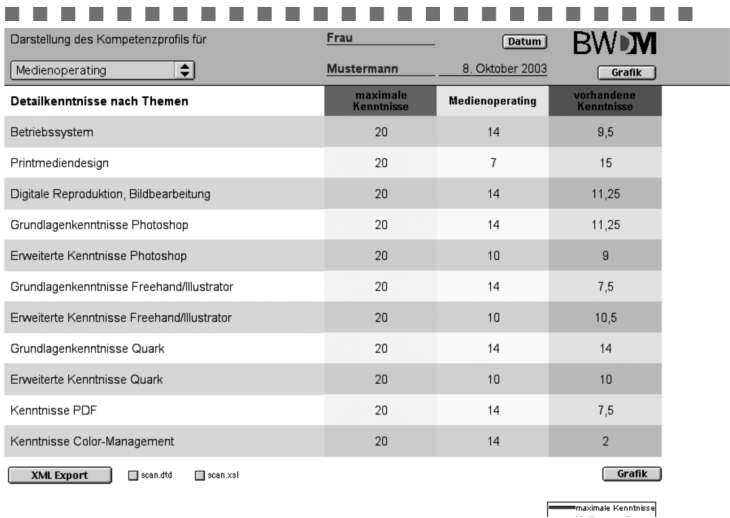
Kompetenzprofil Medienoperating für Frau Mustermann vom 8. Oktober 2003

☐ XHTML-Code**BWDM****Betriebssystem****9,5**

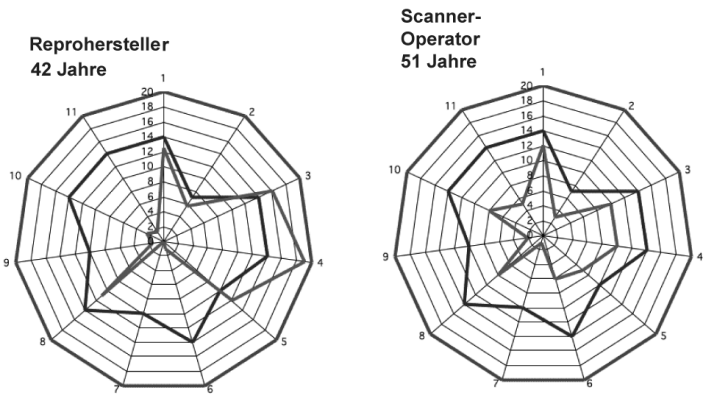
Erläuterung

[weiter](#)

Rechner von CD starten	1	☒	Wann und Wozu erforderlich? Vorgehensweise
Festplatte formatieren und partitionieren	0,5	☒	Begriffserläuterung: Was ist formatieren/partitionieren?
Systemsoftware installieren	0	☒	Wann und wozu erforderlich, Vorgehensweise
Systemsoftware aktualisieren	0	☒	Wann und wozu erforderlich, Vorgehensweise
Kenntnisse über Systemerweiterungen	0	☒	Begriffserläuterung, Beispiele (Gerätetreiber, ColorSync, ...)
Kenntnisse über Kontrollfelder	0,75	☐	
Anwendersoftware installieren	1	☐	
Schriften installieren	1	☐	
Schriften verwalten	1	☐	
Drucker und Druckertreiber installieren	0	☐	
Drucker ansteuern	0,5	☐	



Anpassungsqualifizierung Qualifizierungsphase

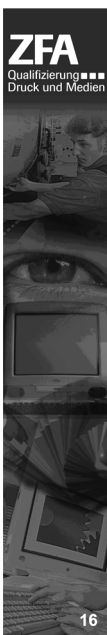




Anpassungsqualifizierung Qualifizierungsphase

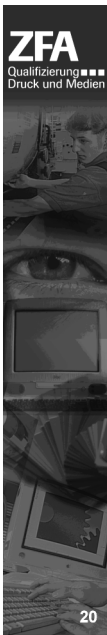
■ Prüfung

- Bundesweit einheitliche, erwachsenengerechte und praktische Prüfungen
- Paritätisch besetzter Prüfungsausschuss
- 1. Prüfungsdurchlauf im September 2003 in der Fachrichtung Mediendesign Print mit 12 Teilnehmern



Anpassungsqualifizierung Prüfung

- 2. Prüfungsdurchlauf im November 2003 in der Fachrichtung Medienoperating Non Print
- 3. Prüfungsdurchlauf am 11.12.2003 in der Fachrichtung Medienoperating Print
- 4. Prüfungsdurchlauf am 12.12.2003 in der Fachrichtung Mediendesign Print
- weitere Prüfungen am 08.03. und 26.03.04



Anpassungsqualifizierung Prüfung



Differenzierte Beurteilung

- Medienoperating Printmedien:
 - Maximal 100 Punkte erreichbar
 - Zum Bestehen der Prüfung 70 Punkte erforderlich
- Kriterien für Punktabzug:
 - Praxis- und funktionsfähiger Dokumentaufbau
 - Fachgerechte Handhabung von Farbe
 - Qualität der Bildbearbeitung
 - Satztechnische Feinheiten



Anpassungsqualifizierung Prüfung



Medienberatung

Organisatorische Abwicklung eines Medienproduktes

Projekt: „Imagebroschüre mit Quartalsbericht“

Aufgabe:

1. Ermittlung eines Angebotspreises
2. Arbeitsablaufplanung
3. Zeitplanung



Anpassungsqualifizierung Prüfung



Mediendesign

Kalender „Italia esclusiva“

Es sollen die Titelseite und zwei beispielhafte Kalenderseiten mit Kalendarium gestaltet werden.

Alno Küchen

Gestaltung von Plakaten und Anzeigen für einen Küchenhersteller

22



Anpassungsqualifizierung ZFA-Zertifikat



ZERTIFIKAT MEDIENOPERATING NONPRINT



Mit der erfolgreichen Lösung einer
preisgerechten Prüfungsaufgabe hat

HARALD PLOTTMANN



am 10. März 2003 Kenntnisse und Fähigkeiten
nachgewiesen, die mit denen eines
Medienoperators Nonprint vergleichbar sind.



Die Bewertung der Prüfungsbewertung
ergibt 82 von 100 möglichen Punkten.
Der ZFA, die Druck- und Medienverbände
sowie verö. - Medien, Kunst und Industrie
erkennen diese Leistung an.



Darmstadt, den 24. März 2003

Uta Bendixen
Vizepräsident
ZFA

Verband Druck und Medien
Hessen e.V.

Uta Bendixen
Präsident
ZFA

Zentral Fachschulrat
Berufsbildung
Druck und Medien

ZERTIFIKAT MEDIENOPERATING NONPRINT



PRÜFUNGSAUFGABE
Übernahme und Modifikation von Daten,
Herstellung eines elektronischen Medienproduktes.



BEWERTUNG
Funktionsstelle 38 von 40
(z. B. Navigation/Hausmenü/Programmierung)



Erhaltung der Vorgaben 24 von 30
(z. B. Positionierung, Bearbeitung der Schriftfelder)



Bearbeitung der Medienelemente 22 von 30
(z. B. Anzeigen, Buttons, Hintergrundgestaltung)



GESAMTPUNKTZAHL 82 von 100

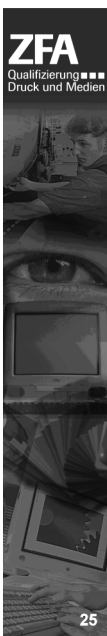
23



Anpassungsqualifizierung Prüfung



Weiterbildungs-
Innovationspreis 2003
des Bundesinstituts
für Berufsbildung



Anpassungsqualifizierung Wo und wie?

- Anmeldung bei den Druck- und Medienverbänden
- Check-up/Kompetenzscan durch kompetente Berater
- Prüfung in den Institutionen der ZFA-Partner
- Neutrale Prüfungsbeurteilung durch paritätischen Ausschuss
- Prüfungsgebühr in der laufenden Pilotphase EUR 250,- (noch bis 31.07.2004)

Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung am Beispiel des Industriemeisters Metall

GERD GIDION

Seit dem Jahresende 1997¹ ist eine neue Verordnung zur Prüfung des Industriemeisters Metall in Kraft. Kern der neuen Prüfung ist, dass im Prüfungsteil zu den handlungsspezifischen Qualifikationen nicht mehr nach Fächern und fachteiligem Wissen geprüft wird, sondern anhand von so genannten „betrieblichen Situationsaufgaben“. Das sind Aufgaben, die für die Tätigkeit der fertigen Industriemeister im Metallbereich typisch sind. Als Leitbild der Prüfung gelten die Situationen, die in den Betrieben zu finden sind und die Kompetenzen, die von den Personen, die durch die Prüfung gehen, in der späteren Arbeitspraxis erwartet werden.

Die Gesamtprüfung² enthält einen ersten Prüfungsteil zu den fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen. In ihm werden die fünf Prüfungsbereiche Rechtswusstes Handeln, Betriebswirtschaftliches Handeln, Anwendung von Methoden der Information, Kommunikation und Planung, Zusammenarbeit im Betrieb sowie Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten in jeweils 90 Minuten bearbeitet. Dieser Teil orientiert sich an konventionellen Wissensprüfungen mit Anwendungsbezug. Allerdings dürfen, wie auch zu dem zweiten Prüfungsteil, nahezu alle Hilfsmittel (also Fachbücher, eigene Notizen etc.) während der Prüfung verwendet werden.

- 1 Genaugenommen erließ das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie nach Anhörung des Ständigen Ausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft am 12. Dezember 1997 die Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Metall auf Grund des § 46 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes vom 14. August 1969 (BGB I. I S.1112), der zuletzt gemäß Artikel 35 der Sechsten Zuständigkeitsanpassungs-Verordnung vom 21. September 1997 (BGB I. I S.2390) geändert worden ist, und veröffentlichte die Verordnung im Bundesgesetzblatt Jahrgang 1997 Teil I Nr. 83, ausgegeben zu Bonn am 18. Dezember 1997.
- 2 Nachfolgende Erläuterung unter Verwendung von Formulierungen aus dem genannten Verordnungstext.

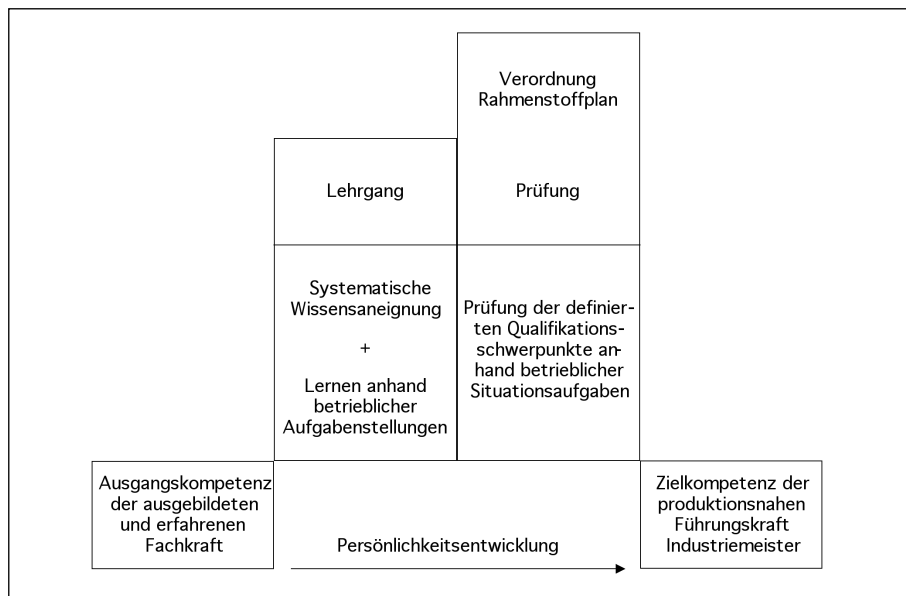
Abbildung 1: Der neue Inhalt für Prüfung und Lehrgang im Überblick

Qualifikation zum Industriemeister Metall	
1. Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen	
2. Prüfungsteil fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen	
1. Rechtsbewusstes Handeln 2. Betriebswirtschaftliches Handeln 3. Anwendung von Methoden der Information, Kommunikation und Planung 4. Zusammenarbeit im Betrieb 5. Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten	
3. Prüfungsteil handlungsspezifische Qualifikationen	
1. Handlungsbereich „Technik“	a) Betriebstechnik b) Fertigungstechnik c) Montagetechnik
2. Handlungsbereich „Organisation“	a) Betriebliches Kostenwesen b) Planungs- Steuerungs- und Kommunikationssysteme c) Arbeits-, Umwelt- und Gesundheitsschutz
3. Handlungsbereich „Führung und Personal“	a) Personalführung b) Personalentwicklung c) Qualitätsmanagement

Der Prüfungsteil „Handlungsspezifische Qualifikationen“ umfasst die Handlungsbereiche „Technik“, „Organisation“ sowie „Führung und Personal“, die den betrieblichen Funktionsfeldern Betriebserhaltung, Fertigung und Montage zuzuordnen sind. Es werden drei funktionsfeldbezogene und die Handlungsbereiche integrierende Situationsaufgaben gestellt. Zwei der Situationsaufgaben sind schriftlich zu lösen, eine Situationsaufgabe ist Gegenstand des situationsbezogenen Fachgesprächs. Innerhalb der schriftlichen Prüfungsteile wird je eine betriebliche Situation vorgegeben, dann werden dazu 6 bis 10 Fragen gestellt, die innerhalb von 4 Stunden zu beantworten sind. Alle Fragestellungen beziehen sich auf eine gemeinsame Hauptaufgabe. Sie haben sowohl Inhalte, die sich im technischen Bereich bewegen, als auch Inhalte, die sich auf Organisatorisches beziehen oder auf Führungsaspekte bzw. den Umgang mit Personal.

Die Ziele der Prüfungsverordnung und die Ziele der prüfungsvorbereitenden Lehrgänge richten sich auf zwei Schwerpunkte: den Aufbau der für das Bestehen der Prüfung erforderlichen Kompetenz einerseits und die Aneignung der in der späteren Tätigkeit als Meister erforderlichen Kompetenz andererseits. Es geht dabei sowohl um den Aufbau von Wissen und Handlungskompetenz als auch um die Einleitung einer persönlichkeitsbetreffenden Veränderung, nämlich den Wandel von der Fachkraft zur Führungskraft.

Abbildung 2: Grundelemente des neuen Arrangements der Fortbildung von gewerblich-technischen Fachkräften zur Führungskraft Industriemeister



Die Verordnung und der auf ihrer Basis formulierte Rahmenstoffplan stehen für ein neues Paradigma des Lernens. Ziel des Lernens ist der Aufbau der Kompetenz, die eine produktionsnahe Führungskraft (der Industriemeister Metall) zur erfolgreichen Tätigkeit benötigt. Als Ausgangskompetenz gilt die Kompetenz der ausgebildeten und erfahrenen Fachkraft. Sie soll ihre Kompetenz in einer aus mehreren Bestandteilen zusammengesetzten Prüfung nachweisen, deren definierte Qualifikationsschwerpunkte anhand betrieblicher Situationsaufgaben behandelt werden. Zur Vorbereitung auf die Prüfung werden Lehrgänge durchlaufen, innerhalb derer einerseits eine systematische Wissensaneignung erfolgt, andererseits das Lernen anhand betrieblicher Aufgabenstellungen stattfindet. Beim Lernen anhand betrieblicher Aufgabenstellungen, die aus der aktuellen Praxis von Industriemeistern stammen, geht es weniger um die Aneignung der darin enthaltenen konkreten Details, sondern um die Verbindung des angeeigneten Wissens mit praktischer Handlungskompetenz. Es wird davon ausgegangen, dass der Wechsel aus der Fachtätigkeit in eine Führungsaufgabe mit einer Persönlichkeitsentwicklung verbunden sein muss, die den Wechsel von der fachbezogenen Orientierung auf die organisations- und personenbezogene Orientierung enthält.

Das wesentliche neue Element der Prüfung und damit des auf sie bezogenen Vorbereitungslehrgangs ist, dass die informell geprägten Praxishandlungen als Leitbild des Lernens herangezogen werden. Diese Erneuerung führt zu zahlreichen Fragestellungen an die Wechselwirkung der neuen Prüfungen mit den auf sie vorbereitenden Lehrgängen.

Sie konzentrieren sich auf folgende drei Aspekte:

- Geben die Betriebe geeignete Aufgabenstellungen aus der Arbeitspraxis von Industriemeistern heraus, die für die Lehrgänge und für die Prüfungsaufgabenerstellung zu verwenden sind?
- Ist ein vorbereitender Unterricht zu verwirklichen, der sowohl das erforderliche Wissen bei den Teilnehmern aufbaut als auch die Kompetenz, komplexe Aufgabenstellungen mit fächerübergreifendem Inhalt zu lösen?
- Lassen sich betriebliche Situationsaufgaben für die Prüfungen zur Zufriedenheit der Beteiligten ausarbeiten, beantworten und bewerten?

Die aus realen betrieblichen Fallbeispielen entnommenen Varianten der Meisterpositionen sind jeweils für sich vollständig und enthalten die für die Erfüllung der spezifischen Anforderungen benötigten Aspekte. Sie gelten jedoch nicht allgemein und stellen jeweils nur eine Variante. Um aus den Einzelfällen ein Gesamtbild zu erzeugen, ist die Einordnung in eine Gesamtstruktur erforderlich. Diese Gesamtstruktur von Themen und Formen der betrieblichen Aufgaben lässt sich in mehrere Richtungen anlegen. Geeignete Systematisierungsaspekte sind etwa:

- die Zuordnung des Aufgabencharakters zwischen Facharbeiterniveau und Führungsaufgabe
- die jeweilige Thematisierung der von der Prüfungsverordnung genannten Inhalte, orientiert an den Funktionsfeldern der Meister (Fertigung, Montage und Betriebserhaltung) und den Handlungsbereichen bzw. Qualifikationsschwerpunkten (Fertigungstechnik, betriebliches Kostenwesen, Qualitätsmanagement etc.)
- die Reichweite der Aufgabenstellung; eine geringe Reichweite enthält etwa eine einzelne Reparatur bzw. Kalkulation, eine weitere die umfassendere Planung und Veränderung im Meisterbereich
- die Offenheit und Komplexität gegenüber der Vorgegebenheit und Schlichtheit der Aufgabenstellung; als offen gilt, wenn eine Situation geschildert und den Lernenden die Lösung generell vorgegeben wird oder bereits Vorgehen und Teilfragen Lösungshinweise enthalten
- die Dauer der Bearbeitung für die Lösung der Aufgabe schwankt zwischen einigen Stunden bis zu mehreren Monaten
- der prüfungsähnliche oder betriebsnahe Charakter der Art der Aufgabenstellung
- die didaktische Gestaltung als abgeschlossene betriebliche Aufgabe, als Aufgabe innerhalb einer Modellfirma oder als Teil einer Gesamtsammlung von Einzelaufgaben

Im Folgenden werden auf Basis der Benennung von betrieblichen Aufgabenstellungen drei Zugänge vorgestellt: der inhaltsorientierte, der aufgabenorientierte und der positionsorientierte Zugang.

Zuordnung der Aufgaben aus der Arbeitspraxis nach Funktionsfeld und Handlungsbereich

Die bekannt gewordenen betrieblichen Aufgaben beinhalten zahlreiche und sehr unterschiedliche Aufgabenstellungen innerhalb der Situationen. So haben bereits gute Fachkräfte, aber auch Meister damit zu tun, in ihrem Bereich etwa Problemmaschinen zu erkennen und deren Schwierigkeiten zu bewältigen. Meister betreiben die Reduzierung der Fehlzeiten in ihrem Bereich. Ein typischer Fall ist auch die eigenverantwortliche Durchführung eines komplexen Auftrages mit einem Team heterogener Fachkräfte. Mehrere Beispiele aus der Praxis beinhalten die Reintegration von indirekten Funktionen wie der Arbeitsvorbereitung in die Fertigung. Das Schnittstellenmanagement zu internen Zulieferern beschäftigt häufig die Industriemeister im Betrieb. Öfter und umfassender als früher werden sie in die Vorbereitung und Auswahl der Technologie-Investitionen einbezogen. Zu ihren Aufgaben gehört oftmals, bereichsbezogen die ISO-Auditierung vorzubereiten und zu bestehen. Generelles Merkmal ist, dass die Industriemeister den entscheidenden und wachsenden Teil ihrer Arbeit bei den Organisationsanforderungen sehen, gefolgt von den Anforderungen durch die Personalführung. Technische Anforderungen verändern sich einerseits gegenüber den in der Facharbeitertätigkeit enthaltenen nicht mehr so grundsätzlich, andererseits stellen sich dem Meister im Zusammenhang technischer Innovationen vollkommen neue Anforderungen, auf die eine spezifische Vorbereitung nicht möglich ist, da man ihre Ausprägung im Vorhinein nicht kennen kann.

Die im jeweils konkreten Fall sehr spezifischen Aufgaben der Industriemeister lassen sich den in der Verordnung genannten Funktionsfeldern und Handlungsbereichen zuordnen:

- Im Funktionsfeld Fertigung sind Aufgaben zuzuordnen, die aus einem betrieblichen Fertigungsbereich stammen, zum Beispiel dem Werkzeugbau, der Teilefertigung oder in Prozessfertigungsanlagen.
- Im Funktionsfeld Montage sind Aufgaben zuzuordnen, die aus einer betrieblichen Montage stammen, zum Beispiel der Kraftfahrzeug-Serienmontage, der Anlagenmontage oder der Montageabteilung in einem produzierenden Betrieb.
- Im Funktionsfeld Betriebserhaltung sind Aufgaben zuzuordnen, die aus einer betrieblichen Instandhaltungsabteilung o. ä. stammen, zum Beispiel bei der Störungsbeseitigung an einer Maschine.

Die Handlungsbereiche treten ausschließlich in Verbindung auf, von daher lassen sich die Aufgaben lediglich nach ihrem Schwerpunkt zuordnen:

- Den Schwerpunkt im Handlungsbereich Technik haben Aufgaben, die vor allem aus einer technischen Anforderung entspringen. Hier kann es um Fertigungs-, Montage- oder Betriebstechnik gehen, etwa bei einer Maschinenanschaffung, der Ursachenermittlung einer Störung oder der Realisierung einer komplexen technischen Anlage.

- Den Schwerpunkt der Organisation haben Aufgaben, bei denen es im wesentlichen Teil um betriebswirtschaftliche Aspekte geht, um Planungs-, Steuerungs- und Informationssysteme oder um den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz.
- Den Schwerpunkt der Führung haben Aufgaben, die sich hauptsächlich um Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und Personalführung drehen.

Aufgaben von Industriemeistern zum Handlungsbereich „Organisation“ im Funktionsfeld Fertigung sind beispielsweise:

Hauptthema	Kurzbeschreibung der Aufgabe
Kooperation mit anderen Abteilungen und externen Partnern	Abstimmung einer Fertigungsgruppe mit der Qualitätssicherung: Die teilweise Übernahme von Qualitätssicherungs-Aufgaben in der Fertigung erfordert die intensivere Zusammenarbeit. Der Meister ist Vermittler und Leiter der Verhandlungen. Die neue Organisation der Schnittstelle wird exemplarisch für andere Schnittstellen – wie die zur Arbeitsvorbereitung und Instandhaltung – durchgearbeitet.
Delegation von Zuständigkeiten an Mitarbeiter	Durchführung eines komplexen Auftrages mit dem Team heterogener Fachkräfte: Der Meister ist in den Fällen, in denen er unmittelbar produktiv tätig ist, zumeist der Leiter einer Arbeitsgruppe von Fachkräften. Hier ist die genaue Planung des Vorgehens, der differenzierte Einsatz der Mitarbeiter und die souveräne Leitung während der Durchführung zu thematisieren.
Durchführung langfristiger Aufgaben	Grüne-Wiese-Planung einer Fertigung 2005: Die Möglichkeit der Planung und Verwirklichung einer neuen Fertigungsstrecke erlaubt eine Konzipierung ohne Belastungen aus bestehenden Rahmenbedingungen. In der Planung werden jedoch fertigungsbezogene, marktbezogene, betriebswirtschaftliche und architektonische Aspekte relevant.

Aufgaben von Industriemeistern zum Handlungsbereich „Technik“ im Funktionsfeld Betriebserhaltung sind beispielsweise:

Hauptthema	Kurzbeschreibung der Aufgabe
Organisation des Auftragspools im Meisterbereich	Feinplanung eines übervollen Auftragspools und Überlastbewältigung im Betriebsmittelbau: Die für die Instandhaltung typische Situation einer Mischung aus angesammelten Aufträgen aus dem Betrieb und akuten, unaufschiebbaren Zugriffen – etwa im Falle von Havarien – wird aufgegriffen. Der Meister ist beauftragt, dieses Dauerthema zu bewältigen. Das Beispiel bezieht sich auf einen Betriebserhaltungsbereich, der Instandhaltung und Betriebsmittelbau miteinander verbindet. Hier arbeiten mechanische und elektrische Berufsgruppen zusammen.

Hauptthema	Kurzbeschreibung der Aufgabe
Innovation und Optimierung im Meisterbereich	Einführung einer neuen elektronischen Ablaufsteuerung: Die aus dem Umfeld in den Meisterbereich hineingetragene Innovation bedeutet für den Meister und die Mitarbeiter eine grundlegende Umstellung. Thema der Aufgabe ist neben dem EDV-Umgang und dessen Integration die Frage der Mitwirkung an der Entstehung von Neuerungen im Meisterbereich.
Mitwirkung bei der Akquisition u. Vorbereitung einzelner Aufträge	Vorbereitung eines Auslandseinsatzes mit einem Team: Die Betriebserhaltung gehört ggf. auch zu den mobilen Einheiten. So wird in einer globalisierten Wirtschaft die Leitung eines technischen Teams thematisiert, welches in einem ausländischen Zweigwerk des Unternehmens eine Anlage überholt.

Aufgaben von Industriemeistern zum Handlungsbereich „Führung und Personal“ im Funktionsfeld Montage sind beispielsweise:

Hauptthema	Kurzbeschreibung der Aufgabe
Dokumentation von Verläufen und Vorfällen	Problemmaschinen erkennen und bewältigen: Der neue Meisterbereich umfasst zahlreiche Montagebereiche und -plätze. Der Industriemeister erhält die Aufgabe, diesen Bereich insgesamt zu untersuchen und bei besonderen Problemmaschinen mit den Mitarbeitern gemeinsam Abhilfe zu organisieren.
Aushandlung schriftlicher Vereinbarungen	Auslastungsausgleich zwischen mehreren Meisterbereichen: Die Organisation im Meisterbereich in eigenständig handlungsfähige Gruppen (Montageinseln) führt auch zu der Frage, wie im Alltag der Ausgleich zwischen Gruppen organisiert werden kann. Dabei sind Aspekte der Verhandlung, der Qualifizierung und der Konfliktregelung Teilthemen.
Nutzung von Informationsquellen	Integration eines dezentralen Arbeitsmittels zur Informationsweitergabe in einem Montage-Bandbereich: Die aus der Montageleitung ergehende Vorgabe zur Verbesserung des arbeitsplatznahen Informationsgebrauches konfrontiert den Meister mit einem EDV-basierten Unterstützungstool. In der Aufgabe wird bearbeitet, wie der Meister Anforderungen seitens der Montage und der Montagemitarbeiter bei der Entwicklung und Implementation einbringen kann.

Positionsorientierte Strukturierung der betrieblichen Aufgaben zwischen Facharbeiter- und Meisterposition

Ausgangsposition der Personen in dem für die Industriemeister relevanten Aufgabenbereich ist die gewerblich-technische Facharbeit auf Grundlage der Ausbildung in einem Metallberuf. Im Zuge der beruflichen Tätigkeit erhalten einige Fachkräfte Aufgaben, die für die Gruppe zu leisten sind. Diese Aufgaben können teilweise Führungsanforderungen einschließen. Eine weitere Ebene entsteht durch die Zuweisung einer formalen Führungsrolle mit Verantwortung, die sich jedoch auf eine Gruppe von Fachkräften bezieht. Schließlich existieren betriebliche Führungspositionen, die sich ausschließlich auf die Führung von Führungskräften beziehen. Jeweils ist eine Veränderung der Arbeitsinhalte von der Fachtätigkeit in Richtung Führungstätigkeit vorhanden.

Die Positionen werden ausgehend von der grundlegenden Facharbeit durch mehr oder weniger formelle Ernennungen bzw. Zuordnungen bestimmt. So besteht die Übernahme einer Rolle in der Gruppe in der Tätigkeit als Einsteller, Qualitäter oder EDV-Beauftragter, also in der teilweisen Servicetätigkeit für andere Kollegen. Durch eigene Spezialisierung etwa als CNC-Programmierer oder 3D-Messmaschinenbediener kann eine Fachkraft sich in dem technischen Gebiet spezialisieren und die eigene Kompetenz vertiefen.

Abbildung 3: Übersicht der Positionen zwischen Facharbeit und Führungsrolle

Aufgabe	Fachaufgabe	Fachaufgabe mit Gruppenrolle	Fachaufgabe mit Führungsrolle	Formale Führungsrolle mit Verantwortung	Führung von Führungskräften
Position					
Position durch formale Zuordnung innerhalb des Hierarchiegefüges	Technologieexperte, Investitionsbetreuer	In der Gruppe integrierter, formal ernannter Qualitätsbeauftragter	Mitarbeiter der Leiter eines externen Serviceeinsatzes (z. B. Montage einer Anlage im Ausland)	Industriemeister als Leiter eines Bereiches mit Ergebnis- und Personalverantwortung ³	Leiter eines Bereiches mit mehreren Meistern o. ä. ⁴
Position durch Ernennung ohne formale zertifizierte Voraussetzung	Fertigungsplaner, Arbeitsvorbereiter, Kundenberater	Facharbeiter als Gruppensprecher	Facharbeiter als Gruppenleiter	Teamleiter einer zeitlich, örtlich oder inhaltlich separierten Gruppe	
Position durch eigene Spezialisierung	CNC-Programmierer, 3D-Messmaschinenbediener	Facharbeiter mit Spezialaufgaben in der Gruppe	Facharbeiter mit zeitweiliger Projektleitungsfunktion		
Grundposition	Facharbeiter	Einsteller, Qualitäter, EDV-Beauftragter			

Ein Facharbeiter kann mit Spezialaufgaben in der Gruppe betraut werden oder auch mit einer zeitweiligen Projektleitungsfunktion beauftragt werden, etwa wenn es um die Einarbeitung in eine neue Maschine geht. Weitere Positionen werden durch Ernennung ohne formale, zertifizierte Voraussetzung eingenommen, etwa durch die Veränderung zum Fertigungsplaner, Arbeitsvorbereiter oder Kundenberater. Wenn ein Facharbeiter als Gruppensprecher fungiert, geht seine Entwicklung bereits deutlich in Richtung Meister-ähnlicher Arbeitsinhalte.

Verbindlichere Zuordnungen sind zu erkennen, wenn ein Facharbeiter als Gruppenleiter agiert oder als Teamleiter einer zeitlich, örtlich oder inhaltlich separier-

3 Unterschiedlich je nach Anzahl der Mitarbeiter, Umsatz des Bereiches, Bedeutung des Bereiches für das Unternehmen, Reichweite der Aufgabenstellung, -Innovativität bzw. Brisanz des Bereiches, Komplexität der Aufgabe aus Sicht der Vorgesetzten.

4 Position mit ausschließlich über andere Führungskräfte ausgeübter Arbeitsleistung.

ten Gruppe, z. B. während des Umzugs einer Gruppe in eine neue Werkstatt. Auf dieser Basis finden sich die durch formale Zuordnung innerhalb des Hierarchiegefüges zugewiesenen Positionen, etwa als Technologieexperte oder Investitionsbetreuer sowie als in der Gruppe integrierter, formal ernannter Qualitätsbeauftragter. Formal benannt ist häufig auch der mitarbeitende Leiter eines externen Serviceeinsatzes (z. B. Montage einer Anlage im Ausland).

Selten kommt die Tätigkeit als Leiter eines Bereiches mit mehreren Meistern o. ä. vor, hier sind überwiegend Personen mit akademischem Bildungsabschluss eingesetzt. Der Industriemeister als Leiter eines Bereiches mit Ergebnis- und Personalverantwortung ist also lediglich eine von mehreren Aufgaben, die zwischen der reinen Facharbeit und der Führungsarbeit zu finden sind. Entscheidend ist, dass im Zuge des Übergangs die Fachtätigkeiten schwinden und die Aktivitäten mit Führungscharakter zunehmen. Erfolgsmerkmal der führenden Person ist dann nicht mehr die eigene Leistung, sondern die von der geführten Gruppe in der Summe erreichten Ergebnisse.

Zuordnung unterschiedlicher Aufgaben in der positionsorientierten Struktur

Die Zuordnung des Aufgabencharakters zwischen Facharbeiterniveau und Führungsaufgabe lässt sich in drei Stufen anlegen:

- Aufgabe enthält im Wesentlichen die Merkmale für das Facharbeiterniveau: sie ist als Teiltätigkeit eines Facharbeiters sinnvoll und vorstellbar, sie enthält einen hohen Anteil konkreter fachlich-technischer Aspekte
- Aufgabe enthält im Wesentlichen die Merkmale einer Führungsaufgabe: sie ist als Tätigkeit eines vollverantwortlichen Industriemeisters sinnvoll und typisch, sie enthält einen hohen Anteil an organisatorischen und anleitenden Aspekten
- Aufgabe enthält im Wesentlichen die Merkmale für das dazwischenliegende Gruppensprechniveau: sie ist als Teiltätigkeit eines Facharbeiters geeignet, der für sein Team offensichtlich eine besondere Koordinierungsaufgabe bzw. zeitweise Leitung übernommen hat.

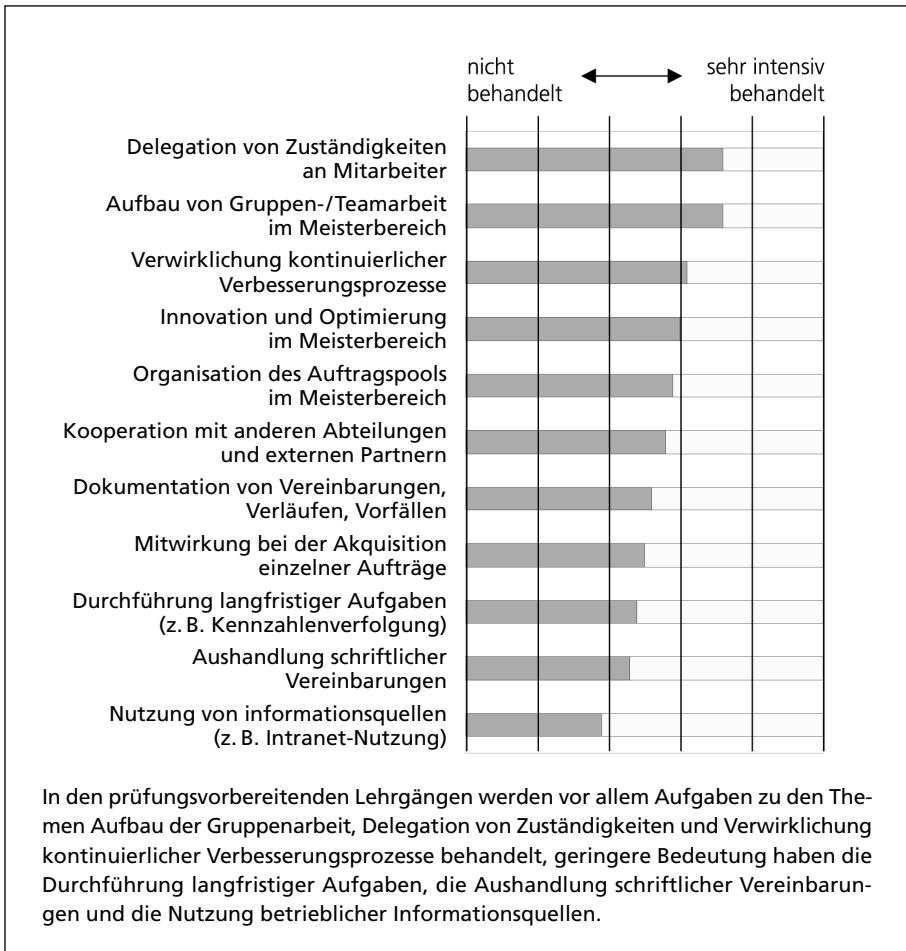
Die Aufgabentypen sind in 11 Clustern aus den bekannt gewordenen betrieblichen Aufgabenstellungen gebündelt.

Die Aufgaben lassen sich nur selten eindeutig zuordnen. Generell existieren für die einzelnen Aufgabentypen Varianten für jedes Niveau. Zum Beispiel findet sich das Thema der Mitwirkung bei der Akquisition und Vorbereitung einzelner Aufträge im Facharbeiterniveau in Form der Vorbereitung des Reparaturauftrags an einem Fahrzeug (der Facharbeiter schätzt seinen eigenen zu erwartenden Aufwand und Arbeitsablauf ein), auf der Meisterebene handelt es sich etwa um die Mitarbeit bei der Akquisition eines Großauftrages.

Abbildung 4: Zuordnung der Aufgaben zwischen dem Facharbeiterniveau (Ausgangsposition) und dem Zielniveau

Niveau Aufgabentyp	Facharbeiterniveau	Gruppen- sprecherniveau	Meisterniveau
Mitwirkung bei der Akquisition und Vorbereitung einzelner Aufträge	Vorbereitung des Reparaturauftrags an einem Fahrzeug	Vorbereitung eines Auslandseinsatzes mit einem Team	Mitarbeit des Meisters bei der Akquisition eines Großauftrages
Organisation des Auftragspools im Meisterbereich	Erstellung eines Arbeitsplans	Belegplanung der Maschinen und Überlastbewältigung	Organisation des Sondereinsatzes des ganzen Bereiches
Delegation von Zuständigkeiten an Mitarbeiter in einer Gruppe	Einarbeitung von Ersatzkräften für den Urlaubseinsatz	Konzeption und Training von Handlungsroutinen	Organisation des Nachfolgerüberganges
Aufbau der Gruppen-/ Teamarbeit im Meisterbereich	Planung der gegenseitigen Qualifizierung	Durchführung eines komplexen Auftrages mit dem Team heterogener Fachkräfte	Auswahl und Integration von neuen Mitarbeitern
Kooperation mit anderen Abteilungen und externen Partnern	Reintegration von Arbeitsvorbereitungs-Funktionen in die eigene Arbeit	Abstimmung einer Fertigungsgruppe mit der Qualitätssicherung	Auslastungsausgleich zwischen mehreren Meisterbereichen
Aushandlung schriftlicher Vereinbarungen	Vorbereitung der Herstellung eines einzelnen Produktes	Vorbereitung und Auswahl einer Technologie-Investition	Profitcenter-Gründung des Bereiches
Durchführung langfristiger Aufgaben	Beseitigung einer Engpassstelle im eigenen Arbeitsbereich	Ermittlung, Auswertung und Bericht von Produktionskennzahlen	Reorganisation des Meisterbereiches
Nutzung von Informationsquellen	Einführung einer neuen Maschinensteuerung	Integration eines dezentralen Arbeitsmittels zur Informationsweitergabe	Einführung einer neuen elektronischen Ablaufsteuerung
Dokumentation von Verläufen und Vorfällen	Aufklärung einer Mängelursache	Organisation der Auftragsabwicklung	Umorganisation in einem Bereich mit Neuverteilung der Aufgaben
Verwirklichung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse	Systemcheck des eigenen Arbeitsplatzes mit Verbesserungspotenzialen	Umsetzung einer konstruktiven Veränderung	Optimierung des Fertigungslayouts
Innovation und Optimierung im Meisterbereich	Begleitung einer Baumaßnahme im eigenen Arbeitsbereich	Veränderung der Maschinenaufstellung in einer Fertigung	Modernisierungsplanung einer Fertigung

Abbildung 5: Behandlung betrieblicher Themen im Lehrgang zur Prüfungsvorbereitung, Befragung von 500 Teilnehmern im Rahmen der Prüfungen 2002

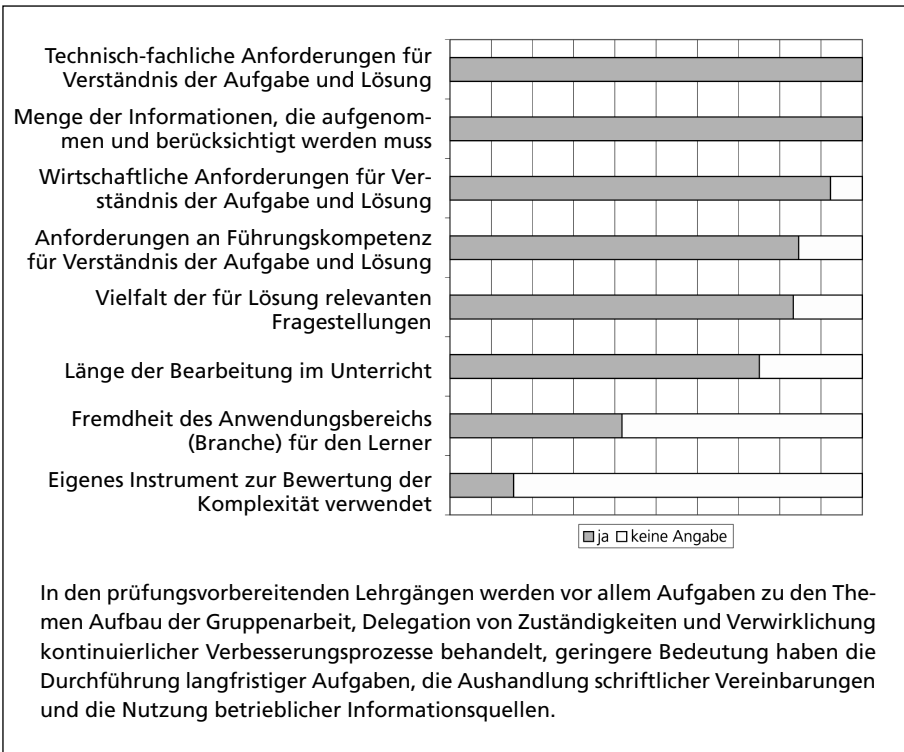


Zum einen bewegen sich die Tätigkeiten der Meister zwischen kontinuierlichen Strukturzuständigkeiten, etwa der Verantwortung für die Kooperation mit internen Zulieferern, und konkreten einzelnen Arbeitsaufgaben, die beispielsweise als mit Jahreszielen verbundene Projekte definiert sind, so die Bereinigung eines Engpasses im Fertigungsablauf oder die Durchführung einer Technologieinvestition. Zum anderen setzt sich die Meisterrolle aus der Erneuerung seines Bereichs, dem Transfer zwischen Organisation, Organisationseinheiten und Personen sowie der Stabilisierung des laufenden Geschäfts zusammen. Letzteres beinhaltet weitestgehend auch die frühere Rolle des Meisters. So entsteht ein Bild der Meistertätigkeit, welches folgende Bestandteile enthält:

- Anforderungen durch Situationen, in denen der Meister in die Akquisition einzelner Vorhaben und Aufträge einbezogen ist oder die Planung des dynamischen Auftragspools organisieren muss (Erneuerungsaufgaben).
- Anforderungen nach Innovation und Optimierung im Meisterbereich. Generell zu finden sind Vorgaben an die Meister, die Verwirklichung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse zu erreichen. Wer nicht ständig effektiver wird und wirtschaftet, fällt zurück und erfüllt damit nicht die an ihn gerichteten Erwartungen (strukturelle Erneuerung).
- Anforderungen durch die Zuständigkeit für Organisation und Kooperation. Hier sind etwa prinzipiell die Beziehungen zu internen und externen Partnern zu organisieren und zu betreiben, gestützt auch durch ausgehandelte und schriftlich vereinbarte Agreements, auf deren Grundlage Teilzuständigkeiten an untergeordnete Mitarbeiter delegiert werden können (struktureller Transfer).
- Anforderungen an die Information und den Aufbau der Teamarbeit im Meisterbereich. Dabei geht es weniger um die laufende Weitergabe von Informationen, sondern mehr um die Verfügbarmachung von Informationskanälen (Intranetnutzung im Meisterbereich) und deren konsequente Dokumentation (beispielsweise der Umgang mit Schichtbüchern) (Transferaufgabe).
- Anforderungen durch die Integration struktureller Arbeits- und Organisationsthemen, beispielsweise die laufende Kennzahlenverfolgung und Berichterstattung (strukturelle Stabilisierung).
- Anforderungen an die Umsetzung des Qualitätsmanagements im Meisterbereich, aufgegliedert nach den entsprechenden Einzelmaßnahmen und in Delegation der Verantwortung an einzelne Experten und Mitarbeiter. Grundsätzlich kann es sich auch um die konkrete Überprüfung einzelner Arbeitsergebnisse handeln (Stabilisierungsaufgabe).

Autoren von Unterlagen für den Meisterlehrgang geben an, dass die fachlichen Anforderungen in einer Aufgabe und die Menge der aufzunehmenden und zu berücksichtigenden Informationen besonders relevant für deren Schwierigkeitsgrad sind. Die aus dem betriebswirtschaftlichen Hintergrund entstammenden Anforderungen haben ebenfalls hohe Bedeutung, gefolgt von den Anforderungen an die Führungskompetenz und aus der Vielfalt der für die Lösung relevanten Fragestellungen. Die Dauer der Bearbeitung ist wichtig, jedoch nicht erstrangig genannt. Als weniger problematisch wird die Fremdheit des Anwendungsbereichs oder der Branche für den Lernenden betrachtet. Sonstige Komplexitätskriterien spielen kaum eine Rolle.

Abbildung 6: **Schwierigkeitsgrad betrieblicher Aufgaben nach dem Urteil der Autoren**



Die Modernisierungsanstöße der neuen Prüfungsverordnung für die Lehrgänge haben eine erhebliche Dynamik. Die neue Fortbildung zum Industriemeister Metall stellt in mehrerer Hinsicht einen Prozess der Modernisierung beruflicher Bildung dar, der durch einen Zwang zum Handeln ausgelöst und geprägt wird. Die durch neue Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation gewandelte Arbeitsrealität der Industriemeister machte eine veränderte Vorbereitung auf diese Tätigkeit erforderlich; geöffnete Arbeitssysteme, die von eigenverantwortlich handelnden Fachkräften betrieben werden, bedürfen einer moderierenden Führung anstatt der vorher herrschenden Anweisungskultur. Die Wirtschaft forderte Qualifizierungen ein, deren Ergebnis die Kompetenz zur Bewältigung der neuen Anforderungen in der Meisterfunktion ist, da ansonsten andere Wege der Nachwuchsrekrutierung und Stellendefinition gewählt würden; an sich wurde die betriebsnahe Weiterentwicklung talentierter und engagierter gewerblich-technischer Fachkräfte zu Führungskräften gewünscht.

Die Fachkräfte drohten die Berufswege zu verlassen, in denen sich keine Perspektive für Aufstiegs- und Führungspositionen ergäben; hier boten sich alternative

Wege an, die jedoch im Wesentlichen auf die akademische, außerbetriebliche Weiterbildung setzen. Die über viele Jahre unzureichende Modernisierung der Lehrgänge führte zu der Einschätzung, dass ein gesetzlicher Druck geschaffen werden müsse, um die Lehrgangsanbieter zu neuen Methoden anzuregen; der Ruf der Lehrgänge verfestigte sich, dass es hier lediglich um die dauerhafte Wiederholung von einmal definierten, kaum aktualisierten Inhalten ginge.

Die Verordnung nun zwingt die Prüfungsaufgabenersteller, die Prüfer, die Lehrgangsanbieter und die Trainer zu einer neuen Form der Vorbereitung auf die Prüfung unter Verwendung der betrieblichen Situationsaufgaben; dieses Element erfordert zugleich andere Wege der Aneignung und des Nachweises von Kompetenz. Die Teilnehmer werden mit der Notwendigkeit konfrontiert, mit neuen Lernformen zu arbeiten, aktiv zu sein und nicht mehr nur einem vorgefertigten Vortrag bzw. Curriculum zu folgen; die konsumierende Haltung muss aufgegeben werden, mit der Absolvierung des Lehrgangs ist auch ein praktischer Schritt in Richtung selbstregulierter Führungskraft zu tun.

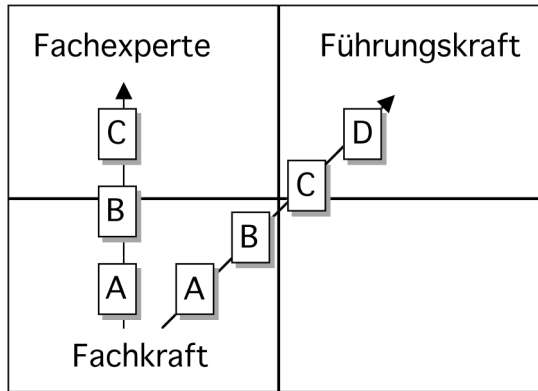
Die Aneignung der für die Meisterqualifikation benötigten Kompetenz macht das offensive Handeln in Lebens- und Arbeitssituationen erforderlich: aus der (ausführenden) Fachkraft muss die handelnde Führungskraft werden; dafür ist zugleich eine Persönlichkeitsentwicklung erforderlich. Der damit offensichtlich gewordene „Zwangsansatz“ passt zum Lernziel und Lerngegenstand, da die Meisterrolle im Betrieb ebenfalls einer umfassenden (zwingenden) Dynamik des Arbeitssystems und seines Umfelds ausgesetzt ist. Er ist jedoch zugleich kombiniert mit Lernformen, die große Handlungsfreiräume ermöglichen und erfordern, den freien, selbstbewussten Lerner ansprechen und alternative Vorgehensweisen bieten. Arbeitsnähe und damit hohe Anforderungen sind also verbunden mit Offenheit im Vorgehen und Orientierung auf die souveräne Kompetenz des angehenden Meisters.

Konsequenzen aus der betrieblichen Realität für die Fortbildung

Die betriebliche Realität hat das bereits beschriebene veränderte Aufgabenprofil des Industriemeisters hervorgebracht. Es wandelten sich die Rollen von Fachkräften und produktionsnahen Führungskräften. Durch Eigenverantwortung und Teamorganisation wurden anteilige Führungsaufgaben an Fachkräfte delegiert. Durch unterschiedliche Aufgabenverteilungen entstand ein fließender Übergang zwischen Facharbeiter- und Meisterposition. Die Richtung Meisterposition entsteht dann, wenn zunehmende Anteile an Führung zur Arbeitsaufgabe gehören.

Am Beispiel der Aufgabe aus der Firma Festo (Werk Rohrbach) wird auf den nachfolgenden Seiten dargestellt, wie eine Aufgabenstellung mit Führungsanteilen bereits auf Facharbeiterebene angesiedelt werden kann, wenn es etwa um die Erstellung von Arbeitsplänen für Kollegen geht.

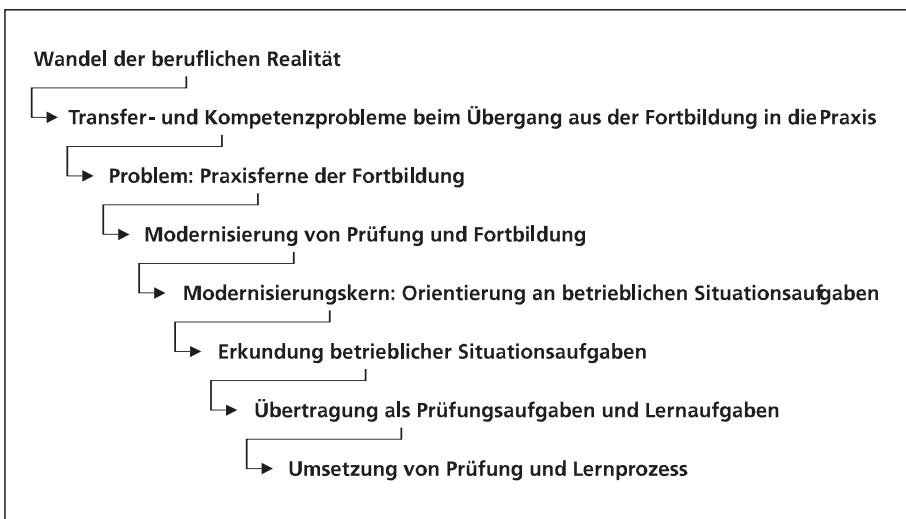
Abbildung 7: **Abfolge von Aufgaben zwischen Fachkraft und Führungskraft bzw. Fachexperte**



Impulse des Wandels in der beruflichen Fortbildung

Die Modernisierung der Fortbildung zum Industriemeister Metall wurde angestoßen durch Veränderungen in der beruflichen Realität der Absolventen in ihren betrieblichen Positionen. Aus diesen Veränderungen entstanden Transfer- und Kompetenzprobleme beim Übergang aus der Fortbildung in die Arbeitspraxis. Ein wesentliches Problem war die Praxisferne der Fortbildung als Folge der Veränderung der Arbeitsrealität. Diese Diskrepanzen führten zur Modernisierung von Prüf-

Abbildung 8: **Entstehungsfolge des handlungsorientierten Ansatzes der Fortbildung zum Industriemeister**



fung und – notwendigerweise – diesbezüglicher Fortbildung. Im Kern wurde die Modernisierung durch die Orientierung an betrieblichen Situationsaufgaben in Prüfung und Fortbildung angelegt. In der Folge mussten betriebliche Aufgabenstellungen vor Ort erkundet werden. Diese wurden als Prüfungsaufgaben und Lernaufgaben für den Lehrgang übertragen. Anschließend konnte der modernisierte Prüfungs- und Lernprozess umgesetzt werden.

Das innovative didaktische Element der Industriemeisterbildung, die situativen Aufgabenstellungen aus Betrieben, basieren auf den Konzepten der Handlungsorientierung beim Lernen und dem Lernen anhand vollständiger Aufgabenstellungen. Die angestrebte erweiterte Handlungskompetenz entwickelt sich durch die Bearbeitung vollständiger Aufgaben. Merkmale vollständiger Aufgaben sind⁵:

- Selbstständige Zielbildung (eingebettet in übergeordnete Ziele)
- Selbstständige Handlungsvorbereitung/Planung
- Auswahl der Mittel und Interaktionen zur Zielerreichung
- Ausführung mit Möglichkeiten zur Handlungskorrektur
- Kontrolle der Arbeitsergebnisse im Sinne der Zielerreichung.

HÖPFNER⁶ weist darauf hin, dass der Begriff der Handlungskompetenz auch im Zusammenhang „offener“ Handlungssituationen gesehen werden muss. In derartigen Situationen existiert kein durch eine vorhandene Arbeitsaufgabe oder Lehrstoff klar umrissener Handlungsbereich. Die Ziele sind zunächst unklar und werden erst im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegebenen deutlicher. Diese Situationen stellen für Lernende eine besondere Herausforderung dar. Es sind Regeln aufzustellen, wie planvoll vorzugehen ist, wie eine Aufgabe oder Aufgabensituation analysiert werden kann oder wie effektive Gespräche mit Fachkollegen über ein Problem geführt werden. Die Handlungskompetenz, die dabei erworben wird, ist bei der Bewältigung anderer Aufgaben bzw. Lösung weiterer betrieblicher Probleme hilfreich. In offenen Lernsituationen erhalten Lernende Gelegenheit, Inhalte selbst zu bestimmen. Sie haben die Möglichkeit, Aufgabenstellungen aus ihrer betrieblichen Praxis in die Lehrgänge einzubringen. Es entstehen dadurch im Lernprozess neue Ansätze und Lösungen, mit denen gearbeitet und weitergelernt werden kann. Der offensichtliche Praxisbezug soll sich anregend auf die Leistungsbereitschaft der Lernenden auswirken, zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen anregen und die verbreitete passive Lernerhaltung vermeiden helfen. Die Teilnahme an der Planung, Durchführung und Auswertung des Lehr-/Lernprozesses wirkt sich auch auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden aus. Merkmale handlungsorientierten Lernens sind:

- Vollständigkeit: das Kriterium wird erfüllt durch Aufgaben, die zu vollständigen Handlungen auffordern, Praxisbezug aufweisen und fächerübergreifendes Denken und Handeln schulen,

5 In Anlehnung an WEBER, KIRSCH und ULICH (1997).

6 HÖPFNER, 1995.

- Aktivität der Lernenden: die Lehrgangsteilnehmer sollen sich die Lerninhalte in einem durch den Trainer begleiteten, aber in erster Linie selbstorganisierten Lernprozess aneignen, außerdem sind interaktionsbetonte Methoden, wie Rollenspiele und Gruppendiskussionen, einzusetzen,
- Zielgruppenorientierung: vorhandene Interessen, Kenntnisse und Erfahrungen der Zielgruppe sind im Unterricht zu berücksichtigen,
- Reflexion: es wird darauf Wert gelegt, nach dem Durchlaufen bestimmter Abschnitte im Unterricht Phasen der Reflexion einzulegen, die den Teilnehmern ermöglichen, den Lernprozess und die Bewältigung der Aufgabe rückblickend zu bewerten.

Zu den Kriterien für die Gestaltung des handlungsorientierten Lernens gehört auch, dass die Aufgabenstellungen einen engen Bezug zur Berufspraxis haben, dass an die Erfahrungen der Lerner angeknüpft wird, unterschiedliche Fachgebiete (interdisziplinär) integriert werden und zugleich eine Entwicklung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz erfolgt. Die Aufgabenstellungen müssen mehrere Lösungsvarianten zulassen, die Bearbeitung sollte möglichst selbstständig und auch in Gruppen erfolgen können, so dass Kommunikation, Interaktion und Verantwortung gefördert werden. Abschließend erfolgt im handlungsorientierten Vorgehen eine Reflexion über den Sinn der Aufgabenstellung, die Lösungsmethoden, das Ergebnis und den Nutzen. Abgerundet wird der Lernprozess etwa durch Präsentation und Diskussion der Resultate.

Folgende Phasen eines handlungsorientierten Lernprozesses sind zu unterscheiden:

- a) Vorbereitungsphase: Es wird von dem Rahmenstoffplan und Handlungsbedingungen ausgegangen. Die Planung des Lernprozesses erfolgt mit der Beteiligung der Lernenden. Der Lehrende trägt nach wie vor die Verantwortung für das Gelingen der Lernprozesse. Die aufbereitete Ausgangssituation muss Impulse geben, die
 - die Thematisierung von Erfahrungen und Interessen erlauben,
 - mit Problemen, Konflikten und Widersprüchen des Gegenstandes konfrontieren,
 - die mögliche Breite eines Themas deutlich werden lassen sowie
 - eine sachimmanente Planung des Lernprozesses erleichtern (STEINMANN, 1995).
- b) Einstiegsphase: Es werden Orientierungsrahmen für die Lernenden gegeben sowie Handlungsergebnisse mit den Lernenden vereinbart.
- c) Erarbeitungsphase: Die Lernenden arbeiten an einem konkreten Problem.
- d) Auswertungsphase: Über Reflexions- und Systematisierungsprozesse wird das fachliche und überfachliche Wissen erarbeitet. Es werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen aufgebaut.

- e) Vertiefungsphase: Das erarbeitete Wissen wird geübt, wiederholt und angewendet. Die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden in anderen Kontexten angewendet. Die Ausgangslernsituation wird entsprechend dem Leistungsvermögen der Lernenden verändert – von starker Ähnlichkeit bis zur völligen Neuartigkeit.

Mit dem handlungsorientierten Lernen verbindet sich ein verändertes Rollenverhältnis des Trainers. Die traditionelle Funktion der Vermittlung fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse wird ersetzt durch die Rolle des Beraters, Organisators und Moderators von Lernprozessen, der die Lernenden zum eigenständigen Planen, Handeln und Evaluieren ermutigt und Hilfestellung bei individuellen Schwierigkeiten leistet. In diesem Zusammenhang sind die Aufgaben des Trainers zu definieren.

- Der Trainer ist als Erstes für die Auswahl von handlungsorientierten Methoden bzw. in der Gestaltung der Handlungssituation verantwortlich.
- Trainer müssen sich zweitens insbesondere auf die Formulierung der Problem- oder Aufgabenstellung konzentrieren.
- Trainer sollen drittens das Handlungsziel benennen bzw. das Handlungsprodukt in groben Zügen skizzieren. Wichtig ist auch die Bereitstellung von Lernhilfen für den Fall, dass das Lern-Handeln nicht selbstständig verläuft und auf Hilfe von außen angewiesen ist.

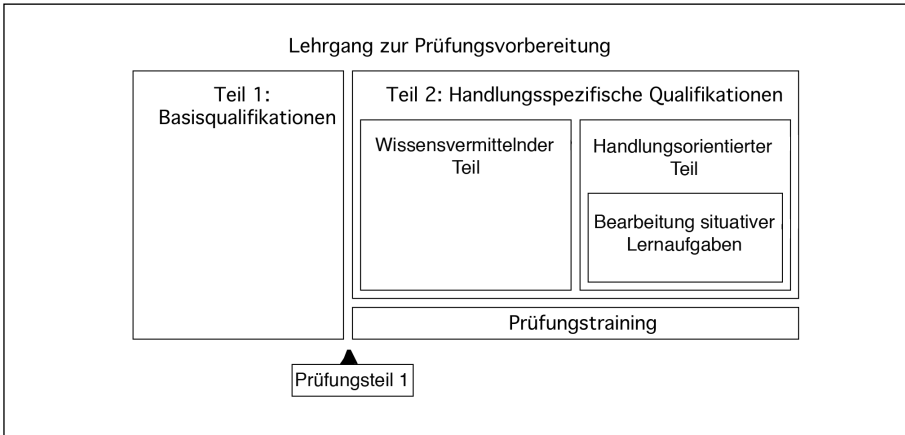
Handlungsorientiertes Lernen wird als ganzheitliches Lernen verstanden, das an Handlungssituationen ansetzt und auf die Vermittlung von Handlungsfähigkeit zielt. Wissensvermittlung ist bei dem handlungsorientierten Lehren und Lernen kein vorrangiges Ziel. Allerdings behalten auch im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung Wissens- und Kenntnisvermittlung ihren Wert, da Handeln auf Kenntnissen basiert. Der entscheidende Unterschied zu direktiven Vermittlungsformen besteht darin, dass bei Handlungsorientierung in der ersten Linie von einem Problem – und nicht von bestimmten Inhalten und Stoffen – ausgegangen wird. Die Kenntnisse werden im Zusammenhang mit der Lösung praktischer Aufgaben erworben und sind auf spätere Anwendungsmöglichkeiten ausgerichtet.

Handlungsorientierung als methodischer Ansatz wendet sich somit ab von Frontalunterricht, von linear-zielgerichteter Gesamtkonzeption, von theoretischen fachwissenschaftlichen Strukturen, von direkter Aktionsform und von Trainerzentrierung. Das Konzept der Handlungsorientierung geht von einem ganzheitlichen Bild der Arbeit aus und hat somit selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren insgesamt im Blick.⁷

In der Umsetzung ergeben sich zumeist Mischungen, denen zufolge konventionelle (wissensvermittelnde) mit handlungsorientierten Bestandteilen kombiniert werden.

7 BONZ, 1999.

Abbildung 9: Einbettung von handlungsorientierten Bestandteilen der Fortbildung zum Industriemeister Metall in grundlegende und wissensvermittelnde Teile



Aus der Handlungstheorie lassen sich folgende didaktische Schlussfolgerungen ableiten:

- Es soll beim Lernen von einer möglichst konkreten, praktischen, wenigstens einer gedanklich nachvollziehbaren Handlung ausgegangen werden.
- Die Handlung muss an Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und deren Motivation ansprechen.
- Die Handlung soll von den Lernenden mit wechselndem Lernfortschritt zunehmend selbstständig geplant, durchgeführt und bewertet werden.
- Die Handlung soll möglichst wirklichkeitsnah gestaltet werden und unterschiedliche sinnliche Wahrnehmungen einbeziehen.
- Das Lernen soll in soziale und kooperative Kommunikationsprozesse integriert werden.
- Die Lernenden sollen die Handlungsergebnisse in ihre Erfahrungen aufnehmen und deren individuellen und gesellschaftlichen Nutzen reflektieren.

Um diese wesentlichen Forderungen umsetzen zu können, sollte möglichst ganzheitlich und lernerzentriert unterrichtet werden, etwa durch die Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts in den folgenden Phasen:

- **Problemstellung:** als Problem ist eine umfassende berufliche Situation oder Aufgabe zu verstehen, deren Lösung (angestrebtes Ziel oder Endzustand) durch vollständige Bearbeitung erreicht werden kann.
- **Informationsgewinnung:** Zur fachgerechten Planung von Lösungen ist das Sammeln und Ordnen von Informationen erforderlich. Als Informationsquellen dienen z. B. Zeichnungen, Fachbücher, Tabellen, Diagramme, Skizzen, Filme und Ergebnisse aus dem Experimentalunterricht, Informationsmaterial

der Berufsgenossenschaft, Vorschriften (z. B. Gefahrstoffverordnung), Sicherheitsdatenblätter etc.

- Informationsverarbeitung: Die gesammelten Informationen werden gesichtet, zur Auswahl zusammengestellt und ausgewertet. Nach Abwägung von Vor- und Nachteilen erfolgt die Entscheidung für die Lösung unter Beachtung von Arbeitssicherheit, Gesundheitsschutz, Umweltschutz und den jeweiligen Auswirkungen auf Mensch und Umwelt. Der Lösungsweg wird danach geplant.
- Durchführung: Die Durchführung ist ein Handeln nach Plan. Dies geschieht praktisch und wird theoretisch nachvollzogen.
- Kontrolle: Die eigenen Arbeitsergebnisse werden kontrolliert und der eigene Lösungsweg ggf. mit anderen Lösungswegen verglichen. Dieses ermöglicht eine Bewertung der Problemlösung im Verhältnis zur Problemstellung.
- Transfer: „Transfer bezeichnet den Tatbestand, dass Lerneffekte sich nicht auf die Leistung bei trainierten Aufgaben beschränken, sondern auch auf nicht trainierte Aufgaben übertragen werden“.⁸ Der Lösungsansatz wird generalisiert und auf andere Problemstellungen übertragen.

Im Zusammenhang mit dem handlungsorientierten Unterricht wurden zahlreiche Lehr-Lern-Methoden entwickelt, die an Muster der vollständigen Handlung orientiert sind. Man versucht dabei betriebliches Arbeiten und Lernen zu verknüpfen, fachliches, soziales und methodisches Lernen zu integrieren, um die Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten im Arbeitsprozess zu erweitern.

STEINMANN⁹ unterscheidet folgende fünf Gruppen von handlungsorientierten Methoden:

- a) Handlungsorientierte Methoden mit Initiierungsfunktion, insbesondere in Form von Brainstorming und Diskussionsforen.
- b) Handlungsorientierte Methoden mit selbst- und mitbestimmter Planung von Lernprozessen unter Einbeziehung der außerunterrichtlichen Realität bzw. Einwirkung auf die Realität. Dies ist mit wachsender Komplexität bei Erkundungen, Fallstudien, Zukunftswerkstätten, Szenarien, Projekten der Fall.
- c) Handlungsorientierte Methoden mit modellinitiierte Steuerung von Lernprozessen, deren Handlungen in den Lernprozessen initiiert werden von Modellen der Realität, die den Lernenden bestimmte Rollen, Ziele und Aufgaben während spezieller Phasen eines Prozessablaufes zuweisen. Dies erfolgt bei Simulationen und Regelspielen, bei Entscheidungs-, Rollen- und Konferenzspielen und bei Planspielen.
- d) Selbst geplante und modellinitiierte Lernprozesse.
- e) Handlungsorientierte Methoden mit Ergebnissicherungsfunktion, indem sie als reflexive Formen Planung, Durchführung und Ergebnisse handlungsorien-

⁸ KLAUER, 1993, zit. in Kompetenzentwicklung, 1996.

⁹ STEINMANN, 1995.

tierter Lernprozesse in ihren kognitiven, affektiven und sozialen Komponenten auswerten, indem sie als Produktionen die Ergebnisse dokumentieren und indem sie als Wissensspiele der Wiederholung und Sicherung der kognitiven Erkenntnisse dienen.

BONZ¹⁰ zählt zu den handlungsorientierten Lehr-/Lernmethoden darüber hinaus

- Leittextmethode
- Systemanalyse (mit deren Hilfe die Lernenden Systemdenken entwickeln; sie dient dazu, die zunehmend komplexeren Lebenssituationen durch Reduktion auf einige Basiszusammenhänge zu vereinfachen)
- Problemanalyse (zeigt ebenso wie Konfliktanalyse und Strukturanalyse Wege auf, wie man über die Methode der Analyse Lösungen findet)
- fächerübergreifender Unterricht
- arbeitsanaloge Lernaufgaben
- experimentierendes Lernen bzw. Experimentalübungen.

In der Befragung im Jahre 2002¹¹ gaben in den Lehrgängen tätige Trainer darüber Auskunft, in welchem Maß sie handlungsorientierte Methoden einsetzen. So praktizierten nach eigener Angabe 94,4 % der Trainer die Einbettung von Beiträgen aus der Berufserfahrung der Lerner im Unterricht, damit die höchste Bestätigungsquote in den hier angefragten Punkten. An zweiter Stelle folgt mit 87,1 % die Ausarbeitung schriftlicher Lernergebnisse durch die Lerner im Unterrichtszusammenhang, in der Tendenz auch außerhalb des Unterrichts zu Hause. Allerdings wird in diesem Punkt von vielen Trainern in Präsenzlehrgängen berichtet, dass nur eine geringe Zahl der Teilnehmer tatsächlich außerhalb des Unterrichts für den Lehrgang Ausarbeitungen verfasst.

¹⁰ BONZ, 1999.

¹¹ GIDION u. a., 2003.

Abbildung 10: Welche handlungsorientierten Methoden setzen die Trainer im Lehrgang ein?

	ja	nein
Einbettung von Beiträgen aus der Berufserfahrung der Lerner	94,4 %	5,6 %
Ausarbeitung schriftlicher Lernergebnisse durch die Lerner	87,1 %	12,9 %
simulative Verhandlung betrieblicher Situationen im Unterricht	79,3 %	20,7 %
arbeitsteilige Erarbeitung unterschiedlicher Teilthemen in Gruppen	78,5 %	21,5 %
Kommunikationstechniken wie den kontrollierten Dialog	69,0 %	31,0 %
Projektmanagement-Methoden zur Lernaufgaben-Bearbeitung	54,7 %	45,3 %
regelmäßiges intensives Suchen nach Informationen in der Fachliteratur im Unterricht	50,0 %	50,0 %
kognitive Sortierungsmethoden wie Mindmapping	48,7 %	51,3 %
Recherche über Internet oder lehrgangsexterne Quellen	39,8 %	60,2 %
Verwendung betrieblicher Arbeitsmittel (z. B. CAD/PPS/CNC-Programme) im Lehrgang	26,9 %	73,1 %
n = 89 (93,7% von 95)		

Die simulative Verhandlung betrieblicher Situationen im Unterricht setzen 79,3 % der Trainer ein, hier handelt es sich um die Inszenierung von Situationen, die den Meisterschülern später in der Berufspraxis häufig begegnen werden. Ein ebenso großer Anteil setzt die arbeitsteilige Erarbeitung unterschiedlicher Teilthemen in Gruppen ein (78,5 %). Mit Kommunikationstechniken wie dem kontrollierten Dialog arbeiten 69,0 % der Trainer. Offen bleibt, welche weiteren Formen hier zum Einsatz kommen. 54,7 % der Trainer arbeiten mit Projektmanagement-Methoden zur Lernaufgaben-Bearbeitung und das regelmäßige intensive Suchen nach Informationen in der Fachliteratur im Unterricht geben diejenigen mit 50 % an, die zu dieser Frage eine Antwort gaben. In geringerem Umfang werden kognitive Sortierungsmethoden wie Mindmapping (von 48,7 %), die Recherche über Internet oder lehrgangsexterne Quellen (39,8 %) und die Verwendung betrieblicher Arbeitsmittel (z. B. CAD-/PPS-/CNC-Programme) im Lehrgang eingesetzt.

Die Lernprozesse im Lehrgang

Die didaktischen Grundlagen des neuartigen Ansatzes lassen sich einerseits direkt aus der Prüfungsverordnung ableiten, andererseits werden sie aus weitergehenden Folgewirkungen gebildet. Direkt aus der Prüfungsverordnung entstehen die Punkte:

- Aufteilung der Prüfung in zwei Teile (basisqualifizierend und handlungsspezifisch),
- Festlegung der Qualifikationsschwerpunkte und Funktionsfelder und damit der wesentlichen Inhalte,
- Art der Prüfungsdurchführung durch Wissensabfrage, Bearbeitung der komplexen Situationsaufgabe und Fachgespräch.

Darüber hinaus sind Grundgedanken mit der Prüfungsverordnung verbunden, die sich beziehen auf

- die erweiterte Thematisierung der beruflichen Praxis von Industriemeistern in den Lehrgängen,
- die Realisierung des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung im Lehrgang,
- die häufigere und konzeptionell erwünschte Aktualisierung auch im Sinne einer Befähigung zur Bewältigung neuer, bislang unbekannter Situationen.

Es ergeben sich weitergehende Schlussfolgerungen für den Lehrgang und seine Anlage, beispielsweise

- die Notwendigkeit der Trainerkooperation und des fachübergreifenden Unterrichts,
- das Zusammenspiel von fachsystematischem Wissenspool und vollständigen, situativen Aufgaben,
- die Aneignung von fachlichen Grundlagen und die freie Problemlösung unter Einsatz von Erfahrungswissen und erlerntem Fachwissen.

Weitere Konsequenzen sind aus den bereits erfolgten Praxiserfahrungen zu ziehen:

- Die Notwendigkeit der spezifischen, auch methodisch angelegten Prüfungsvorbereitung aufgrund der Ungewohntheit der Prüfungsform.
- Die Trainerschulung für den speziellen didaktischen Ansatz, der durch die Prüfungsverordnung bewirkt wird.
- Die Nutzung eines Methodenmix.

Im Gesamtprozess der Prüfungsvorbereitung und Prüfung zum Industriemeister Metall werden mehrere (nicht formal definierte) Phasen durchlaufen.

Abbildung 11: **Verschiedene methodische Bestandteile im Lehrgangsverlauf**

	Lehrgangsverlauf Start -> Ende									
Prüfungsteil der fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen										
Prüfungsteil der handlungsspezifischen Qualifikationen										
Abarbeitung der Inhalte der Verordnung										
Unmittelbare Prüfungsvorbereitung										
Selbstzielsetzung und Commitment										
Methodentraining										
Arbeit mit betrieblichen Lernaufgaben										
Persönlichkeitsentwicklung										

Die Prüfungsteile 1 und 2 bestimmen den Lehrgang. Bezogen auf sie erfolgt die Abarbeitung der Inhalte der Verordnung und die unmittelbare, vor allem methodische Prüfungsvorbereitung. Wesentlich dabei ist, dass bereits zu Beginn des Lehrgangs, aber auch danach erneut über die Selbstzielsetzung der Lernenden, deren Lernhaltung und Selbstverantwortung ein Commitment formuliert und vereinbart wird. Dieses ist Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung, die für den Übergang von der Fach- zur Führungskraft notwendig ist (der Meister muss aus eigenem Antrieb aktiv und produktiv die Koordination und Verbesserung vorhandener Situationen innerhalb kooperativer Zusammenhänge angehen). Das Methodentraining konzentriert sich auf die Kompetenz zur Anwendung effektiver Lern- und Arbeitsmethoden. Die Arbeit mit den betrieblichen Lernaufgaben lässt sich, wie dargestellt, in den verschiedensten Varianten umsetzen.

Die neue Fortbildung erfordert das Überdenken und ggf. Verändern des eigenen Selbstverständnisses als Lernender und Lehrender. Es soll im Folgenden zunächst auf die Rolle der Lernenden eingegangen werden. Sie ist charakterisierbar durch eine stärkere Involvierung in den Lehr-/Lernprozess. Es werden nicht mehr nur curriculare Lehrziele aufgestellt und von den angehenden Meistern mehr oder weniger als Lernziele akzeptiert, sondern die Lernenden sind aufgefordert, selbst Lernziele zu entwickeln, die dann als Lehrziele in die Fortbildung integriert werden. Die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Lernenden äußert sich darüber hinaus darin, dass sie ihr Lernen kritisch reflektieren, Veränderungen vorschlagen und

deren Umsetzung verwirklichen helfen. Sie sind aktiv an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt und lernen selbstverantwortlich und unter Berücksichtigung der Interessen anderer Lernender zu handeln. Waren in früheren Lehrsituationen Unterweiser, Erklärer, Vormacher und Kontrolleure gefragt, so reduziert sich nun der Anteil dieser Personengruppen zugunsten der Organisatoren, Berater und vor allem der Moderatoren. Ziel ist, dass die Rolle des Lehrenden, der alles am Besten weiß und kann, sukzessive aufgegeben wird. Lehrende müssen sich daran messen lassen, inwieweit es ihnen gelingt, die Lernenden in ihrem eigenständigen Lernprozess zu unterstützen und ihre Selbstverantwortlichkeit zu fördern. Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen erkennen und akzeptieren, dass beispielsweise vor-schnelle Hilfen, Lösungsangebote und Musterlösungen dem Lernprozess der Teilnehmer abträglich sind.

Die neuen Rollenvorstellungen bedeuten für die Beteiligten eine Umstellung. Insbesondere am Anfang sind Skepsis und Gefühle des Überfordertseins, selbstorganisiert zu lernen bzw. in diesem Sinne zu lehren, möglich. Die neuen Rollen können jedoch übernommen werden, wenn sich Lehrende und Lernende in einem gemeinsamen „Lernen-Lernprozess“ begreifen. Um die Lernenden an ihre Rolle heranzuführen, ist es nötig, dass sie sich mit ihren bisherigen Lernerfahrungen auseinandersetzen. Eine gemeinsame Reflexion zum Thema „Wie lernt man am effektivsten?“ kann dabei helfen. Nur wenn bisherige Erfahrungen mitbedacht werden, entsteht Offenheit für neue Lernformen. Zu der neuen Rollenverteilung gehört auch, dass beide Gruppen partnerschaftlich miteinander umgehen. Lehrende sollen die Beiträge und Vorgehensweisen der Lernenden ernst nehmen und nicht vor-schnell bewerten. Sie müssen Kritik am Lehr-/Lernprozess einfordern und gemeinsam mit den angehenden Meistern nach neuen Möglichkeiten suchen. Für die Lernenden heißt es Abstand zu nehmen von dem Bedürfnis nach einem unfehlbaren „Wissenden“. Es gilt, alte Vorstellungen, wie ein Lehrer zu sein hat, abzubauen, Verantwortung für die Unterrichtsvorbereitung und den eigenen Lernprozess wahrzunehmen.

Literatur

BONZ, Bernhard: Methoden der Berufsbildung, Hierzel Verlag, Stuttgart, 1999
Bundesgesetzblatt Jahrgang 1997 Teil I Nr. 83, ausgegeben zu Bonn am 18. Dezember 1997: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Metall vom 12. Dezember 1997

FUCHS-FROHNHOFEN, Paul und HENNING, Klaus (Hrsg.): Die Zukunft des Meisters, Rainer Hampp Verlag, München, Band II, 1997

GIDION, G.; QUIRBACH, F.; SCHOLZ, D. (Hrsg.): Neue Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall, Schwerpunkt Technik in der Betriebserhaltung, Stuttgart, Fraunhofer IRB-Verlag, 2003

GIDION, G.; LINDNER, H.; SCHOLZ, D. (Hrsg.): Neue Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall, Schwerpunkt Organisation in der Fertigung, Stuttgart, Fraunhofer IRB-Verlag, 2003

GIDION, G.; REINSCHLÜSSEL, P.; SCHOLZ, D. (Hrsg.): Neue Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall, Schwerpunkt Führung in der Montage, Stuttgart, Fraunhofer IRB-Verlag, 2003

HÖPFNER, H.-D. (1995): Integrierende Lern- und Arbeitsaufgaben für ein handlungs-/gestaltungsorientiertes Lernen im integrierten Bildungsgang. Berlin: IFA-Verlag

Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Hrsg: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. – Münster; New York; München: Waxmann, 1996

STEINMANN, Bodo und WEBER, Birgit: Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie, Neusäss, Kieser Verlag, 1995

WEBER, W. G.; KIRSCH, N.; ULICH, E. (1997). Analyse und Bewertung von Arbeitsgruppen. In O. Strohm und E. Ulich (Hrsg.), Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Ein Mehrebenenansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation Zürich: vdf/Stuttgart: Teubner

Entwicklung eines Leistungspunktsystems am Beispiel der IT-Weiterbildung

KERSTIN MUCKE

Den beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich flexibel miteinander zu verbinden, ist eine langjährige Forderung der Wirtschaft und eine prioritäre der europäischen und nationalen Bildungspolitik. Dazu müssen beruflich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen vergleichbar und damit anrechenbar sein und zwar innerhalb und zwischen Berufsbereichen sowohl als auch zwischen Bildungssystemen im nationalen und europäischen Kontext. Somit gewinnt zwangsläufig die Erfassung und Bewertung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen weiter an Bedeutung. In diesem Zusammenhang insbesondere auch Verfahren zur Integration informeller Lernprozesse zu diskutieren, ist eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der formulierten Ziele.

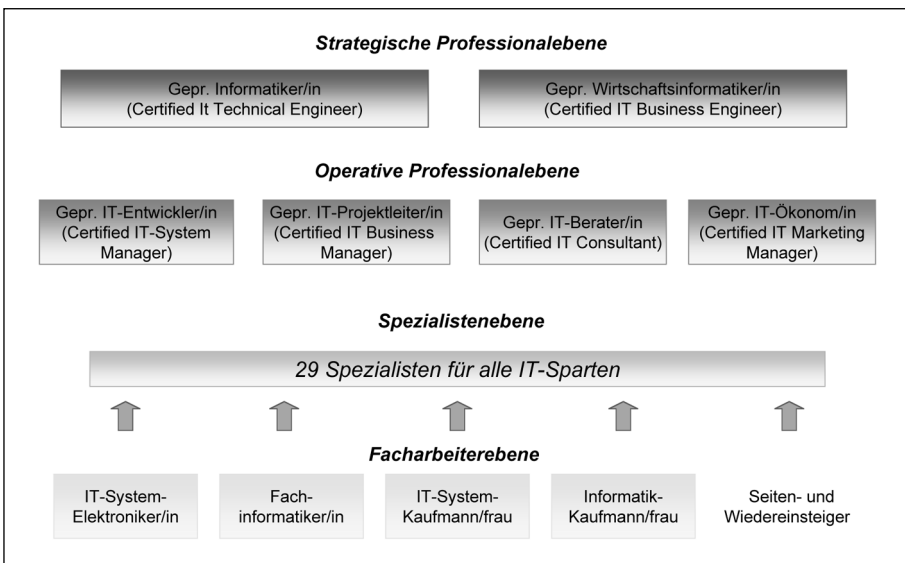
Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit einem möglichen Verfahren zur Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen in der IT-Weiterbildung, die als Lernergebnisse (learning outcomes) betrachtet und im Arbeitsprozess (sowohl formell, als auch informell) erworben werden. Anlass für die Entwicklung des dafür benötigten Instrumentariums waren einerseits verschiedene europäische und nationale Erklärungen, Beschlüsse und Empfehlungen zur Möglichkeit außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen und Kompetenzen durch Leistungspunktsysteme anrechenbar zu machen, die durch die aufnehmende Hochschule anerkannt werden können, und andererseits die Einführung des IT-Weiterbildungssystems Anfang 2002. Zu den wichtigsten bildungspolitischen Beschlüssen zählen:

- Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 (auch außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen sind durch Leistungspunkte anrechenbar zu machen, die durch die aufnehmende Hochschule anerkannt werden können)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11. 2000: Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland
- HRK-EntschlieÙung des 193. Plenums vom 19./20. Februar 2001. Deutschland im europäischen Hochschulraum. Plenar-EntschlieÙung zu den Schlussfolgerungen aus der Bologna-Erklärung („BegrüÙung“ der Bologna-Erklärung und Verständigung auf „eine Konzeption des Studiums auch unter Einschluss von Angeboten des lebens- und berufsbegleitenden Lernens“)

- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drs. 5102/02. Berlin, 18.1.2002
(darin u. a. Empfehlung, Phasen beruflicher Erfahrung anzurechnen und zu akkreditieren)
- Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner, der Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie für Wirtschaft und Technologie zur Umsetzung von Leistungspunktsystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung vom 27. März 2002 (... Ziel, die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf die Hochschulausbildung zu ermöglichen ... und das ... am Beispiel der IT-Weiterbildung zu verwirklichen ...; das ... könnte durch die gemeinsame Umsetzung von Leistungspunktsystemen auf die berufliche Weiterbildung erleichtert werden, ...)

Das Besondere des neuen IT-Weiterbildungssystems und dessen Struktur ist die Möglichkeit, aufbauend auf dem Facharbeiterabschluss eine systematische abschlussbezogene berufliche Qualifizierung auf den drei Ebenen „IT-Spezialist“, „operativer Professional“ und „strategischer Professional“ zu durchlaufen (siehe Abbildung 1) sowie die Annahme, dass diese neu entwickelten Weiterbildungsprofile weitgehend vergleichbar seien mit IT-Profilen im Hochschulbereich.

Abbildung 1: **Struktur des IT-Weiterbildungssystems**



Die Abschlüsse auf der operativen Professionalebene werden als weitgehend gleichwertig mit Bachelorniveau und die der strategischen Professionalebene mit dem Masterniveau angesehen. Einen ersten Beleg dafür zu liefern und somit einen

Beitrag für die Möglichkeit der Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen auf weiterführende insbesondere hochschulische Bildungsangebote zu leisten, war erklärtes Ziel im BIBB-Vorhaben „Leistungspunkte am Beispiel der IT-Weiterbildung“¹, dessen Ergebnisse hier zugrunde liegen.

Im Mittelpunkt der Betrachtungen stand die operative Professionalebene mit vier Abschlüssen (Gepr. IT-Entwickler/-in, Gepr. IT-Projektleiter/-in, Gepr. IT-Berater/-in, Gepr. IT-Ökonom/-in) und die Bewertung der entsprechenden profiltypischen Qualifikationen und Kompetenzen, die in Geschäfts- und Arbeitsprozessen zu erwerben sind.² Dafür war ein Instrumentarium zur Ermittlung von entsprechenden Leistungspunkten zu finden und dieses auf Umsetzbarkeit hin zu testen. Es bestand Konsens mit den Fachexperten und Sozialpartnern, die an der Erarbeitung der IT-Prüfungsverordnung beteiligt waren, dass dieses Instrumentarium

- a) die beruflichen Lern- und Arbeitsprozesse berücksichtigen,
- b) formell und informell erworbene Qualifikationen und Kompetenzen erfassen,
- c) sich auf eine Bewertung von Arbeits- und Lernergebnissen (learning outcomes) in Verbindung mit der Lernzeit orientieren und
- d) eine qualitative Bewertung der Arbeits- und Lernergebnisse ermöglichen muss.

Zudem erschien es zweckmäßig, insbesondere im Hinblick auf die Anrechnung der beruflich erworbenen IT-Qualifikationen und Kompetenzen auf hochschulische Bildungsangebote oder Abschlüsse, auf entsprechende Erfahrungen im Hochschulbereich zurückzugreifen und diese für den Weiterbildungsbereich zu modifizieren. Die Analyse des European Credit Transfer Systems (ECTS) und des Credit-Rahmenwerkes für die Fachhochschulen in Baden-Württemberg war daher eine wichtige Grundlage für die Entwicklungsarbeit. Es zeigte sich, dass das zu diesem Zeitpunkt zumeist an den Hochschulen verwendete ECTS (ursprünglich) für die Feststellung der Äquivalenz von im beruflichen Weiterbildungsbereich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen mit denen im Hochschulbereich nur teilweise genutzt werden konnte. Grund dafür war und ist die Orientierung auf Studienfächer und Studieninhalte (siehe Abbildung 2), die eine Berücksichtigung von Qualifikationen und Kompetenzen, die in praktischen Studienphasen erworben werden, von vornherein ausschließt und ebenso eine qualitative Ergebnisbewer-

1 Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Forschungsergebnisse 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Vorhaben 3.0.523 „Leistungspunkte am Beispiel der IT-Weiterbildung“. Abschlussbericht vom Juli 2003. Bonn 2004.

2 Grundlage für diese Art der Qualifizierung im IT-Bereich ist einerseits die Vereinbarung über die Spezialisten-Profile im Rahmen des Verfahrens zur Ordnung der IT-Weiterbildung zwischen DIHK, BDI, BDA, BITKOM, ZVEI, DGB, IGM und ver.di vom 14. 2. 2002 und andererseits für die Professionalebene die Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung) vom 3. Mai 2002 (Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Bundesanzeiger vom 12. Juni 2002, Nummer 105a, Jahrgang 54, Bonn 2002).

Abbildung 2: Vergleich des ECTS mit dem Credit-Rahmenwerk für Fachhochschulen in Baden-Württemberg

<u>ECTS (ursprünglich)</u>	<u>Credit-Rahmenwerk (B-W)</u>
*fächerorientiert	*fächerübergreifend / prozessorientiert
*Inhalte (Studienpläne/Prüfungsordnungen)	*Module; Lernblöcke (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten)
*formell erworbene Qualifikationen	*formell und informell erworbene Qualifikationen/Kompetenzen
*Studienaufwand; input	*Lernergebnis; output
	*Niveau/Level der erworbenen Qualifikation/ Kompetenz (Qualität)

tung (output) nicht vorsieht.³ Im Vergleich dazu sind derartige Aussagen im Credit-Rahmenwerk Baden-Württemberg⁴ Bestandteil des Instrumentariums. Neben der ausschließlich quantitativen ist auch eine qualitative Bewertung anhand von definierten Niveaustufen vorgesehen und eine Fokosierung auf Qualifikationen und Kompetenzen (nicht auf Inhalte) Ausgangspunkt. Zudem weist es eine weitreichende internationale Kompatibilität durch die Umrechenbarkeit in andere hochschulische Creditsysteme auf.⁵

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse war es nunmehr möglich, erste Überlegungen und Ansätze für ein Leistungspunktsystem in der beruflichen Bildung an der Schnittstelle zum hochschulischen Bildungsbereich am Beispiel des IT-Bereichs auf der operativen Professionalebene zu entwickeln. In Anlehnung an das Vorgehen bei der Erarbeitung des Credit-Rahmenwerkes Baden-Württemberg wurden in einem ersten Schritt Definitionen und Prinzipien des Instrumentariums für die einheitliche Anwendung in der beruflichen Weiterbildung definiert. Das Instrumentarium selbst umfasst drei Eckpunkte, die eine quantitative und qualitative Bewertung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen ermöglichen. Zu den Eckpunkten gehören:

- Standard-Lern- und Arbeitsergebnis,

3 Zeitgleich wurde national an der Weiterentwicklung des ECTS im Rahmen eines BLK-Modellversuchsprogramms „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“ gearbeitet, dessen erste Ergebnisse die künftige Möglichkeit andeuten, auch informelle Lernprozesse zu berücksichtigen. Eine Orientierung auf Lernergebnisse und eine Ermittlung des entsprechenden Niveaus war zu diesem Zeitpunkt noch nicht in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt. Zwischenbericht des BLK-Verbundprojekts 1 „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen“ im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“. Berlin, November 2002.

4 ROSCHER, F.; SACHS, A. (Hrsg.): Credit-Rahmenwerk für die Fachhochschulen in Baden-Württemberg. Alsbach/Bergstrasse: Leuchttum-Verlag, 1999.

5 MUCKE, K; GRUNWALD, S.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Weiterbildung – Bereich IT. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung: IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn: BMBF 2002.

- Lern- und Arbeitszeit sowie
- Niveau (Level).

Das Standard-Lern- und Arbeitsergebnis beschreibt, was eine Person zum Erwerb eines Punktes mindestens wissen oder verstehen muss und/oder welche Qualifikationen/Kompetenzen sie für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit besitzt.

Die Lern- und Arbeitszeit ist geschätzte Zeit, die eine Person im Durchschnitt benötigt, um eine definierte Qualifikation/Kompetenz zu erreichen, bezogen auf Zeitstunden = 60 min. Sie umfasst alle Aktivitäten, die zum Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten führen, wie „Kontaktstunden“ mit einer Lehrperson in Seminaren/Workshops bzw. beim Coaching in Fach- und Reflexionsgesprächen, Präsentationen, Teambesprechungen, praktische Zeiten/Prozesszeiten, E-Learning/selbst gesteuertes Lernen und Prüfungen.

Das Niveau (Level) umschreibt den operativen Kontext, in welchem die Qualifikationen und Kompetenzen einzusetzen sind und bringt den Grad der Anforderungen und deren Komplexität sowie das Maß der notwendigen Verantwortlichkeit/Selbstständigkeit beim Ausüben einer Tätigkeit zum Ausdruck. Es wird zwischen vier Niveaustufen unterschieden.

Im Falle der IT-Weiterbildung wurden die Standard-Lern- und Arbeitsergebnisse aus der IT-Fortbildungsverordnung vom 3. Mai 2002 entnommen. Sie entsprechen den Qualifikationen und Kompetenzen, die für das jeweilige operative Professionalprofil in der Prüfung nachzuweisen sind. Beispielhaft seien für den/die Gepr. IT-Entwickler/-in die relevanten Standard-Lern- und Arbeitsergebnisse genannt, die im Prüfungsteil 1 „Betriebliche IT-Prozesse“ gefordert sind⁶ und im Vorhaben anhand des Instrumentariums bewertet wurden:

- a) sich auf neue Technologien und sich wandelnde lokale und globale Marktverhältnisse einstellen,
- b) Kundenanforderungen sowie technische und organisatorische Schnittstellen analysieren,
- c) technisch optimale und marktgerechte IT-Lösungen designen,
- d) IT-Lösungskomponenten entwickeln und die Gesamtlösung implementieren,
- e) Projektalternativen untersuchen,
- f) Projekte strukturieren, Kosten und Ressourcen planen, Risiken analysieren,
- g) die Finanzierung von Projekten planen und sichern,
- h) Anforderungen an das Personal beschreiben,
- i) Entscheidungsträger informieren und beraten,
- k) Umsetzung der Projekte leiten,
- l) qualitätswirksame Aktivitäten planen und umsetzen.

6 Die Prüfung zum operativen Professional umfasst drei Prüfungsteile (1. Betriebliche IT-Prozesse - Beratungsgespräch/Dokumentation; 2. Profilspezifische IT-Fachaufgaben – drei schriftliche Situationsaufgaben; 3. Mitarbeiterführung und Personalmanagement – zwei schriftliche Situationsaufgaben).

Die Lern- und Arbeitszeit wurde als eine Hilfsgröße für die Ermittlung der Leistungspunkte betrachtet. Mit ihr sollte herausgefunden werden, wie lange eine Person durchschnittlich benötigt, sich jede einzelne Qualifikation bzw. Kompetenz anzueignen. Es konnte davon ausgegangen werden, dass die arbeitsplatzbezogene Weiterbildung vom IT-Spezialisten zum operativen IT-Professional durchschnittlich 2 Jahre dauert. In der Annahme, dass dafür pro Jahr durchschnittlich 30 Arbeitswochen mit wöchentlich 40 Stunden zur Verfügung stehen, wurden somit durchschnittlich 2400 Stunden Lern- und Arbeitszeit für die Qualifizierung zum operativen Professional angesetzt. Die Verteilung der angenommenen Lern- und Arbeitszeit auf die einzelnen Prüfungsteile ist in der Fortbildungsverordnung im § 20 (3) geregelt. Danach hat der Prüfungsteil 1 „Betriebliche IT-Prozesse“ das doppelte Gewicht gegenüber den beiden anderen Prüfungsteilen. Damit ergaben sich für diesen Prüfungsteil 1200 Stunden Lern- und Arbeitszeit (siehe Abbildung 3). In Anlehnung an die Punkteschlüssel der analysierten hochschulischen Creditsysteme wurde im BiBB-Vorhaben festgelegt, für 10 Lern- und Arbeitsstunden jeweils einen Leistungspunkt zu vergeben, so dass im Prüfungsteil 1 „Betriebliche IT-Prozesse“ 120 Leistungspunkte auf die einzelnen Qualifikationen bzw. Kompetenzen aufzuteilen waren.

Abbildung 3: **Bewertungssystem**

Prüfungsteile	Punkte	zur Verfügung stehende Zeit in Stunden
1. Betriebliche Prozesse	120	1.200
2. Profilspezifische Fachaufgaben	60	600
<i>Fremdsprachenkompetenz</i>	12	
<i>Situationsaufgabe 1</i>	16	
<i>Situationsaufgabe 2</i>	16	
<i>Situationsaufgabe 3</i>	16	
3. Mitarbeiterführung und Personalmanagement	60	600
<i>Situationsaufgabe 1</i>	26	
<i>Situationsaufgabe 2</i>	26	
<i>Situatives Gespräch</i>	8	
Gesamt	240	2.400

Für die Bestimmung des Niveaus der in den einzelnen Prüfungsteilen nachzuweisenden Qualifikationen und Kompetenzen (Standard-Lern- und Arbeitsergebnisse) wurden die Nivaubeschreibungen des Credit-Rahmenwerkes Baden-Württemberg herangezogen. Die Deskriptoren, die bei der Beschreibung jeder einzelnen Niveau-

stufen verwendet wurden, schienen auch für die Bewertung im Bereich der beruflichen Bildung tauglich zu sein. Dazu gehören konkrete Aussagen zu:

- Kontext-Merkmalen („Denken in Prozessen“) (1.1),
- Verantwortung/Selbstständigkeit (1.2),
- Ethischem Verständnis (1.3),
- Wissen und Verständnis (2.1),
- Analysefähigkeit (2.2),
- Synthese/Kreativität (2.3),
- Evaluation (2.4),
- Problemlösung (3.1),
- Planen und Organisieren des Lernens (3.2),
- Kommunikation und Präsentation (3.3),
- Selbsteinschätzung/Reflexion der Praxis (3.4).

Inwieweit diese Deskriptoren ergänzungsbedürftig sind oder partiell durch andere ersetzt werden sollten, bleibt zu diskutieren und in weiteren Untersuchungen sowie bei der künftigen Umsetzung abzuklären. In jedem Fall ist die Beschreibung jeder Niveaustufe damit sehr komplex und abstrakt. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen (siehe Abbildung 4). Die Beschreibung zeigt, wie auf den vier Niveaustufen „Verantwortung und Selbstständigkeit“ wertfrei beschrieben sind. Eine derartige Beschreibung liegt für alle anderen Deskriptoren vor und bildete die Grundlage für die Einschätzung auf welchem Niveau sich die jeweilige Qualifikation und Kompetenz befindet.

Abbildung 4: Niveaubeschreibung „Verantwortung / Selbstständigkeit“

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
1.2 Grad der Selbstständigkeit/ Verantwortung	Angeleitetes Arbeiten mit begrenzter Selbstständigkeit und im Rahmen festgelegter Richtlinien.	Organisieren und Begleiten von Prozessen innerhalb allgemeiner Richtlinien für definierte Tätigkeiten.	Selbstständiges Planen und Organisieren der Ressourcen und Abläufe innerhalb allgemeiner Richtlinien.	Selbstständigkeit innerhalb der professionellen Grenzen. Hohes Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und den konkreten Umständen entsprechend für andere.

Im BIBB-Vorhaben ist dieses Instrumentarium im nächsten Schritt angewendet worden. Alle vier operativen Professionals wurden durch IT-Experten bewertet. Dazu war es notwendig, entsprechende Bewertungsunterlagen zu erstellen und die Qualifikationen und Kompetenzen aller drei Prüfungsteile einzubeziehen. Es stellte sich heraus, dass die Ermittlung von Lern- und Arbeitszeiten und der damit verbundenen Lernformen des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von der Levelbestimmung abzukoppeln ist. Daher kamen zwei verschiedene Formulare zum Einsatz, deren Ergebnisse bei der Auswertung jedoch wieder zusammengefasst werden konnten.

Abbildung 5: Levelbestimmung

Gepr. IT-Entwickler/-in Prüfungsteil 1: Betriebliche IT-Prozesse	Bewertungs- kriterium Nr.	Trifft nicht zu	Level			
			1	2	3	4
§ 9 Abs. 2b Kundenanforderungen sowie technische und organisatorische Schnittstellen analysieren	1.1				x	
	1.2				x	
	1.3			x		
	2.1					x
	2.2					x
	2.3				x	
	2.4				x	
	3.1					x
	3.2				x	
	3.3			x		
	3.4				x	

Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt der Unterlage für die Levelbestimmung. In Spalte 1 sind die Qualifikationen und Kompetenzen der einzelnen Prüfungsteile hintereinander aufgeführt worden und in Spalte 2 die Deskriptoren in nummerierter Reihenfolge (siehe oben). In der Spalte 3 „trifft nicht zu“ sollte vermerkt werden, wenn ein Deskriptor (1.1 bis 3.4) für die jeweilige Qualifikation und Kompetenz als nicht tauglich eingeschätzt wird und in Spalte 4 war das erwartete Niveau anzukreuzen. Im Beispiel ist die Bewertung der Kompetenz „Kundenanforderungen sowie technische und organisatorische Schnittstellen analysieren“ aus dem Prüfungsteil 1 des/der Gepr. IT-Entwicklers/-in zu sehen, die sich nach Einschätzung der Experten durchschnittlich auf dem Level 3 bewegt.

Wie bei der Levelbestimmung sind für die Erfassung der Lern- und Arbeitszeiten und der damit verbundenen Lernformen alle Qualifikationen und Kompetenzen in Spalte 1 aufgelistet worden (siehe Abbildung 6). Die in der (IT-)Praxis gängigen Methoden zum Erwerb von arbeitsplatzorientierten Qualifikationen und Kompetenzen finden sich in Spalte 2. Sie sind zu drei Formen – Selbstlernen, Lernen in der Gruppe und Lernen am Arbeitsplatz – zusammengefasst worden. Da Prüfungs-

Abbildung 6: Regelung zur Erfassung der Lern- und Arbeitszeiten

Gepr. IT-Entwickler/-in	Lernform in Stunden (1 Tag = 8 h)				Summe Zeitaufwand (gesamt 1200h)	
	Selbst-lernen	Lernen in der Gruppe	Lernen im Arbeitsprozess	Prüfung		
					in h	in h
Prüfungsteil 1: Betriebliche IT-Prozesse (§ 9)						
sich auf neue Technologien und sich wandelnde lokale und globale Marktverhältnisse einstellen	40	40	40		120	10
Kundenanforderungen sowie technische und organisatorische Schnittstellen analysieren	50	30	30		120	10
technisch optimale und marktgerechte IT-Lösungen designen	40	80	60		180	15
IT-Lösungskomponenten entwickeln und Gesamtlösungen implementieren	60	60	120	1	240	20
Projekialternativen untersuchen	20	20	20		60	5
Projekte strukturieren, Kosten und Ressourcen planen, Risiken analysieren	8	24	28		60	5
die Finanzierung von Projekten planen und sichern	8	24	28		60	5
Anforderungen an das Personal beschreiben	0	28	32		60	5
Entscheidungsträger informieren und beraten	16	16	28		60	5
Umsetzung der Projekte leiten	20	40	60		120	10
qualitätswirksame Aktivitäten planen und umsetzen	40	40	40		120	10
	302	402	486	1	1200	100

zeiten auch Bestandteil des Gesamtaufwandes sind, wurden sie hier ebenso aufgenommen. Für die Ermittlung der benötigten Zeitanteile für jede Qualifikation/ Kompetenz stand die 3. Spalte zur Verfügung.

Es war empfehlenswert zunächst den jeweiligen prozentualen Anteil am Gesamtaufwand festzulegen, bevor die zur Verfügung stehenden durchschnittlichen Stunden (im Beispiel 1200 h für den Prüfungsteil 1) aufgeteilt und im Anschluss auch eine Zuweisung zu einzelnen Lernformen (Methoden) vorgenommen werden konnte. Das Beispiel zeigt, dass das Lernen am Arbeitsplatz den größten Raum einnimmt. Wie bei den Selbstlernphasen spielen besonders hier informelle Lernprozesse eine Rolle. Sie werden zwar nicht näher ausgewiesen, aber durch das beschriebene Vorgehen dennoch erfasst und in die Bewertung einbezogen.

Auf der Grundlage der Levelbestimmung jeder Qualifikation/Kompetenz und der Ermittlung von Zeitanteilen und Lernformen konnten abschließend die jeweiligen Leistungspunkte vergeben werden. Ermittelt wurden für das Beispiel Prüfungsteil 1 des/der Gepr. IT-Entwicklers/-in insgesamt 69 Leistungspunkte auf dem Level 2 und 51 Leistungspunkte auf dem Level 3. Nach Zusammenfassung aller drei Prüfungsteile ergaben die Bewertungen für den/die Gepr. IT-Entwickler/-in folgende Punkteaufteilung:

Level 1: 5 Leistungspunkte (45 Stunden),
Level 2: 149 Leistungspunkte (1.495 Stunden),
Level 3: 86 Leistungspunkte (860 Stunden).

Die Punkteverteilung bei den anderen drei operativen Professionals bewegt sich ebenso zumeist auf dem Level 2 und 3. Auch wenn es im Detail Unterschiede gibt⁷, so geht aus der Verteilung der Leistungspunkte hervor, dass sich die Prüfungsanforderungen der operativen Professionals auf hochschulischem Bachelor-Niveau bewegen. Für den Erwerb eines Bachelor-Abschlusses sind nach dem Credit-Rahmenwerk Baden-Württemberg jeweils 140 Leistungspunkte auf dem Level 1, 2 und 3 notwendig. Für eine Feststellung der Äquivalenz beruflicher IT-Qualifikationen und Kompetenzen genügt es allerdings nicht, ausschließlich die zweijährige berufliche Weiterbildung vom Spezialisten zum operativen Professional einzubeziehen. Bereits auf der Facharbeiter- und der Spezialistenebene werden für einen operativen Professional grundlegende und relevante Qualifikationen/Kompetenzen erworben. Bei einer vollständigen Äquivalenzprüfung sind diese ebenso nach dem vorgestellten Instrumentarium zu bewerten und zu berücksichtigen.

In jedem Fall hat das BIBB-Vorhaben belegt, dass das gewählte Instrumentarium tauglich ist, auch beruflich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen quantitativ und qualitativ zu bewerten. Es ist zudem davon auszugehen, dass die Anwendung nicht auf den IT-Bereich beschränkt bleiben muss, sondern ebenso andere Berufs- und Bildungsbereiche nach diesem Verfahren beurteilt und in Beziehung gesetzt werden können.

Das hier vorgestellte und eher auf theoretischer Basis entwickelte und im IT-Weiterbildungsbereich getestete Instrumentarium sollte nunmehr in der Praxis umgesetzt und evaluiert werden, wobei dann alle IT-Qualifikationsebenen einzubeziehen sind. Dazu sollten Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten durch Bund und Länder gefördert werden. Die bildungspolitische Grundlage dafür ist mit der Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. 9. 2003 bereits gelegt worden.

7 IT-Projektleiter/-in: 76 Leistungspunkte auf dem Level 2 und 164 auf Level 3.
IT-Ökonom/-in: 154 Leistungspunkte auf Level 2 und 86 auf Level 3.
IT-Berater/-in: 125 Leistungspunkte auf Level 2 und 115 auf Level 3.

Danach sind „... anspruchsvolle Qualifizierungen im Fortbildungsbereich (...) in besonderer Weise geeignet, die angestrebte stärkere Verknüpfung zwischen Hochschule und verschiedenen Qualifizierungswegen sowie Lernorten zu erproben. ... Hierzu sollen ... ECTS-Leistungspunkte vergeben werden, die bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule angerechnet werden können. ...“.

Grundlegende Voraussetzung dafür wird sein, traditionelle Abgrenzungstendenzen zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich durch vertrauensbildende Maßnahmen, etwa durch gemeinsame Expertengruppen, die das Bewertungsverfahren durchführen und begleiten, zu überwinden und ausgehend von einem einheitlichen Leistungspunktsystem die Bewertung der im jeweiligen Bildungsbereich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vorzunehmen. Dabei ist das mittlerweile auf europäischer Ebene weiterentwickelte hochschulische ECTS mit den drei Elementen learning outcomes (Lern- und Arbeitsergebnisse), workloads (Aufwand insgesamt) und Levels (Lern-/Niveaustufen) ein wichtiger Ausgangspunkt, der im Ansatz konform geht mit dem im BIBB-Vorhaben angewendeten Instrumentarium.

Plenum: Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Workshops

IRMGARD FRANK, KATRIN GUTSCHOW, GESA MÜNCHHAUSEN

Irmgard Frank, Vorbemerkung

Im Plenum war geplant, zum Abschluss des Tages die Ergebnisse aus den drei Workshops in einer offenen Diskussion zusammenzufassen. Die Diskussionen in den Workshops waren einerseits sehr spannend, sehr interessant, aber sie haben zugleich auch ein sehr umfangreiches Feld geöffnet. Wir stehen jetzt vor dem Problem, diese Vielfalt auf einen Punkt zu bringen. Aus diesem Grund haben wir uns überlegt, zunächst kurz allgemein aus den Workshops zu berichten. Im Anschluss werden wir – auf die für uns handlungsleitenden Leitfragen eingehen – unter Verzicht auf den Anspruch der Vollständigkeit.

WORKSHOP 1

Methoden zur Dokumentation von Kompetenzen

unter der Leitung von Frau Gesa Münchhausen

Im Workshop 1 ging es um die Methoden zur individuellen Dokumentation von Kompetenzen. Wir hatten verschiedene Leitfragen für den Workshop entwickelt.

Leitfragen waren u. a.

- Welche Funktionen und Zielsetzungen sind mit der Dokumentation der individuellen Kompetenzen verbunden?
- Was sind die besonderen methodischen Herausforderungen bei der Dokumentation von Kompetenzen?
- Wie sollten die Methoden gestaltet sein, damit sie eine breite Akzeptanz bei dem Einzelnen und in der Gesellschaft finden?
- Wie sind die methodischen Verfahren zum Beispiel der Fremd- und Selbstbeurteilung sinnvoll miteinander zu verknüpfen oder gibt es bestimmte Kontexte, in denen sich eher eine Fremdbewertung oder eine subjektbezogene Bewertung eignet?

Ich möchte an dieser Stelle aus meiner Sicht zum Verlauf des Workshops ein paar Eindrücke schildern. Zunächst haben wir von Herrn Dr. Gnahn viele Informationen über den Weiterbildungspass, der sich in der Erprobungsphase befindet, erfahren. Dieser soll nach Einführung zielgruppenunabhängig für alle erwerbstätigen oder auch nicht-erwerbstätigen Personen in der Bundesrepublik ein Instrument sein, um die Kompetenzen erfassbar zu machen.

Der Gesichtspunkt der Zielgruppenunabhängigkeit bei diesem Weiterbildungspass ist für mich ein sehr wichtiger Aspekt, ebenso wie die Tatsache, dass es bei dem Weiterbildungspass nur um eine Stärkenorientierung gehen kann. Es geht hier nicht darum, eine Kompetenzbewertung im Vergleich zu anderen vorzunehmen, sondern hier handelt es sich um ein individuell zu handhabendes Instrument. Bei der Entwicklung dieses Weiterbildungspasses gibt es verschiedene Spannungsfelder, die im Rahmen dieses Projektes Weiterbildungspass noch in der Diskussion stehen.

Ich habe den Eindruck, gerade was methodische Fragen anbelangt, die wir hier klären und diskutieren wollen und die auch im Rahmen des Weiterbildungspasses in der Diskussion stehen, gibt es noch keine wirklich endgültigen Antworten. Eigenet sich zum Beispiel nur eine konkrete Methode? Es wird, wie ich es verstanden habe, eine Mischung bzw. Kombination aus verschiedenen Verfahren sein, die miteinander kombiniert werden.

Ein weiterer Punkt beim Weiterbildungspass gilt m. E. auch für andere Methoden zur Dokumentation: Viele Zielgruppen, die vielleicht eher als bildungsferne Gruppen zu betrachten sind oder als Benachteiligte, brauchen auf jeden Fall entsprechende Unterstützung und Beratung, um den Weiterbildungspass überhaupt ausfüllen und nutzen zu können. Der Aufbau von entsprechenden Beratungsstrukturen ist ein ganz wichtiger und auch noch ein ungeklärter Punkt. „Wer kann das machen? Wie kann das Ganze gestaltet werden?“. Soweit ein kurzer Eindruck meinerseits.

Herr Prof. Dr. Erpenbeck hat uns ein anderes Instrument zur Kompetenzerfassung, den KODE®, vorgestellt.

Ein wichtiger Punkt, den auch Herr Prof. Dr. Erpenbeck betont hat, ist, dass es gar nicht wichtig ist davon zu sprechen, wie wir informell erworbene Kompetenzen erfassen, sondern wichtig ist die generelle Erfassung der Kompetenzen, unabhängig von dem Lernweg. Ebenso wichtig ist die Art der Herangehensweise. Handelt es sich um ein subjekt- oder ein objektorientiertes Verfahren? Beim KODE®-Fragebogen, der eine Methode der Kompetenzdiagnostik darstellt, vermutet man erst mal, dass es sich um ein Test- und Messverfahren handelt, bei dem objektive Kriterien zur Bewertung herangezogen werden. Diesem Konzept und diesem Ansatz liegt jedoch ein sehr subjektorientierter Grundgedanke zu Grunde. Das Subjekt, die einzelne Person, steht im Vordergrund, denn der Einzelne soll mit Hilfe dieses Fragebogens die Kompetenzen selber bilanzieren; natürlich wird begleitend ein Messverfahren eingesetzt, welches ein Großmaß an Validität und Reliabilität widerspiegeln bzw. gewährleisten soll.

Herr Prof. Dr. Wittwer hatte übergreifende Aspekte angesprochen und dabei verschiedene Resümees gezogen. Ich glaube, diese Konzepte und diese Ansätze von Herrn Prof. Dr. Erpenbeck und Herrn Prof. Dr. Wittwer gehen in eine ähnliche Richtung. Auch Herr Prof. Dr. Wittwer hat betont, dass beim Thema der individuellen

Dokumentation von Kompetenzen entscheidend das Subjekt ist, welches biographisch die eigenen Kompetenzen reflektieren soll. Auch er hat dabei betont, dass die Anleitung (dieses Personenkreises) natürlich ein ganz wichtiger Punkt ist, der noch ausgestaltet werden muss. Wir haben noch weitere Aspekte angesprochen, unter anderem sind wir der Frage nachgegangen, ob manche Methoden wirklich für alle Gruppen geeignet sind: Gibt es spezielle Methoden z. B. für Behinderte und/oder für bildungsferne Gruppen? Eignen sich die gleichen Kompetenzmessverfahren wie für höher Qualifizierte?

Ich habe es so verstanden, dass sich die Messverfahren letztlich für alle Gruppen eignen, auch für Behinderte oder für Benachteiligte, wenn diese Gruppen entsprechend unterstützt werden.

Wenn jemand eine Ergänzung oder Anregung hat, dann bitte ich Sie jetzt um eine Wortmeldung.

Wortmeldung aus dem Publikum

Da ist ein Punkt angesprochen worden, der m. E. nicht in Vergessenheit geraten darf. Es wurde eine gewisse Skepsis geäußert gegenüber einer möglichen Durchleuchtung, Zertifizierung, Offenlegung des Privatlebens, einer Flut von Dokumenten. Auch gegenüber einem gewissen Leistungsdruck, dass man dann auch z. B. in der „U-Bahn“ noch lernen und dass dann auch noch aufschreiben muss.

WORKSHOP 2

Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen

unter der Leitung von Frau Irmgard Frank

Wir hatten eine außerordentlich intensive, interessante Veranstaltung, die eigentlich mehr Fragen aufgeworfen als Antworten gebracht hat. Von daher ist es mir ein bisschen schwer gefallen das auf Leitfragen zu zentrieren, die wir uns im Vorfeld der Fachtagung gestellt hatten, und die ich dann auch gerne in diesem Kreis beantwortet hätte.

Ich erläutere kurz den momentanen Erkenntnisstand aus meiner Sicht.

Herr Schmitt von Bosch Rexroth hat uns aus der Sicht eines Unternehmens geschildert, wie man Ausbildungskonzepte gestaltet, um diese prozessorientierte Gestaltung von Ausbildung zu integrieren und um zu Formen der Bewertung zu kommen, die allerdings in ihrer Fülle die Gesamtheit der Kompetenzen zunächst noch nicht erfassen.

Wir haben gefragt, inwieweit diese innovativen Ausbildungskonzepte und deren Gestaltung Einfluss haben auf die Weiterbildung und wie man Bewertungskonzepte entwickeln kann, die auch diesen neuen Formen von Weiterbildung gerecht werden. Hier gibt es eine sehr intensive Diskussion im Unternehmen.

Der Stand ist, dass man im Moment so genannte Förderbögen einsetzt, die aber immer noch auf eher traditioneller Form der Fremdbeurteilung beruhen. Die Möglichkeiten der Selbstbewertung der Kompetenzen durch die Jugendlichen steht demnach noch außen vor.

Wir hatten im nächsten Punkt die Vorstellung von Frau Dr. Schemme aus den aktuellen Modellversuchsprogrammen und haben dann die Diskussion zugespitzt auf einen Bildungspass, der im Rahmen eines Modellversuchs entwickelt wurde. Hier handelt es sich um ein Instrument der Selbstbeurteilung von individuell erworbenen Kompetenzen durch die Beschäftigten selbst. Damit ist es m. E. relativ einfach möglich die Kompetenzen, die jemand sowohl im formalen als auch im informellen und im so genannten zivil-gesellschaftlichen Bereich erworben hat, zu dokumentieren. Der Bildungspass wird auf freiwilliger Basis von jedem Mitarbeiter und jeder Mitarbeiterin selbst geführt. Er dient als persönliches Nachschlagewerk über den bisherigen beruflichen Lebenslauf. Im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung soll er eine hilfreiche Grundlage bieten für die regelmäßigen Personalentwicklungsgespräche. Ein Rechtsanspruch auf höherwertige Tätigkeiten und/oder eine Beförderung erwerben die Beschäftigten mit den in diesem Bildungspass dokumentierten Lernleistungen nicht.

Frau Gillen hat im Anschluss daran die gesamte Problematik eher aus arbeitnehmerorientierter Sicht dargestellt. In dem Zusammenhang sind die zentralen Fragestellungen, die es bei der Entwicklung von Verfahren, – sei es für die Dokumentation und sei es, um noch einen Schritt weiter zu gehen, für die Anerkennung – zu diskutieren gilt, die Fragen, für welche Ziele und Zwecke Verfahren entwickelt werden, wie man die Prozesse gestalten muss, damit wirklich auch Akzeptanz auf allen verschiedenen Ebenen erreicht werden kann. Zu beantworten ist, welche Verfahren zum Einsatz kommen sollen und was eigentlich Gegenstand dieser Kompetenz-Feststellung ist. Das heißt, es stellen sich die Fragen: „Was will ich damit?“, „wann wird es gemacht?“, „für wen wird es gemacht?“ und „was wird letztlich damit gemacht?“ Weiterhin: „Wie werden diese Dinge in die innerbetrieblichen Planungen einbezogen?“ das heißt, „wie erfährt derjenige, um den es geht, was damit weiter gemacht wird?“ und „wo werden diese Informationen gespeichert?“ „Wie werden die Fragen der Vertraulichkeit gehandhabt in diesem Zusammenhang?“ und „an welchen Standards sollten diese Kompetenzen gemessen werden?“.

In dem Zusammenhang wurden die Dinge, die wir morgen noch mal diskutieren wollen angesprochen nämlich, „welche grundsätzlichen Voraussetzungen sollten geklärt und angegangen werden bei der Entwicklung von Verfahren sowohl zur Dokumentation als auch zur Anerkennung?“

Gibt es aus der Sicht der Teilnehmer und Teilnehmerinnen vielleicht etwas zu ergänzen?

Wortmeldung aus dem Publikum

Ich fand den einen Punkt bei Frau Gillen so spannend, dass sie auf eine Kontinuität der Debatte von Fähigkeit und Äußerungen zu Kompetenz und ihrer Feststellung verwiesen hat. Nämlich, dass sich das Vorliegen der Kompetenz erst immer daran feststellen lässt, wenn sie (eine Person?) sich betätigt. Und in der Betätigung ist völlig unklar, was ich da erfasse. Erfasse ich jetzt die Kompetenz des Menschen? Oder den situativen Kontext? Gerade von der wissenschaftlichen Seite her, meine ich, ist das eigentlich ein Punkt, der sich verschärft hat gegenüber dem alten Fähigkeitsbild. Das bedarf m. E. einer weiteren Erklärung.

Irmgard Frank

Das verweist auf den größeren Zusammenhang der Qualifikation derjenigen, die damit zu tun haben. Auch das wird sicher morgen in der Diskussion angesprochen werden. Bei der Entwicklung dieser Verfahren heißt das, welche Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen und wie muss ich sozusagen Rahmenbedingungen gestalten, damit diese Verfahren überhaupt implementiert und akzeptiert werden können.

Es wurde vorhin vielfach über die Erfahrungen von Frau Gillen diskutiert, dass diese Konzepte so wie sie entwickelt sind, große Schwierigkeit bereiten, also auch auf Akzeptanzprobleme stoßen. Dahinter steckt sicher auch die Erkenntnis, dass man schauen muss, in welchen innerbetrieblichen Kontexten man welche Verfahren einsetzt. Es geht auch darum, dass man sowohl von unten nach oben, als auch von oben nach unten Kommunikation und Informationen gestaltet, damit wirklich alle relevanten Gruppen von Anfang an in diesen Prozess eingebunden werden.

WORKSHOP 3**Ansätze zur Integration informellen Lernens im Berufsbildungssystem**

unter der Leitung von Frau Katrin Gutschow

Ich hatte schon gesagt, ich würde vorsichtshalber den Workshop nur „Ansätze zur Integration informellen Lernens im Berufsbildungssystem“ benennen. Auch das scheint eine mutige Entscheidung meinerseits gewesen zu sein. Denn ein Teilnehmer sagte, das informelle Lernen sei ein Hintergrundgeräusch in den Beiträgen, die wir hatten. Klar wurde ziemlich schnell, dass sich Zertifikate auf Standards beziehen und insofern Zertifikate niemals ein komplettes Bild der Kompetenzen einer Person geben können, dass es selbst bei Fachkompetenzen wohl kaum möglich sein wird. Denn die meisten Personen werden immer in irgendeinem Punkt noch über den erfordernten Standards entschieden besser sein, als da gefordert wird. Das sind eben Dinge, die Zertifikate nicht abbilden, denn darin werden eben wirklich nur Standards (evtl. in unterschiedlicher Ausprägung) erreicht oder nicht zertifiziert. Insofern war es schon immer klar, Zertifikate sind eine gesellschaftliche Währung und nicht nur individueller Nachweis.

Thema des ersten Beitrags war die Anpassungsqualifizierung in der Druck- und Medienindustrie, die Frau Bendixen vom Verband Druck und Medien Nord vorgestellt hatte. Das ist eine Qualifikation mit dem Konzept, dass die Teilnahme an der Prüfung nicht vom Absolvieren von Bildungsmaßnahmen abhängig ist und somit grundsätzlich frei ist. Es gibt hier aber einen „Kompetenz-Scan“, so dass jemand, bevor er sich zur Prüfung meldet, sehen kann, wo er gerade steht und auch Beratung bekommt, wie man die Lücken, die da sind, noch füllen kann.

Das haben, glaube ich, alle als eine grundsätzlich sehr gute Option empfunden. Besonders auch in einer Branche, mit, wie Frau Bendixen uns dargestellt hat, einem sehr großen Anpassungsdruck, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Diese Anpassungsqualifizierung war ursprünglich vor allen Dingen entwickelt worden, um den Menschen aus den alten Berufsbildern in Druck und Medien – also Reprograf, Drucker usw. – den Übergang in die neue Zeit der Mediengestalter in den verschiedenen Fachrichtungen zu ermöglichen, sie auf das gleiche Niveau zu bringen, insbesondere, was die Software-Komponente angeht. Insofern ist es auch eine sehr technisch ausgerichtete Qualifikation. Diese Qualifizierung wird aber auch von den jetzt schon in den neuen Berufen Ausgebildeten durchaus als Zusatzqualifikation genutzt, um das Profil da zu ergänzen, wo man selbst nicht die Ausbildung in der Fachrichtung absolviert hat. Mit diesem Konzept der Anpassungsqualifizierung ist es dem Verband gelungen, eine in der Branche durchaus anerkannte Zertifizierung relativ schnell zu etablieren.

Das zweite Beispiel war der Industriemeister Metall, an dessen Beispiel Herr Dr. Gidion vom Fraunhofer Institut deutlich machte, welche Schwierigkeiten es im Moment noch in den geregelten Bildungsgängen gibt, wenn man versucht, Elemente, die nicht fachsystematisch gegliedert sind, in diese Bildungsgänge hinein zu bringen. Dort ist es die Arbeit mit Situationsaufgaben, die dann auch in der Prüfung als Lernaufgaben vorkommen. Das ist noch keine richtige Anerkennung oder Integration informellen Lernens, weil auch die Situationsaufgaben nicht aus der Praxis der Teilnehmer an Bildungsgängen genommen, sondern separat entwickelt werden, in Zusammenarbeit mit erfahrenen Meistern, da sie verschiedene Aspekte abdecken sollen. Diese Meisterverordnung sieht nämlich vor, dass sowohl technische, organisatorische als auch mitarbeiterbezogene Kompetenzen jeweils in jeder Situationsaufgabe enthalten sein müssen, wenn auch in unterschiedlichen Anteilen.

Klar wurde aber, dass die Prüfung zur Zeit zwei Elemente hat. Es gibt zwei Prüfungsteile: die Prüfung der Basisqualifikation, die stark wissensorientiert ist und dann noch eine ganzheitliche Situationsaufgabe.

Das führt im Moment sowohl für die Teilnehmer als auch für die Prüfer und Dozenten zu Irritationen bei der Organisation der Bildungsmaßnahmen und bei der Ausrichtung jedes Einzelnen aufs Lernen. Zur Zeit befindet man sich in einer Art von Übergangsphase, in der unklar ist, ob das der ideale Weg ist, oder ob Anpassungen notwendig sind, um es zu einem kohärenteren Modell zu machen. Es scheint

im Moment auseinander zu fallen. Deutlich wurde aber auch, dass eigentlich das Arbeiten mit informellem Lernen die Selbstreflektion des Arbeitshandelns beinhalten sollte, dass das jedoch in der Praxis noch nicht stattfindet, obwohl von den Kursteilnehmern viele gesagt haben, dass sie durchaus schon, – hierbei handelt es sich um eine Größenordnung von schätzungsweise einem Drittel der Befragten – im Betrieb mit Führungs- und Meisteraufgaben betraut sind und somit über das notwendige Potenzial verfügen.

Wir haben im Moment im Prüfungswesen eher eine Tendenz zu sehr ganzheitlichen Aufgaben, womit wir glauben dem Berufskonzept näher zu kommen, weil sie Anforderungen integriert abbilden. Das bedeutet aber auch, dass man, wenn so eine Prüfung aus sehr wenigen, aber dafür umfassenden Aufgaben besteht, keine Teile mehr einzeln nachweisen kann, so dass diese Ausgestaltung unserer Bildungsgänge einer Anrechnung von Kompetenzen eher entgegen steht. Da wäre also die Frage, ob man Aufgaben wieder kleiner machen müsste, ohne dieses Ziel der Ganzheitlichkeit völlig aufzugeben, wenn man eine Anrechenbarkeit von informell erworbenen Kompetenzen ermöglichen möchte.

Als Alternative eines Weges, wie Anrechnung aussehen könnte, hat uns Kerstin Mucke über laufende Arbeiten zu Kredit- und Leistungspunktsystemen in der IT-Weiterbildung berichtet. Das ist ein Projekt, das vor allem auf die Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung zielt, die durch eine künstliche Währung, also Punkte für Qualifikationseinheiten, hergestellt werden soll. Dieses relativ komplexe Verfahren hat sie uns erläutert, das eine Zerlegung sowohl in einzelne Aufgabenbereiche als auch in Zeitsummen zum Erlangen der Qualifikation verlangt und dann wieder zusammengefasst werden muss, um am Ende einer gesamten Qualifikation noch einen Wert zuzuweisen. Wir hatten leider nicht mehr die Zeit, ausführlich darüber zu diskutieren, aber es schien ein möglicher Weg, Kompetenzen anrechenbar zu machen und zwar unabhängig vom Lernweg.

Modelle und Verfahren aus ausgewählten europäischen Ländern

KATRIN GUTSCHOW, GESA MÜNCHHAUSEN

Gesa Münchhausen

Meine Kollegin Katrin Gutschow und ich werden Sie in die Modelle und Verfahren aus ausgewählten europäischen Ländern einführen. Ich werde ihnen zunächst einen Überblick geben über wichtige Entwicklungen innerhalb der EU, wie z. B. welche wichtigen Papiere wurden von der europäischen Kommission im Zusammenhang mit der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen erarbeitet und verabschiedet. Ich werde dabei auch einen historischen Rückblick geben, um sie entsprechend auf das Thema einzustimmen.

Im zweiten Teil wird Frau Gutschow etwas konkreter die Länderbeispiele skizzieren, die erste Ergebnisse aufzeigen, wie in anderen Ländern der EU mit diesem Thema umgegangen wurde und umgegangen wird.

Zu den europäischen Entwicklungen. Auf europäischer Ebene ist seit Beginn der 1990er-Jahre mit einer verstärkten Hinwendung zum so genannten lebenslangen Lernen auch der Lernbegriff erweitert worden. Es geht dabei mittlerweile auch um Begriffe wie lebensweites Lernen, womit das formale Lernen und das informelle Lernen gemeint sind. Gleichzeitig ist auf europäischer Ebene festzustellen, dass eine stärkere Einbindung der Bildungspolitik auch in der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik stattfindet. Dieses schließen wir daraus, weil es ein Aspekt ist, der in den EU-Papieren insbesondere im Hinblick auf Mobilität, die notwendig ist, deutlich wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt aus unserer Sicht für die europäischen Entwicklungslinien in dem Feld ist historisch gesehen im Jahre 1995 zu verzeichnen mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft¹“. Diesem Weißbuch folgte 1996 das „Jahr des lebenslangen Lernens“ in Europa.

Konkretere Schritte, wie die Aktionslinien gestaltet werden können, wurden eingeleitet mit der individuellen Kompetenzkarte, der so genannten Personell Skills Card, PSC. Diese kann vielleicht angesehen werden als ein Ausgangspunkt Mitte der 90er-Jahre für diese konkreteren Umsetzungsschritte. Hier wurde der Frage nachgegangen, wie greifbare Instrumente gestaltet werden können, um informell erworbene Kompetenzen auch erfassbar zu machen und anzuerkennen. Diese europäische Kompetenzkarte hat die Debatte über das informelle Lernen in der

¹ KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. COM(95) 590.

europäischen Union stark stimuliert. Ziel war es, damit ein Instrument zu entwickeln und einzuführen, welches Kompetenzen dokumentiert und auch somit letztlich zertifizierbar macht.

Dieser Personell Skill Card folgten zahlreiche EU-Projekte, Leonardo und Sokrates-Projekte und Initiativen. Sie hat letztlich dann aber keine sehr große Verbreitung gefunden, beziehungsweise war es schwierig, diese Kompetenzkarte tatsächlich auch umzusetzen. Es gab zwar einen großen Konsens und eine breite Zustimmung darüber, dass es notwendig ist, diese Kompetenzkarte zu implementieren und zwar europaweit. Schwierigkeiten wurden jedoch darin gesehen, dass so eine Kompetenzkarte nur kontextualisiert, also nur ein Instrument zur Kompetenzerfassung sein kann, wenn es den entsprechenden Kontexten der unterschiedlichen Länder gerecht wird auch im Hinblick auf die verschiedenen europäischen Berufsbildungs- und Bildungssysteme.

Es wurde weiterhin als schwierig angesehen, dort eine Vergleichbarkeit und Transparenz der erworbenen Kompetenzen zu erreichen. Ein Resümee aus diesen Diskussionen über die Kompetenzkarte war, dass so ein Instrument eigentlich wertlos ist, wenn es nicht eine breite Akzeptanz zum einen auf Seiten des Einzelnen erlangt sowie auch auf dem Arbeitsmarkt der unterschiedlichen europäischen Länder.

Ein weiteres wichtiges Jahr für die europäischen Entwicklungslinien in diesem Kontext ist das Jahr 2000. Im Jahr 2000 wurde von der Europäischen Kommission das „Memorandum über das lebenslange Lernen“ verabschiedet mit dem Ziel – ich zitiere: „Eine europaweite Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang zu setzen.“

Mit diesem Memorandum wurden erneut sämtliche, wie es hieß, Lernkontexte angesprochen, die in dem Memorandum unterschieden wurden in formales Lernen, welches in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt, dass nicht-formales Lernen, das außerhalb der Institutionen stattfindet und nicht zu anerkannten Abschlüssen führt, welches zum Beispiel im Prozess der Arbeit stattfindet, dort jedoch oftmals gar nicht als richtiges Lernen empfunden wird. Das heißt im Umkehrschluss: Arbeit wird nicht als Lernprozess empfunden und wird somit auch unterbewertet hinsichtlich der Frage der Kompetenzerfassung.

Die dritte Kategorie, die in dem Memorandum eingebracht wird, ist dann das informelle Lernen. Dieses wird dort definiert als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens, welches im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Formen nicht unbedingt gezielt und beabsichtigt stattfindet. Es wird vom Lernenden selber oft auch gar nicht als Lernen wahrgenommen. Das informelle Lernen, und so wird es im Memorandum auch genannt, ist eigentlich die älteste Form des menschlichen Lernens und bietet somit ein enormes Sammelbecken an Lerngelegenheiten.

In der internationalen Fachdiskussion bildete sich in der Folge ein Verständnis heraus, das oftmals nur noch unterschied zwischen dem informellen und dem formellen Lernen als zwei Extrempositionen, die hinsichtlich drei verschiedener Kriterien zu unterscheiden sind. Einmal hinsichtlich der Frage der Lernabsicht, dann hinsichtlich der Frage der Lernumgebung und schlussendlich auch hinsichtlich der Selbst- bzw. Fremdsteuerung des Lernprozesses.

Insgesamt hat durch dieses Memorandum das informelle Lernen eine große Bedeutung erlangt, einerseits für das europäische Ziel einer wissensbasierten Gesellschaft; andererseits wurden die Institutionen des formalen Lernens ausdrücklich dort aufgefordert, dass sie diese verschiedenen Lernformen verknüpfen und gezielt in ihre Aktivitäten einbeziehen. Das heißt, die Mitgliedstaaten wurden explizit aufgefordert, diese Prozesse aufzugreifen, zu unterstützen und zu fördern. Es wurde auch gefordert, dass das informelle Lernen beziehungsweise die Lernergebnisse des informellen Lernens von den Bildungsinstitutionen anerkannt werden. Dieser Aspekt, das heißt, den Kompetenzerwerb im informellen Lernen sichtbar, prüfbar und zertifizierbar zu machen, stand und steht im Vordergrund auch der aktuellen internationalen Debatten.

Allerdings wurde auch ein Defizit festgestellt, und es ist nach wie vor ein enormer Entwicklungsbedarf zu verzeichnen. Es wurden erhebliche Abstimmungsbedürfnisse und ein Kommunikationsbedarf festgestellt zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Grund dafür ist, dass der Umsetzungsstand der Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen sehr unterschiedlich ist, und dass die Begrifflichkeiten – wie z. B. auch der Kompetenzbegriff – in den verschiedenen Ländern zum Teil doch sehr stark voneinander abweichen.

Ein weiteres wichtiges Jahr für die europäischen Entwicklungslinien ist das Jahr 2002. Im Jahre 2002 wurde der so genannte „Aktionsplan der Europäischen Kommission für Qualifikation und Mobilität“ verabschiedet. Der hatte auch die Anerkennung von Lernleistungen zum Thema oder dies wurde dort schwerpunktmäßig hervorgehoben. Dabei wurde zum einen gefordert, dass ein europäischer Rahmen entwickelt wird. Es sollten europäische Methoden und Normen entwickelt werden, die die Feststellung, Beurteilung und Anerkennung verschiedener Formen informellen Lernens in sich integrieren. In diesem Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität wurde festgesetzt bzw. gefordert, dass der erste Schritt ein systematischer Austausch von Erfahrungen und auch von bewährten Verfahren zwischen den verschiedenen Ländern sein soll.

Dieser Austausch führte zur Erstellung eines so genannten „europäischen Inventars zur Validierung informellen Lernens“ und auch zur Erstellung gemeinsamer Validierungsgrundsätze. Ein erster Entwurf liegt vor. Darauf wird Katrin Gutschow gleich noch eingehen.

Der zweite Schwerpunkt dieses „Aktionsplans für Qualifikation und Mobilität“ war die Entwicklung und der Ausbau von Instrumenten zur Förderung der Transparenz

und der Übertragbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen zwischen den verschiedenen Ländern. Ein erstes Ergebnis dieser Aktionslinie ist in dem Vorschlag für eine Entscheidung des europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Konzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikation und Kompetenzen festgehalten worden (Euro-Pass).

Euro-Pass meint nicht den europäischen Pass, den Sie vielleicht kennen. Es gibt schon seit längerer Zeit einen Euro-Pass, der die Anrechnung innerhalb von beruflicher Ausbildung ermöglicht. Dieser alte Euro-Pass wird aber umbenannt in den so genannten Mobili-Pass. Dieser richtet sich nach wie vor nach der beruflichen Ausbildung.

Der Euro-Pass, von dem ich hier spreche, ist umfassender. Er soll in sich verschiedene bereits bestehende Instrumente integrieren, wie beispielsweise den neuen Mobili-Pass oder das europäische Sprachen-Portfolio oder das certificate supplement, also Erläuterungen für berufliche Ausbildung.

Eine weitere Entwicklungslinie oder ein weiterer Aspekt zur Förderung der Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen wird in der Entwicklung eines europäischen Leistungs-Punkte-Systems in der beruflichen Bildung – abgekürzt ECVET – gesehen. ECVET steht für european credit transfer system in vocational education and training. Dabei geht es vor allem um die Vergabe von Leistungspunkten, um die in verschiedenen Ländern erworbenen Kompetenzen anrechenbar zu machen.

Frau Mucke hatte bereits gestern das Beispiel Leistungspunkte in der beruflichen Bildung für den deutschen Bereich vorgestellt und erläutert, welche Entwicklung es in Deutschland gibt. ECVET meint aber den europäischen Raum. Diese Aktivitäten sind Teil des so genannten Brügge-Kopenhagen-Prozesses, der in der Berufsbildung parallel zum so genannten Bologna-Prozess der Hochschulen stattfindet. Hier geht es um eine Annäherung zwischen verschiedenen Bildungsbereichen. Ziel ist es, bis zum Jahre 2010 einen europäischen Bildungsraum zu schaffen, der die verschiedenen Bildungsbereiche sowie die unterschiedlichen Bildungsbereiche verschiedener Berufsbildungssysteme in sich integriert.

Ein weiterer sehr aktueller Aspekt bei den europäischen Entwicklungslinien ist die Mitteilung der Kommission „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, die Ende letzten Jahres veröffentlicht wurde. In dieser Mitteilung hebt die europäische Kommission noch einmal die Dringlichkeit von Reformen hervor und fordert die Festlegung von gemeinsamen Bezugspunkten beziehungsweise Standards, auf die sich die europäischen Länder und die beteiligten Institutionen und Akteure bis zum Jahr 2005 einigen sollen.

Das war ein kurzer Einblick in wichtige Aspekte der europäischen Entwicklungslinien, und nun wird Katrin Gutschow etwas detaillierter skizzieren, was dazu in den einzelnen Ländern an Instrumenten entwickelt wurde.

Katrin Gutschow

Mir geht es zum einen darum, zu zeigen, wie verschieden die Umsetzungen und Aktivitäten bisher sind, andererseits auch darum, was für Aufgaben die EU vor sich hat, wenn sie versucht, diese verschiedenen Ansätze transparent zu machen.

Man kann sagen, dass seit Anfang der 90er-Jahre die meisten europäischen Staaten mit der Entwicklung von Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen begonnen haben.

In einigen Staaten geht diese Entwicklung zeitlich aber noch sehr viel weiter zurück, in Frankreich zum Beispiel bis Mitte der 80er-Jahre. Diese Entwicklungen sind häufig Bestandteil umfassenderer Reformen der jeweiligen Berufsbildungssysteme wie zum Beispiel die Umstellung von einer Input- auf eine Output-Orientierung oder einer Kompetenz-Orientierung auch in den Standards oder auch die Einführung nationaler Qualifikationsrahmen.

Darüber hinaus gibt es allerdings in den Ländern sehr große Unterschiede sowohl hinsichtlich der beteiligten Akteure als auch im Hinblick auf die Anbindung an das formale System, auf die Finanzierungsregelungen und die Methoden. Es gibt einige umfassende Darstellungen und Analysen dieser Entwicklungen. So hat zum Beispiel das BMBF im Jahre 2001 eine Studie von Günter Dohmen „Das informelle Lernen“² herausgegeben. CEDEFOP hat Ende der 90er-Jahre nationale Entwicklungen analysiert. Bekannt ist in Deutschland die Studie von Jens Bjørnåvold „Lernen sichtbar machen“³; daran möchte ich mich in meinen Ausführungen anlehnen. Er hat in seiner Studie versucht, diese nationalen Entwicklungen zu strukturieren. Bjørnåvold fasst als eine Gruppe die Länder zusammen, die ein traditionelles alternierendes System eingeführt haben und nennt Deutschland und Österreich als Beispiele.

Für Deutschland sagt er, dass hier die Debatte eher zögerlich aufgenommen wurde, und wenn, dann vor allem in zielgruppen-spezifischen Projekten. Das hat auch seine Gründe, nämlich:

- ein eigentlich doch noch halbwegs für – zu diesem Zeitpunkt – große Teile der Jugendlichen funktionierendes duales System;
- eine Berufsausbildung, die in der Gesellschaft ein hohes Ansehen genießt, vor allem verglichen mit dem Status der beruflichen Bildung in anderen europäischen Ländern;
- ein System, das große Teile der Jahrgänge erfasst; demnach gibt es nur eine geringe Nachfrage nach Anerkennungsverfahren, die auf Ungelernte zielen;

2 DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, 2001.

3 BJØRNÅVOLD, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa CEDEFOP (Hrsg.), 2001.

- eine starke Orientierung auf die Ausbildung im Gegensatz zur Weiterbildung;
- die Tatsache, dass hier in der Ausbildung Berufserfahrung auch schon ein Bestandteil ist. Eine Haltung gegenüber dieser Debatte ist dementsprechend die Ansicht, dass Berufserfahrung in unserem Bildungssystem schon integriert ist.
- Die Ganzheitlichkeit des Berufskonzepts wird überwiegend so verstanden, dass eine Anrechnung von Teilqualifikationen – zumindest für Ausbildungsabschlüsse – ein systemfremdes Element darstellt.

In Österreich stellte Jens Bjørnåvold eine noch größere Skepsis gegenüber der Anerkennung informellen Lernens fest als sie in Deutschland existiert.

Dass Staaten mit dualen Systemen auch anders reagieren können, kann man ganz gut an der Schweiz sehen. Die Schweiz hat bei der Reform des Berufsbildungsgesetzes ein neues Instrument eingeführt, die Gleichwertigkeitsprüfung, ein Verfahren, mit dem neue Nachweisformen ermöglicht werden.

Eine weitere Ländergruppe mit sehr spezifischer Herangehensweise sieht er in den Mittelmeerstaaten, also Staaten, die eine geringe Tradition systematischer Berufsausbildung haben und einen hohen Anteil informellen Lernens und somit über einen Personenkreis verfügen, für den Anerkennungsverfahren nützlich sein könnten und in denen es für die wirtschaftliche Entwicklung auch wichtig wäre, eben dort anzuknüpfen. In diesen Staaten – er nennt Griechenland, Italien, Spanien und Portugal – gibt es durchaus auch Bemühungen, Kompetenzfeststellungen zu integrieren. Mit der Umsetzung scheint Portugal im Moment am weitesten zu sein, ist allerdings auch sehr stark auf das Nachholen von allgemein bildenden Abschlüssen ausgerichtet.

In Nordeuropa haben die Staaten unterschiedliche Lösungen gefunden, durchaus aber auch voneinander gelernt. Für Skandinavien werden Norwegen und Finnland als die Vorreiter gesehen. Schweden und Dänemark haben aber durchaus einiges in dieser Richtung getan. Hervorzuheben für Skandinavien ist, dass Staat und Sozialpartner sehr stark zusammenarbeiten.

Das kann man auch für die Niederlande behaupten, wo es ein eingeführtes System für die Erwachsenenbildung gibt, welches sehr traditionell verankert und gut finanziert ist. Auch dort besteht eine größere Offenheit dem nicht formalen Lernen gegenüber.

Eine weitere Gruppe, die eigene Lösungen hervorgebracht hat, waren dann vor allem England mit dem NVQ-System, also mit den National Vocational Qualifications, einem stark modularisierten System, das bis in einzelne „Units“ hinein zertifizierbar ist, was dort auch zu durchaus großen Problemen geführt hat. Modularisierte Systeme ermöglichen über einen Portfolio-Ansatz relativ schnell die Anerkennung von Kompetenzen, vor allen Dingen, wenn sie Output-orientiert formuliert sind: Es besteht die Gefahr, dass sie Kompetenzen so klein definieren, dass

man am Ende nicht mehr sagen kann, ob das wirklich nennenswerte Qualifikationen oder Kompetenzen sind, die dort bescheinigt werden und dass damit auch ein immenser Zertifizierungsaufwand verbunden ist. Es ist also auch eine Frage des Kosten- und Arbeitsaufwandes für Ergebnisse mit einem relativ geringen Aussagewert. Zumindest in England versucht man schon wieder größere Einheiten zu zertifizieren, weil das sinnvoller erscheint.

Dann gibt es einen weiteren Ansatz aus Frankreich, der uns nachher vorgestellt wird, wo wir eine große Bedeutung von Zertifikaten haben und besondere Finanzierungsformen. In Frankreich werden zwei verschiedene Ansätze verfolgt. Es gibt einen eher formativen Ansatz, den „bilan de compétences“, und einen eher summativen Ansatz, das Validierungsverfahren.

Wir stehen also vor völlig unterschiedlichen Verfahren und Ansätzen. In der EU wird der Versuch angestrebt, eine Kommunikationsfähigkeit zwischen diesen Ansätzen herzustellen und dafür Leitlinien und Grundsätze zu entwickeln. Aus den Erkenntnissen, die bisher vorliegen⁴, kann man sagen, dass sich diese Grundsätze auf folgende Aspekte beziehen werden:

Ziele und Zwecke einer Validierung müssen klar sein. Es muss geregelt werden, welche Rechte der Einzelne hat. Da geht es dann um Datenschutz, um Eigentumsrechte und Schutz der Privatsphäre. Dann die Pflichten der Institutionen. Die Fragen von Information, Beratung und Unterstützung. Weiterhin Fragen von Vertrauen und Verlässlichkeit, also die Transparenz der Verfahren und Kriterien und vor allem die Unparteilichkeit der Bewertung. Dann auch Fragen der Glaubwürdigkeit und Legitimität, was ganz stark auch den Aspekt der Einbeziehung aller relevanten Interessengruppen betrifft.

Nach diesem kurzen Überblick über die EU und einzelne Staaten oder Staatengruppen, möchte ich nun zum Vortrag aus Norwegen hinführen.

Für Norwegen kann man sagen, dass die Einführung eines Systems zur Anerkennung von Kompetenzen Teil einer umfassenderen Kompetenzreform war. Dieses Aktionsprogramm wurde im Jahr 2000 begonnen und von Staat, Sozialpartnern und anderen Akteuren durchgeführt. Es umfasste nicht nur Anerkennungsverfahren sondern eben auch die Unterstützung flexiblen Lernens, ein individuelles Recht auf Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe I und II für Erwachsene sowie Freistellungsansprüche für die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen, die Förderung von Projekten der Sozialpartner und auch Finanzierungsregelungen für die Weiterbildung.

4 COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting with the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning.

Für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wurde das Arbeitsleben-Verfahren eingeführt. Dort gibt es Selbstbeschreibungen der Arbeitnehmer nach einem bestimmten Verfahren, auch nach einem Formular. Die für den aktuellen Arbeitsplatz relevanten Kompetenzen werden dann auch vom Arbeitgeber bestätigt. Insgesamt ergibt das ein Kompetenzattest.

Der dritte Sektor – also Freiwilligenverbände und die gut ausgeprägte Volkshochschullandschaft – arbeitet mit Selbstaussagen für die Kompetenzfeststellung.

Für Bildungsgänge der Sekundarstufe wurde ein Verfahren eingeführt, in dem Antragsteller in Portfolios oder auch mit Tests und Arbeitsproben Kompetenzen nachweisen, und zwar im Hinblick auf die nationalen Curricula der Sekundarschulen. Diese Zertifikate, die verliehen werden, sind mit Zugangsberechtigungen verbunden.

Die Hochschulen können die Verfahren für den Zugang aufgrund informell erworbener Kompetenzen oder früherer Lernergebnissen selbst gestalten. Auch dafür werden vor allem Portfolios und Tests genutzt.

Doch auch andere Systeme der Dokumentation von Kompetenzen werden eingesetzt. Ein betriebliches Beispiel, das sicher über Norwegen hinaus von Interesse ist, wird uns Frau Dr. McHenry vorstellen. Hier handelt es sich um Erfahrungen mit der Einführung eines Kompetenz-Feststellungs-Systems in einem Betrieb, das von Frau Dr. McHenry in den letzten Jahren begleitet und analysiert wurde.

Sie wird über die Erwartungen verschiedener Akteure und die Implementationsprozesse berichten.

Management of knowledge in practice-learning to visualise competence¹

JOYCE MCHENRY

This presentation is about my experience that I have gained in doing my doctorate that I successfully defended in 2003. The dissertation is called the Management of knowledge in practice - learning to visualise competence. It is a study aimed at creating a deeper insight into what it means to visualise competence in a knowledge organisation. I am currently employed as Associate Professor at OMH Business School in Oslo, working mainly with issues on learning in organisations, management of knowledge, Organisation Behaviour and what it means to be a leader in our post-modern knowledge society.

The presentation is structured as follows. First I discuss my research design and what kind of literature I have been basing my studies on. Then I will give you a summary of what this organisation in Norway has experienced, trying to describe, assess and share those competence assessments with each other in competence profiles. I will finish off with the contributions of this study and the implications of what I believe are going to be important for the future.

The research question of this study is „What does it mean to visualise competence in a knowledge organisation“. The reason for this is that I have come across quite a lot of organisations during the nineties saying that it is very important that we have a better understanding of the knowledge and competence of our employees: „We need to find out what they can and when we know this, we may actually stimulate them to become better in an organized way“. Yet every time when I have come into this setting the human resource management has told me: „We have been trying to assess and describe competences for many times. Yet every time we do this the results disappear in a drawer“. In other words: companies are pumping a lot of money into this describing of competences. Without knowing why they are not able to use it. This has intrigued me.

In addition we have experienced during the 90s that the focus in organisation science has been on learning organisations and on developing knowledge in organisations. The focal point has become „you need to become more innovative and make sure that you use the knowledge of your people, after all, this is your competitive advantage“. The literature indicates that we need to emphasise the development of the knowledge workers. We distinguish new trends coming up in the form of balanced scorecard, and a focus on intellectual capital measurement.

1 Die deutschsprachige Fassung kann im Internet unter www.bibb.de abgerufen werden.

All those experiences have come together, and although we know already quite a bit how to describe competences, we know actually very little about what it means to visualise competence in a knowledge organisation. What are the consequences - for the individual, for the organisation, and for the management? And that is the story that I will discuss here.

My method has been not the most traditional. I have chosen to use a method where I have become part of the organisation for two years. It isn't based on interpretative understanding of doing research. It is longitudinal and this allowed me to become part of the culture in the organisation. I also found that asking people how they developed their competences did not give me any answers. The only way to grasp what is going on when people actually have to start describing and assessing their competences was to be part of this process. Basically, work with them and in that way try to conceptualize this process.

The research setting is a Norwegian IT consultancy, a supplier of integrated services. It is an established state company, working with large and small projects and working all over Norway. They are growing rapidly through mergers and have a great need to understand what the skills are of the new employees. Understanding skills is not very easy. In the IT world a lot of people are self-trained -even though it's becoming more normal to have a master degree or maybe a doctorate. Therefore they decided to implement a strategic competence development tool, which they baptized SKU, which stands for - in Norwegian - strategic competence development.

What is this competence tool based upon?

Well, it is in a way the evaluation of individual level of professional competence weighted on a scale from one to four where one is a beginner and four is an expert in this particular domain. I learned one lesson: And that is that when you try to describe and assess competence gained through informal learning as well as formal learning this description is always a categorization against something. It is never neutral - that is impossible. In describing it you actually use some kind of pre-understanding about why you are doing this. What do you want to achieve? The organisation is not aiming at describing it in relation to the educational requirements. It is aiming to describe this in relation to the company requirements for the future.

How does this classification look like? They have made a horizontal axis and a vertical axis. In the horizontal axis they have analyzed all the different roles in the organisation, not the jobs, the roles. They have come to seven clusters of roles that together show 61 roles in this organisation. After this they have determined what kind of competence domains are needed for each role. For example IT-engineering, marketing competences, human resource competences, organisation competences and PR competences. The competence domains are written down in the vertical axis. Of course to say that a person is skilled in marketing is very general. Therefore they have designed a hierarchical tree structure, where the first level is

marketing and on the second level they have sales, PR, negotiations, customer contacts. Let me continue here with giving you an example of the description of a competence domain, marketing. I only give you a level 1, a level 4. This is the text, of course written in Norwegian, that people looked at when they had registered themselves.

Example: Marketing competence

- **Level 1: Be acquainted with:**
Have basic understanding about how the organisation organises sales and marketing. Know about guidelines for offer and tender requests. Be acquainted with the most important elements in good sales management
- **Level 4: Be able to develop the area:**
Have deep knowledge about how the organisation organises sales and marketing and its strengths and weaknesses. Be able to give recommendations in order to improve the sales and marketing. Have deep understanding about routines and guidelines for offer and tender requests and be able to organise complex requests. Have deep understanding about sales management and be able to instruct and coach others.

As we see, it is both the „knowledge“ bit and the „be able“ bit, so it's not only here that you are able to talk about it but also to do it in practice. This way they hope to catch actually the ability to perform from their people and not only judge them on their qualifications.

The employees have evaluated themselves through self-assessments, both what they believe they have now and what they would like it to be in the coming years. This is visualised in a gap or not. The input to the individual assessment has been centralised and predefined. The outcome, a competence profile is printed and discussed and verified in the plan dialogue. Finally the line manager and employee create a plan how to close those gaps.

Furthermore the outcome is a division competence balanced sheet, indicating how the division is developing the competences as a whole. From the profiles the management could see where they lacked some competences. Finally the system also created an organisation competence balanced sheet. Those competence balanced sheets and the whole organizing of creating this output has been in the hands of the project manager and the human resource manager. They have focused mainly on this output, while the majority of the people have been mainly inter-

ested in looking at the individual plan and trying to use that to their advantage in order to gain more knowledge in the areas where they see a lack of competences.

Before I go on to discuss more what was planned and what happened, I like to take you into my theoretical world. In order to understand what happened in practice I needed to draw on a long tradition of trying to describe and assess competences. Furthermore I found that nowadays the world cannot be described anymore from one discipline. This topic needs a multidisciplinary understanding on competence and learning issues. I first looked at literature from psychology and pedagogy. We know a lot about learning and developing competences from adult learning and educational science. We have a long tradition. So we also know that this is not an easy story, but still, we can learn from the different learning philosophers.

In addition we have a long tradition in the academic world about discussing how we should do research. How should we create new knowledge? We can learn a lot from the discussions about epistemology and the method discussions. Also, this topic is not a new topic in organisation theory. You may remember that one of the first ones that have made the topic of skill management known to us has been Frederick Taylor. And we are still living with those results that have been created under the term of scientific management. Also the field of strategy with the focus on core competences and trying to measure it on the organisation level is important. All these fields are trying to say something about what they mean with competence, development, learning and creating knowledge. What I found after having been in all those areas, that although they are using different meanings, there is something what they have in common. When you go all the way deep down into the philosophical assumptions of all those fields, you find that there is a kind of a struggle going on between two streams of thought. And those informed about the paradigm discussions that we have had around the 70's may understand what I try to say here. I noticed a difference between a realist or a positivist focus on knowledge and how we should actually describe competence and assess it, compared to a phenomenological or interpretive point of view. In order to understand how our theoretical world has been developing I needed to make this overview.

If we take the realist position I noticed that there are two theoretical views we have both the behaviourism and the rational-cognitivism. You can see clearly that the behaviourists think about human nature more as a responding mechanism while the rationalists they try look upon it as a rational information processing. If you look at how they like to treat knowledge they say it's objective and true facts. Mainly focussing on the explicitness of knowledge. They say it's facts, objective and true until falsified. Again they still focus on the explicit part of knowledge. Both claim that competence is an individual trait. And it can be visualised through a scientific formula in description of knowledge, skills and attitude lists. And we have very many of those. It is in this position that we have most examples and

Paradigm	Realist, Positivist Functionalist, Detached		Nominalist, Phenomenological Interpretative, Situated	
	Behaviorism S-R	Rationalism Cognitivism Info processing	Pragatism Action learning	Soc.- Cultural Practice based view
Theoretical views				
Reality	Concrete	Adaptive	Participative	Socially Constructed
Human Nature	Responding mechanism	Rat. info. processor	pro-active transformer	Social actor
Knowledge view Focus	Objective and true facts Explicit	Facts, objective and true-until falsified Explicid	Common know- ledge, justified knowing Tacit and explicit	Social creation of meaning Tacit -tacit
Competence	Individual trait Scientific formula	Individual trait Detached KSA-list	Knowing -in - action Contextual Experience stages	Relational and social Compe- tence in practice Narrative
Learning view	Chance of beha- vior Reward – punishment S-R	Individual cogni- tive process Feedback and control	Continuous process - action and reflection dialogue and practice	Enculturation participation in community of practice
Teacher – student	Instruction	Memorise abstract facts	Experiment in practice, Emancipation	Participation, creating a ZPD Reflexivity

experiences for describing competences. The writers look at learning as a change of behaviour through reward and punishment, the stimulus-response-setting. I assume that you are all aware of Skinner. Here they look upon learning as an individual cognitive process. It's working through feedback and control. In Norway we tend to say that the traditional school system is based on a combination of those two. We sit down and we listen. And we process information. You memorize it. And you are actually rewarded when you get a good mark. So it is within those settings that we have most of our experience about developing competences. The teacher-student relation is mainly through instruction and memorizing abstract facts. Although it often has been criticised it's not up to me to say that they are wrong or right.

So if I go to the other setting, the more phenomenological interpretive. There you see the streams of pragmatism and social-cultural theory. We can call these the practice-based understanding of learning and knowledge. They say our reality is much more participative and here they even claim also that it is socially constructed. Human nature is not passive. People are pro-active transformers and a social actor. Knowledge view is that it is common knowledge, justified knowing. And the focus is on how actually we create tacit and explicit knowledge. Or how do we move from tacit to explicit and back. The understanding is that you create knowledge in practice more than that you just create knowledge by listening to abstract facts. Competence in this way becomes much more knowing in action. It is contextual and they try to describe this through experience stages. An example of that is the writers called Dreyfus and Dreyfus - I am not sure if you are familiar with them here in Germany - but it's those people we refer to in Norway. Here competence is relational and social. It is trying to be described more through a narrative than through behaviour indicators what we will mainly find here in this stream. Learning is here much more understood as a continuous process. It is action and reflection. And it happens to dialogue and practicing real situations. Learning is much becoming part of a culture. It is participation in community of practices. The teacher-student focus is here much more on that you experiment in practices, and an emancipation of the students. The teacher is trying to create a zone of proximal development and a space for reflexivity.

After I had created this overview I realised that I had led myself into a very complex topic that we until now have not been able to get an agreement on. And I don't think we are going to solve it ones and for all. Yet I think it is important to be aware of that there exist different views and definitions. When you define those terms you need to start realising what kind of assumptions you're basing yourself on. I have no problems with that people combine the different views, realising that we live in a constructed world. But I believe it is important to do this in a way that you understand what and why you're doing so.

This has been a very short overview of my theoretical base and I will now continue with the field study. The plan to implement the competence visualisation model in this organisation has been a goal driven plan. It has been stepwise and steered and in three phases: The first phase is developing the content of the competences. The second step is a pilot project in one of the divisions. And the third phase is the rolling out of the whole thing in the whole organisation. You can describe it as a teacher/implementer oriented learning activity. The new competence model is fixed and needs to be memorized by the people that are supposed to use it. Of course people have been asked to come with feedback, but it is clear that questioning is seen as resistance to change.

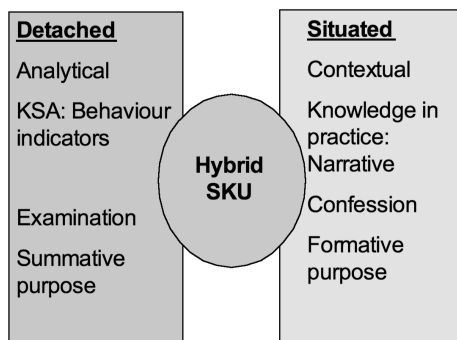
So, what has happened, how have the employees and the management interacted with the new competence visualisation model? First of all I have noticed that this competence model has tried to satisfy both the positivistic and the interpretative

assumptions on learning and competences. But I also have discovered that there have been several issues of concern that are raised in this process. And finally I noticed that the meaning of the competence visualisation has been transformed, dependant on which community of practice I was moving into.

Let me go to the first one. The competence model has tried to satisfy both views of describing competences. In order to grasp the complexity I have drawn upon the theoretical model and created a competence visualisation typology based on the experiences in the field. One group of people demanded that the description and assessment needs to be done in a detached and objective way. The description needs to be analytical, it needs to be described in behaviour indicators; clearly described and not the way we do it because that is too much place for interpretation. They also had the idea that when you brought your competence profile, it was a kind of an examination. They said okay, it needs to be verified by your line manager. And they had the feeling that this was then mainly used for a summative purpose, in other words, you wanted to compare it and you want to add them up and at the end of the day you have an organisation competence profile. So they wanted to compare and make a total aggregated overview and they were fighting for this. On the other hand I found people who were saying, „hey, wait a minute. We can't do this. Okay, I can describe it slightly. But it will always be an evaluation that is contextual. What we can only do is write descriptions about the way how I perceive what my competences are. We need to describe them much more in a narrative way". And they say that it's much more a confession. Well, it's more about that I become aware when I talk with my line manager what my strengths and weaknesses are. So they were much more looking into it as it was not just a detached measurement but much more a way of understanding yourself. And they were looking at that the whole reason why we were doing that was really because it was a formative purpose. It was meant to develop the individuals in the organisation.

Well, what really happened was this competence model at the end of the day became a hybrid. It was trying to satisfy both the detached and the situated approach for measuring and visualising competences.

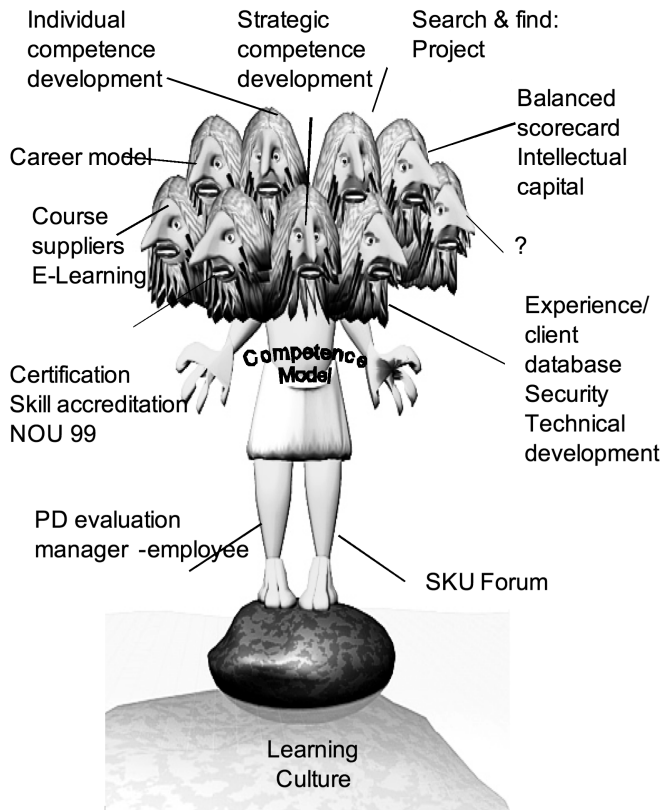
Typology of competence visualisation models - a hybrid is created



Yet the people in the organisation were not aware they were doing it and they did not understand why this is so confusing. This was going on and on. And at the end of the day I could see that top management was cutting through. They claimed that we do this in order to create organisation competence profiles. And we want to use it for a strategic purpose. And we want to put in into our balanced scorecard. Eve though in the organisation it was both explained as a detached and a situated way, which confused a lot of people.

Let me now go on to describe what the issues of concerns have been. Because it is a hybrid the whole thing was of course very difficult. People were questioning how trustworthy are the assessments. One said, no it isn't trustworthy, because you know, this is too woolly. The other ones were saying no it isn't trustworthy because you can't use it for our individual learning purposes. The other one was: is the competence profile a representation of the self? Is it really me, am I there in that profile that is visible for everybody else in the organisation. Is this me? Do I want my identity to be visualised in this way? The following questions came up: Does it support self-development? Or is this actually very much a control tool? Is this because the organisation set what is required? I mean if I have another opinion about what is required, is there room for it? The other thing is how are power relations and accountability influenced? Who at the end of the day has the right to set the descriptions? Who makes the ideal requirements? Who makes the changes? Previously it was the line management who decided who was going to do what and work in which project. And then there was the fear for commodification. Wasn't it that we basically became a kind of a machine just pulling a pre-defined part, taking away our humanity? And people were very scared of that; they didn't know if they should be happy or should cry because of this.

But something else happened as well. The meaning of the visualisation also transformed and became very complex. After a while I managed to grasp - with the help of a metaphor of a many-headed troll the complexity. The many-headed troll in Norway stands for that the left hand doesn't know what the right hand is doing. Furthermore it indicates that when you axe off one head many heads come back.



So let me explain how the multiple meaning making visualised in the many-headed troll have come about: You have the competence model SKU that is represented in the stomach of the troll. Even though all people have received the same information, there was one group of people that was saying it is meant for individual competence development. One group of people that said no we use for strategic purposes. Another group of people saying that we use it for measuring our balanced scorecard and put it into our intellectual capital. One group said, no we want it for finding people in the organisation. It's a search and find tool. The next one said that, no we want to use it for our career model so that we have a better understanding how people develop in their career. The other one was saying that we need to link it to the experience databases and use it for our clients, externally. Another group said, we need to make sure that this kind of thing needs to be linked to suppliers and e-learning modules. While another group wanted to use the assessment for certification to be used in other jobs outside the organisation.

Well, this troll indicates the meaning creation that happened. The only way the model could survive is due to the coordinating group, the competence forum. As

well as that the use has been institutionalized in the plan dialogue where everybody have to discuss it. And of course this particular troll became a life due to the company specific learning culture.

So what are the contributions of study?

My study shows that the concept of competence is empty and can be visualised in multiple ways, each justified, but on different grounds. The typology that I have created based on the philosophical assumptions clearly shows that also the people in organisation construct the meaning of competences in many different ways. The creation of the many-headed troll illustrates that introducing a new model is more a process of active negotiation than passive registration. The implementers were thinking that they could just teach this tool and make people memorize what they were supposed to do. But that didn't work. In the different communities the meaning of the model was negotiated in a different way. And this made the whole thing very very complex. But this was practice.

Furthermore this study shows that it is natural that a new model becomes transformed in communities. The role of the implementor therefore is more of a meaning broker and an orchestrator and not a person that just follows a plan that is pre-defined. Finally it indicates that competence visualisation is not neutral and an easy event. It is complex, and it demands profound discussions. It cannot be reduced to one meaning. Although the organisation, the top management tried to reduce it to the meaning for strategic use. Well, it isn't. There are multiple meanings, and we need to learn how to balance them. It also involves issues of power, identity and self-development. It really rocks the organisation. It creates a new balance between centralisation and localness. So those tools need to be able to perform in both areas.

So what are the implications of this study?

Well, I believe that without any reflection on a typology, competence visualisation may become a hybrid without realising it. You get in all sorts of conversations that nobody understands why they get into it. But I have another fear. And that fear, maybe, I don't know why but I've seen it too many times in organisations happening. My fear is that this kind of tools is actually going to create a more rational, a more dominating setting where the individual is disappearing as a control tool, as a machine. So I am actually afraid that if you are not aware about what you really want and how you believe people learn and what human nature is, that those tools will actually become an extension of scientific management. Managers need to realise that visualisation is not a simple activity. It involves all employees, not only a few chosen once to construct it. It needs to satisfy both education and business needs. You cannot take it as just a learning issue. It is as much a business discussion. It may lead to power domination and control. But it doesn't have to lead to it. And finally I would like to say that visualising competences is more about dialogue than measurement.

If you like to have more information it can be gained from my dissertation.

Question

I understand that you wanted to find out how companies could make better use of competence models, and that interests me quite a lot. Because experiences with the introduction in companies, I think are the same everywhere, and what you have shown is this story about the introduction of the competence model in the company. Do you have indications of what companies should do and how companies could make better use of these profiles?

McHenry

I have an idea. But I can't come with a recipe as this is constructed in practice that any recipe would fail. The only thing we can do is to understand what the challenges are. Each company needs to balance those challenges and come with a solution that suits them. This study is based upon what happened in a large organisation. In the meantime I have come across different examples from other organisations that signal they meet the same challenges. Eventhough some of them have become more clever in balancing the tensions. The tensions that you can expect can be seen in the many-headed troll. It is this balancing act that the management needs to start realising that they have to get into. And there is no recipe.

Question

The more general part. We have developments in this constructivist, culturalistic philosophies which in my opinion point to self-organisation theories, which in my view form a connection between the realist and the nominalist paradigm. And if you connect the two sides you have the possibility to have a good philosophical base and also a base for measurements.

McHenry

I understand your point of view. And I've doubted very long whether or not I should go for this way of visualising the different theories. Yet by going back in a lot of discussions about the issue I found in previous discussions very much the way to set it up. I don't know if you noticed in my overview, and I'm not sure if it really came out: In my own work I don't separate them in a hard way. There are lines in there that are open, or sometimes I even don't have any lines.

But I agree with you that very many times dependent on your interpretation of the different works you either put them as a realist or a nominalist. Yet I would still like you say that there is a discussion going on. And that you could hold on to the two streams. Yet exactly where you want to place them is a discussion point.

I find it very enriching to talk against, instead of not showing it. And become aware of that there are different traditions. And we need to become more aware of what those traditions are. And by doing so continue to develop that model in a way that supports our understanding of the possibilities. My aim with the model is as a „think tool“ a support for conversation.

Question

I found your contribution on competence management in an enterprise very interesting, especially the theoretical aspects that help to understand the problems arising in enterprises. In France, the implications of competence assessment for remuneration are discussed. Was this also a topic in the Norwegian enterprise?

McHenry

There is indeed a discussion about salary. If you remember there is one head that I called career development - that was very much a discussion about how do people's careers develop, is this a way of showing that you move on to a higher stage, and therefore also maybe have a higher income. The organisation realised they were getting into very troubled water. Because in this way, by visualising the competences, they came to the understanding that they had a lot of competences. And people noticed that they had a better profile, a more experienced profile, but a lower salary than their neighbour. And this caused trouble. So they decided that this visualisation will not affect salary. That was their way of solving it. They said that maybe, in four or five years, this will have consequences, but not now. This is definitely a major issue that nobody really has understood properly.

Question

This connection between competence visualisation and remuneration policies was not at the centre of your research, I understand. But could you observe effects on the motivation?

McHenry

I would say no, there was no change in motivation. And the reason for it was that the whole thing became very complex and both management and the employees were not aware that they had created a hybrid. So everybody was trying to do as told, without really understanding why they were doing it. Some became motivated. Those employees that started to realise they could take this visualisation for their own advantage, they became very clever in being political. For example, they realised that by saying you are an expert in a particular domain, you would not be granted further training. So, what they did: they played the system, and rated themselves slightly lower and said that they wanted to become better and therefore they created a gap. And with that information, the management then had to take action in order to avoid that their division had a too large gap. So, this were the clever people, or the ones that were taking the system for their own advantage. Yet, on the other hand, there were a lot of people who were actually demotivated and they did not want to visualise their competences to everybody else. And they found this very difficult for their identity. So it was a very complex setting. You cannot say clearly that the people became motivated, I think there were very many views on this.

At the same time the organisation, and the rest of the IT-world as everybody knows, had it very tough. We know that, although organisations say that knowledge is the most important resource we have, we know that the first thing that goes in organisations when the times get tough, is training and education and learning. So actually people became very demotivated because it became clear that they were lacking competences, but the management got the message that they have to stop using money on sending people on courses and conferences, and that they were not allowed to use any money any more on internal training either. So that is the downside of it, from visualising. It is all okay if you have the money to do something about it, but it was not very motivating when they became aware of it and they did not have the money.

Question

In our company we have several divisions that for strategic reasons started to develop and implement such skill management systems in order to meet new challenges. So the strategic view of management that you have described is the goal. Would you say that this goal was reached in the company that you analysed?

McHenry

Top management believes they have achieved their strategic goal. I am not sure if I should say more than this. The people in the organisation - well put it this way - they smile. The organisation achieved to create an organisation balanced sheet and they have proudly published their organisation gap in the annual report. There it is written that they take competence development seriously and in the year 2001 they only had a gap of -0.19. And this is for top management a way of legitimizing and giving signs outside the organisation to their shareholders, to potential clients, to whoever is interested in this organisation that they take competence development seriously. Of course, with my story here, I showed another side of it. But I found that this issue of legitimizing was very important for them, because many in the organisation, especially human resource managers, have the pressure of measuring the intangible, and they try desperately to put numbers on it. And again, if you belong to the world where you believe this can be simply measured, you think it is a great idea to have a -0,19 gap. Now top management believes that by comparing this gap form year to year, they can give the impression whether they are going right or wrong. Yet other people in the organisation indicate that, as we get in so many new people, the basis for your measure is changing. You cannot compare it from year to year. So you get in this whole discussion on how are you going to treat this measurement. And very many top management nowadays, they believe the only way they can be seen as legitimate is falling back on the rational calculations. It is not up to me to decide or judge this, I have just noticed it. It might be a good way of doing it. You have to judge this for yourself.

La validation des acquis de l'expérience¹

CHANTAL LABRUYÈRE

Bonjour et merci de donner la parole au Céreq pour présenter le modèle français de validation des acquis. J'espère que malgré les problèmes de traduction nous arriverons à avoir un débat riche sur les questions que pose ce modèle à l'issue de ma présentation. Pour ma part, je vais essayer de montrer quelles sont les difficultés de mise en œuvre de ces dispositifs d'une part et quels sont les usages qui en sont faits d'autre part. J'aborderai donc successivement quatre grands points. D'abord les raisons de la mise en place d'un système de validation des acquis de l'expérience comme nouvelle voie d'accès au diplôme. Ensuite nous verrons les objectifs et limites du premier dispositif, adopté en 1992: la validation des acquis professionnels (VAP). Nous verrons ensuite les modes d'usage de ce premier dispositif que le Céreq a évalué il y a deux ou trois ans. Et enfin je vous parlerai des nouveautés du dispositif adopté en 2002 qui est le dispositif de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Alors d'abord les raisons de la mise en place d'un système de validation d'acquis de l'expérience tourné vers l'obtention d'un diplôme. Il faut rappeler d'abord le rôle très important que joue le diplôme en France dans les processus de recrutement et donc de mobilité professionnelle. Or l'acquisition d'un diplôme professionnel en cours de vie active reste marginale car la formation continue des salariés et des chômeurs est essentiellement une formation d'adaptation aux emplois et à leur évolution. Cela explique l'écart important constaté dans les années 90 entre le niveau de formation de la population active d'une part et la structure des qualifications des emplois d'autre part. Ainsi, par exemple, alors que 16% seulement des emplois étaient considérés comme non qualifiés, 35% de la population active n'avait aucun diplôme. Plus globalement on peut dire que cet indicateur du niveau de formation de la population au début des années 90 était très médiocre et plaçait la France dans un rang très bas au niveau européen. De nombreux rapports ont montré que cette situation était liée aux caractéristiques du système de formation continue des salariés, qui repose en France, je le rappelle, sur des financements issus majoritairement des entreprises sous la forme des cotisations obligatoires. Pour résumer, on dira que ce système de formation continue a favorisé pendant trente ans les formations d'adaptation au détriment de ce qu'on appelle des formations qualifiantes. Et l'Etat, lui aussi a privilégié, pour les chômeurs, la recherche de l'employabilité à celle de la qualification. Aussi, alors que le système éducatif délivre annuellement environ un million de diplômes professionnels, 15% seulement de ceux-ci bénéficient à des adultes en formation continue. C'est une

1 Die deutschsprachige Fassung kann im Internet unter www.bibb.de abgerufen werden.

proportion globale, évidemment, qui recouvre des différences importantes d'un ministère à l'autre. En France il y a en effet plusieurs ministères qui ont une mission de formation professionnelle, qui gèrent des diplômes de formation professionnelle. Il y a l'Éducation Nationale, le Ministère de l'Agriculture, le Ministère du Travail, le Ministère des Sports, le Ministère des Affaires Sociales, le Ministère de la Santé, etc. Certains d'entre eux, comme l'Éducation Nationale ou l'Agriculture, délivrent des diplômes essentiellement en formation initiale (FI, voir tableau 1) alors que d'autres ministères comme celui du Travail délivrent des diplômes exclusivement à des adultes en formation continue puisque vous avez 100% dans la colonne formation continue.

Si on regarde du côté de l'Enseignement Supérieur, la situation est un peu différente, mais pas meilleure ! Des dispositifs visant à faciliter la reprise d'étude des adultes ont été mis en place au fil du temps, mais des problèmes du financement en limitent la portée : on pourrait évoquer les «cours du soir» dispensés par le Centre National des Arts et Métiers (CNAM), ou encore le système qui permet à des techniciens supérieurs expérimentés de devenir ingénieur en 18 mois. Mais je voudrais insister surtout sur ce qu'on a appelé dès 1985, «la validation des acquis» pour entrer à l'Université. Ce dispositif, toujours en vigueur, permet à un adulte expérimenté de s'inscrire dans un cursus de formation sans posséder le diplôme normalement requis pour y entrer. Pour illustrer, on peut prendre le cas d'un cadre expérimenté mais doté du seul baccalauréat général, qui demande à s'inscrire dans un Master professionnel de niveau BAC+5. C'est à l'Université qu'il revient de juger, sur la base d'un dossier déposé par le candidat, s'il a acquis un niveau de qualification suffisant pour suivre la formation. Mais s'il ne réussit pas son diplôme de niveau bac+5 à l'issue de sa formation, il n'a aucune attestation qu'on lui a reconnu un niveau Bac+3/4 ! Il se retrouve comme avant sa formation, avec son seul baccalauréat en poche.

Malgré l'existence de ces dispositifs, le nombre des adultes en formation à l'université reste faible: d'après une enquête du Céreq, pour l'année 2000, 100.000 adultes seulement ont préparé un diplôme de l'enseignement supérieur, sur les 1,5 millions d'étudiants.

Le constat des limites du système de formation continue ayant été posé, la France a adopté en 1992 la première loi sur la validation des acquis professionnels, qui vise essentiellement à réduire le temps de formation nécessaire pour acquérir un diplôme. L'objectif de cette loi était bien un objectif de reconnaissance de la qualification acquise en situation de travail, donc de la formation non formelle, pour des salariés expérimentés, pour réduire le temps de la formation nécessaire à l'obtention d'un diplôme. On faisait en effet l'hypothèse que ce diplôme permettrait aux individus d'améliorer leur position sur le marché du travail en cas de chômage ou de faciliter leur progression de carrière dans l'entreprise ou par mobilité externe. Ce dispositif concernait au départ uniquement le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Agriculture. Il a été élargi à la fin vers les

années 2000 au Ministère des Sports. Mais l'expérience principale est celle du Ministère de l'Éducation Nationale. Parce qu'elle vise la délivrance d'unités constitutives de diplômes, on peut parler ici de «validation sommative», pour reprendre les termes de la note du 3 mars 2004 de la Commission Européenne sur les principes communs pour la validation des acquis.

La VAP 92

Quelle était la procédure suivie par le candidat? Le candidat devait d'abord choisir le diplôme le mieux adapté à son projet professionnel et à son expérience. Ensuite il devait choisir les unités du diplôme dont il voulait être dispensé par la validation des acquis. Mais il ne pouvait pas demander toutes les unités d'un diplôme. Il devait lui rester au moins une unité de diplôme à acquérir par la voie traditionnelle de l'examen que l'on passe à la fin de la formation. Une fois qu'il avait choisi les unités de diplôme qu'il souhaitait acquérir par la VAP, il élaborait un dossier de preuves. Ce dossier de preuves comporte toujours deux parties: d'une part, la description de son parcours professionnel avec tous les justificatifs correspondants, puis la description très précises de situations de travail vécues, en rapport avec les unités de diplômes visées. Pour réaliser ce travail de formalisation de son expérience, il pouvait bénéficier de l'aide méthodologique d'un accompagnateur dans un travail soit individuel, soit en petit groupe. Une fois le dossier réalisé, un jury composé d'enseignants et de professionnels évaluait ses compétences et ses connaissances sur la base de l'expérience décrite dans le dossier. Dans cette procédure c'est en effet au jury de déduire les connaissances que le candidat a acquies à travers les situations de travail qu'il a décrites. Le jury devait se prononcer par oui ou par non pour chacune des unités que le candidat demandait. Si le candidat demandait cinq unités, le jury examinait successivement chacun des sous dossiers produits et accordait ou pas l'unité en question. A l'issue du jury, le candidat savait donc combien d'unités de diplôme lui étaient attribuées et combien d'unités lui restaient à acquérir par la voie de la formation professionnelle.

Pour mettre en place ce type de dispositif, plusieurs conditions ont dû être réunies. On a dû créer de véritables services de validation des acquis à côté des services de formation continue pour accueillir les candidats, les conseiller, les accompagner dans leur démarche. On a dû convaincre les enseignants de s'intéresser aux candidats et de participer au jury ce qui supposait de leur part d'accepter l'idée que l'expérience permet d'acquies non seulement des compétences mais des savoirs, même s'ils ne sont pas exprimés dans les mêmes termes que les savoirs acquis en formation formelle. On a dû également mettre en place une procédure stricte de traitement des demandes à chacune des étapes. La première étape est celle de l'information et de l'orientation, la deuxième c'est un examen de la recevabilité de la demande, la troisième c'est un accompagnement du candidat pour élaborer son dossier, la quatrième c'est, une fois que le dossier est déposé,

l'analyse du dossier faite par le jury, la cinquième c'est un entretien éventuel (il n'était pas obligatoire dans le premier dispositif de la VAP) entre le jury et le candidat pour s'expliquer sur certains éléments du dossier, et la sixième c'est l'étape de délibération du jury. Une dernière étape, décisive mais souvent absente dans la VAP, devrait être la construction avec le candidat du parcours de formation nécessaire à l'acquisition des unités de diplôme manquantes. Ce qui suppose une réorganisation assez importante de l'offre de formation continue qui doit désormais se présenter sous forme beaucoup plus modulaire qu'elle ne l'était auparavant puisque des candidats passés par la VAP pouvaient n'avoir besoin de suivre que quelques modules d'un diplôme et non pas la totalité du cursus.

L'application de la loi de 1992 a été très lente et les résultats, il faut le dire, décevants. Considéré comme expérimental par les institutions concernées, le dispositif a donné lieu à peu d'information grand public et son usage est resté assez confidentiel jusqu'en l'an 2000. Ainsi par exemple, en 2000, 4.600 candidats seulement ont obtenu un bout de diplôme professionnel alors qu'il y avait 150.000 adultes en formation continue. De la même manière, la même année, à l'Université, 2.000 candidats seulement ont obtenu un bout de diplôme universitaire alors qu'il y avait 100.000 adultes en formation continue. Ce dispositif a donc mobilisé peu de candidats, qui par ailleurs ont obtenu chacun peu d'unités de diplôme! Ainsi par exemple, les candidats qui demandaient à avoir un BTS (qui correspond aux fonctions de technicien supérieur dans l'industrie ou dans les services), n'ont demandé en moyenne que cinq unités de diplôme, et obtenu en moyenne trois unités seulement, alors que le diplôme de technicien supérieur est constitué de onze unités! La VAP 92, qui était un dispositif assez lourd pour les candidats, a donc eu des résultats peu importants, du point de vue des volumes concernés. Pourtant on peut mettre à l'actif du dispositif d'avoir permis de faire progresser dans le système éducatif le débat autour de la validation des acquis et commencer à créer une culture de la validation des acquis: même si le nombre des candidats est resté faible, dans toutes les académies des enseignants ont dû se mettre en marche pour construire des jurys et analyser des dossiers.

Comment analyser ces médiocres résultats?

Une première raison de fond pouvant expliquer ce faible développement c'est que, d'une manière générale, le système éducatif ne distingue pas vraiment la certification du processus de formation. Autrement dit, d'une manière générale, pour les enseignants, la délivrance d'un diplôme est liée à l'évaluation effectuée en fin de formation. D'autre part, les savoirs acquis par l'expérience sont considérés surtout comme des savoir-faire utiles, certes, mais complémentaires des savoirs scientifiques et techniques transmis en formation formelle. En effet, pour beaucoup d'enseignants il s'agit de deux types de savoirs non substituables.

Des différences entre enseignement professionnel et enseignement supérieur

L'enseignement professionnel s'est montré plus ouvert à la VAP, malgré les faibles résultats dont j'ai fait état, et cela pour plusieurs raisons. D'abord parce que dans l'enseignement professionnel depuis de longues années se sont développées des formations en alternance (contrats d'apprentissage mais aussi contrats de qualification). Ces modalités de formation démontrent au quotidien aux enseignants que les jeunes acquièrent aussi des savoirs en situation de travail. Ensuite en France la création et la rénovation des diplômes professionnels se fait au niveau national, sur la base du référentiel d'activités professionnelles. Et les objectifs de chaque diplôme professionnel sont bien identifiés. Il y a une cible emploi claire et un référentiel d'activités, puis un référentiel de compétences qui est établi au niveau national.

Le référentiel de savoirs, comme le programme de formation, découlent de ce référentiel d'activités. Donc les enseignants disposent d'un outil qui leur permet de faire le lien entre les activités et les savoirs. Enfin la gestion des examens est centralisée et les enseignants n'évaluent pas leurs propres élèves. Ils évaluent même souvent des élèves qui sont formés en dehors de l'Éducation Nationale. Ce qui n'est jamais le cas à l'Université!

L'université en retrait

On peut esquisser plusieurs facteurs permettant d'expliquer le peu d'enthousiasme rencontré à l'université pour la VAP 92. D'abord les diplômes universitaires préparent rarement à des métiers précis bien identifiés sauf cas exceptionnel comme les avocats ou les experts comptables. Mais ils visent plutôt à préparer les étudiants à s'insérer dans des champs professionnels assez larges. Et donc à la différence des diplômes de l'enseignement professionnel, les descriptifs des diplômes à l'Université ne décrivent jamais ou rarement les compétences professionnelles qui sont visées à travers les enseignements délivrés. Et ensuite à l'Université, en France en tout cas, les phases de formation et de certification sont étroitement imbriquées. En effet, l'équipe pédagogique locale de l'Université de telle ville est impliquée sur toutes les phases d'existence d'un diplôme. On l'a vu en particulier avec les nouveaux diplômes qui ont été créés en France et qui s'appellent les licences professionnelles. Et chaque équipe est concernée parce qu'elle conçoit le contenu du diplôme. Elle assure la formation et elle assure les évaluations à l'issue de la formation. C'est elle aussi, c'est l'équipe pédagogique qui constitue le jury de délivrance du diplôme. Et donc à l'Université, l'étape de la certification n'est pas dissociée de l'étape de l'apprentissage de la formation formelle. Et enfin, il faut dire que l'Université disposait déjà d'un système qui lui permettait, d'une certaine manière, de reconnaître l'expérience puisque - je l'ai dit - depuis 1985 il y avait un dispositif qui permettait de faire entrer en formation des candidats qui sur le papier n'avaient pas le niveau requis pour entrer dans cette formation. Donc pour

toutes ces raisons, la délivrance d'unités de diplômes à des candidats qui n'ont pas suivi des enseignements et qui n'ont pas réussi les examens correspondants, cette délivrance d'unités de diplôme est difficile à accepter pour les enseignants de l'Université qui, en général, ont une conception assez académique du savoir. Donc, du coup, le dispositif de la VAP 92 a concerné très peu d'étudiants - vous y avez les chiffres de 2.000 - alors que vous voyez, il y a un peu plus de 2.000 étudiants qui ont obtenu des unités de diplôme - alors qu'il y a près de 15.000 étudiants qui ont obtenu le droit d'entrer en formation dans une formation plus élevée que celle à laquelle ils auraient normalement le droit.

Maintenant quelques mots sur les usages que nous avons pu constatés qui ont été fait de ce dispositif. Il s'agit de répondre à la question: Comment et à quelle fin a été utilisé le dispositif de la VAP ? Et je m'appuie sur une évaluation que nous avons conduit au Céreq en 2001 et cette évaluation a mis en évidence qu'il y a avait deux modes d'utilisation de la VAP 92 : un mode individuel et un mode collectif et qu'il y avait également deux types de projets possibles qu'il s'agisse des individus ou des entreprises. Un type de projet que nous avons appelé «la validation dynamique» et un type de projet que nous avons appelé «la validation statique». Alors je prends d'abord les deux modes d'usage de la VAP: individuel et collectif. On a qualifié d'usage individuel quand c'est l'individu qui est à l'origine de la demande. C'est lui qui choisit le diplôme qu'il veut obtenir en fonction de son projet professionnel et de son expérience. Il engage la démarche individuellement et il choisit d'informer ou non son employeur. Et il peut négocier, à posteriori, la reconnaissance de son diplôme soit en interne de l'entreprise soit sur le marché du travail en essayant de vendre sa nouvelle qualification à une autre entreprise. On a qualifié d'usage collectif quand c'est l'entreprise qui prend l'initiative de proposer une démarche de validation d'acquis à ses salariés. Dans ce cas, la validation des acquis est utilisée comme un outil pour la gestion des ressources humaines, et l'entreprise est impliquée à toutes les étapes du dispositif. C'est elle qui choisit le ou les diplômes visés, c'est elle qui sélectionne les candidats qui participeront à l'opération, c'est elle qui finance les procédures de validation et les formations complémentaires qui permettront au candidat d'obtenir le diplôme entier, c'est elle, éventuellement, qui accompagne les candidats dans leur démarche pour la construction du dossier et c'est elle aussi qui fixe en amont les conditions de reconnaissance du diplôme en terme de qualification si le candidat obtient le diplôme. Ensuite le deuxième aspect: les différents types de projet. Donc pour les individus comme pour les entreprises, la VAP - je l'ai dit - peut s'inscrire dans deux types de projet. Dans le premier cas qu'on a qualifié la validation dynamique, la VAP raccourcit et donc facilite un parcours de formation formelle. Quand il s'agit d'une démarche individuelle, la personne s'inscrit nettement dans une dynamique d'évolution professionnelle. Dans ce cas, elle cherche à progresser dans sa carrière de manière volontariste en améliorant sa qualification et donc ses chances de promotion, pas seulement dans son entreprise mais aussi sur le marché du travail. Quand il s'agit d'une démarche collective, l'entreprise qui est à l'initiative de cette démarche a

généralement un projet de requalification de sa main d'œuvre. Dans ce cas, elle utilise la validation d'acquis pour réduire les dépenses de formation liées à un projet de développement des compétences du personnel. En effet, grâce à la validation d'acquis, elle peut concentrer ses efforts de formation sur les lacunes individuelles et diminuer ainsi le temps de travail consacré à la formation ou le temps consacré à la formation. Mais en France, le temps consacré à la formation est souvent du temps de travail. En plus, en donnant aux salariés l'occasion de formaliser tout ce qu'ils savent faire, tout ce qu'ils ont appris en travaillant, la validation d'acquis leur permet de reprendre confiance dans leur capacité d'apprentissage. La validation vise simplement - je dirais - à établir le constat de la qualification détenue par le candidat. S'il s'agit d'une démarche individuelle, le candidat qu'il soit en emploi ou au chômage attend simplement qu'on lui reconnaisse la qualification qu'il a construit grâce à son expérience. La certification visée est une fin en soi. C'est bien l'obtention du titre qui lui importe et non pas le processus de formation. Et cette certification lui importe pour diverses raisons, par exemple, pour affirmer sa compétence vis-à-vis des collègues plus jeunes et plus diplômés ou pour augmenter les chances de retrouver un emploi équivalent à celui qu'il occupe en cas de chômage. C'est le cas de nombreux cadres, par exemple, qui ont vu leur qualification reconnue dans leur entreprise mais qui, une fois au chômage, ont beaucoup de mal à obtenir le même niveau de qualification chez un autre employeur. Donc là, il s'agit d'obtenir le même type d'emploi ou également quelque fois tout simplement pour remplir les conditions réglementaires.

Alors, s'il s'agit d'une démarche d'entreprise, cette validation constat correspond à des entreprises qui souhaitent non pas développer les compétences de leurs collaborateurs ou de leurs salariés, mais simplement faire reconnaître la qualification que ses salariés ont. Parce que dans certains cas le fait de pouvoir prouver que leurs salariés disposent d'un certain niveau de qualification, ça peut devenir stratégique pour une entreprise. Par exemple, pour bénéficier d'un avantage concurrentiel sur un marché des services ou des produits encadrés par des normes de qualité strictes ou pour se conformer à des nouvelles réglementations en matière de sécurité et donc de qualification de ses salariés ou même pour revaloriser et remobiliser des salariés expérimentés sollicités pour assurer des tâches de tutorat et de formation de plus jeunes salariés.

Donc j'aborde le dernier point de mon intervention qui est la présentation de la loi de 2002 qui instaure la validation des acquis de l'expérience. Cette loi vise une diffusion plus large de ce mode d'accès au diplôme en le généralisant à tous les titres professionnels, en prenant en compte tous les types d'expérience, en réduisant la durée minimum de l'expérience indispensable pour accéder à ce dispositif et enfin en autorisant la délivrance du diplôme entier. Alors je vais examiner très rapidement les conséquences des trois premières modifications et je m'attarderai sur la quatrième. La généralisation à tous les titres professionnels et de l'enseignement supérieur veut dire que désormais les candidats peuvent choisir le type de diplôme qu'ils veulent obtenir en fonction de l'usage qu'ils

veulent en faire. Avant, ils ne pouvaient demander qu'un diplôme de l'Éducation Nationale, maintenant ils peuvent choisir entre un diplôme de l'Éducation Nationale et un diplôme du Ministère du Travail, par exemple. Ensuite donc, la prise en compte de toute l'expérience, y compris l'expérience personnelle, militante, par exemple, pour des militants syndicaux ou l'expérience bénévole associative acquise dans le milieu associatif. Alors pour la plupart des candidats, ces activités sociales peuvent permettre de justifier l'acquisition des compétences complémentaires à celles développées dans leur activité professionnelle. Par exemple, ça peut permettre à des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'accéder à des postes d'encadrement de justifier des compétences en management, par exemple, parce qu'ils ont eu l'occasion, à travers leur fonction de président d'une association, d'acquérir des compétences de manager. Dans un petit nombre de cas, cette expérience sociale peut même devenir le socle du dossier de validation d'acquis que va construire le candidat. C'est, par exemple, le cas de certains responsables syndicaux de haut niveau qui vont chercher à obtenir un diplôme de droit social, par exemple, sur la base de leur expérience de délégué du personnel ou d'élu dans un certain nombre d'instances. De la même manière, certains dirigeants d'associations importantes vont pouvoir essayer d'obtenir un diplôme de management.

Ensuite donc la réduction de la durée de l'expérience de cinq ans à trois ans, en fait, elle n'a pas changé grand chose parce que pour les jurys plus que la durée de l'expérience ce qui importe c'est le contexte dans lequel s'est déroulé cette expérience et les opportunités d'apprentissage qu'elle a données au candidat. Ainsi, par exemple, dans une entreprise jeune et en plein développement, les salariés peuvent connaître des situations de travail variées et des évolutions de carrière très rapides s'ils ont des capacités d'adaptation importantes. Et dans ce cas-là, en trois ans, ils peuvent accumuler beaucoup de nouvelles compétences. A l'inverse, dans une majorité d'entreprises, en trois ans, un salarié ne connaît qu'un seul poste de travail et il est confronté à une diversité insuffisante de situations de travail pour convaincre le jury qu'il a acquis le niveau de qualification visé.

Alors la dernière modification c'est celle qui est la plus importante, c'est celle qui ouvre la possibilité de délivrer le diplôme entier. C'est une modification essentielle. Certains affirment même en France qu'elle modifie de manière radicale la conception même que les institutions ont de la démarche de la validation d'acquis. Bon, je vais un peu développer ce point parce que les différents ministères, et notamment au sein de l'Éducation Nationale, le Ministère de l'Enseignement Professionnel et le Ministère de l'Enseignement Supérieur, n'ont pas la même interprétation de cette nouvelle étape de la validation des acquis. Donc la possibilité de délivrer le diplôme entier instaure la validation d'acquis comme un nouveau mode d'accès au diplôme, un mode autonome, sans lien de complémentarité systématique avec la formation. Alors qu'avec la VAP, on l'a dit, le candidat devait obligatoirement suivre au moins un module de formation du diplôme visé. Donc pour les diplômes professionnels de l'Éducation Nationale et du Ministère du Travail, le candidat désormais est invité à élaborer son dossier dans la perspective

d'obtenir le diplôme entier. Il demande le diplôme entier. Et donc, il va argumenter son dossier de manière globale par rapport à la qualification certifiée par le diplôme. Contrairement à la VAP, il ne choisit pas à priori quels modules il souhaite se voir dispensés. Il fait une demande globale et il n'argumente pas module par module. C'est le jury qui à l'issue de l'évaluation qu'il fait de son dossier et après un entretien qui est devenu obligatoire - donc un entretien avec le candidat - c'est le jury qui décide s'il délivre le diplôme entier ou seulement certaines unités. En cas de délivrance partielle, il indique au candidat quelles sont les compétences qui lui manquent et quelles sont les compétences qu'il doit acquérir. A l'issue de l'épreuve du jury, le candidat peut choisir d'acquérir les compétences qui lui manquent, autrement, d'une manière différente, qu'en s'inscrivant dans une formation formelle. Il peut essayer d'élargir son expérience professionnelle en négociant un changement de poste avec son employeur s'il est salarié ou en faisant un stage dans une entreprise s'il est chômeur et il a cinq ans pour parvenir à prouver devant un nouveau jury de VAE qu'il a acquis les compétences qui lui manquaient. Donc, il peut aussi - s'il le souhaite - se tourner vers la formation formelle et entrer en formation et passer un examen. Mais cette voie-là n'est pas obligatoire. Il peut chercher à acquérir les compétences qui lui manquent par la voie de la formation non formelle. Ça c'est un changement très important de la conception du dispositif. Ce qu'on peut dire c'est que ce changement, du coup, qui cible comme objet de la demande le diplôme entier et bien ces nouvelles règles, elles favorisent le développement de ce que nous avons appelé la validation statique. L'insistance que mettent certains ministères pour que le candidat demande le diplôme entier conduit en effet à privilégier plutôt la voie de la validation constat. En effet pour avoir plus de chances d'obtenir le diplôme entier, le candidat va devoir choisir le diplôme le plus proche de l'emploi qu'il exerce. Puisque il vise la reconnaissance de la qualification acquise, il va devoir apporter la preuve qu'il a bien exercé des emplois du niveau de qualification qu'il vise et donc cette preuve, elle passe notamment par des intitulés d'emploi qu'il a tenus. Alors bien sûr, il lui faut aussi comme dans la VAP décrire précisément des situations de travail qui illustrent les différentes facettes du métier qu'il a exercé et dont il veut obtenir la validation. Et le jury va chercher, au cours de l'entretien, à vérifier que ces situations décrites ne sont pas fictives, évidemment, que ce sont bien celles qu'il a vécues, lui, et pas quelqu'un d'autre et évidemment que ces situations ont permis effectivement au candidat d'acquérir les compétences certifiées par le diplôme. A la différence de l'enseignement professionnel, l'Université, elle, continue à privilégier la conception dynamique de la validation d'acquis. La plupart des témoignages d'enseignants du supérieur montrent en effet qu'ils inscrivent de préférence la démarche des candidats dans un projet dynamique d'acquisition d'un complément de qualification. Ils n'excluent pas, bien sûr, la possibilité de délivrer un diplôme entier dans quelques cas particuliers avec des salariés très expérimentés, ayant une longue expérience en qualité de cadre, par exemple, dans une ou plusieurs entreprises. Mais d'une manière générale, comme dans la VAP, la plupart des Universités continuent à accepter que les candidats choisissent les unités de diplôme qu'il demande en

validation d'acquis et le jury propose souvent au candidat de s'inscrire dans les formations correspondantes aux unités qui lui manquent. Par ailleurs, l'Université continue à utiliser beaucoup le dispositif dit de validation 85 pour permettre à des candidats de s'inscrire dans des formations.

Pour terminer cette présentation, je voudrais insister sur trois défis auxquels sont confrontés aujourd'hui les acteurs de la validation des acquis. Le premier défi c'est de gérer une demande en forte croissance en améliorant les délais de traitement parce que, effectivement, il y a eu beaucoup de publicité, de communication faite autour de la nouvelle loi sur la validation des acquis et il y a beaucoup de demandes qui affluent dans les centres de validation d'acquis. Il faut être capable de gérer cette demande tout en améliorant les délais. Cela veut dire, affecter des moyens durables au dispositif pour acquérir, orienter et accompagner les candidats. Ça veut dire, former massivement aux nouveaux métiers liés à la validation des acquis et, en particulier, au métier d'accompagnateur qui est un rôle essentiel car la formalisation de l'expérience est une activité difficile à laquelle personne n'est préparée pas plus les ouvriers que les cadres, même si ces derniers ont plus de facilité pour passer à l'écriture de cette description d'activité. Et également, il faut multiplier le nombre de jurys pour réduire les temps d'attente des candidats. Le second défi, c'est de préserver la crédibilité des diplômes obtenus par la validation d'acquis puisque ce sont les mêmes diplômes que ceux délivrés par la formation. Donc ça veut dire qu'il faut accroître la rigueur des procédures, qu'il faut clarifier et homogénéiser les modes d'évaluation - ce qui n'est pas une mince à faire - qu'il faut former les membres des jurys à l'exercice de lecture et d'évaluation de l'expérience professionnelle au regard des référentiels de diplôme, et notamment des référentiels d'activités et de compétences de diplôme, et qu'il faut aussi, pour assurer cette crédibilité, impliquer un grand nombre de représentants du monde professionnel dans les jurys. Le troisième défi c'est de promouvoir ce nouveau droit pour les individus, ce qui passe par la construction d'une économie de la validation des acquis qui conforte le droit individuel et ne pénalise pas les candidatures individuelles par rapport aux candidatures soutenues et financées par les entreprises. Ça veut dire aussi d'affecter des moyens particuliers pour faciliter l'accès des personnes les moins qualifiées, les plus éloignées des diplômes, celles qui ont besoin d'avoir un premier niveau de diplôme. Ça veut dire aussi de généraliser l'accompagnement des candidats pour prévenir les échecs. Et ce point-là est loin d'être admis aujourd'hui en France. Cette question de l'accompagnement systématique n'est pas tranchée. Cela suppose aussi de développer le suivi des candidats après le jury de VAE pour construire avec eux un parcours de formation individualisé pour tous ceux qui n'obtiennent pas la totalité du diplôme en sachant que ce parcours peut comprendre de la formation formelle ou de la formation non formelle. Voilà, donc la France est aujourd'hui confrontée à de nombreux défis pour faire de ce dispositif un dispositif qui véritablement prenne toute sa place dans une politique de formation tout au long de la vie.

Je vous remercie de votre attention.

REPONSES DE MADAME LABRUYÈRE

Alors, à propos d'abord des compétences personnelles. Ce qu'il faut dire ce que le référentiel de diplôme qui va être utilisé par le jury, c'est le même référentiel de diplôme que celui qui est utilisé par les enseignants pour l'évaluation en fin de formation. Il n'y a pas deux types de référentiel. Il y a un seul référentiel qui décrit les compétences dont le jeune en formation ou l'adulte doit disposer à l'issue de sa formation ou de son expérience. Donc un seul et même référentiel. Et ce référentiel, évidemment, il comporte des compétences très spécifiques au métier en question, des compétences professionnelles spécialisées, mais il comporte aussi ce qu'on appelle des compétences transversales ou générales comme savoir communiquer, savoir analyser, savoir comprendre son environnement, à avoir une idée assez précise du mode de gestion d'une entreprise, etc. Et puis, les diplômes professionnels, au moins et en tout cas à l'Éducation Nationale, comportent aussi en terme de formation ce qu'on appelle des matières générales, de la culture générale. Très souvent, les apprentissages non formels et informels, tout ce qu'on apprend dans la vie ou au travail ou en dehors du travail sans chercher à l'apprendre, permet au candidat de montrer qu'il dispose de toute une série de ces compétences transversales: de communication, de relations aux autres, d'animation d'équipe, etc. Mais il n'y a pas une partie de référentiel qui serait validée par l'expérience formelle et une autre partie qui serait validée par l'expérience informelle ou non formelle. Ce sont tous les types d'expérience y compris l'expérience personnelle qui peuvent convaincre le jury que la personne a bien acquis toutes les compétences requises par le diplôme. Et donc, il n'y a pas besoin d'avoir un référentiel spécifique pour les apprentissages personnels. On a un seul référentiel et toute l'expérience vient pour essayer de justifier, soit des compétences professionnelles de type spécialité technique, soit des compétences transversales acquises dans différentes situations de la vie professionnelle.

En ce qui concerne la question des connaissances abstraites et des connaissances concrètes, mon exemple sur les matériaux a créé un peu de troubles, je pense. Quand je disais, on ne devait pas chercher à savoir si le candidat connaît les caractéristiques des matériaux, ce n'est pas exactement ça. C'est qu'on ne va pas chercher à lui faire exprimer sa connaissance des caractéristiques des matériaux dans un langage de savoir académique. Bien sûr, on va vérifier qu'il connaît la différence, par exemple, de durée de vie ou de résistance de certains types de matériaux mais à travers des situations qu'il va pouvoir décrire ou des choix qu'il a fait de tel ou tel matériau dans tel ou tel cas de figure. Mais on ne lui demandera pas de justifier qu'il a une connaissance scientifique des matériaux. Ce qui importe ce que, par son expérience, il a bien acquis ce que certains appellent des «concepts pragmatiques» qui ne sont pas tout à fait l'équivalent des «concepts scientifiques». Mais le jury va poser, quelque part, un signe d'équivalence entre ces concepts pragma-

tiques et les concepts scientifiques qu'il attendrait d'un candidat qui a suivi le cursus de formation. Evidemment, toute la question - qui n'est pas tranchée en France non plus - c'est à partir de quoi on construit ce signe d'équivalence entre ces concepts pragmatiques et ces concepts scientifiques. Et c'est un objet de débat permanent dans tous les jurys. Finalement je crois que chaque jury résout à sa manière ce dilemme devant lequel il est confronté à travers la discussion entre les enseignants d'un côté et les gens issus du monde de la production. Et c'est un espèce de consensus spécial qui se crée. Il n'y a pas un modèle d'évaluation ou un modèle qui permettrait de passer de manière univoque de telle situation décrite à tel savoir scientifique. C'est chaque fois une reconstruction par le jury à partir d'un certain nombre de déductions et c'est surtout un accord, en fait, un consensus social qui se fait, qui se joue au moment du jury.

Il y a peut-être une erreur, j'ai cru comprendre que vous parliez de modélisation renforcée. Moi, j'ai parlé de modularisation. Evidemment, quand on était dans une conception où on articulait «validation d'acquis et formation», la nécessité de modulariser les dispositifs de formation, l'offre de formation était très importante.

Aujourd'hui on pourrait penser que c'est un peu moins important puisque les candidats peuvent chercher à acquérir les compétences qui leur manquent autrement qu'en s'inscrivant en formation. Mais dans la réalité, pour beaucoup de candidats, l'inscription en formation est une modalité finalement assez économique en terme de temps, en terme d'efficacité. Je pense et on voit, de fait, que beaucoup de candidats font le choix de s'inscrire dans des formations complémentaires pour obtenir les unités qu'ils n'ont pas obtenues. Je pense que la question de la modularisation de l'offre de formation va devenir de plus en plus importante en France et va changer la conception que les organismes de formation ont aujourd'hui de la formation. Il faut qu'ils s'habituent à avoir non pas des promotions entières qui suivent la formation de A à Z mais des promotions constituées d'étudiants qui viennent pour un ou deux modules de formation seulement.

Je crois que j'ai répondu aussi à la dernière question à travers la différence entre concept pragmatique et concept scientifique et à la manière dont le jury doit se positionner par rapport à cela. Mais je suis d'accord avec vous pour dire que le plus difficile pour les enseignants - pour tous ceux qui font de la formation continue, tous ceux qui travaillent avec des adultes ils parviennent assez difficilement - dans toutes ces opérations c'est quand même la révolution culturelle que ça suppose. C'est-à-dire, c'est bien d'admettre que à travers l'expérience professionnelle on acquiert aussi des savoirs, pas seulement du savoir-faire, mais aussi des savoirs, même si ces savoirs ne sont pas exactement de la même nature que les savoirs formels acquis en formation formelle que les savoirs académiques ou scientifiques.

Abschlussrunde

JOHN ERPENBECK, IRMGARD FRANK, JULIA GILLEN, DIETER GNAHS, KATRIN GUTSCHOW, KERSTIN MUCKE, GESA MÜNCHHAUSEN, DOROTHEA SCHEMME

Irmgard Frank

Wie eingangs erwähnt, haben wir beschlossen, das Finale ein wenig abzuändern. Wir haben die Referenten gebeten, aus ihrer Sicht und aus ihrem Tätigkeitsfeld heraus die besonderen Herausforderungen, die sie für die nächsten Jahren sehen, in wenigen Sätzen zu skizzieren. Es ist uns wichtig, aus ihrer Perspektive zu erfahren, was in der Zukunft Aufgaben und Forschungsfragen sein könnten, die wir gegebenenfalls in den nächsten Jahren auch seitens des Bundesinstituts für Berufsbildung aufnehmen könnten.

Gesa Münchhausen

Thema des Workshop 1 waren die Methoden zur Dokumentation von individuellen Kompetenzen. Es sind zahlreiche Fragen angerissen und diskutiert worden. Ein Aspekt, bei dem ich einen weiteren Diskussions- und Entwicklungsbedarf sehe, ist die Frage, wie weit man eigentlich gehen kann, wenn man Kompetenzen erfasst. Wie weit kann man eindringen in den Persönlichkeitsbereich des Einzelnen und gibt es dabei Unterscheidungen zwischen summativen Ansätzen, d. h., wenn man Anerkennungsmöglichkeiten schafft, ist da von anderen Bedingungen auszugehen als bei formativen Methoden, bei denen es ja eher um die persönliche, individuelle Entwicklung des Einzelnen geht. Ein weiterer wichtiger Aspekt für mich ist die Frage der Methodenwahl. Geht man aufgrund einer Selbstbeurteilung oder aufgrund einer Fremdbeurteilung vor, und wie valide sind die Ergebnisse, die dabei erzielt werden?

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt, und dort sehe ich aus meiner Sicht weiteren Entwicklungsbedarf, ist die Frage, ob wir von ähnlichen Instrumenten ausgehen können, wenn wir von verschiedenen Zielgruppen sprechen. Sind manche Instrumente wirklich für alle Zielgruppen geeignet auch unter der Prämisse des Aufbaus von Beratungsstrukturen?

Soweit meine Einführung und mein Resümee. Ich würde jetzt gerne direkt das Wort an Herrn Dr. Gnahs weitergeben und ihn bitten, den künftigen Entwicklungsbedarf kurz aus seiner Sicht zu skizzieren.

Dieter Gnahs

Zum Entwicklungsbedarf wurden viele Punkte angesprochen. Ich hatte gestern eine Folie aufgelegt, die die Spannungsverhältnisse verdeutlichen soll.

Das sind dann auch die Entwicklungsbedürfnisse. Ich habe hier zwei Punkte noch einmal herausgehoben: Solche Instrumente wie Bildungspässe, Weiterbildungspässe, Kompetenzerfassungssysteme jeder Art kommen manchmal auch etwas sperrig daher, denn sie sind ungewohnt. Ich glaube, dass wir so etwas wie eine Popularisierungsstrategie brauchen, um das in der Bevölkerung zu platzieren, ansonsten wird die Akzeptanz vergleichsweise gering sein. Darüber würde ich gerne noch weiter nachdenken. Gleiches gilt auch für eine Akzeptanzstrategie gegenüber, ich sage jetzt mal den „herrschenden Strukturen“, den Laufbahnstrukturen des Bildungswesens, die auch, das ist glaube ich auch an dem französischen Beispiel zum Schluss ganz deutlich geworden, erkennen lassen, dass es eine Zusatzaufgabe, eine neue Aufgabe ist, Kompetenzen anzuerkennen, zu testen, zu überprüfen, sichtbar zu machen, die nicht in dieser Bildungsinstitution erworben worden sind. Wir brauchen die friedliche Co-Existenz zu den bestehenden Strukturen. Nur dann werden wir wahrscheinlich auch Erfolg mit diesem neuen Ideengut haben.

Gesa Münchhausen

Vielen Dank Herr Dr. Gnahs, ich gebe das Mikrophon direkt an Herrn Prof. Dr. Erpenbeck weiter und bitte auch ihn um sein kurzes Statement.

John Erpenbeck

Die beiden Beiträge heute früh hatten einen wunderbaren Effekt: sie haben einmal die internen Begrenzungen der Kompetenzmessung sehr schön aufgezeichnet, in dem sie aufgezeigt haben, wo tatsächlich die philosophischen Schwierigkeiten des Ganzen liegen. Ein altes Problem, nämlich im Grunde genommen die Spannung zwischen Erkennen und Verstehen müssen wir aushalten, mit quantitativen und qualitativen Methoden, da wir in diesem Spannungsfeld arbeiten. Die andere Begrenzung ist sozusagen einfach die äußere Begrenzung. Wenn man vergleicht: die Strukturen, die in Frankreich existieren, die existieren (hier) eben nicht, und insofern halte ich so eine Strategie der friedlichen Co-Existenz für sehr sinnvoll und berechtigt. Was wir wirklich nur verfolgen können, sind solche Popularisierungsstrategien. Wir müssen uns, glaube ich, auch darüber klar werden, dass natürlich in dem Bereich, in dem wir alle zumindest versuchen zu arbeiten, nämlich im Unternehmensbereich, 80 % der Kompetenzurteile aus dem Bauch gefällt werden. Dazu gibt es breite Untersuchungen. Auf die restlichen 20% stürzen wir uns nun mit Kompetenzmessungen oder Kompetenzpässen und anderen Kompetenznachweisen. Aus meiner Sicht gibt es viel zu wenig eingeführte Kompetenzbilanzen und Kompetenzpässe, die tatsächlich als Messinstrumente gesehen und aufgefasst werden können. Da wird der Pass, den wir vorgestellt bekommen haben, sicher etwas ändern, vielleicht in einer abgespeckten Form, wie auch immer, auf jeden Fall gibt es da eine interessante Entwicklung.

Mein Resümee aus den geführten Gesprächen und Diskussionen ist, dass wir versuchen müssen, die Nachweise, die Pässe und die qualitativen Nachweise zeitlich kurz zu halten; und wir müssen versuchen, Erwünschtheitsurteile aus diesen Pässen herauszuhalten. Wir müssen versuchen, die Kompetenzen stärker zu definieren und abzugrenzen von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Qualifikationen, ohne sie in Gegensatz zueinander zu setzen, sondern einfach das Spezifische herauszustellen. Vielleicht müssen wir später versuchen, tatsächlich solche Hybride zu erzielen, indem man qualitative und quantitative Dinge zusammenfasst, sich auf den kommenden Europass bezieht und nicht auf den jetzigen Mobilpass. Die Frage des Datenschutzes ist einfach: Wer einmal in einem Unternehmen mit einem Instrument zur Kompetenzerfassung gewesen ist, der weiß – das ist das A und O – dass man glaubwürdig nachweisen muss, dass es nicht an die persönliche Substanz des Einzelnen geht, und auch nicht Urteile über die Mitarbeiter gefällt werden sollen.

Gesa Münchhausen

Vielen Dank Herr Erpenbeck. Jetzt würde ich gern das Wort direkt an den Workshop 2 und somit an Frau Frank weitergeben.

Irmgard Frank

Herr Erpenbeck hat hier einen wichtigen Aspekt angesprochen, den ich nur bestätigen kann. Mit die größte Anstrengung für uns war es, Betriebsvertreter als Referenten zu gewinnen, um aus ihrer Sicht die befindlichen Ansätze in den Betrieben zu erläutern und Wege aufzuzeigen, wo es hingehen kann.

Ich glaube, wir haben in den letzten zwei Tagen gute Ansätze gefunden und hoffe jetzt auf einen Domino-Effekt, d. h., dass man mit dem, was in die Wege geleitet wurde, jetzt auch weiterarbeiten kann.

Ich möchte gerne mein Mikrofon weitergeben an Frau Dr. Dorothea Schemme. Sie hatte gestern im Workshop 2 den Part übernommen, aus der Arbeit der Modellversuche in kleineren und mittleren Unternehmen zu berichten. Es wäre sicherlich interessant, wenn Sie, Frau Dr. Schemme, vielleicht nochmals ein paar Erläuterungen zum Thema geben und dann aus ihrer Sicht schildern, wo denn die größten Herausforderungen sind und wo vielleicht auch die Stolpersteine liegen, die wir noch zu bewältigen haben.

Dorothea Schemme

Auch die BIBB-Modellversuche setzen im Kontext der betrieblichen Bildung an. Wir sehen den Handlungs- und Forschungsbedarf vor allen Dingen im Bereich der Integration des informellen Lernens in die etablierten Strukturen des betrieblichen und beruflichen Lernens und zwar auf drei Ebenen. Da geht es einmal um die Herstellung von Transparenz und Anerkennung. Das impliziert eine präzise inhaltliche Bestimmung dessen, was wir unter den Kompetenzen jeweils verstehen.

Am Anfang steht die Analyse der Kompetenzen und da gibt es auch schon Entwicklungen, beispielsweise im Bereich der kundenorientierten Sozialkompetenzen, die oft als ein relativ diffuses Konstrukt angesehen werden, dieses exemplarisch durchzuführen sowohl was die Förderung der Kompetenzen angeht als auch die Bewertung und Beurteilung.

Zweitens geht es um die Dokumentation und die Verfahren der Zertifizierung, da haben wir im Schwerpunkt Zusatzqualifikationen schon wichtige Ansätze erbracht. In der Realisierung gibt es eine ganze Menge von Gestaltungsvarianten, die auch dokumentiert sind und zugänglich gemacht wurden. Bildungspass war ein Stichwort; als wichtigstes Gestaltungsprinzip sehen wir die aktive Mitwirkung der Beschäftigten, weil die einzelnen Betroffenen auch den Eindruck gewinnen müssen, dass der Bildungspass etwas ist, was für sie (persönlich) wichtig ist und nicht, dass sie den Eindruck bekommen, man will nur an ihr verstecktes Wissen heran um sie schlussendlich noch mehr als bislang zu instrumentalisieren.

Wichtig ist – gerade auch angesichts der neuen Kompetenzanforderungen – diese Verfahren der Dokumentation auch für die berufliche Selbstreflektion zu nutzen.

Wir haben auch hier Ansätze entwickelt und sind dabei, diese zu publizieren. Auch was die Möglichkeiten der Selbstevaluation in Betrieben angeht.¹ Dabei gilt es Formen zu finden, die mehr leben als Datenbanksysteme beispielsweise, weil die Menschen automatisch gläsern werden und somit die Formen auf wenig Akzeptanz stoßen.

Der zweite wichtige Bereich ist natürlich die didaktisch-methodische Förderung von (in)formellen Kompetenzen, da gibt es nach wie vor viel zu tun, wenngleich wir uns bewusst sind, dass nicht alle Bereiche operationalisierbar sind. Es gibt nach wie vor die verborgenen und auch unbewussten Anteile. Der dritte Bereich wäre sozusagen adäquate Infrastrukturen zu schaffen und lernortbezogene Verknüpfungen herzustellen, um diese Integrationen zu gewährleisten und zu bewirken, dass sich die Lernerfolge im Bereich des informellen Lernens auch auf den Berufserfolg durchschlagen.

Irmgard Frank

Danke Frau Dr. Schemme, ich gebe das Mikrophon weiter an Frau Gillen, sie wird die gleiche Frage aus arbeitnehmerorientierter Perspektive beantworten.

1 HOLZ, Heinz; NOWAK, Hermann; SCHEMME, Dorothea, STAHL, Thomas (Hrsg.): Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept – Praxis – Grenzen – Handlungsbedarfe – Instrumente. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2004.

Julia Gillen

Mir zeigt die Tagung, dass wir doch ein ganzes Stück weiter sind in Deutschland, als wir uns das manchmal eingestehen. Wir haben es sicher schwerer als andere Länder, die nicht mit formalisierten Bildungssystemen daherkommen, aber wir sind doch schon ein ganzes Stück weiter. Ich sehe, dass die Phänomene und die Herausforderungen sehr klar zu beschreiben sind. Wir haben auch schon einige Methoden und Ansätze; auch wenn es da noch sehr viel Optimierungsbedarf gibt, denke ich, dass da die Wege schon offen liegen.

Ich habe aber noch einen Aspekt, woran meiner Meinung nach zu wenig gedacht wird. Und zwar liegt das Problem darin, dass wir von einem Menschenbild ausgehen, welches hoch selbstgesteuert ist und welches in der Lage ist, mit Instrumenten der Kompetenzerfassung umzugehen. Wir laufen auf diesem Wege leicht Gefahr, die Menschen zu verlieren, die es eigentlich am nötigsten brauchen, nämlich die, die keine formalisierten Abschlüsse haben und die gerade darauf angewiesen sind, ihre informell erworbenen Kompetenzen auch dokumentiert zu bekommen.

Wenn man sich in die Höhen der Methoden und Instrumente aufschwingt, dann verliert man jedoch eben gerade die, die eigentlich mehr personelle Unterstützung als instrumentelle Unterstützung brauchen, leicht aus dem Auge und ich glaube, wir müssen stärker darauf schauen, welche Anlässe gibt es eigentlich, dass sich auch diese Menschen mit dem Thema beschäftigen, welche Hinderungsfaktoren gibt es, warum sie sich nicht damit beschäftigen.

Genau an diesem Punkt müssen wir ansetzen. Das geht ein bisschen über Popularisierung, aber wichtig ist, dass man mit Leuten, An- und Ungelernten spricht und sie nach den Chancen dieser Systeme oder dieser Kompetenzanalysen fragt. Oftmals ist ihnen der Anspruch, der mit diesen Dingen verfolgt wird, überhaupt nicht bewusst, sondern es ist eher eine große Barriere, die vor ihnen steht und sozusagen eine Unfähigkeit, damit umzugehen. Ich glaube an dem Punkt müssen wir ganz besonders ansetzen, sonst haben wir eine hochselektive Wirkung in diesen Instrumenten.

Irmgard Frank

Ja danke, da ist noch eine Wortmeldung.

Katrin Gutschow

Ich glaube und hoffe auch, dass durch diese Veranstaltung noch mal klar geworden ist, wie groß die Bandbreite ist, wenn wir über die Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen reden, dass sich da sehr viele unterschiedliche Dinge in unterschiedlichen Anwendungsgebieten mit unterschiedlichen Zielen dahinter verbergen. In einigen Punkten teile ich den Optimismus von Frau Gillen, dass wir schon recht weit sind, aber es gibt Bereiche, in denen ich das noch nicht so sehe. Wir haben uns in Workshop 3 mit der Anrechnung von Kompetenzen oder der

Anerkennung für das Bildungssystem beschäftigt. Ich sehe die Entwicklung in diesem Bereich nur abgeschwächt optimistisch und das hat eigentlich auch die Reaktion auf den Beitrag von Frau Labruyère noch einmal bestätigt. Wie groß ist doch unser Erstaunen in Deutschland, dass solche Wege möglich sein sollen. Dagegen kommen, auch vom Gefühl her, Widerstände auf, die zum Beispiel mit der Angst begründet sind, dass Zertifikate entwertet werden. Da sehe ich für die bildungspolitischen Akteure auf dieser Ebene noch einen ganz großen Diskussions- und Informationsbedarf. Aus den Ansätzen aus Workshop 3, die ich gesehen habe, war die Tendenz, durchaus auch Zertifikate und Prüfungen zu etablieren, die losgelöst sind vom Weg des Kompetenzerwerbs, als eine Möglichkeit, Kompetenzen zu erfassen, die nicht unbedingt in Bildungsgängen erworben sein müssen und dann auch Unterstützung anzubieten, um passgenau auf die Anforderungen hinzukommen. Das finde ich, ist ein Weg, der gerade bei der bisher doch sehr unregulierten Weiterbildung in Deutschland für viele Leute in bestimmten Bereichen eine Chance bieten könnte und da wird man sehen, wie es weitergeht.

Im Rahmen von Workshop 3 mit dem Hauptthema „Ansätze zur Integration informellen Lernens im Berufsbildungssystem“ hat meine Kollegin Frau Mucke noch ein ganz anderes Instrument beleuchtet und zwar die Entwicklung eines Leistungspunktsystems in der beruflichen Bildung. Ich reiche das Mikrofon direkt an Frau Mucke weiter.

Kerstin Mucke

Was den Diskussionsstand in Bezug auf die Anerkennung betrifft, kann ich nur unterstreichen, dass wir national wie auch im europäischen Bereich am Anfang stehen. Statt Anerkennung spreche ich immer gern von Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen, weil ich da schon einen Unterschied sehe, inwieweit anerkannt oder angerechnet wird.

Wir stehen, wie gesagt, ganz am Anfang und haben im BIBB in einem Vorhaben für einen Übergangsbereich zur Hochschule ein Instrumentarium auf eher theoretischer Ebene getestet, was als Nächstes im Prinzip in der Praxis evaluiert und angewendet werden muss. Ich bin überzeugt, auch nach der Diskussion im Workshop 3, dass noch sehr viel Argumentationsarbeit geleistet werden muss, sowohl im beruflichen Bildungsbereich als auch insbesondere im hochschulischen Bereich. Wir brauchen eine Bewertung von Qualifikationen bzw. auch von Kompetenzen, um dann die informellen Lernprozesse mit abzufassen. Neben dieser Umsetzung des Instrumentariums, welches wir positiv getestet haben, sehe ich noch weitere offene Fragen hinsichtlich der Expertengruppen. Zum einen Expertengruppen, die beruflich erworbene Kompetenzen bewerten müssen und zum anderen auch die Prüfungskommissionen, die letztendlich den erfolgreichen Verlauf oder das, was jemand besitzt, auch bestätigen. Das ist letztendlich bei einem Leistungspunktesystem die Voraussetzung, dass das, was jemand kann, auch abgeprüft werden muss und er erst dann die entsprechenden Punkte erhält, wenn er seine Fähigkeiten nachgewiesen hat. Neben dem Instrumentarium denke ich, wird es auch weiteren For-

schungsbedarf hinsichtlich des Verfahrens der Äquivalenzfeststellung geben. Insbesondere zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich stellt sich die Frage, inwieweit hier die bewerteten Qualifikationen und Kompetenzen erst einmal dokumentiert werden und sozusagen auch der Zugriff von allen Akteuren ermöglicht wird.

Es ist also ein weites Feld, was zu beackern ist und ich denke, wir können nicht nur verhalten optimistisch sein, ich bin sehr optimistisch, dass uns das gelingen wird, weil auch der bildungspolitische Kontext momentan recht günstig ist. Allerdings sollte man sich keinen Illusionen hingeben, wir reden hier von einem Zeitrahmen von Jahrzehnten, denke ich.

Irmgard Frank

Das ist ja, zumindest für meine Altersgeneration, eine sehr aussichtsreiche Geschichte. Das heißt, ich werde das nicht mehr erleben, dass wir Verfahren implementieren können. Gibt es aus ihrer Sicht noch Ergänzungen, die sie gerne einbringen möchten?

Wortmeldung eines Referenten

Genau die Erfahrung machen wir auch, es gibt Leute, die an so etwas wie dem Bildungsspass, was wir von der Daimler-Chrysler AG kennen, einfach scheitern. Zumeist sind das Menschen, die am Band arbeiten, die eigentlich gar nicht mit Papier arbeiten und schlussendlich scheitern vor den leeren Papieren, die sie ausfüllen müssen. Genau hier gilt es, Kompetenzanalyseverfahren zu entwickeln, wo es nicht um das Schreiben, das Reflektieren und Fixierenkönnen geht, sondern wo man zum Beispiel in oder durch Handlungen Kompetenzen feststellt oder in Workshop-Situationen über Kompetenzen reflektieren lernt.

In diesen Situationen erreicht man eben dann auch die Leute, die nicht schreibgelehrt sind.

Irmgard Frank

Vielen Dank. Es gibt noch weitere Wortmeldungen.

Wortmeldung eines Teilnehmers

Es ist vor allen Dingen im Workshop 2 deutlich geworden, dass es irgendwie noch nicht ganz klar ist, dass es einen Unterschied gibt zwischen Schlüsselqualifikationen und informell erworbenen Kompetenzen. Man braucht einerseits, glaube ich, einfach einen Raum, in dem es sich entwickeln kann sowohl auf betrieblicher Ebene als auch auf Systemebene. Der französische Beitrag hat gezeigt, dass wir so eine Art französische Revolution brauchen und ich hoffe, dass diese nicht wieder 200 Jahre dauert, bis sie bei uns ankommt. Auf der individuellen Ebene glaube ich, ist es notwendig, und vielleicht ist das, was Herr Gnahn mit Popularisierungsdiskussion gemeint hat, dass man den Einzelnen sozusagen seine eigenen Erfahrungen auch ernst nehmen lässt. Dieses Ernstnehmen der im Leben gemachten Erfahrungen

gen gehört also zentral mit zum informellen Lernen und ich denke, das ist einfach noch eine Sache, die sich auch dann in den Instrumenten und in deren Auswertungen deutlich machen muss. Deshalb würde ich da einfache Referenzsysteme entwickeln, die Raum lassen, um solche Fähigkeiten überhaupt erst zum Tragen kommen zu lassen.

Wortmeldung eines weiteren Teilnehmers

Ich möchte mich zum Beitrag von Frau Gillen äußern. Wenn wir ein bundeseinheitliches Instrument schaffen wollen, was einen hohen Wiedererkennungswert haben soll, also über Bundesgrenzen, über Unternehmen oder Personen hinweg, dann ist natürlich das Problem, dass sozusagen diejenigen nicht erreicht werden, die es eigentlich am nötigsten brauchen und gerade darauf angewiesen sind, aber das Problem ist, wenn sie sozusagen die andere Gruppe nicht erreichen, ich sage mal Techniker, Facharbeiter, also qualifizierte Leute, die dieses Instrument für sich nutzen, dann verliert es. Und das ist, – ich möchte das noch mal sagen, dass wir hier in einem Spannungsverhältnis gerade in diesem Projekt Weiterbildungspass stehen –, was auch noch nicht abschließend gelöst ist. Aber ich wollte sie noch mal dafür sensibilisieren, vielleicht dabei mitzuhelfen.

Irmgard Frank

Ich möchte an dieser Stelle gerne die Tagung abschließen mit einem herzlichen Dank an alle Referentinnen und Referenten. Besonderen Dank gilt auch den Organisatorinnen und Organisatoren aus unserer PR-Abteilung. Ich möchte mich im Namen meines Teams auch ganz besonders bei Frau Görmar und Frau Wolff für die tatkräftige Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung der Fachtagung bedanken.

Damit sind wir am Ende der Tagung. Ich danke ihnen ganz herzlich, dass sie hier waren, die Zeit mit uns verbracht haben. Ich denke, wir haben viele Anregungen für unsere weitere Arbeit bekommen. Ich wünsche ihnen ein gutes Nachhausekommen und viel Erfolg für ihre eigene Arbeit.

Autoren und Autorinnen

BENDIXEN, Uta

Verband Druck und Medien Nord e. V., Hamburg

BRETSCHNEIDER, Markus

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

ERPENBECK, Prof. Dr. John

Qualifikationsentwicklungsmanagement der Arbeitsgemeinschaft
betriebliche Weiterbildungsforschung QUEM, Berlin

FRANK, Irmgard

Leiterin des Arbeitsbereiches 4.5 „Qualitätsstandards, Zertifizierungen, Prüfungen,
Lektorat RVO“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

GIDION, Dr. Gerd

Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation, Stuttgart

GILLEN, Julia

Universität der Bundeswehr, Hamburg

GUTSCHOW, Katrin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 3.1 „Bildungswege, Kompetenz-
entwicklung, Lernverläufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

KATH, Folkmar

Leiter der Abteilung 4 „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“ im Bundesinsti-
tut für Berufsbildung, Bonn

McHENRY, Joyce

PHD, OMH Business School, Oslo, Norwegen

LABRUYÈRE, Chantal

Centre d'Études de Recherches sur les Qualifications (Cèreq), Marseilles, Frankreich

MUCKE, Kerstin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 3.1 „Bildungswege, Kompetenz-
entwicklung, Lernverläufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

MÜNCHHAUSEN, Gesa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 3.1 „Bildungswege, Kompetenz-
entwicklung, Lernverläufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

GNAHS, Dr. Dieter

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

SCHEMME, Dr. Dorothea

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 3.3 „Modellversuche, Innova-
tion und Transfer“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

SCHMITT, Arno

Bosch Rexroth AG, Lohr

WITTWER, Prof. Dr. Wolfgang

Professur für Berufliche Bildung an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Bielefeld

Informal learning – which takes place as learning at work and in all other areas of life – is an elemental means of acquiring skills. Making informally acquired skills “visible”, assessing and formally recognising them constitute challenges for the respective individual, for company personnel and training activities and for the education system. Here, examples provided by projects, programmes and regional campaigns are used to illustrate the extent to which the documentation and recognition of informally acquired skills has been implemented in Germany, a country where formal qualifications and certificates have traditionally been very important on the labour market and for pay and collective wage systems.

Reforms that include the recognition of informally acquired skills have been carried out in many European countries, particularly since the 1990s. These are described and assessed using examples from France and Norway.



Informelles Lernen als Lernen in der Arbeit und in allen anderen Lebensbereichen ist eine elementare Form des Kompetenzerwerbs. Die Sichtbarmachung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist eine Herausforderung für die Individuen, für die betriebliche Personal- und Bildungsarbeit und für das Bildungssystem. Am Beispiel von Projekten, Programmen und regionalen Initiativen wird der Umsetzungsstand in Deutschland dargestellt, wo formale Abschlüsse und Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt sowie für die Tarif- und Entlohnungssysteme traditionell eine hohe Bedeutung haben. In vielen europäischen Ländern wurden insbesondere seit den 90er-Jahren Reformen durchgeführt, die die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen einschließen. Diese werden anhand von Beispielen aus Frankreich und Norwegen beschrieben und bewertet.

