Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB

f-bb Forschungsinstitut Betriebliche Bildung

SOFI | Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen

Erfassung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens

Diskussionsvorlage für Workshop 3 am 30.3.2012 in Bonn

Silvia Annen, Agnes Dietzen, Katrin Gutschow, Daniel Schreiber (BIBB)

1. Gesteigertes Interesse am informellen und non-formalen Lernen

Das bildungspolitische Interesse am non-formalen und informellen Lernen, das heißt am Lernen außerhalb formaler Qualifizierungs- und Bildungsprozesse, hat in den letzten Jahren zugenommen. Die Anerkennung von Lernleistungen, die beispielsweise im Prozess der Arbeit oder im sozialen Umfeld erworben wurden, erfährt eine breite Zustimmung durch die verschiedenen Akteure der Bildungspolitik.
Den Hintergrund dazu bilden wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die seit den 1990er Jahren verstärkt dazu führen, dass die im Verlauf eines Berufslebens erworbenen Qualifikationen, Erfahrungen und Wissensbestände immer schneller aktualisiert und weiterentwickelt werden müssen. Das Lernen im Rahmen der Schul- oder Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird als immer weniger hinreichend und flexibel gesehen, die steigenden Lern- und Bildungsanforderungen des beruflichen und persönlichen Lebens zu erfüllen. Demgegenüber steht die Forderung nach einem Lernen im Lebensverlauf, dass auf eine umfassende berufliche und personale Kompetenzentwicklung abzielt und daher individuelle Lernprozesse aller Art in den Blick nimmt.
Bildungspolitisch findet diese Entwicklung Ausdruck im Postulat des lebenslangen Lernens. Es weitet Lernen auf jegliche Aktivitäten aus, wie auch immer es gestaltet ist oder wo es stattfindet und richtet ausdrücklich das Interesse auf sämtliche Aneignungswege individuellen Bildungserwerbs. Das Interesse an jeglichem Lernen in und außerhalb von institutionellen Zusammenhängen geht einher mit einer veränderten Betrachtung der Ergebnisse des Lernens.

Erst die Orientierung an den Ergebnissen des Lernens, an den tatsächlich erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist eine Voraussetzung dafür, sämtliche Lernprozesse auch berücksichtigen zu können. Hier wird deutlich, dass der Perspektivenwechsel zum informellen und non-formalen Lernen auch den Blick für Unterschiede zwischen Qualifikation als zertifizierte anforderungsbezogene

Handlungsfähigkeit und Kompetenz, als einer „nicht zertifizierten Handlungsfähigkeit“ öffnet und „von einer mehr objektiven zu einer mehr subjektiven Betrachtungsweise von insbesondere beruflicher Handlungsfähigkeit“ führt (Bretschneider 2008, S. 4). In diesem Sinne wird häufig von einem grundlegenden Wechsel von der Input- zur Outputorientierung gesprochen, die keinesfalls – wie häufig unterstellt - eine Vernachlässigung der Input- und Prozessorientierung des Lernens implizieren muss.

Die Förderung des lebenslangen Lernens dient in Deutschland und europaweit als Rahmen, der verschiedene bildungspolitische Ziele miteinander verknüpft: Initiierung und Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, Realisierung von Chancengleichheit aber auch Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und Erhöhung des Bildungsniveaus in Deutschland. Sie erfordern, dass neue Zugänge zu Bildung und Lernen geschaffen und bestehende Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden. Verborgene Potentiale im Sinne von erworbenen, aber nicht erkennbar werdenden Fähigkeiten und Kompetenzen sollen „gehoben“ und gezielt in Anspruch genommen werden können, an bisheriges Lernen angeknüpft und Lernzeiten dadurch verkürzt werden, so dass eine Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen möglich wird. Dazu bedarf es Verfahren und Modelle der Anerkennung von Lernleistungen, die Gelerntes als solches erkennbar machen, wertschätzen und Personen motivieren, daran anzuknüpfen um ggfs. auch neue Lern- und Berufswege zu beschreiten. Die Erfassung, Anerkennung und Validierung/Bewertung von Lernleistungen ist derzeit Gegenstand verschiedener nationaler und europäischer bildungspolitischer Initiativen. Genannt seien hier vor allem nationale Aktivitäten zur Entwicklung des deutschen Qualifikationsrahmens, der ausdrücklich auch das informelle und non-formale Lernen einschließen soll. Auch die Pilotinitiative DECVET zielt auf die Entwicklung von Modellen, die durch Erfassung/Sichtbarmachen und Anrechnung von Lernleistungen und Kompetenzen eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems fördern sollen.

2. Begriffliche Abgrenzungen und lerntheoretische Einordnung

Das informelle Lernen wird in der nationalen wie auch internationalen Bildungsdiskussion meist in Abgrenzung zu institutionalisierten Formen des Lernens beschrieben. Es steht für vielfältige, in verschiedenen Kontexten bewusst, zufällig oder beiläufig stattfindende Lernprozesse, für die neben dem Begriff des informellen Lernens auch häufig andere Begriffe synonym verwendet werden, z. B. beiläufiges, inzidentelles Lernen, implizites Lernen oder Erfahrungslernen.
In der deutschen Bildungsdiskussion hat sich ein zunehmend breit akzeptiertes Begriffsverständnis (vgl. Schiersmann 2007, S. 26 ff, Dehnbostel 2008, S. 65ff) durchgesetzt, welches in Grundzügen auch mit Definitionen auf europäischer und internationaler Ebene (vgl. Cedefop 2009, OECD 2006) vereinbar ist. Demnach wird das *formale Lernen* als ein Lernen in einem organisierten und strukturierten Kontext, z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz bezeichnet. Die Lernprozesse sind strukturiert in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.
Non-formales Lernen findet in Abgrenzung zum formalen Lernen außerhalb von Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder hochschulischen Bildung des formalen Bildungsweges, und damit überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben statt.

Wie beim formalen Lernen ist es aus Sicht des Lernenden beabsichtigt und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 10). Folgt man diesem Verständnis, gehören zum non-formalen Lernen auch solche Maßnahmen, die bewertet und zertifiziert werden, durch die jedoch keine Berechtigungen im Bildungssystem erlangt werden können, die jedoch in der Erwerbstätigkeit erhebliche Bedeutung in Ergänzung und zum Teil auch alternativ zu Bildungszertifikaten haben können. Beispiele sind Sprachenzertifikate, Expert-Zertifikate der Volkshochschulen sowie Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen.

Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Ein solches Lernen kann sich ‚en passant' also nebenbei ergeben und ist dann weder Absicht noch Ziel des Handelns. Meist wird informelles Lernen als nicht-intentionales Lernen gesehen, gleichwohl als ein intentionales Handeln, das auf vom Individuum selbstorganisierten Prozessen beruht, die andere Handlungsziele und Zwecke verfolgen als Lernen. In einigen Begriffsverwendungen werden aber häufig auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen im Begriff des informellen Lernens subsumiert, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen, ohne bewertet und zertifiziert zu werden (vgl. Gutschow 2010, S. 9; Annen/Schreiber 2011, S. 135f). In diesem Fall rückt der Begriff des informellen Lernens nahe an den Begriff des non-formalen Lernens.

Die Kriterien, die in den Definitionen für die Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen zugrundegelegt werden, beziehen sich in der Regel auf das Ausmaß der Organisation und Struktur des Lernens, die Bewertung und Zertifizierung und auf die Intentionalität des Lernens (vgl. Annen/Schreiber 2011, S. 135f).

Insbesondere das Kriterium der Intentionalität ist umstritten. So informelles Lernen als bewusstes und zielgerichtetes (intentionales) Lernen ohne institutionalisierte Lernorganisation gesehen wird, bleibt ein großer Bereich von Lernerfahrungen aus lebensweltlichen und biographischen Zusammenhängen ausgegrenzt, die nicht zielgerichtet und beabsichtigt angelegt wurden (vgl. Reischmann 2002).

Unter der Bedingung aber, Intentionalität als Konstitutionsmerkmal festzulegen, wird erklärungsbedürftig, auf was sich die Intentionalität richtet: auf den Lernprozess, auf Handlungen, in die ein Lernen eingebettet ist, auf das lernende Individuum oder auf die Institution, die Lerngelegenheiten bietet (vgl. u.a. Baethge/Brunke/Wieck 2010, S 168). Verschiedentlich wird daher vorgeschlagen, beim informellen Lernen analytisch zwei Lernarten zu unterscheiden: das reflexive Lernen bzw. Erfahrungslernen und das implizite Lernen (vgl. Dehnbostel 2007, S. 50; Eraut 2000). Die Kategorie der Reflexivität ermöglicht es, Handlungen mit einzubeziehen, deren primäre Intention zwar nicht ein Lernen ist, aber die Handlung nicht durchgeführt werden kann, ohne dass ein Erkenntnisprozess stattgefunden hat (vgl. Baethge/Brunke/Wieck, 2010, S. 168).

Die Möglichkeit und der Grad der Explizierbarkeit von Erfahrungen und Lernergebnissen sind ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen informellem Lernen und formalem Lernen (Eraut 2000). So sind informelle Lernprozesse für den Erwerb eines praktischen Handlungswissens von hoher Relevanz, können jedoch zum Teil nur schwer oder gar nicht expliziert werden. Das gilt insbesondere für ein implizites Wissen auf der Basis von Erfahrungen, die in eine Urteils-, Entscheidungs- und Interaktionsfähigkeit einmünden und

für soziale und kommunikative sowie organisationsbezogene Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Eraut 2000).
Neben den begrifflichen Unschärfen, die große Schwierigkeiten u.a. bei der empirischen Erfassung des informellen Lernens erzeugen, existiert eine weitere Vielfalt meist nebeneinander stehender (lern-)theoretisch begründeter Konzepte und Begrifflichkeiten, die unterschiedliche Aspekte des Bedeutungsfeldes fokussieren (vgl. Overwien 2005; Straka 2005). Dazu gehören selbstgesteuertes Lernen **(**Dehnbostel 2008), situiertes Lernen (Lave/Wenger 1991; Dohmen 1999, Livingstone 2001), arbeitsprozessorientiertes Lernen (Kruse 1986, Fischer 2000), implizites Lernen (Eraut 2000, 2004, 2007) und Lernen im Prozess der Arbeit (Dehnbostel 2007).
Der Bezug des informellen Lernens zu verschiedenen Lernformen und Lernkonzepten ist bislang weder systematisch aufgearbeitet, noch sind die existierenden theoretischen Zugänge hinreichend aufeinander bezogen.
Entsprechende Arbeiten haben jedoch eine hohe Relevanz für eine stärkere begriffliche Abgrenzung und für die empirische Erfassung des informellen, non-formalen und formalen Lernens und dessen Lernergebnissen.

3. Erfassung und Indikatorenbildung des informellen Lernens

Trotz der theoretischen und begrifflichen Unklarheiten werden seit Ende der 1980er Jahre Aspekte des informellen Lernens in einer Reihe von großen Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten und -bewusstsein erhoben. Die teils international angelegten Surveys beziehen sich auf Individuen (AES, BSW, SOEP und Arbeitskräfteerhebung), andere auf Unternehmensbefragungen (CVTS, IAB-Betriebspanel).
Die Erhebungsweisen und Itemkonstruktionen variieren zwischen den Erhebungsinstrumenten erheblich. Die Unterschiede resultieren aus unterschiedlichen Referenzzeiträumen, die bei den Befragungen zur Teilnahme am informellen Lernen vorgegeben werden (12 Monate bis 3 Jahre), aus der Art und Weise, wie Fragen zum informellen Lernen gestellt werden und welche Definition dem informellen Lernen zugrunde gelegt wird, hier insbesondere ob sich informelle Lernprozesse auf intentionales oder auch nicht-intentionales Lernen beziehen und auch ob berufliche oder private Gründe vorliegen (für einen vergleichenden Überblick zu den verschiedenen Erhebungen siehe insbesondere Kuwan, Seidel 2008, 2011 und Baethge/Brunke/Wieck 2010).
Das Adult Education Survey (AES) 2010 etwa definiert informelles Lernen als Lernen ohne institutionalisierte Lehrer-Lerner-Beziehungen (im Unterschied zur Weiterbildung), aber als ein bewusstes und zielgerichtetes (intentionales) Lernen. Durch diese Abgrenzung werden zahlreiche Aktivitäten ausgeklammert, bei denen Lernen nicht geplant, zielgerichtet und beabsichtigt ist. Das gilt vor allem für das Lernen am Arbeitsplatz von Kolleg/-innen oder Vorgesetzten, das problembezogen und spontan stattfindet und nicht als geplante didaktisch aufbereitete Lernaktivität erfolgt. Damit wird informelles Lernen lediglich zu einer „Residualkategorie“ für Aktivitäten, die weder als formales noch als non-formales Lernen klassifiziert werden können (vgl. Kuwan/Seidel 2011, S. 219/220).
Die Frage, wo auf dem Kontinuum zwischen formalisiertem und informellem Lernen ein Lernen im Prozess der Arbeit bzw. arbeitsintegriertes Lernen einzuordnen ist, wird in vergleichenden Betrachtungen (beispielsweise Brödel 2008) kontrovers diskutiert. Sie führt

zu der Frage, anhand welcher Kriterien sich Möglichkeiten des informellen Kompetenzerwerbs identifizieren lassen.
Entsprechende Kriterien, an denen sich sowohl die Analyse des Lernens und der Lernmöglichkeiten in der Arbeit festmachen lassen, wurden in mehreren größeren Studien insbesondere aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht erarbeitet und theoretisch fundiert (vgl. u.a. Franke/Kleinschmitt 1987; Bergmann 1996 S. 173 ff.; Sonntag 1996; Franke 1999) und beziehen sich jenseits verschiedener Varianten insbesondere auf die Dimensionen der Vollständigkeit der Handlung (Ganzheitlichkeit der Aufgabestellung), auf den Handlungsspielraum (als Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit), auf Problem- und Komplexitätserfahrung (Umfang und Vielschichtigkeit, Grad von Unbestimmtheit und Vernetzung) und auf Dimensionen der sozialen Unterstützung/Kollektivität. Allerdings können diese Kriterien nicht per se lernförderlich wirken, sondern hängen einerseits von betrieblichen Gegebenheiten wie Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und -aufgaben ab und zum anderen vom Entwicklungsstand des Einzelnen (vgl. Dehnbostel, 2007, S. 69).
In mehreren empirischen Studien wurden bislang hierauf aufbauende Konzepte der „Lernförderlichkeit der Arbeit“ operationalisiert und Untersuchungen zu Entwicklung von Lernkompetenzen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004), sowie zum Zusammenhang zwischen Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgaben und ausgewählten Aspekten der Handlungskompetenz (Bergmann 2004), Einstellungen, Motivationen und Kontrollüberzeugungen der Mitarbeiter eines Unternehmens (Frieling/Bernard/Bigalk/Müller 2001, 2006) untersucht. Das Wirksamwerden der Lernförderlichkeitspotentiale auf weitere Dimensionen der Outputqualität von Kompetenzentwicklung steht bisher noch aus.
Allerdings entwickeln sich im Rahmen kompetenzdiagnostischer Studien zur betrieblichen Ausbildung derzeit Ansätze, die adaptierte Lernförderlichkeitsindikatoren als Input/Prozess-Indikatoren weiter entwickeln, um messbare Zusammenhänge zu den Lernergebnissen als Outputkriterien der betrieblichen Ausbildung herstellen zu können (vgl. Nickolaus, Gschwendtner, Geißel 2009; Dietzen, Velten, Tschöpe 2010). Entsprechende Aktivitäten für die Erfassung der Lernergebnisse des informellen Lernens in der Weiterbildung sind bislang nicht erkennbar und werden als außerordentlich schwierig eingeschätzt, da insbesondere das Problem besteht, für die Outcomes des informellen Lernens aussagefähige Indikatoren zu bilden. Die Lernergebnisse werden häufig als Verhaltensänderung, nicht als Wissenszuwachs, reflektiert (vgl. Straka 2000).
Diese Ansätze führen generell zu der Frage, welche Lernergebnisse explizit zugänglich sind und über Erhebungsverfahren erfasst werden können und welche wiederum impliziter Natur bleiben und ihre Wirksamkeit nur in realen Handlungssituationen mit hohem Problemlösungs- und Entscheidungsdruck zeigen.
Letztere Frage ist insbesondere für die berufliche Kompetenzerfassung und Kompetenzdiagnostik aller Formen des Lernens und des informellen Lernens im Besonderen wichtig, da Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung und Messung von Fähigkeiten und Kompetenzen angesprochen werden (vgl. Dietzen 2011).

Thesen

- Zur Erfassung des informellen Lernens ist eine theoretisch fundierte Begründung und Unterscheidung des Lernens unter non- und informellen Bedingungen in Abgrenzung zu anderen Formen des Lernens eine wichtige Voraussetzung. Hierzu müssen

empirische Forschungsbefunde und theoretische Sichtweisen vor allem relevanter Lehr-Lern- und Wissenstheorien sowie arbeits-, organisationswissenschaftliche und berufs- und betriebspädagogische Zugänge systematisch aufgearbeitet werden.
- Auf dieser grundlagenorientierten Forschungsbasis müssen geeignete Lernergebnisindikatoren entwickelt werden, die dem besonderen Charakter informeller Lernprozesse gerecht werden.
- Die Feststellung von Lernergebnissen muss systematisch in ihrer Verbindung zu Input- und Prozessindikatoren der individuellen und institutionellen Kontexte der Personen, z.B. institutionelle Lernförderlichkeit, personale Motivations- und Einstellungsmuster, individuelle Strukturmerkmale, untersucht werden.

4. Zielgruppen

In Deutschland sind bisher vor allem formal gering Qualifizierte, Berufsrückkehrer/innen und ehrenamtlich Tätige als Zielgruppe der Anerkennung informellen Lernens adressiert worden. Lediglich für die Zielgruppe der formal gering Qualifizierten existiert in Deutschland mit der „Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen“, der sogenannten Externenregelung, ein Verfahren, das zu einer formalen Anerkennung führt. Instrumente, die für die weiteren Zielgruppen entwickelt wurden, zielen nicht auf die formale Anerkennung sondern auf die vorgelagerten Schritte der Identifizierung, Sichtbarmachung und gesellschaftlichen Anerkennung von Kompetenzen.

Verfahren zur formalen Anerkennung
Zielgruppe der Externenregelung sind Personen, die berufstätig sind, aber nicht über eine anerkannte Qualifikation verfügen, die ihrer Tätigkeit entspricht. Diese Gruppe lässt sich in drei Untergruppen differenzieren: Dazu gehören Personen, deren Abschluss in Deutschland nicht anerkannt ist. Hier wird das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) teilweise zu einer dieser Personengruppe angemesseneren Lösung beitragen. Des Weiteren sind Berufswechsler betroffen und schließlich Personen, die bisher keinen Abschluss erworben haben. Für diese Personen ist die fehlende formale Anerkennung ihrer Kompetenzen insbesondere problematisch, wenn sie den Arbeitgeber wechseln wollen oder müssen, ebenso bei der beruflichen Weiterentwicklung. Für Teile dieses Personenkreises muss festgestellt werden, dass sie auf wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind und daher geringere Möglichkeiten haben, sich Kompetenzen informell anzueignen (siehe z.B. Baethge 2003).
Als externe Prüfungsteilnehmer werden in der amtlichen Statistik auch die Personen ausgewiesen, die im Rahmen einer vollzeitschulischen Maßnahme zur Abschlussprüfung zugelassen wurden(§ 43 Abs. 2 BBiG). In diesem Sinne handelt es sich um eine Anerkennung non-formalen Lernens auf eine ganze Qualifikation.
Im Jahr 2010 wurden insgesamt 35.949 Personen als Externe zu Berufsabschlussprüfungen zugelassen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2011). Davon wurden 25.962 Personen über den Nachweis der Berufserfahrung (§ 45(2)) und 9.987 Personen über die Absolvierung eines vollzeitschulischen Bildungsganges (§ 43(2)) zur Abschlussprüfung zugelassen.
Die Zulassung im Rahmen der Externenregelung kann grundsätzlich dem Verfahren der Dokumenten-Prüfung zugeordnet werden. Bei der „Dokumenten-Prüfung“ geht es um die Darlegung und Sichtbarmachung von Kompetenzen durch schriftliche Nachweise. Hierbei

wird geprüft, ob Dokumente, die von Dritten ausgestellt oder durch den/die Kandidaten/-in selbst erstellt wurden, den jeweiligen Anforderungen im Rahmen einer Anerkennung genügen. Davon zu unterscheiden ist die „Performanz-Prüfung, bei der die Kandidaten/-innen ihre Kompetenzen in einer Prüfungssituation bzw. in einem Test zeigen. Aus dem gezeigten Verhalten (Performanz) kann der Prüfer/die Prüferin auf die Kompetenzen schließen und damit eine Aussage über deren Güte treffen“ (Annen 2011, S. 136f.). Diese Vorgehensweise schließt Personen, die keine Dokumente über ihre beruflichen Tätigkeiten oder erworbenen Kompetenzen vorweisen können, vom Verfahren aus.

Entsprechende Verfahren existieren auch beim Zugang zu Weiterbildungsprüfungen. Je nach landesrechtlicher Ausgestaltung ist auch an Hochschulen inzwischen ein Zugang zu (Teil-)Prüfungen jenseits der Teilnahme an Lehrveranstaltungen möglich. Aus Forschungsprojekten, die die externe Zulassung zur Berufsabschlussprüfung oder zum Studium untersucht haben, liegen aus dem BIBB (Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“)[1], dem fbb (Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung)[2] und der ZWH (Unterstützung regionaler Projekte zu Fragen der Zulassung zur Externenprüfung)[3] aktuelle Forschungsergebnisse vor.

Eine in der letzten Zeit häufig mit dem Thema Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Verbindung gebrachte Initiative ist das Bestreben der Bundesregierung, im Ausland erworbene Qualifikationen in Deutschland besser und schneller anerkennen zu lassen. Im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes sollen Qualifikationen und Kompetenzen, die im Ausland erworben wurden, mit nationalen Qualifikationen verglichen werden, soweit diese noch nicht durch einschlägige Regelungen erfasst werden (vgl. dazu Oehme 2011).

Beim BQFG handelt es sich generell um eine formale Anerkennung anderen formalen Lernens, nämlich von im Ausland erworbenen Qualifikationen. Im Zentrum der Anerkennung stehen aus einer methodischen Perspektive Verfahren der Dokumentenprüfung; hierbei geht es um die Feststellung von Äquivalenzen zwischen ausländischen Abschlüssen und deutschen Qualifikationen.

Für die Anerkennung informellen Lernens und der damit verbundenen Frage nach Kompetenzfeststellungsverfahren ist das Gesetz insofern interessant, als dass über die Dokumentenprüfung hinaus auch andere Verfahren und Methoden zur Anerkennung eingesetzt werden sollen. Die Bundesregierung sieht im Gesetzesentwurf vor, dass wenn der Aufwand des Nachweises von Zertifikaten aus zeitlicher oder sachlicher Hinsicht zu groß ist, auch andere nach Abs. 2 bzw. „sonstige geeignete Verfahren zur Ermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ angewendet werden können. Dies sind „insbesondere Arbeitsproben, Fachgespräche, praktische und theoretische Prüfungen sowie Gutachten von Sachverständigen“ (BMBF 2011).

Die Perspektive, die mit dieser Ausnahmeregelung eingenommen wird, kann als durchaus neu betrachtet werden; erstmalig werden im Rahmen eines Gesetzes konkrete Instrumente zur Kompetenzfeststellung benannt.

---

[1] www.bibb.de/de/wlk52121.htm
[2] http://www.f-bb.de/projekte/weiterbildung/weiterbildung-detail/proinfo/quereinsteiger-in-berufs-und-hochschulbildung.html
[3] http://www.q-zwh.de/zwh/index.php?id=125

Das BQFG könnte auch Fortschritte auf dem Feld der Kompetenzorientierung und Ordnung der beruflichen Bildung mit sich bringen. Zukünftig wird es wichtig sein, Ausbildungsordnungen für die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe kompetenzbasiert zu beschreiben, womit auch die Dokumentenprüfung und damit die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen besser gelingen sollte.[4]

Verfahren unterhalb der formalen Anerkennung

Mit dem Ziel, außerhalb von Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen sichtbar bzw. nachweisbar zu machen, wurde in Deutschland eine große Zahl größtenteils sehr spezifischer Instrumente entwickelt. Die Instrumente unterstützen Personen darin, ihre Kompetenzen zu identifizieren und damit artikulieren zu können, z.B. bei Bewerbungsverfahren. Soziale und personale Kompetenzen stehen bei diesen Verfahren überwiegend, aber nicht ausschließlich, im Vordergrund. Häufig sehen sie eine Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung vor, auch unter Einbezug von „Kompetenzlisten". Problematisch erscheinen die bei manchen Verfahren praktizierten Einteilungen in Niveaus, wenn weder für die Selbst- noch für die Fremdeinschätzung Kriterien oder Vergleichsgruppen vorhanden sind.

Die häufig biographie-orientierten Verfahren sind nach vorliegenden Erkenntnissen, z.B. aus dem Projekt „ProfilPass", insbesondere für Beratungskontexte geeignet, um Entscheidungen für berufliche Entwicklungen zu fundieren. Derartige Verfahren könnten jedoch auch, wie in Frankreich mit dem „Bilan de Compétences" praktiziert, zur Vorbereitung auf Verfahren der formalen Anerkennung genutzt werden.

Thesen

- Um einem größeren Personenkreis den Zugang zur Externenprüfung zu ermöglichen, müssten neben dem Nachweis von Dokumenten auch Kompetenzfeststellungsverfahren im Sinne von „Performanz-Prüfungen" im Rahmen des Zulassungsprozesses angewendet werden (siehe dazu auch Beinke/Bohlinger/Splittstösser 2011).
- Um gering qualifizierten Personen den Zugang zur Anerkennung von Kompetenzen zu erleichtern, müssten (Teil)zertifikate unterhalb des Niveaus des Berufsabschlusses eingeführt werden, evtl. mit zeitlich befristeter Gültigkeit, wie z.B. in der Schweiz.
- Um den Abgleich erworbener Kompetenzen mit den Standards des Bildungssystems zu ermöglichen, müssen diese Standards, wie z.B. die Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert formuliert sein.[5]
- Dazu bedarf es Verfahren und Modelle der Anerkennung von Lernleistungen, die Gelerntes als solches erkennbar machen, wertschätzen und Personen motivieren, daran anzuknüpfen um ggfs. auch neue Lern- und Berufswege zu beschreiten.
- Für die Durchführung von Anerkennungsverfahren sind Finanzierungsinstrumente zu schaffen bzw. zu öffnen.

[4] Siehe dazu http://www.bibb.de/de/wlk54984.htm
[5] Siehe dazu http://www.bibb.de/de/wlk54984.htm

5. Betriebliche Ansätze zur Erfassung des informellen Lernens

Die Erfassung und das Management von Kompetenzen sind in den Betrieben seit geraumer Zeit zu einem wichtigen Thema geworden. Kompetenzen gelten als wesentlicher Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Unternehmen und sind aus der Sichtweise einer ressourcenorientierten Managementforschung (vgl. Wernerfelt 1984, Barney 1991) eine wesentliche Grundlage für die Herausbildung von „nicht imitierbaren Unternehmensressourcen". Dazu gehören neben physischem Kapital (Technologien, Anlagen, geographische Lage, Zugang zu Rohstoffen), insbesondere auch das Humankapital (Aus- und Weiterbildung, Erfahrung, Urteilsvermögen, Beziehungen) und das Organisationskapital (Berichts- und Planungssysteme, Controlling sowie alle informellen Beziehungen zwischen Gruppen innerhalb und zwischen Mitgliedern des Unternehmens und seiner Umwelt). Diese Ressourcen sind dabei Grundlagen zur Herausbildung von Kernkompetenzen des Unternehmens, die als Fähigkeiten, Grundfertigkeiten (core competencies) und Dienstleistungen verstanden werden und systematisch und in langwierigen Prozessen im Unternehmen selbst erzeugt werden müssen. Die Kompetenzen der Mitarbeiter sind in diesem Verständnis eng verwoben mit den Verfahren, Routinen und Arbeitsweisen der Organisation und es ist diese soziale und arbeitsorganisationale Praxis, die die Grundlage und den Rahmen der individuellen Kompetenzentwicklung darstellt. Kompetenzen werden vor allem über informelle Lernprozesse in der Arbeit erworben. Eine unterstützende Kompetenzentwicklung setzt daher sowohl eine lernförderliche Umgebung als auch eine Transparenz verfügbarer Kompetenzen und des Kompetenzentwicklungsbedarfes voraus. Transparenz über die zur Verfügung stehenden Kompetenzen ist insbesondere relevant für die Personalrekrutierung und für die Planung des zukünftigen Personaleinsatzes. Dabei spielen potentialorientierte Konzepte eine besondere Rolle, die vor allem in gruppen- und teamorientierten Unternehmens- und Arbeitsorganisationen eine Alternative zu traditionellen Strategien darstellen, da sie ausgehend vom Kompetenzprofil einzelner Arbeitskräfte ein Gesamtkompetenzprofil von Gruppen formen, die kollektiv an Problemlösungen arbeiten. Damit können Potentiale besser ausgeschöpft, aber auch Defizite über kollektive Ansätze ausgeglichen werden. Zu den potentialorientierten Konzepten gehören auch neuere Ansätze wie das „Talentmanagement", die möglicherweise in den Betrieben angesichts eines bereits festgestellten und zukünftig auf Grund demographischer Entwicklungen sich verschärfenden Fachkräftemangels noch stärkere Bedeutung erhalten können. Insgesamt ist davon auszugehen, dass für die Betriebe verlässliche Dokumentationen des lebensbegleitenden Lernens in der Arbeit, im sozialen Umfeld und Weiterbildungseinrichtungen wichtige zusätzliche Informationen für die Personalrekrutierung und den -einsatz an Gewicht gewinnen, je rascher sich Kompetenzanforderungen verändern und je stärker schulische Zertifikate an Aussagekraft verlieren.

Damit sind nur einige wenige Hinweise gegeben, die ein starkes praktisches Interesse der Betriebe an Verfahren der Kompetenzfeststellung plausibel erscheinen lassen. Im betrieblichen Kontext wird dabei nicht unterschieden, ob es sich um einen Kompetenzerwerb aus formalen, non-formalen oder informell erworbenen Kompetenzen handelt.

Das betriebliche Interesse an Kompetenzerfassung lässt sich auch in einer (wachsenden) Vielzahl von Verfahren der betrieblichen Kompetenzmessung erkennen. Das bekannte Handbuch von Erpenbeck/von Rosenstiel bietet hierfür einen anschaulichen Beleg. Erpenbeck/von Rosenstiel (2005, S. 12) fassen unter dem Begriff der Kompetenzmessung all

jene Verfahren, welche Kompetenzen entweder quantitativ erfassen, wie etwa mit Hilfe von Testverfahren, oder qualitativ charakterisieren, z.B. Begriffsanalysen oder komparative Beschreibungen wie z.B. Kompetenzbiographien. In diesem Begriffsverständnis zählen zur Kompetenzmessung demnach unterschiedliche Verfahren, die ein breites Spektrum von formalen Qualifikationsnachweisen, Berufs- und Tätigkeitsanalysen, Arbeitsplatz- und Anforderungsanalysen bis hin zu Persönlichkeitsanalysen umfassen.
In der neueren Diskussion insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung hat sich zunehmend der Begriff der Kompetenzbilanzierung auch in Bezug auf Verfahren betrieblicher Kompetenzerfassung etabliert (vgl. Kirchhöfer 2004, Strauch 2008). „Kompetenzbilanzierung bezeichnet Verfahren zur Erfassung, Explizierung, Anerkennung und Dokumentation von bei der Person vorhandenen Kompetenzen, die meist durch betriebsexterne professionalisierte Bilanzierungseinrichtungen durchgeführt und für das Individuum als Ausweis eigenen Arbeitsvermögens dienen“ (Kirchhöfer 2004, S. 68). Erklärungsbedürftig sind in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeiten der Erfassung, Bewertung, Anerkennung, Validierung, Ausweisung und Zertifizierung von Kompetenzen jeweils für Zwecke der individuellen und der betrieblichen Kompetenzbilanzierung. Allgemein beschreibt Strauch (2008, S. 40) die Erstellung von Kompetenzbilanzen in einem dreischrittigen Vorgehen: (1) der Kompetenzerfassung über Prüf-/ Testverfahren und beobachtende Verfahren (2) der Kompetenzbewertung über Instrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung und Soll-Ist-Abgleiche (3) der Kompetenzausweisung durch Beschreibungen ohne Berechtigung und/oder mit Berechtigung und Zertifikaten. Kompetenzausweisungen in Form von Beschreibungen ohne Berechtigung sind in der Praxis am häufigsten zu finden, im betrieblichen Kontext u.a. in Form von Kompetenzprofilen als ein strukturiertes Abbild der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen eines Mitarbeiters. Auch im betrieblichen Kontext existieren Kompetenzausweisungen über die Vergabe von Zertifikaten. Die jeweiligen Vorgehensweisen hierzu sind jedoch sehr heterogen und betriebsspezifisch. Eine Berechtigung und Aussagekraft über den betrieblichen Kontext hinaus erfordert jedoch eine Orientierung an unternehmensübergreifenden Standards.
Betriebliche Kompetenzbilanzierung beschränkt sich allerdings nicht nur auf die Ebene der einzelnen betrieblichen Mitarbeiter, sondern bezieht sich auch auf übergeordnete soziale Gebilde wie Gruppen, Teams, Netzwerke. Kompetenzbilanzen auf der Organisationsebene dienen der Bestandsaufnahme verfügbaren Wissenskapitals und bilden eine wichtige Grundlage für Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung (Gröschke, Wilkens 2009).

Trotz dieses nachdrücklich angemeldeten betrieblichen Bedarfes und einer wachsenden Anzahl unterschiedlicher Kompetenzbilanzierungsansätze ist eine substantielle und vergleichende Forschung zu Instrumenten, Verfahren und Umsetzungspraxis betrieblicher Kompetenzerfassung bislang eher defizitär geblieben (vgl. Münk, Reglin 2009).
Wichtige Gründe liegen in einer wachsenden Heterogenität und einem „unverbindlichen Nebeneinander“ (Münk, Reglin 2009, S. 8) existierender Ansätze, die es generell erschweren, die verschiedene Konzepte mit ihren je unterschiedlichen Kompetenzkonstrukten, Zielsetzungen und methodischen Herangehensweisen zueinander in Beziehung zu setzen und deren Ergebnisse miteinander zu vergleichen. So setzt eine Erfassung und Bewertung von Kompetenzen ein klares und für operationale Zwecke zugängliches Verständnis von

Kompetenz voraus. Einheitliche Begriffsverständnisse und brauchbare Instrumentarien für die Beschreibung von Kompetenzen liegen häufig jedoch nicht vor. Zu diesen Problemen mit dem Kompetenzkonstrukt kommen methodische Fragen hinzu, deren Überwindung schwierig erscheint. Die weithin gültigen und anerkannten Anforderungen an Messverfahren, die in den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität bestehen, gelten auch im Zusammenhang mit der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen im betrieblichen Kontext. In der betrieblichen Realität werden Kompetenzbilanzierungen offensichtlich eher ohne Reflexion dieser wissenschaftlichen Standards vollzogen (Strauch 2008, S. 51) und es ist davon auszugehen, dass sich nicht unbedingt die exaktesten Verfahren in der Praxis durchsetzen, sondern jene, die am praktikabelsten und am ökonomischsten erscheinen. Weitere Herausforderungen bestehen darin, Kompetenzbilanzierungen zu entwickeln, die eine möglichst hohe Aussagekraft, Akzeptanz, Gültigkeit und Konstanz aufweisen. Dabei bestimmt der Informationsgehalt von Nachweisen in erheblichem Maße auch deren Gültigkeit und Akzeptanz. Sehr detaillierte Beschreibungen erhöhen zwar den Informationsgehalt, tragen möglicherweise jedoch nicht immer zu einer Transparenz bei. Weiterhin haben Bekanntheitsgrad der ausstellenden Stelle und die Aktualität der Nachweise Einfluss auf Gültigkeit und Akzeptanz (Strauch 2008, S. 52).

Thesen

- Für die Erforschung von Kompetenzfeststellung im Betrieb ist eine wissenschaftsbasierte Systematisierung existierender Ansätze insbesondere auch unter methodischen Gesichtspunkten von hoher Bedeutung.
- Die Praxis der betrieblichen Kompetenzfeststellung in den betrieblichen Funktionsbereichen eines Personalentwicklungs-, Bildungs- und Kompetenzmanagements ist im Hinblick auf Erfolgsbedingungen und Hindernisse wissenschaftlich zu untersuchen.
- Für die betriebliche Praxis sind methodisch geeignete valide Messverfahren, insbesondere unter Berücksichtigung ihrer Praktikabilität, zu entwickeln. Erfahrungen und Ergebnisse aus aktuellen Forschungsinitiativen zur beruflichen Kompetenzmessung (z.B. DFG-Projekte und Projekte im Rahmen der Forschungsinitiative ASCOT) sollen hierzu nutzbar gemacht werden.

6. Systematisierung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen

In der Literatur werden zur Systematisierung und Charakterisierung von Kompetenzfeststellungsverfahren unterschiedliche Merkmale diskutiert (vgl. beispielsweise Kaufhold 2006 sowie Erpenbeck/von Rosenstiehl 2007). Nach Kaufhold können Kompetenzfeststellungsverfahren nach den Aspekten (a) Ziel und Zweck der Kompetenzerfassung, (b) Kompetenzverständnis, (c) Situations- und Erfassungskontext und (d) Methodologie analysiert und geordnet werden (vgl. Kaufhold 2006). Darüber hinaus kann noch die Kategorie Qualifikation des (pädagogisch) durchführenden Personals hinzugefügt und die Kategorie Situations- und Erfassungskontext durch die organisatorische Verortung ergänzt werden (vgl. Basel/Koch 2007).

Die genannten Aspekte sind bedeutsam für die Systematisierung von Anerkennungsverfahren. Darüber hinaus spielen dabei jedoch auch institutionelle Aspekte eine zentrale Rolle. Kriterienorientierte Typologien für Anerkennungsverfahren wurden in der Vergangenheit von verschiedenen Autoren in unterschiedlichen Kontexten entwickelt (vgl. Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001, Laur-Ernst 2001, Colardyn 2002, ECOTEC 2005; 2008, Schneeberger/Schlögl/Neubauer 2009, Markowitsch 2009, Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel 2010). Bei der Betrachtung dieser Typologien fällt auf, dass diese in jüngerer Vergangenheit insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen entwickelt wurden. Neben den Methoden nehmen diese Typologien Bezug auf die Zielsetzungen sowie die Normen und Standards der Verfahren. Kritisch sind einige der Typologien hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung zu bewerten. Teilweise handelt es sich bei den Ordnungsmodellen eher um Klassifikationen als um Typologien (vgl. Annen 2011, S. 278f).

Während kriterienorientierte Typologien auf unterschiedliche nationale sowie europäische Kontexte bzw. Verfahren übertragbar sind, differenzieren einige Autoren auch zwischen verschiedenen Ländertypen. Zwei europaweit vielfach rezipierte Ansätze sind hier der von Björnavold (2001) und der von Feutrie (2007) (vgl. daneben aber auch Duvekot et al. 2005, OECD 2007 sowie Projekt ‚Euro Validation' 2007). Beide Autoren identifizieren bestimmte Ländermodelle, um unterschiedliche nationale Verfahrensweisen im Umgang mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zu unterscheiden (vgl. Annen 2011, S. 288).

Gegen eine Ländertypologie spricht jedoch, dass unterschiedliche Typen von Anerkennungsverfahren in einem Land gleichzeitig vorkommen können, beispielsweise in unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems (vgl. Annen 2011, S. 288). Eine kriterienorientierte Typologie hat daneben den Vorteil, dass sie auf nationale sowie auf europäische Anerkennungsverfahren anwendbar ist. Annen unterscheidet in ihrer kriterienorientierten Typologie unter Bezugnahme auf Straka (2005) grundlegend zwischen drei Typen von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen (vgl. ebenda, S. 289ff). Dabei sind die zentralen Unterscheidungsmerkmale dieser Verfahrenstypen die Art der Zertifizierung sowie deren Entsprechung im formalen Bildungssystem.

Dem ersten Idealtyp entsprechen Verfahren, die in das formale Bildungssystem integriert sind und auf die Erlangung der Zertifikate dieses Systems ausgerichtet sind. Daher wird dieser Typus als ‚integrativ' bezeichnet. Der zweite Idealtyp ist im Bereich der non-formalen Bildung verortet und führt zu Zertifikaten, die keine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben. Bei diesen Verfahren wird im Grunde eine autonome (im Sinne von unabhängige) Zertifizierung vorgenommen, weshalb dieser Idealtyp als ‚autonom' bezeichnet wird. Der dritte Idealtyp nimmt vor allem auf das informelle Lernen Bezug und ist nicht mit der Erlangung eines Zertifikates verbunden. Die Ergebnisse dieser Verfahren können bezüglich einer formalen Anerkennung oder auch einer Zertifizierung als Unterstützung dienen. Da das Individuum hier unterstützt und/oder gestärkt werden soll, wird dieser dritte Idealtyp als ‚sekundierend' bezeichnet (vgl. Annen 2011, S. 289ff).

Annen charakterisiert diese drei Verfahrenstypen sowohl durch methodische als auch durch institutionelle Aspekte (vgl. ebenda, S. 199ff). Hinsichtlich der methodischen Aspekte differenziert sie zwischen methodischer Zielsetzung und Methodik. Sie unterscheidet hier zwischen Verfahren mit einer formativen und einer summativen Zielsetzung sowie solchen,

die beide Elemente enthalten. Bezug nehmend auf das mit der Typologie verbundene Kriterienraster werden daneben methodisch folgende Kriterien herausgestellt: a) Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung b) Ablaufschritte des Verfahrens c) Konkrete Methoden und d) Unterscheidung zwischen Performanz-Prüfung und Dokumenten-Prüfung. Neben diesen methodischen Aspekten werden weitere insbesondere institutionelle Kriterien berücksichtigt, wie das Kompetenzverständnis, die beteiligten Akteure, die zu Grunde liegenden Normen und Standards, die institutionellen Verfügungsrechte und individuelle Berechtigung sowie die Koordination der Verfahren (vgl. ebenda). All diese Kriterien finden Eingang in die von Annen entwickelte Verfahrenstypologie.
Thesen:

- Der Ausweis eines Kompetenzverständnisses sowie die Formulierung von Standards fördern die Transparenz und Akzeptanz eines Verfahrens.
- Den Anforderungen des non-formalen und insbesondere des informellen Lernens werden am besten die Verfahren des sekundierenden Typs gerecht.
- Nur die Verfahren des integrativen Typs decken den gesamten Prozess der Anerkennung ab.
- Eine umfassende Performanz-Prüfung findet nur im Rahmen der Verfahren des autonomen Typs statt.
- Innerhalb der meisten Anerkennungsverfahren dominiert der Koordinationsmechanismus des Netzwerkes. Jedoch sind daneben entweder hierarchische Elemente oder Marktanreize zur Implementierung der Verfahren notwendig.
- Um eine formale Anerkennung von Kompetenzen zu erreichen, müssen zwangsläufig die Akteure des formalen Bildungssystems beteiligt oder die bestehenden Verfügungsrechte verändert werden.

7. Schlussbemerkung

Mit der Anerkennung von Lernergebnissen durch eine (gleichwertige) Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens wird prinzipiell die Frage nach der entsprechenden Differenzierung des Bildungs- und Qualifikationssystems gestellt (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 108ff).
Unter Berücksichtigung der Entwicklungen anderer europäischer Länder unterscheiden Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer (2010) drei Ansätze von Systementwicklungen, die den Bezugsrahmen für die jeweiligen Forschungs-, Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben zur Anerkennung- und Anrechnung des informellen und non-formalen Lernens herstellen:

1. Beibehaltung des formalen Bildungssystems (systemimmanent), wobei sich die Prüfungen und Beurteilungen des informellen und nicht-formalen Lernens an den Standards und Kriterien des Bereichs des formalen Lernens anlehnen.
2. Entwicklung eines parallelen kompetenzbasierten Systems mit der Ermittlung, Bewertung, Prüfung und Zertifizierung anhand vereinbarter Standards zum informellen und nicht-formalen Kompetenzerwerb.
3. Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System auf der Basis einer kompetenzorientierten Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung formalen, informellen und nicht-formalen Lernens,

Beschreibung von Lernergebnissen, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate (ebenda, S. 47ff).

Die Ausgestaltung der Maßnahmen zur Feststellung, Bewertung und Anerkennung von auf informellen Wegen erlangten Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist letztlich von der grundsätzlichen Richtungsentscheidung von der Wahl des integrativen, parallelen oder umfassend kompetenzorientierten Ansatzes abhängig. Hier müssen entsprechende system- und institutionsbezogene Forschungs- und Gestaltungsaufgaben ansetzen.
Eine grundlegende Herausforderung des systembezogenen Ansatzes besteht darin, der besonderen Qualität des Lernens in anderen als formalen Kontexten Rechnung zu tragen und die Ergebnisse dieses Lernens als gleichwertig zu betrachten. Zu fragen ist hier, ob Verfahren und Methoden formaler Anerkennungs- und Bewertungsverfahren diesem Anspruch genügen (können).

Entsprechend müssen Kompetenzfeststellungsverfahren verglichen und auf ihre Anschlussfähigkeit an eine formale Anerkennung, beispielsweise Externenprüfung oder dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, geprüft werden.
Ein weiterer Entwicklungsbedarf besteht an einem integrativen Anerkennungsverfahren, das zwischen den Bildungsbereichen anschlussfähig ist und zu einer formalen Zertifizierung führt.

- Zu beachten ist dabei die institutionelle Verankerung eines solchen Verfahrens, unter Berücksichtigung der beteiligten Akteure.
- Hierfür muss ein Qualitätsentwicklungs- und Beratungsinstrument geschaffen werden.
- Dabei sollte auch der Aspekt der Teilzertifizierung von Qualifikationen im Auge behalten werden.

Welcher Ansatz in Zukunft im deutschen Bildungssystem weiter favorisiert wird, hängt entscheidend von den Entwicklungen des Deutschen Qualifikationsrahmens und den damit verbundenen bildungspolitischen Implikationen ab, die für entsprechende Forschungs- und Entwicklungsaufgaben einen Rahmen bilden.

Literatur

Annen, S. (2011): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Dissertation, Manuskript. Bonn

Annen, S.; Schreiber, D.: (2011): Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: Severing, E.; Weiß, R. (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung / Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung - Anforderungen - Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld 2011, S. 135-155

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestutzter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld

Barney, J.B. (1991): Firm resources and sustained competitive advantage, in: Journal of Management, Vol. 17, No. 1, S. 99-120.

Baethge, M. (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. In: Mitteilungen aus dem SOFI -

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität. -, H. 31, S. 91-103

Baethge, M.; Baethge-Kinsky V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster/New York

Baethge, M.; Brunke, J.; Wieck, M. (2010): Die Quadratur des Kreises – oder die Mühsal der Suche nach Indikatoren für informelles Lernen: am Beispiel beruflichen Lernens im Erwachsenenalter. In: Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“, BMBF (Hrsg.), Bildungsforschung Bd. 33, Bonn, Berlin, S. 158-190

Basel, D.; Koch, T. (2007): Klassifizierungsansätze von Kompetenzfeststellungsverfahren.In: berufsbildung, Heft 103 / 104, 2007. S. 8-13

Behringer, F.; Käpplinger, B. (2011): Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2011, S. 15-19

Beinke, K.; Bohlinger, S.; Splittstösser, S. (2011): Glaubhaftmachung beruflicher Handlungsfähigkeit im Kontext der Externenprüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 107, Heft 2, Stuttgart, S. 256-269

Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung '96. - Münster, Westf., S. 153-262

Bergmann, B. (2004): Zusammenhänge zwischen der Lernhaltigkeit der Arbeitssituation und der Kompetenz Erwerbstätiger. In: Bergman et al. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Münster, Waxman, S. 37-76

Björnavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg

BMBF (2011): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. Deutscher Bundestag. Drucksache 17/6260 vom 22.06.2011 http://www.bmbf.de/pubRD/anerkennungsgesetz.pdf (Stand 1.09.2011)

Bretschneider, M. (2008): Dynamische Veränderungen der Berufswelt und lebenslanges Lernen – Qualität und Nutzen berufsbezogener Weiterbildung. In: bwp@spezial 4- HT2008 – online: http://www.bwpat.de/ht2008/fr06/bretschneider-ft06-ht2008_spezial4.pdf

Brödel, R. (2008): Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens. In: Gnahs, D.; Kuwan, H.; Seidel, S. (Hrsg): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd.2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 111-121.
Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Waxmann, Münster

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg

Colardyn, D. (Hrsg.) (2002): Lifelong Learning: which ways forward? Utrecht.

Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin

Dehnbostel, P.; Seidel, S.; Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover

Dietzen, A. (2011): Wissenskonzepte in der beruflichen Kompetenzforschung. Sichtweisen kognitivistischer und erfahrungsgeleiteter Ansätze. In: Dewe, B.; Schwarz, M. P. (Hrsg): Beruf, Betrieb, Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 438-469

Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten - Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn

Duvekot, R.; Schuur, K.; Paulusse, J. (Hrsg.) (2005): The unfinished story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures. Utrecht

ECOTEC Research & Consulting Limited (2005): European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission. Otero, M.S.; McCoshan, A.; Junge, K. (Hrsg.). Birmingham: Culture of the European Commission. Otero, M.S.; Hawley, J.; Nevala, A.M. (Hrsg.). Birmingham 2008

Eraut, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. In: British Journal of Educational Psychology, 70, S. 113-136

Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace. In: Studies in Continuing Education, 26 2, S. 247-273

Eraut, M. (2007): Learning from other people in the workplace. In: Oxford Review of Education, 33 4, S. 403-422

Erpenbeck, J.; von Rosenstiehl, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage, Schäffer Poeschel

Euro Validation - Pan-European System of Lifelong Learning Validation For Sustainable Rural Development (2007): Lifelong Learning Validation For Sustainable Rural Development: A Good Practice Guide. Athen

Feutrie M.: Validation of Non-formal and Informal Learning in Europe (2007): Comparative Approaches, Challenges and Possibilities. In: Communication at the conference on: Recognition of Prior Learning: Nordic-Baltic Experiences and European Perspectives. Kopenhagen URL: www.nordvux.net/page/489/keynotesandpresentations.htm (Letzter Zugriff 28.04.2011)

Fischer, M. (2000): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umrisse einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl, J.-P.; Rauner, F.; Spöttl, G. (Hrsg.) (2000): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, S. 31-49

Franke, G.; Kleinschmitt, M. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Berlin, Beuth

Franke, G. (1999): Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Nowak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 54-70

Frieling, E.; Bernard, H.; Bigalk, D.; Müller, R. F. (2001): Lernförderliche Arbeitsplätze - eine Frage der Unternehmensflexibilität? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), QUEM REPORT - Schriften zur beruflichen Weiterbildung: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen (Heft 69), Berlin, ABWF, X, S. 109-139

Frieling, E.; Bernard, H.; Bigalk, D.; Müller, R. F. (2006): Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster, Waxmann

Geldermann, B.; Seidel, S.; Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld. S. 227-242

Gröschke, D.; Wilkens U. (2009). Ebenenübergreifende Kompetenzfeststellung: Diskussion eines Operationalisierungsvorschlags. In: Münk, Severing (Hrsg.) Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 123-139

Grund, S.; Kramer, B. (2010): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. Düsseldorf

Gutschow, K. (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 118 BIBB, Bonn

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2010. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden 2011

Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen, Berlin

Kruse, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim, Basel, Juventa. S. 188-193

Kuwan, H.; Seidel, S. (2008): Informelles Lernen - Überlegungen zur empirischen Erfassung. In: Gnahs, D., Kuwan, H., Seidel, S., (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, S. 97-110

Kuwan, H.; Seidel S. (2011): Informelles Lernen. In: von Rosenbladt B., Bilger, F. (Hrsg): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. DIE, W. Bertelsmann Verlag GmbH, Bielefeld, S. 219-232

Laur-Ernst, U. (2001).: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung - Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, S. 111-128

Lave, J.; Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York and Cambridge/UK

Livingstone, D.W. (2001): Adult's Informal Learning. Definitions, Findings,Gaps and Future Research. Nall Working Paper 21. URL: www.nall.ca/res/21adultsinformallearning.htm (Stand 2.12.2011)

Markowitsch, J. (2009): Zur Typologisierung von Qualifikationen. In: Markowitsch, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien/Münster S. 97-110

Moraal, D.; Lorig, B.; Schreiber, D.; Azeez, U. (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung - Daten und Fakten der CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB-Report 7/2009 http://www.bibb.de/de/50699.htm (Stand 15.10.2011)

Münk, D. Reglin (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. In: Münk, Severing (Hrsg.) Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 9-17

OECD (2006): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation

OECD (2007): Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. Paris

Oehme, A. (2011): Anerkennen versus prüfen – die Unterschiede. Prüfermagazin im Handwerk, Heft Nr. 6

Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops Anrechenbarkeit von Bildung / Zertifizierung. 20. Juni 2001, Institut für höhere Studien (IHS), Wien

Overwien, B. (2005): Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Heft 31/32, Köln et al., S. 1-26

Reischmann, J. (2002): Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Vom „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: Bergold, R.; Dierkes, P.; Knoll, J. (Hrsg.): Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „lernen200plus-Inititative für eine neue Lernkultur“. Recklinghausen, S. 159-167

Schiersmann, Ch. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden

Schneeberger, A.; Schlögl, P.; Neubauer, B. (2009): Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Münster, S. 111-132

Schreiber, D. (2010): Ist die Externenprüfung eine Form der Anerkennung informellen Lernens? In: berufsbildung, Heft 125, S. 18-19

Schreiber, D.; Weber-Höller, R. (2011): Nachweise bei der Zulassung im Rahmen der Externenprüfung. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/2011, S. 43-46

Seidel S. et al. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. (Hrsg.): BMBF, Bonn

Sonntag, Kh. (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München

Statistisches Bundesamt (2011): : Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2010. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden 2011

Straka, G. A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informellen Lernen). In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen durch Wandel durch Lernen. Münster et al.

Straka, G. A. (2005): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: Künzel, K. (Hrsg.): International Yearbook of Adult Education. Köln, S. 27-45

Strauch, A. (2008): Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext, Baltmannsweiler

von Rosenbladt, B.; Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007, München

Wernerfelt, Birger (1984): A resource-based view of the firm, in: Strategic Management Journal, Vol. 5, S. 171-180.