

# **Bildungspässe - Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten**

## **Tagungsband**

**des internationalen Fachkongresses  
vom 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken**

### Konsortium:

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische  
Forschung (DIPF), Projektleiter: Dr. Harry Neß  
Mitarbeiter: Dr. Ulrich Arnswald, Susanne Barth,  
Aklilu Ghirmai, Dr. Uwe Lauterbach  
Schlossstraße 29, 60486 Frankfurt am Main  
Tel.: (069) 24708 – 231  
Fax: (069) 24708 – 444  
[ness@dipf.de](mailto:ness@dipf.de)  
[www.dipf.de](http://www.dipf.de)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)  
Projektleiter: Dr. Josef Schrader  
Mitarbeiter:  
Markus Bretschneider, Dr. Rüdiger Preißer  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn  
Tel.: (0228) 3294 – 0, Fax: (0228) 3294 – 399  
[schrader@die-bonn.de](mailto:schrader@die-bonn.de)  
[www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)

Institut für Entwicklungsplanung und Struktur-  
forschung an der Universität Hannover (ies)  
Projektleiter: Dr. Dieter Gnahs  
Mitarbeiterinnen:  
Elke Sandau, Sabine Seidel, Beate Seusing  
Listerstraße 15, 30163 Hannover  
Tel.: (0511) 3997 – 244, Fax: (0511) 3997- 229  
[gnahs@ies.uni-hannover.de](mailto:gnahs@ies.uni-hannover.de)

### Mitglieder der Begleitgruppe:

#### Ländervertreter:

Dr. Alfred Lumpe (Hamburg), Claus Schroer  
(Bremen), Hans-Peter Hochstätter (Hessen),  
Sabine Mayer (Nordrhein-Westfalen),  
Jesco Weickert (Rheinland-Pfalz),  
Willi Kräuter (Saarland)

#### Bundesvertreter (BMBF):

Klaus Uckel, Dr. Marlene Lohkamp-Himmighofen

#### Experten:

Katrin Gutschow (Bundesinstitut für Berufsbildung),  
Dr. Reinhold Weiss (Institut der Deutschen  
Wirtschaft Köln), Mechhild Bayer (ver.di), Ingrid  
Schöll (VHS des Stadtverbandes Saarbrücken)

#### Wissenschaftler (Konsortium):

Dr. Harry Neß (DIPF), Dr. Josef Schrader (DIE),  
Dr. Dieter Gnahs (IES)

### Federführung:

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft  
Referat G 1  
- Allgemeine und politische Weiterbildung -  
Hohenzollernstraße 60, 66117 Saarbrücken  
Tel.: (0681) 501-7214, Fax: (0681) 501-7548  
[w.kraeuter@bildung.saarland.de](mailto:w.kraeuter@bildung.saarland.de)  
[www.bildung.saarland.de/weiterbildung.htm](http://www.bildung.saarland.de/weiterbildung.htm)

Der Fachkongress wurde veranstaltet und finanziert  
von

- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Europäischer Sozialfonds
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft  
des Saarlandes
- Stadtverband Saarbrücken

im Rahmen des Verbundprojektes  
"Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen  
Lernens" im Programm "Lebenslanges Lernen" der  
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und  
Forschungsförderung (BLK)

Die einzelnen Beiträge werden von  
den jeweiligen Autoren verantwortet.

**[www.bildungspass.de](http://www.bildungspass.de)**

# Inhalt

1	<b>Grußworte</b>	
	Minister Schreier .....	Seite 5
	Michael Burkert .....	Seite 6
	Klaus Luther .....	Seite 7
2	<b>Einleitung</b> .....	Seite 9
3	<b>Hauptreferate</b>	
3.1	Assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Main tendencies and challenges (Jens Bjørnåvold, EU) .....	Seite 10
3.2	Stand und Perspektiven zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland (Harry Neß, DIPF) .....	Seite 22
4	<b>Arbeitskreis 1: Intentionen und Funktionen von Bildungspässen</b>	
4.1	Einführung (Markus Bretschneider, DIE / Rüdiger Preisser, DIE) .....	Seite 30
4.2	National Vocational Qualifications (England, Wales) und „TRANSFINE“ (Patricia Davies, Großbritannien) .....	Seite 32
4.3	Schweizerisches Kompetenz-Management Modell und integrierte Instrumente (Anita Calonder-Gerster, Schweiz) .....	Seite 35
4.4	Kommentierte Berichterstattung (Ingrid Schöll, VHS Stadtverband Saarbrücken) .....	Seite 40
5.	<b>Arbeitskreis 2: Bewertung und Zertifizierung</b>	
5.1	Einführung (Sabine Seidel, ies) .....	Seite 44
5.2	Fachstelle UND Familien- und Erwerbsarbeit für Männer und Frauen, Bern (Elisabeth Häni, Schweiz) .....	Seite 45
5.3	Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen im finnischen Berufsbildungssystem (Pentti Yrjölä, Finnland) .....	Seite 49
5.4	Feststellung, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen als Hinführungsstrategie zum Lebenslangen Lernen (Arminda Coutinho da Silva, Portugal) .....	Seite 53
5.5	Kommentierte Berichterstattung (Annemarie Gerzer-Sass, Deutsches Jugendinstitut) .....	Seite 56

<b>6</b>	<b>Arbeitskreis 3: Akzeptanz und Implementierung</b>	
6.1	Einführung (Uwe Lauterbach, DIPF) .....	Seite 59
6.2	Schweiz (Philipp Gonon, Uni Trier) .....	Seite 62
6.3	Dokumentation und Zertifizierung von informellem und non-formalem Lernen in Frankreich (Werner Zettelmeier, Frankreich) ..	Seite 64
6.4	EVC in the Netherlands (Tijs Pijls, Niederlande) .....	Seite 67
6.5	Zertifizierung informellen Lernens: Strukturen und Erfahrungen in England und Wales (Thomas Deißinger, Uni Konstanz) .....	Seite 72
6.6	Südtiroler Bildungspass und KOM(petenzen) PASS (Gerlinde Haller, Italien) .....	Seite 77
6.7	Erfassung und Bewertung von Berufskennntnissen in Österreich (Johannes Steinringer, Österreich) .....	Seite 81
6.8	Kommentierte Berichterstattung (Sonja Brunner, ZDH) .....	Seite 84
6.9	Bildungspass kritisch gesehen aus Sicht des Handwerks (Sonja Brunner, ZDH) .....	Seite 86
<b>7</b>	<b>Podiumsdiskussion</b>	
	Zusammenfassung (Markus Bretschneider, DIE) .....	Seite 87
<b>8</b>	<b>Schlusswort</b> .....	Seite 91
<b>9</b>	<b>Anhang</b>	
	Kurzdarstellung der Bildungssysteme	
	Finnland .....	Seite 92
	Frankreich .....	Seite 94
	Großbritannien (England und Wales) .....	Seite 96
	Niederlande .....	Seite 97
	Schweiz .....	Seite 99
	Teilnehmerliste .....	Seite 101

## Jürgen Schreier

Minister für Bildung, Kultur und  
Wissenschaft des Saarlandes



Sehr geehrte Damen und Herren,

seien Sie herzlich willkommen, hier im wohl europäischsten Teil Deutschlands, dem Saarland. Wir feiern zeitgleich zu diesem Kongress das 40-jährige Jubiläum des Deutsch-Französischen Freundschaftsvertrages. Ich freue mich, dass auch dieser internationale Fachkongress im Saarland stattfindet, hier im schönen Saarbrücker Schloss.

Sie haben sich zusammengefunden, um die Machbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten eines Bildungspasses für alle zu diskutieren; angesichts von über 200 Bildungspass-Initiativen in Deutschland ein wahrhaft großes und notwendiges Vorhaben.

Dabei geht es auch um Fragen zur Zertifizierbarkeit informellen Lernens. Es sind meines Erachtens ganz wesentliche Fragen, die selbst in einem Bereich anstehen, der von starken Traditionen geprägt ist, nämlich dem Schulbereich.

Auch deshalb bin ich sehr gespannt auf Ihre Diskussionsergebnisse und den Fortgang dieses Verbundprojektes.

Die Vorhaben, die sie heute und morgen diskutieren, stehen vor dem Hintergrund, das lebenslange Lernen zu fördern. Der Fokus von Bildung wurde in der Vergangenheit zu sehr auf Schule, Ausbildung und Hochschule gerichtet, weniger darauf, was davor und danach geschieht. Ich bin der festen Überzeugung, dass der Weiterbildung und der Verknüpfung der verschiedenen Bildungsbereiche ein stärkeres bildungspolitisches Gewicht zukommen muss.

Ein Beispiel:

Ich habe erstmalig in Deutschland einen Vertrag mit einer externen Einrichtung geschlossen, der Sprachprüfungen im Weiterbildungsbereich mit Sprachprüfungen an unseren Schulen gleich setzt. Es handelt sich dabei um die Sprachprüfungen bei den zen-

tralen Abschlussprüfungen zum Mittleren Bildungsabschluss. Und: Wir ermöglichen damit - bundesweit erstmalig - eine externe Evaluation im Schulbereich.

Das ist ein erster, aber auch ein ganz wichtiger Schritt auf dem Weg zu einheitlichen und damit vergleichbaren Qualitätsstandards über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

es ist kein Zufall, dass gerade das Saarland die Federführung über das Länder-Verbund-Projekt "Weiterbildungspass" übernommen hat. Die Ziele, die mit diesem Vorhaben verbunden sind, decken sich mit unserem politischen Bestreben.

Wir Politiker brauchen die Zuarbeit von Experten und Wissenschaft, um den Fortschritt unserer Gesellschaft besser gestaltend begleiten zu können. Wir benötigen Sie und Ihre Erkenntnisse.

Ich danke Ihnen, dass Sie sich bereit erklärt haben, den Fortgang dieses Projekts mit Ihrem Wissen zu bereichern.

Mein Dank geht aber auch an das Bundesbildungsministerium und die Europäische Union, die diesen Kongress und das Gesamtvorhaben ermöglicht haben.

Das neue Jahr hat erst begonnen, so dass ich Ihnen an dieser Stelle viel Glück und Erfolg nicht nur für diesen Kongress, sondern auch für Ihr persönliches und berufliches Leben wünschen darf.

Ich hoffe, Sie haben noch Gelegenheit, etwas von dem Flair unseres Landes mit nach Hause zu nehmen.

## Michael Burkert

Präsident des  
Stadtverbandes Saarbrücken



Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich darf Sie auch im Namen des Stadtverbandes Saarbrücken ganz herzlich im Saarbrücker Schloss begrüßen.

Der Stadtverband ist mit seiner Volkshochschule eine der größten Weiterbildungseinrichtungen des deutschen Südwestens. 70.000 Unterrichtsstunden, 20.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, über 1.500 Kurse und Veranstaltungen pro Semester verdeutlichen dies. Im größten Fachbereich, den Sprachen, ragen besonders die Prüfungsangebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in Englisch heraus. Keine andere Bildungseinrichtung kann so viele Sprachen und internationale Abschlüsse vorhalten.

Die volkshochschuleigene EDV-Schulung bietet mit modernster Ausstattung und flexiblem zeitlichen Angebot vom Aufbaukurs bis zum Netzwerkkoordinator ein breites Spektrum an Qualifizierungsmöglichkeiten. Neben der beruflichen Weiterbildung sieht die vhs aber auch ihre Aufgaben darin, in den Bereichen Gesundheit und Freizeit, Politische Bildung, Kultur und grenzüberschreitende Begegnungen eine Palette von Kursen anzubieten, die sowohl informativ als auch präventiv und konstruktiv zur Lebensgestaltung anregen und beitragen wollen.

Vor circa drei Jahren ist hier im Saarland unter Mitwirkung der Volkshochschule die Idee eines bundesweit gültigen Bildungspasses entstanden. Sie wurde zuerst herangetragen an Herrn Klaus Luther vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, den ich hier ganz herzlich begrüße, dann mit dem saarländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft in die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als erstes Grundsatzpapier eingebracht. Dort wurde das Konzept, nach anfänglich längerer Diskussion, als eines von zwei bundesweiten Modellprojekten umgesetzt. So ergab

es sich, dass das Saarland als Projektträger fungiert und auch die heutige Konferenz zur Zwischenbilanz an diesem Orte tagt.

Bildungspässe gibt es in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern, das macht auch die Anwesenheit der geladenen Experten hier in Saarbrücken deutlich. Auch in Deutschland selbst ist der Bildungspass nicht unbekannt. Aber es ist bislang noch nicht gelungen, ein Instrument zu entwickeln, das von allen, von der allgemeinen wie der beruflichen Bildung gleichermaßen akzeptiert, gut angenommen, gut verteilt und gut vermarktet wird.

Im Zeitalter des lebenslangen Lernens benötigen wir aber „Ermutigungsinstrumente“. Denn auch die Europäische Union hat in den letzten Jahren in zahlreichen Dokumenten immer wieder darauf hingewiesen, dass das lebenslange Lernen gefördert werden muss und dass geeignete Instrumente zur Förderung entwickelt werden müssen.

Der Bildungspass kann und sollte ein solches Ermutigungsinstrument werden. Er kann und soll helfen, die Menschen motiviert auf das lebenslange Lernen einzustimmen. Nicht jedem ist wohl beim Gedanken an lebenslanges Lernen, nicht alle wissen, ob das, was sie lebenslang an Lernstoff in sich aufnehmen, zum einen richtig ausgewählt und zum anderen richtig dokumentiert ist. Zur Auswahl richtigen Lernens brauchen wir Lernberatung und zur überzeugenden, im besten Sinne einfachen, das heißt einfach zugänglichen und einfach handhabbaren Dokumentation des Wissens brauchen wir einen Bildungspass.

Den sollte der aufstiegsorientierte Facharbeiter genauso in der Tasche haben wie die junge Frau, die ihren Schulabschluss nachholt und jetzt weitere Lernanstrengungen unternimmt.

Der Bildungspass sollte einem umfassenden, integrativen Bildungsbegriff Rechnung tragen: Das heißt, er soll helfen - und dies ganz offensiv - die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zu fördern. Nur Menschen, die imstande sind, beide Bereiche in ihre Bildungsbiografie zu integrieren, sind langfristig in der Lage, als Mitglieder dieser Gesellschaft nicht nur einen ökonomischen Beitrag zur Sicherung ihrer eigenen und unserer gemeinsamen Existenz zu leisten. Wer mit Themen wie Ökologie, Gesundheit oder Friedenspolitik nicht souverän und selbstbewusst umgehen kann, der kann beruflich noch so erfolgreich sein. Da fehlt etwas.

Deutschland zeichnet sich durch ein flächendeckend gut ausgebautes Bildungswesen aus. Sicherlich gibt es Problembereiche, denken wir nur an PISA, an die damit verbundenen Folgen für die Gesellschaft, aber auch für die Weiterbildung.

**Klaus Luther**  
**Unterabteilungsleiter**  
**"Weiterbildung,**  
**Lebenslanges Lernen"**  
**im Bundesministerium**  
**für Bildung und Forschung**

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich möchte zunächst Herrn Minister Schreier und dem Leiter des Bund-Länder-Verbundprojekts, Herrn Kräuter, ganz herzlich für die Einladung nach Saarbrücken und für die Vorbereitung und Durchführung dieser wichtigen Konferenz danken.

Dem Hausherrn dieser wunderbaren Tagungsstätte, Herrn Burkert, gilt als Nächstem der Dank, dass wir im Schloss tagen dürfen. Sie haben in Ihrer Begrüßung auf die Genese des Projekts hingewiesen. Ich möchte dies noch etwas ergänzen: Dem Gespräch mit Frau Schöll, das tatsächlich einen entscheidenden Anstoß für dieses Projekt gegeben hat, gingen Beratungen im Lenkungsausschuss des Modellprogramms „Lebenslanges Lernen“ der BLK voraus.

Ein gut dokumentierter und nur über verlässliche Bildungsträger weiter gegebener Bildungspass ist für uns, als großer Schul- und Weiterbildungsträger, daher gegenwärtig ein wichtiges Instrument - ich wiederhole mich - zur Ermutigung.

Weit mehr als sechs Millionen Menschen besuchen jedes Jahr die Kurse der deutschen Volkshochschulen. Gerade unsere Volkshochschule, die in einer Region arbeitet, in der wir auch viele Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte zu integrieren haben, kann ein solches Instrument bestens brauchen. Nicht nur für unsere vhs, sondern für den Stadtverband mit allen seinen Bildungseinrichtungen wünsche ich daher dem Projekt einen guten Verlauf und freue mich auch, dass das Saarbrücker Schloss Ihnen eine hoffentlich gute Atmosphäre bietet, um „kleine Meilensteine“ in dieser Frage zu setzen.

Dort – wie auch in der Konzentrierten Aktion Weiterbildung und im Ausschuss Fort- und Weiterbildung der KMK sowie einer ad hoc-Arbeitsgruppe zum BMBF-Aktionsprogramm „Lebenslanges Lernen für alle“ der BLK - haben wir erörtert, zu welchen weiteren wichtigen Themen noch Klärungsbedarf besteht.

Wir haben seinerzeit drei oder vier Felder identifiziert, und zwar das Projekt „Weiterbildungspass“, zunächst davon getrennt und dann in dieses Projekt integriert die Anerkennung informell erworbener Qualifikationen, sowie das „Qualitätstestierungsprojekt“, das federführend von Schleswig-Holstein betreut wird. Das große Themenfeld „Individuelle Finanzierung und Stärkung der Eigenverantwortung“ haben wir, da die Zeit

für ein Modellprojekt 1999/2000, als wir darüber im Lenkungsausschuss berieten, noch nicht reif zu sein schien, zunächst zurück gestellt. Hierzu hat die Bundesregierung im Herbst 2001 eine Expertenkommission eingesetzt, die Mitte des vergangenen Jahres ihren Zwischenbericht vorgelegt hat und die ihre abschließenden Empfehlungen bis zum Ende dieses Jahres erarbeiten wird.

Wir haben auch die Form der Einzelmodellvorhaben verlassen und uns entschlossen, zu den genannten Themen jeweils sogenannte Verbundprojekte zu starten, an denen möglichst gleich alle Länder aktiv beteiligt sind. Dies, so unsere Überlegung, kann den Übergang in die breite Umsetzung erleichtern. Das muss auch in den Feldern geschehen, in denen eine nationale – oder sogar von vornherein europäische – Lösung von der Sache her geboten erscheint. Ich danke daher den Ländern für ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit, auch mit dem Bund.

Ich danke weiter dem Konsortium von DIPF, DIE und ies, das sich gemeinsam dieser schwierigen Aufgabenstellung angenommen hat und das natürlich auch erst einmal Formen der Zusammenarbeit im Team entwickeln musste.

Ich danke der Europäischen Union für das Interesse und für die hälftige Mitfinanzierung auch dieses für die Weiterentwicklung unserer Bildungsstrukturen wichtigen Vorhabens aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Dieses Verbundprojekt ordnet sich ein in eine in Grundzügen bereits sichtbare, in Ansätzen auf verschiedenen „Baustellen“ konkretisierte, in einigen Teilen sogar bereits ziemlich weit in die Fläche gehende Strategie der Verwirklichung lebensbegleitenden Lernens für alle.

Eine kohärente Strategie auf diesem komplexen, da bildungsbereichsübergreifenden, die Zuständigkeiten aller Verantwortungsträger im Bildungsbereich berührenden Feld zu entwickeln - daran erinnert uns immer wieder die Europäische Gemeinschaft. Ich bin überzeugt, dass wir mit den eingangs erwähnten Projekten und einer Reihe weiterer Projekte und Programme tatsächlich auf einem guten Weg der Zusammenarbeit voran gekommen sind.

Zu diesen Projekten gehören die Verbesserung der Information und Beratung, auch im Zusammenhang mit der Umsetzung der Empfehlungen der Hartz-Kommission zur Einführung von Gutscheinen und zur Qua-

litätssicherung für Träger der beruflichen Weiterbildung, die Erhöhung der Transparenz – hierzu haben wir eine sogenannte Meta-Suchmaschine in Auftrag gegeben, die alle verfügbaren Datenbanken benutzerfreundlich verknüpfen soll – und das Bund-Länder-Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“. Hinzu kommt eine ganze Reihe von Forschungs-, Entwicklungs- und Modellvorhaben zu einer neuen Lehr- und Lernkultur in allen Lebens- und Arbeitsbereichen.

Hervorheben möchte ich, dass auf allen diesen Feldern die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern, Ländern und Bund sehr konstruktiv und kollegial ist. Dies ist – zusammen mit der engagierten Entwicklung von Handlungsempfehlungen, Problemlösungen und Analysen der Auswirkungen durch die Projektnehmer – eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen aller unserer Vorhaben. Diese müssen allerdings auch untereinander auf Schnittstellen und Wechselwirkungen hin abgeklopft werden, was die Suche nach einer kohärenten Strategie nicht leichter macht.

Ich will es mit diesen Hinweisen auf den Rahmen, in den unsere Konferenz sich einfügt, belassen. Ich freue mich, dass eine ganze Reihe von Ihnen – nationale und vor allem ausländische Expertinnen und Experten – der Einladung zu dieser Fachtagung gefolgt sind. Hierfür möchte ich Ihnen herzlich danken.

Wie soll es nach dieser Tagung weiter gehen? Zunächst werden die Ergebnisse ausgewertet werden müssen. Dann wird das Konsortium seinen Bericht über die Auftaktphase abschließen. Im Beirat wird das Rahmenkonzept für die nächsten Etappen auf dem Weg zur breiten Umsetzung in der BLK zu entwickeln sein. Wir wollen diese Tagung nutzen, um zu klären, wo wir stehen, was noch bedacht werden muss und wie der Prozess der Durchführung gestaltet werden kann. Den Übergang von der Vorbereitungs- zur Durchführungsphase müssen wir uns vielleicht weniger als einen einmaligen Akt, sondern vielmehr als einen gleitenden Prozess mit sich allmählich verändernden Arbeitsaufträgen, Meilensteinen und „Produkten“ vorstellen.

Diese Tagung hat daher eine zentrale Funktion für die Klärung der Möglichkeiten und Wege zur Dokumentation von Lernleistungen im formalen und informellen Bereich, auch im europäischen Rahmen. Ich wünsche der Tagung einen guten Verlauf.



## 2 Einleitung

Diese internationale Tagung dient in der Abschlussphase des Forschungs- und Entwicklungsauftrages zur Machbarkeit eines Weiterbildungspasses und der Sichtbarmachung informeller Kompetenzen dazu, die national und international gewonnenen Forschungsergebnisse mit Experten aus Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien (England und Wales), Italien (Südtirol), Niederlande, Österreich, Portugal und der Schweiz zu diskutieren. Forschungsergebnisse von CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung der EU in Thessaloniki, Griechenland) werden mit berücksichtigt.

Die deutschen Teilnehmer konzentrieren sich auf drei für die Einführung des Weiterbildungspasses zentrale Gruppen, nämlich

- die Zielgruppen von Weiterbildungspässen, insbesondere Vertreter von Unternehmen und Verbänden sowie Bildungseinrichtungen,
- die für die Rahmenbedingungen Verantwortlichen, wie Vertreter von Bund und Länder in der „Begleitgruppe“ und
- die Mitarbeiter des „Konsortiums“, also die Vertreter der drei Forschungseinrichtungen: DIPF, DIE, ies.

Folgende Fragen sind von besonderem Interesse:

- die langjährigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Ansätzen der Zertifizierung informeller und non-formaler Bildung und der Verbindung zum formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem (Frankreich);
- die Verbindung von informell und non-formal erworbener Bildung mit dem formalen Bildungswesen, insbesondere der beruflichen Bildung (Niederlande);
- die Nutzung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen für die Qualität der Bildungsstandards und besonders der Qualifikationsstandards beruflicher Bildung (Finnland);
- die beispielhafte Einführungsstrategie für einen Bildungspass (Italien, Südtirol);
- die besonderen Verfahren zur Zertifizierung infor-

meller und non-formaler (beruflicher) Bildung und die Verbindung dieser Zertifikate mit Abschlüssen des formalen (Berufs-) Bildungssystems (Großbritannien, Schweiz, Finnland, Niederlande);

- die Nutzung der Verfahren zur Zertifizierung informeller und non-formaler (beruflicher) Bildung für die Entwicklung des formalen (Berufs-) Bildungssystems (Großbritannien, Portugal);
- die Einführung von Bildungspässen in Ländern mit vergleichbaren politischen Rahmenbedingungen (Schweiz, Österreich).

Neben diesen mehr systemischen Fragestellungen werden einzelne Themen-Brennpunkte, die einen Bildungspass berühren, aufgegriffen, wie

- der Übergang Schule-Arbeitswelt,
- die Reintegration von Frauen nach der Familienpause in den Arbeitsmarkt,
- die Förderung der Qualifikationsprofile und lebenslanges Lernen,
- die Förderung der Chancengleichheit (sozial, ethnisch, gender),

zumal diese Themen bildungspolitisch im Brennpunkt aller beteiligten Länder stehen.

Die Arbeitskreise werden mit Hauptreferaten vorbereitet. Jens Bjørnåvold von der EU-Kommission (Generaldirektion Ia) gibt einen Überblick über die internationalen und supranationalen Erfahrungen unter besonderer Berücksichtigung der Situation in der Europäischen Union. Dr. Harry Neß skizziert die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie.

Es folgt die Diskussion in den drei Arbeitskreisen:

Arbeitskreis 1:  
Intentionen und Funktionen von Bildungspässen;

Arbeitskreis 2: Bewertung und Zertifizierung;

Arbeitskreis 3 : Implementierung und Akzeptanz.

Die Ergebnisse der drei Arbeitskreise werden von drei Berichterstatterinnen in die abschließende Podiums- und Plenums-Diskussion „Machbarkeit eines Weiterbildungspasses aus deutscher und internationaler Sicht“ eingebracht.

### 3.1 Assessment and recognition of non-formal learning in Europe

#### Main tendencies and challenges

**Jens Bjørnåvold**  
EU-Kommission, Brüssel

#### 1. INTRODUCTION

The majority of Member States of the European Union are in the process of developing and implementing methodologies and systems for the identification, assessment and recognition of non-formal learning\* (Bjørnåvold 2000). Two main lines of argument are frequently encountered in favour of these initiatives, linked to *realising lifelong learning systems* on the one hand and *motivating individual learners* on the other hand.

- The lifelong learning argument underlines the importance of linking together different forms of learning in different areas at different stages of life (European Commission 2001). Setting up cost-effective and high-quality assessment instruments is presented as an important part of a 'system' enabling learning throughout life. In order to give individuals due credit for learning at work as well as school, in voluntary organisations as well as formal training, - methodologies for the 'measurement' of competences becomes crucial. Flexible individual learning careers presupposes some sort of 'common language' or 'common currency' making it possible to accumulate diverse learning outcomes (Laur Ernst 1999, 2000).
- The potential role played by validation of non-formal learning in motivating individual learners, and in particular adult learners, is increasingly

being underlined at European level. Avoiding unnecessary repetitions is an important part of this. It is argued that individuals should start formal training at a level reflecting their actual competences, not exclusively on the basis of formal qualifications. The new approaches can thus support more flexible education, training and learning careers, making it possible for people to better afford education and training. It can furthermore be argued that the new methodologies and systems for recognition of non-formal learning are important in a symbolic sense; any learning, in school and elsewhere, is of value and will potentially be rewarded in some form or another.

The two arguments are not contradictory, but argues the same case from somewhat different angles (macro and micro, system and individual). To judge whether these arguments are merely rhetorical or whether they are linked to real world changes requires a more detailed elaboration of the assessment initiatives as such.

Assessments have traditionally been understood as a way of judging and/or measuring the learning and performance of individuals within formal education and training settings (Little and Wolf 1996, Airasian 1991). Following the growing attention towards learning taking place outside formal education and training institutions, this traditional role is currently undergoing substantial change. The tasks faced by a new generation of assessments are very different from those faced within formal education. Instead of operating within a (relatively speaking) limited institutional context where learning goals and forms have been (more or less) pre-defined, assessments of non-formal learning have to face a vast variety of learning forms and outcomes. An activity where activities previously defined as "work", "hobbies" and

---

\*) By non-formal learning we address the learning outside formal education and training. An important part of this is the unplanned learning that takes place as a part of other activities, in work, at home etc. Another important part is the planned learning taking place as a part of work and other activities, but not formally recognised within the setting of the education and training system. It is thus important to emphasise that non-formal learning is not a simple substitution of the term informal learning; but covering a broader field of activities

“family life” are being redefined as “learning”\*.

In order to understand the developments at European level, a limited number of cases will be presented in order to capture and exemplify these developments. These have been chosen according to the geographical and institutional level they are operating on and according to their “owners” - who are they actually serving? This enables us to discuss whether we face a fundamental change of methodological direction or merely a prolongation of already existing approaches. The discussion of the cases will also make it possible for us to address the two main arguments for validation of non-formal learning presented above, - have recent initiatives in this field led to more flexible systems and better motivated individuals?

## **2. EUROPEAN APPROACHES TO ASSESSMENT OF NON-FORMAL LEARNING**

The issue of identification, assessment and recognition of non-formal learning is commonly treated as exclusively linked to national and public level (Klarus 1998, Bjørnåvold 1999, 2000 op.cit.), reflecting the active role of national and public authorities (Ministries of Education and Ministries of Labour). This is too narrow a focus. Both through the presentation of the White Paper on “Teaching and learning” in 1995, the Leonardo da Vinci and Socrates programmes (1995-), the Communication on lifelong learning (2001) and the agreement on a set of concrete objectives for European education and training (2002), the European dimension of the issue has become more apparent. In addition to this, and sometimes supported through European programmes (Bjørnåvold and Pettersson 2000), initiatives at sector, branch and enterprise level have added to the complexity and richness of the matter. While these initiatives share an interest in assessing learning outside formal education and training, aims and instruments vary.

Assessment approaches can thus be sorted according to the level they operate from. A methodology designed to operate from a European level must

necessarily be different from one operating at national, sector or enterprise level. While facing some of the same problems in terms of reliability and validity, economic and organisational constraints will differ substantially. The new generation of assessments can furthermore be sorted according to control, who are setting the terms. The bulk of methodologies proposed and developed at national level during the last 5-10 years have been closely integrated into the formal education and training systems, making it possible to earn a formal certificate (partly or completely) through the recognition of non-formal learning. Often presented as a more flexible approach to education and training, the main emphasis is still directed towards the established formal qualifications, only those parts of the non-formal learning defined as relevant within this setting are recognised. A contrast is offered by methodologies defined within a labour market or enterprise setting. In these cases focus is not on formal qualifications, as defined by the education and training system, but on identification of competences relevant in the context of individual careers (within or between enterprises) or in the context of human resource management.

While systems linked to formal education has dominated, at least in terms of actual implementation, the number of approaches linked to labour market/enterprises seems to be growing. This will be further elaborated in the sections below.

### **2.1 Assessments on the terms of formal education and training; integrating “external” knowledge**

In several European countries individuals, on the basis of their non-formal learning, are given the right to take part in ordinary tests and assessments administered by formal education and training. In these cases, assessment and testing methodologies have been developed within the setting of formal education and training systems and are used on competences acquired outside the formal systems, at work and elsewhere. The German (Cedefop, Collingro et.al., 1998) and the Norwegian systems (Cedefop, Pape, 1999), illustrate these approaches well.

The “Externenprüfung” has been a permanent element of the dual system for decades. This test provides experienced workers the right to take part in the final craft examination (Abschlussprüfung) together with those having followed the ordinary route through the dual system. As indicated, the “Externen-

---

\*) A positive interpretation would be that this gives access to a huge reservoir of knowledge and competence only marginally and unsystematically “tapped”. A negative interpretation would be that this is an intrusion of measuring and testing into social areas until now only marginally affected by such techniques.

prüfung” provides access to a test, it does not provide any independent methodology aimed at the identification and assessment of the specific experiences. In this respect, the “Externenprüfung” is designed according to the content, principles and structure of the formal pathway. The competences acquired outside the formal system, irrespective of how different they are from those produced in the formal system, have to be presented and restructured (by the candidate) according to the principles of the formal system. Approximately 5 percent of examinations within the German system are annually based on the ‘Externenprüfung’.

In Norway, a candidate may take a final examination for apprentices (crafts examination) on the basis of his/her practical work experience. This arrangement was introduced as early as 1952 in the Act concerning vocational training. The Section 20 of this Act stipulated that “the craft examination may be taken without any contract of apprenticeship by those who have not less than 25% longer general practice in the craft, than the period of apprenticeship”. During the 1970s and 1980s the utilisation of the scheme was moderate while it exploded during 1997-98. Approximately, 14.000 candidates attended in each of those years out of a cohort of approximately 60.000. This means the double for a “normal year.” The popularity reflects the relatively low level of formal training in certain areas and the general pressure towards formalising qualifications, for wages and security of employment reasons. The Norwegian example illustrates the motivational role to be played by assessment. Without the exemption from formal training provided by the Section 20 arrangement, it is reason to believe that a substantial proportion of the group would not have completed their apprenticeship.

In both countries, these tests and assessments are controlled by the formal education and training system. The systems are looked upon as necessary links between the non-formal and formal systems. Parallel arrangements can be found in most European education and training systems. To which extent they are used varies, however, considerably.

### **2.2 Linking education and work; assessment in performance- and output-based systems of education and training**

Although controversial at home, the United Kingdom National Vocational Qualification system has been

instrumental in drawing attention to assessment of prior and non-formal learning. This is closely linked to the emphasis on output or performance, -it doesn't matter how or where you have learned, but what you have learned (Eraut 1996). Instead of treating non-formal learning as a residual factor to be integrated into the formal system in a flexible way, a performance based system should in principle treat these different forms of learning as equals. This requires that all forms of learning can be judged in a proper way, underlining the critical role of assessment tools in this kind of education and training approach. During the 1990s, and partly influenced by the NVQ-system, several European countries have introduced performance based systems for vocational education and training. What is important to underline is that there exist no such thing as a common European model. Countries have learned from each other and partly moved in the same direction, but clearly tailored approaches according to national conditions and needs.

This is illustrated by recent Dutch reforms in education and training, including assessment of non-formal learning. Dutch approaches in this field can be traced back to 1993 when the Ministry of Education set up a commission on “Erkenning Verworven Kwalificaties” (EVK). In a report “Kwaliteiten erkennen” (“Recognise Qualities”), this commission recommended the development of such a system. Based on substantial experimentation in a number of sectors (Cedefop, Klarus et.al. 2000), a procedure has been developed: A candidate wishing to have his or her non-formal learning recognised must first gather all available documentation in a portfolio (formal certificates, statements from employers, examples of work carried out). This documentation is compared with the requirements in the national qualification structure and a decision on partial qualifications may be reached. This portfolio is followed by a practically oriented assessment aiming at formal certification. The methodology is centred on a practical task to be solved and consists of three distinct stages: the planning, the execution and the evaluation. It illustrates the strong dialogue-character of the approach; success relying on formal procedures and descriptions as well as on the abilities and experiences of the assessors.

The assessments are linked to the qualification structure introduced in 1996 through the Educational and Vocational Training Act (WEB). The Dutch qualification standard is based on job and task analysis and can be characterised as enterprise driven. The social partners take part at all levels, in

the definition of the standards.

The challenge related to the formulation of standards is crucial to the introduction of new assessment approaches. Standards must not only be broad enough to cover the wide range of learning outcomes potentially addressed through the assessment, they must also be sufficiently precisely formulated to assure a reliable assessment. This issue, in assessment theory referred to as the problems of “criterion” and “domain referencing” (Popham 1978, Black 1998) have been faced by all the different countries trying to develop and implement systems for the assessment and recognition of non-formal learning. Black describes the challenge as : “The definition of a domain can only be adequately specific if it can express the boundaries, both of the content and of the ways in which this content is to be expressed, or manipulated or put to use by a candidate.”(Black, op.cit., p.65). Black comments that the wider the domain, the more difficult becomes the assessment task. This applies of course fully to the new outcome and performance based systems for education and training where the definition of qualification domains (part-qualifications and/or modules) is a crucial and sometimes controversial part of the exercise.

Sweden is another country where this challenge of standards have been encountered. Swedish authorities have been working on a national system for validation of non-formal learning since 1998. So far, the curricula of upper secondary education (Gymnasieskolan) have been introduced as the main reference point for assessments. This have made it possible to initiate immediate and extensive experimentation at local and regional level. There’s a growing concern, however, that the education curricula is too narrow to cover the variety of competences developed outside formal education (OECD 2001). A worst case scenario is that important learning outcomes are excluded because they are not foreseen and envisaged by formal education. A related problem encountered by the Swedes is that of ‘similarity’ versus ‘equivalence’: Should competences developed outside formal education be ‘similar’ to those developed inside. If this is not the case, how can the term ‘equivalent’ be rendered operational? This question has also been asked in the Norwegian setting where the aim is to establish a national system for validation of non-formal learning during the next few years. In contrast to Sweden, the Norwegian experimental activities work along two main lines; one set of projects linked to formal

education and training, one linked to working life. This, it is hoped, will provide a better basis for both the development and the use of competence standards. An interesting part of the Norwegian experimentation is the integration of validation into higher education. Since 2000 several thousand individual have had their competences assessed in relation to studies in higher education and universities. More than 3000 have so far been accepted. An evaluation conducted 2000 indicates that these candidates performs well and in many cases better than students following the traditional, academic route (NIFU 2002). Sweden is currently working on parallel approach, signalling that all levels of education and training gradually could be covered. So far main focus has been on vocational qualifications provided at upper secondary level, this may change, not least due to the positive experiences referred to above.

The discussion on standards illustrates a number of core questions faced trying to open up formal education and training to the wider world. Should formal education and training alone set the terms for this opening up, and if no, in which way should others be involved? And furthermore, how can we avoid that standards unnecessarily narrow down the range of learning outcomes deemed relevant in an assessment situation. An important motivation for introducing assessment of non-formal learning in the first place is to make better use of the wide variety of learning taking place outside formal education and training; standards should not be formulated in such a way that the scope of competences deemed relevant is unnecessarily reduced .

### **2.3 Career and labour market oriented assessment: the Bilan de competence**

In France, the *Bilan de competence* is a right strengthened through the Law of December 1991. It states that employees are entitled to educational leave (24 hours or 3 working days) for an assessment. The aim is to permit the employee to understand his or her professional and personal competences, motivation and aptitudes to facilitate their professional and educational plans and careers. Individuals are not assessed “against” national qualifications standards of vocational education and training. The focus is rather on the labour market and the enterprises. The user of the Bilan should, through the confrontation with the occupational context (the context of the enterprise or the labour market in general) and his or her own abilities, be enabled to

make occupational priorities, make better use of own strengths in career developments. In general make maximum use of own resources” (Drexler 1997, p.229).

The Bilan has a formative role: To give feedback to the employer or employee on his/her competence in order to support further learning or career development. More than 700 organisations and institutions have been accredited as “centres de bilan”. The profile and professional basis of these organisations vary strongly. As a consequence, the methodological approach varies. In general, there is a first preliminary interview to clarify the motivation and needs of the employee and to present the procedures and methodologies of the Bilan. The voluntary character of the process is emphasised. Secondly, motivation, personal and professional interests as well as personal and professional competencies are analysed and mapped out. Finally, the results of the analyses are presented to the candidate and used as a basis for dialogue on future training and career plans. To a certain extent this part of the process may be compared to occupational guidance, though based on a stronger basis of information on the competences of the individual in question. A synthesis document is established. It remains the property of the candidate.

The Bilan de competence does not aim at formal recognition of competences according to a qualification standard. This makes it distinctly different from the systems presented above. The main references are individuals and enterprises. If we use summative in the sense of “summative for the accountability to the public” (Black 1998), the summative role of the Bilan is weak. This is not, however, a role it is supposed to play in the French system.

We find parallels to the Bilan in a number of European countries. An example outside the EU is Switzerland where the French experiences inspired the setting up of validation systems in parts of the country. An example of this is the Centre de bilan Geneve starting its work in 1993. A 5-stage approach is used, resulting in a final report where strengths/weaknesses are summarised along with a set of education and / or employment objectives (Garcia 2001).

Recent Swedish reforms in adult education and training (The Adult Education Initiative/Kunnskap-slyftet) have introduced ‘holistic’ approaches to guidance where assessments play an important role. An interesting example is provided by the municipality of Gothenburg where a number of (previously frag-

mented) guidance services have been linked together within an overarching framework (OECD 2001, op.cit.). The aim is to develop guidance and counselling according to individual needs, an approach requiring advanced assessment methodologies. As in the French case, the approach is formative, providing feed-back to the counsellors and the individuals themselves. This can then be used as basis for future education, training or employment, in some cases also as a basis for summative assessment leading to exemption from formal courses or modules.

### **2.4 Sector and branch driven approaches to assessment**

There are clear indications that sectors and branches are becoming more active in identification and assessment of competences. The focus on non-formal learning is often explicit and there is a tendency to initiate work across national borders, focusing on the sector and the branch rather than the nation. In many cases EU programs like Leonardo da Vinci and Socrates have provided funding for experimentation in this field (Bjornavold and Pettersson 2001). A common feature of many of these experimental programs is that they explicitly refer to the need to make better use of learning outcomes acquired outside formal education and training, in particular at the workplace, and that this is seen as an integrated part of their overall strategy on competence development.

A very interesting example of this wish to broaden the competence base is the project prompted by the French Chambers of Commerce and Industry in the period 1999-2000. Using the procedures defined by the “European Accreditation”<sup>\*</sup> through the ‘European Norm EN450134<sup>\*\*</sup>, an effort has been to develop assessment an approach independent of formal education and training. It is argued that the EN45013 makes it possible to establish a clear and transparent process for assessments. The aim is to ensure that the interests and viewpoints of all involved parties are reflected, illustrated through three main principles: The representation of all interested parties, the separation of training and certification and the assessment and certification by third party.

---

<sup>\*</sup>) An association consisting of private and semi-public accreditation bodies from the EEA countries.

<sup>\*\*</sup>) “Standards for bodies operating certification of personnel.”

The paradoxical character of existing national systems is, according to Colardyn, (1999) the main reason why an independent system for the assessment and recognition of non-formal learning is necessary. While education and training systems have been made more flexible through the opening up towards non-formal learning, - the reference point is still formal education and training: "...recognition of learning is completely linked to the content of diplomas ... individuals and in particular adult and experienced workers not interested in passing an additional diploma can not get their prior learning or experience recognised." (Colardyn, op.cit., p.4)

The objective of the Chambers has been to develop a methodology and a system for the assessment and recognition of what an individual can actually do in a work situation, independently of any teaching setting. It aims to capture the results of various learning processes undergone by an individual in a working environment. To achieve this, an independent certification body, the "Association for the certification of vocational competences" has been set up. The various chambers are represented in the governing board and in order to include all involved parties (employers and employees) a "Committee for certification" has been set up. All elements concerning the assessment process, including assessment standards and proofs, has to be submitted to this committee.

Standards consist of a definition of the competences (which domain is covered, which are the elements) and a list of examples of possible proofs, -extracted from the work situation in enterprises. It is interesting to note that the proofs, although collected in single enterprises differing considerably from each other, tend to appear again and again. As it is said: "The nature of the proofs extracted from the work situation contribute to support the idea that certified competences are transferable from one work situation to another." (Colardyn, op.cit., p.11)

Assessments of non-formal learning must be based on a high degree of transparency; all steps taken must be clearly communicated to all participants. The work of the French Chambers of commerce and Industry are valuable by touching upon the problem of reliability. Due to the heterogeneity of the individual learning experiences encountered, traditional criteria for reliability are difficult to apply. An approach providing transparent procedures and systematic quality assurance at all level and in all stages may, however, counteract this weakness.

An initiative by the Federation of Norwegian manufacturing Industries (FAFO 2002) can also serve as an example of a sectoral initiative. In the period 1999-2001 21 enterprises took part in an experimentation where the purpose was to develop and test a system for documentation of *Realkompetanse* (the totality of competences acquired through formal, non-formal and informal learning). The objective was to create a system '...that is so simple that it is asked for and so precise that it is sufficient...'. The system should also show what people can do, not what he or she lacks or is unable to do. A computer based tool was eventually developed consisting of two main parts. A first part gives an overview over formal education and training that has been certified in some form. Filling in this part is the responsibility of the individual. A second part gives an overview over competences acquired in the present job. The main challenge of the project was to develop the second part. To simplify the procedure, and to address the problem of transferability, lists of predefined concepts was introduced (developed through a joint work of employers and employees). To a certain extent the approach can be seen as an complex CV if it not had been for the principle of co-signing by employer and employee. A consensual principle is thus introduced into the process; the profile must be accepted as valid by those involved.

The approach does not place the competences into a system of levels or relate them to standards, neither does it enter into an assessment of the content quality of the competences in question. The question of social competences raised considerable controversy; following discussions it was decided to not address social ccompetences like co-operation, attitudes etc. While acknowledging the importance of these competences, a majority of project participants feared subjective assessments based on personal preferences and disliking.

An important principle introduced into the system is that both the individual employee and the employer should have an interest in updating the description. This requires simplicity and a close integration of the tool into the work organisation. The importance of this last point has been demonstrated by other approaches (linked to human resource development, 'Gap-analyses' etc.) where updating has been obstructed by the complexity of the methodologies introduced.

In a survey covering participating enterprises, 20 out of 21 enterprises want to continue. 8 out of

10 employees are satisfied with the methodology. Currently (2002/2003) it is being debated how and whether this enterprise and sector based system can be linked into the national system for validation currently being set up in Norway.

As the two examples have shown, Initiatives at sector and branch level may prove decisive in promoting validation of non-formal learning. They may also prove important in Actors at this level are normally closely linked to competence developments in their own area, noticing the need to support learning processes irrespective of their institutional setting. It is interesting to note that validation of competences (understood in a broad sense as encompassing learning outcomes from formal, non-formal and informal learning) has been accepted as a first priority by the European social partner associations in a common statement Spring 2002.

### **2.5 Enterprise internal methodologies for the assessment of competences**

Most managers would not immediately look upon identification, assessment and/or recognition of non-formal learning as directly relevant to their day to day activities. However, while the vocabulary might be unknown, efforts to identify and measure employees' skills are common and well known. In the setting of human resource and quality management, tools for "competence measurement" in some form or another are of crucial importance. Without an overview over the actual competences held in an enterprise, a systematic improvement becomes impossible. The instruments used in order to achieve this information cover a broad scope, ranging from traditional personnel files (containing information on formal education and former experience) to sophisticated techniques for testing and self-assessment. The exchange of experiences between "the school(s)" of human resource management and the "school(s)" of assessment has not been systematically developed. With a few exceptions we talk of closed systems kept apart by solid walls of mutual suspicion.

In 1993, Mercedes Benz (now; Daimler Chrysler) announced a plan to build a new car manufacturing plant in Alabama (United States), an area characterised by weak industrial traditions, with few people skilled in car building. The enterprise faced a basic challenge: to recruit good workers in a situation where actual competences had been developed in totally

different contexts. Traditional information on knowledge and competences, diplomas and certificates, were of limited value in this situation. A total of 60.000 people applied for 900 available jobs. The questions related to the measurement and their validity relative to the requirements of production. In co-operation with the University of Alabama, a comprehensive process covering 12 different assessment stages was designed and developed "from scratch". The basic objective was to find "generalists able to learn". The assessment task was thus focused on attitudes, abilities to communicate, approaches to problems rather than predefined, non-disputable areas of knowledge. The case illustrates that there is a limit to the degree of simplification and standardisation introduced in assessment methodologies. The approach puts a strong focus on learning abilities and learning context. These elements can not be captured through standardised and automated tests alone, but require tailored solutions able to reflect the uniqueness of individual learning experiences and competences.

Research supported by Cedefop (Bauer, forthcoming 2002 and Ward, Blunkett, forthcoming 2002) illustrate that the Mercedes Benz case is not unique. But while the Mercedes approach concentrated on recruitment, other enterprises (like BMW) tend to give higher priority to the role of assessments in the production process as such, and in particular on the link between assessment-instruments and quality management. The BMW-case (Bauer, op.cit.) illustrates that we only to a limited degree talk of development and implementation of one single, harmonised methodology or approach. Plants and departments have so far developed specialised tools linked to specific functions (training, quality management, production management, wages/promotion). An exception is the 'portfolio-approach' introduced in the entire BMW-group where individual workers are assessed. The aim is to 'assess the performance and potential of the individual' and the process is linked to annual 'talks' where the responsible manager and the worker him/herself takes part. The process is based on a 'Mehr-Augen-Prinzip' (several eyes principle) where all those directly involved with the person in question have to give their opinion on issues related to personal attitudes towards company and work, professional competences as well as management and teamwork competences. Clear responsibilities have been defined for the worker as well as for the management and the annual 'talk' is prepared through preparatory talks where the



employee can provide an input, for example in the form of self assessments.

This illustrates our introductory point that assessment is being pursued by enterprises, but not necessarily under the same heading as those used in the public sphere and by education and training systems. Both the Mercedes and the BMW-approaches illustrates that private businesses are prepared to develop complicated and resource/time consuming approaches to be able to identify and assess the competences of their current or potential employees. An important feed-back (for example in Bauer, op.cit.) is that *validity* is a big problem. Assessments will in many cases be too subjective as they (in practise) will be based on judgements of one single manager. In cases where this bias is acknowledged, like the BMW-portfolio approach, the complexity of the procedure makes it difficult to integrate it properly in the day to day running of production.

A preliminary conclusion is that there is no single or simple methodological solution to the assessment needs of enterprises. To be of any use, rather complicated processes of dialogue and observation seems to be required, in some cases supplemented through tools for self-assessment and tools for standardised testing within particular areas.

### **2.6 Task and/or technology specific assessment approaches**

At the European level, the catalogue of Leonardo da Vinci projects provides us with an interesting list of efforts to assess competences linked to specific tasks or technologies. These are in some cases linked to the needs of enterprises, other cases not. The "European computer driving license" (ECDL) is an example of this, partly implemented by enterprises (notably Volvo), partly an instrument promoted at European level (as a part of the conclusions of the EU Lisbon-summit in 2000).

The idea of a computer driving license originated in Finland in 1988. The scheme was introduced in 1994 and the ECDL-foundation was set up in 1997. A computer driving license is awarded to candidates who pass tests in 7 modules. One of the modules test theoretical understanding of the issue, while the remaining six assess the practical abilities to use different types of software (operating systems, word processing and spread sheets). As the ECDL is partly financed through the Leonardo da Vinci

programme, an evaluation of its progress mid 1998 was made and concludes that in several respects it has been successful. The evaluation emphasised that the ECDL has a defined purpose and a defined target group and is clearly meeting a need. There is a clear syllabus specifying the knowledge and skills to be assessed (although more work is needed on this point). The option to use two versions of the test is judged as sensible, and gives the possibility of serving smaller groups with particular needs. The relative success of the ECDL, based on a clear definition of the domain to be assessed and an efficient institutional structure, may inspire initiatives taken in other areas.

The question is, however, whether the development of a multitude of assessment methodologies limited to narrow tasks and technologies will provide a better solution than the development of general methodologies at national (or even European level)?

The ability to define the boundaries of the domain to be tested has been presented (Black op.cit.) as a prerequisite for reliable and valid testing. Can the example of the ECDL, and other task or technology specific approaches, clearly having followed this principle, give rise to a "bottom up" approach to the identification, assessment and recognition of non-formal learning? This would leave the developments of assessment-methodologies partly outside the control of public authorities, and in particular outside the control of formal education and training. It might be argued that approaches like the ECDL only operate in "the periphery" of the huge reservoir of competences developed through non-formal learning. It might also be argued that the ECDL, and other related projects, are addressing areas which can be easily measured in an almost objective way (as true or false). Such a criticism implies that crucial competences, for example related to communication, cooperation and problem solving, remain invisible. Finally, there is a question of how to link these specialised tests together, how to support transferability between different sub-domains.

During 2000 and 2001 efforts have been made by the European Commission (DG Employment) to integrate the ECDL-approach into the so called eLearning action plan (European Commission 2000).

## 2.7 A European approach to validation?

Although not made operational, the proposal from the European Commission to introduce a European Personal Skills Card (European Commission 1995, 1996, 2000b) may serve as a suitable starting point. This because it has stimulated the debate on validation of non-formal learning and because it has triggered a substantial amount of experimental activity. The idea was to develop and introduce an instrument able to assess and recognise formally as well as non-formally acquired knowledge and know-how. Areas like “core knowledge”, “vocational/technical knowledge” and “key skills that cut across disciplines” were introduced as potential reference points for this exercise. It was envisaged that a range of user-friendly validation software packages (accessible on the internet) would make a large scale, EU-wide approach possible. The aim was not to create a single European test covering all core areas, but to establish a common framework where a multitude of instruments could be utilised.

The idea of a PSC has influenced European debates and developments. The large scale experimentation initiated by the EU Leonardo da Vinci and Socrates programmes from 1995 onwards, can partly be viewed as a reflection of the original PSC-idea (Bjørnåvold, 2000, p.146)\*. Even though some interesting results have been introduced, this experimental activity has also uncovered the weaknesses of this approach. In reports from independent evaluators (Ward, Guildford Educational Services 1998, Cullen et.al. 1997) it is concluded that it is generally difficult to develop computer-delivered tests that are valid and reliable to a number of different contexts and countries at the same time. Even when an agreed common core is identified, the test questions must be ‘localised’ (‘contextualised’) to take into account the differing conditions in the various countries. Furthermore, the challenge of establishing common reference points and proper definitions of the competence domains, have not been fully solved. Properly functioning software as well as an administrative infrastructure supporting the tests were also factors not satisfactorily met by the projects\*\*.

An issue only marginally touched by the White Paper (indirectly through the reference to a common ‘framework’), and even less by the experimental projects themselves, is that of legitimacy and acceptance. Assessments, irrespective of the validity and reliability achieved, are worthless unless they are trusted by individuals users and accepted by the labour market, relevant educational institutions etc. This applies in particular to approaches operating at European level, highlighting the question of who should ‘stamp’ the document resulting from the process and whether already accepted European, national or sectoral standards could be used? The question of legitimacy is inter-linked with the level of validity and reliability of the tests/assessments and has clearly not been achieved in all the experimental projects conducted so far.

Some of these problems can be linked to lack of clarity in the original aims of the projects. A major problem lies in the choice between summative (leading to a certificate, a course or a job) and formative (aiming at feed back in order to improve learning) assessment approaches. The question is how to embed such methodologies and technologies into an appropriate legal, institutional and organisational framework. So far, efforts have suffered from what we may term a technological/instrumental bias. While it makes sense to look into the potential of expert systems and automated assessment solutions, basic concerns related to the aim (summative or formative), quality (reliability and validity) and legitimacy (legal and political integration) of the assessments in question should not be overlooked.

## 3 COMMON CHALLENGES

The seven different approaches presented above illustrate that assessment of non-formal learning can not be treated as a singular challenge to be solved by one specialised tool, but should rather be looked on as broad field of activity requiring a diverse set of methodological and institutional solutions.

In the different cases we have seen all known variants of testing and assessment methodologies used. From computer assisted fixed response (multiple choice) methodologies in the personal Skills Card experimentation to authentic work based assessment involving

---

\*) The European Computer Driving licence, see discussion in chapter..., was partly developed within this experimental framework and can to a certain degree be seen as a concrete result of the Personal skills card idea, but within a much more limited area.

---

\*\*) 18 different projects were selected to follow up the idea of ‘automated assessment’, belonging both to the Leonardo da Vinci and the Socrates programme.

planning, observation and evaluation in the Dutch case. The German and Norwegian cases combine performance assessments with traditional essay type testing while the Computer Driving License leans heavily on closed response assessments. The Bilan de competence exemplifies an approach where the whole range of traditional testing methodologies are combined in various ways, depending on the institution in charge. Compared to the state of art of testing and assessment in formal education and training (see Black 1998 op.cit.), the focus on non-formal learning has (so far) not led to major methodological innovations. The complexity of the task has, however, led to innovative combinations of methodologies which eventually may prove valuable. The complexity of the task has also drawn attention to fundamental questions of assessment quality. The following four 'quality' questions are relevant to all the seven approaches listed above. These can be used as points of departure for a systematic development of high quality instruments in this field.

### 3.1 Functions

Which functions are to be fulfilled by the new methodologies (and institutional systems) for identification, assessment and recognition of non-formal learning? Do we talk of a formative role where the instruments and tools are used to guide the learning processes of individuals and enterprises or do we talk of a more limited summative role where non-formal learning is tested for possible inclusion into the setting of formal education and training? Or do we talk of a summative role where accountability is at stake, focusing on the utilisation of competence resources at various levels? The purpose of the assessments, in the non-formal as well as in the formal domain, is decisive for the methodological choices to be made and for the ultimate success of the exercise. As illustrated in our discussion, these functions are not always clearly separated. In many cases we see a wish to combine the formative and summative roles, the European Personal Skills Card being a good example of this. A successful development of methodologies and systems in this area implies that these functions are clearly understood and combined/separated in a constructive and realistic way.

### 3.2 Reliability

The diversity of the learning processes and learning contexts makes it difficult to achieve the same kind of reliability as in standardised (for example multiple

choice) tests. The question is how (and which specific kind of) reliability which should be sought in this new domain. Is it possible to envisage reliability based on optimal transparency of the assessment process as well as on the implementation of systematic quality assurance at all levels and in all functions. The experimentation conducted by the French Chambers of Commerce are interesting in this context, emphasising the importance of procedures for quality assurance and quality control. This kind of thinking has not been given much priority in the various approaches to assessment of non-formal learning, a deficit which eventually may threaten the legitimacy of the approaches as such.

### 3.3 Validity

The highly contextual and (partly) tacit character of non-formal learning complicates the quest for validity. There is an acute danger of measuring something else than what is intended. The main thing is to avoid a distorted picture of the candidate and the domain and to strive for authenticity. An intriguing question is whether the new methodologies are working according to content or construct validity. In the first case the objective would be to represent a precisely defined task in the best possible way. In the second case the objective would be to capture some constructed entity, for example key qualifications, communicative skills or co-operative abilities? As these are theoretical constructs rather than empirical entities, assessments must be based on indirect evidence. As we indicated in chapter three, the search for key-qualifications is indeed an important part of the exercise. In the same way as intelligence testing has become subject to close scrutiny (what is the entity "intelligence"), constructs like key-qualifications and communicative skills should become subjects to the same constructive criticism. This is necessary in order to achieve sufficient validity.

### 3.4 Standards

The reference or "standard" is a key-issue, for assessment of formal as well as non formal learning. While norm referencing (using the performance of a group/the population as point of reference) has not been seriously discussed in the context of assessing non-formal learning (due to the diversity of the competences in question), the issue of criterion or domain referencing lies at the heart of the matter. The definition of boundaries of competence domains (the size and content) and the ways competences can be expressed within this domain is of critical

importance. The wider the area, the greater is the challenge involved in designing authentic assessment approaches. It is also a question if the purpose is to test a minimum performance or whether a precise marking of different levels of performance is sought? Assessment of non-formal learning can not succeed without the development of these reference points. This leads us in many ways back to the question of functions to be fulfilled; do we want to give feed back to learning processes or do we want to produce proofs (papers of value). Both purposes are highly legitimate and useful, the setting up of reference points will, however, differ considerable according to the purposes selected.

#### 4. CONCLUSION

The seven assessment cases presented above illustrate that European developments indeed are moving fast ahead. The attention towards non-formal learning has increased dramatically during the last few years. While experimental activity still is dominant, more and more countries move towards actual, full-scale implementation of methodologies and systems.

Current initiatives at European level, and notably in the recently adopted Communication on Lifelong learning, recognises the need for systematic quality development and assurance. It is underlined that this can not take place through a top down standardisation or harmonisation process, but have to be based on voluntary exchange of experiences and systematic mutual learning. The Communication states that a European system for systematic exchange of experiences will be set up during 2002 and that this should be used as a basis for the development of high quality approaches not only at national, but also at sector, branch and enterprise level. The Communication acknowledges that national systems for validation of non formal learning play a particularly important role by linking formal and non-formal learning. A strengthened policy on non-formal learning will therefore depend on initiatives in this field and as it is said (p.18): *'Member States are encouraged to provide the appropriate legal framework to implement more widely the identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning. Member States should consider an individual right to assessment'*.

The signal sent by the Communication is important in the sense that the development of methodologies and systems for the assessment of non-formal

learning is firmly established as a political priority at European level.

#### BIBLIOGRAPHY

Airasian, P.W., Classroom assessment, McGraw Hill, 1991, New York

Bjørnåvold, J., Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies, in Vocational training; European Journal, no.12, September-December 1997, volume III, EUR-OP, Luxembourg

Bjørnåvold, J., A question of faith? Methodologies and systems for assessing non-formal learning require a legitimate basis, in Vocational training; European Journal, no.12, September-December 1997, volume III, EUR-OP, Luxembourg

Bjørnåvold, J., Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy, in European centre for the development of vocational training (Cedefop), Vocational education and training - the European research field, background report II, pp.216-232, EUR-OP, 1998, Luxembourg,

Bjørnåvold, J., Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, EUR-OP, 2000, Luxembourg

Bjørnåvold, J. and Pettersson, S., Transparency of vocational qualifications. The Leonardo da Vinci approach, Cedefop, 2000, Thessaloniki

Black, P., Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing, Falmer Press, 1998, London

Colardyn, D., Steps towards reliable measurement and recognition of skills and competences of workers, conference paper, French assembly of chambers of commerce and industry, 1999, Paris

Cullen, J., and Jones, State of the art on approaches in the United States of accreditation of competences through automated cards, The Tavistock Institute, 1997, London

Dehnbostel, P., Markert, W., Novak H., (editors), Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept, Koeser Verlag 1999, Neusäss

Drexel, I., Die bilans de competences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in Kompetenzentwicklung '97, Waxmann, 1997, Berlin

Erout, M., The assessment of NVQs, University of Sussex, 1996, Sussex

- European Accreditation of Certification (EAC), Guide-lines on the application of European Norm 45013, EAC Secretariat, 1995, Borås, Sweden
- European centre for the development of vocational training (Cedefop), Collingro, P., Heitmann, G., and Schild, H., Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen - Deutschland, EUR-OP, 1997, Luxembourg
- European centre for the development of vocational training (Cedefop), Bjørnåvold, J., Identification and validation of prior and non-formal learning, EUR-OP, 1998, Luxembourg
- European centre for the development of vocational training (Cedefop), Pape, A., Section 20: Crafts examination on the basis of documented non-formal qualifications. Experiences from Norway, unpublished working document, 1999, Thessaloniki
- European centre for the development of vocational training (Cedefop), Klarus, R. and Nieskens, M., Concepts of reliability and validity related to accreditation of informal and non-formal learning, EUR-OP, 2000, Luxembourg
- European Commission, White Paper, Teaching and learning. Towards the learning society, 1995, Brussels
- European Commission, A European skills accreditation system, internal information memorandum, 1996, Brussels
- European Commission, A memorandum on lifelong learning, 2000a, Brussels
- European Commission, Mise en œuvre du Livre blanc 'Enseigner et apprendre: vers la société cognitive, report to the Commission, 2000b, Brussels
- Garcia, S., Kompetenzbilanzierung, Diplomarbeit, Universität Zurich, 2001, Zurich
- Guildford Educational Services Ltd., Evaluation of objective one pilot projects, report to the European Commission, 1999, Guildford
- Kämäräinen, P., Key Qualifications and new learning concepts; a paradigm shift in the curriculum development for vocational education and training, IVETA '99 conference, 1999, Sydney
- Klarus, R., Kompetencies erkennen, CINOP, 1998, 'S-Hertogenbosch
- Laur Ernst, U., Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In Dehnbostel, P., Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept, Koeser Verlag, 1999, Neusäss
- Laur Ernst, U., Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – Wo liegen die Probleme? BIBB, 2000, Bonn
- Mertens, D., Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, study for Council of Europe, 1972, Erlangen
- Polanyi, M., The tacit dimension, New York, 1967
- Popham, W.J., Educational evaluation, Allyn and Bacon, 1993, Boston
- Wolf, A., Competence-based assessment, Open University Press, 1995, London

## 3.2 Stand und Perspektiven zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland

Dr. Harry Neß, DIPF

### 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 sollen. 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.

Die Machbarkeitsstudie wird zum 31. März 2003 fertiggestellt sein. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt sind wesentliche Ergebnisse gewonnen worden, die eine anschließende Erprobungsphase als empfehlenswert erscheinen lassen. Sie werden in den nachfolgenden Ausführungen näher erläutert und zu einem Rahmenkonzept verdichtet.

### I Ausgangslage

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

Der hier abgedruckte Beitrag ist eine Fortschreibung des Vortrages von Dr. Neß durch das Konsortium\* und entspricht im Wesentlichen dem von der Begleitgruppe beschlossenen Rahmenkonzept des Verbundprojekts.

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 (Neu-) Bewertung 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 dem 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 „Lebensbegleitendes Lernen für alle“, dass „Verfahren zur Messung und Bewertung individueller Kompetenzentwicklung – auch in informellen, selbstorganisierten Lernprozessen – erarbeitet werden“ sollen. U.a. sollen „Netzwerke, in denen alle Bildungsbereiche zusammenarbeiten, gemeinsam die Zertifizierung selbstgesteuerter 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.

\*) Beteiligte Wissenschaftler: Dr. Harry Neß, Dr. Ulrich Arnsward, Susanne Barth, Aklilu Ghirmai, Dr. Uwe Lauterbach, Dr. Josef Schrader, Markus Bretschneider, Dr. Rüdiger Preißer, Dr. Dieter Gnahs, Elke Sandau, Sabine Seidel, Beate Seusing.

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.

## II Befunde und Konsequenzen aus der Machbarkeitsstudie

Das Konsortium hat in einem differenzierten Forschungsprozess die Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland untersucht. Im Zentrum haben dabei eine Bestandsaufnahme bereits vorhandener Bildungspässe im In- und Ausland sowie auf EU-Ebene und eine Zusammenschau betrieblicher und außerbetrieblicher Erfahrungen bei der Dokumentation und Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen gestanden. Zudem sind eine Reihe von Gesprächen mit Experten aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Sozialpartner, Großbetriebe, Wissenschaft) geführt worden, um die Rahmenbedingungen und die Akzeptanz eines zu konzipierenden Bildungspasses abzuklären. Diesem Ziel diente auch eine internationale Fachkonferenz am 21./22. Januar 2003 in Saarbrücken. Als zentrale Ergebnisse lassen sich festhalten:

### II/1 Passaktivitäten

Die durchgeführten Recherchen haben 225 Hinweise auf konkrete Bildungspässe bzw. Passaktivitäten ergeben, die sich auf 48 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.

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 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).
- 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

1. geschlossene Kompetenzerfassung: z.B. Qualifizierungspass (BBJ);
2. 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;
3. 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;
4. 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 selbstgewählten Coaches oder über Lehrende und Ausbilder). Sie erweist sich als notwendig, um den Passinhabern Hilfestellung bei der Formulierung von Kompetenzen zu geben und um ihnen eine Reflexionsmöglichkeit des Gelernten, ihrer Lernmöglichkeiten und Lernbarrieren, letztlich zur Selbststeuerung von lebenslangem Lernen einzuräumen.

Der Erfolg der Pässe hängt wesentlich davon ab, in-



wieweit 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.

### **II/2 Erfassung und Zertifizierung 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 sogenannte 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 zwischen 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 oder auf Wunsch bei einem weiterbestehenden Arbeitsverhältnis von Mitarbeitern findet in Form des Arbeitszeugnisses eine

summarische Bewertung der Arbeitsleistung statt, die aber aufgrund der durch jahrelange Rechtsprechung erfolgten Standardisierung nur einen sehr begrenzten Aussagewert hat.

- Versuche, auch solche Kompetenzen der 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 betrieblichem Blickwinkel erfasst und sichtbar gemacht. Doch auch die Individuen haben ein Interesse daran, ihre Arbeitsmarktchancen dadurch zu erhöhen, dass sie über ihre Qualifikationsnachweise 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 die Freiwilligenbücher). Am weitesten vorangekommen sind derartige Initiativen im Bereich des ehrenamtlichen bzw. bürgerschaftlichen Engagements. Die nutzenden Einrichtungen schaffen durch die unterschiedlichsten Formen der Aner-

kennung, die bis zur ehrenden Auszeichnung reichen können, Loyalität und Motivation bei den Ehrenamtlichen. In anderen Bereichen liegt dieser Wahrnehmungsgrad deutlich niedriger, weil die in Frage kommenden 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.

### II/3 Internationale Beispiele

Die Länder Finnland und Niederlande stehen exemplarisch dafür, wie mit anderen Steuerungslogiken als in Deutschland die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen in das jeweilige Bildungs- und Weiterbildungssystem integriert wird. Diese Beispiele sind aufgrund anderer Ausgangsbedingungen und Traditionen nicht auf Deutschland übertragbar, dennoch liefern sie wertvolle Hinweise und Impulse für politische Überlegungen und Maßnahmeplanungen.

#### **Finnland:**

Anerkennung Competence Based Qualification (CBQ)

Finnland hat sich zu Beginn der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts für die Einführung eines kompetenzorientierten Anerkennungssystems entschieden. Unter kompetenzbasierter Qualifikation (auf Finnisch „näyttötutkinto“) werden Fähigkeiten und Wissen verstanden, unabhängig davon, wo sie erworben wurden (in Bildungseinrichtungen, im Arbeitsprozess, im Selbststudium oder durch andere Aktivitäten). In dem 1994 verabschiedeten Gesetz über Berufs-

qualifikationen (306/1994) wird der rechtliche Rahmen für die Befähigungsprüfungen vorgegeben, durch deren Bestehen Erwachsene eine offiziell anerkannte Qualifikation erwerben können. Im Jahr 1998 ging das Gesetz mit leichten Änderungen in das neue Gesetz über berufliche Erwachsenenbildung über.

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 SII-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 fünfjährig Berufspraxis erfordern, bescheinigt.

### **Niederlande:** Anerkennung früheren Lernens (APL)

Lebenslanges Lernen in den Niederlanden ist wesentlich auf die Verbesserung der employability der Bevölkerung gerichtet. Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten von etwa einem Drittel der niederländischen Bevölkerung im Umgang mit dem formalen Bildungssystem wird staatlich dem informellen Lernen eine besondere Bedeutung für das Bestehen des Landes im internationalen Wettbewerb zugewiesen. Entsprechend befindet sich das System der Berufsbildung in

einem Veränderungsprozess der verstärkten Anerkennung informellen Lernens, dessen vorläufiger Höhepunkt mit der Einführung von beruflichen Kompetenzstandards im Jahr 2004 erreicht sein soll. Neben dem Erwerb einer vollständigen Qualifikation ist auch die Möglichkeit einer Zertifizierung einzelner Bestandteile einer Qualifikation vorgesehen.

Zunächst für einen Zeitraum von vier Jahren wurden im Jahr 2001 Kompetenzzentren für die Anerkennung früheren Lernens (Kenniscentrum EVC) eingerichtet, mit denen das Ziel verfolgt wird, bisherige APL-Aktivitäten in den Niederlanden zu erfassen und Netzwerke zur Weiterentwicklung und systematischen Anwendung der dort entwickelten Verfahren zu etablieren.

Im Vordergrund des APL-Verfahrens stehen in zwei Schritten die Stimulation und Strukturierung der persönlichen Entwicklung durch ein erweitertes Durchführungsverständnis der eigenen Arbeitstätigkeit und das Aufzeigen beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten für Beschäftigte:

- Erfassung von früher erworbenen Kompetenzen: Diskussion mit einem Teilnehmenden zur Sensibilisierung seiner bereits vorhandenen Kompetenzen. Retrospektiv werden dabei alle beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten herangezogen und diejenigen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt, die für aktuelle oder zukünftige Anforderungssituationen relevant sind. Im Anschluss daran werden durch den Teilnehmenden selbst Nachweise seiner Kompetenzen in einem Portfolio zusammengestellt. Ein Coach kann zur Hilfestellung heran gezogen werden.
- Zur Überprüfung der Kompetenzen und dem Erwerb eines Zertifikates stellen die Teilnehmer erstens ihr Portfolio vor und geben Einschätzungen ihrer Kompetenzen bezüglich der Berufsanforderungen. Anhand von Referenzgrößen der Bewertung werden nationale oder betriebsbezogene Qualifikationsstrukturen vorgestellt, an die sich eine praktische Demonstration der Kompetenzen anschließt, der eine Reflexion des eigenen Handelns folgt. Auf dieser Grundlage der vorausgehenden Aktivitäten wird drittens ein persönlicher Entwicklungsplan erstellt, mit dem Empfehlungen für weitere Bildungsmaßnahmen abgegeben werden.

### III. Handlungsleitende Perspektiven

Die in der Ausgangslage beschriebenen Fakten legen es nahe, das Konzept eines bundeseinheitlichen, länderübergreifenden Weiterbildungspasses für Deutschland zu verfolgen. Der Mehrwert gegenüber dem aktuellen Zustand liegt insbesondere darin,

- die zahlreichen Einzelinitiativen zur Entwicklung von Bildungspässen, z.B. im Bereich der Lernenden Regionen und meist EU-finanzierter Projekte, zu bündeln und die dafür aufgebrachten Ressourcen in die Entwicklung eines gemeinsamen Passes zu lenken sowie bestehende Bildungspässe zu integrieren bzw. anschlussfähig zu machen;
- einen für das lebenslange Lernen werbewirksamen Bildungspass für alle Lernerinnen und Lerner handlungsforschend zu entwickeln,
  - der zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifend angelegt ist und neue Nutzergruppen für das Instrument „Bildungspass“ und damit das lebenslange Lernen erschließt;
  - der allen Lernerinnen und Lernern hilft, ihren Bildungsweg zu strukturieren;
  - bisher vernachlässigte Bereiche (z.B. Familientätigkeit, besondere Berufs- und Lebenssituationen) verstärkt aufgreift und im Pass verankert und damit informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt und aufwertet;
  - der neben der Dokumentation und Motivation vorrangig auf eine durch fakultative begleitende Beratung gestützte Selbstreflexion zielt;
  - der besonders für Klein- und Mittelbetriebe zusätzliche Möglichkeiten der Personalentwicklung erschließt;
  - der Beratern und Beraterinnen eine Grundlage für die Bildungsberatung gibt und damit ein Element der Qualitätssicherung und -entwicklung darstellt und letztlich der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit dient;
  - der anschlussfähig für entsprechende Aktivitäten auf EU-Ebene ist;
  - der Informationen darüber enthält, welche

Einrichtungen zu welchen Bedingungen informell erworbene Kenntnisse zertifizieren;

- nachhaltige Strukturen zu schaffen, die auch nach Einführungsphase Bestand haben; dies betrifft insbesondere die Schaffung von Voraussetzungen für einen wirksamen Vertrieb, ein bundesweites Marketing sowie die Nutzung und den Ausbau von Beratungsstrukturen.

Der beschriebene Mehrwert der länderübergreifenden Passinitiative legt es nahe, alsbald mit der Umsetzung zu beginnen. Schon in dieser frühen Phase der noch probeweisen Einführung sind vor allem Nachhaltigkeitsüberlegungen anzustellen. Die Zuspitzung auf eine überwiegend im individuellen Interesse liegenden Passaktivität lässt auch eine private Finanzierung des Passes und der Begleitaktivitäten zu. Die öffentliche Finanzierung hätte nur anschiebende und stützende Funktionen.

Als geeignetes Mittel wird die probeweise Einführung eines bundeseinheitlichen Bildungspasses mit wissenschaftlicher Begleitung gesehen. Dieses Vorgehen ermöglicht das Gewinnen von Praxiserfahrungen mit der Zielsetzung der kontinuierlichen Verbesserung des Bildungspasses als Dokument und Motivierung zum lebenslangen Lernen sowie der begleitenden Aktivitäten und wird von den Betroffenen leichter akzeptiert als eine sofortige verbindliche Einführung. Dabei sollen vorhandene Passaktivitäten einbezogen werden, um Integrationsmöglichkeiten zu eröffnen.

Dabei müssen Fragen aus der Machbarkeitsstudie weiter ausdifferenziert und einer Beantwortung näher gebracht werden, um den Erkenntnisstand über Weiterbildungspässe und die Bewertung informellen Lernens weiter zu verbessern. Diese Ergebnisse können in der Erprobungsphase genutzt werden, um die Einführung und den Einsatz des Passes zu erleichtern. Gleichzeitig dienen sie dazu, den Prozess der Akzeptanz zu fördern und die bildungspolitische Diskussion zu versachlichen.

### IV. Struktur und Skizze des Weiterbildungspasses

Um den Weiterbildungspass etwas „plastischer“ werden zu lassen, werden im Folgenden einige Strukturelemente beschrieben:

- Der Weiterbildungspass soll zum einen ein Instru-

ment 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 soll darüber hinaus Hilfe und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten.

- Der Weiterbildungspass soll gleichermaßen formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse einbeziehen. Deshalb sollen in die Dokumentation Abschlüsse, Zertifikate, Nachweise, Bescheinigungen und Tätigkeitsbeschreibungen aus den Bereichen Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Familie, Ehrenamt und Freizeit aufgenommen werden können.
- Der Weiterbildungspass soll ein Instrument in der alleinigen Verfügbarkeit des Individuums sein. Der Passinhaber entscheidet allein darüber, ob der Pass oder Teile davon weitergegeben werden. Schon aus diesem Grunde ist der Weiterbildungspass als Sammelmappe in Papier- und Onlinefassung ergänzungsoffen angelegt.
- Der Weiterbildungspass soll optisch ansprechend und leicht handhabbar sein. Er soll einen einprägsamen Namen erhalten, z.B. Kom(petenz) Pass.
- Der Weiterbildungspass soll einen Kernbestand an Informationen aufweisen, der anschlussfähig an das formale Bildungssystem sowie für europäische Entwicklungen ist.
- Der Weiterbildungspass soll zielgruppenunabhängig und mehrsprachig sein (Deutsch plus eine Fremdsprache).
- Der Weiterbildungspass soll offen für Selbst- und Fremdeinschätzungen sein. Selbsteinschätzungen sollen neben der

Selbstwahrnehmung der Lernprozesse und der erworbenen Kompetenzen sich vor allem auch dadurch auszeichnen, dass die Rahmenbedingungen beschrieben werden, aus denen die Anforderungen ersichtlich sind, die der Passinhaber zu bewältigen hatte.

Diese Strukturelemente finden Eingang in der folgenden Skizze eines Passes: So oder ähnlich könnten die Gliederungspunkte bzw. Komponenten aussehen. Es handelt sich um einen ersten Entwurf, der noch weiter ausgearbeitet werden soll. Vor allem wird es darauf ankommen, die gesellschaftlichen Gruppen bei der Passgestaltung einzubeziehen, um die Akzeptanzbedingungen bei der probeweisen Einführung zu verbessern.

**Titelseite:** Weiterbildungs- und Kompetenzenpass

**Innenseite:** Persönliche Daten zur Identifikation der Passeigentümer  
Lebenslauf (in Anlehnung an Europäischen Lebenslauf)

- 1. Einführungstext mit ausführlichen Hinweisen zur Nutzung des Dokuments/ Handreichungen**
- 2. Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen, seien sie innerhalb oder außerhalb des formalen Bildungssystems erworben**
  - 2.1 Abschlüsse/ Zertifikate**
    - Allgemeinbildende Schulabschlüsse
    - Berufsausbildungsabschlüsse (incl. Hochschulabschlüsse)
    - Weiterbildungsabschlüsse
  - 2.2 Nachweise (Bescheinigungen) und Tätigkeitsbeschreibungen aus den Bereichen**
    - Erwerbsarbeit
    - Familien- und Hausarbeit
    - Ehrenamt
    - Hobbys/ Interessenschwerpunkte
    - besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)
- 3. Bilanzierung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiographie**  
Reflexion und Bilanzierung
  - des bisherigen Werdegangs („Das habe ich gelernt.“)
  - individueller Stärken, Neigungen und Schwächen („Das bin ich.“)
  - positive und negative Lernerfahrungen
- 4. Mein Profil, meine Ziele, die nächsten Schritte**  
Fokussierung auf die aktuelle Situation zur
  - Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung („Das will ich.“)
  - Vorbereitung auf Bewerbungen

**Anhang**

wichtige Adressen u.a. Beratung, Information, Internet, Kontakte  
ausführliche Hinweise über rechtliche Regelungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen  
Hinweise zu Einrichtungen, die informell erworbene Kompetenzen erfassen und zertifizieren  
Nennung der Coaches (freiwillig)

## Arbeitskreis 1

### 4 Intentionen und Funktionen von Bildungspässen

#### 4.1 Einführung

**Markus Bretschneider, DIE**  
**Dr. Rüdiger Preisser, DIE**

Im Anschluss an die Ausführungen im Hauptreferat von Herrn Dr. Neß (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) werden im Arbeitskreis „Intentionen und Funktionen von Bildungspässen“ zunächst nochmals die wesentlichen empirischen Befunde der Machbarkeitsstudie hinsichtlich der Verwendung von Bildungspässen in der Bundesrepublik Deutschland als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion dieses Themas dargestellt.

Das zentrale Ergebnis der vom Projektkonsortium durchgeführten Untersuchung besteht in der Heterogenität der in der Praxis verwendeten Bildungspässe in der Bundesrepublik Deutschland. Diese Heterogenität kann anhand dreier verschiedener Aspekte belegt werden.

Der erste Aspekt bezieht sich auf die Anzahl der ermittelten Bildungspässe. In der Bundesrepublik Deutschland sind dieses zum gegenwärtigen Zeitpunkt 48. Mit wenigen Ausnahmen sind diese Aktivitäten in den Jahren seit 1994 begonnen wurden. Eine dieser Ausnahmen bildet der im Jahre 1974 vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung empfohlene „Berufsbildungspass (in der Weiterbildung)“, der sich aber nicht durchsetzen konnte.

Die Heterogenität zeigt sich weiterhin in der Vielfalt unterschiedlicher Bezeichnungen. Bislang konnten etwa neunzig verschiedene Bezeichnungen ermittelt werden, welche sich im Regelfall aus zwei Komponenten zusammensetzen. Die am häufigsten benutzten Begriffe des ersten Wortteiles lauten „Berufs-“, „Bildungs-“, „Kompetenz-“ bzw. „Qualifikations-“, die am häufigsten benutzten Begriffe des zweiten Wortteiles lauten „-buch“, „-nachweis“, „-pass“ bzw. „-portfolio“. Für die weiteren Ausführungen wird stellvertretend für diese Vielfalt der Begriff „Bildungspass“ verwendet.

Ein dritter Beleg für die Heterogenität der Passak-

tivitäten sind verschiedene Bildungsbereiche, in denen Bildungspässe eingesetzt werden. Dabei handelt es sich um die Bereiche „Übergang Schule - Beruf“, „Beruf – betrieblich“, „Beruf – überbetrieblich“, „Ehrenamt“ und den „Privatbereich“. Dabei fällt auf, dass bis auf den nach unten abweichenden Privatbereich eine etwa gleich große Zahl von Bildungspässen auf die einzelnen Bildungsbereiche entfällt. Fasst man die betrieblich und überbetrieblich verwendeten Bildungspässe zusammen, so entfallen knapp 50 % der Bildungspässe auf den beruflichen Bereich. Neben Bildungspässen, die einem dieser Bildungsbereiche klar zugeordnet werden können, existieren aber auch bildungsbereichsübergreifende Pässe.

Abschließend ist auf zwei weitere Dinge hinzuweisen. Zum einen auf eine mit dieser Heterogenität einhergehende Dynamik der Einführung und Verwendung von Bildungspässen, so dass die Zahl 52 lediglich als Momentaufnahme anzusehen ist, und zum anderen darauf, dass Einführung und Verwendung von Bildungspässen in der Regel im Zusammenhang mit der Integration oder Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt stattfinden. Der letztgenannte Hinweis lässt sich u.a. mit dem hohen Anteil von im beruflichen Bereich verwendeten Bildungspässen begründen.

Dieser Heterogenität von Bildungspässen entspricht auch die Heterogenität der Intentionen von Bildungspässen, die sich anhand vielfältiger Beispiele illustrieren lässt (diese Beispiele stellen keine Rangfolge dar):

- Anerkennung des Engagements Jugendlicher zur Steigerung von Eigeninitiative und Selbstvertrauen;
- Anreiz und Bereitschaft zur Weiterbildung;
- Förderung des autonomen Lernens;
- Sensibilisierung für lebenslanges Lernen;
- Werkzeug zur Sensibilisierung für Schlüsselkompetenzen;
- chronologische Dokumentation beruflicher Entwicklung und allgemeiner Interessenlage;
- Erfassung des gesamten Potenzials individueller Ressourcen aus allen Lebensbereichen und die faire, nutzbringende Optimierung von vorhandenen Stärken und ihre Umsetzung in Qualifikationen;
- Kompetenzen, Qualifikationen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Laufbahngestaltung nachhaltig managen;
- systematische Erfassung und Dokumentation von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen;
- Transparenz über im Ausland erworbene Qualifikationen;

- Überblick über besuchte Veranstaltungen;
- zielgerichtet Bildungsprozesse und Laufbahnentwicklung planen und organisieren;
- Dokumentation von ehrenamtlich erworbenen Erfahrungen und Qualifikationen zur Verwendung im Erwerbsleben;
- Erleichterung des Übergangs zwischen Schule und Beruf;
- Erweiterung der Vermittlungschancen in eine geeignete Ausbildung, Arbeit, Existenzgründung oder Weiterbildung;
- Transnationale Mobilität im Bereich der beruflichen Bildung;
- Überwindung bestehender Schranken bei europaweiter Arbeitsplatzsuche;
- Verbesserung der Arbeitsmarktchancen;
- Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt erleichtern;
- Beitrag zu einer Kultur der Anerkennung vielfältiger Praxisleistungen;
- deutlichere öffentliche Wertschätzung ehrenamtlicher Arbeit zur Sicherung des Bestands ehrenamtlicher Arbeit;
- ehrenamtliche Tätigkeit als qualifizierte und eine qualifizierende Tätigkeit dokumentieren;
- Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialoges zwischen den Kulturen;
- Förderung von interkultureller Qualifikation;
- Förderung von Internationalität und Mobilität;
- Geschlechtergleichstellung;
- Sichtbarmachung von Fort- und Weiterbildung als selbstverständlicher Bestandteil ehrenamtlicher Arbeit;
- Schaffung einer engeren Verbindung zwischen Schulen bzw. Ausbildungszentren und Unternehmen;
- bewusster, realitätsbezogener und eigenverantwortlicher Umgang mit dem individuellen Potenzial;
- Erweiterung beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz;
- Orientierung bei der Berufs- und Lebenswegplanung;
- Reflexion dessen, was man schon gemacht hat, schon kann und noch machen will;
- Einsparung von Bürokratie;
- Unterstützung von Führungsarbeit.

Unter „Intentionen“ sind dabei die mit dem Einsatz eines Bildungspasses beabsichtigten Zielsetzungen zu verstehen. „Funktionen“ meinen hingegen die im Gefolge der praktischen Einführung eines Bildungspasses tatsächlich eingetretenen Wirkungen. Mit dem Arbeitskreistitel „Intentionen und Funktionen“ sind somit die „Zielsetzungen und Wirkungen“ von Bildungspässen angesprochen. Dabei muss unterschieden

werden zwischen Wirkungen, die im Einklang mit beabsichtigten Zielsetzungen stehen (erwünschte Wirkungen) und Wirkungen, die nicht im Einklang mit beabsichtigten Zielsetzungen stehen (unerwünschte Wirkungen). Unerwünschte Wirkungen können auch in einer Paradoxie zu den erwünschten Wirkungen stehen, so z.B. bei einer Stigmatisierung von Passinhabern hinsichtlich einer Schwäche im Umgang mit dem formalen Bildungssystem.

Für die Impulsreferate und Diskussionen dieses Arbeitskreises waren die folgenden drei Fragestellungen leitend:

Welche Zielsetzungen werden mit dem Instrument „Bildungspass“ verfolgt?

Welche Wirkungen bzw. welche Nebenwirkungen sind bislang erkennbar?

Welche Strukturen sind zur Realisierung der (disparaten) Zielsetzungen notwendig?

Der Arbeitskreis setzt sich zusammen aus:

Vertretern von Bildungseinrichtungen (Forum Osnabrück für Kultur und Soziales, Universität Heidelberg - Erziehungswissenschaftliches Seminar, Universität Sheffield, VHS Stadtverband - Saarbrücken), Vertretern von Passinitiativen (Gesellschaft CH-Q (Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn), InWent (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH), EUCEN (European Universities Continuing Education Network), Kompetenzenpass (Südtirol), Vertretern der Politik (Bundesministerium für Bildung und Forschung, hessisches Kultusministerium, Konzentrierte Aktion Weiterbildung) und Vertretern der Wirtschaft (Deutsche Telekom AG, Heidelberger Druckmaschinen AG, Siemens AG).

Im Rahmen von Impulsreferaten wurden drei Modelle der Erkennung bzw. Anerkennung non-formal bzw. informell erworbener Kompetenzen vorgestellt. Dabei handelt es sich um das „Schweizerische Qualifikationsbuch CH-Q“ (vorgestellt durch Anita Calonder-Gerster), den „Kompetenzenpass Südtirol“ (vorgestellt durch Dr. Eva Brunnbauer) und die „National Vocational Qualifications (NVQ)“ bzw. ergänzend das europäische Projekt „Transfine“ (vorgestellt durch Patricia Davies).

In den sich an die Impulsreferate anschließenden Diskussionen konnte das Thema „Intentionen und Funktionen“ von Bildungspässen nicht losgelöst von Fragen der „Bewertung und Zertifizierung“ bzw. „Implementierung und Akzeptanz“ geführt werden.

## 4.1 National Vocational Qualifications (England, Wales) und „TRANSFINE“

**Patricia Davies, Sheffield, Großbritannien**

Das Impulsreferat von Patricia Davies setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil werden Grundstrukturen und Verfahren der englischen „National Vocational Qualifications“ (NVQ) dargestellt, im zweiten Teil wird das europäische Verbundprojekt „TRANSFINE“ skizziert.

Die Entwicklungen des Bildungssystems in Großbritannien sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch zunehmende Diversität in den Landesteilen England, Nordirland, Schottland und Wales gekennzeichnet, so dass von einer gemeinsamen Entwicklung in Großbritannien nicht die Rede sein kann. Die folgenden Ausführungen erstrecken sich im Wesentlichen auf die englischen Verhältnisse.

Eine systematische Darstellung des Umgangs mit informellen Lernprozessen ist insofern schwierig, als keine Eindeutigkeit im Umgang mit der Terminologie besteht. Für die Erkennung bzw. Anerkennung informellen Lernens existieren in verschiedenen Bereichen, Landesteilen, aber auch Ländern unterschiedliche Bezeichnungen. Problematisch ist dabei insbesondere die Verwendung derselben Bezeichnung mit voneinander abweichenden Bedeutungen. Zu nennen sind „Accreditation of Prior Learning“ (APL) für den Transfer von Zertifikaten aus einem Bereich in einen anderen Bereich,

- „Accreditation of Prior Experiential Learning“ als Anerkennung erfahrungsbasierten Lernens im formalen Bildungssystem (APEL),
- „Assessment of Prior Experiential Learning“ als eigentlicher Bewertungsprozess erfahrungsbasierten Lernens im Rahmen des Erkennens und/oder Anerkennens von Lernleistungen,
- „Accreditation/recognition of work-based learning“ als Anerkennung bzw. Erkennung arbeitsbezogener Lernprozess (ABWL),
- „Recognition of non-formal or informal learning“ als diffuse Bezeichnung für die Erkennung non-formaler oder informeller Lernprozesse.

Hinter diesen Abkürzungen verbergen sich landesweit eine Vielzahl verwendeter Ziele, Verfahren und

Instrumente, die von Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Freiwilligenverbänden, aber auch von für jeden zugänglichen regionalen „Open universities“ genutzt werden. Letztere sind ein Zusammenschluss von Bildungseinrichtungen und Sozialpartnern.

Die gegen Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts eingeführten „National Vocational Qualifications“ (NVQ) sind also nur ein Verfahren unter vielen. Gleichwohl ist es im beruflichen Bereich von herausragender Bedeutung.

Die Schaffung der NVQ geht auf die Initiative der damaligen Regierung zurück, die damit u.a. eine Auflösung des landesweiten „Dschungels der Qualifikationen“ anstrebte, und ist für Großbritannien in dem Sinne eine wirkliche Revolution, da es sich um ein landesweit gültiges System handelt. Angelehnt an die europäischen Berufsstufen stützt es sich auf einen fünfstufigen Qualifizierungsrahmen. Allerdings existiert eine weitere sogenannte Einstiegsstufe unterhalb der ersten Stufe der NVQ.

In der damaligen Phase ansteigender Arbeitslosigkeit bestand eine weitere Absicht der Regierung in der Erhöhung des Anteils von Erwerbstätigen mit einer beruflichen Qualifikation, da bis zu diesem Zeitpunkt viele Arbeitnehmer keine oder eine nur geringe Qualifikation besaßen, gleichzeitig aber umfangreiche Erfahrungen im Arbeitsleben erworben hatten.

Die Einführung wurde durch umfangreiches Marketing und Öffentlichkeitsarbeit unterstützt, mit dem v.a. das Ziel verfolgt wurde, den Nutzen und das Verfahren verständlich zu kommunizieren.

Der Nutzen der NVQ besteht für Arbeitgeber in der vereinfachten Möglichkeit, das Potenzial an verfügbaren Arbeitskräften systematischer und effektiver nutzen und entwickeln zu können. Arbeitskräfte können zudem mit geringerem finanziellen und zeitlichem Aufwand qualifiziert werden.

Geringerer finanzieller und zeitlicher Aufwand sind auch Aspekte, die dem Individuum zugute kommen. Darüber hinaus kann der Zugang zu Bildungsmaßnahmen bzw. auf den Arbeitsmarkt erleichtert, die Anerkennung von Elementen einer Bildungsmaßnahme bzw. Berufsausbildung ermöglicht oder eine persönliche Entwicklung angestoßen werden.

Es handelt sich bei diesem für jeden zugänglichen System aber nicht um ein Qualifizierungsinstrument,



sondern um ein reines Bewertungsinstrument. Die branchenbezogenen Standards orientieren sich dabei nicht an einem inputorientierten Curriculum, sondern basieren auf outputorientierten Formulierungen von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen, über die ein Kandidat zum Erwerb einer vollständigen NVQ oder einer ihrer Einheiten verfügen muss. Dabei sind das „Wie“ und das „Wo“ des Erwerbs irrelevant, von Bedeutung ist lediglich das „Was“. Zugrunde liegt die Annahme, dass alle für eine Berufsausübung relevanten Verhaltensweisen i.S. von Kompetenzen gemessen werden können. Damit gemeint sind neben praktischen Fähigkeiten auch fallorientiertes und transferbezogenes Wissen. Letzteres ist insbesondere für die höheren Qualifikationsstufen von Bedeutung. Die Beurteilung kann dabei anhand unterschiedlicher Verfahren erfolgen und ist immer dann möglich, wenn sich ein Kandidat dazu in der Lage fühlt. Es gibt also keine verbindlichen Prüfungstermine.

Eine NVQ setzt sich aus mehreren Einheiten zusammen, die sich ihrerseits aus mehreren Kompetenzelementen zusammensetzen. Für jedes dieser Kompetenzelemente werden Performanzkriterien vorgegeben, die bei der Bewertung des Kandidaten heranzuziehen sind. Angegeben ist darüber hinaus auch die erforderliche Form und der Umfang von Kompetenzbelegen. Möglich ist dabei die Kombination unterschiedlicher Belege, d.h. von Belegen über aktuell verrichtete Tätigkeiten, Belegen über Leistungen, die zu einem früheren Zeitpunkt erbracht wurden, oder sogenannten Ergänzungsbelegen, welche die beiden anderen Belegformen ergänzen. Gemeint sind damit beispielsweise Beurteilungen durch den Arbeitgeber.

Die Aufbauorganisation und die damit verbundene Qualitätssicherung beruht auf einer differenzierten Struktur, an deren Spitze die „Qualifications and Curriculum Authority“ (QCA) als oberstes Entscheidungs- und Überwachungsorgan steht.

„Lead bodies“ sind auf Branchenebene zuständig für die Definition und Formulierung von Kompetenzen. Auf der Grundlage von Funktionsanalysen existieren diese derzeit für elf unterschiedliche Berufsfelder. „Awarding bodies“ werden durch die QCA akkreditiert und vergeben die NVQ.

In „Assessment centres“ erfolgt die eigentliche Bewertung der in einem Portfolio zusammengetragenen Kompetenzbelege. Die Erstellung des Portfolios ist beispielsweise in einem Unternehmen, einer Universität, einem College möglich und wird von einem

„internal assessor“ begleitet. Dessen Arbeitsweise wird von einem „external assessor“ überprüft.

Ein zunehmendes Problem der NVQ besteht darin, dass Funktionsanalysen und daraus abgeleitete Kompetenzstandards im Laufe der Zeit zunehmend umfangreicher, komplexer und damit schwieriger handhabbar geworden sind. Darüber hinaus müssen die im Rahmen einer beruflichen Ausbildung bestehenden curricularen Vorgaben (Input) mit den Kompetenzstandards der NVQ-Handbücher (Output) in Einklang gebracht werden.

Hinzu kommt aber auch der eher technische Sprachgebrauch in den Handbüchern, der die alleinige Handhabung durch den Kandidaten im Regelfall unmöglich macht. Aus diesen Punkten leitet sich die Notwendigkeit der intensiven Begleitung und Beratung des Kandidaten ab.

Neben den durch die aufwändige Organisationsstruktur bedingten Kosten des Verfahrens – vielfach ist das Absolvieren einer Bildungsmaßnahme finanziell günstiger als das NVQ-Verfahren - besteht ein weiteres grundsätzliches Problem in der Unmöglichkeit, bestimmte Kompetenzen, über die Personen real verfügen, im Kontext ihrer jeweiligen Arbeitssituation darstellen zu können. Diese Schwierigkeit verschärft sich mit jedem Anstieg auf die nächsthöhere Qualifikationsstufe.

In der bisherigen Praxis werden daher auch die Qualifikationsstufen 2 und 3 am häufigsten erworben. Dies hängt auch damit zusammen, dass Personen, die den Erwerb der Qualifikationsstufe 1 anstreben, im Regelfall in der Lage sind, auch Stufe 2 erfolgreich zu absolvieren. Daraus resultieren aktuelle Diskussionen um eine Veränderung dieser Stufen.

Im zweiten Teil ihres Referates gibt Patricia Davies einen kurzen Überblick über das europäische Verbundprojekt TRANSFINE („Transfer between formal, informal and non.formal education – siehe auch [www.transfine.net](http://www.transfine.net)), das sich mit dem Thema „Brückenbildung zwischen Qualifikationen: Transfer- und Sammelsysteme von Bildungskreditpunkten im Rahmen des lebenslangen Lernens“ beschäftigt.

Vor diesem Hintergrund werden auf transnationaler Ebene mehrere Schwerpunkte bearbeitet:

- fortgesetzte und intensiviertere Reflektion über bislang vollzogene Entwicklungen hinsichtlich ihrer kurz- und mittelfristigen Bedeutung für die Bildungspraxis,

- Förderung eines gemeinsamen Themenverständnisses unter den Projektpartnern,
- Sammlung, Beschreibung und Analyse der Erfahrungen aus den Programmen Sokrates, Leonardo und Youth,
- Formulierung von Anforderungen für einen integrierenden Ansatz des Erkennens, Sammelns und Transferierens von Lernleistungen,
- Umsetzbarkeit eines Verfahrenssets mit experimentellem Charakter,
- Formulierung von Voraussetzungen bzw. Entwicklung von Prinzipien und Methoden zur Sammlung bzw. zum Transfer von Bildungskreditpunkten für unterschiedliche Wissens- und Kompetenzarten unabhängig von ihrer Aneignungsweise,
- Entwicklung von Pilotprojekten.

Die bisherige Recherche hat zunächst eine Reihe relevanter Initiativen und Projekte sichtbar gemacht. Auf nationaler Ebene handelt es sich im Regelfall zwar um konkurrierende Ansätze, vielfach basiert die Entwicklung neuer Ansätze mittlerweile jedoch auf der Grundlage europaweit ausgetauschter Erfahrungen. Diese nationalen Initiativen gründen sich häufig auf bestehende Qualifizierungsrahmen bzw. gesetzliche Vorschriften und fokussieren den beruflichen Bereich.

Obwohl auf europäischer Ebene derzeit kaum gemeinsame Instrumente existieren, lassen sich trotzdem Elemente für eine europäische Architektur erkennen. Zu nennen sind hier die Formulierung grundlegender Verfahrensprinzipien, eine darauf beruhende Konsensbildung, die verbundförmige (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten, deren Ausrichtung auf Lernoutcome, die freiwillige Nutzung der Verfahren, Unkompliziertheit und Entwicklungsfähigkeit der Verfahren, die Verbindung mit einem individuellen Entwicklungsplan, ein System zur Sicherstellung von Transparenz und Qualität, sowie geeignete Beratungs- bzw. Unterstützungsstrukturen für die Individuen.

Spannungslinien bestehen dabei im Verhältnis traditioneller, d.h. auf Input gerichteter Bildungssysteme und der output- bzw. kompetenzorientierten Ausrichtung neuer Verfahren sowie dem Verhältnis von Bottom-up- zu Top-down-Entwicklungen. Von Bedeutung sind aber auch Fragen der Befugnis und des

Prozesses der Akkreditierung von Lernleistungen, der Standardisierung bzw. Flexibilität in der Erfassung und Bewertung von Lernleistungen und ob es sich lediglich um retrospektiv zusammenfassende oder um prospektiv lenkende Verfahren handeln soll. Ebenfalls klärungsbedürftig sind finanzielle Aspekte und die Frage des Verfahrenszugangs.

Deutlich formuliert werden können derzeit hingegen die mit APEL-Verfahren in Europa verfolgten Ziele:

- Zusammenstellung für bzw. Ausrichtung von Wissen und Kompetenzen auf gestellte Arbeitsanforderungen (Beschäftigungssystem), formale Qualifikationen des formalen Bildungssystems (Bildungssystem) oder sonstige persönliche Ziele (Persönlichkeit),
- vereinfachter Zugang und beschleunigter Durchlauf von Bildungs- / Qualifikationsmaßnahmen,
- Förderung von Bildungskontinuität und Bildungsmobilität in Europa.

Beispiele hierfür sind das auf transkribierten Arbeitsleistungen Studierender beruhende „European Credit Transfer System“ (ECTS), das aus sechs Kompetenzstufen für fünf Bereiche bestehende und auf einen europäischen Referenzrahmen gestützte „Europäische Sprachenportfolio“ (ESP), der „Euro-Pass Berufsbildung“ oder der „Europäische Lebenslauf“ (EU-CV).

### 4.3 CH-Q Kompetenz-Management Modell. Bildungs-, Beratungsangebote mit integrierten Portfolio- und Nachweisinstrumentarien

Anita Calonder-Gerster, Zumikon, Schweiz

#### 1 Rahmen: CH-Q Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn

##### 1.1 Hintergrund

Was ist CH-Q? CH-Q ist die Abkürzung für „Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“. Es umfasst ein Gesamtangebot, das sich mit Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen von Einzelpersonen beschäftigt. Zentrale Aufgabe dabei ist die Entwicklung und Verankerung von kompetenzgerichteten Konzepten und Systemen in berufsrelevanten Anwendungsbereichen. Das CH-Q Kompetenz-Management Modell ist Teil des CH-Q Gesamtangebots.

Was bezweckt CH-Q? Hauptanliegen von CH-Q ist die nachhaltige individuelle Weiterentwicklung in Bildung und Beruf von Jugendlichen und Erwachsenen sowie die Förderung ihrer beruflichen Flexibilität und Mobilität. Im Vordergrund stehen die Erfassung, die Beurteilung und die Validierung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen, erworben auf formelle und nicht-formelle Art in allen Lebensbereichen.

Was bewirkt CH-Q? CH-Q unterstützt und fördert lebenslanges Lernen, schlägt Brücken zwischen Ausbildung und Beschäftigung, schafft die Voraussetzungen für berufliche und persönliche Weiterentwicklung, eröffnet Perspektiven für neue Bildungs- und Berufswege und fördert die Anerkennung von Leistungen in allen Lebensbereichen. Ein besonderes Augenmerk gilt der Gleichstellung der Geschlechter.

Wer trägt die Verantwortung?

Verantwortlicher Träger für das Gesamtangebot CH-Q ist der Verein: Gesellschaft CH-Q Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn Association CH-Q Programme suisse de qualification pour le parcours professionnel Associazione CH-Q Program-

ma svizzero die qualifiche per il percorsoprofessionale. Angeschlossener Partner ist der Schweizerische Verband für Berufsberatung (SVB) Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle (ASOSP) Associazione svizzera per l'orientamento scolastico e professionale (ASOSP).

Die Gesellschaft CH-Q ist kein Anbieter, sondern als Nonprofit-Organisation zuständig für Rahmenbedingungen, Entwicklung, Qualitätssicherung und Koordination. Sie wird in der Umsetzung ihrer Ziele unterstützt von Entscheidungsträgern des Schweizerischen Bildungssystems, der Sozialpartner.

##### 1.2 Bildungsinitiative

Wie entwickelte sich CH-Q? 1993 Anstoß zu einer nationalen Bildungsinitiative. Gemeinsames Vorgehen von Exponenten der Weiterbildung, der Berufsberatung, aus Frauenorganisationen, aus Politik für die Initiative zur:

- Flexibilisierung der Bildungswege;
- Gleichwertigkeit von formellen und informellen Kompetenzen/ Lernleistungen;
- Schaffung von Nachweisinstrumentarien.

Gleichlautender Vorstoß im nationalen Parlament durch die beteiligte Gruppe von Parlamentariern aus allen Parteien.

Ergebnis: Auftrag des Bundesrates an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, zwei Projekte in die Wege zu leiten zur Schaffung:

- eines modularen Aus- und Weiterbildungssystems (Baukasten);
- eines Angebotssystems zur Erfassung, Beurteilung, Anerkennung informeller Kompetenzen samt Begleitinstrumenten (CH-Q).

1996-98 Durchführung der Projekte unter der gemeinsamen Verantwortung der Trägerorganisationen

- Bund Schweizerischer Frauenorganisationen und
- Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung

1998 Fertigstellung der Grundlagen zum Kompetenz-Management Modell.

Start der Kurse für Ausbildungs- und Beratungsfachleute. Ziel: Vermittlung der Inhalte des Kompetenz-Management Modells nach festgelegten Quali-

tätskriterien.

1999 Abschluss der Projektphase und Gründung des Vereins „Gesellschaft CH-Q-Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“.

Seit 1999 Herstellung und Vertrieb einer Produktreihe mit Instrumenten und Manualen für Jugendliche und Erwachsene als Anwendende, für Lehrpersonen, Personal- und Ausbildungsverantwortliche in Unternehmen und Institutionen.

Wer ist beteiligt an CH-Q? Die Verwirklichung der Ziele erfolgte und erfolgt auch heute in einem gezielten Zusammenwirken der beteiligten Gruppen.

Beteiligte:

- Organe des Vereins Gesellschaft CH-Q;
- Kooperationspartner in Berufs- und Branchenverbänden sowie
- Behörden (bildungspolitische Ebene);
- CH-Q Anbieter in Wirtschaft, Verwaltung, Bildung und Beratung (institutionelle Ebene);
- Qualifizierte Fachleute (inhaltliche Ebene);
  - für Entwicklung und Qualitätspflege;
  - für die Vermittlung der Inhalte und Bildung und Beratung;
- Anwendende/Klienten (individuelle Ebene); auf allen Stufen und in unterschiedlichen Lebensbereichen.

Partner auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene sind bisher rund zwei dutzend nationale Organisationen ideell angeschlossen oder wirken aktiv mit, u.a. das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco), der Schweizerische Arbeitgeberverband, der Schweizerische Gewerbeverband SGV, der Schweizerische Gewerkschaftsbund (SGB), die Gewerkschaft Syna, der Bund Schweizerischer Frauenorganisationen, der Schweizerische Verband für Berufsberatung (SVB) sowie Bildungsträger und Forschungsstellen.

### 1.3 Führung

Management, Weiterentwicklung  
**Wie erfolgt die Finanzierung?**

Das CH-Q Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn wird durch die verschiedenen Akteure mitfinanziert: u.a. durch Mitgliederbeiträge, durch Gebühren im Rahmen der Umsetzung des CH-Q Kompetenzmanagement Modells, d.h. durch Gebühren für die Vergabe

von Zertifikaten auf Ausbilder- und Anwenderebene, für die Anerkennung von CH-Q Angeboten (Module) der Anbieter/Veranstalter, für Lizenzen (Ausland). Weitere Erlöse ergeben sich aus dem Verkauf der Produkte.

Das Marketing erfolgt im Zusammenwirken der verschiedenen Akteure und umfasst die Aufgaben

- Information und Öffentlichkeitsarbeit;
- Eine nationale Plattform für den offenen Dialog zur Bewusstseinsbildung für neue Formen von Kompetenzbewertungen und Qualifikationsverfahren und deren Akzeptanz zu schaffen;
- Aufbau eines Netzwerks von Fachleuten für die Weiterentwicklung von CH-Q;
- Herstellung und Vertrieb von Produkten.

### Welches sind die Impulse für die Weiterentwicklung?

Die Weiterentwicklung und Verbreitung erfolgt u.a. durch Projekte

- Verbreitung von CH-Q in der Volksschule (Oberstufe), Grund-, Weiter-, Erwerbslosen-, innerbetrieblichen Bildung und der Personalentwicklung;
- Weiterentwicklung der Inhalte, Mittel und Verfahren in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus der Erziehungswissenschaft und der Praxis und unter der Verantwortung der CH-Q Kommission für Entwicklung;
- Pflege der Qualitätssicherung unter der Verantwortung der CH-Q Kommission für Qualitätssicherung.

## 2 Anwendung: CH-Q Kompetenz-Management Modell

### 2.1 Grundlagen / Gesamtkonzept

Was ist das CH-Q Kompetenz-Management Modell? Das CH-Q Kompetenz-Management Modell ist ein offenes und flexibles System zum eigenverantwortlichen und nachhaltigen Selbstmanagement von Kompetenzen. Es beinhaltet:

- ein Rahmenkonzept für Bildungs- und Beratungsangebote;
- Begleitinstrumente zur Erfassung und zum Nachweis von Kompetenzen;
- Rahmenbedingungen zur Gewährleistung der Qualität;
- Referenzgrundlagen, die die Entwicklung und Modell-Anwendung definieren.

### Welches sind die Kernanliegen?

Ziel: Im Vordergrund steht die Befähigung von Einzelpersonen oder Gruppen als Anwender

- mit ihrem Potenzial bewusst, realitätsbezogen und eigenverantwortlich umzugehen;
- das Management ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen nachhaltig in die Hand zu nehmen;
- ihre Laufbahn gezielt, d.h. ressourcen- und lösungsorientiert zu gestalten.

Zweck ist die nutzbringende Optimierung vorhandener Stärken und ihre Umsetzung in Qualifikationen (Validierung). Aufgabe dabei ist es, die persönliche Identität zu festigen, das vorhandene Potenzial praxisnah in Einklang zu bringen mit den Anforderungen und Veränderungen in der Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt, sowie den Transfer individueller Kompetenzen zwischen Privatalltag, Bildung und Erwerbstätigkeit zu unterstützen.

### Welche Produkte stehen zur Verfügung?

Rahmenkonzept für CH-Q Bildungs- und Beratungsangebote, d.h.

- erprobte Inhalte, Methoden, Verfahren für die adressatengerechte Anpassung und Anwendung im Tätigkeitsbereich des Anbieters/Veranstalters;
- Ausbildungssystem für Fachleute in Bildung und Beratung durch lizenzierte Anbieter; Rahmenbaukasten, Standardmodule zur Integration der CH-Q Angebote in ein Netz von verknüpfbaren Anwendungsbereichen;
- System der Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Begleitinstrumente, d.h. aufeinander abgestimmte, miteinander kombinierbare Instrumente zur Benutzung im Selbstverfahren oder in gesteuerten Lernprozessen, z.B.:

- Persönliches Portfolio zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf: „Schweizerisches Qualifikationsbuch“, Jugendportfolio (in Arbeit): Es ist
  - eine Grundlage für das Dokumentieren und Reflektieren (berufsbioграфischer Prozesse);
  - ein Instrument zur Laufbahngestaltung und -begleitung.
- Spezifische Nachweis-Dossiers
  - zum Erwerb von bestimmten Abschlüssen in der Bildung: z.B. „Dossier Kompetenz-Nachweis zum Erwerb des eidgenössischen Fachausweises Ausbilder(in)“; z.B. „Dossier Kompetenz-Nachweis zum Erwerb des Fähigkeitszeugnisses HaushaltökonomIn“; z.B. Dossier für die Anerkennung früherer Leistungen im Pflegebereich durch das Schweizerische Rote Kreuz;
  - für Weiterqualifizierungen im Beruf (Bewer-

bungen, Beförderungen);

- Ausweis-Mappen für formelle Belege/Bescheinigungen von Arbeitgebern, Schulen, Bildungsträgern, Institutionen;
- Arbeitsmaterialien für Begleitfachleute (Manuale) und Anwendende.

### Welches sind die Kernmerkmale der Produkte?

Alle Produkte fügen sich in den Gesamtrahmen und sind gekennzeichnet durch:

- Kohärenz: aufeinander abgestimmte Ausgestaltung aller Teile [unité de doctrine] auf der Basis einer gemeinsamen, einheitlichen Sprache (Identität);
- Adressaten- und Praxisorientierung: Ausrichtung auf Bedürfnisse der Zielgruppen, Berücksichtigung von Forschungserkenntnissen im Fachbereich, Bezug zu Entwicklungen in Pädagogik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur;
- Modulare Ausgestaltung: Flexible und einfache Vernetzung mit anderen bestehenden Programmen, Instrumenten, Konzepten im jeweiligen Anwendungsbereich.

### Qualitätssicherung

Welches sind die Rahmenbedingungen? Die Vermittlung der Angebote erfolgt nach verbindlichen Kriterien. Maßgebend für die Qualität sind die Grundsätze und Richtlinien der Gesellschaft CH-Q. Sie stützen sich auf die internen verabschiedeten Standards. Sie bestimmen

- das Niveau und die Qualität der Angebote;
- die Organisation und Durchführung der Angebote.

### CH-Q Kommission für Qualitätssicherung

Verantwortlich für Betreuung und Überwachung der Qualität ist die von der Mitgliederversammlung CH-Q eingesetzte Kommission für Qualitätssicherung. Sie überprüft die Erfüllung der Qualitätsanforderungen. Dazu gehört u.a. die Begutachtung der Angebote, bzw. der Programme und Instrumente.

Die Mitglieder der CH-Q Kommission für Qualitätssicherung verfügen über eine abgeschlossene Ausbildung im CH-Q Kompetenz-Management, über Kenntnisse im Bereich von Bewertungs- und Qualifikationsverfahren und sind in leitender Stellung tätig.

Die Weiterentwicklung der Angebote ist bedarfs-, ziel- und qualitätsorientiert.

Die Angebote werden periodisch auf ihre Wirksamkeit und die eingesetzten Mittel überprüft. Dazu arbeiten Fachleute aus Wirtschaft, Pädagogik, angewandter

Forschung und Bildungsbehörden mit der Gesellschaft CH-Q zusammen. Verantwortlich für den Bereich Entwicklung ist die vom Vorstand eingesetzte CH-Q Kommission für Entwicklung. Sie setzt sich zusammen aus qualifizierten und erfahrenen CH-Q Ausbildungs- und Beratungsfachleuten mit leitender Funktion in ihrer Institution.

### 2.2 CH-Q Bildungs- und Beratungsangebote Adressaten

#### Welche Personen sind angesprochen?

Die Bildungs- und Beratungsangebote zum CH-Q Kompetenz-Management Modell richten sich grundsätzlich an einen breiten Kreis von Anwendenden unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Bildungsstand, ihrem Beruf, ihrer Stellung. Angesprochen sind Jugendliche und Erwachsene:

- in der obligatorischen und nachobligatorischen Schulstufe;
- in der Erstausbildung/Grundbildung, Weiterbildung, Nachholbildung;
- an den Schnittstellen Schule/Bildung-Beruf, Nicht-erwerbstätigkeit/Erwerbstätigkeit oder beim Wiedereinstieg;
- im Erwerbsleben.

#### Welche Struktur steht zur Verfügung?

Das CH-Q Kompetenz-Management-Modell ist in einen Bildungsbaukasten integriert. Er entspricht den Qualitätskriterien der Gesellschaft CH-Q und enthält:

- Standardmodule für Anwender;
- Standardmodule für die Ausbildung der Ausbildungs- und Beratungsfachleute CH-Q.

Die CH-Q Standardmodule

- sind durchlässig gestaltet mit Zugängen von der Anwender- zur Ausbilderebene (u.a. Gleichwertigkeitsüberprüfungen);
- verbinden Kurs-/Seminar-/Workshoptage mit Selbststudium;
- sind auf konkrete Umsetzungsschritte ausgerichtet;
- schließen mit einem Qualifizierungsschritt ab (Kompetenznachweis).

Für die Entwicklung und Vermittlung der Angebote sind Fachleute zuständig:

- die eine Ausbildung für CH-Q Ausbildungs- und/oder Beratungsfachleute besucht und abgeschlossen haben;
- die bereit sind, das CH-Q Kompetenz-Management Modell in der Begleitung und Beratung von Menschen einzusetzen.

Die Angebotskonzepte werden von den Fachleuten während ihrer CH-Q Ausbildung entwickelt. Die Konzeptumsetzung erfolgt als Pilotdurchführung während der Ausbildung. Sie wird von der Kursleitung und einer(m) Delegierten der CH-Q Kommission für Qualitätssicherung überprüft und bewertet und gilt als Kompetenznachweis (Lernzielüberprüfung).

#### Wie erfolgt die Zertifizierung?

Der erfüllte Kompetenznachweis führt zu einem Zertifikat der Gesellschaft CH-Q. Die Zertifikatsvergabe erfolgt auf Antrag der Kommissions-Delegierten durch die CH-Q Kommission für Qualitätssicherung.

Ausbildungs- und Beratungsfachleute können das Zertifikat auf der Anwenderstufe (Basisstufe) weitergeben. Sie reichen dazu zusammen mit der veranstaltenden Institution (Anbieter) bei der CH-Q Kommission für Qualitätssicherung ein Dossier zur Anerkennung ihres CH-Q Angebots (Modul) ein. Die Anerkennung des Angebots führt zur Vergabe des Qualitätslabels CH-Q.

#### Welche Grundsätze bestimmen die Ausgestaltung der Angebote?

Für die inhaltliche Gestaltung der Angebote sind folgende Grundsätze wegleitend: Prinzip ‚Ganzheitlichkeit‘ (bildungspolitische/institutionelle Ebene);

- die Verbindung von verschiedenen Lebens-/Tätigkeitsbereichen;
- die Verknüpfung von kultureller, allgemeiner, beruflicher Bildung;
- die Gleichwertigkeit von formalem Lernen und Lernen in der Praxis;
- den Einbezug aller Kompetenzarten (Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenzen);
- die Beachtung der Chancengleichheit.

Prinzip ‚Lebensbegleitendes Lernen‘ (individuelle Ebene)

- die Erweiterung des Bewusstseins zu den eigenen Möglichkeiten (Selbstkonzept);
- die Erweiterung der Handlungskompetenz (Selbststeuerung);
- die Erweiterung der beruflichen Flexibilität/Mobilität (nachhaltige Arbeitsmarktfähigkeit).

#### Welche Inhalte sind vorausgesetzt?

Die Anwendung des Kompetenz-Managements setzt die Auseinandersetzung mit folgenden Inhalten voraus:

- Erfassen und Belegen von Fähigkeiten, Kompetenzen aus allen Lebensbereichen. Es geht darum, vorhandene Ressourcen bewusst und Leistungen sichtbar zu machen.
- Beurteilen von Fähigkeiten, Kompetenzen durch Selbst- und Fremdbeurteilung. Es geht darum, Fähigkeiten, Kompetenzen zu hinterfragen, einzuschätzen, zu evaluieren und zu bewerten.
- Nachweisen von Kompetenzen im Hinblick auf Anerkennungen/Validierungen. Es geht darum, Kompetenzen in Beziehung zu Anforderungen zu setzen (Bewerbungen, Qualifikationsverfahren).

Der Lernprozess erfolgt in Etappen und schließt u.a. die Biografiearbeit (Werdegang/Inventar), die Erfassung des Potenzials (Analyse von Handlungen), die Erstellung des aktuellen Profils (Synthese) ein. Die Inhalte, bzw. Lernprozesse führen zu einer ausführlichen Bestandsaufnahme und zu einer Bilanz der Kompetenzen.

### Welches Vorgehen ist zu berücksichtigen?

Das Vorgehen umfasst drei miteinander verknüpfte Handlungen/Arbeitsweisen:

- Dokumentieren, d.h. systematisches Festhalten, Zusammenstellen, Ordnen der Daten und Fakten;
- Reflektieren, d.h. periodisches Überdenken der Entwicklungsschritte, Auswerten von Lern-, Berufs- und Lebenssituationen und das Ableiten von Schlussfolgerungen;
- Planen, Realisieren, d.h. lösungsorientiertes, situationsgerechtes Vorbereiten und Umsetzen von Weichenstellungen (Perspektiven, Ziele, Maßnahmen, Aktionsplan).

Das Vorgehen resultiert in einem persönlichen Portfolio und/oder Dossier für spezifische Kompetenznachweise (Bewerbungen, Aufnahmeverfahren in Lehrgänge, Gleichwertigkeitsbeurteilungen).

### Welche methodisch-didaktischen Leitlinien sind zu beachten?

Für die Vermittlung der Inhalte gelten folgende methodisch-didaktische Leitlinien:

- Prozessorientiertes, individualisiertes Lernen,
- Handlungsorientiertes Vorgehen,
- Berücksichtigung der Methodenvielfalt unter Einbezug unterschiedlicher Verfahren zur Selbst- und Fremdbeurteilung.

### Organisation

Welches ist die Angebotsform ?

Die Angebote sind als Lernveranstaltung, als Einzel- oder Gruppenberatung organisiert. Sie beachten in Form und Organisation die Kriterien:

- der Transparenz: klare und vollständige Information, Dokumentation;
- der Partnerschaft mit dem/der Teilnehmenden: Vereinbarungen zu den Teilnahmebedingungen (Voraussetzungen, Rechte, Pflichten);
- der Zielgruppenorientierung: angepasste Lernziele, -schritte, Grundlagen. In der Bekanntgabe der Angebote (Ausschreibung, Werbung) sind diese Grundsätze in entsprechender und verständlicher Form wiedergegeben.

### Welches sind die Anforderungen an die Angebotsdurchführung?

Die Bildungs- und Beratungsangebote zum CH-Q Kompetenz-Management Modell werden von institutionellen Veranstaltern (Institutionen, Organisationen) oder individuellen Anbietern und Anbieterinnen (Beratende, Kursleitende) durchgeführt. Sie sind von der Gesellschaft CH-Q anerkannt (Anerkennungsverfahren zum Angebot).

Folgende Anforderungen bestimmen die Organisation und Durchführung der CH-Q Bildungs- und Beratungsangebote:

- Einhaltung der Grundlagen und Richtlinien der Gesellschaft CH-Q;
- Transparenz in der Darstellung des Angebots bezüglich Rahmenbedingungen;
- Zielsetzungen, Inhalt und Gestaltung gegenüber der Gesellschaft CH-Q und in der Ausschreibung;
- Einsatz von qualifizierten Ausbildungs- und Beratungsfachleuten CH-Q für die Vermittlung der Angebote.

URL: [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch) ,

Kontakt: Geschäftsstelle CH-Q, Dorfstrasse 116, 8706 Meilen, Tel.: +41-1-793 17 99, Fax: +41-1-923 07 10

## 4.5 Kommentierte Berichterstattung

**Ingrid Schöll,  
Leiterin der Volkshochschule des Stadt-  
verbandes Saarbrücken**

Einleitend sollen kurz die Zielsetzungen des Arbeitskreises „Intentionen und Funktionen von Bildungspässen“ erwähnt werden. In diesem Arbeitskreis wurden verschiedene Ziele verfolgt. Zum einen sollten die für einen Bildungspass relevanten Zielsetzungen ermittelt, und zum anderen sollte über notwendige Strukturen zur Realisierung dieser Zielsetzungen bei der Implementation diskutiert werden.

Aus den durch das Konsortium vorgestellten Ergebnissen der Machbarkeitsstudie und der Darstellung und anschließenden Diskussion der Ansätze des „Schweizerischen Qualifikationsbuches CH-Q“, des „Kompetenzpasses“ aus Südtirol und der englischen „National Vocational Qualifications“ bzw. des Projektes „Transfer between formal, informal and non-formal education“ (TRANSFINE) ließen sich aus Sicht des Arbeitskreises „Intentionen und Funktionen von Bildungspässen“ wesentliche Aspekte für die erfolgreiche Etablierung eines Bildungspasses in der Bundesrepublik Deutschland gewinnen. Angesprochen wurden dabei u.a. die Anschlussfähigkeit eines solchen Passes und die Einbindung aller gesellschaftlichen Akteure, der Bildungspass als Instrument zur Identifizierung bzw. Dokumentation von Kompetenzen, Selbstreflexion und Profilbildung in den Händen des Lerner, die Orientierung an einem Referenzrahmen, die Schaffung von Beratungsstrukturen, aber auch Fragen der Qualitätssicherung und des Marketings.

Zunächst ist aber darauf hinzuweisen, dass in den Diskussionen, die sich an die Impulsreferate angeschlossen, das Thema „Intentionen und Funktionen von Bildungspässen“ nicht losgelöst von Fragen der „Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen“ bzw. der „Implementierung und Akzeptanz von Bildungspässen“ behandelt werden konnte.

Einigkeit wurde im Arbeitskreis darüber erzielt, dass ein bundesweit eingesetzter Bildungspass vor allem dann erfolgreich sein kann, wenn er offen ist für bereits bestehende Passaktivitäten. Das bedeutet, dass mit diesem Bildungspass keine Konkurrenz zu den

bereits bestehenden Ansätzen entstehen sollte, sondern vielmehr ein übergreifender Rahmen geschaffen wird, in dem andere Bildungspässe aufgehen und vor dessen Hintergrund sie weiter entwickelt werden können. Die vorgestellten Modelle aus der Schweiz und aus Südtirol weisen darauf hin, dass diese Offenheit in besonderem Maße für die Bildungsbereiche Schule und Erstausbildung Gültigkeit besitzt.

Neben der Anschlussfähigkeit für unterschiedliche Bildungsbereiche wurde aber auch eine Offenheit für das persönlichkeitsbildende Zusammenspiel von allgemeiner und beruflicher Bildung angesprochen. Insbesondere die betrieblichen Vertreter sahen keinen Widerspruch, sondern vielmehr die Möglichkeit einer sinnvollen Ergänzung beider Aspekte.

Konsens bestand im Arbeitskreis auch darüber, dass die Zielsetzungen des Bildungspasses primär in der Identifizierung und Dokumentation von Kompetenzen zu sehen sind. Ein über den Schritt des Erkennens hinausgehender Schritt der Anerkennung, d.h. Zertifizierung von Kompetenzen, erscheint in der Bundesrepublik Deutschland allerdings erst langfristig realisierbar. Möglicherweise entsteht ein politischer Handlungsdruck dann, wenn eine Vielfalt erkannter und dokumentierter, aber noch nicht zertifizierter Kompetenzen in der Bevölkerung sichtbar gemacht wird. Von besonderer Bedeutung für das Gesamtvorhaben ist dabei die Abstimmung mit betrieblichen Interessen, für die es beispielsweise im Rahmen deutsch-französischer Kooperationen bereits ermutigende Ansätze gibt. Bisher durchgeführte betriebliche Experteninterviews und die Hinweise der Unternehmensvertreter aus dem Arbeitskreis belegen das Interesse der Unternehmen, das Instrument Bildungspass aufzugreifen.

Als verlässliche Grundlage für die Zusammenarbeit mit Betrieben erscheint die Orientierung an einem Referenzrahmen zur Identifizierung von Kompetenzen denkbar und hilfreich. In dem oben angesprochenen Fall der grenzüberschreitenden Kooperation handelt es sich um den Referenzrahmen des Europäischen Sprachenportfolios, in dem sechs Kompetenzstufen in fünf Anwendungsbereichen eingesetzt werden. Ein weiteres Beispiel für einen solchen Referenzrahmen und die Weiterentwicklung desselben ist der Europäische Computerpass (X-pert), bei dem mit einem laufend angepassten Syllabus gearbeitet wird.



Es erscheint dabei sinnvoll, den Grundgedanken dieser Ansätze aufzugreifen und für einzelne Bildungsbereiche oder auch bildungsbereichsübergreifend vergleichbare Referenzmodelle, z.B. in Anlehnung an Berufsbereiche oder Branchen, zu entwickeln.

Das schweizerische Modell hat deutlich gezeigt, dass eine breite Akzeptanz für die Entwicklung und Einführung eines Bildungspasses dann hergestellt werden kann, wenn alle relevanten gesellschaftlichen Akteure möglichst frühzeitig aufeinander zugehen bzw. eingebunden werden. Hierauf können sich weitere vertrauensbildende Maßnahmen stützen. Die Notwendigkeit frühzeitiger Konsensbildung für den Erfolg eines solchen Vorhabens lässt sich ebenso bei der Einführung des englischen Systems der „National Vocational Qualifications“ belegen. Ein solcher Konsens kann Signalwirkung für weitere Akteure haben und dann einen Sogeffekt auslösen. Besonders gut ist dieser Effekt zu erzeugen, wenn die Verwendung des Instrumentes durch veränderte Rahmenbedingungen unterstützt wird. In der Schweiz wurden beispielsweise durch zwei Teilprojekte die Entwicklung des Schweizerischen Qualifikationsbuches CH-Q und die Modularisierung im Berufsbildungssystem miteinander eng verzahnt.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wurde im Arbeitskreis auch darüber diskutiert, in wessen Hände ein Bildungspass gehört. Die Antwort auf diese Frage lautete einstimmig, dass der Bildungspass in die Hände des Lernenden gehört. Vor dem Hintergrund zunehmend selbstorganisierter Lernprozesse und der Zielvorstellung, die Identifikation und Dokumentation eigener Tätigkeiten und der damit verbundenen Lernleistungen bzw. des Kompetenzerwerbs voranzutreiben, erscheint dieses als die sinnvollste Lösung. Für die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland ist zunächst ein Instrument zu schaffen, bei dem die Identifizierung, d.h. die Erkennung von Lernleistungen und Kompetenzen als Hauptziel im Vordergrund steht. Richtet man den Blick auf die heterogene Passlandschaft in Deutschland, so lassen sich hier vielversprechende Ansätze erkennen. Ausgehend von diesem Schritt kann dann langfristig der Blick auf die Anerkennung, d.h. die Zertifizierung informeller Lernleistungen und der damit verbundenen Kompetenzen gerichtet werden. Sofern dies gelingt, wächst automatisch die Akzeptanz bestehender Verfahren der Kompetenzidentifizierung und –dokumentation, darüber hinaus aber auch die Notwen-

digkeit einer Qualitätssicherung. Die Grundlagen dafür sollten bereits in der jetzigen Phase gelegt werden und sich weniger auf spezielle Messinstrumente, sondern vielmehr auf Verfahrensrichtlinien beziehen. Hinsichtlich der Ausgangsfrage „Welche Zielsetzungen werden mit dem Instrument „Bildungspass“ verfolgt?“ bestand für den Arbeitskreis Einigkeit darüber, dass ein bundesweit eingesetzter Bildungspass mit Blick auf die gegenwärtig angespannte arbeitsmarktpolitische Situation nicht auf die Verwendung in Bewerbungssituationen beschränkt werden darf. Die erfolgreiche Bewältigung von Bewerbungssituationen ist sicherlich ein wichtiges, jedoch nicht das einzige Ziel. Es geht für lernende Erwachsene insbesondere darum – zunächst unabhängig von Bewerbungssituationen –, ein eigenes und unverwechselbares Bildungsprofil zu erkennen, den Bildungspass darauf bezogen souverän und selbstbewusst zu handhaben und weiter zu entwickeln. Auf dieser Basis kann dann eine auf verschiedenartige Anforderungssituationen gerichtete und somit zielorientierte Zusammenstellung der im Bildungspass vorhandenen Belege für Lernleistungen und Kompetenzen i.S. einer Auswahl erfolgen. Eine Bewerbungssituation ist demnach eine von mehreren denkbaren Anforderungssituationen. Mit dem Aufbau eines Dokumentationswesens, das in Deutschland bisher nur sehr partikular existiert, muss zudem eine gesellschaftliche „Kultur der Anerkennung von Lernleistungen“ einhergehen. Dies gilt für den allgemeinbildenden Bereich genauso wie für den berufsbildenden Bereich. Auch hier gibt es erste Ansätze, im europäischen Vergleich besteht für die Bundesrepublik Deutschland jedoch ein deutlicher Nachholbedarf. Diese „Kultur der Anerkennung“ ist unter anderem deshalb notwendig, weil die etablierten Bildungs- und Berechtigungssysteme in Deutschland keine hinreichenden Antworten bereithalten für die Fragen von demografischer Alterung oder lebenslangem Lernen.

Ein gutes Beispiel dafür, wie eine vorausschauende Sicherung der gesellschaftlichen und ökonomischen Grundlagen durch umfassende Ausschöpfung vorhandener Potenziale gelingen kann, bieten skandinavische Länder.

Insbesondere in Finnland existieren Strukturen einer Kommunikations- und Anerkennungskultur von Lernleistungen. Hier hat sich außerdem gezeigt, dass die Nutzenden hinreichend emanzipiert sind, um über die jeweiligen Anwendungsformen ihres Bildungs-

passes eigenständig zu entscheiden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Anschlussfähigkeit für bestehende Passaktivitäten und die Offenheit für unterschiedliche Bildungsbereiche wesentliche Voraussetzungen für die bundesweite Einführung und Nutzung eines Bildungspasses sind. Dieser in den Händen des Individuums befindliche Pass bietet die Möglichkeit, in allen relevanten Bereichen des öffentlichen Lebens und der Erwerbstätigkeit Lernleistungen und damit verbundenen Kompetenzerwerb zu identifizieren und zu dokumentieren. Damit ist die Grundlage für die zielorientierte Zusammenstellung einzelner Dokumente geschaffen.

Seine Verwendung als generelles Reflektionsinstrument zur Selbstverstärkung, aber auch als Reflektionsinstrument für die eigene Erwerbsbiografie verbindet sich mit der Motivation für einen lebenslangen Lernprozess. Mit der Identifizierung und der Dokumentation eigener Lernleistungen bzw. Kompetenzen können der eigene Stolz auf diese (Lern-) Leistungen bzw. Kompetenzen und der Respekt anderer Personen vor diesen (Lern-) Leistungen bzw. Kompetenzen herausgearbeitet werden. Damit kann ein Bildungspass nicht zuletzt die Motivation zum lebenslangen Lernen fördern.

Über die oben beschriebene retrospektive Reflektionsfunktion hinausgehend sollte ein solcher Pass aber auch prospektiv eingesetzt werden. Für die Planung der eigenen Weiterbildung im persönlichen, aber auch im beruflichen Bereich kann er ein sehr wichtiges Instrument sein, um (berufs-) relevante Entscheidungen zu unterstützen.

Ein weiteres Argument, das die Einführung eines Bildungspasses unterstützt, ist der drohende demografische Wandel, der insbesondere ab dem Jahre 2015 das Zurückgreifen auf Wissen von Seniorexperten in gesellschaftlichen und beruflichen Handlungsfeldern erforderlich machen wird. Dabei kann mit Hilfe eines solchen Passes die gezielte Steuerung, Aktivierung und Reaktivierung von Kompetenzen für Gesellschaft und Arbeitswelt vereinfacht werden.

In der bisherigen Darstellung der Ergebnisse des Arbeitskreises ist ein wichtiger Aspekt bislang noch gar nicht erwähnt worden, der v.a. für den Schritt der

Identifizierung und die damit einhergehende Reflektion des eigenen Bildungsweges von großer Bedeutung ist. Angesprochen ist die Begleitung bzw. die Beratung des Passinhabers bei diesem Schritt. Hierzu sollte für die Nutzenden eine geeignete Begleitstruktur zur Verfügung stehen. Auf der Ebene professioneller Beratung erscheint hierzu die Entwicklung eines Qualifikationskonzeptes sinnvoll, da eine auf der Grundlage von Beraterschulungen stattfindende Begleitung den Reflektionsprozess und die Identifikation von Lernleistungen bzw. Kompetenzen wesentlich erleichtert. Diese Qualifikation kann, das zeigen die Erfahrungen mit dem Schweizerischen Qualifikationsbuch CH-Q, in einem positiven Sinn niedrigschwellig eingesetzt werden. Das bedeutet, dass eine zeitlich begrenzte Schulung von wenigen Tagen problemlos realisiert werden kann. Nachzudenken ist hier aber auch über die Fortführung bzw. Aktualisierung der einmal erworbenen Beratungskompetenz im Laufe der Zeit. Auch hier existieren bereits Modelle. Über die Beratung im Einzelfall hinausgehend sollte mit der Einführung eines bundesweiten Bildungspasses zugleich auf die Schaffung einer „Beratungskultur“ hingewirkt werden, die sich an bestehende Strukturen in Einrichtungen und Verbänden der Weiterbildung anlehnt.

In der Schweiz wurde mit der Einführung des Passsystems auch ein sehr intelligenter Marketingweg eingeschlagen. Durch die Schulung potenzieller Multiplikatoren haben auch Personen dieses Instrument kennen gelernt, die es auf sich selbst gar nicht angewendet haben, aber für den Nutzen sensibilisiert wurden und es im Anschluss bei Betrieben bzw. Sozialpartnern bekannt gemacht haben.

Deutlich geworden ist auch, dass es in der augenblicklichen Diskussion in Deutschland eine prinzipielle Offenheit gibt. Niemand lehnt die Einführung und Nutzung des Instrumentes Bildungspass prinzipiell ab. Es gibt aber eine Reihe von offenen Fragen, die v.a. mit der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen zusammenhängen.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung auf europäischer Ebene hinsichtlich der Identifizierung, Dokumentation und Zertifizierung von Lernleistungen bzw. Kompetenzen erscheint es derzeit möglich, dass sich ein solches übergreifendes Instrument in der Bundesrepublik Deutschland durchsetzen kann. Dies auch deshalb, weil hier bereits umfangreiche Vorar-

beiten geleistet wurden, aus denen positive wie negative Erfahrungen resultieren, die für die weitere Arbeit hilfreiche Informationen bereitstellen.

Wir beobachten heute eine zunehmende persönliche und berufliche Destabilisierung. Patchwork-Biografien bzw. diskontinuierliche Erwerbsbiografien werden immer mehr zum biografischen Normalfall, bestehende Berufsbilder veralten und neue Berufsbilder entstehen. Der Bildungspass kann in diesem Zusammenhang ein Ermutigungsinstrument für einen offenen, proaktiven Umgang mit diesen Rahmenbedingungen sein. In einer Gesellschaft, die durch Deregulierung, Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen gekennzeichnet ist, werden neue und einfach zu implementierende Formen der Institutionalisierung von Lernprozessen und des Kompetenzerwerbs immer wichtiger. Ein Bildungspass könnte ein solches Instrument sein, mit dem gesellschaftliches und berufsbezogenes Wissen dokumentiert und damit nutzbar gehalten werden kann. Denn die Verschwendung vorhandener Kompetenzen kann sich eine Gesellschaft nicht leisten.

## 5 Arbeitskreis 2 Bewertung und Zertifizierung

### 5.1 Einführung

**Sabine Seidel, IES**

Nachdem die Komplexität des Themas, die Zielsetzungen des Gesamtprojekts und die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie vorgestellt worden sind, werden im Folgenden die Fragestellungen des Projektes im Hinblick auf das Thema dieser Arbeitsgruppe „Bewertung und Zertifizierung“ zugespitzt. Es geht um die Sichtbarmachung von Kompetenzen, ungeachtet wo und wie sie erworben wurden, um im ersten Schritt ein subjektives Bewusstsein über ihr Vorhandensein herzustellen, und im Weiteren um die Verfügbarkeit dieser Kompetenzen – für die Individuen, aber auch für Betriebe, das Ehrenamt und den gesamten Bereich der Freizeit.

Unter Kompetenz verstehen wir sowohl fachliche wie auch überfachliche Kompetenz. Fachliche Kompetenz umfasst damit Wissen, Fertigkeiten und Kenntnisse, überfachliche den breiten Katalog an Schlüsselkompetenzen.

Während der Erwerb von Kompetenzen im Bildungssystem in der Regel an Hand von Zeugnissen dokumentiert wird, stellt sich die Situation außerhalb des formalen Bildungssystems schwieriger dar. Insbesondere zur Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – Kompetenzen, die Individuen im privaten und beruflichen Umfeld, d.h. in Betrieben und Unternehmen, aber auch im familiären Umfeld, im ehrenamtlichen Bereich oder in der sonstigen Freizeit erworben haben – gibt es wohl unterschiedliche praktische Ansätze, in der theoretischen Diskussion jedoch mehr Fragen als Antworten.

Aber erst, wenn Kompetenzen – gleichgültig in welchem Kontext sie erworben wurden – sichtbar und bewusst gemacht worden sind, kann über sie verfügt werden. Das ist sowohl für den persönlichen Bereich von Bedeutung, für die persönliche Entwicklung, als auch für das Beschäftigungssystem.

Im Laufe des Projektes haben sich im Zusammenhang mit Feststellung, Bewertung und Dokumentation von Kompetenzen einige offene Fragen ergeben:

- Die zur Vergleichbarkeit notwendige Standardisierung, wie sie teilweise von Individuen selbst und Unternehmen gefordert wird, führt zu neuen Begrenzungen bzw. Einengungen. Aber bewirkt die Einführung von Standards nicht einen Verlust dessen, was durch den Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenz gewonnen wird?
- Kompetenzen sind an Kontexte gebunden. Damit stellt sich die Frage ihrer Übertragbarkeit in andere Kontexte. Welche Voraussetzungen müssen also vorhanden sein bzw. geschaffen werden, damit der Transfer von Kompetenzen in andere Kontexte gelingen kann? Hier zeichnet sich ein wichtiges Lernfeld ab.
- Ein Spannungsverhältnis ergibt sich aus der Sichtbarmachung und dem zur Verfügung stellen persönlicher Kompetenzen einerseits und dem Anspruch auf Freiwilligkeit andererseits, dem Anspruch, dass es den Individuen überlassen bleiben soll, ob und welche Kompetenzen sie sichtbar machen. Wie kann sicher gestellt werden, dass nicht gesellschaftlicher Druck die Freiwilligkeit der Dokumentation von Kompetenzen aushebelt?
- Bewertungsverfahren, wie Beobachtung, Dialog, und Gespräch sind subjektive Verfahren. Ist eine Objektivierung der Bewertung möglich und sinnvoll? Sollte nicht eher die Subjektivität der Bewertung nachvollziehbar gemacht werden?
- Kompetenzen, insbesondere überfachliche, sind an die Persönlichkeit der einzelnen Individuen gebunden und die Merkmale der Persönlichkeit unterliegen einem ständigen Wandel. Wie kann diesem Wandel bei der Ermittlung und Bewertung Rechnung getragen werden?

Ich denke, die besonderen methodischen Probleme in Zusammenhang mit Ermittlung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen sind deutlich geworden – gleichwohl handelt es sich dabei um einen alltäglichen Vorgang: Wir beobachten, werten, bewerten jeden Tag, werden beobachtet und bewertet. Und um mit Reinhold Weiß zu sprechen: „Was alltäglich unprofessionell geschieht und gelingt, müsste doch mit professioneller Unterstützung weit besser gelingen.“ Mit dieser Feststellung schließt sich der Kreis zu den eben angesprochenen Fragen.

Wir erhoffen uns von dieser Arbeitsgruppe, in einen Austausch einzutreten über die unterschiedlichen,

zum Teil internationalen Erfahrungen, bei der Ermittlung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

Neben den angesprochenen Spannungsfeldern interessiert uns besonders:

- Was wird in den verschiedenen Systemen auf welche Weise ermittelt ?
- Welche Ziele werden mit der Ermittlung und gegebenenfalls Anerkennung und Bewertung verfolgt?
- Welche Strukturen begleiten die Ermittlung und Bewertung der Kompetenzen?
- Welche positiven Effekte lassen sich erkennen, welche Probleme gibt es, welcher Entwicklungsbedarf wird gesehen?

Ich wünsche uns allen eine interessante Arbeitsgruppe.

## 5.2 Fachstelle UND Familien- und Erwerbsarbeit für Männer und Frauen, Bern

Elisabeth Häni, Schweiz

### 1 Wie sich Familien- und Hausarbeit auszahlt. Zum Nachweis und zur Berücksichtigung von Familienkompetenzen bei der Personalauswahl

Im Rahmen eines mehrteiligen Projektes zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Männer und Frauen hat das Kurszentrum Sonnhalde Worb in einem arbeitswissenschaftlichen Forschungsprojekt das Qualifizierungspotenzial der Familien- und Hausarbeit untersucht. In einem anschließenden Umsetzungsprojekt wurden Methoden und Instrumente entwickelt oder adaptiert und erprobt, die familientätige Personen in die Lage versetzen ihre außerberuflich erworbenen Fähigkeiten nachzuweisen. Gleichzeitig wird damit Personalfachleuten ein Instrument an die Hand gegeben, diese Fähigkeiten zu erfassen und zu bewerten.

Bei der Entwicklung der Instrumente konnte in dem Pilotprojekt, das seit acht Jahren läuft, auf bereits vorhandene Ansätze zur Erfassung und Bewertung

von Schlüsselqualifikationen aus der französischsprachigen Schweiz – das Portfolio der Kompetenzen – zurückgegriffen werden. Auch in der deutschsprachigen Schweiz finden sich seit 1996 Ansätze zur Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Form des Schweizer Qualifikationsbuches. Alle diese Instrumente befinden sich in einem kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess.

### 2 Ausgangslage und Projektziele

Bei der Zielgruppe des Projektes handelt es sich um familientätige Personen, d.h. in der Regel familientätige Frauen. In der Familien- und Hausarbeit erworbene Fähigkeiten werden im Erwerbsbereich praktisch nicht anerkannt; familientätige Personen erfahren sowohl als Teilzeitbeschäftigte als auch als Wiedereinsteigerinnen deutliche Benachteiligungen. Gleichzeitig gewinnen Schlüsselkompetenzen, wie z.B. Organisationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit oder Verantwortungsbereitschaft, Kompetenzen, die auch in außerberuflichen Tätigkeiten erworben und trainiert werden können, zunehmend an Bedeutung in der modernen Arbeitswelt.

Mit dem Projekt wird das gesellschaftspolitische Ziel verfolgt, die Diskriminierung von familientätigen Personen abzubauen, indem die Qualifizierungsmöglichkeiten, die ein Haus- und Familienarbeitsplatz bietet, sichtbar gemacht werden. Es leistet einen Beitrag zur Anerkennung außerberuflich erworbener Kompetenzen und zielt darüber hinaus darauf, die Anstellungschancen und Aufstiegsmöglichkeiten insbesondere für Frauen zu erhöhen. Nicht zuletzt sollen diese Kompetenzen auch bei der Lohnfestsetzung angerechnet werden. Eine Aufwertung der Familien- und Hausarbeit könnte möglicherweise auch mehr Männer dazu motivieren, diese Arbeiten verantwortlich zu übernehmen.

### 3 Arbeitswissenschaftliches Forschungsprojekt – Qualifizierungspotenzial der Familien- und Hausarbeit

Im ersten Untersuchungsschritt wurde für die Untersuchung der Familien- und Hausarbeit ein erprobtes Instrument zur Arbeitsplatzbewertung im Erwerbsbereich (Analytische Bewertung von Arbeitstätigkeiten nach Katz und Baitsch, ABAKABA, Katz und Baitsch 1996) angepasst und angewendet. Durch den Einsatz standardisierter Instrumente aus dem Erwerbsleben sollte der unmittelbare Vergleich von Haus- und Erwerbsarbeitsplätzen plausibel gemacht werden. Mit

Hilfe der ABAKABA und weiterer Verfahren (Analyseverfahren der Arbeit im Haushalt, AVAH, Resch 1994) wurden 86 familientätige Frauen und 16 familientätige Männer zu den Belastungen und Anforderungen ihres Arbeitsplatzes interviewt und schriftlich befragt. Als Resultat zeigten sich klare Bewertungsunterschiede der untersuchten Haus- und Familienarbeitsplätze, die bedingt waren durch Faktoren wie die Anzahl der Kinder, die Breite des Aufgabenspektrums in der Familien- und Hausarbeit und die persönliche Gestaltung dieser Aufgaben. Der Mittelwert (618 Punkte) bei der Bewertung der Anforderungen und Belastungen durch Familien- und Hausarbeit entsprach dem anderer Erwerbsarbeitsplätze, wie z.B. der einer Lehrerin (526 Punkte) oder einer Departmentssekretärin (701 Punkte). (vgl. Abbildung 1)

Die Ergebnisse machen deutlich:

- Die Anforderungen und Belastungen am durchschnittlichen Familien- und Hausarbeitsplatz sind in der Regel mindestens so hoch wie an vielen Erwerbsarbeitsplätzen.
- In der Familien- und Hausarbeit können Schlüsselkompetenzen erworben und weiterentwickelt werden.

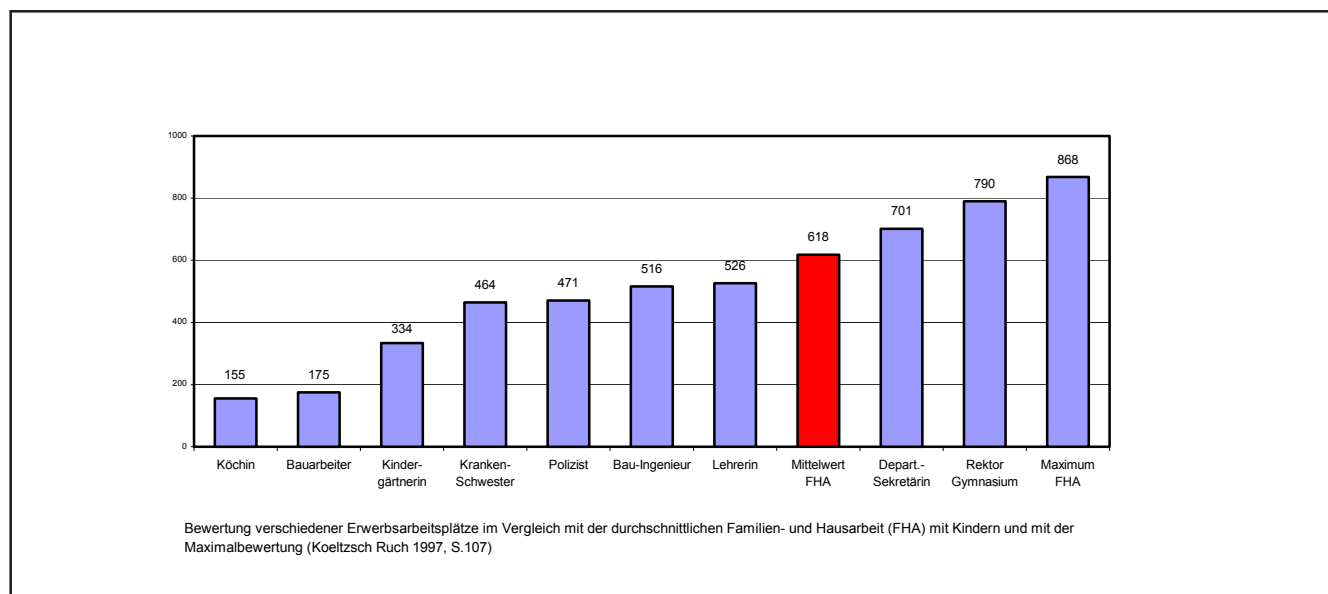
Familien- und Hausarbeit erworbenen und geübten Kompetenzen fehlt. Ohne ein Bewusstsein von den Arbeits- und Lernanforderungen und Lernmöglichkeiten des Haus- und Familienarbeitsplatzes können dort erworbene oder entwickelte Kompetenzen aber nicht in andere Tätigkeitsfelder transferiert werden. Um diesen Transfer zu ermöglichen, bedurfte es also Methoden und Instrumente, die das Individuum in die Lage versetzen, in der Familientätigkeit erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen und nachzuweisen.

### 4 Umsetzungsprojekte

#### 4.1 Individuelle Kompetenzbilanz – Kompetenzmanagement für familientätige Personen

Ausgehend von diesen Ergebnissen wurden in diesem Projekt bereits aus anderen Zusammenhängen verfügbare Instrumente zu einem Portfolio – einer Kompetenzbilanz – zusammengestellt. In dieser Kompetenzbilanz werden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen, die im Laufe des Lebens erworben wurden, reflektiert und dokumentiert.

Die Erstellung des Portfolios obliegt den familientätigen



- Aus dem bloßen Vorhandensein von Familien- u. Haushaltserfahrung kann aber nicht unmittelbar auf das Vorhandensein von Schlüsselkompetenzen geschlossen werden. Dazu sind die Bewertungen der Familien- und Hausarbeitsplätze – auch bei vergleichbarer Familien- und Wohnsituation – zu unterschiedlich.

Die Befragung ließ darüber hinaus erkennen, dass in den meisten Fällen das Bewusstsein für die in der

tigen Personen selbst, sie können aber in diesem Prozess von Beratungsstellen in Form von Gruppen- und Einzelarbeit begleitet und unterstützt werden. Die Arbeit am Portfolio gliedert sich in die folgenden Etappen:

- Sensibilisierung für die Thematik: Motivation, Ziele und Arbeitsweise klären;
- Biografische Arbeit: Die verschiedenen Lebensbereiche als Lernfelder entdecken;
- Erstellung eines Inventars: Aktivitäten und Erleb-

- nisse aus den Bereichen Bildung, Erwerbsarbeit, Familienarbeit, Freiwilligenarbeit, Freizeit auflisten;
- Analyse: Aktivitäten aus den verschiedenen Lebensbereichen genauer unter die Lupe nehmen, eingesetzte und erworbene Fähigkeiten benennen und einschätzen;
  - Synthese: Kompetenzprofil erstellen und präsentieren;
  - Perspektiven: Ziele für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung formulieren, nächste Schritte planen.

Der gesamte Prozess umfasst in Kursform mindestens 20 Kursstunden, zwischen den einzelnen Etappen werden insgesamt 20 weitere Stunden für individuelle Arbeit am bzw. mit dem Portfolio benötigt.

Der Prozess der Bilanzierung stellt selbst einen Bildungsprozess dar. Im Laufe der Arbeit am Portfolio wird:

- das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen hergestellt.
- das Selbstbewusstsein der Frauen gesteigert, indem sich die Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten erhöht.
- die Arbeit in der Gruppe die Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmerinnen sowie ihre Fähigkeit, sich selbst zu präsentieren gefördert.

Gleichzeitig stärkt der Prozess die Reflexionsfähigkeit der Einzelnen. Diese Fähigkeit stellt die wichtigste Schlüsselqualifikation für den Transfer der Kompetenzen in ein anderes Arbeitsfeld dar. Dennoch deuten die Erfahrungen darauf hin, dass der Transfer der Kompetenzen von einem in den anderen Bereich sinnvoller Weise – zumindest in Teilen – durch Qualifizierung unterstützt werden sollte.

Eine weitere Erfahrung aus der Arbeit mit dem Portfolio ist, dass die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen gelernt werden muss und kann. Um diesen Lernprozess möglichst früh zu beginnen, wird unter anderen Instrumenten das Portfolio bereits in Berufsschulen eingesetzt. Die Jugendlichen gewöhnen sich so frühzeitig daran, laufend zu dokumentieren, was sie in den verschiedenen Lebensbereichen gemacht und gelernt haben. So müssen sie später nicht mehr in aufwändiger Arbeit rückwirkend ihre Fähigkeiten nachweisen.

Es ist inzwischen gelungen, die Kompetenzenbilanz in anderen Zusammenhängen zu etablieren. So hat sich u.a. die Schweizer Bundesbahn (SBB) bereit gefunden, im Rahmen ihrer Frauenförderung die

Kompetenzenbilanz einzusetzen.

An den Fachhochschulen für Sozialarbeit wird die Erstellung einer Kompetenzenbilanz seit zwei Jahren als Zulassungsvoraussetzung für das Studium akzeptiert, wenn die Bewerberinnen nicht den erforderlichen, formalen Abschluss, das Abitur, haben. Der Hintergrund für diese Entscheidung war, dass befürchtet wurde, durch die Eingangsvoraussetzung Abitur, kompetenten Frauen den Zugang zu dieser Ausbildung zu verschließen.

Die Kompetenzenbilanz und das Portfolio können nicht direkt als Nachweisdokumente für solche und andere Einsatzbereiche verwendet werden, sondern dienen als Grundlage dazu. Wichtig ist in jedem Fall, ein zielgerichtetes, anforderungsorientiertes Nachweisdossier zu erstellen. Kompetenzen müssen immer wieder kontextbezogen definiert werden, denn die gleichen Begriffe können je nach Arbeitszusammenhang sehr verschiedene Bedeutungen haben. Diesen Umstand gilt es bei der Entwicklung eines Bildungspasses zu berücksichtigen.

### **4.2 Praxisnahes Instrument für die Stellenbesetzung – Erfassung und Anerkennung von Familienkompetenzen im Erwerbsbereich**

Für die betriebliche Ebene brauchte es ebenfalls Methoden und Instrumente, mit welchen Schlüsselqualifikationen erfasst und überprüft werden können, denn obwohl die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in der modernen Arbeitswelt allgemein anerkannt ist, fehlen im Personalbereich spezifische, praxisbezogene und allgemein zugängliche Instrumente für die Erfassung von fachübergreifenden Fähigkeiten. In der Praxis braucht man Instrumente, die

- Schlüsselqualifikationen wirksam evaluieren und
- möglichst zuverlässige Ergebnisse liefern.

Die Erfassung soll zudem möglichst wenig Aufwand bereiten.

Vor allem mit Blick auf die Anforderungen an die Wirksamkeit und Zuverlässigkeit der mit den Instrumenten ermittelten Ergebnisse kristallisierte sich heraus, dass in den Instrumenten Raum für exakte Beschreibungen der Kompetenzanforderungen und für die Ermittlung von Schlüsselqualifikationen vorhanden sein musste.

Ausgehend von den Erkenntnissen der arbeitswissenschaftlichen Untersuchung zum Qualifizierungs-

potenzial von Familien- und Hausarbeit wurde im Umsetzungsprojekt mit IESKO ein Instrument zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen entwickelt, das bei jeder Stellenbesetzung verwendet werden kann, unabhängig von der zu besetzenden Stelle und vom Geschlecht der sich bewerbenden Person. Anders als vergleichbare Tools bezieht IESKO die gesamte Lebens- und Arbeitssituation von Bewerbern mit ein. Das betrifft alle Erfahrungen, die sie neben dem beruflichen Bereich auch in der Familien-, Haus- und Freiwilligenarbeit oder in der Freizeit erworben haben. Denn Lernen ist überall möglich. Auf diese Weise sollen Personal- und Linienverantwortliche vermehrt

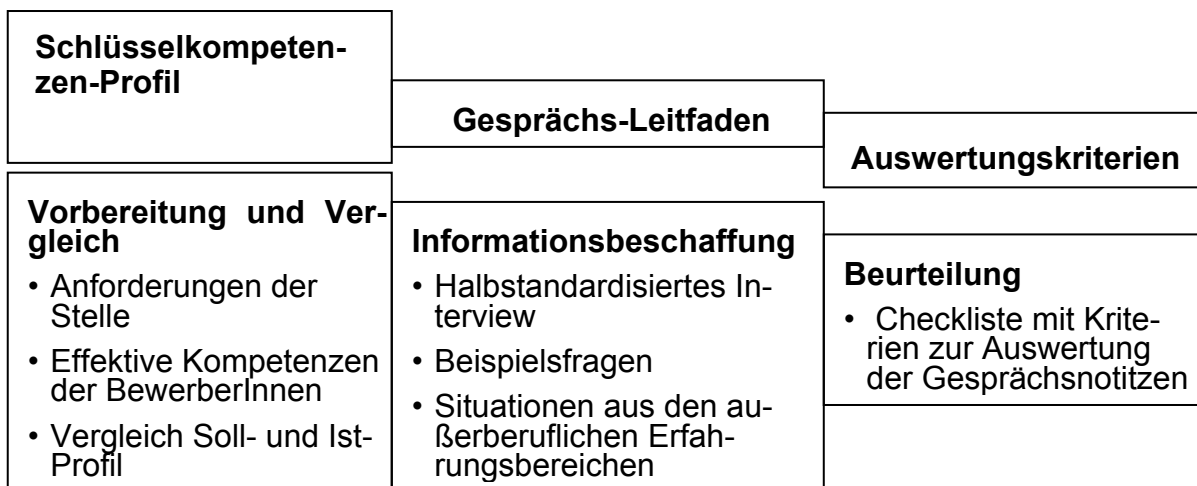
sprächsleitfadens. Für jede im Profil festgelegte Schlüsselkompetenz können entsprechende Fragen und außerberufliche Beispiele ausgewählt und auch ergänzt werden.

## 5 Erste Erfahrungen mit IESKO in der Praxis

Im Rahmen einer Pilotphase wurde eine Papierversion von IESKO durch Personalverantwortliche in verschiedenen Verwaltungen und Unternehmen erprobt und die Rückmeldung verarbeitet. Die Evaluation zeigt, dass

- der Einsatz von IESKO Personalfachleute für den

Abbildung 2



für außerberuflich erworbene (Schlüssel-)Kompetenzen von Bewerbern und deren Anerkennung bei der Lohnfestlegung sensibilisiert werden. IESKO stellt spezifische Hilfsmittel für das strukturierte Vorgehen zur Verfügung. Es besteht aus drei Haupttools, die mit Hilfe eines benutzerfreundlichen EDV-Programms auf die jeweils zu besetzende Stelle zugeschnitten werden können. (vgl. Abbildung 2). In einem ersten Schritt wird das stellenspezifische Schlüsselkompetenzen-Profil erhoben. Ausgehend von diesem Anforderungsprofil erfolgt als nächstes die Erarbeitung des Gesprächsleitfadens für das Interview. Die während des Gesprächs notierten Informationen werden schließlich mit Hilfe der Checkliste mit den kompetenzspezifischen Auswertungskriterien evaluiert und auf das Schlüsselkompetenzen-Profil übertragen. Der Vergleich zwischen Soll-Profil der Stelle und dem Ist-Profil der Bewerberin oder des Bewerbers zeigt auf, inwieweit die Person für die zu besetzende Stelle geeignet ist. Die EDV-Version des Instrumentes ermöglicht eine rasche Zusammenstellung des Ge-

Miteinbezug außerberuflicher Erfahrungsbereiche sensibilisiert;

- das bewusste und strukturierte Erfassen der Schlüsselkompetenzen zur klareren Einschätzung und ganzheitlicheren Beurteilung der Bewerber führt;
- über die Erfassung der Schlüsselkompetenzen insgesamt eine stärkere Strukturierung des Auswahlprozesses, was Transparenz und Einheitlichkeit des Vorgehens angeht, erzielt wurde.

Dieser strukturierende Aspekt ist aus der Sicht der Fachleute wünschenswert. Dadurch werden zum Teil aber auch vorherrschende Gewohnheiten in Frage gestellt. Wichtig ist es daher, IESKO an der optimalen Stelle in den gesamten Personalauswahlprozess einzufügen, es mit den vorhandenen Selektionsinstrumenten zu verknüpfen und seine Einführung mit einer entsprechenden Schulung zu begleiten.



## 5.3 Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen im finnischen Berufsbildungssystem

Pentti Yrjölä, Helsinki, Finnland

### 1 Anerkennung der CBQ in Finnland

Mit dem Gesetz aus dem Jahr 1992 wurde der Erwerb kompetenzbasierter Qualifikationen (CBQ) offiziell im finnischen Berufsbildungssystem anerkannt. Dem vorangegangen waren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, die bereits in den achtziger Jahren das Thema Verbesserung des Bildungsniveaus insgesamt, insbesondere aber in der berufstätigen Bevölkerung, zum politischen Thema hatte werden lassen.

Als wesentliche Rahmenbedingungen, die den Prozess der Akzeptanz begleiteten, sind zu nennen:

- Die Sozialpartner, insbesondere die Arbeitgeber, übten Druck aus, weil das Bildungssystem nicht die, am Arbeitsmarkt benötigten Qualifikationen zur Verfügung stellte.
- Bei den Erwerbstätigen der mittleren Altersgruppe fehlten häufig berufliche (Grund-) Qualifikationen. Bereits Mitte der achtziger Jahre war deshalb ein Plan zur Entwicklung des beruflichen Weiterbildungssystems in die politische Agenda aufgenommen worden, der von einem breiten gesellschaftlichen Konsens (Sozialpartner, Politik, Verwaltung) getragen wurde.
- Finnland ist ein kleines Land mit einer zahlenmäßig überschaubaren, kleinen Elite; „man kennt sich“. Und es besteht ein starker Wille zum Konsens.
- Mit dem Gesetz von 1992 wurden CBQs offiziell anerkannt, was eine Aufwertung informeller Lernprozesse bedeutete.
- Die Anerkennung der CBQs hatte zur Folge, dass eine Umorientierung stattfinden musste von Lernprozessen hin zu Lernergebnissen.
- Die Individuen waren gefordert, unterstützt durch die Lehrkräfte, persönliche Pläne für ihre weitere berufliche Entwicklung zu entwerfen.
- Die Qualität der Erwachsenenbildung und das Bildungssystem insgesamt sollte verbessert werden, mit dem Ziel, die Motivation und Lernkompetenz der Bevölkerung (Stichwort: Lebenslanges Lernen) zu erhöhen, Ausbildungszeiten zu verkürzen und dadurch Kosten zu sparen.

### 2 Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen

Der Begriff der „kompetenzbasierten Qualifikation“ besagt, dass der Zugang zu beruflichen Abschlussprüfungen allen Erwachsenen unabhängig davon offen steht, auf welchem Weg ihre beruflichen Kompetenzen erworben wurden. Durch Bestehen der Prüfung können Erwachsene einen offiziell anerkannten Berufsabschluss erwerben.

Abschlüsse können auf drei Qualifikationsniveaus erreicht werden:

- Der Abschluss der Erstausbildung ((Basic) Vocational Education) entspricht in seinen Anforderungen den beruflichen Abschlüssen der berufsbildenden Schule.
- Der zweite Abschluss bescheinigt berufliche Spezialkenntnisse (Further Vocational Qualifications). Er setzt den Abschluss der Erstausbildung voraus, zusätzliche Fortbildung und in der Regel eine dreijährige Berufserfahrung.
- Das Erreichen des spezialisierten Berufsabschlusses (Specialist Vocational Education) erfordert hohe berufliche Kompetenzen, berufliche Fortbildungsaktivitäten und eine fünfjährige Berufspraxis.

Kompetenzbasierte Qualifikationen auf der Ebene der Erstausbildung wurden im Herbst 2000 in 95 Berufen anerkannt; auf der Ebene der beruflichen Spezialkenntnisse in 174 und auf der Ebene spezialisierter Berufsabschlüsse in ca. 120 Berufen.

### 3 Erfolgsfaktoren

Vier Faktoren bilden die zentralen Voraussetzungen für den Erfolg des finnischen Bildungssystems im Zusammenhang mit der Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen:

- Es ist gelungen, die Dezentralisierung und Deregulierung des Bildungssystems, die wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung der Anerkennung der CBQs bilden, zu realisieren.
- Die Entscheidungsbefugnis über Bildungsfragen liegt in der Hand der Schulträger. Schulträger sind in der Regel die (eigenständigen) Gemeinden.
- Wichtig für die weitere Entwicklung der Anerkennung und Zertifizierung der CBQs, vor allem für die schnelle Umsetzung der Initiative war, dass Finnland eine stark konsensorientierte Gesellschaft ist.
- Lehrer ist ein Beruf mit ganz hoher gesellschaftlicher Anerkennung. Die Lehrer sind zum großen

Teil gewerkschaftlich organisiert.

#### 4 Inanspruchnahme des CBQ-Systems

Seit 1995 hat sich die Zahl der Teilnehmenden an Prüfungen zur Anerkennung kompetenzbasierter Qualifikationen mehr als verzehnfacht. 1995 haben rd. 3.000 Personen daran teilgenommen. Bis zum Jahr 2002 stieg ihre Zahl kontinuierlich auf rd. 43.000 Personen an. Diese hohe Inanspruchnahme ist Ausdruck der Anerkennung, die dieser Zugang zum Bildungssystem in Finnland genießt.

Im Jahr 2001 handelte es sich bei 30% der Teilnehmenden um Prüfungen auf dem Niveau der beruflichen Grundbildung. 61% zielten auf ein mittleres Niveau und 9% dienten der Zertifizierung beruflicher Spezialkenntnisse. Da der Bedarf an beruflichen Spezialkenntnissen nur begrenzt ist, entspricht diese Struktur den Anforderungen des Arbeitsmarktes.

56% der Teilnehmenden erreichten einen vollständigen (Berufs-) Abschluss, 27% schlossen ein oder mehrere Module einer Ausbildung erfolgreich ab. 17% der Teilnehmenden bestanden die Prüfungen nicht.

#### 5 Das finnische Schulsystem

Die neunjährige Schulpflicht beginnt im Alter von sieben Jahren. Bis zum Alter von 16 Jahren besuchen die Schüler eine Gesamtschule, die in einen Primarbereich und eine Oberstufe unterteilt ist. Mehr als 90% eines Jahrgangs besuchen nach dem Ende der Schulpflicht eine weiterführende Schule des Sekundarbereichs II. Die Mehrheit, 55%, entscheidet sich für die allgemeinbildenden Schulen, die zum Abitur führen. 36% besuchen eine berufsbildende Schule. Der allgemeinbildende Sekundarbereich II bietet eine dreijährige Vorbereitung auf das Abitur an. Er setzt die Bildungsaufgabe der Gesamtschule fort. Am Ende dieser Jahre steht das Abitur (national matriculation examination), das eine Zugangsmöglichkeit für die weiterführenden Bildungsgänge darstellt.

Die berufliche Erstausbildung dauert seit 1999 in allen Bereichen drei Jahre. Auch für Abiturienten steht dieser Ausbildungsweg offen. Durch Anrechnung von Zeiten des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II verkürzt sich für diese Gruppe die Dauer der Berufsausbildung. Inhaltlich umfasst die Ausbildung überwiegend die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse, zusätzlich aber auch beruflicher Spezialkenntnisse. Die Ausbildung findet hauptsächlich in schulischen Ausbildungseinrichtungen statt. In Zukunft soll der

berufspraktische Anteil an dieser Ausbildung erhöht werden. Es besteht auch die Möglichkeit, die Ausbildung in einem Betrieb, ähnlich der dualen Ausbildung in Deutschland, zu absolvieren.

Der Tertiärbereich des finnischen Bildungssystems untergliedert sich in zwei Sektoren: Fachhochschulen und Universitäten. Im universitären Bereich liegt der Schwerpunkt auf der wissenschaftlichen Forschung und Lehre. Fachhochschulen hingegen haben einen starken Praxisbezug. Ihre Curricula sind an den Bedürfnissen und Anforderungen der Berufspraxis ausgerichtet. Es wird angestrebt, für zwei Drittel einer Altersklasse Studienplätze an Hochschulen zur Verfügung zu stellen.

#### 6 Die Struktur des Systems zur Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen

Die Abbildung auf Seite 50 verdeutlicht die Aufgabenverteilung innerhalb des CBQ-Systems und die wechselseitige Einflussnahme der verschiedenen Organisationen und Verbände auf die Gestaltung und Entwicklung, auf die im Weiteren noch eingegangen werden wird. Zu erkennen ist, dass auch von dem Beschäftigungssystem bzw. dem Arbeitsmarkt ein wesentlicher Einfluss ausgeht. Die dort formulierten Anforderungen bilden die Grundlage und Orientierung für die Festlegung der Qualifikationen, die durch das CBQ-System abgedeckt werden sollen.

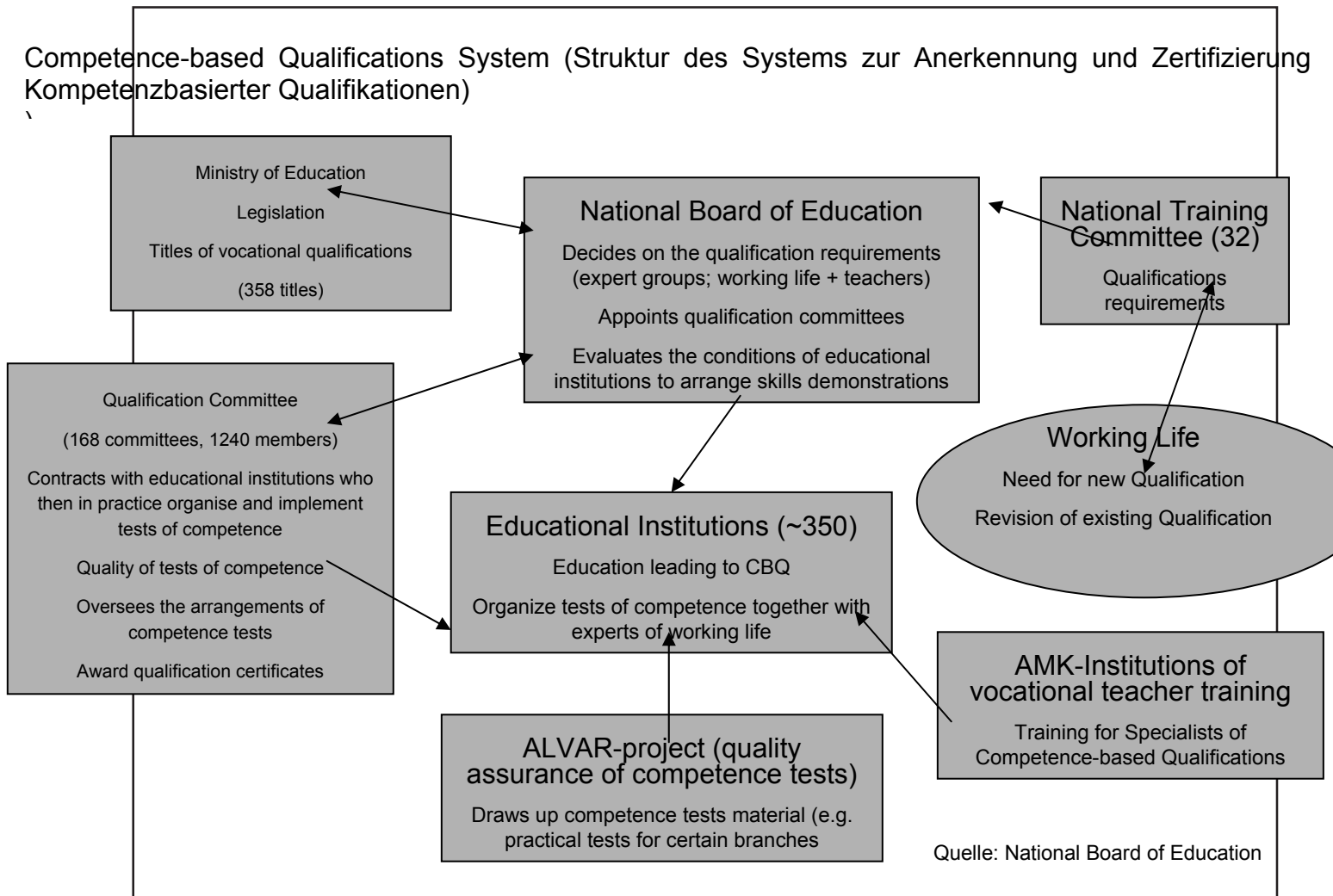
Die Verantwortlichkeiten sind folgendermaßen geregelt: Das Bildungsministerium (Ministry of Education) legt die Anzahl und die Bezeichnung der Qualifikationen fest. Derzeit werden kompetenzbasierte Qualifikationen in 334 Bildungsgängen als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung anerkannt.

Das National Board of Education (NBE) ist eine dem Bildungsministerium nachgeordnete Institution. Sie legt die in den jeweiligen Tests festzustellenden Qualifikationen fest. Diese Festlegungen sind nicht bis in alle Einzelheiten detailliert, sie enthalten Rahmenvorgaben, die von den jeweiligen Prüfungskomitees umgesetzt werden.

Das NBE unterstützt durch die kontinuierliche Evaluation des CBQ-Systems, seiner Probleme und Erfolge, dessen Weiterentwicklung.

Die Prüfungskomitees werden vom NBE ernannt. Diese Ausschüsse sind für die Durchführung und Überwachung der Fähigkeitsprüfungen zuständig und set-

Competence-based Qualifications System (Struktur des Systems zur Anerkennung und Zertifizierung Kompetenzbasierter Qualifikationen)



zen sich aus Vertretern der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und der Lehrkräfte zusammen. Ihre Aufgabe ist es,

- die Durchführung der Prüfungen zu überwachen;
- Verträge mit Bildungseinrichtungen abzuschließen, die die Prüfungen organisatorisch vorbereiten und durchführen;
- das Erreichen des Prüfungsabschlusses zu verifizieren und zu zertifizieren sowie
- Vorschläge für die Weiterentwicklung des Systems der Anerkennung der CBQs und der Prüfungsanforderungen zu machen.

Die Bildungseinrichtungen sind Anlaufstellen für die erwachsenen Lernenden, die sich über die Anerkennung ihrer kompetenzbasierten Qualifikationen und ihren persönlichen Weiterbildungsbedarf beraten lassen wollen.

Die Realisierung der Prüfungen liegt ebenfalls bei den Bildungseinrichtungen. Alle Prüfungen sollen hohe praktische Anteile haben, da nicht die Fähigkeit, Tests auszufüllen, überprüft werden soll, sondern die Bewältigung von Anforderungen, die sich aus der beruf-

lichen Praxis ergeben. Es gibt drei gängige Formen der Prüfung:

- „Authentische“ Bewertung der Kenntnisse am Arbeitsplatz, ergänzt durch schriftliche/mündliche Befragungen;
- Nachweis der Kenntnisse anhand praktischer Aufgaben, die durch mündliche oder schriftliche Erläuterungen ergänzt werden;
- Bewertung der Kenntnisse in einer Bildungseinrichtung durch Experten aus dem Bildungsbereich und dem berufspraktischen Bereich. Die Rahmenbedingungen eines Arbeitsplatzes sollen in dieser Situation so realistisch wie möglich nachempfunden werden.

Die am häufigsten gewählte Prüfungsform ist die Bewertung in Bildungseinrichtungen, da die Bewertung am Arbeitsplatz in vielen Fällen als zu aufwändig angesehen wird.

Die Bewertungsskala für die Prüfungen der beruflichen Grundqualifikationen reicht von „sehr gut“ (5), über „gut“ (4-3) und „befriedigend“ (2-1). In den Prüfungen der Further Vocational Qualifications und der

beruflichen Spezialkenntnisse wird nur zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ unterschieden.

Abschlüsse können sowohl für ganze Bildungsgänge, als auch für einzelne Module einer Berufsausbildung erworben werden. Die Untergliederung in Module orientiert sich an den Aufgaben und zentralen Funktionen des jeweiligen Berufs.

Ebenfalls beim NBE angesiedelt ist ALVAR. ALVAR wurde 1995 als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten Evaluation des CBQ-Systems gegründet. Mit ALVAR soll verhindert werden, dass die Rahmenvorgaben zu stark abweichend umgesetzt und somit die nationalen Qualitätsstandards sowie die Vergleichbarkeit der individuell erworbenen CBQs gefährdet werden. ALVAR führt eine Datenbank für Prüfungsaufgaben und unterstützt mit Schulungsangeboten die Qualifikation und die Kommunikation der Prüfer. Die Arbeit von ALVAR basiert auf der Annahme, dass der Ablauf einer kompetenzorientierten Prüfung nicht im Vorhinein definiert werden kann, sondern die Ausbildung und Vernetzung der Prüfenden unterstützt werden sollte.

### 7 Schwächen des finnischen Systems

- Die Teilnahme an prüfungsvorbereitenden Kursen ist im Verhältnis zu den abgelegten Prüfungen relativ hoch. Diese Diskrepanz entspricht nicht den ursprünglichen Ansprüchen des Systems, das gerade im Arbeitsprozess angeeigneten Kompetenzen zur Anerkennung verhelfen wollte. Sie resultiert jedoch aus der Tatsache, dass Bildungseinrichtungen diejenigen, die sich prüfen lassen möchten, beraten und es im Interesse der Bildungseinrichtungen liegt, ihre Kurse zu „verkaufen“.
- Bei vielen Prüfungen sind die Durchfallquoten relativ hoch.
- Die Prüfungsanforderungen variieren in den verschiedenen Einrichtungen. Es gibt also Einrichtungen, deren Prüfungen durchgängig als leicht gelten und die deshalb von den Prüflingen bevorzugt werden.
- Die Verbindung zwischen der Lehrlingsausbildung und CBQ-System sind nur schwach ausgeprägt.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass an den Schwächen des finnischen Systems gearbeitet wird, dass die finnische Gesellschaft jedoch auch mit vorhandenen, unvermeidlichen und geringen Unterschieden und Ungleichheiten zu leben bereit ist.

Vor dem Hintergrund der finnischen Erfahrungen mit der Implementierung der Anerkennung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen lassen sich folgende Punkte benennen, die in einem solchen Prozess berücksichtigt werden sollten. Dem Pass soll die Leitidee zu Grunde liegen, dass Kompetenzen anerkannt werden, die im Arbeitsleben gebraucht und daher auch dort definiert werden. Es sollte möglich sein, diese Kompetenzen ebenfalls im formalen Bildungssystem zu erwerben. Inhalte und Niveau der formal erwerbenden Abschlüsse bilden somit die Referenzkriterien für die (Prüfung der) im Pass bescheinigten Kompetenzen.

Folgende Voraussetzungen fördern die erfolgreiche Umsetzung des Gesamtkonzepts:

- Klare politische Entscheidung und Willenserklärung;
- Klar erkennbarer Nutzen des Passes für Individuen und Wirtschaft;
- Kooperation aller Beteiligten von Beginn an;
- Zielgruppen des Passes definieren;
- Einfachheit und Transparenz der Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren;
- Definition der inhaltlichen Mindestanforderungen an den Pass;
- Beginn der Implementierung durch Erprobung mit wenigen Beispielbereichen für die Feststellung der Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Anschlussfähigkeit des Passes an vorhandene Zertifizierungssysteme statt Aufbau konkurrierender Strukturen;
- Im Pass sind Kompetenzen, nicht Lernprozesse, zu bescheinigen.

## 5.4 Feststellung, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen als Hinführungsstrategie zum Lebenslangen Lernen

**Arminda Coutinho da Silva, National Agency for Adult Education and Training (ANEFA), Ministry of Education, Portugal**

### 1 Ausgangssituation in Portugal

Ausgangspunkt der portugiesischen Aktivitäten im Rahmen des Projektes Recognising, Validating and Certifying Competencies (RVCC), das im Jahr 1999 begonnen wurde und von der EU gefördert wird, ist die Tatsache, dass 64% der erwachsenen portugiesischen Bevölkerung nicht die (volle) Schulpflicht erfüllt haben. Voraussetzung für eine berufliche Ausbildung bzw. eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ist aber eine abgeschlossene Schulbildung. Über die Erhöhung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus der portugiesischen Bevölkerung sollen die Beschäftigungsfähigkeit und das Bewusstsein über die Bürgerrechte (citizenship) gefördert werden.

Mit dem Projekt soll Erwachsenen, deren schulische Voraussetzungen schwach ausgeprägt sind, sowie Erwachsenen, die keine Berufsausbildung haben, der Zugang zu (Weiter)Bildung eröffnet werden.

Zielgruppen des Projektes sind Personen über 18 Jahren, die

- ihre Schulbildung nicht abgeschlossen haben;
- keine berufliche Qualifikation erworben haben;
- erwerbslos oder erwerbstätig sind.

Das zentrale Element des Vorhabens bildet ein Netzwerk lokaler Bildungsberatungsstellen. Diese Bildungsberatungsstellen unterstützen die Erwachsenen bei der Erstellung der eigenen Kompetenzenbilanz genauso wie beim Abgleich ihrer Kompetenzen mit den Anforderungen des Bildungssystems. Vor einer Kommission präsentiert das Individuum sich mit seinem Kompetenzenportfolio und seinen weiteren (Bildungs- bzw. Lebens-) Planungen. Die Bestätigung der Kompetenzen durch die Kommission genauso wie die Zertifizierung basiert auf der Einschätzung durch die Kommission. Es werden keine schriftlichen oder mündlichen Prüfungen abgenommen.

Für die weitere Qualifizierung informieren und beraten die Zentren über (Weiter-)Bildungsangebote. Diese Bildungsangebote zielen auf drei Bereiche:

- allgemeinbildende Kurse zur Vorbereitung auf Schulabschlüsse;
- Weiterbildungskurse für Erwachsene;
- Kurzurse, die zum Weiterlernen anregen sollen, insbesondere zu den Themen Informations- und Kommunikationstechnologien und Sprachen.

Die Kurse sind modularisiert, um die Einstufung der Teilnehmenden entsprechend ihrem Kompetenzniveau zu ermöglichen. Im Jahr 2002 haben 5.000 Teilnehmende das Kursangebot wahrgenommen.

### 2 Die lokalen Beratungsstellen RVCC-Centres

In ganz Portugal finden sich die Centres for Recognising, Validating, and Certifying Competencies (RVCC Centres). Mit dem Aufbau dieser Beratungsinfrastruktur wurde mit sechs Zentren im Jahr 2000 begonnen. Im Jahr 2003 gibt es 56 Zentren, im Jahr 2005, wenn 84 eröffnet worden sind, wird der Aufbau des Netzwerkes abgeschlossen sein. Die Zentren befinden sich in öffentlicher und privater Trägerschaft. Sie erhalten eine staatliche Anerkennung ihrer Tätigkeit als Instanz zur Anerkennung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen und Wissens. Die Vergabe der staatlichen Zulassung liegt bei der DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional, General Direction of Vocational Training).

In erster Linie führen die Zentren Assessments zur Kompetenzfeststellung und zu deren Bewertung bzw. Zertifizierung durch. Dieser Prozess gliedert sich in drei Stufen:

#### Feststellung der Kompetenzen

- Evaluation der im Laufe des Lebens erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse;
- Erstellung eines persönlichen und beruflichen Entwicklungsplanes;
- Dokumentation in einem persönlichen Kompetenzportfolio.

#### Bestätigung der Kompetenzen

- Präsentation des Portfolios und des beruflichen Entwicklungsplanes für eine Kommission;
- Bestätigung der identifizierten Kompetenzen anhand der Vorgaben der Schlüsselkompetenzen-Richtlinie;

- Dokumentation der Bewertungsergebnisse in einer Karte der persönlichen Schlüsselkompetenzen.

### Zertifizierung der Kompetenzen

- Zertifizierung der persönlichen Schlüsselkompetenzen anhand der staatlich anerkannten Schulabschlüsse der vierten, sechsten und neunten Klasse. Die Zertifizierung basiert auf der Einschätzung der Kommission;
- Dokumentation persönlicher Schlüsselkompetenzen in einem Pass .

Die Beratungsteams arbeiten in allen drei Phasen mit den Erwachsenen zusammen. Es ist die Aufgabe der Nutzerinnen und Nutzer, die Feststellung der Kompetenzen selbstständig vorzunehmen; die Beratungseinrichtungen geben in diesem Prozess nur die Ziele bzw. Arbeitsschritte vor. Bei der Bestätigung der Kompetenzen ebenso wie bei der Zertifizierung werden die Berater durch externe Evaluatoren unterstützt.

Führt der Feststellungs- und Bestätigungsprozess zu dem Ergebnis, dass die vorhandenen Kenntnisse nicht den Anforderungen der Zertifizierung genügen, werden die Erwachsenen über weiterführende Lernangebote informiert. In diesem Sinne und im Abgleich mit den Prüfungsanforderungen fungiert die Analyse der Kompetenzen auch als Analyse des Qualifizierungsbedarfes. Die Nutzer können so ihre Bedarfe erkennen und sich durch eine Bildungsteilnahme auf die Prüfung

für den angestrebten Abschluss vorbereiten.

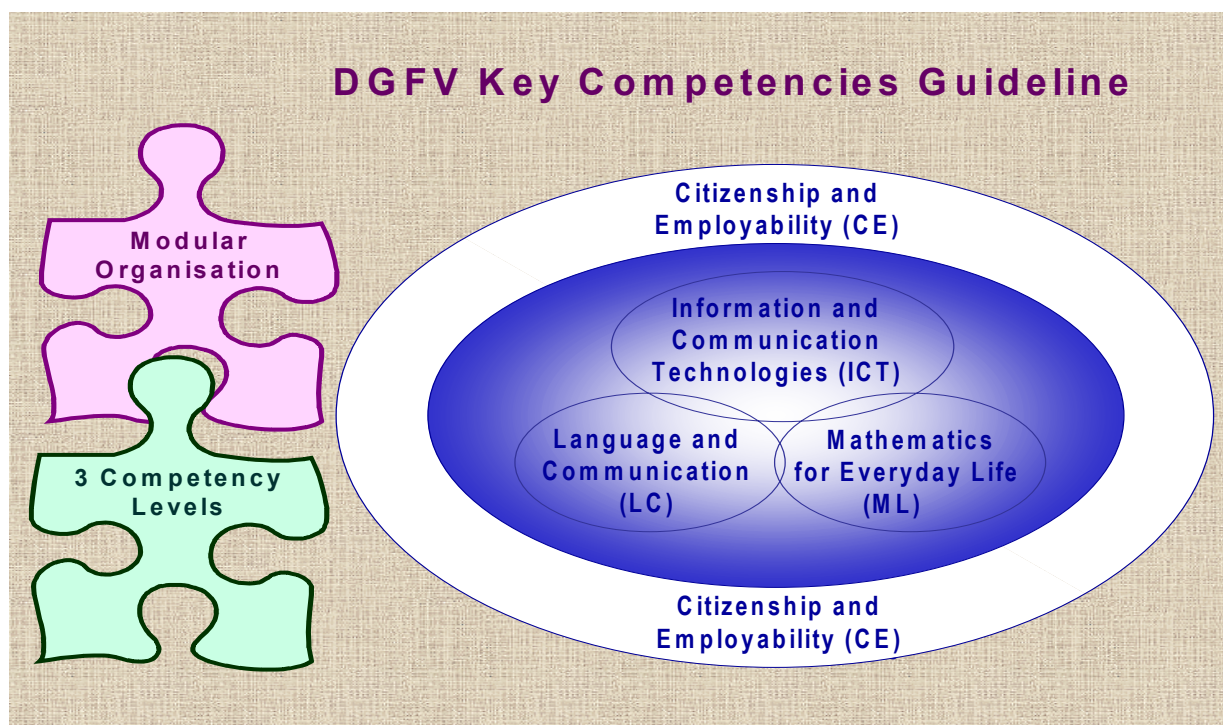
Über die Kompetenzfeststellung hinaus bieten die Beratungszentren ebenfalls (Weiter-)Bildungsberatung für Erwachsene an, die sich über Qualifizierungsangebote aus dem allgemeinbildenden oder dem beruflichen Bereich informieren wollen.

### 3 Das Nachholen von Schulabschlüssen

Der erste Baustein des Qualifizierungsangebotes im Rahmen des Projektes sind Kurse, die auf Schulabschlüsse vorbereiten. Es können Abschlüsse auf drei Niveaus erreicht werden. Sie entsprechen den Abschlüssen der vierten (B1), der sechsten (B2) und der neunten Klasse (B3) der allgemeinbildenden Schulen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse orientiert sich an der DGFV-Richtlinie über Schlüsselkompetenzen.

Die Richtlinie definiert vier Lernfelder, in denen die vorhandenen Kompetenzen mit den Anforderungen des jeweiligen Abschlusses abgeglichen werden müssen:

- Informations- und Kommunikationstechnologie;
- Sprachkompetenz;
- Mathematik im Alltag;
- Beschäftigungsfähigkeit und Staatsbürgerkunde (Abbildung ).



### 4 Weiterbildung für Erwachsene (Adult Education and Training (AET))

Mit den Weiterbildungskursen für Erwachsene sollen vor allem Personen mit einer geringen beruflichen Qualifikation erreicht werden. Die Kurse sind so gestaltet, dass sie sowohl einen allgemeinbildenden als auch einen berufsbildenden Teil beinhalten. Damit soll dem Defizit in der schulischen und beruflichen Qualifikation dieser Personengruppe begegnet und die Beschäftigungsfähigkeit der Einzelnen erhöht werden.

Durch die Kurse soll das lokale Weiterbildungsangebot verbessert und der Aufbau lokaler Netzwerke für Erwachsenenbildung gefördert werden.

Die folgenden Elemente kommen im Rahmen der Weiterbildung für Erwachsene zum Einsatz:

- Richtlinien über Schlüsselqualifikationen;
- Richtlinie über berufliche Weiterbildung des Institute of Employment and Vocational Training (IEFP);
- Prozess zur Feststellung, Bewertung und Zertifizierung kompetenzbasierter Qualifikationen;
- Personalisierte, modulare, flexible Weiterbildungspläne.

Die Curricula der einzelnen Kurse decken den Bereich der allgemeinen Bildung und den Bereich der beruflichen Bildung ab.

Die thematischen Anforderungen an den allgemeinbildenden Bereich entsprechen den Anforderungen an die Kurse zur Vorbereitung auf schulische Abschlüsse. Die berufsqualifizierenden Elemente dieser Kurse zielen auf rd. 20 Tätigkeitsfelder bzw. Wirtschaftsbereiche. Auch hier können Abschlüsse auf drei Qualifikationsniveaus erreicht werden. Die Anforderungen orientieren sich an den Richtlinien des IEFP. Einschließlich der Analyse vorhandener Kompetenzen und des Weiterbildungsbedarfs umfassen die Kurse bis zum Abschluss B1 und B2 zwischen 385 und 840 Stunden, die Kurse zur Vorbereitung auf den Abschluss B3 zwischen 1.105 und 2.080 Stunden. Die große Spannbreite bei den Angaben zur Stundenzahl ergibt sich aus den unterschiedlichen Vorkenntnissen und dem Qualifizierungsbedarf der Erwachsenen. Je nach Vorkenntnissen kann nicht nur der Umfang der Kurse variieren sondern außerdem die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, indem entweder auf den allgemeinbildenden oder den berufsbildenden Teil des Kurses größere Anteile des Stundenvolumens entfallen.

Kommt es zu einem Abbruch der Weiterbildung, erhalten die Teilnehmenden eine Dokumentation, die die Feststellung und Bestätigung ihrer Kompetenzen enthält. Dieses Dokument können sie vorlegen, wenn der Abschluss später nachgeholt werden soll.

### 5 Kurzurse „Acções s@ber+“

Das dritte Element des Programms zur Verbesserung des allgemeinen und beruflichen Bildungsniveaus in Portugal sind die Kurzurse „Acções s@ber+“. Es handelt sich um Weiterbildungsangebote vorwiegend in den Themenfeldern „Sprachen“ und „Informations- und Kommunikationstechnologie“. Diese Angebote umfassen jeweils drei Kursblöcke mit einem Stundenvolumen à 50 Stunden. Die drei Blöcke stehen für unterschiedliche Niveaus:

- Im ersten Block werden Grundkenntnisse vermittelt;
  - Im zweiten Block werden die Kenntnisse erweitert;
  - Der dritte Block dient der Festigung der Kenntnisse.
- Zum Abschluss erhalten die Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung.

Diese Kurse sind vor allem als Einstieg in das Lernen zu verstehen. Sie sollen die Neugier und die Lernmotivation von Erwachsenen wecken. Zu diesem Zweck werden den Beratungszentren jetzt auch Internetclubs angegliedert. Über den erst genannten Nutzen hinaus soll auch die Internetkompetenz der Bevölkerung durch das Angebot erhöht werden.

### 6 Erste Erfahrungen aus der Umsetzung

Das System befindet sich noch in der Entwicklungs- und Aufbauphase. Die Implementierung wird von einer staatlichen PR-Kampagne für das Programm begleitet. Um die Akzeptanz der Bildungs- und Beratungsangebote zu erhöhen, hat sich eine Zusammenarbeit mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen bewährt. Das Beratungsangebot zur Erstellung der individuellen Kompetenzanalyse wird gut angenommen. Es zeigt sich jedoch, dass es schwer ist, bildungsferne Personen für eine Weiterbildungsteilnahme zu gewinnen. Es fehlt noch an dem Bewusstsein in der Bevölkerung über die Notwendigkeit mehr zu lernen, um mit der weltwirtschaftlichen Entwicklung und der wirtschaftlichen Entwicklung in Europa mithalten zu können.

## 5.5 Kommentierte Berichterstattung

### Annemarie Gerzer-Sass, Deutsches Jugendinstitut, München

In der Arbeitsgruppe hat sich generell die Frage gestellt,

- 1) ob in Deutschland ein Bildungspass benötigt wird und wenn ja, was die Gründe dafür sein könnten.
- 2) was bei der Einführung eines solchen Instruments berücksichtigt werden sollte bzw. muss.

Der Blick auf andere Länder, die sich in der AG präsentiert haben, zeigt Motivlagen, die nicht mit der in Deutschland zu vergleichen sind. So zum Beispiel: Portugal, vorgestellt von Frau Coutinho da Silva, hat als Hauptmotiv, die Defizite in der erwerbstätigen Bevölkerung in Bezug auf Schulbildung auffangen zu können. So haben 65% der erwerbstätigen Bevölkerung die Mindeststandards einer neunjährigen Schulbildung nicht erreicht, und Ausgangspunkt für eine Portfolioerstellung sollte sein, diese Defizite durch andere Fähigkeiten kompensieren zu können.

Um ein Portfolio persönlicher Qualifikationen für die einzelnen Personen erstellen zu können, wird das alltägliche Leben der Erwachsenen genauer betrachtet. Im Mittelpunkt steht die Evaluierung der Lebensvielfalt; der Bewertungsprozess ist so angelegt, dass er eine Übertragung auf vier festgelegte Schlüsselqualifikationen ermöglicht. Diese Schlüsselqualifikationen sind:

- 1) Sprache und Kommunikation,
- 2) Mathematik im Alltag,
- 3) Bürgerschaft und Beschäftigung,
- 4) Informations- und Kommunikationstechniken.

Mit dem Bewertungsprozess ist das Ziel verbunden, einen Abschluss analog einer vierjährigen, sechsjährigen oder neunjährigen Schulbildung zu ermöglichen. Zu diesem Zweck sollen bis 2005 über 84 Zentren im Land eingerichtet werden, bisher gibt es schon an die 50 Zentren. Dies ist nur möglich, da es einen nationalen Konsens dazu gibt, der über große Aktionen, so z. B. auch von Arbeitgebern, über Kampagnen hergestellt wurde.

Die Motivation der Anhebung des formalen Bildungsstandes trifft für Deutschland nicht in dem Maße zu, zumal wir einen insgesamt höheren Bildungsstand

haben. Deutsche Schulentlassene haben nur zu 8% keinen Abschluss, zu 25% einen Hauptschulabschluss, zu 41% einen Realschulabschluss und zu 26% eine Fach- bzw. Hochschulreife. Bei Jugendlichen ausländischer Herkunft sehen die Zahlen etwas anders aus, da haben 19% keinen Schulabschluss, 43 % einen Hauptschulabschluss, 28% einen Realschulabschluss und 10% eine Fach- bzw. Hochschulreife (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 1998). In diesen Zahlen spiegelt sich immer noch der schichtspezifische Zugang zur höheren Bildung, wie auch durch PISA nochmal verdeutlicht worden ist.

Finnland, vorgestellt von Herrn Yrjölä, hatte als Ausgangspunkt die geringen formalen Ausbildungspotenziale, gerade von Personen mittleren Alters, zu kompensieren. Da dieser Personenkreis aber de facto erwerbstätig ist, lag es nahe, die Fähigkeiten, die am Arbeitsplatz sichtbar sind, zu zertifizieren und diese mit formalen Qualifikationen gleichzusetzen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass damit auch eine Höherstufung verbunden sein kann. Mittlerweile können Erwachsene durch den Nachweis kompetenzbasierter Qualifikationen zu Prüfungen für über 350 Abschlüsse auf verschiedenen Qualifikationsniveaus zugelassen werden.

Auch in Finnland wurde dies auf einem nationalen Konsens aufgebaut, d.h. sowohl Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmervertretungen und Bildungsvertreter haben gemeinsam dieses Modell entwickelt. Ermöglicht und unterstützt wurde die rasche Umsetzung durch einen generellen Prozess der Entbürokratisierung im Bildungsbereich.

Betrachtet man die Motivlage in Deutschland, so ist aufgrund des dualen Ausbildungssystems weniger die geringe formale Qualifizierung für einen Bildungspass entscheidend, als vielmehr, bedingt durch den schnellen technologischen Strukturwandel, der hohe Veränderungsdruck. Auch auf qualifizierten Mitarbeitern lastet der Druck, aus bestehendem Wissen neue Ideen entwickeln zu müssen und diese in innovative Prozesse umsetzen zu können – Stichwort „human resource management“. Die immer noch „industriell getaktete“ Bildung muss deshalb dahingehend verändert werden, dass weniger eine Qualifikation, als vielmehr die Potenziale eines Mitarbeiters im Mittelpunkt stehen.

Somit sollte ein Instrument, möglicherweise ein Bildungspass oder ein Portfolio, Auskünfte enthalten, was an persönlichen Potenzialen vorhanden ist, bzw.



Auskunft darüber geben, was jemand wirklich kann. Deshalb ist es unverzichtbar, den Blick auch auf non-formell und informell erworbene Kompetenzen zu lenken. Dabei ist eine Differenzierung notwendig:

- Was gibt es an non-formell erworbenen, berufsrelevanten Kompetenzen, die einer formalen Legitimation bedürfen – so z.B. im neuen Technologiebereich? Eine Form der formalen Legitimation können sog. Externenprüfungen an Handwerkskammern usw. sein.
- Was gibt es an Kompetenzen, die vor allem informell erworben, trainiert und weiterentwickelt werden? Der Kompetenzbegriff steht hier für die Fähigkeit zur selbstständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können, um offene Handlungsmöglichkeiten bewältigen zu können und hierbei vor allem die Schlüsselqualifikationen angesprochen sind.

An einem weiteren Beispiel zeigt sich die Möglichkeit der Erfassung von Kompetenzen aus informellen Lernorten:

Schweiz, vorgestellt von Frau Häni, die ein Forschungs- und Umsetzungsprojekt präsentierte, in dessen Kontext ein Instrument zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung von Schlüsselqualifikationen von „familientätigen Personen“ – in der Regel Frauen – entwickelt worden ist und in Kursen für Berufsrückkehrerinnen angewandt wird. Dabei geht es vorrangig nicht um den fachlichen Link zu hauswirtschaftlichen Berufen, sondern um eine Kompetenzbilanzierung in Bezug auf die in der Wirtschaft immer mehr nachgefragten Schlüsselqualifikationen. Das Instrument ist auf dem Prinzip der Selbsteinschätzung mit der Validierung durch eine Fremdeinschätzung aufgebaut. Zentral dabei ist die Eigenreflexion über Lernprozesse in einem gesellschaftlich eher abgewerteten Feld von Familienarbeit. Zielsetzung dabei ist, Familie nicht mehr unter dem Defizitaspekt wahrzunehmen, d. h. Familie nicht mehr nur als Karriereknick zu sehen, sondern auch als Lernort für die immer wichtiger werdenden Schlüsselqualifikationen.

Dieses Instrument ist auch auf ehrenamtliche Tätigkeit anzuwenden und es gibt in Deutschland mittlerweile ebenfalls ein Instrument, die „Kompetenzbilanz“, die die Kompetenzen aus Familien- und ehrenamtlicher Tätigkeit erfasst und mit Unternehmen soweit getestet wurde, dass das damit erstellte individuelle Kompetenzprofil für die Personalarbeit nutz-

bar sein kann.

Damit wurde die Transferfrage angesprochen, da Lernen immer auch in einem bestimmten Kontext stattfindet. Ein Beispiel aus Österreich zeigte anhand eines zertifizierten Portfolios, das in Zusammenarbeit mit der Wirtschaftskammer erstellt wurde, dass individuell ermittelte Kompetenzen sehr wohl aus einem Lernfeld in ein anderes übertragbar sind. Das könnte bedeuten, dass der Transfer von einem Kontext in einen anderen mehr von der gesellschaftlichen Bewertung eines Kontextes abhängt als eine bildungstheoretische Frage darstellt.

Entscheidend für ein Instrument zur Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen hat sich gezeigt:

- Selbstreflexion: Diese sollte mit dem Ziel verbunden sein, die Subjektivität nachvollziehbar zu machen und in brauchbaren Kompetenzkategorien darzustellen. Das bedeutet die „Kultur der Selbstreflexion“ zu stärken, die mehr im angelsächsischen Bereich Teil der Lernkultur ist. So zeigen Studien aus den USA, dass die Selbstreflexion zu 70% valide ist, auch wenn der Gender-Aspekt dahingehend mit berücksichtigt werden muss, dass sich Männer besser einschätzen als Frauen. Gerade aber die Selbstreflexion weist stärker auf Autonomie und Selbstverantwortung hin und ist ein notwendiger Kontrapunkt zur bisherigen Schulsozialisation, die auf die Bewertung durch andere aufgebaut ist. Das würde für Deutschland auch bedeuten, dass der Aspekt der Selbstreflexion in Kompetenzkategorien im Schulalltag schon eingeübt und Teil der Lernkultur in der Schule werden muss.
- Zielgruppenspezifisches Vorgehen: Für unterschiedliche Personengruppen besteht auch ein unterschiedlicher Beratungs- und Unterstützungsbedarf, wie z. B. für Frauen, die lange aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind oder auch für Jugendliche.
- Was in einem persönlichen Portfolio veröffentlicht wird, liegt in der Autonomie des Einzelnen: Es darf keine Normierung und Zwang geben, das Portfolio zu verwenden bzw. es mit allen vorhandenen Unterlagen weiterzugeben. Es muss dem Nutzer überlassen sein, das herauszunehmen, was nützlich z. B. für eine bestimmte Bewerbung erscheint. Damit gibt es auch keine branchenspezifischen Portfolios.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- 1) Formelle Bescheinigungen reichen nicht aus, um darzustellen, was Menschen können, deshalb ist ein zusätzliches Instrument notwendig, dessen Bezeichnung noch offen ist, sei sie „Bildungspass“, „Portfolio“ oder etwas anderes.
- 2) In diesem Instrument sollten generell Aussagen zu informellen Lernorten und den dort gemachten Kompetenzgewinnen mit Hilfe einer Selbst- und Fremdeinschätzung enthalten sein. Ebenso Aussagen zu Kompetenzgewinnen von nonformellen Lernorten, die berufsbezogen nutzbar gemacht werden können.
- 3) Es soll zur Selbstreflexion anleiten und dadurch ein neues Element in die bisherige Lernkultur einbringen. Je nach Zielgruppe ist eine Unterstützung durch Beratung zu geben.
- 4) Es liegt in der Entscheidung der Einzelnen, was daraus veröffentlicht werden soll.
- 5) Die Einführung sollte durch eine nationale Kampagne unterstützt werden.

Damit wird auch ein Beitrag zu einem Wandel des gesellschaftlichen Klimas geleistet, Personen und ihre Potenziale in den Mittelpunkt zu stellen. Dies hat dann auch Auswirkungen auf Institutionen wie Schule, Aus- und Weiterbildung, dahingehend, dass diese so gestaltet werden müssen, dass sie mit ihren Lerninhalten anschlussfähig an die Kompetenzen sind, die außerhalb von Institutionen erworben werden.

## 6 Arbeitskreis 3: Akzeptanz und Implementierung

### 6.1 Einführung

#### Dr. Uwe Lauterbach, DIPF

Das „beste“ Produkt bleibt in der Schublade, wenn es nicht vermarktet wird. Es wird trotz brillanten Marketings wieder schnell vom Markt verschwinden, wenn es von den „Konsumenten“ nicht angenommen wird, weil diese möglicherweise den Zweck, der durchaus „irrational“ sein kann, nicht „einsichtig“ aufnehmen. Diese zwei Sätze, die aus einem Handbuch für Marketing stammen könnten, charakterisieren ein wesentliches Essenzial, das gleichfalls für den Erfolg oder Misserfolg des Weiterbildungspasses entscheidend sein wird.

Beim Weiterbildungspass sind diese Konsumenten, hier besser Zielgruppen genannt, relativ genau zu bestimmen. Im Zentrum stehen die

- (a) Passinhaber, wie Jugendliche beim Übergang vom Bildungswesen auf den Arbeitsmarkt sowie Erwachsene im Prozess des lebenslangen Lernens und
- (b) die Abnehmer und Nutzer, wie Betriebe, Kammern, Arbeitsämter, Weiterbildungsanbieter.

Ohne die Unterstützung durch eine Infrastruktur bzw. Transferstruktur, die aus Institutionen wie Ausgabe- und Servicestellen, Lernende Regionen und das beratende Personal wie Coaches, Berater, Prozessbegleiter besteht, werden die

- (a) Passinhaber und
- (b) Abnehmer kaum das Potenzial des Weiterbildungspasses nutzen.

Damit ist die Strategie der Implementierung grundsätzlich skizziert, ohne dass eine Aussage zur Akzeptanz durch die Zielgruppen gemacht wurde. Die Akzeptanz durch die Passinhaber und Abnehmer wird im positiven Bereich liegen, wenn sie mit dem Produkt Weiterbildungspass etwas anfangen können, oder anders ausgedrückt, wenn ihnen der Weiterbildungspass hilft, vorhandene Problemlagen zu bewältigen oder in der nahen oder fernen Zukunft sich möglicherweise einstellende Qualifikationsdefizite durch die Förderung des Prozesses des lebenslangen Lernens – auch im informellen und non-formalen Bil-

dungsbereich – nicht entstehen zu lassen. Das Akzeptanzproblem betrifft nicht nur die direkten Nutzer (a) und (b) der Zielgruppen, sondern im besonderen Maß die Sozialpartner, die teilweise bezogen auf einzelne Personen mit den Zielgruppen als Arbeitgeber oder Gewerkschaftsvertreter identisch sein können. Eine Implementierung eines Weiterbildungspasses ohne die Einbeziehung der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände im weiteren Sinn ist kaum vorstellbar, nicht nur bezogen auf die deutsche Situation, sondern gleichfalls auf die in der EU.

Für den Erfolg einer modellhaften Einführung oder einer dauerhaften Implementierung – verbunden mit einer Fixierung durch gesetzliche Normen – sind diese Essenzials von zentraler Bedeutung. Ausgehend von diesen grundsätzlichen Rahmenbedingungen zur Akzeptanz und Implementierung wurden als zentrale Fragestellungen für den Arbeitskreis 3 herausgestellt:

- (1) Welche institutionellen Rahmenbedingungen fördern die Einführung von Zertifizierungs- bzw. Validierungsinstrumenten für die informelle und non-formale Bildung?
- (2) Gibt es Erfahrungen mit regionalen Beratungs- und Servicestationen zur dokumentierten Absicherung von lebenslangem Lernen?
- (3) Welche Rechtsgrundlagen fördern die Nutzung eines Weiterbildungszertifikats?
- (4) Welchen Nutzen haben Personen an der ersten und zweiten Schwelle des Arbeitsmarktes, Betriebe, Verbände und freie Träger von der lebenslangen Dokumentation informell und non-formal erworbener Kompetenzen?
- (5) Mit welchen Implementierungsstrategien, Marketing- und Organisationskonzepten ist die Akzeptanz von Dokumentationsformen zu optimieren?
- (6) Wie ist die Akzeptanz für Nutzer und Anwender zu sichern und zu verbessern?
- (7) Wie wird die Vergleichbarkeit sowie die Verwertbarkeit der dokumentierten informellen und non-formalen Lernergebnisse im Bildungs- und Beschäftigungssystem sichergestellt?
- (8) Welche Gütekriterien kommen für die Verlässlichkeit einer dokumentierten Erfassung von

informell erworbenen Kompetenzen zum Einsatz? Wie werden diese rechtlich sicher gestellt?

non-formal erworbene Kompetenzen zertifizieren müssen (Frankreich).

Neben diesen zentralen Fragestellungen wurden für die Impulsreferate noch einmal herausgestellt:

- Kurzdarstellung des eigenen Arbeitszusammenhangs in Bezug auf informelles Lernen;
- Erfahrungen mit Implementierung und Akzeptanz von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen;
- Problemlagen bzw. positive Effekte bei der Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen;
- Strategie für die Nachhaltigkeit eines Dokumentationskonzepts.

Von den Referenten der Impulsreferate aus den ausgewählten Ländern (Schweiz, Frankreich, Vereinigtes Königreich (England), Italien (Südtirol), Niederlande, Österreich) wurden die in der Einleitung zu dieser Konferenz angemahnte Kontextuierung der Aktivitäten zur Nutzung von informeller und non-formaler Bildung ernst genommen. Sie stellten neben dem eigenen Arbeitszusammenhang diese mehr systemisch orientierten Verknüpfungen her. Das erleichterte besonders für die Teilnehmer am Arbeitskreis, die keine Länderexperten sind, die Einschätzung des Vorgetragenen und die Schlussfolgerungen für die deutsche Situation, besonders auch für die Akteure in Bildungspolitik, -verwaltung, die sich auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen bei der Einführung eines Weiterbildungspasses konzentrieren müssen, aber auch für die Vertreter von Unternehmen und Verbänden, die so die verschiedensten Aspekte des Nutzens von Weiterbildungspässen für das eigene Unternehmen oder für die vertretene Branche besser abschätzen können. Diese sinnvolle Kontextuierung führte auf der anderen Seite ebenfalls dazu, dass die in den beiden anderen Arbeitskreisen angeschnittenen Fragen aus Verständnisgründen latent mit bearbeitet wurden.

Der eigene Arbeitszusammenhang in Bezug auf informelles Lernen teilt die Referenten in zwei Gruppen auf. Während die beruflich wissenschaftlich ausgerichteten Referenten (Schweiz, England, Österreich) die Gesamtschau und die Kontexte mehr herausarbeiteten, waren die anderen Referenten direkt betroffen als Implementierer (Niederlande, Südtirol) oder als Vertreter einer Einrichtung, die informell bzw.

### Implementierung und Akzeptanz

Diese Erfahrungen bezogen sich einmal direkt auf das Management der Implementierung. Hier wurde am Beispiel des Südtiroler Bildungspasses ein „best practice“ Modell von Frau Dr. Haller vorgestellt, das neben den Strategien (Einbeziehen der Betroffenen, Öffentlichkeitsarbeit, Schulung der Multiplikatoren und Berater, Struktur der "beratenden" Materialien) aus der Erfahrung gewonnene Akzeptanzkriterien enthält.

Am niederländischen Beispiel stellte Herr Pjils das Instrument „Knowledge Centre“ dar, durch das die landesweite Einführung der Verfahren zur Anerkennung von prior learning (APL) nicht nur gefördert, sondern besonders beschleunigt wird. Ähnlich wie beim Beispiel Südtirol wird auf den Nutzen für die Betroffenen [Profit for all] als Akzeptanzkriterium hingewiesen. Besonders herausgestellt werden dabei die Sozialpartner, aber immer konkretisiert am Personal, das sich durch dieses Verfahren aktiv im Requalifizierungsprozess engagieren kann und auf die Unternehmen, denen gegenüber die verschiedensten Vorteile wie effektivere Ausbildung und geringere Kosten herausgestellt werden. Besonders vorteilhaft sind dabei die Rahmenbedingungen in den Niederlanden mit tarifvertraglichen Regelungen zum Komplex Weiterbildung.

Konträr zu den sonstigen Darstellungen und Einschätzungen ist der Beitrag von Prof. Dr. Deißinger über die Entwicklung in England und Wales und bezogen auf die National Vocational Qualifications (NVQ) und modern apprenticeship einzuordnen. Er begründet mit empirischen Daten schlüssig, wie die NVQs zur Systementwicklung genutzt werden, um ganzheitliche Konzepte wie die modern apprenticeship zu fördern. Hier ist der Blickwinkel gegenüber der kontinentaleuropäischen Situation in den einbezogenen Staaten, wo neben den festgefügt akzeptierten formalisierten Bildungsgängen durch die Anerkennung von informeller und non-formaler Kompetenzen weitere Möglichkeiten eröffnet werden und damit die Flexibilisierung der festgefügten Bildungssysteme gefördert wird, geradezu auf den Kopf gestellt Die vorhandene Fragmentierung der Bildungsgänge – hier ist besonders die berufliche Bildung betroffen – soll zugunsten von übersichtlichen Ausbildungen abge-

baut werden.

Das Beispiel Österreich – wo die Zertifizierung informeller und non-formaler Kompetenzen bisher nicht in das Zentrum der politischen Aktivitäten wie in den anderen analysierten Staaten rückte, regelt der Markt bisher diese Verfahren außerhalb der formalen Bildung. Die Beispiele dazu, die in das formale Bildungswesen integriert sind, wurden als bewusste bildungspolitische Akzente mit dem Schwerpunkt Chancengleichheit implementiert.

Auch die Situation in der Schweiz ist bisher durch die Marktrelevanz gekennzeichnet. Hier wird seit längerer Zeit von Betroffenen und Verbänden die Implementierung eines formal abgesicherten Weiterbildungssystems mit einem Schwerpunkt Zertifizierung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen als politische Forderung nachhaltig mit überwiegend induktiven Strategien verfolgt. Man hofft nicht auf das zentrale Bundesgesetz, sondern entfacht einen Strauß von Aktivitäten, die sich in der multikulturell orientierten Schweiz oft auf Anregungen von den umgebenden Ländern stützen können, auf lokaler und regionaler Ebene (z.B. im Rahmen des Schweizerischen Qualifikationshandbuch (CH-Q), des Schweizerischen Sozialzeitausweis (BENEVOL), des Bildungspass (SVEB); der Bilan de compétences oder des Portfolio personnel de compétences (ARRA)). Diese formalisierenden Strukturen werden toleriert, auch wenn sie streng formal juristisch nicht existieren dürften. Das Verfahren der „Verlautbarung“, das der Verabschiedung eines Gesetzes vorgeschaltet ist, wird genutzt, um praxisbezogene Erfahrungen zu sammeln. Die Verbände erhalten parallel dazu die Gelegenheit und die Zeit für das Lobbying. Das Ende Dezember 2002 verabschiedete neue Berufsbildungsgesetz, in dem die Möglichkeit der Zertifizierung von außerhalb der direkten formalen Wege erworbenen Kompetenzen eröffnet wird, steht als Beispiel für eine praktische Umsetzung dieser Strategie. Das Schweizer Beispiel demonstriert sehr nachdrücklich die wichtige Rolle der Verbände bei der Implementierung von verbindlichen Strukturen in einem Bundesstaat. Auch der Weg über die Verbände und deren Basisarbeit erst ein Bewusstsein für das Thema „Anerkennung von informeller Bildung“ zu schaffen (bottom up) hat als Einführungsstrategie einen hohen Stellenwert.

Am französischen Beispiel konnte von Herrn Zettlmeier mit praxisbezogenen Ergebnissen gezeigt werden, dass die Aufklärung über die Möglichkeiten

und Verfahren der Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen sich nicht auf die positive zielgruppenorientierte Werbung beschränken kann. Die geweckten positiven Erwartungen gegenüber den Zertifizierungsverfahren – z.B. an einer Universität – lassen sich bei der Beibehaltung der Qualitätsstandards nicht erfüllen. Hier wird der Aufbau von dauerhafter Beratungskompetenz, die dabei die Zielgruppen erreicht, dringend empfohlen.

### **Problemlagen bzw. positiven Effekte**

Das französische Beispiel leitet direkt auf einen zentralen Punkt bei der Akzeptanz hin, der bei der Implementierung zentral bearbeitet werden sollte, die Integration der Beratungskompetenz in gesamtsystemische Strukturen. Am Beispiel der Niederlande ist das besonders gut gelungen durch die Nutzung bzw. Neuinstallation von Institutionen, die in die beruflichen Erst- und Weiterbildung sowie die Arbeitsmarktverwaltung eingebunden sind. Dadurch lassen sich die betroffenen Arbeitnehmer und Arbeitgeber direkt erreichen und was noch fast wichtiger ist, sie erkennen und erfahren den Nutzen dieser neuen Angebote.

### **Strategie für die Nachhaltigkeit eines Dokumentationskonzepts**

Mit diesem Konzept lässt sich die Strategie der Nachhaltigkeit gut verbinden. Die Integration in das jeweilige nationale System allgemeiner und beruflicher Bildung eröffnet den Nachweis der dauerhaften vorteilhaften Nutzung des Instruments der Zertifizierung von informeller und non-formaler Bildung. Solange diese normiert abgesicherte Strategie sich nicht umsetzen lässt, sind von den Sozialpartnern und der Arbeitsverwaltung definierte und akzeptierte (abgesicherte) Verfahren stellvertretend einzurichten. Die zentralen Fragestellungen zum Arbeitskreis 3 sind in der Berichterstattung zusammengefasst dargestellt worden.

## 6.2 Akzeptanz und Implementierung von Bildungspässen – das Beispiel Schweiz zwischen Innovation und Tradition

Prof. Dr. Philipp Gonon, Trier

### 1 Ausgangslage

Die Forderung, andere und nicht im traditionellen schweizerischen Bildungssystem erworbene Kompetenzen anzuerkennen ist seit einigen Jahren zu vernehmen. „Lernen sichtbar machen“ (Björnåvold 2001), das nicht im formalen Bildungsbereich stattfindet, ist von verschiedensten gesellschaftlichen Akteuren in unterschiedlichen Regionen als Zielsetzung aufgegriffen worden. Frauen, die durch mehrjährige Familien- und Hausarbeit Fähigkeiten erworben haben, die auch in anderen Arbeitsumgebungen bedeutsam sind, ausländische Arbeiter, die keine Abschlüsse vorweisen können oder aber durch mehrjähriges praktisches Tun auf facharbeiteradäquatem Niveau qualifiziert sind, Stellensuchende oder auch Studienabbrecher, die auf längere Betriebserfahrung zurückblicken können und beispielsweise besondere Kenntnisse in Informatiktechnologien mitbringen – sie alle können von einem Verfahren profitieren, das entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse ermittelt, bewertet und für Wirtschaft und Gesellschaft anerkennt. Der Portfolio-Ansatz oder aber der Bildungspass, im Sinne einer Bestätigung von Kursbesuchen, hatte hierbei bereits in einzelnen Berufsverbänden und insbesondere auch in Kreisen der Weiterbildung eine längere Tradition. Erst in den neunziger Jahren hat sich aber die umfassende Bilanzierung von Kompetenzen und Forderung einer Ausweitung und Etablierung nicht formal erworbener Kompetenzen dank entsprechender Entwicklungen und Forschungen aus dem französischen Sprachraum als prominentes Anliegen durchgesetzt.

### 2 Bildungsreformen in der Schweiz: Optimieren, nicht reformieren

Ähnlich wie die meisten Bildungssysteme zeichnet sich auch das schweizerische Bildungswesen durch ein Bedürfnis nach Stabilität und Kontinuität aus. Gesamthaft betrachtet überwiegt eine eher vorsichtige Haltung gegenüber Neuerungen. Weitreichenden Umgestaltungsansprüchen sind daher nur wenig Chancen beschieden. So hatten etwa in den sechziger Jahren die Gesamtschulbefürworter und diejenigen,

die die Matura- bzw. Abitursquote erhöhen wollten, einen schweren Stand. Artikulierte Reformvorhaben haben daher nicht den Anspruch, das Bestehende radikal in Frage zu stellen, sondern es zu optimieren (Gonon 2002, S. 321 ff.). Bis heute zeichnet sich die Schweiz pro Jahrgang durch eine der europaweit niedrigsten Akademikerquoten einerseits und eine der höchsten Quoten von jungen Erwachsenen aus, die einen Berufsabschluss (auf Facharbeiterniveau) erreichten. Das Bildungswesen auf der Ebene der Sekundarstufe II ist demgemäss zweigliedrig: mit einem dominant berufsbildenden und einem zwar wachsenden, aber dennoch sich um die 20 % einpendelnden allgemeinbildenden Bereich. Allgemeinbildung und Berufsbildung waren bis vor knapp zehn Jahren separiert und diese grundlegende und in ihrer rigiden Trennung wohl europaweit einmalige Architektur des Bildungswesens ist bis heute nicht wesentlich herausgefordert. Erst die Schaffung einer Berufsmaturität, im Jahre 1993 eingeführt, hat die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung an das akademische Curriculum verpflichtete Allgemeinbildungssystem erhöht (Kiener/Gonon 1998).

Auslöser dieser Reformen war nicht zuletzt auch die stärkere Wahrnehmung und Ausrichtung der Schweiz an die berufsbildungspolitischen Neuerungen in Europa.

### 3 Föderalismus und Partikularität als Reformmotor

Die Schweiz ist eines der wenigen Länder, das kein Bildungsministerium auf nationaler Ebene kennt. Entsprechende Bestrebungen im 19. Jahrhundert scheiterten und alle Angelegenheiten der Bildung sind eine der zentralen Aufgabenbereiche der Kantone. Hiervon ausgenommen ist lediglich die berufliche Bildung, die von ihrer Tradition her klar in den Bereich der nationalen Wirtschaftsförderung eingebunden ist. Bildung ist daher in der Schweiz sehr stark regional bzw. kantonal geprägt und es gibt nicht wenige, die der Anzahl der Kantone entsprechend von 26 Bildungssystemen sprechen. Anders wiederum die Berufsbildung, die auf einer nationalen Gesetzgebung beruht. Gerade wegen der Disparität und Partikularität auch innerhalb der beruflichen Bildung war das bis vor kurzem gültige Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1978 ein Rahmengesetz. Ein solches Gesetzeswerk ermöglicht auf der Ebene von Verordnungen und Ausführungsbestimmungen wie auch im Hinblick auf kantonale Gesetzgebungen wiederum viel Spielraum. Während sich in der deutschsprachigen Schweiz das duale - bzw. gemäss den drei Lernorten

Betrieb, Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsort - „triale“ System etabliert hat, dominiert im französischsprachigen und italienischsprachigen Teil ein fachschulbezogenes bzw. eher technisch und allgemeinbildungsbezogenes orientiertes Modell beruflicher Bildung (Wettstein 1994). Auch das neue, seit diesem Jahr gültige Berufsbildungsgesetz ist im Kern dieser Orientierung treu geblieben. Die gleiche kantonale und je nach Branche und Region stärker ausgeprägte Partikularität bzw. Singularität ist auch auf der Ebene der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung feststellbar. In diesem Spannungsbogen zwischen der Vertretung föderaler Eigenheiten und dem Anspruch bundeseinheitlich kompatibler Strukturen, die eine gemeinsame Kommunikationsbasis und Mobilität gewährleisten, bewegt sich die helvetische Bildungspolitik. Das Element der Konsensfindung und, wie es gut schweizerisch heißt, die „Vernehmlassungskultur“, die unterschiedlichsten Anliegen von diversen Interessengruppen Zugang und Gestaltungsmacht verleiht, sind hierbei ein wichtiges Element der gesamtschweizerischen (Bildungs-)Politik. Eine Varianz von Modellen und Lösungen erlaubt es nun bei entsprechender Wahrnehmung, die verschiedenen kantonalen Besonderheiten als großes Laboratorium, als Experimente, aus denen Schlüsse für weitere Innovationen zu ziehen sind, zu betrachten. So sah es zumindest mit Bezug auf die Schweizer Kantone bereits der erste große erziehungswissenschaftliche Komparatist, Marc Antoine Julien de Paris.

#### 4 Modellversuche

Die kantonale Vielgestaltigkeit und die offene Gesetzgebung verbinden sich mit einer auch in der Schweiz sehr ausgeprägten pragmatischen Haltung in dem Sinne, dass strittige Fragen und neue Ideen mit ungewissen Folgen die Chance erhalten, als Modellversuche auf ihre praktischen Konsequenzen hin befragt zu werden. „Bewähren“ sich Neuerungen, so sind im Sinne eines sich gegenseitig beobachtenden Föderalismus der Umsetzung und Neugestaltung wenig Grenzen gesetzt. Verschiedenartigkeit erweist sich demgemäss als Lernchance. Innovationen werden auch durch das neue Berufsbildungsgesetz erleichtert.

So ist es nicht erstaunlich, dass die Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen zunächst in einzelnen Regionen und Kantonen als Modellversuche erprobt wurden: In Genf und Neuchâtel, im Wallis und Zürich, aber auch branchen- und verbandspezifische Erfahrungen (auf die in die-

sem Beitrag nicht näher eingegangen wird, vgl. aber Winkler 2002). Besonders auch die Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung kann im Hinblick auf Bildungspässe auf einige Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung zurückblicken; ihr Know-how ist auch in dem zur Zeit aktivsten Verein „Gesellschaft CH-Q“ erkennbar.

#### 5 Folgerungen

Trotz einer auf den ersten Blick wenig starken Neigung für Experimente im Bildungswesen und einem Setzen auf das „Bewährte“ ist es erstaunlich, wie in den letzten Jahren sich die Schweiz bezüglich Bildung als erstaunlich innovativ erwiesen hat. Nach einer längeren Periode der Stagnation in den achtziger Jahren hat vor allem die Sorge um die Anschlussfähigkeit an Europa, einen bedeutsamen Innovations Schub ausgelöst. Die Erprobung von Neuerungen in einem kleineren Rahmen erhöht hierbei die Akzeptanz bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern wie auch bei Anbietern und Nachfragern von Bildung.

#### Literatur:

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

Gonon, Ph.: Arbeit, Beruf und Bildung. Bern 2002.

Kiener, U./Gonon, Ph.: Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Zürich 1998.

Wettstein, E.: Berufliche Bildung in der Schweiz. Luzern 1994.

Winkler, R.: Machbarkeits- und Konzeptstudie zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen im Kanton Zürich. Zürich 2002

## 6.3 Dokumentation und Zertifizierung von informellem und nonformalem Lernen in Frankreich

**Werner Zettelmeier, Cergy-Pontoise, Frankreich**

Die französische Debatte zur Dokumentierbarkeit und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen ist seit der Verabschiedung des „Gesetzes zur sozialen Modernisierung“ im Dezember 2001 durch die französische Nationalversammlung in eine qualitativ und quantitativ neue Phase getreten. Ein wichtiger Teil dieses umfänglichen Gesetzeswerkes ist den nunmehr erweiterten Möglichkeiten eines teilweise oder vollständigen Erwerbs von staatlichen, berufsqualifizierenden Diplomen und einer Reihe von sonstigen Zertifikaten und Titeln vermittels der Anerkennung von informell bzw. durch non-formales Lernen erworbenen (beruflichen) Kompetenzen gewidmet. Als wichtige Neuerungen gegenüber bereits vorher bestehenden Regelungen sieht das Gesetz u. a. vor, dass die Kandidaten nunmehr auch gesellschaftspolitisches oder soziales Engagement für das Zertifizierungsverfahren geltend machen können und dass neben den staatlichen Diplomen auch andere Titel und Zertifikate, z.B. die von den Sozialpartnern auf Branchenebene seit Ende der achtziger Jahre vereinbarten Qualifikationszertifikate teilweise oder vollständig auf diese Weise erworben werden können. Mit diesen Erleichterungen beim Zugang zu beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten hoffen der Gesetzgeber sowie die das Gesetz unterstützenden Sozialparteien, die Zahl der Zertifizierungen erheblich zu steigern und die berufliche Weiterbildung für breitere, bislang noch unzureichend betroffene Schichten der erwerbstätigen Bevölkerung öffnen zu können.

Um die Tragweite dieser voluntaristischen Qualifikationsoffensive im französischen Kontext besser verstehen zu können, sollen im Folgenden zunächst einige Grundzüge des französischen Systems der beruflichen Erst- und Weiterbildung sowie Entwicklungen im Beschäftigungssystem in den letzten 30 Jahren thesenartig zusammengefasst werden.

### 1 Charakteristika der französischen Berufsbildung

Bildung im Allgemeinen wird in Frankreich seit Beginn des 20. Jahrhunderts sehr viel stärker als in Deutschland als vornehmlich öffentliche und damit zentralstaatliche Aufgabe verstanden. Dies gilt seit Ende des

2. Weltkrieges auch verstärkt für die Berufsbildung, wie die schrittweise Integration der beruflichen Erstausbildung, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts noch eine gewisse Autonomie gegenüber den anderen Bereichen des Bildungswesens genoss, in das öffentliche Schul- und Hochschulsystem seit 1945 zeigt. Die seit den siebziger Jahren bestehenden Bemühungen um eine stärkere Beteiligung von nicht-staatlichen Akteuren – Unternehmen und Sozialpartner, wenn auch in zumeist beratender Funktion – an der inhaltlichen und formalen Gestaltung des beruflichen Bildungswesens sowie die Übertragung einer Art Generalkompetenz für die Gestaltung des Angebots im Bereich der beruflichen Bildung auf die 22 französischen Regionen in den neunziger Jahren zeigen jedoch, dass das staatliche Monopol im Bildungsbereich nicht mehr so unangefochten ist, als das es im Ausland vielfach noch wahrgenommen wird.

Die Integration des enseignement professionnel, ins staatliche Schulsystem ab den sechziger Jahren hat zu einer starken Verschränkung von allgemeiner und beruflicher Bildung in den Bereichen des sekundären und tertiären Bildungswesens geführt, die letztlich eine Hierarchisierung zwischen dem gesellschaftlich sehr hoch anerkannten allgemeinbildenden Schulwesen und der gesellschaftlich weniger valorisierten beruflichen Bildung förderte. Seit mehr als zwanzig Jahren ist das berufliche Bildungswesen durch enge Anlehnung an Verfahrensweisen und Zertifizierungsmechanismen des allgemeinbildenden Schul- und Hochschulwesens um eine Aufwertung seiner Bildungsangebote bemüht. Die Anordnung sämtlicher berufsbildender Abschlüsse auf einer Stufenskala mit dem Abitur als Angelpunkt für die Definition der existierenden sechs Stufen (vom untersten Niveau des Schulabgängers ohne formalen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Abschluss bis hin zum Ingenieurtitel bzw. den höchsten Universitätsdiplomen) ist Ausdruck dieser Verschränkung, aber auch unterschiedlichen sozialen Wertschätzung von beruflicher und allgemeiner Bildung.

Diese Stufenleiter umfasst auch den Hochschulsektor, wo heute in vielen Studiengängen immer weniger eine Unterscheidung zwischen theoriegeleiteter akademischer Bildung und praxisorientierter Berufsausbildung auf Hochschulebene gemacht werden kann. Ein Kennzeichen der Entwicklung der französischen Universitäten seit den siebziger Jahren ist gerade, dass sie die Gründung von pluridisziplinär angelegten und praxisorientierten Kurz-, Voll- und Aufbaustudiengängen forciert haben, die sich bei den neuen Studentengenerationen großer Beliebtheit



erfreuen. Auf diese Weise haben die Hochschulen versucht, der im Zuge der Expansion des Bildungswesens erfolgten veränderten individuellen Bildungsnachfrage sowie auch der durch technologischen Fortschritt und gesellschaftliche Entwicklungen bedingten veränderten Qualifikationsnachfrage der Unternehmen Rechnung zu tragen.

Als ein weiteres wichtiges Kennzeichen kann schließlich die enge Verbindung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung gesehen werden. Ziel der französischen Bildungspolitik ist es, alle staatlichen berufsbildenden Diplome sowohl über die verschiedenen Möglichkeiten in der beruflichen Erstausbildung (vollschulisch oder im Rahmen einer betrieblichen Lehre) als auch über die berufliche Weiterbildung zugänglich zu machen. Auf diese Weise werden eine Vielzahl von staatlichen Hochschuldiplomen, insbesondere die einjährigen und sehr praxisorientierten Aufbaustudiengänge auf bac+5 Niveau in wachsendem Maße als Angebote der beruflichen Weiterbildung wahrgenommen, zumal die Kandidaten die Möglichkeit haben, für diese Weiterbildungsform mit Hochschulabschluss einen bezahlten einjährigen Bildungsurlaub zu beantragen. Demgegenüber haben Diplome, die nur im Rahmen der beruflichen Weiterbildung erworben werden können, wie z.B. die Aufstiegsfortbildung zum Technikerabschluss in Deutschland, in der französischen Berufsbildungssystematik weit weniger Bedeutung.

Seit Ende der achtziger Jahre gibt es die eingangs bereits erwähnten branchenspezifischen Zertifikate [certificats de qualification professionnelle], die Weiterbildungsmaßnahmen im Umfang von ca. 6 - 8 Monaten abschließen, deren Inhalt und Prüfungsmodalitäten paritätisch von den Sozialpartnern auf Branchenebene ausgehandelt werden. Sie waren ursprünglich als komplementäre Instrumente zu den staatlichen Diplomen konzipiert worden und wurden als nachholende Qualifizierungsmaßnahmen und zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung für gering qualifizierte Jugendliche im Rahmen eines befristeten Arbeitsvertrags mit Qualifizierungskomponente (contrat de qualification) benutzt. Nach und nach sind sie aber auch für die anderen Arbeitnehmer eines Unternehmens als Weiterbildungsangebote geöffnet worden. Es handelt sich um Zertifikate, die von Branche zu Branche sehr unterschiedlich in ihren Anforderungen und Prüfungsmodalitäten sind. Insgesamt stellen diese CQP auch heute noch nicht mehr als 1% der gesamten Zertifizierungsfälle dar, innerhalb derer die staatlichen Diplome nach wie vor die überwiegende Mehrheit darstellen.

## 2 Entwicklungstendenzen der Weiterbildung in Frankreich

Unter diesen Prämissen ist in den letzten 30 Jahren ein sehr komplexes System von beruflicher Erst- und Weiterbildung entstanden, das sich im Gegensatz etwa zum deutschen System, das sehr viel stärker auf einer Unterscheidung von allgemeiner bzw. akademischer einerseits und beruflicher Bildung andererseits beruht, durch die Logik eines hierarchisch geordneten Systems von Qualifikationsstufen auszeichnet. Das dem deutschen Berufsbildungssystem eigene Verständnis eines ganzheitlichen Berufs ist somit im französischen System sehr viel weniger ausgeprägt. Die Stufenlogik setzt – zumindest auf dem Papier – eine hohe vertikale Durchlässigkeit zwischen den möglichen Ausbildungsabschnitten voraus. Diese herzustellen, um eine generelle Anhebung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung zu erreichen, war ein zentrales Anliegen der Bildungspolitik in den letzten 30 Jahren.\*

Zweifellos sind auf dem Weg zu diesem Ziel, nicht zuletzt aufgrund einer starken Beteiligung der Unternehmen an den Kosten für die berufliche Weiterbildung, große Fortschritte erzielt worden. Ein Vergleich der formalen Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung zwischen Ende der sechziger Jahre und Mitte der neunziger Jahre veranschaulicht dies.\*\*

## 3 Der qualifikatorische Wert von Arbeit: Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen in Frankreich

Unter diesen Voraussetzungen sind die seit Anfang der neunziger Jahre vom Gesetzgeber und den Sozialpartnern angestellten Anstrengungen zu sehen, den qualifikatorischen Wert von beruflichen Erfahrungen stärker zu berücksichtigen und diese als Zugangs-

---

\*) Sie fand z. B. einen deutlichen Ausdruck in dem Mitte der achtziger Jahre formulierten Ziel, 80% eines Altersjahrgangs zum Abiturniveau zu führen und der gleichzeitig erfolgten Schaffung eines Berufsbabiturs [baccalauréat professionnel], das sowohl einen berufsqualifizierenden Abschluss darstellt, als auch die allgemeine Zugangsberechtigung zum Hochschulwesen zur Weiterqualifizierung beinhaltet.

\*\*) So ist z.B. der Anteil der Erwerbstätigen ohne formalen Bildungsabschluss im Zeitraum von 1968 bis 1996 von 38% auf 19% gefallen, der Anteil der Erwerbstätigen mit dem untersten formalen Qualifikationsniveau ist von 15% auf 30% gestiegen und der Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss (incl. Kurzstudiengängen) ist im gleichen Zeitraum von 4% auf 21% gestiegen. Nur noch ca. 9% (ca. 60.000 bis 70.000 Jugendliche) aller Schulabgänger verlassen heute die Schule ohne formalen Abschluss (d.h. ohne berufsbildenden oder allgemeinbildenden Abschluss) gegenüber 33% im Jahre 1980.

voraussetzungen zu staatlichen Diplomen stärker anzuerkennen. Damit sollte gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung der Zugang zu formalen Bildungsabschlüssen erleichtert werden, indem Erfahrungswissen und informell erworbene Kompetenzen, die im Laufe einer beruflichen Tätigkeit erworben werden, als Zulassungskriterien für die Teilhabe am staatlichen (Weiter)bildungsangebot aufgewertet werden. Damit hoffte man psychologische Hemmschwellen zu überwinden, die festgestellten Ungleichheiten in der Weiterbildungsteilhabe bekämpfen und die mit dem technologischen und sozialen Wandel notwendigen Anpassungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt sowohl der Erwerbspersonen wie auch der (kleinen und mittleren) Unternehmen in ihrer Personalentwicklung begleiten zu können sowie letztlich unausgeschöpfte Bildungsreserven zu mobilisieren.

So wurde schon 1985 ein Gesetz verabschiedet, das Arbeitnehmern und Arbeitslosen den Zugang zu Hochschuldiplomen ermöglicht, auch wenn sie nicht die formalen Zugangsvoraussetzungen, d.h. die erforderliche formale Vorbildung, besitzen. Hierbei muss die starke Strukturierung des französischen Hochschulstudiums berücksichtigt werden, wonach jedes Studienjahr mit Ausnahme des ersten mit einem staatlichen Diplom abgeschlossen wird. Die Zulassung zum angestrebten Studiengang bzw. Studienjahr erfolgt nach Prüfung der schriftlichen Unterlagen, die der Kandidat vorzulegen hat und einem Gespräch mit einer Kommission, die in jeder Hochschule gebildet werden muss. Mit der erfolgten Zulassung ist allerdings nicht der Erwerb der normalerweise für das angestrebte Diplom erforderlichen Qualifikationsniveaus verbunden. Die Regelung von 1985 ist auf einen gewissen Zuspruch gestoßen, auch wenn die Zahl der Fälle im Verhältnis zur Gesamtzahl der an französischen Hochschulen eingeschriebenen Studenten (ca. 2 Mio.) kaum ins Gewicht fällt. Sie ist von 8.405 Fällen im Jahre 1998 auf 13.881 Fälle im Jahre 2001 gestiegen.\*

Von insgesamt 18.000 Anforderungen von Bewerbungsunterlagen sind 5.377 tatsächlich eingereicht und von einer Kommission auf der Ebene der regionalen Schulverwaltung geprüft worden.\*\* Eine persönliche Beratung der Antragsteller hat in gut der Hälfte der 18.000 der Fälle stattgefunden. 4.500 Kandidaten sind schließlich über die Zertifizierung

ihrer beruflichen Erfahrungen von bestimmten Studien- oder Prüfungsleistungen für das von ihnen angestrebte Diplom in mehr oder weniger starkem Umfang befreit worden. Auch bei diesen Kandidaten überwiegen die Berufstätigen (80%) gegenüber den Arbeitslosen (16%). Frauen stellen auch bei den nicht-universitären Diplomen die Mehrheit der Bewerber. Über den endgültigen Studienerfolg der Kandidaten lassen sich vorerst wegen der unterschiedlichen Qualität des von den regionalen Schulbehörden gelieferten Datenmaterials keine exakten Angaben machen. Festhalten lässt sich jedoch, dass das Gesetz von 1992, das ausschließlich den Zugang zu den staatlichen Diplomen, d.h. im Wesentlichen den Diplomen im Verantwortungsbereich des Erziehungsministeriums betraf, längst nicht den erhofften Zuspruch sowohl bei den Bildungsnachfragern als offenbar auch den Bildungsanbietern gefunden hat, auch wenn sich seit Ende der neunziger Jahre ein steigendes Interesse feststellen lässt.

Im Lichte dieser Erfahrungen ist nun das eingangs erwähnte Gesetz zur sozialen Modernisierung von Ende 2001 zu sehen, mit dem man das Bewerberprofil diversifizieren und die Zahl der Bewerber erhöhen möchte. Wesentliche Neuerungen betreffen zunächst einmal die Tatsache, dass nicht nur rein berufliche Erfahrungen, sondern auch gesellschaftspolitisches und soziales Engagement in der Arbeitswelt als zertifizierbar geltend gemacht werden können für den nicht mehr nur teilweise, sondern nunmehr auch vollständigen Erwerb von staatlichen Diplomen, wie es die Bezeichnung „validation des acquis de l'expérience“ auch sprachlich ausdrückt. Die Dauer der erforderlichen beruflichen Tätigkeit wurde nach dem neuen Gesetz auf drei Jahre festgesetzt. Schließlich ist die Zahl der mit dem Verfahren betrauten Akteure erheblich erweitert worden, denn neben den staatlichen Diplomen des Erziehungsministeriums können jetzt auch andere Zertifikate und Titel auf diese Weise teilweise oder ganz erworben werden. Dies betrifft z.B. Zertifikate von Handelskammern oder die bereits erwähnten branchenspezifischen Qualifikationszertifikate, die in vielen Branchen eher dem Qualifikationsbedarf der Unternehmen entsprechen als die existierenden staatlichen Schul- und Hochschuldiplome. Für eine Bewertung der Resonanz, die das Gesetz gefunden hat, ist es noch zu früh, doch lässt sich sagen, dass die Medien sehr ausführlich über die Neuerungen berichtet haben und dass sich die Bildungsanbieter auf eine stark steigende Nachfrage einstellen. Vorsichtige Schätzungen gehen von ca. 40.000 Diplomen aus, die bis 2007 auf diese Weise verliehen werden könnten.

---

\*) Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, Note d'Information, 03.01, Januar 2003.

\*\*) ebenda

Es muss davon ausgegangen werden, dass aufgrund der sehr ausführlichen Medienberichterstattung und auch der Unterstützung durch die Sozialpartner eine große Erwartungshaltung bei potenziellen Kandidaten aufgebaut worden ist, die die Bildungsanbieter (Hochschulen, Schulen und sonstige Träger) vor erhebliche Herausforderungen bezüglich der erforderlichen Standardisierung der Verfahren, der Schulung der beteiligten Akteure zur Qualitätssicherung und auch zur Akzeptanz beim Lehrpersonal stellt. Gerade Letzteres dürfte erhebliche Anstrengungen erforderlich machen, denn das klassische Selbstverständnis der Lehrenden ist durch das Zertifizierungsverfahren in Frage gestellt, insofern diese jetzt auch in der Lage sein sollen, berufliche Erfahrungen und soziales Engagement auf ihre Dokumentier- und Zertifizierbarkeit für den Erwerb eines (staatlichen) Diploms zu bewerten. Die Gefahr der Desillusionierung der potenziellen Kandidaten durch die Herausbildung von Diplomen zweiter Klasse, die über das Zertifizierungsverfahren erworben würden, gegenüber den Diplomen, die auf klassische Weise erworben wurden, ist nicht von der Hand zu weisen.

Kennzeichen der französischen Debatte ist gerade, dass nicht über neu zu schaffende Bildungspässe diskutiert wird, sondern über die offizielle Anerkennung von non-formalen Lernen bzw. informell erworbenen Kompetenzen für den Erwerb von formalen Bildungsabschlüssen, deren zentrale Bedeutung für eine französische Bildungsbiografie letztlich auf diese Weise bestätigt wird.

## 6.4 EVC in the Netherlands

**Tijs Pijls, CINOP S` Hertogenbosch,  
Niederlande**

### **EVC Knowledge Centre accelerates the implementation of EVC**

Given the major advantages that EVC (accreditation or recognition of prior learning) offers employers, employees, educators, government and intermediaries, its practical implementation could be carried out much more swiftly than is currently being done. Various sectors of trade and industry both in the Netherlands and abroad have already set countless practical examples. What is still missing, however, is an exhaustive overview of the existing possibilities. Furthermore, the parties involved make insufficient use of one another's experience.

In setting up the EVC Knowledge Centre, the Dutch government's intention is to promote the application of the EVC system in the Netherlands. The ministries of Economic Affairs; Education, Culture & Science and Social Affairs & Employment finance the Knowledge Centre for a period of four years (2001 - 2004). The initiative also enjoys the support of the social partners and educational umbrella organisations.

In 2000, the EVC Knowledge Centre was awarded to a joint venture comprising three educational consultancy organisations: Stoas (Consultancy Organisation for agricultural Education, Trade and Industry: [www.stoas.nl](http://www.stoas.nl)), CINOP (National Centre for Vocational and Adult Education: [www.cinop.nl](http://www.cinop.nl)) and *Citogroep* (consultancy organisation specialized in the development of test and exams to measure educational outcomes: [www.cito.nl](http://www.cito.nl)). From their own perspective, all three organisations have a great deal of knowledge and experience in the field of EVC.

The Knowledge Centre operates largely on the basis of cooperation between various network partners. It has therefore consciously opted for a minimal staff complement. The EVC Knowledge Centre employs one fulltime coordinator and three part-time assistants, responsible for documentation, communication and administration. In addition, one senior researcher/consultant and two senior consultants each work one day a week at the Knowledge Centre.

### **Spider in the web**

The EVC Knowledge Centre studies, accumulates and distributes information on every imaginable aspect of EVC, such as national and international information pertaining to EVC projects, procedures, instruments, financing, yield and legislation. Incidental bottlenecks in the sphere of legislation and regulations are surveyed and discussed with the responsible authorities.

Research is carried out into the standard-setting (= the yardstick for the definition and recognition of competencies), the civil status (= certification) for various parties and the level of accessibility of EVC provisions. Other activities include research into the various parties' interests in EVC, the profitability of EVC, the significance of EVC in the field of mediation and reintegration, into various assessment methods and validity, and the preconditions for the application of EVC in the small and medium-sized business sector. The centre commissions third parties to execute these projects and carry out further research.

The provision of information largely takes place in the form of the EVC Newsletter that appears several times a year and the website [www.kennis-centrumevc.nl](http://www.kennis-centrumevc.nl), which contains a wealth of background information.

The EVC Knowledge Centre also organises conferences and expert meetings for the dissemination of knowledge.

### **Network partners: works in practice**

A large and widespread network is necessary to develop, accumulate and distribute knowledge on the EVC system. Employers, employees, branches, government bodies, target-group organisations, intermediaries, educational organisations, etc., all play individual roles in the implementation and application of EVC. The EVC Knowledge Centre greatly appreciates all these parties' participation in the Advisory Council and as network partners.

The Advisory Council of the EVC Knowledge Centre advises the centre on the subject of activities, provides feedback with regard to its activities and policy, while also performing a signal function. The Advisory Council comprises representatives of employers' and employees' organisations, the government, employment mediation agencies and the educational sector.

Network partners provide information on their own activities and are actively involved in communication with the grassroots. Furthermore, they sometimes cooperate in the execution of projects and research assignments. This is a two-way process: knowledge of their own sector of trade or industry (developed EVC procedures, key figures) are made accessible to other sectors. New EVC developments within the sector are swiftly transmitted to the grassroots through the existing infrastructure. Moreover, active participation is an essential precondition for support and distribution of the range of ideas. The Knowledge Centre's intention is to attract at least 15 new network partners each year.

### **APL: a taste of the Netherlands**

Often, people have more skills than are reflected by their diplomas. Competence development takes place not only through education, but also through paid work, voluntary work, hobbies or social participation. By making their, often hidden, talents visible and formally recognising these, a great deal of profit can be obtained for several parties.

Recognising previously acquired competences (APL: accreditation of prior learning) motivates workseekers and employees alike, stimulates them to follow courses, increases their value on the employment market and gives them a better prospect of their own career. Employers can improve the availability of their personnel through APL and strengthen the innovative power of the sector.

The employment service and temporary employment agencies can use APL to mediate better and more quickly, and offer realistic opportunities to non-traditional target groups. Through APL, training institutes, incl. higher education!, can offer tailor-made packages and provide more efficient training. Finally, the government has an interest in a strong, socially oriented economy. A society in which people do the work they are most suited to and in which there is a balance between the supply of and demand for labour.

An APL procedure can be implemented in a variety of ways, but the following steps can always be distinguished:

- mapping competences – recognition;
- assessing competences – acknowledgement;
- determining the potential of competences – development

### Identifying competences

An APL procedure starts with an initial discussion with the participant. The assessment of this is intended to make the participant aware of the competences s/he has and that are of importance for his/her present or future work. All education and training courses followed are included, as well as all work previously undertaken. In addition, care tasks performed outside of work, voluntary work, sports and hobbies are also examined in relation to “competences acquired”.

The participant then collects proof of these competences in a ‘portfolio’. This proof is specifically aimed at the occupation or position for which the APL procedure was developed. Proof can include diplomas, employee declarations, testimonials, projects or photographs, for example, of work delivered.

The portfolio is compiled by the participant him or herself, possibly supported by the coach who also supervises the further procedure.

### Assessing competences

In the next phase, assessors assess the competences and proof of these contained in the portfolio. If additional proof is required, an assessment may follow. In this case, the participant is observed while working and asked about how and why s/he is doing what s/he is doing. In the case of employed persons, this usually takes place during their normal work.

An assessment in this sense is not “intimidating”: all the person concerned has to do is what they would normally do anyway. For other target groups, such as workseekers, those returning to work and newcomers, a working situation is sought that most closely resembles a possible future workplace.

Assessors compare the competences of the participant with a standard that describes what someone should know and be able to do. This results in the allocation of one or more certificates or a full diploma.

Often, the national qualification structure for vocational training acts as the standard. This is set by professional and sector organisations. The assessment standard applied can also be determined by a company. This then results in company-related certificates. In practice, assessment standards are preferred that are common not only within the company, but also outside of it.

### The personal development plan

Now that the missing competences have been recognized and mapped out, the last step in the APL procedure can take place: the participant’s personal development plan. This often contains a training recommendation, but can also be about functioning in the current work situation or contain career advice.

### System requirements

The system requirements are the prerequisites and facilities which must be present at macroeconomic level in order for prior learning assessment to be optimally used. The responsibilities of the various players and the (existing) development level differs for each requirement.

- The successful application of prior learning assessment depends on various prerequisites:
- The presence of assessment facilities;
- A high level of accessibility to the procedure;
- A system for quality assurance of the assessment procedures;
- A workable assessment standard (= the “yardstick” by which an assessment is made);
- A stimulating financial and legal framework;
- A supportive national and international framework;
- The ability to measure feasibility and profitability.

### Assessment

Assessment is a method for identifying personal growth and development opportunities. Information about existing skills and qualifications is gathered in a controlled and standardised way. Based on the results of this inventory, advice is then offered about possible follow-on steps to bring about further development. In order to optimally develop prior learning assessment as an instrument to boost employability, the assessment procedure will need to be a low threshold facility.

Every organisation is in principle free to establish and offer an assessment facility. However, if the assessment is used to guide a recognisable civil effect, then the assessment must be carried out independently and be subjected to a quality control system.

Acquiring externally legitimised certificates and diplomas based on the national qualification standards is currently effectively tied to institutions for (secondary) professional education. By training and evaluating, and/or by unlinking the award of certificates and diplomas from formal channels, it

will be possible to establish independent assessment centres.

The evaluation and recognition of skills and qualifications is carried out by assessors. The legitimisation of providing assessment facilities depends on the quality of the assessors who are available. So far, there have been no quality criteria, or a qualification standard, for assessors who are implementing prior learning assessment procedures.

### Accessibility

Prior learning assessment procedures should be accessible for individuals and organisations (on or around the labour market). The concept of accessibility relates to:

- Recognisability and acceptance;
- The accessibility of organisations that carry out the assessment procedures;
- The affordability of procedures.

The acceptance of the importance and the profitability of prior learning assessment as a facility will be assisted by the optimum accessibility and availability of procedures, including both the physical accessibility and the financial accessibility of procedures.

Accessibility is also increased if the value of certificates and hence the value of the standard applied is cross-branch in nature. For example, a certificate awarded on the basis of a standard applied by the retail trade will also have to have some value within the care sector or the automobile industry. Essentially, it is a matter of increasing the transparency and comparability of the various qualification structures.

A decentralised provision of assessment will increase the accessibility of the procedure. 'Decentralised' in this context means the regional spread and implementation of the procedure in the workplace and the place of learning of the candidate. Another prerequisite for accessibility is practicability and efficiency for users. Time-consuming and bureaucratic procedures are disastrous for accessibility.

State co-funding of prior learning assessment procedures is a fundamental prerequisite for ensuring access to, and the successful application of, the system. A decentralised and practicable system which is too costly for users will reduce access to procedures.

### Quality assurance

Quality assurance relates to the validity of the standard applies, the quality and accreditation of assessors and the quality assurance system for assessment provisions. Because rights can be derived from the award of certificates and diplomas on the basis of the procedure, professional and complaints procedures will need to be formulated – in other words, a nationally implemented prior learning assessment system based on a properly coordinated and cohesive system of quality assurance that applies to all the assessment centres.

The government is responsible for the quality assurance of the assessment standard that is applied in the case of prior learning assessment. The quality of the standard can be guided by establishing procedures for developing standards and by applying a programme of requirements to the structure of the standard. Important quality criteria include validity, acceptance, reproducibility, functionality, transparency and comparability of structures.

There are various important players involved in assessing the quality of prior learning assessment. The government must supervise this quality (validity, reliability and legitimacy). It can delegate this responsibility to third parties, but remains liable for the overall supervision of quality. This quality assurance can take the form of a system of audits of internal quality care systems for assessment centres, or a system of random studies by independent research institutes to study the validity and reliability of assessment results. Another possibility is the accreditation of assessors.

In tandem with the unlinking of training and assessment, as described under dimension 1, provision must also be made for the quality assurance of the aforesaid assessment centres, even if they are not operating within the quality frameworks of state-funded education. This can be done via the accreditation of assessors.

### Standard

When developing the prior learning assessment system, efforts must be made to tie it in with the national qualification structures for professional education. This will provide the greatest possible guarantee for the civil effect of the qualifications acquired via prior learning assessment. A civil effect can range from the right to access and/or exemptions for a particular training course, the award of cer-

tificates or diplomas and follow-on phases in the context of careers development.

Recognition of skills and qualifications can be based on the qualification structures of sectors and branches or on internal (company) standards. In the first case, the capacity for adjusting the standards will be an important prerequisite for acceptance of, and support for, the standard. The feedback function of procedures for the capacity to adjust the standards is of immense importance here. In order to utilise this function, agreements must be made between assessors and the bodies responsible for developing the national qualification standards. In the case of internal standards, the civil effect is not a main priority. Internal standards should be coordinated as far as possible with national standards in order to assist employability.

It is important for the standard applied to be demanded. The need for skills and qualifications on the labour market must be the point of departure for developing the standard. The incorporation of so-called informally acquired skills and qualifications can therefore only be to the good. As a result, if there are follow-on phases after assessment, this can ensure a good match between education/training and the labour market. It may well be useful to re-incorporate the existing qualification structure in a national skills and qualifications structure for professional education.

### **Financial and legal framework**

The financial and legal framework must support the system. The development and application of the system must not be hampered by financial and legal obstacles; on the contrary - prior learning assessment should in fact provide a financial and legal incentive for learning, notably in terms of its flexibility and dynamism.

Concluding agreements at branch level about the ways in which people can obtain access to assessment is clearly important for prior learning assessment. Such agreements could be set down in collective labour agreements (CAOs) in terms of the spending of available training budgets. Another possibility is to offer a tax facility for implementing assessments for careers guidance.

The award of exemptions and credits based on work experience should also be given attention. Not only does this require the active deployment of prior learning assessment but it is also an incentive for

'lifelong learning in work'.

The establishment of an prior learning assessment system involves development and maintenance costs. Experiences in other countries show that these systems can ultimately pay for themselves, thanks to tax facilities which encourage investment in employability. It should be noted that the government will continue to have a responsibility for the participation of job-seekers in prior learning assessment.

### **National and international developments and knowledge**

In terms of knowledge, for prior learning assessment it is crucial to organise the knowledge flow that is required to keep it as a system up to date. The exchange of knowledge is the key prerequisite here. The aim is to avoid having to duplicate effort and to be able instead to learn from others, both nationally and internationally.

At national and international level, platforms for the ongoing supply of knowledge will need to ensure the generation of new insights and innovation, measurement techniques, IT applications and so on. Prior learning assessment could also be used to encourage the recognition of international diplomas. Within the various platforms, knowledge will be exchanged between participants from various countries. Obviously these platforms should preferably be organised via the Internet as far as possible.

### **Feasibility and profitability measurement**

In order to more effectively highlight the benefits of the system for everyone, it is important to be able to clearly indicate its workability and profitability in various situations.

Prior learning assessment as an instrument must lead to an accessible structure in which more attention is given to the qualities which people already have. This structure applies to all the different forms of organisation that are active on the labour market, to suppliers of training courses, to assessment providers, to careers advisory bodies and to individuals.

The results of the application of prior learning assessment must ultimately be visible in, say, increased assessment for careers planning or personal development and, proceeding on from this, in a more effective application of the available resources for education and training. The provision

of a customised service to individuals will also rise sharply.

Measurable effects will include a rise in the number of diplomas, certificates and other qualifications awarded on the strength of procedures. The visible return for individuals and organisations of investing in human capital must also be properly measurable. The other results of application include a reduction in the drop-out rate in education and a higher rate of successful labour market reintegration, an increase in the 'sideways' inflow onto the labour market, increased mobility of workers and an increase in the successful placement of job-seekers.

### Profit for a-ll

APL provides an insight into people's actual capabilities and potential. APL is not an aim in itself, but a means towards stimulating and structuring the development of people. APL is an instrument that leads to:

- broader availability of both older and younger personnel;
- greater independence of employees as they are equipped for their work;
- increased self-esteem among employees;
- better motivation to follow (training) courses;
- greater commitment from the personnel to the organisation; confidence by managers in employees increases and vice-versa;
- a concrete formulation of the personnel requirement and optimum (internal) filling of vacancies;
- targeted evaluation meetings and career planning;
- effective application of training;
- less time lost and lower training costs;
- a demonstrable, and therefore improvable, individual contribution to the operating result.

### Good practices

- recruitment employees: an APL project in cooperation with the Dutch police;
- dropout prevention: an APL project in cooperation with the building and construction industry;
- outplacement employees: an APL project in cooperation with the Dutch army;
- reorganization: an APL project in the SMB (small and medium sized business);
- human Resource management: an APL project in cooperation with the process industry;
- quality requirements: several APL projects for nurses;
- upgrading transfer employees: an APL project in cooperation with wood and furniture industry.

## 6.5 Zertifizierung informellen Lernens: Strukturen und Erfahrungen in England und Wales

**Prof. Dr. Thomas Deißinger, Konstanz**

Beim englischen Berufsbildungssystem handelt es sich um ein vom deutschen dualen System grundverschiedenes Konzept der Qualifizierung. Diese Andersartigkeit betrifft sowohl seine historische Herkunft als auch die Prozesse der politischen Willensbildung, die für die Strukturentwicklung der letzten drei Jahrzehnte verantwortlich zeichnen (Deißinger 1992; Deißinger/Greuling 1994). Vor allem fehlen klar abgegrenzte Zuständigkeiten, eine rechtliche Grundlage für die betriebliche Ausbildung und Lernstrukturen oder gar Formen der Lernortkooperation, die mit den Attributen „Ganzheitlichkeit“, „Gleichwertigkeit“ oder „Partnerschaft“ ausgestattet wären. In den damit verbundenen ordnungspolitischen und didaktischen Überzeugungen dürften nach wie vor die Hauptunterschiede zwischen dem deutschen und dem angelsächsischen Verständnis von der gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung der beruflichen Bildung liegen (Canning/Deißinger/Loots 2000; Raggatt 1988; Ryan 2001; Boreham 2002). Hierbei weist gerade das Berufsbildungswesen in England und Wales eine Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit auf, die das, was aus deutscher Perspektive unter beruflicher Erstausbildung in einem strukturierten Sinne verstanden wird, nur als eine unter mehreren Varianten ausweist. Im Wesentlichen sind es vier Pfade, die Jugendlichen im Rahmen der nicht-akademischen Berufsbildung und als Integrationswege in das Beschäftigungssystem zur Verfügung stehen.

An der Grafik (Seite 74) wird deutlich, dass Kern des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses die Idee eines nationalen Zertifizierungsrahmens ist, der jedoch nicht nur die Erstausbildung, sondern vor allem auch die Weiterbildung und die Erwachsenenbildung einschließt. Berufliche Qualifikationen (NVQs und GNVQs) sind hierbei grundsätzlich modular strukturiert. Dies gilt auch – wenn auch mit Einschränkungen – für die Lehrausbildung (Modern Apprenticeship), die sich gegenwärtig als die strukturierteste Ausbildungsvariante im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung heraus kristallisiert (Deißinger 1999; Ryan 2001; Ertl 1998).



## Hauptpfade des Berufsbildungssystems:

Betriebliche Ausbildung/ Anlernung, Abschluss: NVQs, alle Stufen  
Foundation (Modern) Apprenticeships, Abschluss: NVQs, Level 2 oder 3  
Advanced (Modern) Apprenticeships, Abschluss: NVQs, Levels 3 oder 4  
Berufsbildung in Colleges und Schulen, Abschluss: GNVQs

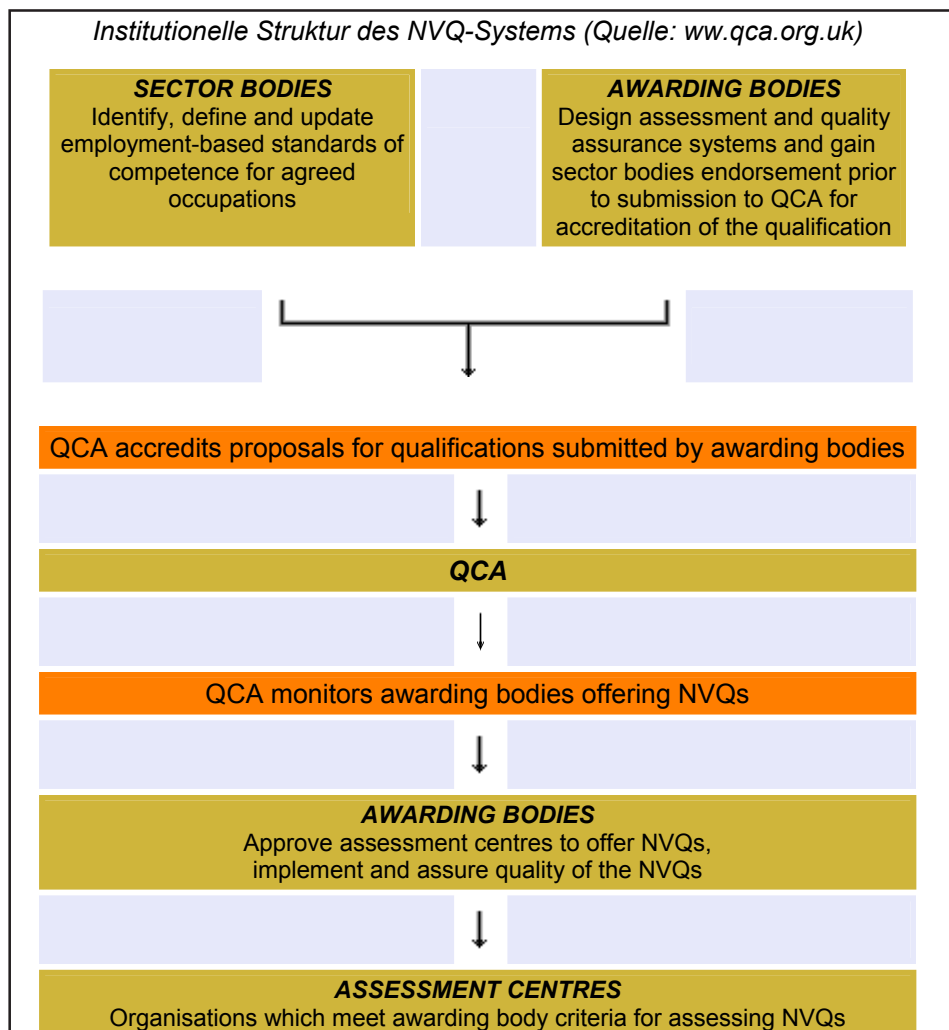
Definiert man als „Module“ Elemente eines Gesamtsystems, dann lässt sich „Modularisierung“ als die Vorstellung über die Relationen dieser Teile zueinander sowie zu einem wie auch immer gearteten übergeordneten Ganzen fassen. Jedoch unterscheiden sich Modulkonzepte im Bildungsbereich hinsichtlich ihrer Dimensionierung sowie der mit ihnen assoziierten Zielvorstellungen. Dies kann am Beispiel der englischen Berufsbildung aufgezeigt werden, bei der es sich um einen Modularisierungsansatz mit einem sehr weit reichenden Innovationsanspruch handelt. Da es sich um ein sowohl „kompetenzorientiertes“ wie auch „outputorientiertes“ Konzept handelt, dominiert hier nicht etwa die Überzeugung curricularer Normierung der Berufsausbildung unter reliablen Strukturbedingungen, sondern vielmehr die „Strategie, den Nachweis von Kompetenzen statt den Prozess der Ausbildung bzw. die Inhalte der Ausbildungsmodule zu regulieren“ (Hillmert 1999, S. 269). Gleichzeitig steht der Portfolio-Gedanke unverkennbar im Zentrum: „The NVQ framework offers a means of obtaining credit for work-based activities. It provides a structure for the work placement which culminates in a portfolio of evidence“ (Morgan 1997, S. 186).

Bei den 1986 eingeführten National Vocational Qualifications (NVQs) handelt es sich um Aggregationen einzelner Module, deren Umfang und Wertigkeit innerhalb eines fünfstufigen Ordnungsschemas variieren. Jedes Modul setzt sich aus sog. elements of competence sowie sog. performance criteria zusammen, die die für das Vorliegen eines „Kompetenzelements“ zu erfüllenden Arbeitsaufgaben qualitativ beschreiben. Als entscheidend wird erachtet, dass diese „Kompetenzeinheiten“ partikulare, diskrete Arbeitsprozesse abbilden und dass sie einem assessment am Arbeitsplatz – d.h. unter „realistischen“ Bedingungen – zugeführt werden können. Der Arbeitsweltrelevanz einer NVQ wird dadurch Rechnung getragen, dass die Kompetenzprofile von Gremien der Wirtschaft, den sog. Standards Setting Bodies bzw. Sector Bodies, ausgearbeitet und festgelegt werden. Zuständig für die Akkreditierung der Abschlüsse ist

die national operierende Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in Kooperation mit den unterschiedlichen Prüfungsinstitutionen (Awarding Bodies).

Eine der Leitideen im englischen Zertifizierungsansatz ist die Idee der accreditation of prior learning: Nach dieser „Philosophie“ können erworbene Kompetenzen ex post formalisiert und auf eine bestimmte NVQ angerechnet werden (Deißinger 1994; Hodgson/Spours 1997; Williams/Raggatt 1998). Das „System“ entspricht somit unverkennbar der im Weißbuch der EU (Kommission der EG 1996) skizzierten offenen, auf Teilkompetenzen basierenden Berufsbildungskonzeption und besteht mittlerweile aus 976 NVQ titles.

Zu den Innovationen der jüngeren Zeit zählt auch die Einführung des Systems der General National Vocational Qualifications (GNVQs) Anfang der neunziger Jahre (Spours 1999). Dieses repräsentiert heute das mittlere Segment des im Dearing Report (Dearing 1996) avisierten britischen National Qualifications Framework. Seit September 2002 unterscheidet das System neben den auf die Hochschulen zuführenden Vocational A-levels nur noch eine „Unterstufe“ für 14 bis 16-jährige mit der Bezeichnung Vocational GCSE. Damit wird unterstrichen, dass es hier zwar um eine „realistische“ Ausrichtung des Sekundarschulcurriculums geht, gleichwohl eine Verknüpfung dieses „allgemeinen“ beruflichen Bildungsweges mit dem traditionellen gymnasialen Pfad im Sinne formaler Gleichwertigkeit und seiner Ausdehnung „nach oben“ angestrebt wird (Ryan 2001, S. 144). Nichtsdestoweniger handelt es sich nach wie vor um einen Ansatz der gezielten Praxisausrichtung des Sekundarschulcurriculums, „which is neither narrowly academic nor occupationalist“ (Yeomans 1998, S. 130). Im Unterschied zu den „akademischen“ A-Levels geht es auch hier um einen Individualisierungsansatz im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsbiografien, wie er typisch ist für das i.e.S. betrieblich-tätigkeitsbezogene NVQ-System (Jessup 1995, S. 42). Deshalb sind auch die GNVQs nicht nur modular strukturiert, sondern Kompetenzbeschreibungen und nicht



illustrieren, da sie auf einer Fundamentalkritik an der bisherigen Ausrichtung des Berufsbildungssystems basierte:

*Motive der Einführung der NVQs:*

- no clear readily understandable pattern of, and considerable overlap, duplication and gaps in vocational qualifications provision,
- many barriers to access to vocational qualifications and inadequate arrangements for progression and transfer of credit,
- assessment methods based towards testing of knowledge rather than skill or competence,
- insufficient recognition of learning gained outside formal education and training,

curriculare Regelwerke, obschon ihnen eine vergleichsweise größere Verbindlichkeit zukommt als den NVQs. Ihre „Brückenfunktion“ innerhalb des National Qualifications Framework besteht darin, dass ihnen einerseits die Kompetenzstruktur der NVQs zu eigen ist, sie zum anderen aber Wege zur Gleichwertigkeit (parity of esteem) zwischen der allgemeinen/akademischen und der beruflichen Bildung beschreiben (Yeomans 1998, S. 138 ff.).

Die Einführung der NVQs bzw. GNVQs ist Ausdruck eines grundlegenden berufsbildungspolitischen Paradigmenwechsels, der seit den späten siebziger Jahren eingeläutet wurde. Ein angebots- und curriculumorientiertes System sollte durch ein nachfrage- und kompetenzorientiertes Berufsbildungskonzept abgelöst werden. Gleichzeitig ging es um die Ermöglichung „lebenslangen Lernens“ (Deißinger 2002) sowie die Abkehr von etablierten Bildungsgängen und -institutionen. Entscheidend sollte vielmehr sein, dass jegliche Form beruflicher Bildung einen Verwertungscharakter bekam und den Bedürfnissen der Betriebe folgte. An der Motivstruktur der Einführung des NVQ-Systems lässt sich dies sehr anschaulich

- limited take-up of vocational qualifications.

Vor diesem Hintergrund erscheint das deutsche Berufsbildungssystem weitaus strukturierter und transparenter. Vor allem jedoch ist hier die Idee der Erstausbildung leitend. Es ist ein Kennzeichen gerade des dualen Systems, dass die im Konsens der Sozialpartner erarbeiteten Ausbildungsberufe durch den Staat normfähig gemacht werden und ihnen durch den „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (§28 BBiG) ein „exklusiver“ Status zukommt (Deißinger 1996; Deißinger 2001 a). Ihr entscheidendes didaktisches Merkmal ist jedoch ihre Berufsförmigkeit, d.h. die Anwendungsvoraussetzungen qualifizierter Arbeit sind dadurch bestimmt, dass ihnen ein institutionell fixiertes, ganzheitlich strukturiertes, im Rahmen eines geordneten, mit einer Prüfung abschließenden Ausbildungsgangs erworbenes Profil von Kenntnissen und Fertigkeiten zugrunde liegt, welches in multiplen erwerbswirtschaftlichen Anwendungskontexten „verwertet“ werden kann (Deißinger 1998). Vor dem Hintergrund des „Berufsprinzips“ lassen sich die folgenden Unterschiede zwischen den Kompetenzprofilen des NVQ und den staatlich anerkannten Ausbildungs-

National Qualifications Framework (Quelle: [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk))

Level of qualification	General		Vocationally-related	Occupational
5	Higher-level qualifications BTEC Higher Nationals			Level 5 NVQ
4				Level 4 NVQ
3 advanced level	A level	Free-standing mathematics units level 3	Vocational A level (Advanced GNVQ)	Level 3 NVQ
2 intermediate level	GCSE grade A*-C	Free-standing mathematics units level 2	Intermediate GNVQ	Level 2 NVQ
1 foundation level	GCSE grade D-G	Free-standing mathematics units level 1	Foundation GNVQ	Level 1 NVQ
Entry level	Certificate of (educational) achievement			

berufen anführen. Sie markieren gleichzeitig die potenzielle Entgrenzung, die das jeweilige System im Hinblick auf die Problembereiche des „lebenslangen Lernens“ und der Portfolio-Zertifizierung zulässt:

- Das Modulprinzip mit der Möglichkeit des Erwerbs funktional zugeschnittener Partialqualifikationen sowie der Komposition „personalisierter“ Qualifikationsprofile steht im Gegensatz zum Grundsatz der ganzheitlichen Fixierung von Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsinhalt im dualen System. Anders als die in der Tendenz „job-orientierten“, in jedem Falle „job-orientiert“ angeeigneten NVQ repräsentieren Ausbildungsberufe Bündel von Qualifikationen, die niemals nur zu einer spezifischen Erwerbstätigkeit befähigen sollen.

- Das Reformkonzept der NVQ verkörpert eine „nach einer Seite hin offene Reform“, da es zwar die Benennung gewünschter Ausbildungsergebnisse, nicht jedoch die Fixierung standardisierter Ausbildungsinhalte als Voraussetzung effizienter Qualitätskontrolle vorsieht. In Deutschland verkörpern die Ausbildungsordnungen vor allem die didaktisch-curriculare Dimension des Ausbildungsprozesses, d.h. die Notwendigkeit einer „geordneten und einheitlichen Berufsausbildung“ (§ 25 I BBiG) ohne die Möglichkeit der Teilqualifizierung. Über sie kommt es zu einer „unternehmensübergreifenden Normierung der Berufsausbildung“ (Kutscha 1992, S. 539).

- Neben der Beliebigkeit des Lernortes und der

Möglichkeit, einzelne Module als Qualifikationsnachweise geltend zu machen, behindert das Nebeneinander „alter“ und „neuer“ Abschlüsse sowie unterschiedlicher prüfender und zertifizierender Institutionen nach wie vor die Transparenz, Komparabilität und Marktgängigkeit der NVQs. Die Ausbildungsberufe sind demgegenüber nicht nur eindeutig identifizierbare Bindeglieder zwischen dem vom Gesetzgeber vorgeschriebenen geordneten Ausbildungsgang und den damit korrespondierenden „Erwachsenenberufen“, sondern sie konstituieren auch „soziale und tarifliche Berechtigungen“ im Rahmen der Erwerbstätigkeit (Benner 1981, S. 25 f.).

Ein berufspädagogisch relevanter Problemaspekt dieser gleichsam „fragmentierenden“ bzw. „singularisierenden“ Modularisierungsstrategie (Deißinger 2001 b; Sloane 1997) liegt darin, dass die damit korrespondierenden Qualifizierungsprozesse tendenziell ebenfalls „modularisiert“ werden (Stanton 1991, S. 141). Qualifizierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten werden im Hinblick auf eine in hohem Maße diffuse und fragmentierte Nachfrage von Seiten des Arbeitsmarktes bereit gestellt (Aitken, Lilley & Wardman-Browne 1991, S. 144 ff.). Damit korrespondiert selbstredend der Portfolio-Gedanke. Im deutschen System dürfte es demgegenüber schwerer sein, Strukturen abseits der etablierten Wege formellen Lernens (einschließlich der dualen Berufslehre) zu etablieren, nicht zuletzt, weil hier auch die Weiterbildung und die berufliche Karrierisierung in hohem Maße an formelle Berufsabschlüsse gekoppelt sind. Des wei-

teren sind hier nach wie vor Teilqualifikationen wie auch Kurzausbildungsgänge mit dem Makel der „Unvollkommenheit“ behaftet. An diesen mentalen Gesichtspunkten sollte sich auch jegliche Form der Institutionalisierung von Portfolio-Strukturen orientieren.

### Literatur

Aitken, A./Lilley, D./Wardman-Browne, S. (1991). NVQs: Delivering Quality with a Flexible Modular Approach, in: Müller, D./Funnell, P. (Eds.), *Delivering Quality in Vocational Education*, London, S. 144-152.

Benner, H. (1981). Beziehungen zwischen der Klassifizierung der Berufe und den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen. Probleme und Lösungsansätze, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 10. Jg., H. 3, S. 24-28.

Boreham, N. (2002). Work Process Knowledge, Curriculum Control and the Work-based Route to Vocational Qualifications, in: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, S. 225-237.

Canning, R./Deißinger, Th./Loots, C. (2000). Continuity and Change in Apprenticeship Systems: A Comparative Study between Scotland and Germany, in: *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 6, No. 2, S. 99-117.

Dearing, R. (1996). *Review of Qualifications for 16 to 19 Year Olds*, London.

Deißinger, Th. (1992). Die englische Berufserziehung im Zeitalter der industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, Würzburg.

Deißinger, Th. (1994). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ - Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?, in: *Bildung und Erziehung*, 47. Jg., S. 305-328.

Deißinger, Th. (1996). Germany's Vocational Training Act: Its Function as an Instrument of Quality Control within a Tradition-based Vocational Training System, in: *Oxford Review of Education*, Vol. 22, S. 317-336.

Deißinger, Th. (1998). Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.

Deißinger, Th. (1999). Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England, in: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (40. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, S. 189-207.

Deißinger, Th. (2001 a). Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland, in: Bonz, B. (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung*, Baltmannsweiler, S. 71-87.

Deißinger, Th. (2001 b). Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes, in: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G.A. (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, Opladen, S. 195-204.

Deißinger, Th. (2002). Different Approaches to Lifelong Learning in Britain and Germany: A Comparative View with Regard to Qualifications and Certification Frameworks, in: Harney, Klaus et al. (Eds.), *Lifelong Learning: One Focus, Different systems*, Frankfurt a.M., S. 183-194.

Deißinger, Th./Greuling, O. (1994). Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Jg., S. 127-146.

Ertl, H. (1998). Modern Apprenticeship Scheme: Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales?, in: *Kölnische Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 13. Jg., H. 25, S. 171-187.

Hillmert, St. (1999). *Ausbildung und Übergang in den Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland im Kohortenvergleich* (Dissertation, Freie Universität Berlin), Berlin.

Hodgson, A./Spours, K. (1997). Modularization and the 14-19 Qualifications System. In: Hodgson, A./Spours, K. (Eds.), *Dearing and Beyond. Qualifications, Frameworks and Systems*. London, S. 105-120.

Jessup, G. (1995). Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning, in: Burke, J.W. (Ed.), *Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and other Qualifications*, London, S. 33-54.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1996). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.

Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88. Jg., H. 7, S. 535-548.

Morgan, A. (1997). National Vocational Qualifications in a Business Studies Degree, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 49, No. 2, S. 181-195.

Raggatt, P. (1988). Quality Control in the Dual System of West Germany, in: *Oxford Review of Education*, Vol. 14, S. 163-186.

Ryan, P. (2001). Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 133-157.

Sloane, P.F.E. (1997). Modularisierung in der beruflichen Ausbildung - oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, D./Sloane, P.F.E. (Hrsg.), *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*, Pfaffenweiler, S. 223-245.

Spours, K. (1999). GNVQs and the Future of Broad Vocational Qualifications, in: Hodgson, A./Spours, K. (Eds.), *Dearing and Beyond. Qualifications, Frameworks and Systems*, London, S. 57-74.

Stanton, G. (1991). The Contribution of Further Education Colleges to Delivering NVQs, in: Müller, D./Funnell, P. (Eds.), *Delivering Quality in Vocational Education*, London, S. 137-143.

Williams, St./Raggatt, P. (1998). Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training: The Origins of Competence-based Vocational Qualifications Policy in the UK, in: *Journal of Education and Work*, Vol. 11, S. 275-292.

Yeomans, D. (1998). Constructing Vocational Education: From TVEI to GNVQ, in: *Journal of Education and Work*, Vol. 11, S. 127-149.

## 6.6 Südtiroler Bildungspass und KOM(petenzen)PASS

**Gerlinde Haller, Bozen, Italien**

Im Zeitraum von 1999-2001 wurde in Südtirol das Pilotprojekt „Einführung eines Qualifikations-Programmes zur Berufslaufbahn“ durchgeführt, das unter einigen Gesichtspunkten als Vorläuferprojekt des vorliegenden Projektes zu sehen ist.

Eine Arbeitsgruppe hat im Rahmen eines ESF-finanzierten Projektes das „Schweizerische Qualifikationshandbuch“ erprobt – ein Instrument, das den/ die NutzerIn anregen soll, seine persönlichen Kompetenzen systematisch zu erfassen und seine Bildungs- und Berufslaufbahn zielgerichtet zu planen. Bereits in dieser Erprobungsphase waren

- Berufsbildung;
- Schule;
- Arbeitsamt;
- Berufsberatung;
- sowie zwei Wirtschaftsbetriebe involviert.

Bei einer im November 2001 veranstalteten Abschluss-tagung mit Vertretern der Projektpartner hat sich gezeigt, dass auch in Südtirol das Interesse besteht, eine Aufwertung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen. Allerdings hat die Erprobung des Schweizerischen Qualifikationshandbuches gezeigt, dass es notwendig ist ein an Südtirol angepasstes Modell zu erarbeiten.

Parallel wurde mit 30. Mai 2001 von der italienischen Regierung ein Gesetzesdekret genehmigt, das die Einführung der scheda professionale als Grundlage für eine geplante digitalisierte Datei der abhängig Beschäftigten vorsieht. Dieses Dekret soll zusammen mit der scheda anagrafica das bisherige Arbeitsbuch – das seit 1935 gültig war – ersetzen.

Das Land Südtirol besitzt sekundäre Zuständigkeit im Arbeitsmarktbereich laut Autonomiestatut, Art. 9, Pkt 4 und laut „konkurrierende Befugnis“ zwischen Staat und Regionen/Autonomien Provinzen im Arbeitswesen laut Verfassungsreform (Art. 117).

Mit diesen Rahmenbedingungen wurde auf Initiative verschiedener Institutionen das Projekt „Südtiroler Bildungspass“ und „KOM(petenzen)PASS“ gestartet.

Ziel des Projektes ist

- Territorial angepasste Umsetzung der scheda anagrafica und der scheda professionale laut Ministerialdekreten vom 30. Mai 2001;
- Ersatz für das bisherige Arbeitsbuch;
- Zertifizierung der erworbenen Bildungs- und Berufstitel und Sammlung der Attestate der staatlichen Schulen und der Berufsaus- und -weiterbildung;
- Ansatzweise europaweit „lesbare“ Bildungs- und Berufsbiografie;
- Anregung zur Reflexion über die eigene Lernbiografie, zur systematischen Laufbahnplanung;
- Entwicklung eines Instruments zur Dokumentation von non-formal und besonders von informell erworbenen Kompetenzen.

### Aufbau des Bildungspasses

#### I Dokumentation der formellen Kompetenzen

Inhalte:

- A) Anagrafische Daten;
- B) Daten zur Schul- und Bildungspflicht, Militär-/ Zivildienst;
- C) Sonstige formelle Bildungsbiografie und erreichte Befähigungen: Weiterbildungszertifikate, Führerscheine, Eintragung in Berufsalben u.a.;
- D) Berufsbiografie: abhängige, selbstständige und sonstige berufliche Tätigkeit.

Die Eintragung soll offiziellen Charakter haben und amtlich durch Schulen, Arbeitsämter, Arbeitgeber, auch im Ausland, Militärbehörden, Berufskammern, private Bildungseinrichtungen, Selbsteintragungen, evt. Gemeinden erfolgen. Alle Teile sind in beiden Landessprachen abgefasst.

Verwendung des 1. Teils des Bildungspasses: Vorlage bei Bewerbungen, Einschreibungen in Bildungsinstitutionen, in Zukunft Statistik (über eine Übertragung auf elektronisches System).

Dieser offizielle Teil des Bildungspasses soll bei Aufnahme einer abhängigen Beschäftigung, bei der Einschreibung in eine Bildungseinrichtung, falls eine Vorbildung verlangt wird, und bei Kontakten mit anderen Behörden vorgelegt werden, dann aber beim/ bei der InhaberIn verbleiben.

Der erste Teil des Bildungspasses wird durch einen zweiten Teil ergänzt werden. Die Provinz Bozen würde auf diese Weise die Neueinführung der scheda

professionale zum Anlass zu nehmen, um die formale Bildungs- und Berufsbiografie durch eine umfassende Beschreibung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen, sprich des persönlichen und beruflichen Potenzials eines Menschen qualitativ zu erweitern.

### II Dokumentation der informell erworbenen Kompetenzen

Inhalte:

- 1) Persönliche Lebenswegbeschreibung;
- 2) Berufliche und außerberufliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen;
- 3) Berufliche Erfahrungen;
- 4) Tätigkeiten in Familie, Freizeit und Ehrenamt;
- 5) Zusammenfassende Kompetenzenbilanz und Aktionsplan;
- 6) KOM(petenzen)LISTE;
- 7) Sammlung der Bescheinigungen, Zertifikate und Zeugnisse;
- 8) Bewerbungstipps, Unterlagen zur eigenen Lebensplanung;
- 9) + 10) Kenntnisse und Kompetenzen in Fremdsprachen und Informatik;
- 11) Kopiervorlagen.

Mit diesem geplanten zweiten Teil des „KOM(petenzen)PASS“ wird das Ziel verfolgt, die Nutzer zur Reflexion über den eigenen Werdegang anzuregen und in der Folge auch zum Erkennen und Dokumentieren von non-formal, aber besonders auch informell erworbener Kompetenzen. Diese Dokumentation soll der persönlichen Verwendung dienen und vor allem bei Bewerbungen um eine Arbeitsstelle, bei beruflicher Um- und Neuorientierung sowie bei der Entwicklung eines persönlichen Aus- und Weiterbildungsplanes hilfreich sein; nach Entscheidung des/der InhaberIn können auch Teile daraus dem Arbeitgeber gezeigt werden.

Vorgehen für Kapitel 1) bis 5) und 8)

- Dokumentation der eigenen Biografie in Form eines „Parcours“ und Erstellung einer persönlichen Wegbeschreibung, damit es möglich wird „einen roten Faden“ zu finden.
- Beurteilung der eigenen Stärken und Entwicklungspotenziale durch Selbstreflexion und Analyse des schulischen (Qualifikationen) und persönlichen bzw. berufsbezogenen Referenzsystems (Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen, Motivationen und Interessen).
- Entwicklung eines Zukunftsszenarios und eines

Aktionsplans mit konkreten Etappen zur Zielorientierung.

Primäre Zielgruppe des KOM(petenzen)PASSES

- Schüler, die ihre berufliche Zukunft planen;
- Arbeitssuchende und Wiedereinsteiger, die in den Arbeitsmarkt eintreten;
- Interessierte Personen, die sich in einer Orientierungsphase befinden;
- Berufstätige, die ihre persönliche Laufbahn oder ihre Weiterbildungsschritte planen wollen;
- Arbeitgeber, die ihre Mitarbeiter gezielt fördern möchten.

### Die Implementierung

Ein sinnvoller Umgang mit diesem geplanten zweiten Teil des Bildungspasses erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion; eine Hilfe können Einführungsseminare oder zumindest eine intensive Beratung sein. In der Schule soll dies in Form von eigenen Orientierungsprojekten geschehen. Erwachsene können in fakultativen Einführungsseminaren lernen, ihre Kompetenzen zu dokumentieren bzw. können sich in den örtlichen Berufsberatungsstellen diesbezüglich beraten lassen. Für die Ausbildung bzw. Anleitung für die Verwendung des Bildungspasses sind Multiplikatoren (in jeder Schule, in den Arbeitsämtern, bei den privaten Bildungseinrichtungen, bei den Berufsberatungsstellen) auszubilden, die als Ansprechpersonen dienen. Für die Durchführung der Seminare und Beratungsgespräche werden Arbeitsmaterialien und Beratungsleitfäden ausgearbeitet.

Unumgänglich ist eine intensive Öffentlichkeitsarbeit zur Sensibilisierung der Zielgruppen.

In einem mittelfristigen Zeitraum (z.B. fünf Jahre) sollen alle in der Prov. Bozen ansässigen oder längerfristig berufstätigen Bürgern über die Wohnsitzgemeinden in den Besitz des Bildungspasses gelangen.

Die Einführung erfolgt schrittweise über

- alle Pflichtschulabgänger (15. Lebensjahr);
- alle Jugendlichen im letzten Oberschul- und Berufsschuljahr (18-20. Lebensjahr);
- alle Bürger mit Wohnsitz in Südtirol, die mit dem Arbeitsamt in Kontakt kommen;
- Bürger, welche an Maßnahmen der Erwachsenenbildung teilnehmen;
- Bürger, welche sich an Personalvermittlungsämter wenden;
- Mitarbeiter von Betrieben (über Verbände und

Gewerkschaften);

- Arbeitgeber, welche Lehrlinge ausbilden (über Ausbildung der Ausbilder).

### Die Projektpartner

Die Projektpartner sind

- Deutsche und ladinische Berufsbildung = Projektträger;
- Italienische Berufsbildung;
- Land-, forst- und hauswirtschaftliche Berufsbildung;
- Deutsches Schulamt;
- Italienisches Schulamt;
- Ladinisches Schulamt;
- Abteilung Arbeit;
- Amt für Berufsberatung;
- Amt für Weiterbildung;
- Amt für Lehrlingswesen und Meisterausbildung;
- Amt für europäische Integration;
- Verschiedene Weiterbildungseinrichtungen (KWW, WIFI);
- Private Betriebe (Firma Dr. Schär, Firma Elas Management);
- Arbeitnehmervertreter (Südtiroler Gewerkschaftsbund);
- Arbeitgebervertreter (Hotelier- und Gastwirteverband, Landesverband der Handwerker).

Die Beteiligung der verschiedenen Ämter und Körperschaften erleichtert einerseits die Akzeptanz bei der Umsetzung, andererseits sind damit verschiedenste Erwartungen und Anforderungen an das Instrument verknüpft:

### Bedürfnis der Arbeitsmarktverwaltung:

Nach Aussagen des Direktors des Arbeitsamtes ist Kompass besonders für die Beratung von benachteiligten Arbeitssuchenden seitens der Arbeitsvermittler nützlich, da er für die persönliche Laufbahnplanung Hilfestellung geben kann, die Selbstbewertung, die gezielte Planung der Beseitigung von wesentlichen Bildungslücken und das Zurechtlegen einer Strategie für die Arbeitssuche fördern kann.

### Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schule

In der Schulwelt wurde in den letzten Jahren immer mehr das Bedürfnis nach persönlicher und beruflicher Orientierung laut, was sich in entsprechenden Zielen in den Lehrplänen sowie in der Praxis in oft bereits institutionalisierten Berufswahlvorbereitungs- und

Orientierungsprojekten niederschlägt. Zielgruppe sind dabei in erster Linie junge Menschen, die an einem Wendepunkt ihrer Laufbahn stehen, also Absolventen der Pflichtschule sowie Schülern in Abschlussklassen von weiterführenden Schulen (Maturaklasse).

Auch das Portfolio-Modell als neuer Weg der Leistungsbewertung im Rahmen der geplanten Schulreform entspricht den Zielsetzungen des Kompasses. Im Portfolio sind der Bewertungsbogen und ein sogenannter Orientierungsbogen, ein individuelles Schülerprofil vorgesehen. Bis zum 18. Lebensjahr soll in Zukunft jeder Schüler von einem Portfolio begleitet werden. Neben dem herkömmlichen Zeugnis soll es eine Dokumentationsmappe geben, welche die Stationen des persönlichen Lernweges belegt.

### Voraussetzungen und Bedürfnisse

#### der Weiterbildung

Aus dem Bereich der Weiterbildung kommt Zustimmung zur Initiative Kompass. Nach Aussage des Amtsdirektors erwarten sich die Einrichtungen der Weiterbildung auf längere Sicht eine Aufwertung ihrer Aktivitäten sowohl inhaltlich als auch im Sinne einer Imageaufwertung, was auf jeden Fall den Bemühungen des Amtes und der Weiterbildungseinrichtungen selbst um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung entgegenkommt.

Den Nutzern ermöglicht der Kompass ihren Bedarf an Weiterbildung systematisch zu ermitteln; zudem könnte dieser sinnvoll in Berufsorientierungskursen sowie Modulen zur beruflichen Standortbestimmung eingesetzt werden.

#### Bedürfnis der Berufsbildung

Von Seiten der Berufsschulen wurde bemängelt, dass die Bewertungen bei der Lehrlingsabschlussprüfung zu einseitig auf die Schule bezogen sind. Die Besonderheit der dualen Ausbildung, sprich die parallelen Lernfelder Betrieb und Schule, werden bei der Bewertung nicht berücksichtigt. Ein Nachweis der im Betrieb erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen fehlt. Mit Hilfe des Kompasses könnten die im Arbeitsleben erlernten Kompetenzen dokumentiert und berücksichtigt werden.

#### Bedürfnis der Wirtschaft

Jeder Arbeitnehmer und Arbeitgeber wird mit dem Ersatz des alten Arbeitsbüchleins – wie immer er auch heißen mag – in Kontakt kommen. Der Kompass wäre aber ein Schritt in eine ganz andere Richtung: Erst wenn ein Mitarbeiter sich seiner Stärken bewusst ist,

kann er Personalverantwortlichen gegenüber selbstbewusst argumentieren und dann auch seine Selbsteinschätzung mit der Fremdbeurteilung vergleichen. Insofern sehen die Initiatoren des vorliegenden Projektes den zweiten Teil des Bildungspasses als Instrument der Personalentwicklung und als Möglichkeit, die geeigneten Bildungsmaßnahmen für den Einzelnen zu ermitteln – so wie dies bereits im Rahmen des Projektes zum Schweizerischen Qualifikationshandbuch in zwei Südtiroler Betrieben in die Praxis umgesetzt worden ist.

Anforderungen an die Struktur des Modellverfahrens, damit die Akzeptanz gewährleistet wird:

- Begriffe für Kompetenzen müssen klar definiert und abgrenzbar sein;
- Vergleichbarkeit auf europäischer Ebene muss gewährleistet sein;
- Übertragbarkeit muss gewährleistet werden;
- Es muss ein offenes System und erweiterbar sein.

Sicher ist, das Modell muss den nächsten Schritt in einem späteren Moment zulassen:

1. Selbsteinschätzung;
  2. Fremdeinschätzung;
  3. Validierung und Zertifizierung:
    - Transparenz muss gewährleistet werden;
    - Es werden Stärken formuliert und keine Bewertungen vorgenommen;
    - Das Verfahren muss effizient sein hinsichtlich Zeitaufwand und Ergebnis/Aussage;
    - Der Finanz- und Personalaufwand muss sich in Grenzen halten;
    - Praktikabilität muss gewährleistet sein;
    - Nachhaltigkeit des Modells muss garantiert sein;
    - Modell muss gut verständlich sein;
    - Modell ist Abbildungsmöglichkeit von ungelemt bis hoch qualifiziert;
    - Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Werte.
- Die Eintragungen im In- und Ausland von Bildungs- und Berufstiteln, Beschäftigungsbereichen usw. ist möglichst mit italien- und europaweit geltenden Codes zu versehen, die in der Anleitung angeführt sind (siehe Europass).
  - Alle Teile sind in beiden Landessprachen abgefasst, die Anleitungen enthalten zwecks europaweiter „Lesbarkeit“ die englische und französische Übersetzung (siehe Europass), evt. für die leichtere Benutzung durch Nicht-EU-Bürger

die Übersetzung auch in die arabische und eine slawische Sprache, evt. limitierte Auflage einer Fassung dreisprachig (dt., it., lad.) und evt. limitierte Fassung in englischer/arabischer/einer slawischen Sprache(n).

- Der Bildungspass bleibt im persönlichen Besitz.

### **Der zeitliche Ablauf des Projektes:**

Juli 2002 bis Oktober 2002:

Allgemeine Recherche zum Thema „Bildungspass“: Sammlung von Informationen über wissenschaftliche Untersuchungen, Projekte, Modelle und Literatur.

05. und 06. September 2002:

Bestandsaufnahme im Rahmen einer eineinhalbtägigen Tagung: Darstellung und Analyse der bestehenden Modelle; Erfahrungsberichte aus Deutschland, Schweiz, Österreich, Luxemburg und Italien.

Oktober 2002 bis Dezember 2002:

Erarbeitung des Rohentwurfs und Planung der pilotweisen Umsetzung des Bildungspasses in Südtirol.

Januar 2002 bis Mai 2003:

Pilotphase im Bereich der Weiterbildung, der Arbeitsmarktverwaltung und im schulischen Bereich: Überprüfung und Erprobung des Produktes in Testseminaren, eventuell Ergänzung und Revision der Produkte.

Mai 2003 bis Oktober 2003:

Verfassen und Publizieren des Abschlussberichtes, Konzeption des Beobachtungs- und Betreuungszentrums für die Weiterentwicklung und Verwaltung des Bildungspasses.

### **Projektteam:**

Dr. Gerlinde Haller, Dr. Eva Brunnbauer, Cristina Zucal

### **Informationen unter Projektbüro Bildungspass:**

Dr. Eva Brunnbauer, Tel. +39 0473 252207, Email [brnmra45@schule.suedtirol.it](mailto:brnmra45@schule.suedtirol.it) oder Dr. Gerlinde Haller, Tel. +39 0473 550078 oder +39 338 1015947, Email: [Gerlinde.Haller@tin.it](mailto:Gerlinde.Haller@tin.it)



## 6.7 Erfassung und Bewertung von Berufskennnissen in Österreich

Dr. Johannes Steinringer, Wien

### 1 Berufsbildungssystem

Das österreichische Berufsbildungssystem kann wie folgt charakterisiert werden:<sup>1</sup>

- Starke Ausrichtung auf die berufliche Erstausbildung; außerhalb des formalen Systems gibt es nur wenig Tradition anderer Pfade des Lernens. Das führt dazu, dass bislang nur geringer Bedarf an neuen Formen der Zertifizierung von non-formalem Lernen gesehen wird. Allerdings impliziert die duale Ausbildung, dass non-formales Lernen quasi automatisch in das Ausbildungssystem integriert ist.
- Orientierung an Berufsprofilen, die genau definierte Qualifikationen/Kompetenzen vorschreiben; das Konzept des „Berufs“ nach Abschluss der formalen Ausbildung ist auch mit gewissen Lohnstufen und Regeln verbunden, die Rechte und Pflichten festlegen. Als Vorteile dieses Systems können angeführt werden:<sup>2</sup>
- Vertrauen und Konsens der Arbeitnehmer und Arbeitgeber in die Erstausbildung;
- Standards (Zeugnisse) dokumentieren den breiten nationalen gesellschaftlichen Konsens;
- Übersichtliches Angebot;
- Schnittstellen im Stufenbau sind klar definiert;
- Reglementierte Abschlüsse sichern den „Wechselkurs“ des Faktors Arbeit, z.B. Entlohnung, Auf-

---

1) Vgl. Bjornavold, J., Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa, in: Cedefop Panorama Series; 48: Agora V, Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen, Luxemburg 2002, 12. Die wichtigsten Daten und Fakten zum österreichischen Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem sind in einem Informationsblatt zusammengestellt, das in deutscher Sprache und verschiedenen Fremdsprachen unter: <http://www.berufsinfo.at/infopool/berufsinformation/system/bildung.htm> auffindbar ist.

2) Vgl. Ergebnisprotokoll zum Koordinationsworkshop des BMBWK, Anrechenbarkeit von Bildung/Zertifizierung, Wien 2001.

3) siehe auch Wallner, J.: Zertifizierung von Berufskennnissen, unveröff. Manuskript des ibw, Wien 2002. Diese Studie wurde vom Autor angeregt und begleitet.

stiegchancen, Weiterbildung.

Neben der dominanten formalen beruflichen Erstausbildung gibt es reichlich Wege, berufliche Kompetenzen zu erwerben und diese bewerten und anerkennen zu lassen. Im Folgenden werden Beispiele für diese Möglichkeiten näher beleuchtet.<sup>3</sup>

1. Personalzertifizierungen im Rahmen der vom BMWA festgelegten Akkreditierungsbereiche („akkreditierte Zertifizierungen“ gemäß EN 45013);

2. Zertifizierungen non-formal erworbener Kompetenzen zur Erlangung eines formalen Abschlusses und

3. International standardisierte Zertifizierungen außerhalb der BMWA-Akkreditierungsstrukturen („marktmäßige Zertifizierungen“).

### 2 Akkreditierte Zertifizierungen

Zur europaweiten Vereinheitlichung der Qualitätssicherung in der Personalzertifizierung wurde die Norm EN 45013 eingeführt, welche die Zertifizierung von Personen nach einheitlichen Verfahrensvorschriften zulässt.

Unter akkreditierter Zertifizierungen von Personalqualifikationen kann somit die Zertifizierung von festgelegten Personalqualifikationen durch Stellen verstanden werden, die dazu von der österreichischen Akkreditierungsstelle, dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), ermächtigt wurden.

Die Akkreditierung als Zertifizierungsstelle erfolgt durch Verordnung. Ausgangspunkt ist die Übermittlung einer Dokumentation (Qualitätssicherungshandbuch, aufzubauen nach ÖNORM/ÖVE EN 45013<sup>4</sup>) entsprechend dem vom BMWA herausgegebenen „Leitfaden für Akkreditierungsansuchen von Stellen, die Personal zertifizieren“. Ein Akkreditierungsverfahren dauert ca. ein Jahr, das Überwachungsaudit erfolgt einmal jährlich.<sup>5</sup>

Zur Wahrung ihrer gemeinsamen Interessen haben sich die akkreditierten Stellen im Verein „austrolab“ zusammengeschlossen. Auf europäischer Ebene ist die European Cooperation for Accrediation (EA) Ba-

---

4) Auf internationaler Ebene zur Zeit in Überarbeitung als ISO/IEC 17024 General criteria for certification bodies operating certification of persons. (Zeitplan bis Ende 2002), Vgl. Deutscher Akkreditierungsrat (DAR), [www.dar.bam.de](http://www.dar.bam.de)

5) Vgl. tel. Interview mit DI Franz Gruber, Leiter von bfi-CERT, 11.11.2002.

sis für die multilaterale Zusammenarbeit der jeweils national anerkannten Akkreditierungsstellen. Die EA ist Forum der Kooperation in sämtlichen Akkreditierungsfeldern (Prüf-, Überwachungs-, Kalibrier- und Zertifizierungsstellen) und Mitglied internationaler Organisationen zur Zusammenarbeit bei Akkreditierungen. Eine wichtige internationale Einrichtung ist die International Laboratory Accreditation Cooperation (ILAC), die auf dem Gebiet der Zusammenarbeit von Akkreditierungsstellen für Prüfstellen tätig ist. Die Akkreditierungsstelle des BMWA hat im Rahmen der EA mit den anderen Mitgliedern (EU- und EFTA-Staaten) ein Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungen geschlossen. Besonders eng ist die Kooperation zwischen den Ländern Österreich, Deutschland und Schweiz. So wurde z.B. die Sachverständigenausbildung vereinheitlicht. <sup>6</sup>

### 3 Zertifizierung von non-formal erworbenen Kompetenzen im Rahmen des formalen Bildungssystems

Der Frage der Anerkennung non-formal erworbener beruflicher Kompetenzen kommt aufgrund des dominanten beruflichen Erstausbildungssystems nach wie vor nur geringe Bedeutung zu. In Österreich bieten vor allem die ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung sowie die Berufsreifeprüfung (als Brücke zu höherer Bildung) Möglichkeiten der Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen.

#### Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung gemäß § 23 Abs. 5 Berufsausbildungsgesetz (BAG)

Zweck der Lehrabschlussprüfung ist es festzustellen, ob sich der Kandidat die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet hat und in der Lage ist, die für diesen Beruf notwendigen Tätigkeiten selbst fachgerecht ausführen zu können.

Zur Lehrabschlussprüfung können zugelassen werden:

- Lehrlinge (im erlernten bzw. verwandten Lehrberuf);
- Personen, welche die festgesetzte Lehrzeit unter Anrechnung einer schulmäßigen Ausbildung beendet haben oder aufgrund einer solchen keine Lehr-

zeit zurücklegen müssen. § 23 Abs. 5 BAG eröffnet aber auch Personen, die keine formale Ausbildung (Lehre oder Schule) durchlaufen haben, den Zugang zur Lehrabschlussprüfung und somit die Möglichkeit des Erwerbes einer formalen beruflichen Qualifikation. Im Konkreten müssen dafür folgende Voraussetzungen vorliegen:<sup>7</sup>

- Vollendung des 20. Lebensjahres;
- Erbringung des Nachweises, dass die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse des betreffenden Lehrberufes, z.B. durch eine entsprechend lange und einschlägige Anlern­tätigkeit oder sonstige praktische Tätigkeit oder durch den Besuch einer entsprechenden Kursveranstaltung (z.B. Arbeitsmarktservice-Schulungsmaßnahme) erworben wurden.

Als Nachweis gilt gem. § 23 Abs. 5 lit. B BAG auch die Zurücklegung von mindestens der halben für den entsprechenden Lehrberuf festgesetzten Zeit, wenn keine Möglichkeit besteht, für die restliche Lehrzeit einen Lehrvertrag abzuschließen. Die Altersgrenze von 20 Jahren gilt in diesem Fall nicht.

#### Berufsreifeprüfung (BRP)

Die Berufsreifeprüfung wurde 1997 (BGBl. I Nr. 68/1997) eingeführt, um im Berufsleben erworbenes Praxiswissen schulischem theoriebezogenem Wissen formell gleichzustellen. Mit der BRP wird es Absolventen einer Lehre, berufsbildender mittleren Schulen oder Gesundheits- und Krankenpflegeschulen ermöglicht, die Reifeprüfung nachzuholen und damit auch den allgemeinen Hochschulzugang zu erlangen. Sie kann auch als Brücke zwischen dem dualen System und der höheren Bildung verstanden werden. Formell ist die Berufsreifeprüfung als Externistenprüfung an einer höheren Schule (HTL, HAK, etc.) anzusehen. Darüber hinaus können Teilprüfungen auch in anerkannten Vorbereitungslehrgängen in Erwachsenenbildungseinrichtungen (BFI, WIFI und Volkshochschulen) abgelegt werden. Zumindest eine der vier Teilprüfungen muss jedoch in jedem Fall an einer höheren Schule absolviert werden.

Die Zahlen für das Sommersemester 2001 weisen 6.075 Kandidaten und insgesamt 9.966 Kursbelegungen aus. Der Anteil der teilnehmenden Frauen beträgt im Schnitt ca. 54 %, rund zwei Drittel der Teilnehmer sind Absolventen einer Lehre.<sup>8</sup>

Im Schuljahr 2000/01 haben – einschließlich des Reifeprüfungstermins im Juli 2001 – österreichweit 861 Personen alle BRP-Teilprüfungen und damit die gesamte Berufsreifeprüfung abgelegt.

6) Vgl. Homepage des BMWA, [www.bmwa.gv.at](http://www.bmwa.gv.at)

7) Vgl. § 23 Abs. 5 lit. a BAG.

8) Vgl. ebenda.

#### 4 Marktmäßige Zertifizierung

In nahezu allen Wirtschaftsbereichen wurden Strukturen entwickelt, die Anbieter von Weiterbildungen und Prüfungen in ein international akkordiertes Gefüge einbetten. Vor allem im Bereich IKT und Sprachen stoßen die entsprechenden Angebote auf große Akzeptanz, sowohl bei Absolventen als auch am Arbeitsmarkt.

In einer globalisierten Wirtschaft dienen die Zertifikate zum einen den Interessen transnationaler Konzerne, denen international anerkannte und standardisierte Zertifikate als Qualifikationskriterium für Personal zur Verfügung stehen und zum anderen der Mobilität von Arbeitnehmern, die mit dem jeweiligen Zertifikat ihre Qualifikation klar belegen können.

##### 4.1 Zertifizierung von IT-Qualifikationen

IT-Industriezertifikate, wie MPC<sup>9</sup>, CCNA<sup>10</sup>, Java-Programmier-Zertifikat oder vor allem auch der Europäische Computerführerschein ECDL haben sich als feste Größen am Markt etabliert. Die bei den Hard- und Softwareanbietern vorhandenen Kompetenzen zur Ausbildung und Zertifizierung von IT-Kenntnissen werden sowohl von Schulen und Universitäten, wie von Erwachsenenbildungsinstituten in Anspruch genommen. Bei der Ausbildung und der Zertifizierung von IT-Industriezertifikaten gehen Bildungsinstitute daher vielfach Kooperationen mit IT-Unternehmen ein, um vor allem mit der raschen Entwicklung dieser Branche Schritt halten zu können.<sup>11</sup>

Systematisch könnte der ECDL als Basis-Stufe einer IT-Ausbildung angesehen werden, der ECDL-Advanced level“ bzw. MOUS

9) Microsoft Certified Professional.  
 10) Cisco Certified Network Associate  
 11) Vgl. www.gym1.at/schulinformatik.  
 12) Österreicher interessierten sich für Sprachen – Europäisches Jahr der Sprachen 2001 erfolgreich umgesetzt, Presseinformation des BMBWK, 2001.

„Microsoft Office User Spezialist“ als Fortgeschrittenen-Stufe und die Industriezertifikate als High-Level-Stufe.

##### 4.2 Zertifizierung von Sprachenkenntnissen

Im Jahr der Sprachen 2001 meldeten Erwachsenenbildungseinrichtungen dem BMBWK steigendes Interesse am Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz.<sup>12</sup> Das Angebot an zertifizierten Abschlüssen ist groß. Dabei ist zwischen den seit langem bestehenden Angeboten (z.B. Cambridge-Prüfungen) und den neuen, transnationalen (z.B. europäische Sprachenzertifikate) Zertifizierungsstrukturen zu unterscheiden.

Abb.: In Österreich akkreditierte Personalzertifizierungsstellen

Organisation	Zertifizierungsbereiche
CIS – Certification & Information Security Services GmbH, Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>ISMS-Manager und</li> <li>ISMS-Auditoren nach ISO 10011-2</li> </ul>
TÜV-Österreich, Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen im Bereich der Schweiß- und Löttechnik</li> <li>Sachkundigen Personen gem. ÖNORM F 1053</li> </ul>
Schweißtechnische Zentralanstalt, Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen im Bereich der Schweißtechnik</li> <li>Sachverständige Personen gem. ÖNORM F 1053</li> </ul>
Zertifizierungsstelle des Österreichischen Brandschutzverbandes (ÖBV-Cert), Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sachkundige Personen für die periodische Überprüfung und Instandhaltung von tragbaren Feuerlöschern gem. ÖNORM F 1053</li> <li>Brandschutzbeauftragte gem. § 43 der Arbeitsstättenverordnung</li> </ul>
Österreichische Vereinigung für das Gas- und Wasserfach (ÖVGW), Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wassermeister gem. ÖVGW-Richtlinie W 10</li> </ul>
Institut für Fertigungstechnik, Abteilung Austauschbau und Messtechnik der TU Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen im Bereich des Qualitätsmanagements, insbesondere Qualitätsauditoren und Qualitätsmanager</li> </ul>
Zertifizierungsstelle des Berufsförderungsinstituts (bfi-CERT), Leoben	<ul style="list-style-type: none"> <li>TQM-Manager</li> <li>Personen im Bereich der Schweißtechnik</li> </ul>
Österreichische Vereinigung für Qualitätssicherung (ÖVQ), Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen im Bereich des Qualitätsmanagements, insbesondere Qualitätsauditoren, Qualitätsmanager, Qualitätsbeauftragte, Qualitätstechniker, Qualitätsassistenten, Qualitätsprüfer</li> <li>Personen im Bereich des Umweltmanagements, insbesondere Umweltauditoren, Umweltmanager</li> <li>Personen im Bereich der Arbeitssicherheit, insbesondere Sicherheitsfachkräfte</li> </ul>
Wifi-Österreich, Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitätsbeauftragte in kleinen und mittleren Unternehmen und interne Auditoren</li> <li>Personen im Bereich der Schweißtechnik</li> </ul>
Österreichische Gesellschaft für zerstörungsfreie Prüfung (ÖGfZP), Wien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen im Bereich der zerstörungsfreien Prüfung</li> </ul>
INDUZERT, Industrie-Zertifizierungsstelle der VOEST-ALPINE STAHL LINZ GmbH, Linz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen im Bereich der Schweißtechnik</li> </ul>

## 6.8 Kommentierte Berichterstattung

### Sonja Brunner, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin

Darstellung von Praxisbeispielen

Zunächst werden in Impulsreferaten und weiteren Berichten seitens der Teilnehmer die Erfahrungen der vertretenen Länder in einer Art Bestandsaufnahme dargestellt. Ziel ist ein umfassender Erfahrungsaustausch sowie die Erweiterung des „deutschen Blickwinkels“ aus dem spezifisch deutschen Bildungskontext hinaus.

Diese so durchgeführte Bestandsaufnahme zeigt den Entwicklungs- und Diskussionsstand in den vertretenen Ländern zum Thema der Anerkennung und Zertifizierung des informellen und non-formalen Lernens. Die meisten Ansätze befinden sich im experimentellen Stadium, d.h. die Entwicklung von zielgruppengerechten Lösungen steckt in allen Ländern noch in den Anfängen.

Viele ordnungspolitische, rechtliche und organisatorische Fragen müssen noch beantwortet werden, um zu einer umfassenden Systematik zu gelangen.

Zwei Beispiele unterschiedlicher Ansätze sollen an dieser Stelle vorgestellt werden: Beim ersten Beispiel, Frankreich, handelt es sich um ein Beispiel einer rechtlichen Validierung und Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Qualifikationen. Beim zweiten Beispiel, Südtirol, handelt es sich um eine freiwillige Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen.

#### 1. Frankreich

Frankreich hat mit dem Anfang 2002 erlassenen Gesetz zur sozialen Modernisierung den Grundstein zur rechtlichen Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen gelegt. Ziel dieser Zertifizierung informellen Lernens ist es, mehr Personen den Zugang zur Hochschule bzw. den Hochschulabschluss zu ermöglichen, als es über die formalen Wege möglich wäre. Dabei ist eine feste Quantifizierung vorgesehen: Jährlich gibt es 40.000 durch die Bewertung eingereicherter Portfolios zu vergebende Universitätsdiplome. Dabei haben Einzelpersonen die Möglichkeit, gegen Vorlage ihres Portfolios bei einer universitären Anerkennungskom-

mission sowie ggf. durch die Entrichtung einer (geringen) Gebühr, ihre bisher erworbenen Qualifikationen auf ein Universitätsdiplom ganz oder teilweise angerechnet zu bekommen.

Damit ist eine Überführung informell oder non-formal erworbener Qualifikationen in das staatliche Abschlussystem gegeben. Vergleichbare Möglichkeiten gibt es auch auf den unteren Qualifikationsstufen (berufliche Bildung).

Die Frage nach einem „Bildungspass“ war allerdings in diesem Zusammenhang in Frankreich bislang (noch) nicht relevant. Allerdings gibt es hier eine Reihe weiterer zu lösender Fragen, die für alle Länder exemplarisch sind, z.B.:

- Wer leistet die Bewertung der Kompetenzen und Qualifikationen?
- Wie wird diese Bewertung vorgenommen und durchgeführt?
- Welche institutionellen Strukturen sind dafür notwendig?
- Wie müssen die bewertenden Personen geschult werden, damit eine objektive, bildungsbereichsübergreifende Bewertung geleistet werden kann?
- Wer trägt die Kosten für
  - die Feststellung der Kompetenzen und des Nachqualifikationsbedarfs (für die Erlangung eines formalen Abschlusses) ?
  - den entstehenden Zeitaufwand/ die zu vergütende Arbeitszeit?
  - Beratungs- und Orientierungsleistungen?
  - die Sensibilisierung von Unternehmen (insbesondere KMU), dabei sowohl
  - Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer, damit mehr Personen ihre Kompetenzen oder ihren Weiterqualifizierungsbedarf feststellen lassen?
  - Wie wird dabei Qualität und Gleichwertigkeit gesichert?
  - Wer ist für die Setzung von Qualitätsstandards verantwortlich?

#### 2. Südtirol

Für die autonome Provinz Bozen wurde in einem Modellprojekt ein „Kompetenzen-Pass“, der sog. KOMPASS entwickelt. Ziel dieses neuen Instrumentes sind u.a.

- die europaweite Lesbarkeit von Bildungsbi-

grafien;

- die Förderung der individuellen Motivation;
- die Erfassung informell und non-formal erworbener Kompetenzen.

Dazu wurde der Pass in zwei Teilen angelegt:

Teil 1 für die Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt, Teil 2 für die persönliche Erfassung informeller Kompetenzen für den individuellen Gebrauch als persönliche Orientierungs- und Planungshilfe für die eigene Berufslaufbahn.

Die Zielgruppe des Passes ist breit angelegt und deckt das Spektrum aller Altersgruppen (Schüler bis Arbeitnehmer/Unternehmer/Wiedereinsteiger) sowie aller Qualifikationsstufen (ungelernt bis hochqualifiziert) ab.

Der Pass soll durch umfangreiche PR-Maßnahmen und Multiplikatorenschulungen flächendeckend verbreitet werden.

Als Anforderungen an das Modell sind u.a. zu nennen:

- klare Begrifflichkeit (Begriffsdefinitionen);
- offene Gestaltung und Erweiterbarkeit;
- transparente, wertfreie Darstellung von Kompetenzen;
- Übertragbarkeit und europäische Vergleichbarkeit;
- Effizienz und Leistbarkeit des Verwaltungsaufwandes;
- Nachhaltigkeit;
- Zielgruppen unspezifisch.

### Diskussion und Schlussfolgerungen

Anhand dieses Ländervergleichs werden in der anschließenden Diskussion mögliche Wege zur Schaffung von Akzeptanz für das Instrument „Bildungspass“ sowie zu dessen Implementierung beleuchtet.

Die Gruppe stellt fest, dass eine breite Akzeptanz (und Nutzung) des Instrumentes nur dann geschaffen werden kann, wenn den Nutzern und Akteuren der Mehrwert zu den bereits bestehenden Initiativen (z.B. Europäischer Lebenslauf, etc.) deutlich erkennbar wird. Es folgt die Definition verschiedener Mehrwerte und Funktionen, die das neue Instrument liefern soll:

#### • **Integrationseffekt**

Ein solches Instrument hilft insbesondere bestimmten Zielgruppen (Arbeitslose, Lernschwache, Personen, die durch das „Raster“ des formalen Systems fallen) beim Nachweis von Kompetenzen und Fertigkeiten, auf denen aufgebaut

werden kann, sei es durch Qualifizierungsberatung, durch Berücksichtigung bei der Bewerbung, etc.). Die Voraussetzung für Akzeptanz hierbei ist hier aber eine allgemeine Wertschätzung und Bekanntheit des Instrumentes bei den Unternehmen.

#### • **Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit**

Dadurch, dass das Instrument zur persönlichen Feststellung von Kompetenzen sowie zur individuellen Weiterbildungs- und Qualifizierungsplanung nutzbar ist, wird der Einzelne befähigt, Qualifizierungsbedarfe zu erkennen und sich den Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen.

#### • **Legitimations- und Motivationsfunktion**

Im Zusammenhang mit dem vorgenannten Punkt erfahren die Individuen durch die „Sichtbarmachung“ ihrer informell erworbenen Kompetenzen eine „Aufwertung“, was zur Weiterbildung animieren kann.

#### • **Orientierungspädagogische Funktion für den Einzelnen**

Durch die beiden vorgenannten Punkte ergibt sich folglich das Potenzial des Instrumentes, zur Förderung von Berufswahlkompetenzen und Berufslaufbahnplanung beizutragen.

#### • **Orientierungsrahmen für die Lesbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen für den Arbeitgeber.**

Durch das Instrument wird ein einheitlicher, „standardisierter“ Rahmen für die Erfassung von Kompetenznachweisen geschaffen. Ein solcher Rahmen könnte die derzeitige, nicht standardisierte Form des Lebenslaufs formalisieren und so einen Bewerbungsstandard setzen. Werden zudem mit dem Instrument Qualitätsstandards oder „Gütekriterien“ für die Bewertung von nachgewiesenen Kompetenzen gesetzt bzw. verbunden, kann für den Arbeitgeber das Instrument wesentlich zur umfassenden Lesbarkeit und Erfassung der Kompetenzen eines (potenziellen) Mitarbeiters beitragen.

#### • **Transparenz und Übertragbarkeit**

Im Kontext des vorgenannten Punktes trägt die bessere Transparenz von erworbenen Qualifikationen zur Transferierbarkeit von Kompetenzen zwischen verschiedenen Bereichen bei. Der Zugang und Übergang von formalen Systemen zum Arbeitsmarkt oder zur Weiterbildung wird erleichtert.

## 6.9 Bildungspass kritisch gesehen aus Sicht des Handwerks

**Sonja Brunner, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Informationen und geführten Diskussion konnten nicht alle Fragen, die noch im Zusammenhang mit der Machbarkeit eines Bildungspasses stehen, beantwortet werden. Neben den Fragen der differenzierten Ausgestaltung – also der Frage, wie differenziert ein Bildungspass gestaltet werden muss, um ergänzend zum formalen System zu wirken – der Handhabbarkeit und der Nutzung der bereits vorhandenen institutionellen Strukturen schließt sich eine Vielzahl weiterer Fragen an. Sollte das Instrument eine nationale oder europäische Lösung sein, wie sollte es dargestellt werden – elektronisch? In welchen Sprachen?

Aus Sicht des Handwerks gilt sicherlich, dass Bildungspässe sich als Ergänzung für die Personalentwicklung einsetzen lassen. Wer die vorhandenen Kompetenzen seiner Mitarbeiter nutzen oder weiter entwickeln will, muss erst einmal den Stand erfassen. Bildungspässe können bei der Einstellung oder Rekrutierung von Fachwissen, aber auch bei der Analyse der Kompetenzen von Bewerbern aus dem Ausland helfen. Die Erstellung von individuellen Kompetenzprofilen unterstützen, die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter oder Bewerber einzuschätzen und regen den Einzelnen zur Weiterbildung an.

Bei der weiteren Entwicklung dieser Projektgedanken sind folgende Überlegungen zu berücksichtigen:

### 1 Handhabbarkeit

Je handhabbarer das Instrument ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer breiten Nutzung.

### 2 Ausgewogenes Aufwand-Nutzen-Verhältnis

Das Verhältnis des Aufwandes einer Einführung und Handhabung des Instrumentes muss zum Mehrwert und Nutzen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, um eine möglichst große Akzeptanz zu erfahren. Ein „Dokumentieren um zu dokumentieren“ bindet im Verhältnis zum Mehrwert überproportional Ressourcen und ist daher zu vermeiden.

### 3 Verwertung von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nur unter Wahrung des Berufsprinzips

Ein Nachweissystem für informell erworbene Kompetenzen soll nicht das Berufsprinzip sprengen und es durch ein umfassendes Zertifizierungs- oder

Dokumentationssystem für Bildungsmodule, -abschnitte oder -teilqualifikationen ersetzen, sondern soll - v.a. bestimmten Zielgruppen - eine bessere Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen.

### 4 Schaffung zusätzlicher Transparenz

Grundsätzlich sind Maßnahmen zur Transparenz und besseren Lesbarkeit erworbener Qualifikationen und Kompetenzen zu begrüßen. Sollte es sich jedoch bei dem Bildungspass / Portfolio/ o.ä. um bloße ‘Sammelmappen’ handeln, ist eine Schaffung von Transparenz fraglich, sondern führt lediglich zur Überfrachtung von Bewerbungsunterlagen.

### 5 Qualitätsstandards und -sicherung

Standards für Qualifikationsbeschreibungen oder -bewertungen sind in enger Kooperation mit der Wirtschaft festzulegen, um eine Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt herzustellen.

### 6 Erleichterung und Zugang zu formalen Abschlüssen

Das Ziel der Einführung eines solchen Instrumentes kann sein, erworbene Teilqualifikationen im Hinblick auf den möglichen späteren Erwerb eines Berufsabschlusses (z.B. durch die Externenprüfung an den Kammern) zu dokumentieren. Wichtig ist, dass ein Bildungspass als Ergänzung zum bestehenden formalen System fungiert.

### 7 Rechtliche Anerkennung und Validierung informeller Kompetenzen

Für den deutschen Bildungskontext und das deutsche Berufsbildungssystem ist die Zielsetzung, die mit der Einführung eines solchen Instrumentes verfolgt wird, genau zu überprüfen. Sollen die dokumentierten Kompetenzen nutzbar gemacht werden? Wenn ja, auf welche Weise? Soll eine Anrechenbarkeit auf bestehende Berufsabschlüsse hergestellt werden (wie im französischen Modell)? Wenn ja, müssen wir uns Gedanken darüber machen, ob die Begriffe des Un-, Angelernten und des Facharbeiters aufgeweicht werden sollen, um damit wiederum Intransparenz (v.a. bei der tariflichen Vergütung und Einstufung) herzustellen? Dabei ist zu überlegen, wie den Bedürfnissen der Unternehmen nach qualitativ gut ausgebildeten Fachkräften entsprochen werden kann.

8 Es muss gewährleistet werden können, dass die Aus- und Weiterbildung sich – in transparenter Weise – am aktuellen Qualifikationsbedarf ausrichtet ohne durch den Bildungspass zusätzliche Bürokratisierung zu schaffen oder die Unternehmen mit „Profiling“, Gutachten etc. zu überfrachten.

## 7 Podiumsdiskussion

**Prof. Philipp Gonon**, Universität Trier – Lehrstuhl für berufliche und betriebliche Weiterbildung

**Klaus Luther**, BMBF – Unterabteilung „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung“ / Lenkungsausschuss des BLK-Programmes „Lebenslanges Lernen“

**Dr. Peter Krug**, Abteilung für Lehrerbildung, Prüfungsämter und Weiterbildung im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, Vorsitzender des KMK-Ausschusses für Fort- und Weiterbildung, Vorsitzender des Lenkungsausschusses des BLK-Programmes „Lebenslanges Lernen“

Moderation: **Prof. Avenarius**, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Die Podiumsdiskussion wird mit Aussagen zu den bisher im Rahmen der Konferenz vorgestellten und in den Arbeitskreisen erzielten Ergebnissen eröffnet. Prof. Gonon begrüßt zunächst den Beginn einer intensiveren Diskussion um die Erfassung und Bewertung informeller Lernleistungen in Deutschland. Zugleich weist er auf die Notwendigkeit hin, informelles Lernen als einen öffentlichen Lernprozess zu begreifen. Dieses konnte in der Schweiz durch einen klaren politischen Aktivismus bei gleichzeitiger Konsensbildung der entsprechenden Interessenvertretungen erreicht werden. In diesem Zusammenhang unterstreicht er die Bedeutung einer „Vernehmlassungskultur“, bei der alle relevanten Gruppen die Möglichkeit haben, ihre Positionen in den Diskurs einzubringen. Für die weiteren Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland ist es aus seiner Sicht zudem erforderlich, möglichst frühzeitig die nationalen und internationalen Forschungsergebnisse im positiven wie im negativen Sinne auf diesem Gebiet einzubeziehen und fruchtbar zu machen. Als Fundus verweist er u.a. auf das föderalistische Bildungssystem der Schweiz mit unterschiedlichen Entwicklungen in den Kantonen, die als Bildungslaboratorium in einem kompetitiven Föderalismus interpretiert werden können. Von besonderem Interesse können dabei Ansätze sein, die aufgrund eines im Vergleich zu Deutschland, Österreich oder in Teilen der Schweiz geringer institutionalisierten Berufsbildungssystems entwickelt wurden.

Klaus Luther unterstreicht die Bedeutung des internationalen Aspektes dieser Fachkonferenz als Hilfestellung für die weiteren Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch die Bedeutung

der Kooperation zwischen Bund und Ländern. Die Realisierung lebenslangen Lernens bedeutet aus seiner Sicht im wesentlichen, dass die Bildungssysteme von einer Betrachtung der Lernenden als „Objekte“ zu einer Nutzerperspektive übergehen müssen. Bei der Einführung eines bundesweit gültigen Passes muss daher der Mensch als ein unabhängig vom Alter zu betrachtendes selbständiges Subjekt im Zentrum stehen. Die Richtung weist weg von der obrigkeitlichen Betrachtung von Bildungsprozessen zur eigenverantwortlichen Organisation der Bildungsprozesse durch den Einzelnen.

Dahinter verbirgt sich allerdings auch das Spannungsverhältnis zwischen Neoliberalismus und einer Persönlichkeitsentwicklung, die den Einzelnen in die Lage versetzt, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. V.a. der letztgenannte Aspekt ist der Leitgedanke einer Vielzahl von Projekten, die vom BMBF angestoßen wurden. Von zentraler Bedeutung für zukünftige Entwicklungen ist der Impuls zur Motivierung und Entwicklung der Persönlichkeit hin zu selbständigen Entscheidungen, d.h. der Schaffung von Handlungsfähigkeit im Kontext gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungsprozesse. Erst mit dieser Nutzerorientierung kann lebenslanges Lernen bzw. eine lernende Gesellschaft tatsächlich verwirklicht werden. Dabei geht es aber nicht um die Ablösung formalen Lernens durch informelles Lernen, sondern vielmehr um eine Ergänzung formalen Lernens um informelles Lernen auf der Basis eines gleichwertigen Nebeneinanders von allgemeiner und beruflicher Bildung zur Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems.

Mit dem Bildungspass sollte zwar eine breite Ansprache von Zielgruppen erfolgen, v.a. sind es jedoch bildungsferne, ausgegrenzte bzw. lernschwächere Personen, d.h. Personen mit Schwierigkeiten im Umgang mit dem formalen Bildungssystem, die im Zentrum der Bemühungen stehen müssen. Der Bildungspass soll also nicht Personen begünstigen, die sich bereits im Bildungssystem etabliert haben, da dies die Kluft zwischen beiden Gruppen vergrößern könnte. Es gilt, einen Beitrag zur Förderung des sozialen Zusammenhaltes zu leisten.

Neben der Durchlässigkeit des Bildungssystem müssen zugleich dessen Transparenz verbessert, geeignete Beratungsstrukturen geschaffen und Finanzierungskonzepte für lebenslanges Lernen entwickelt werden. Dabei gilt es, den mit einem solchen Pass verbundenen Mehrwert zu kommunizieren. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang eine Aus-

wertung der Erfahrungen mit dem 1974 vom Bundesinstitut für Berufsbildung eingeführten (Weiter-) Bildungspass.

Als Bezeichnung für den bundesweit einzuführenden Pass favorisiert Klaus Luther – in Anlehnung an den in Südtirol verwendeten Pass – den Begriff „Kompass“, der in seiner Doppeldeutigkeit hervorragend genutzt werden kann.

Ausgangspunkt weiterer Aktivitäten muss der Anschluss an bestehende Strukturen sein, um Konkurrenzen zu vermeiden und eine integrative Entwicklung anzustoßen. Das hat allerdings auch zur Konsequenz, dass es zunächst nur ein recht allgemeines Rahmenkonzept geben kann. Dabei ist absehbar, dass die Entwicklung eines übergreifenden bundesweiten Bildungspasses nur über einen zeitlich sehr langen Prozess realisiert werden kann, bei dem man vorhandene Projekte vernetzen und u.U. auch Fehlversuche hinnehmen muss.

Dr. Krug bekräftigt im Grundsatz die Ausführungen von Klaus Luther. Er wirft die Frage auf, warum es trotz der vielfältigen Projektansätze bislang nicht zur Herausbildung einer strukturellen Nachhaltigkeit gekommen ist. Ursächlich führt er dieses auf die Existenz nach wie vor stark regulativer Systeme im deutschen Bildungswesen zurück, die von vielen Bezugspartnern jeweils integriert und akzeptiert werden müssen. Die KMK strebt – nicht im Sinne eines Neoliberalismus – eine stärkere Deregulierung der ordnungspolitischen Rahmenbedingungen des Bildungssystems zur Förderung individualisierter Prozesse im Sinne einer Selbstverantwortung an. In diesem Zusammenhang kann auch dem Bildungspass eine wichtige Funktion zukommen. Der Nutzen darf sich aber nicht nur auf der Seite des Individuums befinden, sondern muss ebenso von der abnehmenden Seite und für die Gesellschaft als Ganzes klar erkennbar sein. Von besonderem Interesse sind dabei soziale Chancengleichheit und berufliches Fortkommen.

Zum jetzigen Zeitpunkt erscheint es aus seiner Sicht nicht angeraten, die Einführung mit einem umfassenden Lösungsentwurf für die sehr komplexen Schwierigkeiten von Kompetenzmessverfahren zu belasten, sondern einen durchdachten „schlichten“ Beginn zu machen und den Pass zunächst in die politische Strategie zu bringen.

Prof. Avenarius weist zusammenfassend darauf hin, dass sich das Problem der Akzeptanz wie ein roter Faden durch alle bisherigen Beiträge zieht. Wie mit

der Frage der Akzeptanzsicherung umgegangen werden kann, verdeutlicht die Präsidentin der Gesellschaft CH-Q, Anita Calonder-Gerster, anhand der Entwicklungen des CH-Q Kompetenz-Management Modells und den integrierten Portfolio-Instrumenten (u.a. Schweizerisches Qualifikationsbuch) - in der Abkürzung CH-Q.

Eigentlicher Ursprung dieses Ansatzes war die Initiative einer Einrichtung, die sich mit den Belangen von Berufsrückkehrerinnen beschäftigt. Die darauf aufbauenden Entwicklungen in der Schweiz wurden in der Folge durch zwei ineinander verzahnte Projekte begünstigt. Dabei handelt es sich zum einen um die Modularisierung des Bildungssystems zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Flexibilisierung (Projekt „Baukasten“), und zum anderen um die Schaffung pragmatischer Dokumentationsinstrumente zur Umsetzung dieser Modularisierung. Auf dieser Grundlage konnte eine Lobby aus Sozialpartnern, Politik und Fachkreisen geschaffen werden.

Gesteuert wurde die Einführung und Verankerung des CH-Q Ansatzes durch einen eigens geschaffenen Dachverband (Gesellschaft CH-Q), der einzelnen Einrichtungen das von ihm entwickelte System und Programm zur Implementierung gemäss den jeweiligen eigenen Bedürfnissen übergibt.

Geschaffen wurden Referenzgrundlagen, welche die Qualitätssicherung der Produkte und ihrer Anwendung gewährleisten. Dazu gehören die ethischen Grundsätze für Ausbildung und Beratung (festgelegt ist beispielsweise, dass persönliche Dokumente persönlich bleiben und mit dem Nutzer vereinbart werden muss, welchen Personen gegenüber Informationen offengelegt werden dürfen), das Rahmenkonzept und die Richtlinien für die Anwendung des Kompetenz-Management Modells sowie das Reglement für die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen. Die Gesellschaft CH-Q hat ein Ausbildungssystem für Fachleute bzw. Beratende entwickelt. Diese durchlaufen den Prozess der Portfolioerstellung zunächst selbst, um dann ein Konzept für die eigene Zielgruppe zu entwickeln und in einem Pilot durchzuführen.

Der Lernprozess enthält Schritte zum Erfassen und Nachweisen von Kompetenzen (Potenzial, Profil), zum Reflektieren und Beurteilen der Lernerfolge, und zur Planung und Umsetzungsvorbereitung der nächsten Weichenstellung (Perspektiven, Aktionsplan).

Der Nutzen dieses Systems für die Wirtschaft besteht in der Möglichkeit des Vergleichs verschiedener For-



men der Nachweisdokumentation. Hierzu müssen aber aussagekräftige und äquivalente Nachweiskriterien ebenso wie Prozesskriterien gemeinsam festgelegt werden. In diesem Sinne ist ein Referenzrahmen für Instrumente und den Prozess zu schaffen, in dem sich von Firmen langjährig erprobte und wirkungsvolle Instrumente wiederfinden und Bewährtes nicht aufgegeben werden muss.

Grundlage eines national einheitlichen Umgangs mit diesem System ist die Gewährleistung von Kohärenz der Produkte und des Vorgehens. Das schließt z.B. die gemeinsame Verwendung von zentralen Begriffen ein (hier „Fähigkeiten“, „Kompetenzen“ und „Qualifikationen“), die im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitstudie definiert wurden. Diese finden sich u.a. in allen Instrumenten (z.B. eingangs des Schweizer Qualifikationsbuchs) und haben inzwischen ins gesamte Bildungssystem Eingang gefunden. Andere Begriffssysteme sind damit nicht ausgeschlossen, da sie dem CH-Q-System zugeordnet werden können.

Im weiteren Verlauf entwickelt sich u.a. eine Diskussion um den Mehrwert eines Bildungspasses. Dr. Krug weist auf die Bedeutung der Orientierung, Motivation, Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit für das Individuum hin und verdeutlicht den Mehrwert für Arbeitgeber anhand der europäischen Einstellungspraxis in der Lehrerbildung. Der Mehrwert besteht hier abweichend von einer Darstellung reiner Formalien in einer Darstellung von Inhalten. An Hochschulen kann die Auswahl eigener Studierender vereinfacht werden. Diese Art der Darstellung könnte zudem für modularisierte Elemente unterhalb von Berufsabschlüssen als Orientierungshilfe genutzt werden. Im Sinne der Ersparung von Assessmentverfahren wäre ein Bildungspass auch eine Hilfe in der Einstellungspolitik privater Unternehmer.

Diese Mehrwerte müssen aufgelistet und kommuniziert werden, um ein geeignetes Klima für eine Einführung zu bereiten. Der Pass muss dabei zunächst in die ordnungspolitische Diskussion gebracht werden. Zu berücksichtigen sind u.a. die Wirtschaftsministerkonferenz, die Sozialministerkonferenz, die Kultusministerkonferenz, aber auch das Bündnis für Arbeit oder die Konzertierte Aktion Weiterbildung.

Klaus Luther betont diesbezüglich die Notwendigkeit einer baldigen Konkretisierung des Produktes hinsichtlich Aussehen und Inhalt, auch um Anschluss an die europäischen Entwicklungen zu halten. Aus seiner Sicht muss es sich um „etwas Portfolioartiges“ handeln, das durch den Einzelnen selbst geführt wird. Es

dient der Reflexion und Dokumentation eigener Lernprozesse und Kompetenzen, aber auch dazu, diese in Gesprächen mit anderen - z.B. Arbeitsverwaltung, Arbeitgeber, weiterführenden Bildungseinrichtungen oder Verkäufern von Lernsoftware ... – zu nutzen und weiter zu entwickeln. Es dient weiterhin der Darstellung des dynamischen Wandels eigener Stärken und Schwächen, so dass der Passinhaber zum Herrn seiner Bildungsprozesse werden kann. Schwächen sollen dabei aber nicht betont werden.

Parallel zur Frage der Gestaltung des Bildungspasses als Produkt wird auch über Bedingungen einer Umsetzung diskutiert. Ein wichtiger Punkt besteht darin, dass von Bund und Ländern gemeinsam der nächste Schritt zur Realisierung des Vorhabens gegangen werden muss. Die praktische Erprobung muss schnell erfolgen, um die derzeitige Emphase nicht zu verlieren. Hierzu ist eine konkrete Umsetzungsstrategie erforderlich.

Diskutiert werden müssen dabei auch die Kosten eines solchen Projektes. Das Individuum darf dabei nicht allein die anfallende Kosten tragen. Aussichtsreich erscheint ein Joint-Venture zwischen Sozialpartnern und Trägereinrichtungen. Frau Gerzer-Sass weist in diesem Zusammenhang auf bestehende Projekte im Kontext der Kompetenzerfassung hin, die für die weitere Arbeit im Sinne eines effektiven Vorankommens unbedingt zu berücksichtigen sind.

Wie ein umfassendes System der Kompetenzbewertung aussehen kann, erläutert Patricia Davies am Beispiel der „National Vocational Qualifications“ in England. Zentraler Aspekt dieses Verfahrens ist die Bewertung der Leistung in beruflichen Anforderungssituationen, die auf unterschiedliche Weise nachgewiesen und dokumentiert werden kann. Grundlegend für die Sammlung der Belege und Bewertung der Leistung ist die Ausrichtung an Kompetenzstandards, die branchenspezifisch durch Arbeitgeber, Sozialpartner und Verbände erarbeitet werden. Vor dem Hintergrund einer zunehmend schwierigeren Handhabung für Einzelpersonen wird dieser sehr komplexe Ansatz häufig als zu schwerfällig und bürokratisch kritisiert. Den Entwurf des deutschen Bildungspass schätzt Patricia Davies als sehr starkes Instrument für den persönlichen Bereich ein, da das Individuum in die Lage versetzt wird, eigene Fähigkeiten einzuschätzen und zu entwickeln. Klärungsbedarf sieht sie jedoch noch hinsichtlich der Frage, wie dieses Instrument auch im öffentlichen Bereich einen für die Individuen konkret greifbaren Nutzen entfalten und als Katalysator für Veränderungen dienen kann. Der Hin-

weis auf eine aus ihrer Sicht in Deutschland fehlende Möglichkeit der Überführung von informell erworbenen Kompetenzen ins formale Bildungssystem wird von Frau Brunner dahingehend beantwortet, dass ein solcher Übergang in Form der Externenprüfung bereits besteht. Ergänzend wird aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass ein klarer und über die Möglichkeit der bereits existierenden Externenprüfung hinausgehender Impuls zur Veränderung des Bildungssystems hinsichtlich der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen nicht ohne eine Veränderung innerhalb des formalen Systems zu erwarten ist.

Die abschließende Bewertung der Diskussionen und Ergebnisse der Internationalen Fachkonferenz erfolgt zunächst aus der Sicht des Konsortiums. Dr. Schrader unterstreicht die Notwendigkeit, rasch mit der Erprobung eines solchen Passes in Deutschland zu beginnen. Erforderlich ist dabei v.a. ein bildungspolitischer Konsens und ein reflektierter experimenteller Pragmatismus. Der Pass muss zudem auf der Basis einer fundierten wissenschaftlichen Begleitung eingeführt werden und als lernendes und ausbaufähiges System angelegt sein, um die derzeit erkennbaren, aber noch nicht lösbaren Probleme deutlicher sichtbar machen und in der Folge bearbeiten zu können. Auf dieser Grundlage lässt sich eine mit der Schweiz vergleichbare Sogwirkung erhoffen, die die Einführung eines Passes erzeugen wird. Dr. Ness ergänzt, dass der Bildungspass verschiedene Nutzergruppen und Bereiche ansprechen und in enger Abstimmung mit den Betrieben eingeführt werden muss. Benachteiligte sollten jedoch nicht die alleinige Zielgruppe sein, da eine Stigmatisierung als paradoxe Wirkung die Folge sein kann.

Den Aspekt der tarifrechtlichen Verwendung des Instrumentes greift Dr. Krug erneut auf und gibt zu bedenken, dass eine Berücksichtigung in Entlohnungssystemen auch als *movens* bewertet werden kann. Zunächst muss dafür allerdings das entsprechende Klima geschaffen werden.

Aus Sicht von Prof. Gonon befindet sich die Diskussion in Deutschland auf einem guten Weg. Betonen sollte man, dass der Bildungspass eine Ergänzung des formalen Bildungssystems darstellt und dieses keinesfalls in Frage stellt. Damit einhergehen sollte aber auch eine Aufweichung der relativen Überstrukturierung im deutschen Bildungssystem.

Für die engere systematischere Zusammenarbeit aller europäischen Initiativen im Bereich der Kompe-

tenzmessung spricht sich Klaus Luther abschließend aus. Für die weiteren deutschen und europäischen Entwicklungen ist aus seiner Sicht die Herausbildung transnationaler Netzwerke unbedingt erforderlich.

[Markus Bretschneider, DIE](#)

## 8 Schlusswort

### Willi Kräuter

Schlussworte sind dafür da, Resümee zu ziehen und Dankeschön zu sagen.

Als Resümee möchte ich auf die Kürze gebracht zusammenfassen: Ich bin froh über diesen Kongress, ich bin stolz auf diesen Kongress und ich danke Ihnen dafür, dass Sie wesentlich dazu beigetragen haben, dass er ein Erfolg geworden ist. Wir haben uns sehr viel vorgenommen, das ist nicht einfach. Es wäre vielleicht leichter, wir würden am Anfang stehen und hätten noch keine Pässe in Deutschland, aber wir haben sie 48fach und über 170 weitere Initiativen. Umso mehr gilt es, dieses Feld genau zu untersuchen und zu bestellen, um Schlussfolgerung und gemeinsame Lösungen daraus abzuleiten. Es mag auch sein, dass sich hier und da ein Minenfeld auftut und das sollte man nicht betreten müssen. Daher dieser Forschungs- und Entwicklungsauftrag.

Eine leitende Strategie bildet die ganzheitlichen Betrachtung. Man muss alle Zusammenhänge versuchen zu deuten und über den Tellerrand hinwegschauen. Dieser Kongress ist Beleg dafür, dass wir über den Tellerrand hinausschauen, in dem wir uns anderen Kulturen zuwenden, und dass wir versuchen, alle gesellschaftlichen Einflussfaktoren zu berücksichtigen.

Sehr geehrte Damen und Herren, am Ende eines Films gibt es immer einen langen Abspann. Da sind immer etliche Namen drauf und man wundert sich, mein Gott, wie viele haben da mitgewirkt. Allein bei diesem Kongress haben außer Ihnen über 30 Personen mitgewirkt. Ich möchte ganz besonders dabei nennen: die Dolmetscherinnen und die Dolmetscher von den Bundesbehörden und meine Kolleginnen und Kollegen aus dem Kultusministerium und von der Volkshochschule des Stadtverbandes. Ich nenne sie deswegen gesondert, weil sie aus freien Stücken und gerne geholfen haben.

Man müsste dies alles ja nicht tun. Wir müssten uns auch als Land nicht so sehr in diesem Projekt engagieren. Aber: Was ist das berufliche Leben, nimmt man sich nicht Ziele und Herausforderungen vor. Sie bilden Ansporn für das Handeln. Und es gibt auch immer einen Lohn dafür. Der Lohn, das ist das Ergebnis, ein Produkt. Der Lohn ist aber auch - und da

geht mein ganz herzliches Dankeschön an das Konsortium - die Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlern und den Länderkollegen. Mir persönlich bringt diese Zusammenarbeit unendlich viel, die neuen Menschen, diese Freundschaften und die neuen Erkenntnisse, die damit verbunden sind. All das ist es einfach Wert, alles daranzusetzen, dieses Projekt voranzubringen. Vielen Dank dafür an alle Konsortialpartner und Länderkollegen.

Dass dieses Projekt möglich wurde - das muss man immer wieder betonen - ist ein wesentliches Verdienst des Bundes. Ich darf dabei ausnahmsweise einmal zwei Personen nennen: Es sind Klaus Luther und Marlene Lohkamp-Himmighofen. Beide haben sehr engagiert mitgewirkt, das Projekt auf den Weg zu bringen. Frau Lohkamp-Himmighofen wirkte darüber hinaus in der Begleitgruppe mit. Ihnen Beiden gilt mein herzliches Dankeschön.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an den Stadtverband Saarbrücken dafür, dass er uns diese wunderschönen Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt hat, um den Kongress durchführen zu können. Auch dies ist ein Beispiel für den ganzheitlichen Ansatz. Es war uns wichtig, dass der Erfolg dieses Kongresses nicht nur durch Sie, durch Ihren Beitrag, hergestellt wird, sondern auch, in dem Sie förderliche Bedingungen erfahren, die diese Beiträge noch schöner erscheinen lassen: Man befindet sich in einem schönen Schloss, hat gutes Essen, wunderschöne Musik, ein gutes Hotel. Ich denke, es ist uns gelungen, dies ermöglichen und zur Wirkung bringen zu können. Ich hoffe, dass dies mit dazu beigetragen hat, dass Sie ein kleines Stück aus diesem Land mitnehmen, eine Erinnerung, und vielleicht irgendwann nochmal hierher kommen werden.

Letztlich möchte ich mich bei meinem Minister, Herrn Schreier, und meinem direkten Vorgesetzten, Herrn Abteilungsleiter Dr. Bach bedanken. Sie haben viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen unseres Ministeriums freigestellt, hier mitzuarbeiten und ermöglichen es meinem Referat und mir, das Verbundprojekt zu leiten und unterstützen inhaltlich unsere Bemühungen.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich wünsche Ihnen zum Abschluss eine gute Heimreise und zuvor ein abschließendes feines Essen. Ich bedanke mich nochmals herzlich für Ihre Teilnahme. Herzliches Dankeschön und behalten Sie unser Land in guter Erinnerung.

## 9 Kurzdarstellung der Bildungssysteme

### Finnland

Finnland hat mit 18,8 Einwohnern pro km<sup>2</sup> eine geringe Bevölkerungsdichte. Bis zum Zweiten Weltkrieg war Finnland landwirtschaftlich strukturiert und erlebte erst danach eine schnelle Industrialisierung und einen wirtschaftlichen Aufschwung.

Für die Absolventen der neunjährigen allgemeinbildenden Gesamtschulen beginnt die schulische Berufsausbildung mit den Grundausbildungsgängen in einem Berufsgrundbildungsjahr. Nach dem Berufsgrundbildungsjahr erfolgt die Ausbildung in der Dreijahresform einer beruflichen Vollzeitschule. Für Absolventen der allgemeinbildenden Oberstufen existieren in den beruflichen Schulen in vielen Berufen spezielle Abiturklassen und -kurse mit kürzerer Ausbildungsdauer von sechs Monaten bis zu einem Jahr.

Durch die Zusammenlegung mehrerer höherer technischer Lehranstalten wurden 1991 die AMK (ammattikorkeakoulu) geschaffen. Sie bildet im Rahmen eines Modellversuchs in drei- bis vierjährigen Ausbildungsgängen Fachkräfte auf den Ausbildungsebenen Techniker und Ingenieur aus. Sie ist ein Bindeglied zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich.

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung müssen in erster Linie die beruflichen Erwachsenenbildungszentren der Gemeinden bzw. der Gemeindeverbände genannt werden, die neben Weiterbildungsangeboten auch die jeweiligen Lehrgänge, z.B. Umschulungen im Rahmen der beschäftigungspolitischen Maßnahmen, anbieten. Neben den meist kommunalen Erwachsenenbildungszentren gibt es über 50 Weiterbildungseinrichtungen der Industrie, die in erster Linie betriebsspezifische Weiterbildungsangebote unterbreiten, aber auch das Nachholen der Abschlüsse des Sekundarbereichs ermöglichen.

#### Aktivitäten und Verfahren zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen

Competence Based Qualification (CBQ) wurde seit 1994 vorbereitet und 1998 noch einmal gesetzlich geregelt. Ausschlaggebend war, dass die formale Qualifikation älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern besonders im Hinblick auf die gewünschte ökonomisch-technologische Entwicklung als unbefriedigendes Ergebnis angesehen wurde und eine Nachqualifizierung angezeigt war, die dem Einzelnen eine schnelle Bestätigung des vorhandenen Könnens bescheinigte, dieses Können erweiterte und so zur Steigerung der Qualität und zu größerer Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte beitragen konnte. Die Art und Weise, wie das vorhandene Können erworben worden war, sollte dabei keine Rolle spielen. Der Anstoß zu CBQ kam von der Seite der Arbeitsmarktakteure: Arbeitgeber und Gewerkschaften, die in Finnland in hohem Konsens arbeiten, forderten diese Nach-Qualifikation Erwachsener. Erst danach begann die staatliche Bildungsverwaltung, sich mit dieser Idee zu beschäftigen.

Idealtypisch verläuft CBQ folgendermaßen: Ein Erwachsener überprüft individuell seine beruflichen Aktivitäten und stellt fest, was sie/er alles kann im Beruf. Allerdings ist dies Können nirgendwo formal bescheinigt, was aber nun – aus welchen Gründen auch immer – gewünscht wird. Sie/er wendet sich an eine Bildungseinrichtung und fragt, ob sie ihn/sie testen könne. Bei positiver Antwort wird das Test-Ziel (Inhalt, Level der Qualifikation) geklärt und ggf. erforderliche Ergänzungskurse verabredet. Zu einem verabredeten Termin wird die Person über zwei bis fünf Tage – möglichst in einer Arbeits-Realsituation – getestet. Da die mögliche Qualifikation aus mehreren Modulen besteht, kann der Prüfling alle Module erfolgreich absolvieren oder nur einige, die in einem offiziellen Dokument bescheinigt werden.

CBQ kann auf drei Ebenen erreicht werden: Die erste Ebene – Abschluss der Erstausbildung – entspricht in ihren Anforderungen den beruflichen Abschlüssen der SII-Berufsschule, die zweite Ebene setzt die Qualifikation der ersten Ebene voraus und bescheinigt weitergehende Spezialkompetenzen, die zumeist frühestens nach dreijähriger einschlägiger Berufsausübung erworben sein können, die dritte Ebene bescheinigt hohe Kompetenzen, die in der Regel eine fünfjährig Berufspraxis erfordern.

CBQ der ersten Ebene können in 52 Berufen erworben werden; auf der zweiten Ebene in ca. 175 und auf der dritten in ca. 120. Die in den jeweiligen Tests festzustellenden Qualifikationen werden durch das Zentralamt für Unterrichtswesen [National Board of

Education] nachgeordnete Behörde des Unterrichtsministeriums) festgelegt. Diese Festlegungen sind nicht bis in alle Einzelheiten detailliert, sie enthalten Rahmenvorgaben, die individuell ausgestaltet werden können.

Ebenfalls beim NBE angesiedelt ist die ALVAR, eine Einrichtung, die Prüfungsaufgaben entwickelt, Kurse für Lehrende zur Organisation und Durchführung von CBQ-Tests anbietet und eine Prüfungsaufgaben-Datenbank vorhält. Mit ALVAR soll verhindert werden, dass die Rahmenvorgaben zu stark abweichend umgesetzt und somit die nationalen Qualitätsstandards sowie die Vergleichbarkeit der individuell erworbenen CBQ gefährdet werden. Die Daten von ALVAR zeigen sowohl den steilen Anstieg der Prüfungszahlen seit 1995 als auch die Schwerpunkte der CBQ-Tests: Hier dominieren die technischen Berufe, neuerdings auch Dienstleistungen im Sicherheitsbereich (Objektschutz, private Sicherheitsdienste u.ä.).

Die Möglichkeit, eine kompetenzbasierte Qualifikation als Erwachsene/Erwachsener zu erwerben, ist nach den verfügbaren Daten eine wichtige Ergänzung zum Qualifikationserwerb in den SII-Berufsschulen. Das tatsächlich vorhandene Potenzial der Beschäftigten wird auf diese Weise erkennbar, formal einordnungs-fähig und damit konkreter planbar bzw. beeinflussbar. Für den einzelnen bietet der CBQ-Test die Chance, informell erworbene Fähigkeiten in die Kategorien des formalen Qualifikationssektors einzuordnen, sie am Arbeitsmarkt auf nationalem Level „objektiviert“ anzubieten und auf ihnen aufbauend weitere formale Qualifikationen erwerben zu können. Das System der CBQ kann zur jeweiligen vollen beruflichen Qualifikation auf einer der drei Ebenen führen, es ist jedoch ebenso zur Zertifizierung von Teilqualifikationen gedacht. Die Anforderungen an jede Vollqualifikation setzen sich aus Anforderungsmodulen zusammen, die jeweils geprüft werden. Dem Einzelnen bleibt es überlassen, ob er nur in bestimmten Modulen getestet werden möchte oder ob die Vollqualifikation angestrebt wird.

Die finnische Bildungsadministration und die finnischen Sozialpartner betrachten das CBQ-System als das wesentliche Element zur beruflichen formalen (Nach-) Qualifizierung Erwachsener. Von den wie auch immer erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten in einem Tätigkeitsbereich ausgehend kann die/der einzelne die Zertifizierung einer formalen Berufsqualifikation erreichen, in dem sie/er durch Prüfung nachweist, den staatlich festgelegten Anforderungen zu genügen. Auch bestandene Prüfungsteile – Module

– werden zertifiziert, die Nachfrage danach ist jedoch relativ gering. Die staatlichen, mit den Sozialpartnern abgestimmten Rahmenvorgaben lassen den die Tests durchführenden (Bildungs-) Einrichtungen Gestaltungsfreiräume; inhaltliche Vergleichbarkeit, Organisationshilfen und Qualitätsstandards für die Prüfungen sichert die Datenbank ALVAR.

### Einführende Literatur:

Hellwig, Wolfgang (2001) Finnland. In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; von Kopp, B. (Hrsg.) Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Nomos: Baden-Baden, S. 87-90

National Board of Education (ed.) CBQ 5/2002, January 1st 2002

National Board of Education Evaluation 4/2002: Assessing Learning to Learn. A Framework

Rapponen, Matti (1996) Continuing Training in Finland. In: Brandsma, Jitti / Kessler, Frank / Münch, Joachim (1996) Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States. Utrecht: Lemma., 71-86

Elke Sandau u. Sabine Seidel, ies

### Frankreich

Flächenmäßig ist Frankreich der größte Mitgliedsstaat der EU mit einer Einwohnerzahl von knapp 60 Mio. Menschen. Charakteristisch für das französische Bildungswesen ist seine traditionell zentralistische Organisation, sowie die umfassende, wenn nicht gar alleinige Zuständigkeit des Pariser Erziehungsministeriums in allen Fragen, die Inhalt und Form des Bildungswesens betreffen. Andere Akteure, wie z. B. Gebietskörperschaften, Sozialpartner oder auch die Unternehmen haben in der Vergangenheit in Bildungsfragen überwiegend beratende Funktionen gehabt und spielen auch heute noch im Bereich der beruflichen Erstausbildung eine eher subsidiäre Rolle. Seit ca. 20 Jahren lässt sich jedoch eine deutliche Tendenz zur Dezentralisierung von ursprünglich zentralstaatlichen Kompetenzen auf die regionale Ebene und zur stärkeren Einbeziehung anderer Akteure, insbesondere der Unternehmen, in Konzeption und Organisation der beruflichen Erstausbildung wie des Hochschulwesens feststellen.

An die fünfjährige Grundschule schließt sich der Besuch des nicht differenzierten vierjährigen Sekundarbereichs I (collège) an. An den Besuch des Collège, mit dem die offizielle Schulpflicht endet, schließt sich der Sekundarbereich II an, der sich in einen allgemeinbildenden, einen technologischen und einen berufsbildenden Zweig (lycée général, lycée technologique, lycée professionnel) aufteilt.

Ein wesentlicher Unterschied zur beruflichen Bildung in Deutschland besteht in der vorwiegend vollzeitschulischen Organisation der Berufsausbildung und der geringeren Bedeutung dualer Ausbildungsformen. Dies entspricht dem französischen Verständnis von Bildung als einer vornehmlich öffentlichen Aufgabe, so wie sie in der Verfassung seit der IV. Republik definiert ist. Grundsätzlich können alle beruflichen Abschlüsse alternativ an einer beruflichen Vollzeitschule [lycée professionnel] oder im Rahmen der Lehrlingsausbildung [apprentissage], meist auch im Rahmen der beruflichen Weiterbildung, erworben werden. Im Tertiärbereich bestehen zweijährige praxisorientierte Kurzstudiengänge [Section de Techniciens Supérieur] oder an einem Institut Universitaire de Technologie, IUT und drei- bis sechsjährige Langzeitstudiengänge an einer Universität oder an einer der Grande Ecole.

Als zentrale Schwachstelle des Berufsbildungssystems wird die Praxisferne genannt. Sie ist durch

den überwiegend vollschulischen Charakter seiner beruflichen Erstausbildung bedingt und äußert sich auch in einer unzureichenden Abstimmung von Bildungssystem und den Anforderungen des Beschäftigungssystems. Ein zentraler Ansatzpunkt bei den aktuellen Reformbestrebungen ist die Annäherung von Schule und Unternehmen in der Berufsbildung.

#### **Aktivitäten und Verfahren zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen**

Das heutige System der beruflichen Weiterbildung ist zu Beginn der siebziger Jahre im Zuge eines historischen Gesetzes zur Kodifizierung der beruflichen Bildung und insbesondere der Finanzierung der Weiterbildung geschaffen worden. Zu seinen Strukturmerkmalen gehört die enge Verbindung zur beruflichen Erstausbildung auf Sekundarschul- und Hochschulebene, insofern es seit den neunziger Jahren Ziel der Politik ist, ein möglichst hohes Maß an Durchlässigkeit zwischen beiden Säulen der Berufsbildung, bzw. den beruflichen und der allgemeinbildenden Abschlüsse zu schaffen. Alle berufsqualifizierenden Abschlüsse sollen über die Erstausbildung und über die Weiterbildung angestrebt werden können. Die zentrale Rolle der staatlichen Abschlüsse, und insbesondere der staatlichen Diplome des Erziehungsministeriums, wird hierdurch nachhaltig gestärkt.

Charakteristisch für die Organisation der beruflichen Weiterbildung ist weiterhin die paritätische Verwaltung der von den Unternehmen seit dem Gesetz von 1971 obligatorisch zu zahlenden Abgaben zur Finanzierung der Weiterbildung durch die Sozialparteien und die Verankerung eines allgemeinen Rechts auf Weiterbildung für alle Arbeitnehmer. Das Gesetz hat somit Unternehmen und Sozialpartner zu einer aktiveren Beteiligung des Berufsbildungsangebots geführt und die Regeln für ein strukturiertes Angebot der beruflichen Weiterbildung geschaffen. Da die Finanzierung eines großen Teils der Weiterbildung durch die Unternehmen getragen wird, haben andere bis in die sechziger Jahre bestehende Formen einer öffentlich getragenen, für die Nutzer kostenlosen Erwachsenenbildung an Bedeutung verloren. Die Wirtschaftskrisen der späten siebziger und der achtziger Jahre haben zudem zu einer Akzentverlagerung der beruflichen Weiterbildung, soweit sie öffentlich finanziert wird, als Mittel zum Kampf gegen die Arbeitslosigkeit und zur beruflichen Eingliederung gering qualifizierter Jugendlichen geführt.

Seit Mitte der achtziger Jahre gibt es Bemühungen, die Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen zu regeln. Der Zutritt insbesondere gering qualifizierter Beschäftigter zu den Weiterbildungsmöglichkeiten sollte damit erleichtert werden und das Qualifikationsniveau der französischen Arbeitnehmerschaft, innerhalb derer der Anteil der ungelerten bzw. angelernten Arbeitnehmer traditionell wesentlich größer als z. B. der entsprechende Anteil in Deutschland war, anzuheben. Eine erste Maßnahme im Rahmen dieser Regelung [validation des acquis professionnels] gestattet seit 1985 Arbeitnehmern und Arbeitslosen den Zugang zu Studiengängen bzw. Diplomen im Hochschulbereich, ohne dass sie die formal erforderlichen Zulassungsberechtigungen vorweisen müssen. Die Zulassung erfolgt nach Anhörung des Kandidaten und Prüfung seiner Unterlagen durch eine Kommission, die jede Hochschule zu berufen hat. Diese Maßnahme ist auf Zuspruch gestoßen, wenn auch die Zahl der Fälle im Verhältnis zur Gesamtzahl der an den Universitäten eingeschriebenen Studenten kaum ins Gewicht fällt. Für das Jahr 2000 sind 17.000 Fälle bei insgesamt gut 2 Mio. Studenten im Hochschulsektor zu verzeichnen. Eine zweite Maßnahme betrifft ab 1992 alle Qualifikationsniveaus des französischen Berufsbildungssystems. Sie soll den Kandidaten ermöglichen, Teile eines Diploms bzw. Examens über die Anerkennung von beruflicher Erfahrung und Kompetenzen zu erwerben. Diese Form der Zertifizierung ist nur auf sehr verhaltenen Zuspruch gestoßen; im Hochschulbereich ca. 2.000 Fälle im Jahr 2000, auf der Ebene der Abschlüsse im Sekundarbereich II nur ca. 5.000 Fälle (pro Jahr) Mitte der neunziger Jahre.

Um die Zahl der Zertifizierungen zu steigern und das Bewerberprofil zu diversifizieren, und um somit einer von allen EU-Ländern eingegangenen Verpflichtung einer Förderung des „lebenslangen Lernens“ zu entsprechen, ist im Mai 2002 im Rahmen des Gesetzes zur sozialen Modernisierung eine Bestimmung in Kraft getreten, die den Anwendungsbereich dieser Zertifizierungen erheblich ausweitet. Im Rahmen der validation des acquis de l'expérience gelten seit 2002 nicht nur berufliche Erfahrungen und Kompetenzen, sondern nunmehr auch gesellschaftspolitisches und soziales Engagement als zertifizierbar für den teilweisen und nunmehr auch vollständigen Erwerb von staatlichen Diplomen. Zudem ist die Zahl der Akteure, die mit diesen Verfahren betraut werden, erheblich erweitert worden. Neben dem Erziehungsministerium sind jetzt u. a. das Arbeitsministerium und die Handelskammern beteiligt, da jetzt neben den staatlichen Diplomen auch andere Titel oder Diplome auf

diese Weise anerkannt werden können. Die hierfür erforderliche Standardisierung der Verfahren und Schulung der Akteure zur Qualitätssicherung steckt noch in den Anfängen und stellt alle betroffenen Akteure vor große Herausforderungen, die einer umfassenden Begleitforschung bedürfen.

### **Einführende Literatur:**

Aventur, François /Brochier, Damien (1996) Continuing Training in France. In: Brandsma, Jitti / Kessler, Frank / Münch, Joachim (1996) Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States. Utrecht: Lemma., 87-112

Oerter, Heinz (2001) Frankreich. In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; von Kopp, B. (Hrsg.) Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Nomos: Baden-Baden, S. 91-94

Werner Zettelmeier, CIRAC, Universität Cergy-Pontoise

### Großbritannien (England und Wales)

Großbritannien besteht aus den Landesteilen England, Schottland und Wales und bildet zusammen mit Nordirland das Vereinigte Königreich (United Kingdom).

Nach Abschluss des Primarbereichs, also im Alter von elf bis 13 Jahren, wechseln die Schüler in den Sekundarbereich über. Die meisten besuchen eine Comprehensive School (Gesamtschule), die restlichen 10% gehen auf Grammar Schools (vergleichbar mit den bundesdeutschen Gymnasien) oder andere Schultypen des Schulsystems über.

Mit 16 Jahren haben die Schüler ihre Schulpflicht erfüllt und haben anschließend die Möglichkeit, zwei weitere Jahre auf die Schule (Sekundarbereich II) zu gehen, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu bekommen. Die großen Probleme beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem waren ein wichtiger Grund für den seit den achtziger Jahren in Großbritannien eingeführten New Vocationalism (Neue Beruflichkeit) – soll heißen, dass die Regierung versucht, die Berufsbildung zu verbessern. Seitdem gibt es verschiedene Initiativen, um die berufliche Bildung in allgemeinbildende Schulen zu integrieren. Prinzipiell lassen sich fünf Einstiegspfade in das Beschäftigungssystem identifizieren: College-Ausbildung, betriebsgebundene Ausbildung mit Abschlussmöglichkeit, betriebliche Anlernung ohne Abschluss; betriebliche Ausbildung im Rahmen staatlich finanzierter Programme, berufliche Lehre.

Da es sich beim britischen System um ein vergleichsweise „offenes“ Konzept der beruflichen Bildung handelt, ein besonderes Augenmerk dem Problem des life-long learning gewidmet wird, und die Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung sowie die Grenzen zwischen Sekundarbildung und Berufsbildung fließend sind, gibt es anders als in Deutschland eine Vielzahl heterogener Qualifizierungs- und Re-Qualifizierungsoptionen, im Rahmen derer jedermann die Möglichkeit erhalten soll, eine Nationale berufliche Qualifikation (National Vocational Qualification(s), NVQ) zu erwerben. Die Philosophie dieser Zertifizierungssysteme basiert auf der Idee der Kompetenzorientierung. Des Weiteren zeichnen sich die hier zugrunde gelegten Berufsbilder durch eine modulare Struktur aus. Die Feststellung des Kompetenzerwerbs

soll i.d.R. am Arbeitsplatz erfolgen, ohne dass eine formalisierte Prüfung vorausgesetzt wird.

#### Aktivitäten und Verfahren zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen

Im Zusammenhang mit der Anerkennung informellen Lernens in Großbritannien ist insbesondere auf die Mitte der achtziger Jahre eingeführten „National Vocational Qualifications“ hinzuweisen, die im berufsbildenden Bereich für fünf in Umfang und Komplexität unterschiedlichen Stufen angeboten werden und eine von drei Säulen eines durch die „Qualifications and Curriculum Authority“ etablierten nationalen Qualifikationssystems sind.

Das NVQ-System wird derzeit für elf verschiedene Branchen angeboten und basiert auf der Formulierung von durch Gewerkschaften und Unternehmen erarbeiteten Kompetenzstandards. Eine „NVQ“ besteht aus mehreren Kompetenzeinheiten und dazugehörigen Elementen, deren Beherrschung in einem Portfolio nachzuweisen sind. Dabei können mehrere Kompetenzeinheiten durchlaufen werden, die dann zum Erwerb einer „NVQ“ führen, es besteht aber auch die Möglichkeit lediglich einzelne Kompetenzeinheiten nachzuweisen. Die Grundlage hierfür besteht zum einen in der Erfüllung vorgegebener Durchführungskriterien [performance criteria], die dem Kandidaten ausgehändigt und als Prüfungsmaßstab herangezogen werden, und zum anderen in der Nennung von auf die einzelnen Elemente einer NVQ bezogenen geeigneten Nachweisformen [performance evidence] der geforderten Kompetenzen. Der Kandidat wird im Prozess der Portfolioerstellung durch eine bewertende Person [assessor] beraten, unterstützt und überprüft. Die Grundlage hierfür ist ein gemeinsam entwickelter Bewertungsplan für jede Kompetenzeinheit zu Beginn des Verfahrens, mit dem ein Zeitplan für den Nachweis der Inhalte bis zum Erwerb der NVQ aufgestellt wird. Der Aufbau des Portfolios sollte dabei einer vorgegebenen Struktur folgen. Das vervollständigte Portfolio wird schließlich von einem internen Prüfer [internal verifier] abgenommen, der seinerseits von einem anerkannten Zentrum [approved centre] ernannt wird. Diese Zentren werden wiederum im Hinblick auf die Einhaltung von Standards regelmäßig durch externe Prüfer [external verifier] be-



wertet.

Im Rahmen des NVQ-Verfahrens können u.a. im Rahmen von APL („Accreditation of prior learning“) erbrachte Nachweise genutzt werden. Diese Bezeichnung dient im britischen Raum als Oberbegriff für accreditation of prior achievements (APA), accreditation of prior certificated learning (APCL) und accreditation of prior experiential learning (APEL). Ziele des APL-Verfahrens sind die Identifizierung von zurückliegenden Lernprozessen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen, die darauf aufbauende Abstimmung erworbener Kompetenzen mit den für eine Anerkennung jeweils erforderlichen Vorgaben, die Demonstration der durch dieses Lernen erworbenen praktischen Fähigkeiten, die Erstellung und Beurteilung erbrachter Nachweise früheren Lernens sowie die eigentliche Anerkennung dieses Lernens. Ein aus einer Erfahrung resultierender Lernprozess ist dabei wesentlich an die Reflektion dieser Situation hinsichtlich der Ermittlung grundlegender Strukturen und den Transfer auf andere Situationen gebunden.

APL findet bereits seit Beginn der siebziger Jahre im Hochschul- und Weiterbildungsbereich hinsichtlich der Zulassung bzw. Befreiung von Bestandteilen einer formalen Bildungsmaßnahme Verwendung, der Nutzungsgrad wird jedoch als marginal eingestuft. Ähnlich wie bei den in jüngster Vergangenheit zunehmend zum Abbau sozialer Ungleichheiten eingesetzten APEL-Verfahren erscheinen mangelnde Kenntnis der Existenz, Unklarheiten über den eigentlichen Ablauf und der hohe formale und personelle Aufwand des Verfahrens als größte Hindernisse auf dem Weg zu einer breiten Akzeptanz.

Die Anerkennung informellen Lernens in Großbritannien ist im Kontext bereits vollzogener und noch nicht realisierter umfangreicher Veränderungen des gesamten Bildungssystems zu sehen.

### **Einführende Literatur**

Deißinger, Thomas (2001) Großbritannien (England und Wales). In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; von Kopp, B. (Hrsg.) Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Nomos: Baden-Baden, S. 99-102

Davis, Norman (1996) Continuing Training in the United Kingdom. In: Brandsma, Jitti / Kessler, Frank / Münch, Joachim (1996) Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States. Utrecht: Lemma., 265-281

Markus Bretschneider/ Dr. Rüdiger Preißer, DIE

## **Niederlande**

Erst im Anschluss an die acht Jahre ausschließlich binnendifferenzierte Schulzeit findet eine äußere Differenzierung in grundsätzlich vier Schulformen statt: sechs Jahre Gymnasium (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs), fünf Jahre höhere Allgemeinbildung [Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs], vier Jahre mittlere Allgemeinbildung (Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs), vier Jahre berufsorientierende Bildung (Vorbereidend Beroepsonderwijs). Die berufliche Erstausbildung beginnt im Sekundarbereich II, in der Regel mit dem 16. Lebensjahr. Üblicherweise wird die berufliche Erstausbildung von den Absolventen der mittleren Allgemeinbildung und der berufsorientierenden Bildung gewählt. Die Absolventen der beiden anderen Schulformen wechseln direkt an die Universität oder Fachhochschule.

Das Schulwesen zeichnet sich durch große Pluralität bei den Trägern der Bildungseinrichtungen und durch die Freiheit der einzelnen Schulen, ihren Unterricht selbst zu gestalten, aus. 70% der Schulen sind in privater Trägerschaft. Die Einflussnahme des Staates gestaltet sich eher indirekt. Sie ist verbunden mit einer Fülle von Beratungsgremien und Dachverbänden der Schulträger-, Lehrer- und Elternverbände. Dies gilt traditionell auch für die an schulischen Lernorten praktizierte Berufsbildung. Daneben spielten das Lehrlingswesen und mit ihm die Sozialpartner eine eher untergeordnete Rolle. Die Sozialpartner besitzen nach einschneidenden Reformen in den vergangenen zehn Jahren mittlerweile bedeutend mehr Einfluss auf die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung und Steuerung der Berufsbildung.

### **Aktivitäten und Verfahren zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen**

Lebenslanges Lernen in den Niederlanden ist wesentlich auf die Verbesserung der Employability der Bevölkerung gerichtet. Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten von etwa einem Drittel der niederländischen Bevölkerung im Umgang mit dem formalen Bildungssystem wird dem informellen Lernen eine besondere Bedeutung für das Bestehen des Landes im globalen Wettbewerb zugewiesen. Entsprechend befindet sich das System der Berufsbildung in einem Veränderungsprozess, dessen vorläufiger Höhepunkt in der Einführung von beruflichen Kompetenzstandards im Jahr 2004 zu sehen ist.

Ausgangspunkt der gezielten Förderung informeller Bildung war die Arbeit der im Jahre 1993 eingesetzten Kommission Erkennung Verworven Kwalificatie (EVK), welche die Schaffung infrastruktureller Voraussetzungen, die Förderung gesellschaftlicher Akzeptanz und die Durchführung von Pilotprojekten zur Entwicklung geeigneter Bewertungsmethoden des informellen Lernens empfohlen hat. Mit der letztgenannten Aufgabe ist insbesondere das Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP) betraut.

Von Bedeutung ist diesbezüglich auch die Umstrukturierung beruflicher Standards im Rahmen des 1996 erlassenen Gesetzes über Erwachsenenbildung und berufsbildenden Sekundarunterricht. Für die Erwachsenenbildung existiert seither eine sechsstufige Qualifikationsstruktur und im Bereich des berufsbildenden Sekundarunterrichtes gelten übergreifende Lehr- und Lerninhalte, Ausbildungsziele und Berufsabschlussbezeichnungen auf vier Qualifikationsstufen. Neben dem Erwerb einer vollständigen Qualifikation ist auch die Möglichkeit einer Zertifizierung einzelner Bestandteile einer Qualifikation vorgesehen. Mit diesem Gesetz haben zudem regionale Ausbildungszentren, deren Aktivitäten in Abstimmung mit den Sozialpartnern erfolgen, als Steuerungselement einer dezentralisierten Bildungslandschaft an Gewicht gewonnen.

Zunächst für einen Zeitraum von vier Jahren wurde im Jahr 2001 ein Kompetenzzentrum für die Anerkennung früheren Lernens [Kenniscentrum EVC] geschaffen. Diese Einrichtung verfolgt das Ziel, bisherige APL-Aktivitäten in den Niederlanden zu erfassen und Netzwerke zur Weiterentwicklung und systematischen Anwendung dieser Verfahren zu etablieren. Im Vordergrund steht die Stimulation und Strukturierung der persönlichen Entwicklung durch ein erweitertes Durchführungsverständnis der eigenen Arbeitstätigkeit und das Aufzeigen beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten für Beschäftigte.

APL-Verfahren können in vielfältigen Formen durchgeführt werden, bestehen jedoch immer aus den Schritten Erfassung, Bewertung und Entwicklung. Ausgangspunkt der Erfassung von früher erworbenen Kompetenzen ist eine Diskussion mit einem Teilnehmenden, in der eine Sensibilisierung für bereits vorhandene Kompetenzen vorgenommen wird. Retrospektiv werden dabei alle beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten herangezogen und diejenigen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt, die für aktuelle oder zukünftige Anforderungssituationen relevant sind. Im Anschluss daran werden durch den Teilnehmenden selbst Nachweise seiner Kompeten-

zen in einem Portfolio zusammengestellt. Dieser kann dabei von einem Coach Hilfestellung erhalten. Im folgenden Schritt erfolgt die eigentliche Überprüfung der Kompetenzen, die dann im Erwerb eines Zertifikates mündet. Der Teilnehmende muss hierbei zunächst sein Portfolio vorstellen und eine Einschätzung seiner Kompetenzen bezüglich der Berufsanforderungen abgeben. Referenzgröße der Bewertung sind entweder nationale oder betriebsbezogene Qualifikationsstrukturen. Daran schließt sich eine praktische Demonstration der Kompetenzen an, der eine Reflexion des eigenen Handelns folgt. Im dritten Schritt wird auf Grundlage der vorausgehenden Aktivitäten ein persönlicher Entwicklungsplan erstellt, mit dem unter anderem Empfehlungen für weitere Bildungsmaßnahmen abgegeben werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Besonderheit dieses Ansatzes der Anerkennung informell erworbenen Lernens in einer Kombination der Überprüfung von praktischen Fähigkeiten, Wissen und auf über die eigentliche Anforderungssituation hinausgehendes Verständnis des eigenen Handelns basiert.

### Einführende Literatur

Frommberger, Dietmar (2001) Niederlande. In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; von Kopp, B. (Hrsg.) Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Nomos: Baden-Baden, S. 135-138

Visser, Karel (1996) Continuing Training in the Netherlands. In: Brandsma, Jitti / Kessler, Frank / Münch, Joachim (1996) Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States. Utrecht: Lemma., 199-208

Markus Bretschneider / Dr. Rüdiger Preißer, DIE

### Schweiz

Die Schweiz hat trotz ihrer sieben Mio. Einwohner und einer überschaubaren geographischen Größe eine extrem dezentrale politische Struktur. Die kulturellen Schwerpunkte der 26 Kantone und Halbkantone sind historisch gewachsen. Ein äußeres Merkmal dieser Differenzierung sind die vier offiziellen Landessprachen. Die kulturellen Unterschiede sind ebenfalls im Bildungswesen und in der Berufsbildung festzustellen mit der dominanten Form betriebliche Berufslehre in den deutschsprachigen Kantonen oder der beruflichen Vollzeitschule in den französisch sprechenden Kantonen. Durch bundesstaatliche Gesetzgebungen und durch zwischen den Kantonen vereinbarte Regelungen zu Struktur und Abschlüssen ist die erforderliche Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit gegeben. In der Wirtschaft dominieren kleine Betriebe.

Nach dem für alle Kinder gleichermaßen angebotenen Elementarbereich (Vorschule, Kindergarten) und Primarbereich erfolgt im Sekundarbereich I in den Schuljahren fünf, bzw. sechs oder sieben bis neun der obligatorischen Volksschule eine innere Differenzierung mit kantonalen Unterschieden nach "Leistung". Nach der obligatorischen Schule treten die Absolventen in den Sekundarbereich II ein, in dem unterschiedliche Bildungswege parallel angeboten werden. Sie reichen von den allgemeinbildenden Mittelschulen (Maturitätsschulen, Diplom-Mittelschule) bis zur beruflichen Bildung (Berufslehre, Berufslehre mit Berufsmaturität).

#### Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen

Weiterbildung ist ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert. Angesichts zunehmend rascherer Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft wird sie für den Einzelnen immer wichtiger, wenn er seine persönliche und berufliche Mobilität bewahren und entwickeln will und für die Gesellschaft, die von vielseitig qualifizierten und flexiblen Menschen aller Altersgruppen lebt. Weiterbildung sorgt für die laufende Erneuerung dieser lebensnotwendigen Grundlagen, die wegen der folgenden in der Schweiz besonders virulenter Problem-bereiche immer mehr an Bedeutung gewinnen: (a) verschärfter internationaler Wettbewerb, (b) Migration und Verschiebung des Qualifikationsbedarfs, (c)

Demografische Entwicklung bei den Erwerbstätigen (Alterung der Bevölkerung), (d) Steigende Lebenserwartung, (e) Sozialer Wandel durch beschleunigte technologische und wirtschaftliche Veränderungen, (f) zunehmender beruflicher Wiedereinstieg von Frauen.

Die aktuelle Situation der Weiterbildung ist jedoch weit davon entfernt, diesen Herausforderungen nur einigermaßen gebührend Rechnung zu tragen. Auf diesen Wandel ist die Gesetzgebung bis jetzt wenig eingegangen, und die Strukturen werden diesen neueren Entwicklungen nicht gerecht. Die Weiterbildung ist nach wie vor in einen berufsbildenden und in einen allgemeinen, kulturell orientierten Bereich aufgeteilt. Diese Spaltung spiegelt sich auch in den Förderstrukturen wider. Während die enge berufsorientierte Weiterbildung Bundessache bleibt, obliegt die allgemeine bzw. nicht-berufsspezifische Weiterbildung den Kantonen. Auch die Frage nach der Chancengleichheit bei der Weiterbildungsbeteiligung ist noch grundlegend zu bearbeiten. Hier sind neben dem Faktor Geschlecht weitere Faktoren zu berücksichtigen, wie der erreichte Bildungsstand, die Integration im Arbeitsmarkt, die berufliche Position, familiäre und soziale Rahmenbedingungen und die Altersstruktur der Teilnehmenden.

In den letzten Jahren ist in dieses starre Gefüge der Weiterbildung Dynamik und Entgrenzung eingezogen. Beruflich-betriebliche Weiterbildung ist nicht mehr ausschließlich funktionale Anpassungsfortbildung, und Bereiche der traditionellen Erwachsenenbildung wurden „verberuflicht“. Dementsprechend finden Forderungen wie Bildungsurlaub, Modularisierung der Bildung, Qualitätssicherung, neue Formen der Zertifizierung, Bildungsgutscheine usw. zunehmend mehr Gehör.

Wegen der wenig vorhandenen Regelungen können sich deshalb private Vereine, Verbände u.ä. mit den unterschiedlichsten Konzepten zur Zertifizierung oder Sammlung von informell erworbenen Fähigkeiten ausprobieren und diese auf dem Weiterbildungsmarkt anbieten. Dabei stellen die kulturellen Unterschiede zwischen den Kantonen eine große Chance dar, weil hier aus den verwandten Kulturen der Nachbarländer viele Anregungen gewonnen wurden, wie die folgenden Beispiele für Weiterbildungspässe zeigen:

Deutschsprachige Kantone: 1. Schweizerisches Qualifikationshandbuch (CH-Q), 2. Dozier Kompetenznachweis-Bäuerin mit Fachausweis/Hauswirtschafter/

in, 3. Schweizerischer Sozialzeitausweis (BENEVOL),  
4. Bildungspass (SVEB);  
Französischsprachige Kantone: 1. Bilan de compétences, 2. Portfolio personnel de compétences (ARRA).

Dabei stoßen die Anbieter durchaus in Bereiche vor, die vom Bund oder den Kantonen nicht wahrgenommen werden. Sie bieten hier einen Kompetenznachweis an, für den auf dem Arbeits- oder Weiterbildungsmarkt Bedarf besteht, wie beim Verfahren Bilan de compétences im Kanton Genf, oder sie „hängen“ sich an vorhandene Kompetenznachweise an und bieten dann eine Alternative zu den öffentlichen Zertifizierungsverfahren an, wie beim Eidgenössischen Fachausweises Ausbilder(in) mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung.

Damit entsprechen die alternativen Initiativen genau der Systemphilosophie. Der bisher von der öffentlichen Hand wenig bearbeitete Bereich der Weiterbildung wird von ihnen im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips ausgefüllt. Die Intentionen und Funktionen der meist als Pässe angebotenen Qualifizierungsnachweise bewegen sich in diesem Rahmen oder sie nehmen sich besonderer Gruppen wie den Erwachsenen ohne Volksschulabschluss an. Die Bewertungen und Zertifizierungen orientieren sich bezogen auf die Intentionen und Funktionen an den entsprechenden Verfahren wie Assessment (Bilan de compétences) oder einem Dossier für spezifische Kompetenznachweise (Dossiers für Bewerbungen, Gleichwertigkeitsbeurteilung bei Ausbildungs- und/oder Beratungsfachleuten) im Rahmen des Schweizerisches Qualifikationshandbuchs. Damit sind Implementierung und Akzeptanz der angebotenen Nachweise von informell erworbenen Fähigkeiten oder von Portfolioausschreibungen bei diesen offenen staatlichen Rahmenbedingungen letztlich direkt von den Nutzern abhängig und das besonders, wenn die Finanzierung der Instrumente und Gesellschaften vom Gebrauch durch die Nutzer bestimmt wird.

### **Einführende Literatur:**

Schläfli, André / Gonon, Philipp (1999) Weiterbildung in der Schweiz : Situation und Perspektiven. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main 1999

Wettstein, Emil / Lauterbach, Uwe (2002) Länderstudie Schweiz. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung, hrsg. von Uwe Lauterbach. Nomos: Baden-Baden (Manuskript abgeschlossen und vor der Veröffentlichung)

Dr. Uwe Lauterbach, DIPF

## Teilnehmende

### I. Gäste

Name	Vorname	Institution
Adam	Reiner	Behörde für Bildung und Sport, Hamburg, rainer.adam@bbs.hamburg.de
Aengenvoort	Ulrich	DVV Bonn, <a href="mailto:aengenvoort@dwv-vhs.de">aengenvoort@dwv-vhs.de</a>
Bach Dr.	Wolfgang	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes w.bach@bildung.saarland.de
Back Dr.	Hans-J.	ies Hannover, <a href="mailto:back@ies.uni-hannover.de">back@ies.uni-hannover.de</a>
Benedyczuk	Elisabeth	Ministerium für Wirtschaft, Saarland, <a href="mailto:e.benedyczuk@wirtschaft.saarland.de">e.benedyczuk@wirtschaft.saarland.de</a>
Bjornavold	Jens	Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Brüssel, <a href="mailto:Jens.BJORNAVOLD@cec.eu.int">Jens.BJORNAVOLD@cec.eu.int</a>
Brunnbauer Dr.	Eva-Maria	Projektbüro Bildungspass, Meran, <a href="mailto:Brnmra45@schule.suedtirol.it">Brnmra45@schule.suedtirol.it</a>
Brunner	Sonja	Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin, <a href="mailto:brunner@zdh.de">brunner@zdh.de</a>
Calonder-Gerster	Anita	Gesellschaft CH-Q, Zumikon, <a href="mailto:Anita.calonder@bluewin.ch">Anita.calonder@bluewin.ch</a>
Coutinho	Arminda	Portugal, <a href="mailto:acoutinho@anefa.pt">acoutinho@anefa.pt</a>
Davies Prof. Dr.	Pat	School of Education, University of Sheffield, <a href="mailto:par.davies@sheffield.ac.uk">par.davies@sheffield.ac.uk</a>
Deißinger Prof. Dr.	Thomas	Universität Konstanz, <a href="mailto:Thomas.Deisinger@uni-konstanz.de">Thomas.Deisinger@uni-konstanz.de</a> ,
Dellbrück Dr.	Joachim	BBJ e.V, Herzbergstraße 83, 10365 Berlin, <a href="mailto:dellbrueck@bbj.de">dellbrueck@bbj.de</a>
Dohmen Prof. Dr.	Günther	Tübingen, <a href="mailto:Gdohmen@aol.com">Gdohmen@aol.com</a>
Drews	Sibilla	Europass Berufsbildung, InWEnt gGmbH Köln <a href="mailto:Sibilla.drews@inwent.org">Sibilla.drews@inwent.org</a>
Freund	Robert	Finkenweg 6, D – 35099 Burgwald
Gerzer-Sass	Annemarie	Deutsches Jugendinstitut e. V.. München, <a href="mailto:gerzer@dji.de">gerzer@dji.de</a>
Graf	Barbara	KVHS Ludwigshafen, <a href="mailto:b.graf@kv-lu.de">b.graf@kv-lu.de</a>
Gonon Prof. Dr.	Philipp	Universität Trier, <a href="mailto:gonon@uni-trier.de">gonon@uni-trier.de</a>
Gutschow	Kathrin	BiBB, Bonn, <a href="mailto:gutschow@bibb.de">gutschow@bibb.de</a>
Haller Dr.	Gerlinde	Bildungspass Südtirol, Lana (BZ), <a href="mailto:gerlinde.haller@tin.it">gerlinde.haller@tin.it</a>
Häni	Elisabeth	Fachstelle UND Familien- und Erwerbsarbeit für Männer und Frauen, Bern, <a href="mailto:e.haeni@und-online.ch">e.haeni@und-online.ch</a>
Hochstätter	Hans-Peter	Kultusministerium Hessen, <a href="mailto:hp.hochstaetter@hkm.hessen.de">hp.hochstaetter@hkm.hessen.de</a>
Johe-Kelberg	Hanne	Isoplan Institut Saarbrücken
Käpplinger	Bernd	DIE, Bonn, <a href="mailto:kaepplinger@die-bonn.de">kaepplinger@die-bonn.de</a>
Kellner	Wolfgang	Verband Österreichischer Volksbildungswerke, Wien, <a href="mailto:w.kellner@pvl.at">w.kellner@pvl.at</a>
Koch Dr.	Christiane	Büro für Qualifikationsforschung, Bremen, <a href="mailto:Christiane.Koch.BFQ@t-online.de">Christiane.Koch.BFQ@t-online.de</a>
Kräuter	Willi	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes <a href="mailto:w.kraeuter@bildung.saarland.de">w.kraeuter@bildung.saarland.de</a>
Krug Dr.	Peter	Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Mainz <a href="mailto:peter.krug@mwwfk.rlp.de">peter.krug@mwwfk.rlp.de</a>
Lohkamp-Himmighofen Dr.	Marlene	BMBF, <a href="mailto:Marlene.lohkamp@bmbf.bund.de">Marlene.lohkamp@bmbf.bund.de</a>
Luther	Klaus	BMBF, <a href="mailto:Klaus.luther@bmbf.bund.de">Klaus.luther@bmbf.bund.de</a>
Marohn	Bernhard	Bundesverband Deutscher Privatschulen, <a href="mailto:vdp@privatschulen.de">vdp@privatschulen.de</a>
Mayer	Sabine	Ministerium für Wirtschaft und Arbeit (NRW), <a href="mailto:Sabine.mayer@mwa.nrw.de">Sabine.mayer@mwa.nrw.de</a>
Oesterle	Heinz	Siemens AG, Qualification and Training, Competence Area Business, München
Petrikowski	Frank	BMBF, <a href="mailto:frank.petrikowski@bmbf.bund.de">frank.petrikowski@bmbf.bund.de</a>
Pijls	Tijs	Kennitnissentrum (Niederlande), <a href="mailto:tpijls@cinop.nl">tpijls@cinop.nl</a>

Preis	Petra	Deutsche Bahn AG, <a href="mailto:Petra.preis@bahn.de">Petra.preis@bahn.de</a>
Pulm	Kerstin	Hessischer Jugendring, Wiesbaden, <a href="mailto:info@hessischer-jugendring.de">info@hessischer-jugendring.de</a>
Recker	Bernd	Heidelberger Druckmaschinen AG, <a href="mailto:bernd.recker@heidelberg.com">bernd.recker@heidelberg.com</a>
Rode	Silke	Bad Münstereifel, <a href="mailto:srode@gmx.de">srode@gmx.de</a>
Schiersmann, Prof. Dr. Christiane		Universität Heidelberg, <a href="mailto:schiersmann@ews.uni-heidelberg.de">schiersmann@ews.uni-heidelberg.de</a>
Schlögl Mag.	Peter	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien, <a href="mailto:p.schloegl@oeibf.a">p.schloegl@oeibf.a</a>
Schöll	Ingrid	VHS Stadtverband Saarbrücken, <a href="mailto:ingrid.schoell@svsbr.de">ingrid.schoell@svsbr.de</a>
Schroer	Claus	Kultusministerium Bremen, <a href="mailto:claus.schroer@bildung.bremen.de">claus.schroer@bildung.bremen.de</a>
Stamm	Daniela	BASF Ludwigshafen, Bildungspolitik, <a href="mailto:daniela.stamm@basf-ag.de">daniela.stamm@basf-ag.de</a>
Starke	Jürgen	Deutsche Telekom Telekom Training Center, Bonn, <a href="mailto:juergen.starke@telekom.de">juergen.starke@telekom.de</a>
Steinringer Dr.	Johann	Ibw-Geschäftsführer, 1020 Wien, <a href="mailto:johann@steinringer.at">johann@steinringer.at</a>
Tönnissen	Frank	Projekträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Bonn, <a href="mailto:frank.toennissen@dlr.de">frank.toennissen@dlr.de</a>
Triphaus	Margret	Aktiv-Pass Osnabrück, Forum Osnabrück für Kultur und Soziales <a href="mailto:triphaus@fokus-os.de">triphaus@fokus-os.de</a>
Wack	Otto Georg	Landesinstitut für Qualifizierung, Soest (NRW), <a href="mailto:Otto-Georg.Wack@lsw.nrw.de">Otto-Georg.Wack@lsw.nrw.de</a>
Weickert	Jesco	Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Mainz <a href="mailto:jesco.weickert@mwwfk.rlp.de">jesco.weickert@mwwfk.rlp.de</a>
Yrjölä Prof. Dr.	Pentti	Counsellor of Education (Finnland), National Board of Education, Helsinki, <a href="mailto:Pentti.Yrjola@oph.fi">Pentti.Yrjola@oph.fi</a>
Zettelmeier Dr.	Werner	Cirac, Université de Cergy-Pontoise (F), Cergy-Pontoise <a href="mailto:Werner.Zettelmeier@cirac.u-cergy.fr">Werner.Zettelmeier@cirac.u-cergy.fr</a>

## II. Konsortium

Arnswald Dr	Ulrich	DIPF, Frankfurt, <a href="mailto:arnswald@dipf.de">arnswald@dipf.de</a>
Avenarius Prof. Dr.	Hermann	DIPF, Frankfurt, <a href="mailto:avenarius@dipf.de">avenarius@dipf.de</a>
Barth	Susanne	DIPF, Frankfurt, <a href="mailto:s.barth@dipf.de">s.barth@dipf.de</a>
Bretschneider	Markus	DIE, Bonn, <a href="mailto:bretschneider@die-bonn.de">bretschneider@die-bonn.de</a>
Ghirmai	Aklilu	DIPF, Frankfurt, <a href="mailto:ghirmai@dipf.de">ghirmai@dipf.de</a>
Gnahs Dr.	Dieter	IES, Hannover, <a href="mailto:gnahs@ies.uni-hannover.de">gnahs@ies.uni-hannover.de</a>
Lauterbach Dr.	Uwe	DIPF, Frankfurt, <a href="mailto:lauterbach@dipf.de">lauterbach@dipf.de</a>
Neß Dr.	Harry	DIPF, Frankfurt, <a href="mailto:ness@dipf.de">ness@dipf.de</a>
Preißer Dr.	Rüdiger	DIE, Bonn, <a href="mailto:preisser@die-bonn.de">preisser@die-bonn.de</a>
Sandau	Elke	IES, Hannover, <a href="mailto:sandau@ies.uni-hannover.de">sandau@ies.uni-hannover.de</a>
Schrader Dr.	Josef	DIE, Bonn, <a href="mailto:schrader@die-bonn.de">schrader@die-bonn.de</a>
Seidel	Sabine	IES, Hannover, <a href="mailto:seidel@ies.uni-hannover.de">seidel@ies.uni-hannover.de</a>
Seusing	Beate	IES, Hannover, <a href="mailto:seusing@ies.uni-hannover.de">seusing@ies.uni-hannover.de</a>

## III. Dolmetscher

Nickel	Inga	<a href="mailto:Inga.Nickel@bmbf.bund.de">Inga.Nickel@bmbf.bund.de</a>
Schultze	Peter	<a href="mailto:schultze@bmbf.bund.de">schultze@bmbf.bund.de</a>
Semmler	Julia	<a href="mailto:Julia.semmler.bmvel.bund.de">Julia.semmler.bmvel.bund.de</a>
Demircan	Hatice	<a href="mailto:Demircan.hatice@bmu.bund.de">Demircan.hatice@bmu.bund.de</a>
Wilding	Frau L.	<a href="mailto:li.wilding@bma.bund.de">li.wilding@bma.bund.de</a>
Hans	Christine	Neunkirchen/Saar