

Markus Bretschneider, Rüdiger Preißer

**Sichtbarmachung und Anerkennung von
informellem Lernen im Rahmen der individuellen
Erstellung von Weiterbildungspässen**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Dezember 2003

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2003/bretschneider03_02.pdf

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Markus Bretschneider, Rüdiger Preißer: Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen

Erschienen in: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4/2003, S. 31-43

Veränderte Rahmenbedingungen in Gesellschaft und Wirtschaft bedingen neue Anforderungen an das Bildungsverhalten. Bretschneider und Preißer berichten über aktuelle und geplante Initiativen und Aktivitäten in Deutschland, die sich auf informelle Lernleistungen und ihre Resultate beziehen und sich unter dem Schlagwort "Weiterbildungspässe" zusammenfassen lassen. Dabei wird insbesondere auf einige der damit verbundenen konzeptionellen, methodischen und prozeduralen Probleme Bezug genommen. Als Ergebnis dieser Erörterung werden abschließend einige Entwicklungsperspektiven für Weiterbildungspässe in Deutschland benannt.

Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen

1. Ausgangslage

Der aktuelle wirtschaftliche, technologische und arbeitsorganisatorische Strukturwandel in den entwickelten Industrieländern hat unter anderem zur Folge, dass einmal erworbene berufliche Erfahrungen, Wissensbestände und Qualifikationen schneller veralten. Die daraus erwachsenden Anforderungen an das Bildungsverhalten der Menschen finden in den Schlagworten von der „Wissensgesellschaft“ (Stehr 1994) und dem lebenslangen Lernen ihren Ausdruck. Sie beziehen sich nicht nur auf eine quantitative Ausweitung der Wissensmenge, sondern darauf, die Fähigkeit zu erwerben, die Anlässe sowie die Gründe des Wissenserwerbs, weiterhin die Lernziele und Inhalte, die Methoden, Hilfsmittel und Sozialformen des Lernens sowie die Lernzeiten und Lernorte „gravierend und folgenreich zu beeinflussen“ (vgl. Weinert 1982).

Solches „selbstgesteuerte Lernen“ (vgl. Dietrich 2001) gibt es allerdings schon immer. Menschen lernen – zum größten Teil beiläufig, lebensweltnah und aus vielfältigen Anlässen – dauernd und selbst dann, wenn sie dem Lernen im Allgemeinen abgeneigt sind, denn bereits während der Ausübung zahlreicher Tätigkeiten – sei es beim privaten Hausbau, bei sportlichen, ehrenamtlichen, bürgerschaftlichen oder politischen Aktivitäten – erwerben sie vielfältige Erfahrungen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Dieses Lernen kann in Anknüpfung an die Tradition des autodidaktischen Lernens als „informelles Lernen“ charakterisiert werden (vgl. Watkins/Marsick 1992; Livingston 1999; Knöchel 2000), denn es gilt als eine „mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität, (die) außerhalb der Lehrangebote von Bildungseinrichtungen, (die) Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren“ (Schäffter 1998, S. 68), stattfindet.

Solche „informellen“ Lernbemühungen, die außerhalb des formalen Bildungs- und Ausbildungssystems stattfinden, wurden in der Vergangenheit in Deutschland vergleichsweise wenig beachtet. Erst in jüngster Zeit geraten sie in den Fokus der Aufmerksamkeit, denn es herrscht die Erkenntnis vor, dass im lebenslangen Lernen – gleich einem Eisberg – informelle Bestandteile von gewaltigem Ausmaß verborgen sind (Livingston 1999, S. 77), die einen Schatz bisher unentdeckter Lernbemühungen (ebd., S. 68) zu bilden scheinen, der als Potenzial gehoben werden müsse, um die damit verbundenen Kompetenzen für die individuelle Laufbahnplanung fruchtbar zu machen und gesellschaftlich zu verwerten. Damit scheint, ähnlich wie in den 1960er Jahren, das Versprechen einer Harmonie zwischen der effektiveren Ausschöpfung der gesellschaftlichen Humankapitalressourcen – damals der „Begabungsreserven“ – und dem Nutzen für das Individuum durch gesellschaftliche Teilhabe – früher sozialem Aufstieg, heute Sicherung des sozialen Status – eingelöst werden zu können.

Über aktuelle und geplante Initiativen und Aktivitäten in Deutschland, die sich auf diese informellen Lernleistungen und ihre Resultate beziehen und die unter dem Schlagwort „Weiterbildungspässe“ zusammengefasst werden können, wird im Folgenden berichtet. Dabei wird insbesondere auf einige der damit verbundenen konzeptionellen, methodischen und prozeduralen Probleme Bezug genommen. Als Ergebnis ihrer Erörterung werden abschließend einige Entwicklungsperspektiven für Weiterbildungspässe in Deutschland benannt.

2. Politische Bemühungen zur Förderung informellen Lernens

Die Erkenntnis, dass informelle Lernprozesse bislang nicht ausreichend anerkannt wurden, führte in den vergangenen Jahren in der Bildungspolitik, vor allem auf der europäischen Ebene, zu zahlreichen programmatischen Verlautbarungen, Beschlüssen und Initiativen, durch die ihre Aufwertung als wichtiger Bestandteil des Prozesses lebenslangen Lernens gesichert werden sollte. Diese Diskussion wird inzwischen auch in Deutschland aufgenommen und beeinflusst die hiesige, auf die Wahrnehmung und Anerkennung non-formaler und informeller Bildung¹ gerichtete Debatte. Dennoch gibt es hier im internationalen Vergleich sowohl bei der theoretischen Fundierung, bei der Setzung von politischen Rahmenbedingungen als auch hinsichtlich der systematischen Erprobung und praktischen Anwendung von Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen einen Nachholbedarf. Er ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in den europäischen Nachbarländern aufgrund anderer Ausgangsbedingungen bereits ordnungspolitische Vorgaben zur Förderung lebenslangen Lernens verabschiedet wurden, in denen die öffentliche Anerkennung non-formalen und informellen Lernens Eingang gefunden haben. Sie sind häufig verbunden mit der Einführung oder dem Vorantreiben einer Modularisierung von Lerninhalten, Lernphasen und/oder Lernabschlüssen, die wiederum an eine Tradition politischer Steuerungslogik anknüpft, die auf Outputorientierung basiert. Ihr zufolge beruht die Vergabe von Zertifikaten nicht auf einheitlichen Curricula, die durch das Bildungssystem vorgegeben werden, der professionellen Ausbildung von Lehrpersonal sowie festgelegten und staatlich überprüften Rahmenbedingungen des Lernens, sondern – mehr oder weniger – auf den vom Individuum auf welchem Weg auch immer erreichten Lernergebnissen in Form von Kompetenzen. Ein wesentliches Instrument zur Sichtbarmachung dieser Kompetenzen bilden in diesen Ländern „Kompetenzportfolios“, in denen geeignete Nachweise und Belege zusammengestellt und zertifiziert werden.

Ähnlich systematische und zielgerichtete Strukturveränderungen gibt es in Deutschland nicht, was wohl vor allem auf den Erfolg des hiesigen dualen Berufsbildungssystems zurückgeführt werden muss. Seine Orientierung an professionellen Standards, die Ganzheitlichkeit und Unteilbarkeit der ihm zugrunde liegenden Qualifikationsprofile, seine betriebsübergreifende Dimension sowie seine universelle curriculare Normierung zusammen mit der Einheitlichkeit und Verlässlichkeit der öffentlich-rechtlichen Prüfungsgestaltung hat den Handlungsdruck für die Berücksichtigung von infor-

mellen Lernprozessen und -leistungen vergleichsweise niedrig gehalten. Es gewährleistet lange Zeit, dass die gesellschaftlich erforderlichen Qualifikationen quantitativ und qualitativ in befriedigender Weise bereitgestellt wurden.

Angesichts einer anhaltend stagnativen Konjunktur sowie dauerhaften strukturellen Problemen in der Wirtschaft und einem beschleunigten technologischen Strukturwandel im Zeichen einer globalisierten Wirtschaft, aber auch aufgrund der schon früher wahrgenommenen Exklusionstendenz des dualen Systems gegenüber „Lernschwachen“ werden in jüngster Zeit allerdings auch seine Grenzen sowie neue Entwicklungsbedarfe gesehen. Vor diesem Hintergrund muss unter anderem das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ gesehen werden, nach dessen Intentionen „Verfahren zur Messung und Bewertung individueller Kompetenzentwicklung – auch in informellen, selbstorganisierten Lernprozessen – erarbeitet werden“ sollen (BMBF 2001, S. 6). In seinem Kontext ist auch die „Machbarkeitsstudie zur Einführung eines Weiterbildungspasses mit Zertifizierung informellen Lernens“ entstanden, die im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) durchgeführt wurde und über deren Ergebnisse (vgl. DIE/DIPF/IES 2003) im Folgenden berichtet wird.

3. Aktuelle Aktivitäten und Initiativen zu Weiterbildungspässen in Deutschland

Die im Rahmen dieser Machbarkeitsstudie durchgeführte systematische Bestandsaufnahme zeigt eine außerordentlich dynamische Entwicklung, die als Ausdruck eines beginnenden Umschwungs im Umgang mit informellem Lernen und informell erworbenen Kompetenzen interpretiert werden kann. Kennzeichnend dafür ist die Entstehung von derzeit über fünfzig „Weiterbildungspässen“ in Deutschland in den letzten Jahren. Mit diesem Etikett lassen sich zusammenfassend verschiedenste Initiativen und Aktivitäten bezeichnen, die, auf unterschiedliche Weise alle zum Ziel haben, im weitesten Sinne erbrachte Leistungen – Tätigkeiten, Lernleistungen und Kompetenzen – einzelner Menschen sichtbar zu machen und diesen damit zur gesellschaftlichen Anerkennung zu verhelfen. Allerdings geben sie sich selbst ganz unterschiedliche Bezeichnungen und heißen beispielsweise Kompetenzbilanz, Qualifikationsportfolio, Bildungsnachweis, Berufsbuch usw.² Diese Namensvielfalt ist auch Ausdruck für große Unterschiede zwischen diesen Passinitiativen im Hinblick auf ihre Entstehungsanlässe, ihren inhaltlichen Aufbau, ihre äußere Ausgestaltung und ihr Ausgabeformat, ihren Verwendungszweck, die mit ihnen erreichten regionalen Einzugsgebiete oder die mit ihnen angesprochenen Zielgruppen. In diesem Befund einer großen Heterogenität unter den derzeit existierenden Weiterbildungspässen spiegelt sich zum einen ihr Charakter als Bottom-up-Initiativen. Zum einen wird der noch junge Entwicklungsstand dieser Aktivitäten verdeutlicht, die größtenteils auf einen spezifischen Anlass

reagieren, deshalb jedoch auch in ihrem Anspruch und ihrer Reichweite begrenzt sind sowie überwiegend voneinander isoliert, uneinheitlich und unkoordiniert sind.

Die gefundenen Weiterbildungspässe haben ihren Ursprung in Initiativen von Betrieben, Verbänden, Kommunen oder staatlichen Einrichtungen, die auf lokaler, regionaler, überregionaler, nationaler oder inter- bzw. supranationaler Ebene angesiedelt sind. Sie sind zum überwiegenden Teil auf einen oder mehrere gesellschaftliche Funktionsbereiche – Schule, Ausbildung, Erwerbsarbeit, ehrenamtliche Arbeit – bezogen, in denen Menschen Leistungen erbringen, die anerkannt werden sollen und dadurch meistens die Entstehung der jeweiligen Initiative begründet haben. So sind sie entweder an bestehende Einrichtungen in einem dieser Funktionsbereiche angegliedert oder durch eigens für sie geschaffene Institutionen verankert.

Darüber hinaus unterscheiden sich die recherchierten Passaktivitäten auch in zentralen Gestaltungselementen, die auf unterschiedliche Leit motive schließen lassen, die ihrer Entstehung und ihrer Zwecksetzung zugrunde lagen. Diese Unterschiede beziehen sich zunächst auf die Tatbestände, die erfasst werden, da kein einheitliches Konzept darüber existiert, worin die erfassten Leistungen bestehen und inwieweit es sich dabei überhaupt um Kompetenzen handelt. Weitere Unterschiede zwischen den Passaktivitäten gibt es im Hinblick auf grundlegende methodische und prozedurale Aspekte der Erfassung, Dokumentation und Überprüfung der erfassten Tatbestände sowie schließlich im Vorhandensein von Unterstützungs- und Beratungsstrukturen. Auf diese Gestaltungselemente wird im Folgenden näher eingegangen.

3.1 Was wird erfasst?

Die Recherchen im Rahmen der durchgeführten Machbarkeitsstudie ergaben, dass in der Bildungspraxis eine erhebliche Unsicherheit darüber verbreitet ist, was unter Kompetenzen zu verstehen ist und in der Regel ein alltagssprachlicher Kompetenzbegriff vorherrscht. Entsprechend ihrem Charakter als Bottom-up-Initiativen liegt es allerdings auch nicht in den Möglichkeiten, aber auch nicht im Interesse der meisten Anbieter von Weiterbildungspässen, ihrer Arbeit wissenschaftlich begründete Konzepte von Kompetenz und ihrer systematischen Erfassung zugrunde zu legen.

Aber auch im wissenschaftlichen Bereich existieren Probleme, die sich begrifflich-kategorial auf das Konzept von Kompetenz – im Unterschied etwa zu Qualifikation – beziehen. Bezugnehmend auf das Kompetenz-Performanz-Modell von Chomsky (1980) werden aus entwicklungspsychologischer Perspektive drei Dimensionen von Kompetenz unterschieden. *Conceptual competence* bezeichnet demzufolge das regelbasierte, abstrakte Wissen über einen Bereich, *procedural competence* die Prozeduren und Fertigkeiten für seine Anwendung in bestimmten Situationen und *utilizational competence* die Fähigkeit, Aufgaben- und Zielforderungen einzuschätzen und in Beziehung zueinander zu bringen (vgl. Gelman/Greeno 1989; Greeno/Riley/Gelman 1984). Allerdings bleiben bei dieser Definition motivationale Elemente unberücksichtigt und

Kompetenz bezieht sich nur auf kognitive Dimensionen, die zudem als universelle, genetisch oder reifungstheoretisch bedingte Dispositionen konzipiert werden. Demgegenüber hat die Expertiseforschung ergeben, dass ein Bestandteil von Kompetenz auch spezielle Fertigkeiten und Routinen sind, die „überwiegend implizit sind und deren Erwerb langjährige Übung und umfangreiche Erfahrung erfordern (Gruber/Mandl 1996). Sie manifestieren sich in Form von Performanz, als erfolgreiches Handeln. Kompetenz kann demzufolge als die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln definiert werden, das durch Lernprozesse erworben werden kann und sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte (vgl. White 1959) umfasst. Darüber hinaus wird aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht argumentiert, dass Kompetenz ein ganzheitliches Konzept ist, das personennäher und stärker subjektorientiert ist als Qualifikationen, deren Orientierung eher auf spezifische Anforderungssituationen oder auf den gesellschaftlichen Bedarf bezogen ist und damit eine curriculumtheoretische Relevanz haben (vgl. Arnold 1997).

In der Bildungspraxis wird der Kompetenzbegriff demgegenüber sehr vage und pragmatisch verwendet. Experteninterviews mit Personalverantwortlichen in Betrieben, die im Rahmen der Machbarkeitsstudie durchgeführt wurden, ergaben, dass er häufig mit Schlüsselqualifikationen oder *soft skills* gleichgesetzt wird. Dabei scheint die Vermutung zuzutreffen, „dass mit Kompetenz bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von vorgegebenen Zielen ermöglichen – eine auf Dauer gestellte Fähigkeit, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt“ (Geißler/Orthey 2002).

Die recherchierten Pässe im ehrenamtlichen Bereich enthalten vorwiegend Beschreibungen ausgeübter Tätigkeiten und erbrachter Leistungen ihrer Mitglieder in einem bestimmten Erfahrungsfeld, die auf diese Weise öffentlich gemacht und aufgewertet werden sollen, sowie deren zeitlichen Umfang und eine Bescheinigung der ausübenden Stelle. Manchmal wird darüber hinaus noch nach selbst wahrgenommenen Stärken gefragt. Die gefundenen Pässe im schulischen Bereich enthalten ebenfalls vorwiegend Beschreibungen ausgeübter Tätigkeiten, die Schüler in (außer-)schulischen Kontexten als Ergänzung zu unterrichtsbezogenen Inhalten ausüben. In einigen Fällen erfolgt eine einfache Systematisierung durch vorgegebene Tätigkeitsfelder (Schule, Praktikum, Job, Verein, Ehrenamt) oder durch die ergänzende Frage nach persönlichen Stärken, die bei der Ausübung einer Tätigkeit durch den Passinhaber selbst oder eine andere Person wahrgenommen werden. Unter dem Gesichtspunkt der Erfassung von Kompetenzen ist in beiden Bereichen problematisch, dass mit einer ausgeübten Tätigkeit nicht notwendigerweise ein Lernprozess oder ein Lernerfolg im Sinne eines Kompetenzerwerbs verbunden sein muss.

Im beruflichen, manchmal aber auch im ehrenamtlichen Bereich wird häufig die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung unter Angabe einer Kurzbeschreibung der Veranstaltung, der Zeitdauer und des Ortes sowie der Unterschrift des Seminarleiters eingetragen. Tätigkeitsbeschreibungen und Veranstaltungsteilnahmen als Arten der

Erfassung von Erfahrungen und Lernleistungen sind in Weiterbildungspässen in Deutschland am häufigsten zu finden. Obwohl die entsprechenden Initiativen selbst – der Mode folgend – häufig den Begriff Kompetenzen verwenden, sagen sie demzufolge nichts über die Kompetenzen der Passinhaber aus, da sie diese gar nicht erfassen. Ihr Zweck besteht aber darin, dass sie eine Ergänzung zu herkömmlichen Arbeitszeugnissen im Rahmen von Bewerbungssituationen sein können.

Im Berufs- und Ausbildungsbereich gibt es neben den genannten einfachen Arten der Erfassung von Erfahrungen und Kenntnissen auch komplexere Erfassungsverfahren, die sich in der Mehrzahl der Fälle auf in Ausbildungsordnungen niedergelegte fachliche Anforderungsprofile beziehen, die zu „Kompetenzen“ umbenannt werden. In wenigen Fällen werden Kompetenzen durch eigene Verfahren und unter Zuhilfenahme von Kompetenzlisten erfasst, wobei diese in der Regel mit Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt werden. Die Erfassung beruht sowohl auf Selbst- als auch auf Fremdeinschätzung als auch auf Kombinationen aus beiden. Einige dieser Weiterbildungspässe gehen auch über die bloße Erfassung von Kompetenzen hinaus und fordern die Passinhaber zu einer Reflexion über sie und der Planung weiterer Laufbahnschritte auf. Hierbei stehen überfachliche Kompetenzen im Vordergrund, deren reflexive Erfassung zum Teil mit einer Planung weiterer Bildungsschritte in Verbindung steht.

Betrachtet man die Weiterbildungspässe unter dem Aspekt der Berücksichtigung formalen, non-formalen und informellen Lernens, so kann man sagen, dass sich informelles Lernen, indirekt erfasst in Form von Tätigkeitsbeschreibungen, vor allem in den Bereichen Schule und Ehrenamt konzentriert. Informell erworbene Kompetenzen werden überhaupt nur von zwei Passinitiativen – der Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstitutes, mit der Kompetenzen aus der Familientätigkeit dokumentiert werden, sowie der Europäische Computerführerschein, auf dessen Prüfung man sich auch im Selbststudium vorbereiten kann – erfasst. Im Unterschied dazu werden in den Bereichen Ausbildung und Beruf vorwiegend non-formales und teilweise formales Lernen, beides in Form von Veranstaltungsteilnahmen, erfasst. In der Bildungspraxis spielen demnach informell erworbene Kompetenzen eine vergleichsweise geringe Rolle. Dies ist eine bemerkenswerte Differenz der Bildungspraxis zur wissenschaftlichen Debatte und zum Bereich der politischen Verlautbarungen und Beschlüsse, wo der Begriff des Informellen inzwischen gang und gäbe ist.

3.2 *Wie wird erfasst?*

Die meisten recherchierten Passinitiativen geben Pässe aus, die Tätigkeiten dokumentieren, die im Rahmen der eigenen Institution durchgeführt worden sind, oder erfassen Lernleistungen, die im non-formalen Weiterbildungsbereich erzielt wurden. Von dieser Zielsetzung müssen – allerdings nur sehr wenige – Pässe unterschieden werden, die die systematische – wenngleich nicht notwendigerweise umfassende – Erstellung einer persönlichen Bestandsaufnahme der eigenen Kompetenzen zum Ziel haben, die biografisch zu früheren Zeitpunkten erworben wurden. Sie verbinden mit der Sichtbar-

machung und Dokumentation von persönlichen Erfahrungen und Kompetenzen häufig auch ihre Reflektion und eine auf die zukünftige Laufbahn bezogene Planung. Nur diese wenigen Pässe, deren Fokus die individuelle Biografie ist und die die individuellen Lernleistungen und Kompetenzen systematisch sichtbar machen, dokumentieren und validieren zu versuchen, können mit den Ansätzen verglichen werden, die in den europäischen Nachbarländern schon längere Zeit praktiziert werden wie beispielsweise den *bilans de compétence* in Frankreich, den APEL-Verfahren in Großbritannien oder dem Kompetenz-Management-System in der Schweiz, denn sie stellen prinzipiell die Gesamtheit der biografisch erworbenen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Erstellung eines individuellen Weiterbildungspasses.

Dies erfordert methodisch komplexere Verfahren als einfache Beschreibungen der in einem bestimmten Kontext ausgeübten Tätigkeit sowie der Angabe ihrer Zeitdauer, da Lernleistungen und Kompetenzen nicht einfach in *statu nascendi* gesammelt und dokumentiert, sondern die in der Vergangenheit erworbenen Kompetenzen zunächst rekonstruiert und anschließend validiert, also in irgendeiner Weise einer Überprüfung unterzogen werden müssen. Allerdings stößt eine solche Erfassung und wissenschaftliche Messung von Kompetenzen auf erhebliche Schwierigkeiten. Erpenbeck zufolge sind „Kompetenzen ... nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck 1997, S. 311). Selbst wenn die begrifflich-kategorialen Probleme im Hinblick auf Kompetenzen gelöst wären, stellt sich die Frage, wie Kompetenz einerseits wissenschaftlich überprüfbar festgestellt – „gemessen“ –, andererseits diese Messung aber auch einfach handhabbar und kostengünstig gestaltet werden kann. Denn die in den Arbeitswissenschaften oder der Psychologie zwar zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Verfahren sind für die Bildungspraxis kaum geeignet, weil sie zu aufwändig sind. Dieser Zielkonflikt tritt – wie die bereits erwähnten Experteninterviews mit Personalverantwortlichen von großen Betrieben ergaben – besonders deutlich im Beschäftigungssystem im Rahmen der betrieblichen Personalpolitik zutage, wo zuverlässige und valide, aber auch einfache und kostengünstige Verfahren gewünscht werden, um die Personalauswahl zu erleichtern.³ Vermutlich wird er angesichts der neuen Aufgabe des *profiling* von Arbeitssuchenden durch die Arbeitsämter auch zunehmend in der Arbeitsmarktpolitik relevant werden. Angesichts dieses Problems konstatiert Weiß für die Bildungspraxis: „Wendet man die messtechnischen Kriterien auf die Erfassung von Kompetenzen an, so muss ein ernüchterndes Fazit gezogen werden. Kompetenzmessung vollzieht sich zu einem großen Teil auf informellem Wege und ohne Reflexion wissenschaftlicher Standards“ (Weiß 1999, S. 448).

In den europäischen Nachbarländern ist dieses Problem durch die Entwicklung von kompetenzbasierten Standards und Kriterien zu lösen versucht worden, die definieren, welche Kompetenzen in einer Überprüfung nachgewiesen werden müssen, um anerkannt zu werden (vgl. Bjornavold 2001). Allerdings unterscheiden sich diese Verfahren zum Teil erheblich und folgen unterschiedlichen Steuerungslogiken, wie etwa der Unterschied zwischen den wenig detaillierten nationalen Standards für Prüfungen in

Finnland, die den Prüfern große Spielräume lassen, einerseits und der „unendlichen Spirale der Spezifikationen“ (ebd., S. 116) im Rahmen der außerordentlich komplexen und kleinteiligen Standards in Großbritannien andererseits zeigt. Unter den recherchierten Weiterbildungspässen in Deutschland hingegen existieren nur in Ausnahmefällen wissenschaftlich fundierte Ansätze zur Erfassung und Validierung von Kompetenzen. Zu ihnen gehören beispielsweise die „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstitutes (DJI), mit der vor allem familienbezogene Kompetenzen erfasst werden sollen; ferner der „Lernpass“ des Instituts für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung an der Fachhochschule Bochum (IZK), der studiumsbezogene Kompetenzen und deren Entwicklung erfasst; das „Kompetenzhandbuch“ als Bestandteil des „Jobnavigators“ (IG-Metall), mit dem Passinhaber zunächst selbstständig ein Profil aktueller beruflicher Kompetenzen auf der Basis von Kompetenzlisten erstellen, das in einen persönlichen Aktionsplan zur begleiteten Klärung und Formulierung realistischer Weiterbildungsschritte und Ziele einmündet; sowie das „Europäische Sprachenportfolio“, in dem ein Referenzsystem mit sechs Sprachenkompetenzniveaus zur Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen sowie Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernens enthalten sind.

4. Beratung als Mittel zur Erfassung informellen Lernens

Je stärker Weiterbildungspässe auf die Erfassung und Sichtbarmachung von individuellen Erfahrungen, Lernergebnissen und Kompetenzen abzielen, die nicht im direkten Zusammenhang mit der Funktion der Institutionen stehen, in denen sie erworben wurden und die sie bescheinigen – wie dies typischerweise im ehrenamtlichen Bereich der Fall ist –, umso komplexer müssen die Verfahren zu ihrer Erfassung sein, desto eher müssen sie aber auch durch eine professionelle Beratung ergänzt werden. Denn die biografisch relevanten Erfahrungstatbestände, die den zu erfassenden Kompetenzen zugrunde liegen, müssen erst reaktiviert und rekonstruiert werden. Dabei geht es – vor der öffentlichen Sichtbarmachung als Voraussetzung für eine gesellschaftliche Anerkennung – zunächst um eine persönliche Sichtbarmachung der Kompetenzen für das Individuum selbst. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus dem erstaunlichen Befund, dass die meisten Individuen gar nicht zu wissen scheinen, was sie alles können und in welchen Bereichen sie kompetent sind, sich ihrer Kompetenzen also gar nicht vollständig bewusst sind (vgl. Preißer 2003, S. 156), weshalb man mit gutem Grund von der Notwendigkeit einer persönlichen Bergung dieses Wissens über die eigenen Kompetenzen sprechen kann.

Ausgearbeitete Konzepte für eine darauf bezogene Beratung existieren dafür in Deutschland im Gegensatz zu anderen modernen Industrieländern – etwa der angelsächsischen Tradition des career service an Hochschulen – bisher noch kaum.⁴ Auch die Arbeitsberatung durch die Arbeitsämter ist mit einer solchen Beratung überfordert. Wissenschaftlich kann man sich dabei jedoch am Paradigma des „biografischen Lernens“ (vgl. Siebert 1985; Gudjons u. a. 1986; Ahlheit/Hoerning 1989; Ahlheit 1990;

Ahlheit 1999; Nittel 1991) orientieren, denn Lernen Erwachsener ist nicht voraussetzungslos, sondern muss die biografisch erworbenen Erfahrungen berücksichtigen und an sie anknüpfen. Der Versuch, Kontrolle über die eigene Zukunft zu erlangen, setzt also zunächst eine Exploration der eigenen Biografie voraus, die eine „Bergung“ der subjektiven Potenziale und erworbenen Kompetenzen auf der Grundlage der vergangenen Erfahrungen zum Ziel hat. Daran müssen sich eine realistische Bilanzierung (Kohli 1982) sowie ihre selbstreflexive Bewertung, eventuell schon im Hinblick auf ein angestrebtes Ziel, anschließen. Dazu müssen Erfolge ebenso wie erlittene Verluste und eventuelle Niederlagen als Bestandteil der eigenen biografischen Bilanz integriert werden, ohne die biografische Vergangenheit zu idealisieren, aber auch ohne sie, etwa aus Scham, abzuwerten. Dabei handelt es sich um einen aktiven Herstellungsprozess der Rekonstruktion und Ordnung der erworbenen Erfahrungen, mithin um den Prozess einer biografischen Selbstorganisation, die ebenfalls nur in Ausnahmefällen ohne professionelle Unterstützung geleistet werden kann.

Indem auf diese Weise das Individuum eine Beziehung zwischen der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensgeschichte herstellt und erworbene Erfahrungen in den bisher bestehenden Erfahrungsvorrat einfügt und mit ihm verknüpft, wird überdies seine Identität gefördert. „Identität besteht nur, soweit strukturierte Erfahrung, persönliche Retrospektive, in die Gegenwart eingebracht werden kann, die das Dasein nach rückwärts erschließt und damit Perspektive in die Zukunft eröffnet“ (Gamm 1979, S. 76). Dabei handelt es sich um einen individuellen, lebensgeschichtlich relevanten Bildungsprozess, in dem „biografisches Lernen ein Lernen aus der Erfahrung“ ist (ebd.). Insofern vermittelt eine Beratung im Rahmen der persönlichen Erstellung eines Weiterbildungspasses auch selbst einen Lernprozess, in dessen Zentrum die Entdeckung von Kompetenzen steht, die in der Vergangenheit informell erworben wurden. Allerdings handelt es sich dabei nicht um eine Lernberatung, da deren Zielrichtung eher darin besteht, „biographisch bedingte Lern- und Handlungsmuster zu erfassen, den aktuellen Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten, (und) die Umsetzung des im Kurs Gelernten in den Alltag zu begleiten“ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 86).

Durch eine solche biografische Bilanzierung und Selbstreflexion wird übrigens auch die Fähigkeit gefördert und darüber hinaus auch die persönliche Bereitschaft und Motivation aktiviert, selbst Verantwortung für den eigenen Lebensweg zu übernehmen und zukunftsbezogene – berufliche oder bildungsbezogene – Präferenzen zu entwickeln und Handlungspläne vorzubereiten. Auf dieser Grundlage kann deshalb anschließend eine Generierung und eventuelle Entscheidung über entsprechende Handlungsziele und -pläne oder zumindest eine Überprüfung der bisherigen erfolgen. In diesem Sinn kombiniert biografisches Lernen die Erzeugung von Orientierungswissen und von Handlungs-, also Entscheidungsfähigkeit (vgl. Weinberg 2000, S. 118).

5. Probleme der Zertifizierung und Akzeptanzsicherung informellen Lernens im Rahmen von Weiterbildungspässen

Im Gegensatz zur Entwicklung im europäischen Ausland ist in Deutschland bisher die Frage der Zertifizierung im Zusammenhang mit Bildungspassaktivitäten noch kaum behandelt worden. Nur in wenigen Fällen wird eine Überführung informellen Lernens in ein gesellschaftlich anerkanntes Zertifikat überhaupt angestrebt (z. B. „ANEKO“ der Volkshochschule Stuttgart, „Europäischer Computerführerschein“). Dies ist auch solange nicht nötig, wie sich Passaktivitäten auf die bloße Erfassung, Sammlung und Dokumentation von Lernleistungen beschränken und nur den Passinhabern, etwa im Sinne der eigenen Laufbahnplanung, dienen sollen. Dann sind sie strukturell unproblematisch, da sie nicht den Bestand an rechtlichen Regelungen sowie der damit einhergehenden sozialen Ansprüche und Zugangsberechtigungen berühren. Sobald informell erworbene Lernleistungen zertifiziert werden sollen, wird ihre wissenschaftliche Messung und Validierung als Voraussetzung für ein überprüfbares und allgemein anerkanntes Verfahren unvermeidbar.

Dann stellt sich allerdings auch das Problem, dass das Verhältnis von Bildungstiteln, die auf informellem Wege erworben wurden, und dem „formalen“ Bildungssystem überdacht und in eine neue Balance gebracht werden muss, um die neuartigen Abschlüsse anschlussfähig zu machen. Dies betrifft vor allem den Stellenwert und die Reichweite von modularen Elementen in den Ausbildungsordnungen. Mit der allgemeinen Einführung von Zertifizierungen informeller Lernleistungen im Sinne von Gleichwertigkeitsprüfungen würden darüber hinaus artfremde Steuerungselemente in das bestehende System eingeführt, die zu erheblichen Spannungen führen könnten, da das etablierte System die neuartigen Zertifikate als Bedrohung seiner Angebote ansehen kann. Denn Bildungspässe folgen im Grunde genommen der Logik einer Output-Steuerung von sozialen Systemen, während die duale Berufsausbildung sowie die Arbeitsmarktpolitik typischerweise auf inputorientierter Programmierung beruhen, die durch „Konditionalprogramme“ eine genaue Kontrolle des Weges vorschreibt, der zum gewünschten Ziel führt und dadurch die gewünschten Verhaltensweisen ihrer Klientel hervorrufen will (vgl. Luhmann 2000), also in der Tendenz entindividualisierend wirkt. Dagegen beschränkt sich Output-Steuerung auf eine Formulierung der gewünschten Ziele und überlässt den Weg und die Mittel zur Zielerreichung in größerem Umfang den Akteuren selbst. Der Vorteil dieser in der Bürokratieforschung als „Zweckprogrammierung“ (ebd.) bezeichneten politischen Steuerungslogik, wie sie sich in immer mehr staatlichen Bereichen durchzusetzen scheint, besteht darin, dass sie für den Staat zumindest kurzfristig kostengünstiger ist. Sie ist aber andererseits mit der Gefahr verbunden, dass die Anforderungen hinsichtlich Selbstorganisation, Verantwortungsübernahme und Problemlösungskompetenz an die Akteure ansteigen und ist nicht zuletzt deshalb sozial hochgradig selektiv. Diese Überlegungen hängen in hohem Maße mit der gesellschaftlichen Akzeptanz von Weiterbildungspässen zusammen, die ihnen von den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen aufgrund der für sie erkennbaren Nützlichkeit zugeschrieben werden.

Insbesondere das Beschäftigungssystem ist hier von Interesse, zumal die gefundenen Weiterbildungspässe sich bei aller ihrer Unterschiedlichkeit zum überwiegenden Teil auf den beruflichen Bereich und mehr oder weniger auf die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind.

Im Hinblick auf die tatsächliche Nutzung des Passes durch die Passinhaber einerseits und die Verwendung durch das Beschäftigungssystem andererseits gibt es noch keine systematischen Erkenntnisse, um ein klares Bild über die Akzeptanz von Weiterbildungspässen zu erhalten, weil die Entwicklung der Passaktivitäten noch zu kurz ist. Wittenhagen berichtet allerdings von einer zurückhaltenden Annahme der Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstitutes durch die Wirtschaft trotz einer begleitenden Marketingstrategie mit Informationsbroschüren für Personalleiter und der modellhaften Erprobung in ausgewählten Unternehmen. „Ihr ursprüngliches Ziel, auch Hilfestellung für Personalabteilungen beispielsweise beim Einstellungsgespräch zu leisten, verfehlt sie (die Kompetenzbilanz) bislang jedoch weitgehend“ (Wittenhagen 2003, S. 83). Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der skizzierten Problematik, die eine umfassende Zertifizierung aufwirft, erscheint es problematisch, den Erfolg von Weiterbildungspässen allzu direkt von der Akzeptanz durch das Beschäftigungssystem abhängig zu machen und vielleicht sogar auf eine mögliche beschäftigungsrelevante Wirksamkeit von Weiterbildungspässen zu hoffen, da in diesem Fall ihr Erfolg von Kriterien abhängig gemacht würde, die kaum beeinflussbar sind. Stattdessen erscheint es, gerade auch aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, lohnenswert, Weiterbildungspässe zu einem Instrument zu machen, die einen Beitrag zur Unterstützung der persönlichen Bergung und Sichtbarmachung der individuellen Erfahrungen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen leisten und auf diese Weise die einzelnen Menschen dabei unterstützen, ihre Laufbahn selbstverantwortlich zu gestalten, zu planen und über zu bestimmen.

Anmerkungen

- 1 Für die unterschiedlichen Lernformen sollen in Anlehnung an Dohmen (2001) folgende Definitionen gelten: Formales Lernen bezeichnet Lernprozesse in allgemeinen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, die zu staatlich anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führen. Unter non-formalem Lernen werden Lernprozesse außerhalb dieser Hauptsysteme allgemeiner und beruflicher Bildung verstanden, z. B. in Erwachsenenbildungseinrichtungen wie der VHS, die mit einer Teilnahmebescheinigung oder mit einem Zertifikat belegt werden. Mit informellem Lernen werden intentionale selbstorganisierte oder beiläufige Lernprozesse bezeichnet, die lebensweltnah stattfinden: im Prozess der Arbeit, im Familien- und Freundeskreis, im ehrenamtlichen Rahmen oder in der Freizeit, die üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung führen.
- 2 Insgesamt wurden 90 verschiedene Benennungen gefunden.
- 3 In welchem Dilemma man sich dabei befindet, verdeutlichen unter anderem ausgerechnet die britischen Erfahrungen mit den NVQ's. Obwohl Großbritannien eigentlich nicht für eine überbordende Regelungswut bekannt ist, wurde dort ein System detaillierter Kompetenzstandards mit Ausführungskriterien unter Angabe geeigneter Nachweisformen entwickelt, das zunehmend unübersichtlich und schwer handhabbar ist.

4 Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Transferqualifikationen wurde allerdings ein Curriculum für einen entsprechenden Weiterbildungskurs entwickelt (vgl. Preißer/Wirkner 2002).

Literatur

- Alheit, P. (1990): Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. S. 289-337
- Alheit, P. (1999): Biographisches Lernen. In: Weißeno, G./Hufer, K.-P. (Hrsg.). Lexikon der politischen Bildung – außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Band 2, S. 32-35
- Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M.
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsumfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Münster/New York, S. 253-307
- Bjornavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Bonn
- Chomsky, N. (1980): Rules and representations. In: The Behavioral and Brain Sciences, H. 3, S. 1-61
- DIE/DIPF/IES (Hrsg.) (2003): Machbarkeitsstudie zur Einführung eines Weiterbildungspasses mit Zertifizierung informellen Lernens. Frankfurt (in Vorbereitung)
- Dietrich, S. (2001): Der Lehrende als Lernberater. Neue Aufgaben für die Vermittlung. In: ders. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 123-135
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- Erpenbeck, J. (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation –Fakten und Visionen. Münster, S. 309-316
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – Die Geschichte eines Konzeptes zwischen Stigma und Erfolg. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 81-92
- Gamm, H.-J. (1979): Umgang mit sich selbst. Grundriss einer Verhaltenslehre. Reinbek
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefährliche. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 69-79
- Gelman, R./Greeno, J. G. (1989): On the nature of competence: Principles for understanding in a domain. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ, S. 125-186
- Greeno, J. G./Riley, M. S./Gelman, R. (1984): Conceptual competence and children's counting. In: Cognitive Psychology, H. 16, S. 94-143
- Gruber, H./Mandl, H. (1996): Expertise und Erfahrung. In: Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.): Expertiseforschung. Opladen, S. 18-34
- Gudjons, H. u. a. (1986): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Reinbek
- Knöchel, W. (2000): Informelles Lernen zur selbständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM-Materialien, Nr. 38

- Kohli, M. (1982): Antizipation, Bilanzierung, Irreversibilität. Dimensionen der Auseinandersetzung mit beruflichen Problemen im mittleren Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1, S. 39-52
- Livingston, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report, H. 60, S. 65-91
- Luhmann, N. (2000): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (1991): Report: Biographieforschung. Frankfurt/M., PAS
- Preißer, R. (2003): Die Fähigkeit zur berufsbiographischen Selbstorganisation als neues Lernfeld für Erwachsene. In: Gary, Ch./Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 152-160
- Preißer, R./Wirkner, B. (2002): „Module zur Förderung der (berufs-)biographischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz“. Bonn
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin
- Siebert, H. (1985): Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., PAS
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Watkins, K. E./Marsick, V. J. (1992): Towards a Theory of informal and incidental Learning in Organisations. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4. S. 287-300
- Weiß, R. (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, 98. Berlin, S. 433-493
- Weinberg, J. (2000): Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Alltäglichkeit und Erinnerung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45, S. 116-122
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 99-110
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review, H. 66, S. 297-333
- Wittenhagen, J. (2003): Informell erworbene Qualifikationen – Alle Kompetenzen bilanzieren. In: managerSeminare, H. 67, S. 80-84

Einige der in diesem Artikel genannten Pässe finden sich auch im Internet:

- ANEKO: www.aneko.de
- Europäischer Computerführerschein: www.ecdl.com
- Europäisches Sprachenportfolio: <http://culture2.coe.int/portfolio/>
- Kompetenzbilanz: www.dji.de/bibs/33_633komp.pdf
- Lernpass: www.izk-kompetenzcheck.de/lernpass.htm