

Eckart Severing

Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen¹

Veränderungen in der Arbeitswelt führen nicht nur zu neuen Inhalten beruflichen Lernens, sie begründen auch neue Formen des Aufbaus und Erhalts berufsrelevanter Kompetenzen. Erfahrungswissen, selbstorganisiertes Lernen und informell erworrene Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das deutsche Zertifikats- und Anerkennungswesen trägt diesem Wandel bisher wenig Rechnung. Zur Dokumentation beruflicher Kompetenzen führen bisher fast ausschließlich der formelle Bildungsgang und dessen Zertifizierung. Standardisierte Zertifikate für die formale Bildung stehen zur Verfügung, sind ausreichend differenziert und den Akteuren des Arbeitsmarktes bekannt. Diese Qualifikationsnachweise beruhen auf formalisierten Bildungsgängen und Prüfungen, in der Regel in der Erstausbildung, die jedoch in einer langen Berufslaufbahn nur begrenzte Aussagekraft haben. Lernen, das sich unterhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht, wird hingegen in nur geringem Maße dokumentiert und sehr selten zertifiziert. Eine weitergehende Zertifizierung dieses informellen Lernens² im Sinne des Erwerbs von Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist nicht vorgesehen. Die wenigen bestehenden Möglichkeiten werden kaum wahrgenommen. Aufgrund seiner Individualität und Kontextbezogenheit lässt sich informelles Lernen nur über die Lernergebnisse, nicht jedoch über den Lernweg in formalen Bildungsgängen vergleichbar machen. Erst die berufliche Kompetenz, zu der sowohl formale als auch informelle Lernprozesse beitragen, bildet die Grundlage einer vergleichenden Beurteilung und Zertifizierung der auf formalen wie informellen Wege erworbenen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten.

-
- 1 Der vorliegende Beitrag fasst Ergebnisse einer Studie zu „Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland“ von Brigitte Geldermann, Sabine Seidel und Eckart Severing zusammen. Die Studie wurde im Rahmen der Arbeit des „Innovationskreises Weiterbildung“ des BMBF erstellt und ist als Band 53 der Reihe „Wirtschaft und Bildung“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung erschienen. Passagen dieses Beitrags sind bereits als Diskussionspapier für den „Innovationskreis berufliche Weiterbildung“ im Internet veröffentlicht worden.
 - 2 Zum Begriffsverständnis: „Formales“, „informelles“ und „non-formales Lernen“ werden in der deutschen Diskussion nicht einheitlich unterschieden. Dieser Beitrag folgt der von der EU-Kommission im „Memorandum lebenslanges Lernen“ (EU-Kommission 2000, S. 9) vorgeschlagenen Differenzierung: *Formales Lernen* ist organisiertes Lernen, findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen, *nicht-formales Lernen* ist geplantes und organisiertes Lernen, erfolgt aber „außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ und führt nicht zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Unter *informellem Lernen* wird hingegen lebensbegleitendes intentionales oder nicht-intentionales Erfahrungslernen verstanden (vgl. EU-Kommission 2000, S. 9. Zum differierenden Verständnis der OECD vgl. Seidel u.a. 2008, S. 9).

1. Zum Verhältnis des formellen und informellen beruflichen Lernens im Lebensverlauf

Berufliches Wissen verändert sich in schnellen Zyklen. Deshalb ist es zu einer bildungspolitischen Devise geworden, die berufliche Erstausbildung zu straffen, sich eher auf die Vermittlung langfristig nutzbarer Kompetenzen zu konzentrieren und im Gegenzug das Lernen auf den gesamten Berufsverlauf auszuweiten. Diese Ausweitung ist in Deutschland noch nicht ausreichend realisiert worden. Aus der stagnierenden Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland³ wurde vielfach die Forderung abgeleitet, die Weiterbildung müsse zum einen besser gefördert und zum anderen strukturell nach dem Vorbild der beruflichen Erstausbildung institutionalisiert werden. Diese Konsequenzen sind nur auf den ersten Blick richtig. Sie vernachlässigen, dass berufliches Lernen und formale Weiterbildung auseinanderfallen. Durch ein einfaches Mehr an landläufigen Formen der organisierten Weiterbildung ist das Problem, auch wegen der begrenzten Ressourcen der öffentlichen Bildungsförderung, nicht zu lösen.

Während die berufliche Weiterbildung in Lehrgängen und Seminaren stagniert, weisen viele Befunde darauf hin, dass sich das informelle berufliche Lernen relativ zum formalisierten Lernen ausweitet. Der regelmäßig im Auftrag des BMBF durchgeföhrten Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (BSW-AES 2007) ist zu entnehmen, dass der Stagnation der kursförmigen beruflichen Weiterbildung ein deutlicher Zuwachs des informellen Lernens gegenübersteht. In der Erhebung werden verschiedene arbeitsplatznahe Formen der beruflichen Qualifizierung als „informelle berufliche Weiterbildung“ erfasst. Der Anteil der Erwerbstätigen, die in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer dieser Formen teilgenommen haben, betrug in der aktuellen Erhebung 2007 68 Prozent gegenüber 61 Prozent drei Jahre zuvor. Autodidaktisch hatten 39 Prozent der Befragten gegenüber 35 Prozent drei Jahre zuvor gelernt (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 18). Die Reichweite der informellen Weiterbildung liegt damit wesentlich höher als die Teilnahmequote an Lehrgängen und Seminaren (vgl. Kuwan u.a. 2003, S. 185). Auch in der betrieblichen Bildung überwiegt das informelle gegenüber dem formellen Lernen: 78,5 Prozent der Unternehmen setzen auf Lernen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen und mediengestütztes Lernen; 76,3 Prozent finanzieren eigene oder externe Kurse und Seminare (vgl. Lenske/Werner 2009).

3 Bei der Beteiligung von Erwachsenen am beruflichen Lernen ist Deutschland im internationalen Vergleich deutlich zurückgefallen. Deutschland liegt bei der Stundenzahl beruflicher Weiterbildung nur noch im Mittelfeld der OECD-Staaten. Im Gegensatz zu einer ungebrochen inflationären bildungspolitischen Rhetorik zum lebenslangen Lernen ging die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in Deutschland von 1997 bis 2003 stark zurück und stagnierte dann bis 2007 (Kuwan u.a. 2004, S. 22; von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 12). Im europäischen Vergleich (EU-15) ist Deutschland damit auf den fünftletzten Platz zurückgefallen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, S. 126). Auch die aktuelle OECD-Bildungsstudie weist aus, dass die Teilnahmequote an formaler Weiterbildung (diese ist: der Anteil der Personen, die in den letzten zwölf Monaten an Kursen oder anderen Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben) in Deutschland mit zwölf Prozent deutlich geringer ist als im OECD-Durchschnitt (18%) (OECD 2006).

Mit selbstständigeren Formen des Wissenserwerbs wie dem Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld oder offenen Lernformen mit neuen Medien verbindet sich eine Reihe von Erwartungen: Aus berufsbildender Sicht wird darauf gesetzt, dass auf diese Weise zwar weniger systematisch als in Lehrgängen und Seminaren, dafür aber authentischer und daher nachhaltiger und problemorientierter gelernt werden kann. Aus bildungökonomischer Sicht wird erwartet, dass die in der institutionellen Weiterbildung notwendigerweise bestehende Kluft zwischen den Inhalten vorausgeplanter Curricula und den konkreten Anforderungen an komplexen Arbeitsplätzen beim selbstständigen, situativen Lernen weitgehend geschlossen werden und daher Fehlplanungen und teures „Lernen auf Vorrat“ vermieden werden könnten. Die Potenziale informeller Lernkontakte sind mehrfach auch durch Teilnehmerstudien belegt worden. So resümierte bereits die kanadische NALL-Erhebung, „dass die Erwachsenenbildung einem Eisberg gleicht – weitgehend den Blicken entzogen, aber in ihren verborgenen informellen Aspekten von gewaltigen Ausmaßen“ (Livingstone 1999, S. 77; Erhebung des Forschungsnetzwerks NALL „New Approaches to Lifelong Learning“, die 1998 mit 1562 Befragten durchgeführt wurde). Eine repräsentative Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) in Kooperation mit dem Berlin-Brandenburgischen Institut für Sozialforschung (BISS) und dem Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Heidelberg, die zwischen 2001 und 2003 zum Weiterbildungsbewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter durchgeführt wurde, ergab Folgendes: Nur 14 Prozent der Befragten nannten formalisiertes Lernen als wichtigsten Lernkontext. Für 87 Prozent waren andere Lernkontakte, vor allem das „arbeitsbegleitende Lernen“ (58 %) wichtiger (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 43).

Noch in den 1990er Jahren hatten sich Konzepte des informellen Lernens gleichsam polemisch gegen die etablierte, institutionalisierte Weiterbildung gestellt. Eine Abgrenzung zwischen „alten Bildungseinrichtungen“ und „neuen Lernkulturen“ schien berechtigt, weil die Bildungsinstitutionen bzw. ihre Verbände häufig Strategien der Konservierung des lehrgangsförmigen Normalgeschäfts und – in der Berufsausbildung – der Zementierung vorgängiger ordnungspolitischer Rahmenbedingungen verfolgten. Ihr Zertifizierungsmonopol nutzen viele Bildungseinrichtungen, um dem Modernisierungsdruck auf ihre Lehrmethoden standhalten zu können. Dezentrale Lernformen und informelle, erfahrungsbezogene Lernkonzepte entwickelten sich daher vor allem außerhalb und unabhängig von der Kulisse der Bildungsträger, Hochschulen und betrieblichen Bildungsabteilungen und berührten deren Praxis nur peripher, etwa in innovativen Einrichtungen und Modellprojekten.

2. Zertifizierungsverfahren informellen Lernens

Darüber ist eine eigenartige Dichotomie entstanden: Auf der einen Seite findet berufliches Lernen im Lebensverlauf überwiegend in non-formalen und informellen Kon-

texten statt. Auf der anderen Seite besteht eine Infrastruktur, die den Erwerb beruflicher Kompetenzen förderfähig, transparent und auf den Arbeitsmärkten verwertbar macht, fast ausschließlich für die formalisierte Aus- und Weiterbildung.

Damit bleiben der Umfang und die Produktivität informellen beruflichen Lernens gegenüber dessen Potenzialen deutlich beschränkt. Die mangelhaften Möglichkeiten der Zertifizierung beruflicher Kompetenzen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben wurden, wirken sich limitierend auf das informelle Lernen aus: Obwohl im Erwerbsleben relevante Kompetenzen überwiegend informell erworben werden, wirken sich auf Zugangsoptionen in weiterführende Bildungsgänge ausschließlich und auf Arbeitsmarktchancen und Karrieremöglichkeiten in Unternehmen fast ausschließlich die formalisierten, nachweisbaren Abschlüsse in der Phase des Berufseinstiegs aus. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Nachfrage nach der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen bislang gering war, weil das formale Bildungssystem in früheren Jahrzehnten fast alle Jugendlichen integrierte. Auch eine stärkere Berücksichtigung des Erfahrungslebens schien in der Vergangenheit bei einem dualen System der Berufsausbildung, das Lernen aus der Praxis bereits einschließt, nicht vordringlich zu sein. Wenn allerdings die berufliche Erstausbildung viele Jugendliche nicht mehr zu anerkannten Abschlüssen führt und auf der anderen Seite Fachkräftelücken entstehen, werden Zertifizierungsverfahren notwendig, die informelles Lernen einschließen. Auf diese Weise sind Bildungsreserven besser auszuschöpfen und transparent zu machen.

Eine Infrastruktur für die Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen muss jedoch erst noch entwickelt werden. Dafür sind bisher vor allem zwei Konzepte vorgeschlagen worden: zum einen die Öffnung der Zugänge zur Zertifizierung formalen Lernens für Externe, zum anderen der Aufbau eigenständiger Transparenz- und Zertifizierungsverfahren für informelles Lernen. Beide Konzepte bringen jedoch spezifische Probleme mit sich:

- *Zum ersten Konzept:* Prüfungsformen und Zertifizierungsstandards der formalen Bildung entsprechen ihren Organisations- und Vermittlungsformen. In mehr oder weniger standardisierten Curricula wird berufliches Wissen erworben, das in Prüfungen reproduzierbar ist und mit standardisierten Zertifikaten nachgewiesen werden kann. Der Vorsatz, informell erworbene Kompetenzen mit Zertifikaten der formalen Bildung zu validieren, führt zwei Welten des Lernens zusammen, die sich in grundsätzlicher Weise unterscheiden. In vielerlei Hinsicht sind Zertifikate der institutionellen Bildung mit dem informellen Lernen nicht kommensurabel: Es folgt eben nicht curricularen Standards, die sich in einem fixierten Kanon zu prüfender Inhalte niederschlagen könnten. Bildungsgänge können auf den Erwerb von Prüfungswissen hin optimiert sein; das berufliche informelle Lernen ist es nicht. Es vollzieht sich individuell und ist in seinem Verlauf nur selten planbar. Lernen im Arbeitsprozess hat berufliche Handlungskompetenz zum Ergebnis. Sie lässt sie sich in einer klassischen Prüfung, die in der Regel bereits aus Gründen der Prüfungsökonomie und der Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen weitgehend

auf die Reproduktion von Fachwissen abgestellt ist, nicht immer unter Beweis stellen.

- *Zum zweiten Konzept:* Aus der Schwierigkeit, informell erworbene Kompetenzen mit formalen Prüfungen zu beglaubigen, ist vielfach der Schluss gezogen worden, dass auf in der formalen Bildung übliche Formen der Zertifizierung von informell erworbenen beruflichen Kompetenzen ganz verzichtet werden sollte. Stattdessen sollte ausschließlich auf Transparenzinstrumente gesetzt werden, die Gelerntes für Dritte in offener Weise dokumentieren. Damit wird allerdings die Verwertbarkeit informellen Lernens in grundsätzlicher Weise eingeschränkt: Weder eröffnet es weiterführende Bildungsgänge im formalen Bildungssystem, noch verbessert es Beschäftigungschancen in gleicher Weise wie Zertifikate der formalen Bildung. Weitergehende Vorschläge wollen neben den etablierten Strukturen von Zertifizierungsinstitutionen der beruflichen Bildung neue Einrichtungen aufbauen, die sich in besonderer und möglicherweise angemessenerer Weise mit der Prüfung der Ergebnisse informellen Lernens befassen sollten. Eine Reihe von Initiativen und Projekten hat Verfahren einer eigenständigen Dokumentation und Zertifizierung informellen Lernens vorgelegt. Solche Verfahren sind aber nicht nachhaltig wirksam: Es fehlt ihnen an Bezug auf die im Arbeitsmarkt etablierten Standards des formalen Bildungssystems.

Die Studie „Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland“ folgt keinem dieser beiden Konzepte. An den Resultaten von Lernprozessen – Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – ist die Art und Weise ihres Erwerbs nicht mehr unterscheidbar, sodass unterschiedliche Verfahren der Erfassung von Lernergebnissen sachlich nicht begründet werden können. Zudem würden besondere Verfahren für die Zertifizierung informellen Lernens voraussichtlich als minder wertvoll im Vergleich zu denen der formalisierten Bildung gelten. Die Aufgabe kann also nicht darin bestehen, Zertifizierungsmöglichkeiten für informelles Lernen getrennt von den Verfahren und Institutionen des Bildungssystems vorzusehen. Ebenso wenig kann es allerdings darum gehen, lediglich Zugänge zu ansonsten unveränderten Zertifizierungsverfahren des formellen Lernens zu öffnen. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, Zugänge zu bestehenden Zertifizierungssystemen des formalen Lernens für Externe zu öffnen *und* die Gestaltung von Prüfungen und Nachweisen für sie so zu adaptieren, dass sie für Berufspraktiker zu bewältigen sind.

Für die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernformen in der Weiterbildung ist daher die Entwicklung entsprechender neuer Bewertungsverfahren konstitutiv. Dies erfordert einerseits den Abbau der Überbewertung traditioneller Bildungszertifikate, andererseits die Zertifizierung beruflicher Kompetenzen unabhängig von dem Lernort, an dem sie erworben wurden. Solche Zertifizierungsinstrumente müssen sich grundsätzlich gleichermaßen für die Dokumentation informell wie formell erworbener Kompetenzen eignen. Im zweiten Fall können sie die etablierten Zertifikate ergänzen.

Sie müssen folgende Leistungen erbringen:

- Systematisierung von Lerninhalten,
- Feststellung, Bewertung und Anerkennung individueller Kompetenzen, die in Bildungseinrichtungen, informellen, arbeitsplatznahen oder selbst organisierten Lernprozessen erworben wurden,
- Motivierung und Orientierung der Lernenden durch Erhöhung der Transparenz der Lernerfolge; Werbung für neue Lernformen durch eine erhöhte Verwertbarkeit.

Zur *Systematisierung*: Eine Zertifizierung von Kompetenzen muss in einem transparenten und systematisierten Konzept (z.B. Qualifizierungs- und Kompetenzpass) erfolgen, das die Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen sicherstellt, damit Betriebe die Eignung von Bewerbern beurteilen und Bildungseinrichtungen Vorqualifikationen anrechnen können (vgl. Dellbrück 2000). Insbesondere im Zusammenhang mit einer zunehmenden Modularisierung von Bildungsangeboten wächst die Bedeutung eines abgestimmten Zertifizierungssystems. Für einen Kompetenz- und Qualifizierungspass muss aber erst die Akzeptanz in den Betrieben geschaffen werden, da ihnen ein solches Instrument bisher fremd ist.

Zur *Feststellung*: Wege zur Anerkennung informellen Lernens müssen gefunden und entsprechende Infrastrukturen aufgebaut bzw. geöffnet werden (vgl. Dohmen 2001, S. 138). Im Sinne einer umfassenden Kompetenzentwicklung müssen Kompetenzen, die nicht in organisierten Lernprozessen erworben wurden, in Feststellungsverfahren zertifiziert werden. Diese können als Basis für die weitere Laufbahn- und Weiterbildungsplanung genutzt werden. Einige Ansätze zur Feststellung von Kompetenzen lassen sich dazu nutzen (vgl. z.B. Mathis 2000; Dellbrück 2000; Cuvry 1999; Jagenlauf 2000, S. 157f.). Dazu gehört auch eine Veränderung der Prüfungen. Der Zertifizierung eines bestimmten Kompetenzniveaus unter betrieblichen Gesichtspunkten steht die traditionelle Prüfungsorganisation entgegen, die stark auf arbeitsplatzferne Lernprozesse und die Reproduktion kanonisierten Prüfungswissens ausgerichtet ist. Prüfungsstellen müssen deshalb Prüfungserfordernisse und betriebsspezifische Elemente in arbeitsplatznah ausgerichteten Prüfungsformen miteinander verbinden. Neue Bewertungsverfahren von Kompetenzen müssen komplexer Natur sein, das heißt, sie müssen neben traditionellen Bildungszertifikaten das Lernen innerhalb der Arbeit, das Lernen im sozialen Umfeld und das selbst organisierte Lernen mithilfe der Informationstechnologien bei der Bewertung einschließen. Das Lernen im Prozess der Arbeit hat eine individuelle, aber auch eine organisationale und eine technische Komponente. Die Messbarkeit bzw. das Benchmarking der Lernintensität von Arbeitsplätzen muss deshalb ein wesentliches Subziel sein.

Zur *Qualifizierungsberatung*: Zertifikate können eine Bedeutung hinsichtlich der Orientierung und individuellen Bildungsplanung Lernender und der Steigerung ihrer Motivation haben. Gerade bei selbst organisierten Lernformen, bei denen häufig Beratung

und Rückkopplung fehlen, helfen sie, Lernerfolge transparent zu machen. Neue Zertifizierungsinstrumente sind nicht nur gegenüber den Arbeitgebern, sondern auch gegenüber den Lernenden verständlich und nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Barz 1999, S. 68).

3. Zertifizierungsinstitutionen für informelles Lernens

In verschiedenen Ländern Europas gibt es bereits gültige rechtliche Regelungen für eine Zulassung zu Prüfungen, die Anerkennung von Prüfungsteilen oder sogar den Erwerb eines beruflichen Ausbildungszertifikats ausschließlich durch die Dokumentation beruflich relevanter Kompetenzen. Diese Möglichkeit existiert beispielsweise in Frankreich durch die „Validation des acquis de l’expérience“. In der Schweiz sieht das 2004 reformierte Berufsbildungsgesetz eine sogenannte Gleichwertigkeitsprüfung als Anerkennungsverfahren vor. Die hier vorgestellte Studie beschreibt weitere Verfahren in Finnland, Großbritannien und Österreich. In Deutschland sind derartige Möglichkeiten bisher nur in geringem Maß vorhanden.

Die Auswertung von Erfahrungen aus diesen Ländern zeigt, dass es zu neuen Systembrüchen führen würde, wenn neben der institutionalisierten Berufsbildung konkurrierende Einrichtungen zur Kompetenzentwicklung und -messung aufgebaut würden. Es kann ebenso wenig darum gehen, Zertifizierungsverfahren des formellen Lernens zu optimieren. Die Zertifizierung informellen Lernens muss insofern eine neue zusätzliche Aufgabe der Bildungsinstitutionen werden. Dabei ist es von essenzieller Bedeutung, dass Zertifizierungsleistungen von der Durchführung von Bildungsmaßnahmen und Bildungsgänge vom Zugang zu Prüfungen getrennt werden. Wenn die Prüfung und Zertifizierung von Kompetenzen durch Bildungseinrichtungen unabhängig vom Besuch vorangegangener Lehrgänge ermöglicht würde, ergäben sich auch Möglichkeiten der arbeitsmarktverwertbaren Dokumentation beruflichen Erfahrungswissens für Bildungsferne. Viele An- und Ungelernte, die in den vergangenen Jahren durch den Nachfrageüberhang auf dem Ausbildungsstellenmarkt produziert wurden und inzwischen über Arbeitserfahrungen und informell erworbene berufliche Kompetenzen verfügen, erhielten damit eine zweite oder dritte Chance.

Allerdings würde man der Vielfalt informell erworbbener Qualifikationen und Kompetenzen nicht gerecht, wenn Zertifizierungsinstitutionen sie durch Prüfungsanforderungen nur auf Referenzsysteme beziehen würden, die aus der berufsbildbezogenen Erstausbildung stammen. Kompetenzen bewähren sich in Arbeitstätigkeiten und nicht in ihrer Entsprechung zu Curricula und Prüfungsstandards der gesetzlich geregelten Aus- und Weiterbildung. Die Ausweitung der Möglichkeit der „Externenprüfung“ bei den zuständigen Stellen – ohne vorherigen Durchgang durch eine duale Ausbildung – oder die Öffnung des Zugangs zu Hochschulprüfungen, die noch sehr begrenzt stattfindet, weisen daher die Richtung, indem sie die Zertifizierung und die Art und Weise des Kompetenzerwerbs voneinander trennen. Sie sind allerdings darin noch mangelhaft, dass sie Berufserfahrungen und Kompetenzen nur nach dem Grade

ihrer Kongruenz mit Prüfungsanforderungen anerkennen, die sich auf die formalisierte Lehre beziehen. Daher reicht der einfache Bezug auf vorhandene Referenzsysteme des Bildungssystems nicht aus; es sind zusätzlich gleichwertige tätigkeitsorientierte Referenzsysteme zu etablieren.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und der jüngst vorgelegte Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) können in den kommenden Jahren bei der Zertifizierung berufsrelevanten Wissens Reformen herbeiführen. Zu den expliziten Zielen von EQR und DQR gehört, dass Kompetenzen unabhängig davon transparent gemacht werden können, wo und auf welche Weise sie erworben wurden. Mit EC-VET, einem europäisch verankerten Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, wird ein korrespondierendes Konzept der Validierung von Lernleistungen entwickelt, das sich langfristig ebenfalls an „learning outcomes“ orientieren soll. Die europäische Diskussion wird allerdings nur dann Veränderungsimpulse setzen können, wenn auch in einer nationalen Reformdiskussion der Bedarf an einer besseren Dokumentation und einer verbindlicheren Zertifizierung informellen Lernens deutlich gemacht werden kann. Andernfalls wird auch ein DQR nicht zu mehr Bildungsmobilität beitragen, sondern schließlich nur die institutionelle Segmentierung des Bildungssystems wider-spiegeln, die wir heute bereits kennen.

4. Forschungsdesiderata

Weder die Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch benachbarte Disziplinen befassen sich bisher intensiv mit Zertifikaten und Abschlüssen der Berufsbildung. Nur wenige Veröffentlichungen haben ihren Schwerpunkt in diesem Bereich, und sehr selten werden entsprechende empirische Untersuchungen durchgeführt. Im Zusammenhang mit den Ressortforschungsprogrammen, die seit Mitte der 1990er Jahre zum informellen Lernen stattfanden, spielten hingegen Fragen der Dokumentation informellen Lernens und der Kompetenzmessung eine wichtige Rolle. Arbeiten zu diesem Thema hatten aber Schnittstellen zur Zertifizierung der formalen Bildung kaum zum Inhalt. Die Sicht auf Qualifikations- und Kompetenzdokumentationen und auf Zertifikate im Gesamtsystem der Berufsbildung war damit verstellt. Fragen der Kohärenz und Kompatibilität der Anerkennung beruflichen Wissens in verschiedenen Segmenten des Bildungssystems wurden kaum behandelt.

Damit entsprach die Berufsbildungsforschung in der Aufgliederung ihrer Fragestellungen der bildungsständischen Versäulung des Bildungssystems: Die vereinzelten Diskurse über Abschlüsse, Prüfungsformen oder Kompetenznachweise wurden innerhalb der Hochschulbildung, der dualen Ausbildung und im offenen Feld des informellen Lernens geführt, liefen aber ohne Bezug aufeinander ab und berührten daher auch nicht Fragen der Übergänge zwischen den Bereichen.

Erst in neuerer Zeit – auch veranlasst durch eine stärkere Kompetenzorientierung einer Reihe neuer oder neugeordneter Berufsbilder und die europäische Diskussion

zu Transparenz- und Mobilitätsinstrumenten wie EQR und ECVET – ziehen übergreifende Fragen der Kompetenzmessung in der Berufsbildung mehr wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf sich. Forschungsbedarf besteht dabei noch in mehrfacher Hinsicht:

- Die Daten zu den formalen Abschlüssen der Berufs- und Hochschulbildung stammen vor allem aus der Bildungsstatistik, die Leistungen und Mängel des Bildungssystems an den erreichten Abschlüssen misst. Die Datenlage wird schwieriger, wenn es um Zertifikate der beruflichen oder wissenschaftlichen Weiterbildung geht. Im Zusammenhang mit Zertifikaten und Dokumentationen ist sie gänzlich unzureichend: Dort ersetzen in der Regel Projektberichte und Modellversuchsdarstellungen empirische Untersuchungen. Über Bildungsbereiche hinausgehende empirische Untersuchungen zu Kompetenznachweisen, die auch deren wechselseitige Anrechnung erfassen, stehen aus.
- Wenn sich berufliches Lernen immer weniger an dezidierten Bildungsinstitutionen festmachen lässt und individuelle Bildungskarrieren zunehmend außerhalb der systematisch vorgesehenen Wege verlaufen, kann die Analyse des Zertifizierungsgeschehens aus einem vorwiegend institutionellen Blickwinkel zu verengten Befunden führen. Bildungsbiographische Ansätze zu Übergängen zwischen den Segmenten des Bildungssystems und zum Beschäftigungssystem erscheinen vielversprechender, weil sie besser geeignet sind, Verwerfungen und Brüche sichtbar zu machen. Solche Arbeiten mit explizitem Bezug auf Fragen der Anerkennung und Zertifizierung beruflicher Kompetenzen liegen noch nicht vor, werden aber neuerdings im Rahmen der Ressortforschung des BMBF initiiert.
- Für eine fundierte Bewertung der in Deutschland bereits bestehenden Anerkennungsverfahren des informellen und non-formalen Lernens und für die Einschätzung möglicher und notwendiger Handlungsfelder fehlen quantitative Daten. Da es in Deutschland kein zentrales System der Anerkennung, sondern ein breites Spektrum unterschiedlicher Verfahren und Ansätze gibt, die nebeneinander bestehen, nicht miteinander verzahnt sind und unterschiedlichen rechtlichen Regelungen und Zuständigkeiten unterliegen, sind die vorliegenden Informationen zu Verbreitung und Inanspruchnahme der Verfahren uneinheitlich und kaum vergleichbar. Diese weiterführenden Informationen aber stellen eine wesentliche Grundlage für die Analyse der Wirkungen der bestehenden Verfahren der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens dar.
- Andere Staaten, die kompetenzorientierte Ansätze verfolgen, tragen den Besonderheiten des informellen Lernens dadurch Rechnung, dass sie spezielle Prüf- und Bewertungsverfahren einsetzen. Deutschland hat bisher wenig wissenschaftlich aufbereitete Erfahrung mit solchen Prüfverfahren, könnte aber in dieser Hinsicht durch eine Intensivierung der vergleichenden Berufsbildungsforschung von Erfahrungen in anderen Ländern profitieren.

Nicht allein berufliche Kompetenzen, sondern erst ihre verlässliche und verbindliche Dokumentation öffnet den Menschen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und dauerhaften Beschäftigungschancen. Standardisierte Zertifikate sind nach wie vor die harte Währung des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Wer berufliche Qualifikationen und Kompetenzen außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens erworben hat, wird sie zwar in seinem aktuellen Arbeitsumfeld nutzen können. Den Zugang zu formalisierten Bildungsgängen eröffnen sie ihm in der Regel jedoch nicht, bessere Chancen am Arbeitsmarkt nur bedingt. Das ist nicht nur ein individuelles, sondern auch ein bildungökonomisches Problem, zu dessen Lösung die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beitragen könnte, wenn sie sich intensiver mit Fragen der Zertifizierung informellen Lernens beschäftigen würde.

Zur Studie „Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland“

Im Kontext der Arbeiten des „Innovationskreises berufliche Weiterbildung“ des BMBF wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) und dem Institut für Strukturentwicklung an der Universität Hannover (ies) eine Studie erstellt. Sie befasst sich mit der Frage, wie in Deutschland informell erworbene Wissen und Kompetenzen, die sich mit den Inhalten einer Berufsausbildung überschneiden oder diese ergänzen, in einer Weise dokumentiert und verwertbar gemacht werden können, die mit der Zertifizierungspraxis der Berufsausbildung kompatibel ist. Die Studie liefert ergänzend auch Daten und Auswertungen zur Situation in Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und der Schweiz. Sie wurde 2008 verfasst. Wichtige Grundlagen für die Ergebnisse bildeten die Statistiken der Bildungsberichterstattung sowie Gesetzestexte und Regularien der relevanten Institutionen der beruflichen Bildung. Darüber hinaus wurden mit Vertreterinnen und Vertretern der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung qualitative Interviews und Expertengespräche geführt sowie einschlägige Beiträge aus der Berufsbildungsforschung und -politik ausgewertet. Analog verfuhr man in Bezug auf die Vergleichsländer, deren Anerkennungskonzepte und Anerkennungspraxis im Rahmen der Studie erfasst wurden. Von besonderem Interesse waren in diesem Zusammenhang auch die Impulse und Initiativen aus der Europäischen Kommission und die OECD- Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, an der sich insgesamt 22 Länder beteiligt haben, darunter auch Deutschland (Seidel u.a. 2008).

Literatur

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. Münster
- Barz, H. (1999): Bildungsverständnis und Lebensstil. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis, H. 2, S. 63–68
- Cuvry, A. de (1999): Kompetenzanalyse in der Weiterbildung: Subjektorientierte Bedarfsanalyse. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 227–228

- Dehnbotel, P./Severing, E. (2004): Konzepte der nachhaltigen Verknüpfung formellen und informellen Lernens in der beruflichen Bildung. Hamburg/Nürnberg
- Dellbrück, J. (2000): Feststellung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen und deren Zertifizierung in einem Qualifizierungspass. In: Loebe, H. u.a. (Hrsg.): Zukunft der betrieblichen Bildung. Bielefeld, S. 214–219
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn (BMBF)
- EU-Kommission (2000): Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswägen in der Berufsausbildung. Bielefeld
- Geldermann, B. u.a. (2008): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbbener Kompetenzen. Bielefeld
- Jagenlauf, M. (2000): EREWE: Erweiterte regionale Erwachsenenbildung in Europa. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 156–158
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Kuwan, H. u.a. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn (BMBF)
- Kuwan, H. u.a. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn (BMBF)
- Lenske, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends, H. 1
- Livingstone, D.W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report, H. 60, S. 65–91
- Mathis, K. (2000): Quali-Box. Ein Selbstinstrument der Berufs- und Bildungsberatung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 144–148
- OECD (Hrsg.) (2006): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris
- Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. München
- Seidel, S. u.a. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning“. Bonn