

# **REPORT 3 | 2009**

**Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
32. Jahrgang**

**Messverfahren und Benchmarks  
in der Weiterbildung**

## REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

32. Jahrgang, Heft 3/2009

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

### Verantwortlich Herausgebende:

Ekkehard Nuisl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

**Gastherausgeberin 3/2009:** Christiane Schiersmann

**Beirat:** Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

**Wissenschaftliche Redaktion:** Thomas Jung

**Redaktionsassistent:** Beate Beyer-Paulick

**Lektorat:** Christiane Hartmann

### Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn  
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399  
E-Mail [thomas.jung@die-bonn.de](mailto:thomas.jung@die-bonn.de)

### Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter [www.report-online.de](http://www.report-online.de).

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3203** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

**Recherche:** Unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

### Bibliographische Information der Deutschen

**Nationalbibliothek:** Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Satz:** Christiane Zay, Bielefeld

### Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19  
E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos  
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn  
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20  
E-Mail [roos@sales-friendly.de](mailto:roos@sales-friendly.de)

**Erscheinungsweise:** Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 36,- EUR, für Studierende mit Nachweis 30,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1968-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-1988-8 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3203

© 2009 DIE e.V.

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.  
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten  
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften  
[www.fsc.org](http://www.fsc.org) Zert.-Nr. FSC-COC-026041  
© 1996 Forest Stewardship Council

# Inhalt

|                 |   |
|-----------------|---|
| Editorial ..... | 5 |
|-----------------|---|

## Beiträge zum Schwerpunktthema

*Patrick Werquin*

|  |    |
|--|----|
| Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries:<br>an Overview of Some Key Issues ..... | 11 |
|--|----|

*Alexander Wick*

|   |    |
|---|----|
| Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren<br>zur Diagnose beruflicher Kompetenzen ..... | 24 |
|---|----|

*Eckart Severing*

|  |    |
|--|----|
| Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen..... | 35 |
|--|----|

*Wolfgang Müskens/Willi B. Gierke*

|   |    |
|---|----|
| Gleichwertigkeit von beruflicher und Hochschulischer Bildung? ..... | 46 |
|---|----|

## Forum

*Lea Kollwe/Wolfgang Seitter*

|  |    |
|--|----|
| Lernberatung als empirische Leerstelle?..... | 57 |
|--|----|

## Rezensionen

### Bildungs- und Berufsberatung

**Sammelrezension aktueller Literatur** (Ursula Sauer-Schiffer)

|  |    |
|--|----|
| Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke/Christine Zeuner (Hrsg.)<br>Bildungsberatung im Dialog ..... | 73 |
|--|----|

Jörg Knoll

|  |    |
|--|----|
| Lern- und Bildungsberatung<br>Professionell beraten in der Weiterbildung ..... | 74 |
|--|----|

Christiane Schiersmann/Miriam Bachmann/Alexander Dauner/Peter Weber

|   |    |
|---|----|
| Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung ..... | 76 |
|---|----|

**Rezensionen**

Peter Alheit/Heide von Felden (Hrsg.)  
 Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung  
 Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs (Anne Schlüter) ..... 78

Peter Dehnbostel  
 Berufliche Weiterbildung  
 Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht (Elke Gruber) ..... 79

Georg Kortendieck/Frank Summen (Hrsg.)  
 Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung  
 (Stefan Hummelsheim) ..... 81

Wolfgang Müller-Commichau  
 Identitätslernen (Peter Brandt)..... 82

Anne Müller-Ruckwitt  
 „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen  
 Begriff (Erich Ribolits) ..... 83

Yvonne Salman  
 Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess (Matthias Rohs) ..... 85

Sabine Schmidt-Lauff  
 Zeit für Bildung im Erwachsenenalter (Ute Holm) ..... 86

Anne Strauch  
 Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext – Eine Fallstudie (Bernd Käßplinger) ... 88

Frieder Wolf  
 Bildungsfinanzierung in Deutschland (Christoph Ehmann)..... 89

Autorinnen und Autoren ..... 91

Ausschreibung für Heft 1/2010 ..... 93

**Hinweis des Verlags:**

Ab Ausgabe 1/2010 kostet das Abonnement der Zeitschrift REPORT 38,00 €, das Abonnement für Studierende 32,00 € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Erhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Verständnis.

## Editorial

Wie lassen sich Lernergebnisse messen? Wie sind Kompetenzen, insbesondere non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen? Welchen Einfluss sollen internationale Benchmarks auf die nationale Bildungspolitik haben? Dies sind Fragestellungen, die in bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen wie bildungspraktischen Kreisen sowohl auf internationaler wie auf nationaler Ebene derzeit intensiv diskutiert werden. Mit der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift REPORT sollen einige zentrale Aspekte dieser Diskussion aufgegriffen und vertieft werden.

Im ersten Beitrag dieser Ausgabe geht Patrick Werquin auf die grundlegende Frage ein, wie sich non-formal bzw. informell erworbene Kompetenzen messen lassen. Im Zuge der Ausweitung dessen, was als Gegenstand des Lernens Erwachsener sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis zunehmend in den Blick gerät, ist diese Frage von herausragender Bedeutung. In seinem Beitrag stellt Patrick Werquin zentrale Ergebnisse der Studien der OECD zu diesem Thema vor. Aufschlussreich ist, dass der Autor nicht nur Gewinn und Nutzen, sondern auch die Problematik deutlich artikuliert, die sich mit dieser Strategie zur Anerkennung von non-formal bzw. informell erworbenen Kompetenzen verbinden. Probleme sieht er insbesondere in kulturellen und finanziellen Belangen, in der Frage der Qualifikation der Personen, die die Anerkennung vornehmen, und nicht zuletzt in der Frage der Bewertung der non-formal bzw. informell erworbenen Kompetenzen (u.a. im Vergleich zu Zeugnissen mit Noten). Patrick Werquins Beitrag macht deutlich, dass trotz aller bisherigen, erfolgreichen Bemühungen noch viele Fragen zu klären und manch „dicke Bretter zu bohren“ sind, bevor die Anerkennung von Lernergebnissen aus dem non-formalen bzw. informellen Bereich auch nur ansatzweise als gelöst betrachtet werden kann.

Der zweite Beitrag des Heftes, verfasst von Alexander Wick, geht detailliert der Frage nach, ob Kompetenzerfassung einen bilanzierenden oder einen gestaltenden Zweck verfolgt. Er setzt sich mit den Vor- und Nachteilen der unterschiedlichen Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen auseinander: Beobachtungen, Befragungen und Tests. Herausgestellt wird, dass alle Instrumente – sollen sie zu belastbaren Ergebnissen führen – eine sorgfältige, theoriebasierte und testtheoretisch abgesicherte Entwicklung, Anwendung und Auswertung voraussetzen, die erst noch einzufordern ist. Darüber hinaus fragt der Beitrag danach, was gemessen werden soll: das individuelle Handeln in prototypischen Situationen, die individuellen, psycho-physischen Ressourcen, die die Grundlage für Kompetenzen bilden, oder nicht-bewusste Kompetenzen, für die eine Sensibilität geschaffen werden soll. Der Autor hält allein ein multi-methodisches Vorgehen für angemessen. So macht auch dieser Beitrag in seiner Quintessenz auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die es zu meistern gilt, wenn man Verfahren zur Kompetenzerfassung und -messung optimieren will, die sowohl wissenschaftlich anspruchsvoll sind als auch bei den Betroffenen auf Akzeptanz stoßen.

Der dritte Beitrag dieses Heftes präsentiert Überlegungen von Eckart Severing, die auf einer Studie zu den Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland basieren. Der Autor geht von dem offenkundigen Widerspruch aus, dass sich einerseits berufliches Lernen überwiegend in non-formalen und informellen Kontexten vollzieht, andererseits aber nach wie vor die Infrastruktur für die Anerkennung des Erwerbs dieser Kompetenzen fehlt. Darauf aufbauend, diskutiert der Eckart Severing verschiedene Konzepte zum Aufbau einer solchen Infrastruktur und wägt deren Vor- und Nachteile ab: So würden zum einen die Zugänge zur Zertifizierung formalen Lernens für Externe geöffnet, zum anderen eigenständige Verfahren zur Transparentmachung und Zertifizierung entwickelt. Mit Blick auf die Zukunft wird angemahnt, dass sich die Berufsbildungsforschung noch stärker mit diesen Fragen auseinandersetzen müsse.

Der von Wolfgang Müskens und Willi B. Gierke verfasste, vierte Beitrag dieser Ausgabe zeigt auf der Basis eines Modellprojektes auf, wie eine Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung gestaltet werden kann, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen. In dem Modellprojekt wurde ein quantitatives Instrument zur Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten entwickelt, um die Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungen im kaufmännischen Bereich und wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen zu prüfen. Das Modellprojekt hat gezeigt, dass die Lerneinheiten in beiden Angebotstypen ein annähernd vergleichbares Niveau aufweisen, woraus allerdings keine Aussage zur Wertigkeit vollständiger Bildungsabschlüsse abgeleitet wird. Folglich sprechen die Ergebnisse für eine Anrechnung, nicht aber für eine Gleichsetzung der unterschiedlichen Bildungswege.

Alle Beiträge zum Themenschwerpunkt machen deutlich, dass im Feld der Kompetenzerfassung, der Messung von Lernergebnissen und deren Vergleichbarkeit noch außerordentlich hoher Forschungsbedarf besteht.

Abgerundet wird das Heft durch einen Beitrag von Lea Kollewe und Wolfgang Seitter in der Rubrik Forum, der sich mit dem schillernden Begriff bzw. Konzept der „Lernberatung“ auseinandersetzt. Auf der Basis von Programmanalysen kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die Programmatik verstärkter Lernberatung u.a. im Kontext der Diskussion um neue Lernkulturen in der Praxis noch lange nicht angekommen ist – jedenfalls nicht in den Programmheften. Es wird zudem deutlich, dass eine konzeptionelle Aufgabe darin besteht, näher zu konkretisieren, was mit diesem Konzept von wem gemeint wird. Auch hier also gibt es hinreichend Bedarf für Forschung und Praxis der Weiterbildung.

*Heidelberg, August 2009*

*Christiane Schiersmann*

## Hinweis der Redaktion

Im Kontext der in vielen Wissenschaftsdisziplinen derzeit viel diskutierten Frage der Open-Access-Veröffentlichung von Forschungsergebnissen möchten wir unseren Leserinnen und Lesern mitteilen, dass auch der REPORT sich diesen neuen Anforderungen und Erwartungen der scientific community mit einer zeitgemäßen Strategie stellen wird. Die Ausgestaltung dieser Strategie wird sich am Stand der gegenwärtigen Diskussion in unserer Disziplin orientieren, die in den Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Heft 1/2009) dokumentiert sind; sie wird darüber hinaus sowohl mit den Mitgliedern des Beirats der Zeitschrift als auch mit dem W. Bertelsmann Verlag abgestimmt.

Zum anderen aber halten wir es für geboten, an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Zeitschrift sich das Recht zur Erst- und Alleinveröffentlichung von wissenschaftlichen Beiträgen vorbehält. Eingereichte Beiträge sollten daher weder in anderen Zeitschriften (auch E-Journals) noch auf Online-Portalen oder Repositorien von Hochschulservern, Forschungsinstituten oder auf privaten Internetseiten veröffentlicht worden sein. Über die Möglichkeiten eines sogenannten „grünen Wegs“ zur Open-Access-Publikation Ihrer Beiträge nach Veröffentlichung im REPORT informieren wir Sie gerne individuell.

*Bonn, August 2009*

*Die Herausgeber und Redaktion*



**Beiträge zum  
Schwerpunktthema**



Patrick Werquin

## Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: an Overview of Some Key Issues

*We are constantly learning, all of us, everywhere and all the time! While there is nothing new about this observation, the idea of exploiting learning that takes place outside the formal system of initial education and training seems to have emerged on a large scale only recently. Taking advantage of such learning requires it to be visible and therefore recognised. The aim of the paper is to give an overview of key issues involved in recognising non-formal and informal learning, ranging from the legitimacy of the learning activities in terms of the outcomes to be recognised, through the cost of the necessary assessment, and essential elements such as quality assurance, the standards used, the potential benefits and the real obstacles. The findings summarised here are based on a report that describes and analyses practices in the 22 countries that participated actively in an OECD study (2009), with participating countries from the five continents.*

### 1. The context: a lack of visible skills, knowledge and/or competences

The unprecedented raise in the level of qualifications<sup>1</sup> in the population of many OECD countries,<sup>2</sup> especially the economically active, has happened mainly through a massive increase of the level of qualifications of young people leaving the initial education and training formal system. This has at least two important consequences. Firstly, the overall level of qualifications among the adult population has not changed much. In short, the older the adults the more likely they left initial education and training at a time where most young people would not reach a high level of qualification and, in addition, most current adult learning does not lead to a qualification, whether recognised or not. Secondly, given the existence of high levels of unemployment over the last decades, and despite persisting acute difficulties in the transition from initial education and training to economically active life,<sup>3</sup> young people have become severe

1 It is difficult to define all the terms as this paper uses a lot of technical ones that may have different meanings in different contexts. Nevertheless, qualification is an important one and is used here as “skills, knowledge and/or competences that are required to perform the specific tasks attached to a particular work position and made visible through an official document awarded by an accredited body”. It is often used as a synonym for certification – even if the certification is only one of several components of the qualification in some countries – which is only the formal outcome of an assessment process by an accredited body. See Cedefop (2009) for a general glossary or OECD (2009) for specific terms.

2 Korea and Norway are among the classical examples.

3 Also known as “School-to-work transition”.

competitors to adults; even if adults have, in theory, more skills, knowledge and/or competences acquired through experience that employers claim they value more than theoretical knowledge taught in the initial education and training formal system. As a matter of fact, what young people and adults seem to share is the difficulty to find a regular job when they do not have a recognised qualification (OECD 2008).<sup>4</sup> This competition, which seems to favour young people, puts a lot of pressure on the adult learning system – defined here as a sub component of the lifelong learning system<sup>5</sup> – as there is a glaring need for re-skilling and (new) qualifications among the adults. This need has been emphasised by the long term demographic decline and, more recently, by the economic crisis that began at the end of 2008 during which many workers have been made redundant, or temporarily laid off<sup>6</sup> due to an overall lack of demand of goods and services.

The production of skills, knowledge and/or competences concerns all human activities, not only, nor obviously, in the context of formal learning situations. Learning that occurs on a daily basis could also represent skills, knowledge and/or competences that are more interesting and longer lasting because they take place in a practical setting, at work or in daily life. Whatever the case, skills, knowledge and/or competences representing non-formal and informal learning outcomes are likely to be very valuable, to judge by the interest shown by public authorities aiming to catch the train of economic growth, global competitiveness and human development. In many countries, recognition of non-formal and informal learning is seen as a possible solution to make skills, knowledge and/or competences visible as well as to deliver partial or full qualifications directly to individuals that meet the expected and agreed standards; without additional formal learning. In the most advanced countries, recognition of non-formal and informal learning has a double currency: it may give people access to the labour market as well as it allows them to re-enter the formal education and training system. When it comes to the latter, OECD (2007) identifies recognition of non-formal and informal learning as one of the 20 mechanisms, and a strong motivator, that may promote lifelong learning, together with *establishing a qualifications framework, providing credit transfer and/or involving all the stakeholders* for example.

This paper is about making skills, knowledge and/or competences recognised in the community, the economy and the society when they are not already so through a qualification delivered by the formal learning system. It provides an overview of the

---

4 The reasons for this will not be addressed in this paper but this is largely due to the role of the formal learning system that operates as a filter and the way employers operate when they hire workers, using qualification as a signal for productivity and rewarding workers on the basis of their initial qualification(s).

5 For individuals over 25 typically.

6 Not even mentioning unwanted occupational external mobility (from an employer to another) and massive reorganisation within companies with implied internal mobility (from a job to another within the same company, in the same plant or not).

main issues in relation to organising recognition of non-formal and informal learning, whether for vocational preparation or further general education.

## 2. Key issues in a nutshell

The development of lifelong learning policies and practices in many countries has revealed that skills, knowledge and/or competences also are acquired outside formal educational contexts. It is often called experience. For formal education and training systems this observation deeply challenges their qualification monopoly and therefore may engender some resistance. As a consequence, it may take some time before the acknowledgement of the existence of skills, knowledge and/or competences acquired in non-formal and informal learning becomes a reality.

Calls for the recognition of non-formal and informal learning often are based on considerations of social justice, but also an argument of economic efficiency can be introduced. In order to mobilise all available skills, knowledge and/or competences, knowledge economies can benefit from recognising those acquired in non-formal and informal learning. Many countries are now considering skills, knowledge and/or competences acquired in non-formal and informal learning as a potential source of still untapped human capital.

Although skills, knowledge and/or competences acquired in non-formal and informal learning have an economic impact by themselves, they mostly need a formal process of recognition to be transformed in economically applicable forms, in qualifications typically but not necessarily. This process does not need to be too formalised indeed; and evidence shows that many countries have adopted some light approaches to recognition of non-formal and informal learning such as self-assessment and/or portfolio. An analysis of recognition procedures in many countries shows that they contribute to making such skills, knowledge and/or competences visible and legitimate. As a consequence, such procedures also encourage people to engage and invest in (lifelong) learning. Therefore, recognition of non-formal and informal learning is high on the policy agenda in many countries as they see the need for investing in the further development and promotion of recognition procedures.

The recognition of the outcomes of non-formal and informal learning has triggered a shift of focus from learning to assessment, from inputs to outcomes. In addition, there has been some significant progress made in the assessment of skills, knowledge and/or competences. As a consequence, formal educational arrangements and institutions could also benefit from this change of paradigm. Some countries have started using outcomes based curricula for instance. The entire Bologna process as well as the European Qualifications Framework – to name only two of recent European Union achievements – is based on the concept of learning outcomes (Bjørnåvold 2007). In short, it is not the number of years, nor where and when, that people have learnt that matters but what they know or can do. It is likely that this will soon have

an impact on assessment procedures and methodologies in the context of recognition of formal learning as well.

### 3. Main rationale and potential benefits of recognising non-formal and informal learning

Modern societies are founded on ideas, innovation and knowledge. The recognition of non-formal and informal learning reflects the notion that all learning is valuable, as long as its outcomes are made visible. Accordingly, such learning needs to be recognised throughout society, particularly in the labour market; to become visible, usable and used. The recognition of non-formal and informal learning also reflects the belief that learning outcomes are more valuable than the learning process itself, because what matters is what one knows or can do, rather than where, when and how the learning took place.

The idea of recognising what individuals learn by themselves, merely by existing and dealing with daily issues and problems has been frequently addressed and dates back to a long time ago in some countries<sup>7</sup> but nowadays, the rationale for organisation such a recognition is based on the following arguments:

- Cost: the corresponding outcomes can be used and, if recognised, mobilised at lower cost.
- Effectiveness: knowing what people know and/or can do makes human organisations – typically enterprises – more effective, since each person can be assigned to the tasks in which s/he is best suited and/or most useful. Greater transparency of information makes the recruitment process easier.
- Equity: many individuals, in particular experienced adults, are considered qualified *de facto*, but they are not legally certified. Their skills, knowledge and/or competences are not recognised. As a result they are badly utilised or underutilised.

Undoubtedly the most frequent argument put forward to justify the introduction of a system for recognising non-formal and informal learning outcomes is an economic one, especially when certifications are needed, for quality assurance or regulation purposes. It reduces the costs of access to certification by proposing alternatives to the traditional certification which follows a period of education and training in a formal

---

<sup>7</sup> See Plato (*laws*) for the very first reference to learning outside formal settings. See also: Andersson et al. (2004); Anderson/Harris (2006); Bjørnåvold (2000); Burns (2001); Cedefop (2008); Coombs et al. (1973); Coombs/Ahmed (1974); Duvekot et al.(2005); Ecotec (2007); Eurostat (2006);Evans (1992); Fordham (1993); Friberg (2007); Harris (1999, 2000); Heyns (2003); Livingstone (1999, 2001a, b); Luckett (1999); Luciani (2001); NALL (2000); Schugurensky (2000); Singh (2009a, b); Steele/Taylor (1995); Tissot (2009); Thompson (1981); Torres (1990); Van Kleef (2006) and Werquin (2007a) for a survey.

setting. It also reduces the costs of formal learning by shortening its duration, with more opportunities for access and exemptions from certain parts of the programme or course. But the potential benefits go way beyond the economic argument.

Recognition of non-formal and informal learning can change attitudes by replacing the duration of learning with the idea of learning outcomes as an assessment criterion. It can also free young people from the pressure exerted by the front loading “all or nothing” approach still predominant in the initial education and training formal system, because the recognition of non-formal and informal learning outcomes would allow them to take advantage of opportunities to learn through experience (travel, jobs not necessarily intended to be permanent or long-term, and personal experience of all kinds) and take time out from their studies.

It remains also true that business is always likely to benefit if a firm can advertise the fact that its employees are formally qualified to a particular level. This is above all a condition for securing certification by quality assurance systems that use international standards (e.g. ISO), or tendering in the area of public or international procurement and/or for consumer protection (health sector), for example. Finally, the recognition of non-formal and informal learning outcomes may make it easier for employers to motivate employees to embark on courses leading to a certified qualification.

#### **4. Recognition of non-formal and informal learning revisits the usual perspective**

The recognition of non-formal and informal learning outcomes is a major development in the culture and practices of creating and using human capital. The system of formal education and initial training produces titles, diplomas or other forms of certification. Historically, it enables individuals to enter the labour market and, for active and adult life more generally. The overall direction goes from assessment and recognition to the labour market and active life. The recognition of non-formal and informal learning outcomes works in the opposite direction. It takes account of people’s experience of life and the labour market, to give them an opportunity to have their skills, knowledge and/or competences recognised and eventually obtain a certification. The crux of the process thus becomes assessment rather than learning; and the process of acquiring skills, knowledge and/or competences – the input process – is no longer the centre of interest. For example, assessment is what quality assurance should focus on in this case. Lastly, the learning process and the use of the corresponding learning outcomes become totally decoupled in time and space; there is no longer any relation between teaching and assessment, for instance.

There is no consensus on the definition of formal, non-formal and informal learning; and recognition can have several objectives. OECD (2009) proposes that the terms formal learning and informal learning should be internationally standardised. If

a consensus can be reached on these two concepts,<sup>8</sup> then the definition of non-formal learning, which is historically situated somewhere between the other two, could vary to allow countries and regions to reflect their specific requirements. It is probably neither possible nor suitable to try to reach an agreed unique definition for the three terms and this midway approach allows for discussions and mutual understanding in international forums while preserving country specificities. The important point is that when one talks of non-formal and informal learning, one needs to think of “outcomes”. It is outcomes that are assessed; it is outcomes that are valuable; it is outcomes that make it possible to find or keep a job and/or resume studies at an appropriate level. It is because the assessment of learning outcomes is quality assured that end users can have confidence in recognition of non-formal and informal learning.

## 5. Recognition of non-formal and informal learning is particularly important nowadays

Recognition has become a key issue also because populations are shrinking in many OECD countries. In addition, the structure of qualifications poorly reflects individuals’ real skills, knowledge and/or competences, particularly those of economically active people. There is a need to reduce costs of qualifications acquisition. Demands in the labour market are often mismatched with the system of education and training, which is seen as unresponsive<sup>9</sup>. The idea of motivating adults to return to the formal lifelong learning system, particularly within certain target groups; an argument often linked to self-esteem and self-confidence, as well as adults’ inability to find time for training (opportunity costs, constraints of adult life ...).

In addition to the potential benefits listed above, there are other numerous reasons to make visible and exploit non-formal and informal learning outcomes. Recognising them goes hand-in-hand with the most recent developments such as “real-time learning”, “learning on demand” and/or fashionable tools such as the certification framework, whether national or international since it is also heavily based on the notion of learning outcomes rather than inputs.

The key aim of leading countries is to study the conditions under which learning outside formal settings can be exploited and thus become less expensive for society, and particularly for the individual, because it becomes an integral part of life and does not necessarily entail specific additional costs. It is also powerful motivator because non-formal and informal learning is often more natural and more recreational than learning that takes place in formal settings.

---

8 In short, *formal learning* is structured in terms of content, time, organisation and funding; it is intentional and there are learning objectives. *Informal learning* is never structured, has no clearly stated learning objectives, and is never intentional on the part of the learners.

9 It may not have to be responsive but, for the sake of space, this issue will not be addressed here.

## 6. Recognition of non-formal and informal learning heavily relies on thorough assessment processes

Analytical research has identified “good practices” in systems and procedures for recognising non-formal and informal learning (OECD 2009). In short, what is needed is an information and guidance system (always rather indigent in most countries), some form of personalised support (there is strong evidence it is a key determinant of success) and the introduction of a recording system, such as a portfolio or a competence passport for example (it could even be electronic), to record achievement (the German *ProfilPASS* is a good example). This corresponds to the documentation and identification phases.

Then there is an assessment stage. Depending on the level of formalisation in the recognition process, assessment could range from a simple raising of awareness of a applicant’s capacities through to full certification (as in Ireland), including the granting of credits and/or the exemption of certain academic pre-requisites, or exemption from all or part of a programme when studies are resumed. In the case of total or partial certification, the use of benchmarks, either specific or shared with the formal education and training system, is essential. Generally speaking, the assessment also establishes a level of skills, knowledge and/or competences.

## 7. Recognition of non-formal and informal learning leads to a continuum of possibilities

One of the key advantages of the approach that recognises non-formal and informal learning outcomes is that it provides a continuum of outcomes. The result of the process of recognising non-formal and informal learning outcomes depends on the type of assessment used. The potential for recognising non-formal and informal learning outcomes for the applicant also varies according to the context, depending on the degree of trust prevailing in a given country, for example.

Someone who has undergone a non-formalised personal self-assessment process, e.g. for training or job-search purposes, could use the document thus produced (competences passport typically) to explain his or her aspirations. It may typically support a job application. This might also be sufficient to find a job or obtain an exemption in some countries, if the level of trust is high or if this type of process has a good reputation (Norway is a good example).

At the other end of the scale, if the system allows it – and not all systems yet do – an individual seeking certification would have to be assessed through a highly formalised recognition process. This might involve examinations, i.e. the same as passed by applicants in the formal system (Spain and Germany are good examples), an interview with an *ad hoc* jury, or else some totally different form of assessment: simulation, situational observation, dossier ... All countries have a mix of all these practices.

The assessment continuum produces a continuum of outcomes; which can be tailored to the needs of individuals. These are often left to institutions' discretion, e.g. when universities can decide whether to waive course admission prerequisites, and/or grant exemption from part of the programme for recognition-applicants intending to return to studies. Employers can also emphasise certain outcomes of the recognition process such as the portfolio, which specify what the applicant knows and can do.

This is where the differences between countries are greatest. Many, for instance, do not offer full certification based on the recognition of non-formal and informal learning outcomes alone; some require complementary education and/or training, often if only to make it possible to receive enrolment fees. Nonetheless, practices seem to be converging: today, few of the countries studied still rely solely on the diploma issued at the end of secondary education for entry to higher education, for example.

## **8. Despite all these potential benefits, there are obstacles**

The main obstacle to the development of recognition of non-formal and informal learning on a widespread basis is probably cultural. Recognising non-formal and informal learning outcomes also means these outcomes and therefore non-formal and informal learning have some legitimacy. This psychological barrier can be found even among employers who often only recognise a single filter, the formal system of initial education and training, as the indicator of skills, knowledge and/or competences.

Financial barriers are possibly still somewhat underestimated, but awareness seems to be increasing: the recognition of non-formal and informal learning outcomes is neither free nor always cheap (Werquin 2007b). Convincing applicants that they have skills, knowledge and/or competences is sometimes a lengthy and costly exercise in terms of support staff, particularly for those with least qualifications. This piece of evidence can be found among practitioners typically who describe the complexity of dealing with people denying their own skills, knowledge and/or competences, especially when they are poorly certified.

The evidence shows that there are still many other difficulties, several of which are related to the nature and quality of the assessment. Other issues include the assessor's profession and appropriate training, which is often poorly defined. All of these obstacles can be encapsulated in a single concern: many countries and regions have good practice but the challenge is to create a sustainable system for recognising non-formal and informal learning.

## **9. Does this give too much importance to the diploma?**

A particular concern among detractors of recognition, especially in very "credentialist" countries, is that it may give even more importance to the parchment. However, awarding certification is not the ultimate goal of recognition of non-formal and in-

formal learning, let alone an observed consequence. Only the mode of access to the certification is expanded, for equity and efficacy purposes. It is likely that until now the value of a certification stems from its rarity; even when it sometimes does not really represent real skills knowledge and/or competences. By expanding the sources of certification, one may hope to move towards a situation where certification will be a faithful reflection of skills, knowledge and/or competences; rather than a tool that serves merely as a social filter, or for accessing the primary segment of the labour market, hence making life of job seekers, mobile workers and employers typically a lot easier.

Moreover, if the skills, knowledge and/or competences of all individuals are visible through the certification that they can present, certification will move towards the heart of recruitment and give a *raison d'être* to tools such as the National Qualifications Framework. Lastly, by increasing the number of access routes to certification, other concepts and dimensions are placed at the centre of the recruitment process rather than the parchment alone.

## **10. Diplomas will not be issued to everyone: assessment remains the cornerstone of the system**

Assessment is just as important in the context of recognising non-formal and informal learning outcomes – if not more so, particularly because there is no control over the process by which skills, knowledge and/or competences are acquired (inputs). It is mainly this lack of control over the learning process that literally scares the detractors of recognition of non-formal and informal learning outcomes.

In addition, quality assurance must be at the heart of the assessment. The system for recognising non-formal and informal learning outcomes does not imply a general handout of certification with nothing in return, because only individuals that meet the assessment criteria will have their learning outcomes recognised, and sometimes certified in the case of a highly formalised recognition process. In fact, the assessment procedures used in systems for recognising non-formal and informal learning outcomes nowadays tend to be more demanding than their counterparts in the formal system.

Moreover, in future the recognition of non-formal and informal learning outcomes is bound to use more flexible assessment methods, which sometimes are draconian specifically to avoid provoking the wrath of supporters of the formal system. It should also be remembered that assessment is essentially based on sampling even in the formal system. No graduate of the formal system, in whatever domain or level, has been assessed in all dimensions of all subjects in the programme. Greater flexibility will also involve sample-based assessments in the system for recognising non-formal and informal learning outcomes; and group assessments will probably have to develop, too.

## 11. Ways forward

Several countries have a quasi-system (Ireland, the Netherlands, Denmark, Norway for example); others have a consistent set of practices (Australia, Canada, South Africa, UK, Belgium (Flanders)); while others still have fragmented practices (Germany, Spain, Italy, Korea, Mexico, Iceland, Switzerland). Lastly, some are in the initial (Austria, Chile, Slovenia) or very initial (Hungary, Greece, Czech Republic) phase. Even in the most advanced countries, the number of people participating remains quite small, with some exceptions in some sectors or regions; a sign of rigidities, particularly in terms of information and orientation. Psychological barriers also clearly translate into real, physical barriers, even for the most motivated.

More and better communication is therefore required. The recognition of non-formal and informal learning outcomes needs to become more transparent, without promising more than can be delivered. Communication needs to be taken closer to the stakeholders and reach everyone: small and medium-sized enterprises, professional training institutions, higher education institutions, the public employment service, families and individuals themselves. There is a need to demonstrate what works and under what conditions. This may entail clarifying vocabulary, along with information and guidance to put recognition at the heart of individuals' careers, ranging from information to complementary training for those seeking certification, and a resumption of studies in the formal system where appropriate. Individual careers need to be viewed globally, from assessment to validation and additional required formal learning to certification if necessary.

Innovative solutions are needed that stress the value of recognising non-formal and informal learning outcomes; e.g. for dealing with failure in secondary education, since a large fraction of each cohort of young people leaving school do so without a qualification of any value, even though they have obviously achieved some learning outcomes. Although these are clearly not sufficient to allow for the awarding of a full qualification, they must be documented to transform potential early drop-outs into effective lifelong learners.

Recognition methods need to be devised, either individually or for groups. Quality assurance procedures also need to be developed.

It must also be accepted that recognition of non-formal and informal learning outcomes does not necessarily suit everyone in all situations. Countries therefore need to define the conditions under which recognition is a credible alternative to education and training; in terms of duration, typically, and hence cost (Werquin 2007b). This may mean that eligibility criteria have to be strengthened and improved. Nonetheless, they are not likely to be more specific in terms of duration of experience, precisely because the essence of recognition is based on outcomes and not the duration of the acquisition process. Variants, such as interviews, preparatory dossiers, etc., are already being used in some countries.

Doubtless, the recognition of non-formal and informal learning outcomes may not be applicable to everyone. Nonetheless, it is sometimes the only possible route or the best one, particularly for population groups that have dropped out of formal learning systems for personal reasons not linked to their (potential) skills, knowledge and/or competences. In all other cases, apart from equity considerations, each country or region must make an effort to spell out the conditions under which the recognition of non-formal and informal learning outcomes can function and be really useful; and the degree of formalisation involved. Otherwise, the system will again be prone to criticism because the failure rate could be high.

Lastly, all programmes and systems for recognising non-formal and informal learning requirements in the countries covered by the study depend on trust. While this is a sign of strength among the promoters of this approach and its quality, it is unlikely that the recognition of non-formal and informal learning outcomes can be sustainable without compiling data and evaluation programmes<sup>10</sup> to prove that the process is well founded. It is because there are many reasons for believing in the efficacy of the tool that it needs to be based on a scientific approach, rather than a mere belief that it works and that it is good for people.

## References

- Andersson, P. et al. (2004): Recognition of Prior Vocational Learning in Sweden. In: *Studies in the Education of Adults*, Vol. 36, No. 1, 57–71
- Anderson, P./Harris, J. (Eds.) (2006): *Re-Theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester
- Bjørnåvold, J. (2000): *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Luxembourg
- Bjørnåvold, J. (2007): The Potential Impact of the European Qualifications Framework (EQF) on Systems for Validation of Non-formal and Informal Learning. In: Duvekot, R. et al. (Eds.): *Managing European Diversity in Lifelong Learning: the Many Perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European Workplace*. Amsterdam
- Burns, G.E. (2001): Toward a Redefinition of Formal and Informal Learning: Education and the Aboriginal People. In: *NALL (New Approaches to Lifelong Learning) Working Paper #28-2001*. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/21adultsifnormallearning.htm](http://www.nall.ca/res/21adultsifnormallearning.htm) (last access: 27.10.2008)
- Cedefop and European Commission (2008): *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning (Draft Final 7 November 2008)*. URL: [www.iconet-eu.net/index.php?option=com\\_remository&Itemid=11&func=download&id=75&chk=312c0f32dc09c70ef26d1fe560425fa0&no\\_html=1&lang=de](http://www.iconet-eu.net/index.php?option=com_remository&Itemid=11&func=download&id=75&chk=312c0f32dc09c70ef26d1fe560425fa0&no_html=1&lang=de) (last access: 16.12.2008)
- Coombs, P.H. et al. (1973): *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York
- Coombs, P.H. et al. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education can Help*. Baltimore

10 See Recotillet/Werquin (2009) for an attempt at using microdata for evaluating recognition of non-formal and informal learning.

- Duvekot, R. et al. (Eds.) (2005): *The Unfinished Story of VPL: Valuation & Validation of Prior Learning in Europe's Learning Cultures*. Utrecht
- Ecotec (2007): *European Inventory: Validation of Non-formal and Informal Learning*. URL: [www.ecotec.com/europeaninventory](http://www.ecotec.com/europeaninventory) (last access: 16.12.2008)
- Evans, N. (1992): *Experiential Learning: Assessment and Accreditation*. London/New York
- Fordham, P.E. (1993): *Informal, Non-Formal and Formal Education Programmes*. In: YMCA George Williams College, ICE 301 Lifelong Learning Unit 2. London
- Friberg, N. (2007): *What is Validation? Validation in the Nordic Countries*. In: *Communication to the Conference of NVL Network*. Reykjavik
- Harris, J. (1999): *Ways of Seeing Recognition of Prior Learning (RPL): What Contribution Can Such Practices Make to Social Inclusion?* In: *Studies in the Education of Adults*, Vol. 31, No. 2, 124-139
- Harris, J. (2000): *RPL: Power, Pedagogy and Possibility: Conceptual and Implementation Guides*. Pretoria
- Heyns, R. (2003): *Developing Models for the Assessment and Recognition of Prior Learning*. In: *Paper Presented at the Q-Africa Conference*. Johannesburg
- Livingstone, D.W. (1999): *Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. In: *NALL Working Paper #10-2000*, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/10exploring.htm](http://www.nall.ca/res/10exploring.htm) (last access: 27.10.2008)
- Livingstone, D.W. (2001a): *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. In: *NALL Working Paper #21-2001*, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/21adultsifnormalllearning.htm](http://www.nall.ca/res/21adultsifnormalllearning.htm) (last access: 27.10.2008)
- Livingstone, D.W. (2001b): *Basic Patterns of Work and Learning in Canada: Findings of the 1998 NALL Survey of Informal Learning and Related Statistics Canada Surveys*. In: *NALL Working Paper #33-2001*, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/33working&learning.htm](http://www.nall.ca/res/33working&learning.htm) (last access: 27.10.2008)
- Luciani, T. (2001): *Second NALL Bibliography on Informal and Non-Formal Learning*, NALL Working Paper #48-2001, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/48TracyLuciani.pdf](http://www.nall.ca/res/48TracyLuciani.pdf) (last access: 27.10.2008)
- Luckett, K. (1999): *Ways of Recognising the Prior Learning of Rural Development Workers*. In: *South African Journal of Higher Education*, Vol. 13, No. 2, 68-78
- NALL (New Approaches of Lifelong Learning Network) (2000): *Survey on Informal Learning*. In: Adams, M. et al.: *Bibliography on General Perspectives and Approaches to Informal, Non-formal and Formal Learning*. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/nallsurvey.doc](http://www.nall.ca/res/nallsurvey.doc) (last access: 27.10.2008)
- OECD (2007): *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris
- OECD (2008): *Education at a Glance*. Paris
- OECD (2009, forthcoming). *Recognising Non-formal and Informal Learning: Islands of Good Practice*, by Patrick Werquin (title to be confirmed)
- Osman, R./Castle, J. (2001): *The Recognition of Prior Learning: Early Lessons, Challenges and Promise*. In: *South African Journal of Higher Education*, Vol. 15, No. 1, 54-59
- Recotillet, I./Werquin, P. (2009, forthcoming): *The French VAE: Recognition of Non-formal and Informal Learning as a Visa for a Job?* In: *European Journal of Vocational Training*, No. 48
- Schugurensky, D. (2000): *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*, NALL Working Paper #19-2000, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. URL: [www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm](http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm) (last access: 27.10.2008)
- Singh, M. (2009a, forthcoming): *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning (RVA)*. In: *Synthesis Report*. Hamburg.

- Singh, M. (2009b, forthcoming): Why Recognition Matters – Valuing Informal and Non-formal Learning across the North-South Divide. Hamburg
- Steele, T./Taylor, R. K. S. (1995): Learning Independence: a Political Outline of Indian Adult Education. Leicester
- Thompson, A. R. (1981): Education and Development in Africa. New York
- Tissot, P. (Ed.) (2009): Terminology of Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms. Thessaloniki
- Torres, C. A. (1990): The Politics of Non-formal Education in Latin America. New York
- Van Kleef, J. (2006): Building PLAR through Theory: The Case for Implementing Prior Learning Assessment and Recognition in Adult Education Practice Settings. In: Master's Thesis. Antigonish
- Werquin, P. (2007a): Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes. URL: [www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf) (last access: 25.05.2009)
- Werquin, P. (2007b): 2 Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning? In: European Journal of Education, No. 42, Issue 4, 459–484
- Werquin, P. (2008): Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy. In: Lifelong Learning in Europe, No. 3, 142–149

Alexander Wick

# Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen

*Kompetenzerfassung ist ein weites Feld, dessen Strukturierung zunehmend schwerfällt. Der Beitrag differenziert Messverfahren hinsichtlich ihres Bezugs zu unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen (Kompetenz als Sammelbegriff vs. Kompetenz als organisierende psychische Funktion), möglichen Messzwecken (summativen und formativen) und Messgegenständen (Handeln – Ressourcen – Reflexion). Es werden Kontingenzen aufgezeigt, die die Auswahl von Instrumenten für verschiedene Kontexte unterstützen. Bezogen auf die Qualität von Verfahren und Messinstrumenten wird das pragmatische Kriterium der Verfahrensakzeptanz hervorgehoben. Sie beeinflusst die Auswahl von Messinstrumenten außerordentlich und ist häufig Grund für den Einsatz von Instrumenten geringer Messgüte.*

## 1. Kompetenzdefinitionen und ihre Folgen für Messungen

Bei der großen Beliebtheit und weiten Verbreitung des Kompetenzbegriffs in Wissenschaft und Praxis liegt es nahe, dass ein einheitliches Begriffsverständnis nur schwer zu erreichen ist (vgl. Klieme/Hartig 2008; Sultana 2009; Vonken 2005). Bisher existieren alltagssprachliche Vorstellungen, die im Begriff „Kompetenz“ lediglich ein beliebiges Synonym für Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eignung, Bildung, Qualifikationen usw. sehen, neben holistischen Emergenzvorstellungen, die keine empirische Erkenntnismöglichkeit bieten. Inzwischen befassen sich Theorien und Untersuchungen von Forschern unterschiedlicher Disziplinen eingehend mit dem Konzept des Begriffs. Kompetenz wird dabei im weitesten Sinne als die Befähigung eines Organismus angesehen, effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren (vgl. White 1959, S. 297).

Auch beim Vergleich differenzierter Kompetenzdefinitionen lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2009). Allgemein scheint akzeptiert zu werden, dass Kompetenz in einem sehr engen Verhältnis zum Handeln in abgrenzbaren Situationszusammenhängen steht und eine Grundlage, Disposition oder Neigung zu kontingentem (Nicht-)Handeln ist, die in konkreten Situationen aktualisiert wird (vgl. Geissler/Orthey 2002). Die überwiegende Zahl von Begriffsverwendungen geht ferner davon aus, dass Kompetenzen in ihren Ausprägungen erlernt wurden und sich prinzipiell über die Lebenszeit verändern und entwickeln lassen (vgl. Dehnbostel 2001, S. 76). Eine gewisse Einmütigkeit besteht auch darin, sich nicht mit der Feststellung einer allgemeinen, allumfassenden Kompetenz zu begnügen, sondern

sich auf Domänen menschlicher Aktivität und voneinander abgrenzbare Klassen von Inhalten zu beziehen und entsprechende Differenzierungen vorzunehmen.

Darüber hinaus lassen sich zwei grundlegende Ansätze zur Konzeptionalisierung von Kompetenzen voneinander abgrenzen, die sich in entsprechenden Definitionen niederschlagen oder – bei der häufig vorkommenden Unschärfe oder Widersprüchlichkeit der Definitionen – aus der schließlich praktisch verfolgten Erfassungslogik folgern lassen.

### **1.1 Kompetenz als Sammelbegriff**

Eine Gruppe konzipiert Kompetenzen als Sammelbegriff für die (Ausprägungen der) Motive, Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Selbstkonzepte, Einstellungen und Werte, die die Effektivität von Personen im Umgang mit der Umwelt bestimmen (vgl. z.B. Spencer u.a. 1992; Dehnhostel 2001). Je nach Autor bestimmt sich Kompetenz in einer Domäne aus einzelnen oder mehreren dieser Konzepte, wobei zumeist den kognitiven Aspekten eine herausragende Rolle zugesprochen wird (z.B. in Prenzel u.a. 2008). Nach dieser Sichtweise wird die Kompetenz einer Person in einer Domäne (z.B. soziale Interaktion) als Summe der domänenspezifischen Fähigkeiten dieser Person angesehen, wobei Fähigkeiten häufig wiederum als Summe der jeweils zuzuordnenden Fertigkeiten gesehen werden (vgl. Frey 2006). Natürlich sind unzählige solcher Unterteilungen denkbar und werden in der Literatur auch vertreten. Sehr häufig wird in die vier Kernbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz eingeteilt. Die Konzepte, die aus dieser Sicht die Kompetenz letztlich konstituieren, sind bereits etabliert und können auf jahrzehntelange Forschungstraditionen zurückblicken (vgl. Vonken 2005).

### **1.2 Kompetenz als organisierende psychische Funktion**

Die andere Sichtweise ist, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten neben anderen psychophysischen Regulationsentitäten wie Motiven, Werten, Eigenschaften und Einstellungen lediglich Grundlagen von Kompetenzen darstellen. Diese Ressourcen werden durch einen organisierenden psychischen Mechanismus oder Prozess zusammengefügt, der die Realisierung zielgerichteter Aktivitäten, sei es durch Handlung oder durch Reflexion, ermöglicht (vgl. z.B. Erpenbeck/von Rosenstiel 2009; Hanft u.a. 2007; OECD 2005). Auf diese Weise stellt Kompetenz ein genuines, unterscheidbares Konstrukt dar. Worin dieser organisierende Prozess oder Mechanismus besteht, wird zumeist wenig ausgearbeitet. So macht die Kompetenzdefinition der OECD (2005, S. 6) einerseits sehr deutlich, dass das Vorhandensein von Wissen und kognitiven Fähigkeiten nicht ausreicht, um von Kompetenzen zu sprechen, sondern die Möglichkeit des situationsadäquaten Zugriffs auf solche und andere Ressourcen Kompetenz erst ausmacht. Andererseits wird dieser Mechanismus dann sehr unspezifisch als „Fähigkeit“ bezeichnet.

### 1.3 Kompetenzmessung als Funktion der Kompetenzdefinition

Gemäß den Definitionen von Kompetenz als Sammelbegriff ist die Messung von Kompetenzen prinzipiell einfach. Es stehen erprobte Verfahrensklassen und ausgearbeitete Instrumente zur Verfügung, um die einzelnen Konstituenten zu erfassen. Der Erörterung, ob und wie diese einzelnen Bestandteile zu gewichten sind, wird üblicherweise ausgewichen. Ein Aggregat der erhobenen Werte gilt als Ausprägung der Kompetenz. Die häufig ungelöste Gewichtungproblematik und die fragwürdige Annahme, dass Potenziale sich bei Bedarf automatisch in entsprechende Aktivitäten umsetzen, lassen den Ansatz zumindest lückenhaft erscheinen.

Nach der Definition von Kompetenz als organisierende psychische Funktion ist ein zusätzlicher Schritt zentral. Zunächst werden wie oben Fertigkeiten, Fähigkeiten und weitere Ressourcen mit belastbaren Verfahren ermittelt. Danach ist eine Messsituation zu kreieren, in der die Ausprägung des psychischen Prozesses oder Mechanismus der interessierenden Kompetenz erfasst werden kann. Das Verfahren muss dabei die verschiedenen psychophysischen Ressourcen miteinander in Verbindung bringen (können). Damit wird deutlich, dass aus dieser Sicht einige Verfahren, die landläufig als zur Kompetenzmessung gültig definiert werden, keineswegs Kompetenzen messen und dies ihrer Konstruktion nach häufig auch nicht vorgeben, so z.B. allgemeine Intelligenz-, Wissens- und Interessentests oder auch Aufgaben zur Überprüfung von Textverständnis und sozialem Perspektivwechsel.

## 2. Bilanzierender und gestaltender Messzweck: summative und formative Kompetenzerfassung

Kompetenzbestimmungen haben stets dokumentarischen Charakter und lassen sich grob zwei verschiedenen Zwecken zuordnen: einem bilanzierenden oder einem gestaltenden. Wenn Kompetenzen nachgewiesen und bewertet werden sollen, um damit eine Zensur oder Zuordnung vornehmen zu können, z.B. zum Erhalt eines Zertifikats oder bei Potenzialfeststellungsverfahren zur internen und externen Personalauswahl im Arbeitskontext, dient die Kompetenzerfassung einem bilanzierenden oder summativen Zweck (vgl. Wottawa/Thierau 2003; Bjørnavold 2001). Wenn Kompetenzen ermittelt werden, um eine entsprechende Selbsteinsicht, Beratung oder Weiterentwicklung anzustoßen, also Teil eines organisierten Prozesses der Kompetenzentwicklung sind, ist der Zweck ein gestaltender oder formativer.

Bereits die Erfassung zum Zweck des Zugangs zu institutionellen Angeboten (Zulassungen, Weiterbildungen oder Zertifikaten) ist summativ in dem Sinne, als dieser Zugang im Regelfall verwehrt wird, wenn ein bestimmtes Maß nicht erreicht wird. Gewährt das Verfehlen dieses Maßes den Zugang erst, ist die Zielrichtung formativ.

### 3. Grundlegende Verfahrensklassen der Kompetenzmessung: Beobachtung – Befragung – Testung

Kompetenzmessung ist die möglichst den Gütekriterien sozialwissenschaftlich fundierter diagnostischer Instrumente genügende Erfassung aktueller Kompetenzen und ihrer Ausprägungen (vgl. Bortz/Döring 2006). Messungen bauen auf Grundannahmen über Idee und Beschaffenheit von Kompetenzen auf. Sie erfassen nach der Logik ihrer Instrumente charakteristische Äußerungen der Person, deren Kompetenzen gemessen werden sollen, die in einem Aggregationsprozess zu einer quantifizierten Aussage über die Ausprägungen von Kompetenzen führen. Messungen nähern sich dem untersuchten Phänomen so gut wie möglich, indem Daten direkt erhoben werden. Die Messung von Kompetenzen ist von der Anerkennung von Kompetenzen zu unterscheiden (vgl. Hanft u.a. 2008), bei der keine Messdaten erhoben werden. Man nutzt vorhandene Nachweise und (vorwiegend) Selbstaussagen, die nicht unter Messbedingungen ermittelt werden. Üblicherweise geht man davon aus, dass Kompetenzen in Teilen oder Indikatoren für weiterführende Maßnahmen hinreichend exakt zu bestimmen sind (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Prenzel u.a. 2008). Gelegentlich wird Messbarkeit sogar als Bestandteil von Kompetenzdefinitionen formuliert (vgl. z.B. Sonntag 2009; Spencer u.a. 1992). Je nach Kompetenzdefinition stehen unterschiedliche Erfassungsverfahren zur Auswahl.

Auch der Zweck der Messung beeinflusst die Wahl der Methoden und Instrumente (vgl. Gillen 2006; Gnahs 2008). Aus Qualitätsgründen und wegen der zu erwartenden Konsequenzen ist bei formativen Zielen z.T. mit anderen Instrumenten als bei summativen zu agieren. Ein für die individuelle Beratung und Kompetenzentwicklung auf zukünftige Maßnahmen ausgerichtetes Messverfahren wird anders konzipiert sein als ein Prüfungsverfahren, das einen vorstrukturierten Lernprozess abschließt.

Grundsätzlich lassen sich drei Erfassungsklassen voneinander unterscheiden, die für berufsbezogene Kompetenzdiagnostik zum Einsatz kommen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008; Preißer/Völzke 2007):

- Beobachtungsverfahren,
- Befragungsverfahren und
- Testverfahren.

In Beobachtungsverfahren wird die Person in eine Situation gebracht, die so ausgelegt ist, dass die zu bestimmenden Kompetenzen kritisch für ihre erfolgreiche Bewältigung sind. Die Person wird bei ihrem Handeln beobachtet und ihr Verhalten gemäß vorgegebenen Kriterien eingeschätzt und bewertet. Die Beobachtungsverfahren zeichnen sich durch ihre Situierung aus, d.h. die zu beobachtenden Kompetenzen sind in einer konkreten (Simulations-)Situation zu zeigen. Sie erfordern von der zu beobachtenden Person selbst keine diagnostischen Fertigkeiten und Kenntnisse. Allerdings sind sie reaktiv, d.h. Beobachtete lassen sich durch die ihnen bekannte Beobachtung oder deren

zu erwartende Konsequenzen in ihrem Handeln beeinflussen. Das gilt in erhöhtem Maß beim summativen Messzweck. Die Beobachter stehen vor der schwierigen Aufgabe einer angemessenen, belastbaren Beobachtung, Einstufung und Interpretation. Beobachtungs- und Urteilertrainings sowie der Einsatz mehrerer Beobachter gehören zum Standardrepertoire der Qualitätssicherung. Trotzdem kann es durch Differenzen in der Situationswahrnehmung von Handelndem und Beobachter zu Uneindeutigkeiten und Fehlinterpretationen kommen (vgl. Novick u.a. 1996). Die Möglichkeit, dass die Beurteilung durch Reaktivität, nicht erkannte Routinen und Zufälligkeiten beeinflusst wird, muss in die Wertung des Handelns aufgenommen werden. Das kann über zusätzliche Verfahren erreicht werden, die hier Klarheit schaffen können.

Beobachtungen im (beruflichen) Handlungskontext sind für Messzwecke nur selten durchführbar. Der zusätzliche Zeit-, Kosten- und Arbeitsaufwand stellt sich für Organisationen als massives Problem dar. So werden möglichst prototypische Handlungssituationen für die zu erfassenden Kompetenzen simuliert. Die zur belastbaren Dokumentation und Einschätzung zu verwendenden verhaltensverankerten Einstufungsskalierungen gelten bei korrekter Anwendung als hochwertig, sind aber aufwändig zu konstruieren (vgl. Schuler u.a. 2003).

In Befragungsverfahren wird die Person zu Aussagen angeregt, die für die betrachteten Kompetenzen kritisch sind. Fragebogenverfahren und Interviews lassen einerseits das (öffentliche) Selbstkonzept der Befragten ermitteln (vgl. Mummendey 1995), andererseits können die Urteiler auf die individuelle Durchdringung der jeweiligen Kompetenzdomäne schließen (vgl. Gillen 2006). Ferner können je nach beruflichem Kontext und Konstruktion Gespräche auch als (simulierte) Arbeitsprobe gelten (vgl. McClelland 1998), z.B. hinsichtlich der Argumentations- oder Problemlösefähigkeit. Eine simulative Situierung ist häufig auch Bestandteil von Fragebögen.

In diesem Kontext wichtige Varianten der Befragung – weniger wegen der Qualität der Vorgehensweise als vielmehr durch die Häufigkeit ihres Einsatzes – sind die Selbstreflexions- und Selbstevaluationsverfahren (vgl. Colardyn/Björnavold 2004). Selbstevaluation erhöht die Authentizität, sensibilisiert für den eigenen Kompetenzstand sowie eigene Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten und trägt zur Akzeptanz von Kompetenzerfassungen bei. Kontrollierbare (technische) Qualitätsaspekte sprechen jedoch gegen sie (vgl. Fietz/Junge 2007) und werden nicht als Messungen angesehen.

Bei den Beurteilten sind eine hohe Ausprägung der Selbstbeurteilungsfähigkeit, eine geringe selbstwertbezogene Verzerrung der Selbstwahrnehmung und gewisse Artikulationsfähigkeiten notwendig (vgl. Frey/Balzer 2005; Hartig/Jude 2007). Ferner besteht in summativ ausgelegten Messsituationen latent die Gefahr der bewussten Verzerrung (vgl. Mummendey 1995), d.h. es können Bewertungen artikuliert und Verhaltensweisen beschrieben werden, die nicht viel mit dem im (beruflichen) Alltag gezeigten Handeln zu tun haben müssen. Deshalb sollten Befragungsverfahren nicht als einzige Quelle einer Kompetenzmessung herangezogen werden.

An Gesprächsleiter/innen in Interviews werden hohe Anforderungen gestellt, weil sie neben der Durchführung der Interaktion die Antworten der Befragten aufnehmen und zu einer quantifizierbaren Einschätzung oder einem Urteil integrieren müssen (vgl. Wick 2005, S. 66 f.). Interviews sind auch deshalb aufwendig, weil sie keine effizienten Gruppenmessungen zulassen. Fragebogenverfahren lassen sich ökonomisch einsetzen, entbehren aber naturgemäß der interaktiven Komponente einer mündlichen Befragung. Befragungsverfahren erfordern einen üblicherweise weit unterschätzten Konstruktionsaufwand.

In Testverfahren werden in strukturierter und standardisierter Form Konstrukte (z.B. Intelligenz, Interessen, Kontrollüberzeugungen) und Wissensbestände abgefragt, die als kompetenzkritisch gelten. Der Antwortspielraum ist dabei zugunsten der psychometrischen Güte stark eingengt. Viele psychische Phänomene sind am besten oder überhaupt reliabel nur mit Testverfahren zu ermitteln (vgl. Bortz/Döring 2006). Die Intention der meisten Instrumente aus dem nicht-klinischen Bereich ist, Konstrukte allgemein und abstrakt zu messen. Weil sie deshalb zumeist keine oder nur eine grobe Situierung aufweisen, erscheinen Testverfahren für viele potenzielle Anwender/innen wenig hilfreich bzw. sogar ungeeignet, zur Kompetenzbestimmung beizutragen (vgl. Frey/Balzer 2005). Dies trifft eventuell zu, wenn die zu messenden Merkmale als Teile und nicht als Ressourcen von Kompetenzen angesehen werden. Im Einsatz sind die Verfahren durch die Möglichkeit der Erfassung in Gruppen und standardisierte Auswertungen ökonomisch. Der höchste Aufwand liegt in der Konstruktion geeigneter Instrumente und der methodischen Ausbildung der Anwender/innen.

Sämtliche Instrumente, die zu belastbaren Ergebnissen führen sollen, verlangen eine sorgfältige theoriebasierte und testtheoretisch abgesicherte Entwicklung, Anwendung, Auswertung und Validierung. Ad hoc zusammengestellte Instrumente erfüllen die Kriterien wissenschaftlicher Güte auch bei langjähriger Praxis i.d.R. nicht.

#### **4. Messgegenstände und multimodales Vorgehen bei der Kompetenzmessung**

Für die Erfassung von Kompetenzen bietet sich nach den genannten Definitionen die Beurteilung von

- individuellem Handeln in prototypischen Situationen,
- individuellen psychophysischen Ressourcen als Grundlagen von Kompetenzen und
- individueller Erarbeitung und Reflexion der Kompetenzdomäne an.

Diesen Messgegenständen lassen sich für den Zweck einer Kompetenzmessung grob die drei Klassen von Messmethoden zuordnen. Das Handeln lässt sich in Arbeitsproben beobachten und erlaubt, hinsichtlich des Kompetenzstandes Hypothesen zu bilden. Dafür kommen zumeist situierte Simulationen in Frage. Kognitive, emotio-

nale und motivationale Ressourcen lassen sich häufig am besten mit Testverfahren ermitteln. Fachwissen lässt sich direkt in Wissensprüfungen, aber auch im Kontext von Handeln und Reflexion ermitteln. Die Reflexion des eigenen Denkens, Wollens und Tuns lässt sich am besten in Befragungen erfassen, je nach Inhalt durch Fragebögen, Interviews oder Reflexionssitzungen, die sich auf vergangenes Handeln beziehen. Menschen sind sich üblicherweise nicht all ihrer Kompetenzen bewusst; diese Sensibilisierung müssen insbesondere reflexive Instrumente selbst leisten.

Der Gesamtprozess der Messung sollte der Komplexität der zu erfassenden Kompetenz gerecht werden, die zu bewältigende Aufgabe widerspiegeln und individuell und kontextuell Spezifisches erfassen können (vgl. Björnåvold 2001; Kaufhold 2006). Bereits die knappe Skizzierung der drei Verfahrensklassen hat gezeigt, dass keine von ihnen das allein ermöglicht. Folglich ist zu fragen, ob diese Verfahrensklassen ausreichen und inwiefern die Entwicklung und Kombination der vorhandenen Methoden zu befriedigenden Ergebnissen führen kann. Vertreter der Sammeldefinition sind mit den aktuellen Verfahrensklassen im Wesentlichen zufrieden. Die der Organisationsdefinition stehen vor der Aufgabe, ihren Begriff von Kompetenz zunächst besser zu bestimmen und darauf aufbauend entsprechende Instrumente zu entwickeln. Sie müssen dabei häufig auf Methoden zurückgreifen, die nicht als Messverfahren i.e.S. gelten können oder deren Entwicklung aus anderen Intentionen erfolgt bzw. aus nicht-beruflichen Zusammenhängen (v.a. formales Schulwesen) stammt (vgl. Björnåvold 2001).

Hinsichtlich des erreichten Standes der berufsbezogenen Kompetenzdiagnostik (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Prenzel u.a. 2008) sind auf absehbare Zeit keine in der praktischen Anwendung breit verankerten neuartigen Verfahrenstypen zu erwarten. Die vorhandenen methodologisch weiterzuentwickeln, ist zumindest vom pragmatischen Standpunkt aus die angemessene Strategie (vgl. Björnåvold 2001).

So sind durch die Entwicklung computergestützter Messmöglichkeiten Verbesserungen der Messgüte möglich geworden, z.B. indem sie adaptives Testen (CAT: Frey 2007; Linden/Glass 2000) auf der Basis probabilistischer Testtheorie (IRT: Lord 1980) erheblich erleichtern und automatische Auswertungen die Objektivität der Verfahren wesentlich erhöhen können. Hierbei können, gestützt auf eine sehr umfangreiche Konstruktion, individuell angepasste Messungen ökonomisch und trennscharf durchgeführt werden. In vielen Kontexten sind rechnergestützte Gruppen- oder Massenprüfungen möglich, die sowohl organisatorisch als auch vom Aufwand her handhabbar sind. Allerdings bezieht sich das computergestützte Testen nicht auf alle Messverfahrensklassen. Es deckt insbesondere psychometrische Tests, biographische Bögen, Fallbearbeitungen und komplexe Szenarien ab (vgl. BMBF 2007). Aktuell vorangetriebene Entwicklungen psychometrischer Modellierungen (Diagnostic Classification Models: Rupp/Templin 2008) könnten möglicherweise in Zukunft Relevanz für die Praxis beruflicher Kompetenzdiagnostik erlangen.

Im Sinne zeitgemäßer diagnostischer Ansätze (vgl. Bortz/Döring 2006) lässt sich feststellen, dass grundsätzlich bei der Erfassung komplexer Merkmale oder Konstrukte

unter Berücksichtigung der jeweiligen Stärken und Schwächen sowie Einsatzbereiche der Verfahren ein multimodales Vorgehen anzustreben ist. Die Erfassungsformen Beobachtung, Befragung und Testung können je nach Messgegenständen Handeln, Ressourcen und Reflexion in Kombinationen von Instrumenten überführen, die eine große Ressourcen- und Kompetenzabdeckung erreichen.

## 5. Die Güte von Messverfahren – auch eine pragmatische Frage

Die Instrumente zur Kompetenzdiagnostik sollten Kriterien Genüge leisten, die sich auf die Qualität der Verfahren beziehen. Ebenso sollte der gesamte Messprozess diesen Gütekriterien entsprechen. Allerdings stehen verschiedene Gütekriterien zueinander in einem Spannungsverhältnis, sodass situationsbezogene Abwägungen notwendig sind. Relevant sind Kriterien der diagnostischen (Test-)Güte (z.B. Bortz/Döring 2006), die sich auf die Zuverlässigkeit (Reliabilität), Objektivität (von Durchführung, Auswertung und Interpretation) und Gültigkeit (Validität) der Verfahren beziehen und einen gewissen Aufwand in Konstruktion, Durchführung, Auswertung und Interpretation mit sich bringen. Im praktischen Einsatz stellen Kriterien der Akzeptanz, Ökonomie und Handhabbarkeit, Nützlichkeit und Vergleichbarkeit zusätzliche wichtige Faktoren dar (vgl. Gnahs 2008). So sollen Messmethoden möglichst hohen Gütekriterien genügen, aber auch einfach und kostengünstig einsetzbar sein, was nur unvollkommen zu erreichen ist.

Die Frage nach der Optimierung von Gütekriterien lässt sich beispielhaft anhand der Akzeptanz verschiedener Verfahren beleuchten. Gilt das gesellschaftlich-politische Interesse an der berufsbezogenen Kompetenzerfassung der Unterstützung der Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern und einer verbesserten Zuordnung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern, so haben Arbeitgeber i.d.R. ein Hauptinteresse an der Verbesserung des internen Personalmanagements, insbesondere bei Entscheidungen in der Personalentwicklung und -auswahl. Die Individuen dagegen interessiert vor allem eine bessere Selbstdarstellung in Auswahl-situationen und die Steuerung und Förderung ihrer eigenen Kompetenzentwicklung (vgl. Gillen 2006). Anbieter beruflicher Weiterbildung haben ein vitales Interesse daran, ihre jeweiligen Dienstleistungen an Individuen und Organisationen abzusetzen.

Die verschiedenen Perspektiven führen zu unterschiedlicher Akzeptanz von Verfahren und entsprechenden Spannungen. Verfahren, die in der Hoheit der Personen, deren Kompetenzen gemessen werden sollen, selbst liegen, werden von Arbeitgebern kaum berücksichtigt, da sie mangelnde Objektivität und Gültigkeit der Ergebnisse befürchten. Das Interesse von Individuen, sich in summativen Kontexten möglichst positiv darzustellen, wird zumindest aus Arbeitgebersicht mitunter als Verfälschungsabsicht gedeutet. Es gelingt bislang nicht, entsprechende Verfahren im Personalwesen von Unternehmen zu integrieren (vgl. Hell u.a. 2006). Von den Arbeitgebern durchgeführte Verfahren werden umso weniger von Bewerbern und Arbeitnehmern akzeptiert, je

stärker sie auf die klassischen Testgütekriterien ausgerichtet sind, da diese sich tendenziell in hoher Standardisierung, einer asymmetrischen Interaktionssituation und der Einschränkung von Reaktionsmöglichkeiten äußern. Bewerber fühlen sich dadurch in ihrer Selbstdarstellung und ggfs. in ihren Persönlichkeitsrechten beeinträchtigt, während Mitarbeiter negative Konsequenzen befürchten, wenn die Verfahren zu schlechten Einschätzungen führen, ohne dass sie das im Wesentlichen beeinflussen können. In Organisationen besteht die Gefahr, dass eine formativ angesetzte Kompetenzmessung vom Mitarbeiter als summativ beargwöhnt wird, was ein ernstes Problem für Bildungsbedarfsanalysen darstellt.

Wissenschaftliche Standardverfahren zur Erhöhung von Akzeptanz sind ein erkennbarer Anforderungsbezug und offene Rückmeldungen über die Verfahren. Getragen von einem glaubwürdig kommunizierten professionellen Erkenntnisinteresse und dem Interesse an fairen Verfahrens- und Vorgehensweisen (vgl. Thibault/Walker 1975) können sie Akzeptanz schaffen und somit zum Aufbau von Verfahrensakzeptanz beitragen. Ihre Umsetzung ist in der Praxis nicht durchgängig gewährleistet. Auch politische Entscheidungen sollen die Verwendung hochwertiger Verfahren unterstützen, die ansonsten nicht akzeptiert werden (vgl. Björnavold 2001), wobei im Bereich der (Weiter-)Bildung im Rahmen der Anerkennung von Kompetenzen durchaus Fortschritte zu verzeichnen sind (vgl. BMBF 2008; Colardyn/Björnavold 2004).

## 6. Fazit

Kompetenzdiagnostik stellt an die Beobachtenden und Beurteilenden hohe Ansprüche, sei es in der Selbst- oder Fremdbeobachtung, in der Selbst- oder Fremdbeurteilung, bei der Befragung, Beobachtung oder Nutzung von Testverfahren. Die Verfahren müssen sorgsam entwickelt, ihre Anwendung hinreichend begleitet und die Auswertung von qualifizierten Personen vorgenommen werden. Damit geht ein gewisser Aufwand einher, der sich durch die Auswahl vorhandener Verfahren nur teilweise senken lässt. Ansonsten sind Einbußen in der Aussagekraft der Ergebnisse unvermeidlich.

Je nach Messintention bieten sich Verfahren und ganze Verfahrensgruppen an oder schließen sich gegenseitig aus. Bei summativer Intention sind Selbsteinschätzungen auf Konstruktebene u.a. durch bewusste und unbewusste Verzerrungstendenzen kaum brauchbar, während in formativen Kontexten Verfahren ohne Selbstauskünfte der zu Beurteilenden auf jeden Fall zu kurz greifen, weil die ausschließliche Berücksichtigung von Ergebnissen ohne Einbeziehung ihres Zustandekommens Zweifel an der Aussagekraft von Kompetenzzuschreibungen zulässt.

Die unterschiedliche Akzeptanz der Verfahren durch Anwender/innen und zu Beurteilende trägt dazu bei, dass nicht in allen Kontexten die jeweils am besten fundierten Verfahren zum Einsatz kommen. Ferner kann auch aus dem technisch sicheren Einsatz eines solide entwickelten Instruments ein unbrauchbares Ergebnis resultieren, wenn es dem Kontext nicht angemessen ist, z.B. weil die Personengruppe, auf die es

angewendet werden soll, sich der Messung wegen geringer Akzeptanz des Verfahrens widersetzt. Damit ist nicht nur aus Sicht der Kompetenzdefinition und der technischen Konstruktion von Verfahren, sondern auch in pragmatischer Hinsicht die Kompetenzerfassung und -messung ein sehr vielgestaltiges Feld, das von den jeweiligen Anwender/innen vorab bedachte Entscheidungen und ein umsichtiges Vorgehen erfordert, um zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen.

## 7. Literatur

- Björnnavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formell erworbener Kompetenzen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 22, S. 27–36
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. 4. Aufl. Berlin
- BMBF (Hrsg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn/Berlin
- BMBF (Hrsg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bonn/Berlin
- Colardyn, D./Björnnavold, J. (2004): Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. In: European Journal of Education, H. 39, S. 69–89
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, S. 53–93
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2009): Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme – Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 2, S. 6–9
- Fietz, G./Junge, A. (2007): Europaweit einsetzbare Verfahren zur Kompetenzerhebung – Spannungsfelder der Gestaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 22–27
- Frey, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim, S. 30–46
- Frey, A. (2007): Adaptives Testen. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin u.a., S. 261–278
- Frey, A./Balzer, L. (2005): Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskompetenzen. In: Frey, A. u.a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Landau, S. 31–56
- Geißler, K./Orthey, F.-M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E. u.a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Bielefeld
- Gnahn, D. (2008): Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe für Weiterbildungseinrichtungen. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens – Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 83–97
- Hanft, A. u.a. (2007): Mehr als nur Wissen. Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung. In: Weiterbildung, H. 6, S. 12–15
- Hanft, A. u.a. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens – Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 99–111

- Hartig, J./Jude, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: BMBF (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologie-basierter Kompetenzdiagnostik. Berlin, S. 17–36
- Hell, B. u.a. (2006): Interne Personalauswahl und Personalentwicklung in deutschen Unternehmen. In: Wirtschaftspsychologie, H. 1, S. 2–22
- Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl. Weinheim
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung. Wiesbaden
- Klieme, E./Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, S. 11–29
- Linden, W.J. van der/Glas, A.W. (Hrsg.) (2000): Computerized Adaptive Testing: Theory and Practice. Dordrecht
- Lord, F.M. (1980): Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Mahwah
- McClelland, D.C. (1998): Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. In: Psychological Science, H. 9, S. 331–339
- Mummendey, H.D. (1995): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits- und Selbstkonzeptforschung. Göttingen
- Novick, N. u.a. (1996): Competence Self-Concept. In: Bracken, B.A. (Hrsg.): Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations. Oxford, S. 210–258
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris
- Preißer, R./Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 62–71
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) (2008): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden
- Rupp, A.A./Templin, J.L. (2008): Unique Characteristics of Diagnostic Classification Models. A Comprehensive Review of the Current State-of-the-art. In: Measurement. Interdisciplinary research & perspective, H. 6, S. 219–262
- Schuler, H. u.a. (2003): Konzeption und Prüfung eines multimodalen Systems der Leistungsbeurteilung. In: Individualmodul. Zeitschrift für Personalpsychologie, H. 2, S. 29–39
- Sonntag, K. (2009): Kompetenztaxonomien und -modelle: Orientierungsrahmen und Referenzgröße beruflichen Lernens bei sich verändernden Umfeldbedingungen. In: Nova Acta Leopoldina, NF 100, 364, S. 249–265
- Spencer, L.M. u.a. (1992): Competency Assessment Methods. History and State of the Art. Boston
- Sultana, R.G. (2009): Competence and Competence Frameworks in Career Guidance. Complex and Contested Concepts. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, H. 9, S. 15–30
- Thibault, J./Walker, L. (1975): Procedural Justice. A Psychological Analysis. Hillsdale
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden
- White, R.W. (1959): Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. In: Psychological Review, H. 66, S. 297–333
- Wick, A. (2005): Urteiler in der Personalauswahl. München
- Wottawa, H./Thierau, H. (2003): Lehrbuch Evaluation. 3. Aufl. Bern

Eckart Severing

## Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen<sup>1</sup>

*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 erworbene Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das deutsche Zertifikats- und Anerkennungs-wesen 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 Lernens<sup>2</sup> 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 Wegen 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 Deutschland<sup>3</sup> 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 durchgeführten 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 Rosenblatt/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 Rosenblatt/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 bildungsökonomischer 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 Lernkontexte 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 Lernkontexte, 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 Erfahrungslernens 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 Lernen

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 Bildungsgängen 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 erworbener 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 widerspiegeln, 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 vereinzelt 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 bildungsökonomisches 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 erworbenes 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. Vierteljahresschrift 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

- Dehnbostel, 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 Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Bielefeld
- Geldermann, B. u.a. (2008): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener 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
- Rosenblatt, 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

Wolfgang Müskens/Willi B. Gierke

## Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung?

### Ergebnisse aus Äquivalenzvergleichen nach dem „Oldenburger Anrechnungsmodell“

*Die bildungspolitische Forderung nach verstärkter Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung hat sich in Beschlüssen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) niedergeschlagen, die u.a. eine pauschale Anrechnung beruflicher Fortbildungsqualifikationen auf ein Hochschulstudium vorsehen. Lernergebnisse sollen angerechnet werden, wenn sie „nach Inhalt und Niveau dem Teil eines Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002). In einem Modellprojekt wurde daher ein quantitatives Instrument zur Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten entwickelt, das bei Äquivalenzvergleichen beruflicher Fortbildungsqualifikationen mit Hochschulstudiengängen Verwendung findet. Aus den bisherigen Ergebnissen dieser Äquivalenzvergleiche kann ein vorläufiges Fazit zur Gleichwertigkeit von Lerneinheiten aus kaufmännischen beruflichen Fortbildungen und wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen gegeben werden.*

### 1. Einleitung

Bildungspolitische europäische und nationale Entwicklungen, damit verbunden eine Reihe unterschiedlicher Interessen und Motive, haben das Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in den letzten Jahren ganz weit nach vorn auf die politische Agenda gesetzt (vgl. Hanft/Gierke/Müskens 2008).

Die Impulse, von denen die bildungspolitischen Bestrebungen zu einer stärkeren Verknüpfung von Bildungsbereichen ausgehen, sind vielfältig. Genannt werden können

- die absehbaren demographischen Entwicklungen, auf die u.a. mit einer Strategie zur Realisierung lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens reagiert wird,
- Prozesse der Internationalisierung und Europäisierung, die – mit dem vorgenannten Aspekt verbunden – die Produktion von Wissen zu einem zentralen Faktor im globalen Wettbewerb werden lässt; in dieser Sicht ist lebenslanges Lernen ein „Schlüsselement zur Erreichung des strategischen Ziels (...), Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 3),

- die hiermit – gewissermaßen auf der operativen Ebene – verbundenen Anstrengungen, Bildungsabschlüsse in Europa zu harmonisieren, vergleichbar und anerkennungsfähig zu machen und hierfür eine Reihe von Instrumenten wie z.B. Leistungspunktesysteme und Qualifikationsrahmen zu entwickeln,
- die unter anderem durch internationale Vergleichsstudien stärker in der politischen Öffentlichkeit wahrgenommenen Defizite des deutschen Bildungssystems, besonders auch im Hinblick auf seine vertikale Durchlässigkeit, wofür z.B. vergleichsweise geringere Akademikerquoten angeführt werden.

In Deutschland trifft dies zusammen mit einer Debatte in der Wirtschaft darüber, wie der aktuell, mehr aber noch zukünftig sehr hoch eingeschätzte Bedarf an qualifizierten Fachkräften abgedeckt werden könne.

Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen soll einerseits durch eine Erleichterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte und andererseits durch eine Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen erreicht werden.

Im Bologna-Prozess zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes sowie im parallelen Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung wurde die Forderung, früher erworbene Kompetenzen anzuerkennen und Wege zu höheren Bildungsabschlüssen zu eröffnen, mehrfach bekräftigt. In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz die Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf ein Hochschulstudium im Umfang von bis zu 50 Prozent empfohlen, unter der Voraussetzung von Gleichwertigkeitsprüfungen (vgl. KMK 2002).

Der Beschluss und die im Jahr darauf veröffentlichte gemeinsame Empfehlung von HRK, KMK und BMBF zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und ihrer Anrechnung auf ein Hochschulstudium (BMBF/HRK/KMK 2003) sind vor dem Hintergrund der langen Tradition der Nichtanerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als bildungspolitisch bedeutsame Schritte anzusehen. Das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung ist neu zu bedenken.

## 2. Der Qualifikationsverbund Nord-West

In der sogenannten ANKOM-Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“, BMBF 2005) wurde von 2005 bis 2008 die Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsverfahren in elf Modellprojekten in mehreren Bundesländern gefördert. Die Initiative wurde von einem Projektteam aus Mitarbeiter/inne/n des HIS und des VDI/VDE begleitet, das u.a. eine „Anrechnungsleitlinie“ erarbeitet hat (siehe die Website der Wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Initiative, URL: [www.ankom.his.de](http://www.ankom.his.de) sowie Veröffentlichungen zur Arbeit der ANKOM-Projekte in Stamm-Riemer u.a. 2008 und Buhr u.a. 2008).

Partner des an der Universität Oldenburg koordinierten ANKOM-Projektes „Qualifikationsverbund Nord-West“ waren das Schulenberg-Institut für Bildungsforschung, die Oldenburgische Industrie- und Handelskammer und die Industrie- und Handelskammer Ostfriesland-Papenburg. Im angeschlossenen Bremer Teilprojekt waren das Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen, die Handelskammer Bremen und die Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen vertreten.

Als erster Zielstudiengang, für den exemplarisch Anrechnungsverfahren entwickelt und implementiert werden sollten, wurde der berufsbegleitende Bachelor-Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ an der Universität Oldenburg ausgewählt. Die mögliche Anrechenbarkeit verschiedener kaufmännischer Fortbildungsabschlüsse (u.a. Geprüfte/r Industriefachwirt/in, Betriebswirt/in IHK, Geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in, Geprüfte/r Versicherungsfachwirt/in) auf diesen Studiengang wurde im Rahmen des Projektes überprüft.

Die Grundlage für die Anrechnung dieser außerhochschulischen Fortbildungen auf ein Studium bildet ein sogenannter „Äquivalenzvergleich“ (Hartmann/Stamm-Riemer 2006). Ziel des Äquivalenzvergleichs ist die Ermittlung von Übereinstimmungen der Lernergebnisse beruflicher Aufstiegsfortbildungen und Hochschulstudiengänge. Diese Übereinstimmung wird separat für jedes Studienmodul eines bestimmten Studiengangs festgestellt. Bei einer ausreichenden Abdeckung der Lernergebnisse eines Studienmoduls durch entsprechende Lernergebnisse einer Aufstiegsfortbildung soll den Fortbildungsabsolvent/inn/en bei Aufnahme eines Studiums die Teilnahme an diesem Studienmodul erlassen werden. Die Benotung des Studienmoduls wird aus dem Abschlusszeugnis der beruflichen Fortbildung übernommen.

Ein Äquivalenzvergleich, der sich auf Studiengänge bzw. Fortbildungsqualifikationen bezieht, ermöglicht ein Anrechnungsverfahren, das potenziell von allen Fortbildungsabsolvent/inn/en genutzt werden kann. Eine solche Form der Anrechnung wird in der ANKOM-Terminologie als „pauschal“ bezeichnet (Wissenschaftliche Begleitung 2008, S. 17). Im Gegensatz zu individuellen Anrechnungsvorgängen werden bei der pauschalen Anrechnung keine individuellen Kompetenzen bzw. Lernergebnisse erfasst. Für die Anrechnungskandidat/inn/en genügt es, ihr Fortbildungszeugnis beim Prüfungsamt der Hochschule einzureichen, damit die im Rahmen des Äquivalenzvergleichs bestimmten Module angerechnet werden.

Der Äquivalenzvergleich wird im Oldenburger Modell der Anrechnung (vgl. Müskens 2006) von externen Gutachter/inne/n durchgeführt. Die Begutachtung basiert auf Lernmaterialien (z.B. Textbänden, Skripten, Vorlesungspräsentationen), Lernerfolgskontrollen (Prüfungsaufgaben und -bearbeitungen, Hausarbeiten, Referaten etc.) sowie auf weiteren Dokumenten (u.a. Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen, Rahmenstoffplänen).

### 3. Gleichwertigkeit als Voraussetzung zur Anrechnung

Möglich wurde die pauschale Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf ein Hochschulstudium durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002. Dieser Beschluss legt fest, dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet werden sollen, wenn sie „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002).

Der hier verwendete Begriff der „Gleichwertigkeit“ ist in Abgrenzung zum Begriff der „Gleichartigkeit“ zu verstehen. Damit wird anerkannt, dass zwischen den Lernergebnissen der beiden Bildungsbereiche nach wie vor erhebliche Unterschiede bestehen. Diese Unterschiede ergeben sich u.a. aus den Lern- und Prüfungsformen sowie aus dem Aufbau der Curricula. Die neuen Bachelorstudiengänge wurden mit studienbegleitenden Prüfungen modularisiert. Dagegen sind berufliche Fortbildungen in der Regel in sehr viel weiter gefasste Fächer oder Lernfelder unterteilt, wobei die Prüfungen am Ende der Fortbildung stehen. Zentraler ist jedoch – sehr vereinfacht gesagt – die unterschiedlich starke Ausrichtung auf beruflich verwertbare Kompetenzen und Forschungskompetenzen.

Aus dem o.a. KMK-Beschluss leitet sich für Äquivalenzvergleiche die Notwendigkeit ab, neben einer Überprüfung inhaltlicher Übereinstimmungen auch eine Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten vorzunehmen. Solche Niveaubestimmungen wurden im „Qualifikationsverbund Nord-West“ im Rahmen von Äquivalenzvergleichen mittlerweile für viele Lerneinheiten von Studiengängen und Fortbildungsqualifikationen durchgeführt.

Die Ergebnisse dieser Niveaubestimmungen erlauben es, der Frage nachzugehen, ob die Lerneinheiten beruflicher Fortbildungsqualifikationen tatsächlich als gleichwertig zu hochschulischen Studienmodulen gelten können.

### 4. Die Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten

Der von der KMK verwendete Begriff der „Gleichwertigkeit“ impliziert, dass ein gemeinsamer, d.h. bildungsbereichsübergreifender Maßstab zur Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten existiert. Ein Vergleich der Niveau- bzw. Wertigkeitsvorstellungen von beruflicher und akademischer Bildung zeigt jedoch, dass auch hier erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Bildungsbereichen bestehen (vgl. Müskens/Gierke/Hanft 2008). Während für die berufliche Bildung der Begriff der „Handlungskompetenz“ eine zentrale Bedeutung besitzt, stellen hochschulische Taxonomien eher Wissen sowie dessen Generierung, Verknüpfung, Kommunikation und Anwendung in den Mittelpunkt.

Mit übergreifenden Qualifikationsrahmen wie dem „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (EQR) wird in jüngster Zeit der Versuch unternommen, gemeinsame Maßstäbe zur Bewertung von Lernergebnissen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen festzulegen (vgl. Europäisches Parlament 2007). Solche

Qualifikationsrahmen bilden damit eine mögliche Grundlage zur Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten über die Grenzen der verschiedenen Bildungssysteme hinweg.

## 5. Module Level Indicator

Im Rahmen des Oldenburger ANKOM-Projekts wurde mit dem „Module Level Indicator“ (MLI) auf der Grundlage des EQR ein standardisiertes, multidimensionales Instrument entwickelt, das einen bereichsübergreifenden Vergleich des Niveaus von Lerneinheiten ermöglicht (vgl. Gierke/Müskens 2009).

Der MLI bezieht sich auf Teile einer formalen Qualifikation (z.B. Module oder Fächer) und schließt damit die Lücke zwischen Taxonomien, die sich auf einzelne Lernergebnisse beziehen (vgl. z.B. Bloom 1976) und Qualifikationsrahmen (z.B. EQR, DQR), die eine Einordnung vollständiger Studien- bzw. Aus- und Fortbildungsgänge anstreben.

Der MLI besteht in der gegenwärtigen Entwicklungsversion 2.1 aus insgesamt 51 Items, die von den Gutachter/inne/n jeweils anhand einer sechsstufigen Skala bewertet werden sollen. Die 51 Bewertungen der Merkmale einer Lerneinheit werden zu neun Ergebnisskalen aggregiert:

- Die Skala „Breite und Aktualität des Wissens“ beschreibt die Breite, Tiefe und Aktualität der in der Lerneinheit vermittelten Kenntnisse. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skala, berechnet auf der Grundlage von N=84 der von Gutachter/inne/n durchgeführten Bewertungen von Lerneinheiten im Bereich „Wirtschaftswissenschaften“ bzw. „kaufmännische Aufstiegsfortbildungen“, beträgt  $\alpha=.87$ .
- Die Skala „Kritisches Verstehen“ ( $\alpha=.95$ ) beschreibt, inwieweit die innerhalb der Lerneinheit vermittelten Theorien, Modelle und/oder Methoden kritisch reflektiert werden. Hohe Werte auf dieser Skala bedeuten, dass ein Bewusstsein für die Grenzen der Anwendbarkeit und Gültigkeit der Modelle und Methoden vermittelt wird.
- Die Skala „Problemlösen“ ( $\alpha=.62$ ) beschreibt, ob und inwieweit die Lernenden innerhalb der Lerneinheit mit komplexen Problemstellungen konfrontiert werden, die sie unter Anwendung kognitiver und/oder praktischer Fertigkeiten selbstständig zu lösen haben.
- Die Skala „Praxisbezug“ ( $\alpha=.88$ ) beschreibt, ob und in welchem Maße sich die Lernmaterialien und Lernerfolgskontrollen auf reale Praxisanforderungen und -probleme beziehen.
- Die Skala „Selbstständigkeit“ ( $\alpha=.76$ ) beschreibt das Ausmaß der Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme, das von den Lernenden innerhalb der Lerneinheit erwartet wird.
- Die Skala „Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen“ ( $\alpha=.89$ ) beschreibt, ob und inwieweit innerhalb der Lerneinheit soziale und ethische Fragen thematisiert werden.

- Die Skala „Interdisziplinarität“ ( $\alpha=.77$ ) beschreibt, in welchem Ausmaß eine Lerneinheit Bezüge zu anderen Berufen oder Disziplinen aufweist und den Lernenden vermittelt, in interdisziplinären Kontexten tätig zu werden.
- Die Skala „Innovation“ ( $\alpha=.84$ ) beschreibt, ob und inwieweit die Lernerfolgskontrollen einer Lerneinheit die Lernenden mit neuartigen Problemen konfrontiert, die kreative Lösungsansätze erfordern.
- Die Skala „Kommunikation“ ( $\alpha=.81$ ) beschreibt, in welchem Maße den Lernenden vermittelt wird, Informationen, Ideen, Probleme und Lösungsansätze gegenüber Mitlernenden, Fachexperten und Laien zu kommunizieren.

Die Ergebnisskalen sind nicht voneinander unabhängig. Bildet man einen ungewichteten (arithmetischen) Mittelwert über die neun Skalen, so ergibt sich ein MLI-Gesamtwert mit einer Reliabilität von  $\alpha=.92$ .

Der MLI wurde bislang im Rahmen von Äquivalenzvergleichen in den Bereichen Wirtschafts-, Pflege- sowie Ingenieurwissenschaften eingesetzt.

Da der MLI bereichsübergreifend für die Bewertung sowohl von beruflichen Fortbildungsfächern (bzw. Lernfeldern) als auch von hochschulischen Studienmodulen geeignet sein sollte, wurde als zugrundeliegendes Bezugssystem bei der Entwicklung des Instruments der ebenfalls bereichsübergreifende EQR (vgl. Europäisches Parlament 2007) verwendet. Zur Validierung der MLI-Gesamtskala wurden die Gutachter gebeten, bei der Bewertung jeder Lerneinheit zusätzlich anzugeben, zu welcher EQR-Stufe die Lerneinheit am ehesten passen würde. Die bivariate Korrelation zwischen einer solchen direkten EQR-Einstufung und der MLI-Gesamtskala kann als Konstruktvalidität des MLI interpretiert werden. Diese Validität betrug im Bereich der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge bzw. kaufmännischen Fortbildungen  $r=.64$  ( $p<.01$ ,  $N=95$  bewertete Lerneinheiten). Eine noch höhere Korrelation zwischen direkten EQR-Einstufungen und MLI-Gesamtskala ergab sich bei Studiengängen bzw. Fortbildungen im Bereich „Pflege(wissenschaften)“. Hier wurde eine Validität von  $r=.80$  ( $p<.01$ ,  $N=91$  bewertete Lerneinheiten) erreicht.

Die hohe Validität der MLI-Gesamtskala zeigt, dass es mit diesem Instrument tatsächlich möglich ist, das Niveau einer Lerneinheit quantitativ zu bewerten und damit zu messen (vgl. Hartmann 2009). Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass noch weitere Datenerhebungen und Analysen (u.a. zur Interrater-Reliabilität des Instruments) erforderlich sind, um die Qualität des Instruments umfassend beurteilen zu können.

## 6. Gleichwertig?

Bei Äquivalenzvergleichen nach dem Oldenburger Anrechnungsmodell werden die MLI-Gesamtwerte eines konkreten Studienmoduls und eines inhaltlich korrespondierenden Fortbildungsfaches miteinander verglichen. Überschreitet die Differenz der

Niveaus eine zuvor festgelegte kritische Schwelle (i.d.R. 0,5 EQR-Einheiten), d.h. liegt das Niveau des beruflichen Fortbildungsfaches deutlich unterhalb des Niveaus des Studienmoduls, so wird von einer Anrechnung abgesehen.

Für den kaufmännischen Bereich liegen mittlerweile 42 MLI-Beurteilungen von beruflichen Fortbildungsfächern und 53 Bewertungen von wirtschaftswissenschaftlichen Studienmodulen vor. Die von den Gutachter/inne/n bewerteten Fächer sind Teil der Aufstiegsfortbildungen „Geprüfte/r Industriefachwirt/in“, „Geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in“, „Geprüfte/r Versicherungsfachwirt/in“, „Fachwirt/in für Finanzberatung“, „Geprüfte/r Betriebswirt/in“ sowie verschiedener „Industriemeister/in“-Qualifikationen. Die Studienmodule gehören zu zwei wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen, darunter der berufs begleitende „Bachelor Business Administration“-Studiengang an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Anders als bei den Äquivalenzvergleichen wurden zur Untersuchung der Frage, inwieweit eine Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung besteht, die Werte der MLI-Ergebnisskalen über die verschiedenen Fächer bzw. Module (aber getrennt nach Bildungsbereichen) gemittelt. Für die MLI-Gesamtskala ergab sich hierbei ein Mittelwert von  $M(B)=4,74$  für die 42 bewerteten Fortbildungsfächer der beruflichen Bildung sowie ein Mittel von  $M(H)=5,16$  für die 53 bewerteten Hochschulstudienmodule. Damit liegt das durch den MLI erfasste Niveau der Studienmodule im Mittel zwar signifikant ( $p<0,05$ ) höher als das Niveau der beruflichen Fortbildungsfächer, doch das Ausmaß dieser Mittelwertsdifferenz ist mit weniger als einer halben EQR-Stufe gering.

Abbildung 1: MLI-Ergebnisskalen gemittelt über 42 Fortbildungsfächer und 53 Studienmodule



Wie Abbildung 1 zeigt, beruht dieser Niveauunterschied insbesondere auf höheren Werten der Studienmodule auf den Ergebnisskalen „Breite und Aktualität des Wissens“, „Kritisches Verstehen“ sowie „Kommunikation“. Auf der Skala „Praxisbezug“ erreichen umgekehrt die Fortbildungsfächer einen höheren Wert als die Studienmodule.

## 7. Ein vorläufiges Fazit

Mit dem MLI wurde ein Instrument geschaffen, das es erlaubt, Lerneinheiten unterschiedlicher Bildungsbereiche differenziert hinsichtlich ihres Niveaus zu bewerten. Die ersten Ergebnisse solcher Bewertungen von Kammerfortbildungen im kaufmännischen Bereich und Studienmodulen aus wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen deuten darauf hin, dass die Lerneinheiten der beiden untersuchten Bildungsbereiche ein annähernd vergleichbares Niveau aufweisen. Dieses Bild bestätigt sich, wenn man die Ergebnisse der bislang durchgeführten Äquivalenzvergleiche betrachtet: Nur in sehr wenigen Einzelfällen war es erforderlich, die Anrechnung eines Fortbildungsfaches aufgrund eines bedeutsamen Niveauunterschieds zum jeweils korrespondierenden Studienmodul zu verweigern. In einer Reihe von Fällen erreichten Fortbildungsfächer darüber hinaus sogar höhere MLI-Gesamtwerte als ihre korrespondierenden Studienmodule.

Auf der Ebene der Lerneinheiten lässt sich somit durch den MLI eine zumindest annähernde Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungsqualifikationen und akademischer Bildung im kaufmännischen Bereich nachweisen. Um zu klären, inwieweit sich dieses Ergebnis auch auf andere Berufe bzw. Disziplinen übertragen lässt, sind weitere empirische Studien erforderlich.

Aus der Niveauübereinstimmung von Lerneinheiten der beiden Bildungsbereiche lässt sich keine Aussage zur Wertigkeit vollständiger Bildungsabschlüsse ableiten. Die im Rahmen der Äquivalenzvergleiche betrachteten Bachelor-Studiengänge waren sehr viel umfangreicher als die korrespondierenden beruflichen Fortbildungsqualifikationen.

Der größere Umfang der Studiengänge betrifft sowohl die Anzahl der Unterrichtsstunden bzw. den Workload als auch die Lernergebnisse: Während ein Großteil der Lernergebnisse der beruflichen Qualifikationen auch in den Studiengängen vermittelt wurde, fand sich umgekehrt nur ein Bruchteil der hochschulischen Lernergebnisse in den Fortbildungen wieder. Für den überwiegenden Teil der Studienmodule an den Hochschulen fanden sich nicht einmal ansatzweise inhaltlich äquivalente Lerneinheiten auf der Fortbildungsseite.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche daher für eine Anrechnung beruflicher Fortbildungsqualifikationen auf Hochschulstudiengänge, jedoch nicht für eine Gleichsetzung von Bachelor-Studiengängen und beruflichen Fortbildungsqualifikationen (etwa bei der Frage des Zugangs zu konsekutiven Masterstudiengängen). Zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule müssen bereits vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen im jeweils anderen Bildungsbereich angemessene Berücksichtigung finden. Systematische Äquivalenzvergleiche kön-

nen dazu beitragen, Übergangshindernisse zu identifizieren und den Umfang einer fairen Anerkennung von Vorleistungen aus einem anderen Bildungsbereich zu bestimmen.

## Literatur

- Bloom, B.S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Aufl. Weinheim
- BMBF (2005): Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ auf Hochschulstudiengänge. Bonn
- BMBF/KMK/HRK (2003): Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn
- Buhr, R. u.a. (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u.a.
- Europäisches Parlament (2007): Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: [www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE#BKMD-21](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE#BKMD-21) (Stand: 05.08.2009)
- Gierke, W.B./Müskens, W. (2009): Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: Buhr, R. u.a. (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u.a., S. 134–136
- Hanft, A. u.a. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. In: Grotlüschen, A./Kubsch, E. (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 99–111
- Hartmann, E.A. (2009): Akademische Weiterbildung für Facharbeiter. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Studium ohne Abitur – Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld, S. 99–115
- Hartmann, E.A./Stamm-Riemer, I. (2006): Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen. Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 52–60
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Bonn
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Müskens, W. (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 23–30
- Müskens, W. u.a. (2008): Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung. In: Stamm-Riemer, I. u.a. (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher hochschulischer Bildung. Hannover, S. 91–102
- Stamm-Riemer, I. u.a. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover
- Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (2008): Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung und Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover u.a. URL: <http://ankom.his.de/> (Stand: 03.09.2009)

## Forum



Lea Kollwe/Wolfgang Seitter

## Lernberatung als empirische Leerstelle?

### Befunde aus Programmanalysen von Weiterbildungseinrichtungen

*Der Beitrag fragt in einer empirischen Perspektive nach der Bedeutung von Lernberatung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Anhand einer quantitativen Programmanalyse zeigt sich, dass Lernberatung bzw. ihre weiteren semantischen Operationalisierungen nur in stark selektiver Form in den Programmen auftauchen und damit lediglich in bedingter Weise den programmatisch-theoretischen Diskurs über Lernberatung abbilden. Diese Leerstelle wird sowohl in der Perspektive eines empirisch-institutionellen Umsetzungsdefizits als auch in der Perspektive eines methodisch-theoretischen Erhebungsartefaktes interpretiert.*

#### 1. Einleitung

In der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion nimmt „Lernberatung“ einen hohen programmatischen Stellenwert ein – und dies mit steigender Tendenz. Dieser Bedeutungszuwachs wird durch mindestens vier verschiedene Diskussionsstränge gespeist, die Lernberatung auf je spezifische Weise fokussieren. Im Kontext des „Lebenslangen Lernens“ hebt Lernberatung auf eine lebenslaufbezogene Steuerung formalisierter wie informeller Lernprozesse ab. Im Kontext des „Lernkulturwandels“ wird Lernberatung als zentrales Element einer neuen Lehr-/Lernkultur definiert. In der Diskussion um „Selbstgesteuertes Lernen“ hat Lernberatung gar den Stellenwert eines Komplementärbegriffs im Sinne einer konstitutiven professionellen Hilfe bei Lernentscheidungen und lernprozessbezogenen Gestaltungsfragen, während im Kontext des „Konstruktivismus“ Lernberatung schließlich als Funktion eines veränderten professionellen Rollen- und Aufgabenverständnisses diskutiert wird (vgl. Pätzold 2004, S. 12ff.; Kollwe 2007).<sup>1</sup>

Im Gegensatz zu den publizistisch breit diskutierten wissenschaftsprogrammatischen Entwürfen und bildungspolitischen Erwartungen fällt die Dokumentation und Erforschung bildungspraktischer Umsetzungen von Lernberatung eher bescheiden aus. Neben Modellbeschreibungen und Projektberichten konzentriert sich die erwachsenenpädagogische Forschung bisher fast ausschließlich auf die Klärung konzeptioneller

1 Als ein weiterer – hier nicht berücksichtigter – Kontext ist die Debatte um Kompetenzmessung, -bewertung und -zertifizierung zu nennen, in der Lernberatung – wie etwa im Rahmen entsprechender Bildungspassdokumentationen – eine werbende, motivierende und prozessbegleitende Aufgabe innehat.

Überlegungen (vgl. Pätzold 2004; Siebert 2001, 2006), diskursanalytische Fragestellungen (vgl. Kossack 2006) oder didaktische Implementierungsschritte (vgl. Sauer-Schiffer 2004). Die tatsächliche Umsetzung von Lernberatung als zentralem Element des programmatisch verkündeten Lernkulturwandels im Regelangebot erwachsenenbildnerischer Praxis – und jenseits singulärer Modellprojekte – ist bislang empirisch kaum untersucht worden.<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diesem Defizit und fokussiert Lernberatung im Kontext des Regelangebots der öffentlich geförderten Weiterbildung. Die Schwierigkeiten einer empirischen Fokussierung liegen dabei sowohl in der fachwissenschaftlichen Unschärfe des Lernberatungsbegriffs als auch im ungeklärten bildungspraktischen Stellenwert von Lernberatung.<sup>3</sup> Wir gehen daher im Folgenden von einem offenen Lernberatungsbegriff aus, der sowohl kursintegrierte als auch kursvorgelagerte Dimensionen enthält. In einer explorativen quantitativen Analyse von Programmen unterschiedlichster Bildungsanbieter versuchen wir, (Spuren von) Lernberatung in den Ankündigungen der einzelnen Veranstaltungen (kursintegriert) und in den Programmheften insgesamt (kursvorgelagert) zu identifizieren. Dazu werden wir in einem ersten Schritt unser methodisches Vorgehen erläutern und die Programme mithilfe eines deduktiv gewonnenen Kategorienrasters nach unterschiedlichen Dimensionen – quantitative Häufigkeit, Ort des Auftretens im Programm, Veranstaltungskontext – analysieren (2). In einem zweiten Schritt werden wir die Ergebnisse in praxis-, konzeptions- und forschungsbezogener Hinsicht interpretieren und dabei auch Ergebnisse weiterer empirischer Befunde berücksichtigen (3). Abschließend werden wir die Frage im Titel unseres Beitrages mit den vorgetragenen Interpretationsperspektiven in Verbindung bringen (4).

## 2. Lernberatung im Spiegel quantitativer Programmanalysen

Gegenstand unserer Untersuchung sind Programme von Weiterbildungseinrichtungen, die eine Fülle detaillierter Informationen zu Organisationsstruktur, Bildungsverständnis, Service etc. einer Einrichtung bieten und darüber hinaus potenziellen Interessenten durch ihre Ankündigungstexte zu den einzelnen Veranstaltungen auch einen inhaltlichen Einblick in die konkrete, noch als Intention formulierte Bildungsarbeit geben. Programme sind kondensierte Ergebnisse eines langen Kommunikationsprozesses zur

---

2 Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Schiersmann/Remmele (2004), in der Lernberatung mittels standardisierter Fragebögen als ein Beratungsfeld in der Weiterbildung untersucht wurde. Die Studie zielt sowohl auf Lernberatungsverständnisse als auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen von Lernberatung.

3 Bei Lernberatung kann nicht von einem definierten Fachbegriff gesprochen werden. Vielmehr findet eine heterogene Verwendung des Begriffs je nach Verwendungszusammenhang statt, d.h. jeder Autor legt seiner Untersuchung oder Konzeption ein anderes Begriffsverständnis zugrunde. Lernberatung bezeichnet somit sehr unterschiedliche Gegenstände, Funktionen etc. und ist darüber hinaus immer durch den jeweiligen verwendeten Lern- und Beratungsbegriff gekennzeichnet. Zu einer genaueren Analyse der Differenzen und Gemeinsamkeiten in Begriffen und Konzeptionen von Lernberatung vgl. Kollwee 2009.

Abstimmung von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage. Sie haben insofern eine Scharnierfunktion, als sie artikulierte Interessen aufgreifen und latente Bedürfnisse wecken (sollen). Sie stellen ein Bindeglied zwischen der Lehrperspektive der Institution und der Lernperspektive der Adressaten dar und haben sowohl eine retrospektive als auch eine prospektive Dimension. Pointiert formuliert sind Programme – gerade in ihrer prospektiven Dimension – Entwürfe und Appelle der Anbieter an die Adressaten zur Entwicklung und Artikulation zukünftiger Bildungsinteressen. Insofern eignen sie sich besonders gut, um Entwicklungstrends in der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung von Bildungsangeboten zu identifizieren. Auch Veränderungen in der Lernkultur und in der Ausgestaltung einer sowohl kursintegrierten als auch kursvorgelagerten Lernberatung müssten entsprechende Veränderungen bzw. Markierungen in den Programmen nach sich ziehen und sich in entsprechenden Programmanalysen identifizieren lassen.<sup>4</sup>

Konkret haben wir die Programme von neun regionalen Bildungsanbietern mit einem breiten Spektrum an Größe und Ausrichtung untersucht.<sup>5</sup> Die vier bereits genannten Diskussions- und Begründungskontexte von Lernberatung (Lebenslanges Lernen, Lernkulturwandel, Selbstgesteuertes Lernen, Konstruktivismus) wurden mithilfe von über hundert Begriffen semantisch operationalisiert<sup>6</sup> und nach elf thematischen Untersuchungsbereichen gebündelt.<sup>7</sup> Dieses Kategorienraster legten wir in einem quantifizierenden Durchlauf auf die Programme, zählten sie nach absoluten Häufigkeiten aus, wendeten sie auf die verschiedenen Einrichtungen an und systematisierten sie nach dem Ort des Auftretens.

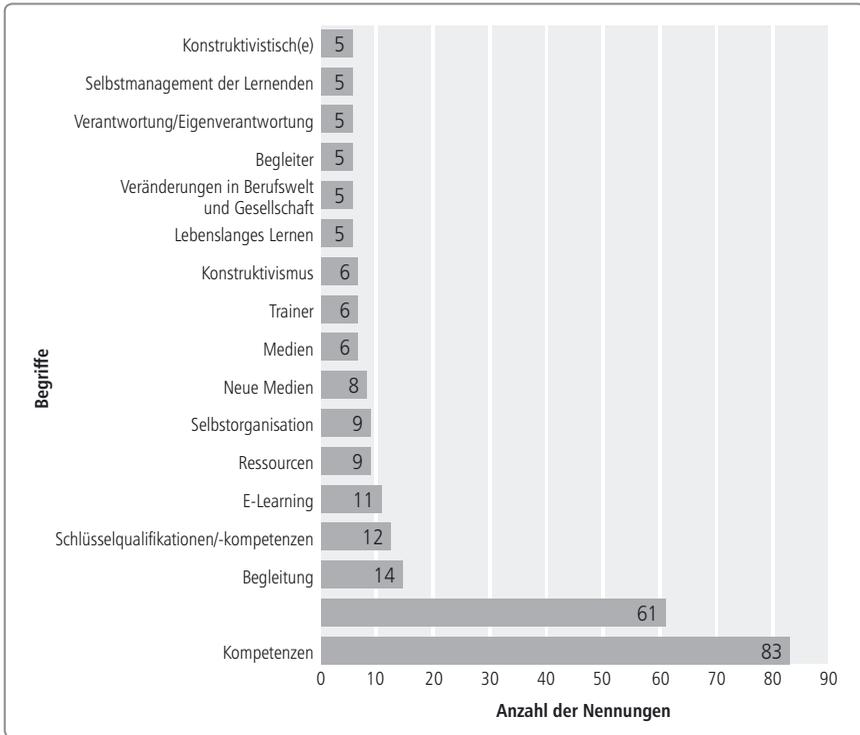
## Zählung der Häufigkeiten

Mit Blick auf die absolute Häufigkeit ergibt sich eine breite quantitative Streuung der insgesamt 335 Nennungen auf die einzelnen Begriffe. 48 der 103 Begriffe (46,6 %)

- 
- 4 Trotz dieser Seismographenfunktion werden Programmanalysen in der erwachsenenpädagogischen Forschung eher selten angewendet (als Ausnahme vgl. etwa Körber u.a. 1995; Nolda/Pehl/Tietgens 1998). Zur Entstehung von Programmen und des darauf bezogenen Programmplanungshandelns vgl. Gieseke 2000, 2003, 2006.
  - 5 Vgl. Kollwe 2007. Die Einrichtungen sind alle in den großen Dachverbänden von Arbeit und Leben (2), der katholischen Erwachsenenbildung (1), des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (2), der evangelischen Erwachsenenbildung (2) sowie im Volkshochschulverband (2) organisiert. Die Programme umfassen den Zeitraum Herbst/Winter 2005/2006 bzw. bei einjährigen Programmen das Gesamtjahr 2005.
  - 6 Die insgesamt 103 Begriffe wurden aus der Fach- und Forschungsliteratur zu den Themen Lebenslanges Lernen, Lernkulturwandel, Selbstgesteuertes Lernen und Konstruktivismus mit Blick auf die Begründung und Bedeutung von Lernberatung generiert, sodass das semantische Umfeld der Diskurse erfasst und abgebildet werden konnte.
  - 7 Die elf Untersuchungsbereiche umfassen Beratung (mit insgesamt 10 Begriffen), Ressourcen (2), Medien (6), Gesellschaftliche Veränderungen (7), Veränderte Lernkontexte/neue Lernformen (11), Pädagogisches Personal (10), Methoden (18), Kompetenzen (11), Selbstgesteuertes Lernen (16), Konstruktivismus (8) und Diagnose (4).

werden nicht erwähnt,<sup>8</sup> 15 Begriffe werden nur einmal, zehn Begriffe zweimal, sieben Begriffe viermal und sechs Begriffe dreimal erwähnt. Die restlichen 17 Begriffe, die mehr als viermal Erwähnung finden, zeigt die folgende Tabelle:

Tabelle 1: Häufigkeiten der Begriffe mit fünf und mehr Nennungen



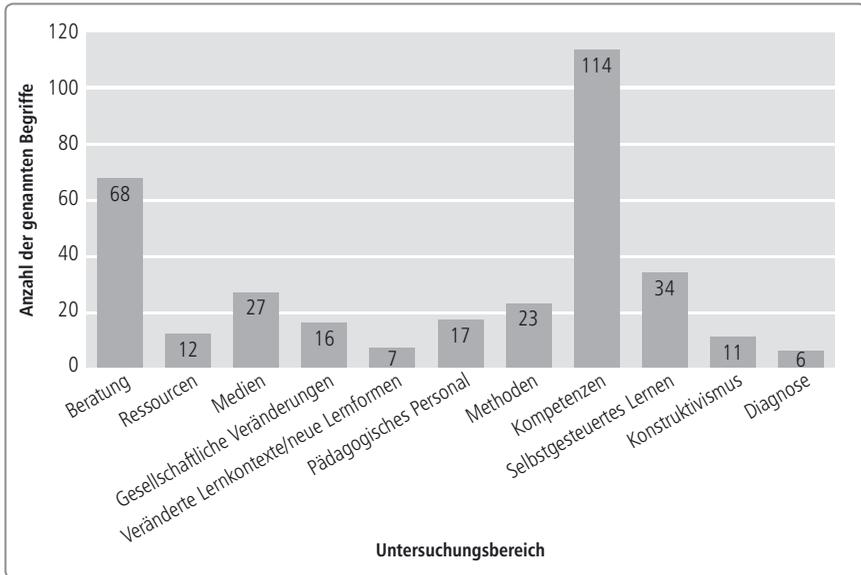
Bezogen auf die 11 Untersuchungsbereiche lässt sich ein ähnlich disparates Bild feststellen. Einerseits verteilen sich die Nennungen äußerst ungleich auf elf Bereiche,<sup>9</sup> an-

8 Darunter fallen zentrale Begriffe wie Lernberatung, Teilnehmerberatung, Blended Learning, Lernarrangement, Lernumgebung, Lernkultur, Lernmethoden, Lernarrangeur, Lernhelfer, Reflexion des eigenen Lernens, Methodentraining, Lerntechniken, Lernzielbestimmung, Inhaltsauswahl, Eigenständigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit, selbstorganisiertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, Eigenaktivität, Lernkoordination, Lerndiagnose, Wissensgesellschaft, Lerngesellschaft.

9 Dieser Befund ist im Übrigen kein Resultat einer ungleichen numerischen Verteilung der 103 Begriffe auf die elf Bereiche. So können Bereiche mit vielen Begriffen schwach vertreten sein – etwa der Bereich „Veränderte Lernkontexte/neue Lernformen“, der mit elf Begriffen lediglich sieben Nennungen erfährt –, während Bereiche mit wenigen Begriffen zum Teil relativ stark gewichtet sind – wie etwa „Ressourcen“ mit zwei Begriffen bei zwölf Nennungen.

dererseits sind die beiden Spitzenreiter „Beratung“ und „Kompetenzen“ nur deshalb so stark vertreten, weil die allgemeinen Oberbegriffe Beratung und Kompetenzen mit jeweils 61 (90 %) bzw. 83 (73 %) Nennungen auf sich vereinen.

Abbildung 1: Anzahl der genannten Begriffe nach Untersuchungsbereichen



Als Fazit lässt sich ein enges semantisches Feld ausmachen, in dem viele zentrale Begriffe nicht erwähnt werden und ganze Bereiche wegfallen bzw. deutlich untergewichtet sind. Die Auswertung weist eine Fokussierung auf wenige generische Begriffe auf, die in ihrem Allgemeingrad noch wenig aussagekräftig sind. Kompetenzen und Beratung sind die beiden zentralen Begriffe, die zusammen bereits auf 41 Prozent aller Nennungen kommen.

### Ort des Auftretens

Programme zeichnen sich durch unterschiedliche Textsorten und Abschnitte aus: Grußworte, Vorworte, Inhaltsverzeichnisse, allgemeine Informationen zur Organisationsstruktur und Ankündigungstexte. Für die Präzisierung der Untersuchungsfrage nach Stellenwert und Positionierung von Lernberatung war deshalb auch entscheidend, an welchem Ort innerhalb der Programme und im Rahmen welcher Textsorten die identifizierten Begriffe auftreten. Für eine derartige Sortierung musste eine einheitliche inhaltliche Kategorisierung der Programme gefunden werden. Neben den

allgemeinen, bereits genannten Kategorien (Begrüßung/Vorwort/Editorial, Leitbild, Inhalts- und Stichwortverzeichnisse, Informationen) konnten einrichtungübergreifend folgende Bereiche eindeutig zugeordnet werden: Beruf, Gesellschaft, Gesundheit, Sprachen und Kultur. Eine weitere Kategorie „Sonstige“ fasst die übrigen Bereiche zusammen.<sup>10</sup> Die Verteilung von insgesamt 277 Nennungen auf die verschiedenen Textsorten und Programmbereiche zeigt folgendes Bild:

Tabelle 2: Verteilung der genannten Begriffe nach Programmbereichen

| Begriffe/Ort                                   | Begrüßung, Vorwort, Editorial | Leitbild | Inhalts- und Stichwortverzeichnisse | Informationen | Beruf | Gesellschaft | Gesundheit | Sprachen | Kultur | Sonstige | Gesamt |
|--|-------------------------------|----------|-------------------------------------|---------------|-------|--------------|------------|----------|--------|----------|--------|
| <b>Beratung</b>                                |                               | 2        | 1                                   | 19            | 8     | 9            | 2          | 6        | 1      | 2        | 50     |
| <b>Ressourcen</b>                              |                               | 1        |                                     |               | 4     | 1            |            |          |        | 1        | 7      |
| <b>Medien</b>                                  | 2                             | 2        | 1                                   | 1             | 8     | 3            |            | 5        | 3      |          | 25     |
| <b>Gesellschaftliche Veränderungen</b>         | 3                             | 1        |                                     | 2             | 4     | 2            |            |          | 2      | 1        | 15     |
| <b>Veränderte Lernkontexte/neue Lernformen</b> | 1                             | 1        | 1                                   | 1             |       |              |            |          |        | 3        | 7      |
| <b>Pädagogisches Personal</b>                  | 1                             |          |                                     | 3             | 4     | 4            | 2          |          | 1      |          | 15     |
| <b>Methoden</b>                                |                               |          |                                     | 1             | 2     | 1            |            |          | 11     |          | 15     |
| <b>Kompetenzen</b>                             |                               | 1        | 5                                   | 4             | 47    | 5            | 9          | 1        |        | 23       | 95     |
| <b>Selbstgesteuertes Lernen</b>                |                               | 1        | 3                                   |               | 9     | 2            | 5          | 3        | 2      | 8        | 33     |
| <b>Konstruktivismus</b>                        |                               |          | 1                                   |               | 1     |              |            |          |        | 8        | 10     |
| <b>Diagnose</b>                                |                               |          |                                     |               | 2     |              | 2          |          | 1      |          | 5      |
| <b>Gesamt</b>                                  | 7                             | 9        | 12                                  | 31            | 89    | 27           | 20         | 15       | 21     | 46       | 277    |

Die Tabelle weist deutliche Verdichtungen in wenigen Bereichen auf.<sup>11</sup> Beratung ist vor allem im Bereich Information lokalisiert, streut allerdings auch in die Programmbereiche Beruf, Gesundheit und Sprachen hinein. Der Bereich Kompetenzen ist mit großem

10 So etwa: Kinder-Eltern-Schule, Lebensräume gestalten, Aktuelle Strömungen in der Erwachsenenbildung, Theologie, Fortbildung intensiv, Inhouse-Angebote. Bei diesem Analyseschritt mussten die Programme der Einrichtungen A und E unberücksichtigt bleiben, da sie selbst keine thematischen Einheiten vorsahen.

11 Diese Verdichtungen sind nicht Resultat des unterschiedlichen quantitativen Volumens der einzelnen Programmbereiche. Zur Kontrolle dieses möglichen Effektes wurde die Anzahl der Veranstaltungen in den jeweiligen Programmbereichen erhoben. Dabei zeigte sich bei einer Gesamtzahl von 2.557 Veranstaltungen und einem Durchschnittswert von 511 pro Programm folgende quantitative Verteilung auf die fünf Programmbereiche: Sprachen (793), Gesundheit (679), Kultur (512), Beruf (374), Gesellschaft (199).

Abstand im Programmbereich *Beruf* verortet; Methoden finden sich im Bereich *Kultur*, *Selbstgesteuertes Lernen* in den Bereichen *Beruf* und *Gesundheit*, *Medien* im Bereich *Beruf* und *Sprachen*.<sup>12</sup>

## Kontextanalyse

Aufschluss darüber, inwieweit das Auftreten der Begriffe mit Lernberatung in Zusammenhang gebracht werden kann, gibt erst eine genauere Analyse. Sie zeigt, wie die verschiedenen Begriffe der Untersuchungsareale in den jeweiligen Programmbereichen, in denen sie gehäuft auftreten, thematisiert werden.<sup>13</sup> Die Befunde insgesamt lassen erkennen, dass der kontextuierte Bedeutungsgehalt der Begriffe breit streut und nur bedingt im Sinne der theoretischen Begründungszusammenhänge ausgelegt werden kann. Darüber hinaus kommen durch einzelne Programmhefte mit spezifischen Schwerpunkten häufig Mehrfachnennungen zustande.

Für den Untersuchungsbereich *Beratung* zeigen sich in der Spalte *Information* vor allem Verweise auf Informations-, Beratungs- und Anmeldezentren und ihre Öffnungszeiten (4), Angaben zu zielgruppenspezifischen Beratungsleistungen (8), Erläuterungen zur Möglichkeit der Nutzung von Weiterbildungsberatung (3), Verweise auf Beratung in Zusammenhang mit Sprachenlernen sowie Beratungshinweise in abgedruckten Werbeanzeigen (2). Für den Programmbereich *Beruf* ist in einem Programmheft eine Häufung festzustellen. In sechs der acht Nennungen handelt es sich um Hinweise auf die vorhandene Weiterbildungsberatungsstelle und die Öffnungszeiten regionaler Außenstellen. Zwei verbleibende Nennungen treten in einer Kursankündigung für systemische Beratungstechniken und in einem allgemeinen Hinweis auf Beratungsangebote zu Anfängerkursen für das Erlernen von Lesen und Schreiben auf.

Für den Bereich *Gesellschaft* erscheinen sieben Nennungen im Zusammenhang mit Ankündigungstexten zum Eigenheimbau (4), alternativen Energien (3) und Beratung in diesbezüglichen Fragen. Des Weiteren kommt der Begriff *Beratung* in einem Hinweis auf ein Netzwerk für Bildung und Beratung von Frauen und in einer Kursbeschreibung zum Thema „Auswirkungen von Behinderung auf die Bildungsentwicklung des Kindes“ vor. Im Programmbereich *Sprachen* wird *Beratung* schließlich bei Hinweisen auf die Einstufung in Sprachkurse (3), Alphabetisierungskursen (2) und bei der Beschreibung für ein internationales Frauenfrühstück mit angebotener *Beratung* (1) thematisiert.

Beim Untersuchungsbereich *Medien* im Programmbereich *Beruf* finden sich die meisten Nennungen bei allgemeinen Hinweisen auf Angebote, die sich mit *Medien*,

12 Der Bereich „Sonstiges“ bleibt bei dieser Betrachtung unberücksichtigt, da er die unterschiedlichsten Programmsegmente aggregiert. Vgl. hierzu Anmerkung 8.

13 Die entsprechenden Zahlen sind in Abbildung 3 grau unterlegt.

Neuen Medien und E-Learning (6) beschäftigen. In zwei weiteren Fällen werden Neue Medien als Chance für eine erfolgreiche Presse- und Öffentlichkeitsarbeit genannt. Im Bereich *Sprachen* treten die Begriffe sämtlich in einem Programmheft in Verbindung mit E-Learning-Angeboten zu den Themen Deutsch als Fremdsprache und Business English auf (5). Die Beschreibungen der Angebote sagen aus, dass eine optimale Betreuung durch Tutoren vorhanden sei, deren Tätigkeiten jedoch nicht näher beschrieben werden.

Die Begriffe des Untersuchungsbereiches *Methoden* erfahren eine Häufung im Programmbereich *Kultur*. Die Analyse der Kontexte ergibt, dass es um rhythmische oder musikalische Begleitung (5), das Experimentieren mit unterschiedlichen Methoden im Kontext verschiedener Maltechniken, Oberflächengestaltungstechniken und Wortkunst (3), die Notwendigkeit einer Begleitung durch andere Personen (2) bzw. die Förderung künstlerischer Kritikfähigkeit durch begleitenden Austausch geht.

Für die Begriffe des Untersuchungsbereiches *Selbstgesteuertes Lernen* lässt sich im Programmbereich *Beruf* im Gegensatz zu den anderen Bereichen eine klare Argumentationslinie nachzeichnen, in der die Begriffe verwandt werden: Sie werden in Kursbeschreibungen genannt, die aufgrund veränderter Bedingungen das Selbstmanagement (3) und damit die Selbstorganisation (3) und Selbstverantwortung (1) fördern. Das impliziert ein erhöhtes Maß an persönlicher Verantwortung. Der Begriff des Selbststudiums wird in einer Kursankündigung beschrieben, deren inhaltliche Schwerpunkte auf der Vorbereitung zur Abiturprüfung und der Anleitung zum Selbststudium liegen. In den Kursbeschreibungen des Bereichs *Gesundheit* werden die Begriffe im Zusammenhang mit der Förderung von Selbstverantwortung, Eigenverantwortung und Selbstverantwortlichkeit für die Gesundheit thematisiert (4). In einer weiteren Beschreibung sollen Menschen mit Behinderungen auf die Selbstständigkeit vorbereitet werden.

Die Kontextanalyse der Begriffe im Untersuchungsbereich *Kompetenzen* für den Programmbereich *Gesundheit* ergibt, dass es sich um Beschreibungen von Kompetenztrainings für Senioren handelt, die Kompetenzen im Alter fördern und umfassende Informationen zu Themen im Alter bereitstellen (3). Des Weiteren geht es um die Ankündigung für Trainings von Schlüsselkompetenzen wie Teamkompetenzen und kommunikative Kompetenzen (4) sowie um die Erweiterung persönlicher und fachlicher Kompetenzen (2). Im Bereich *Beruf* lässt sich ähnlich wie beim Selbstgesteuerten Lernen für fast alle Kontexte eine ähnliche Art der Argumentation feststellen, die die Notwendigkeit eines Kompetenzaufbaus aufgrund der Veränderungen der Arbeitswelt betont. So werden für zukünftige Arbeitsprozesse und im Berufsleben vielfältige Kompetenzen benötigt (2) und einmalig erworbene Kompetenzen infrage gestellt (1), sodass überfachliche Kompetenzen (1) gleichberechtigt neben dem formalen Wissenserwerb stehen (1). Deshalb bedarf es der Vermittlung von Konzepten zukünftigen Kompetenzerwerbs (1) – zum Beispiel der Erstellung einer Kompetenz-Landkarte (1) –, beruflicher Kompetenztrainings (2), einer Multiplika-

tion von Kompetenzen (1), Impulsen für den Kompetenzerwerb (1) sowie der Förderung, Vermittlung und Entwicklung verschiedener beruflicher Kompetenzen (4). Darüber hinaus werden einige Schlüsselqualifikationen (6) und wichtige Kompetenzen – interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, die Präsentation der eigenen Person, X-pert Personal Business Skills, Flexibilität, Kompetenzen selbst – benannt (9). Es ist deshalb wichtig, die individuellen Kompetenzen für den beruflichen Werdegang zu erkennen (1), die beruflichen Kompetenzen für die berufliche Weiterentwicklung ans Tageslicht zu bringen (1), den Blick auf die eigenen Kompetenzen zu sensibilisieren (1), ein persönliches Kompetenzmanagement (1) zu betreiben und somit einen bewussten Einsatz der Kompetenzen zu erreichen (1). Deshalb müssen fachliche und persönliche Kompetenzen zertifiziert werden (1) und es bedarf der Diagnoseverfahren für Kompetenzen (1). Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass soziale Kompetenz erweitert (3) und Kompetenzen kreativ kommuniziert werden müssen (1). Hierzu werden Workshops zu den Kernthemen beruflicher Kompetenz angeboten (1).

Darüber hinaus treten die Begriffe in folgenden Bereichen auf: in Kursausschreibungen zur systemischen Arbeit mit Familienmustern, in denen die Handlungskompetenz erweitert werden soll (1), in Ausschreibungen zum Führungsstil und zur Persönlichkeit, wobei die emotionale Kompetenz die Grundlage des Selbstmanagements darstellt (1), in Angeboten für Mitarbeiter in Pflegeberufen zur Selbstpflege als persönliche Kompetenz (1) oder in der Kursausschreibung für den Umgang mit Konflikten in Betrieben und Verwaltungen, die verspricht, die nötigen Kompetenzen zu vermitteln (1).

Fazit: Die kontextbezogene Analyse ergibt eine breite Streuung der Begriffe, die Lernberatung bzw. die entsprechenden Begründungszusammenhänge nur partiell fokussieren.

Beratung kann sich auf entsprechende Informations- und Anmeldezentren, formalisierte Weiterbildungsberatung, Kurswahlberatung und besondere Zielgruppen beziehen, aber auch in beliebige Kursinhalte (Eigenheimbau) integriert sein. Neue Medien und E-Learning finden vor allem Einsatz im Sprachenbereich, Begleitung wird in der Kulturellen Bildung schwerpunktmäßig als handlungsbezogene Begleitung, aber auch als Personenbegleitung verstanden. Selbstmanagement und Selbstorganisation streuen als Handlungsaufforderung und Kompetenzzanmahnung in die Bereiche Beruf, Gesundheit und Sprachen, während Kompetenzen vor allem als berufsbezogene Notwendigkeiten thematisiert werden. In beiden Bereichen zeigen sich Argumentationslinien, die durchaus denen der wissenschaftlichen Diskurse entsprechen. Jedoch bezieht sich diese Verwendung nur auf Anforderungen, die dazu führen, dass Kompetenzaufbau und Selbstorganisation wichtig werden. Wie sie vollzogen werden sollen, kann durch die Inhalte (allein) nicht erklärt werden.

### **3. Zwischen Umsetzungsdefizit und Erhebungsartefakt: Drei Interpretationsperspektiven**

Wie lassen sich nun die Befunde – enges semantisches Feld, Wegfall vieler zentraler und Fokussierung auf wenige generische Begriffe (Beratung, Kompetenz), Verdichtung auf bestimmte Orte des Auftretens im Programmheft, geringer Bezug zu Lernberatung bei der Kontextanalyse – interpretieren? Im Folgenden sollen drei mögliche Perspektiven skizziert und in Auseinandersetzung mit weiteren empirischen Befunden vertieft werden.

#### **Diskrepanz zwischen Programmatik und Umsetzung**

Eine erste Interpretationsperspektive stützt die gerade auch innerhalb der programmatischen Lernkulturdebatte häufig anzutreffende Argumentationsfigur, die ein schlichtes Umsetzungsdefizit der erwachsenenpädagogischen Anbieter sieht (vgl. etwa Dietrich/Herr 2004; Schüßler/Thurnes 2005). Aufgrund der Voraussetzungshaftigkeit in organisatorischer, professioneller und finanzieller Hinsicht werden zahlreiche Hindernisse einer zügigen Umsetzung in der Praxis ausgemacht. Mit Blick auf eine professionsbezogene Optimierung wird vor allem auf die Notwendigkeit der Weiterbildung von Weiterbildner/inne/n verwiesen, die im Zuge eines neuen Rollenverständnisses neue Kompetenzen sowohl im beratenden Bereich als auch in der Gestaltung neuer Lernarrangements entwickeln müssen. Neben dem rein didaktisch-methodischen Fortbildungsbedarf werden allerdings auch die zusätzlichen Belastungen gesehen, die insbesondere in zeitlicher Hinsicht durch die Implementierung neuer Lehr-/Lernformen und die Einbeziehung lernberaterischer Elemente beim Personal entstehen. Dieser erhöhte zeitliche Ressourcenbedarf steht in deutlichem Kontrast zu den häufig prekären und instabilen Anstellungsverhältnissen von Kursleiter/inne/n, die mögliche Widerstände und Ablehnungen weiter potenzieren. Insofern kann die mangelnde Umsetzungsbereitschaft auch Ausdruck eines rationalen ökonomischen Kalküls der Anbieter sein, da Lernberatung zwar finanzielle Ressourcen beansprucht, jedoch nicht gesondert bzw. zusätzlich finanziert wird. Trotz des hohen bildungspolitischen Stellenwerts der Lernberatung stehen die Finanzierungsmodalitäten der öffentlich geförderten Weiterbildung einer breiten Implementierung von Lernberatung entgegen. Sie hat allein im Kontext institutioneller Verbundstrukturen die Chance, als kooperativ getragenes Supportelement organisatorisch verankert zu werden – wie es etwa das Programm der hessischen Zentren für lebensbegleitendes Lernen vorsieht –, ohne sich als dauerhafte kurs- und lernprozessbezogene Dimension etablieren zu können.

#### **Konzeptionelle Unklarheit von Lernberatung**

Eine weitere Interpretationsmöglichkeit fokussiert Lernberatung als eine theoretisch wie praktisch unklare Konzeption. Bereits die Theoriedebatten zur Lernbera-

tung weisen vielfältige Differenzen auf, da sie Lernberatung als Gesamtkonzeption (vgl. Kemper/Klein 1998), Methode (vgl. Kossack 2006) und Rolle der Lehrenden (vgl. Dietrich 2000) gleichermaßen diskutieren. Aber auch in der Weiterbildungspraxis ist Lernberatung ein diffuses Konzept, weil sie einerseits mit Weiterbildungsberatung identifiziert, andererseits als kursbegleitende Aktivität abgelehnt wird. In dieser Hinsicht sind die Experteninterviews, die wir mit den Einrichtungsleitungen der untersuchten Anbieter geführt haben (vgl. Kollewe 2007, S. 92ff.) von hohem Interesse. Hier zeigt sich ein äußerst heterogenes Verständnis von Lernberatung, das von Beratung innerhalb privater, zufälliger Situationen über ein diffuses Verständnis verschiedener Beratungsformen bis hin zu einer differenzierten Abgrenzung von Weiterbildungsberatung reicht. Explizit angesprochen wird die Befürchtung einer konzeptionellen Ausweitung und Entgrenzung des Begriffs, die möglicherweise eine offensivere Umsetzung von Lernberatung verhindert. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Befunde von Schiersmann/Remmele (2004). Sie zeigen in ihrer empirischen Studie, dass Lernberatung den mit Abstand quantitativ geringsten Bereich der drei ausgewählten Beratungsgebiete darstellt. Darüber hinaus spielen Formen, die in der wissenschaftlichen Diskussion eine beherrschende Stellung einnehmen, weder im Angebot noch hinsichtlich des Volumens eine Rolle (vgl. ebd., S. 117). Vielmehr werden Formen unter Lernberatung gefasst, die – wie etwa Kurswahlberatung oder Einstufungsberatung – in der wissenschaftlichen Diskussion anderen Beratungsformen zugeordnet werden.

### **Unangemessenheit der Theorieperspektive**

Eine letzte Interpretationsvariante betrifft die Angemessenheit der Theorieperspektive selbst, indem sie die Kultivierung eines nicht angemessenen Blicks auf die Praxis unterstellt. In dieser Perspektive vollzieht sich Lernberatung in anderen Kategorien und Lernformen, als es die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (bisher) glauben machen will. Als Beispiel für eine derartige Perspektive kann die kulturelle Bildung dienen, bei der das Arbeiten an und mit Projekten/Produkten im Vordergrund steht. Kulturelle Bildung praktiziert ein eher aktionales handlungsorientiertes Bildungsverständnis in Kursen, in denen etwa die Erstellung eines Kunstwerkes mit einem weniger wissensvermittelnden als vielmehr prozessbegleitenden und fachlich beratenden Kursleitungsverständnis einhergeht (vgl. Bastian 1997).<sup>14</sup> Kursleiter/innen der kulturellen Bildung verstehen sich von jeher als Begleiter/innen eines Kulturschöpfungsprozesses, der Lernberatung als selbstverständliches Element integriert. Insofern ist es auch kein Zufall, dass in unseren Befunden der Bereich Methoden im Programmbereich Kultur eine besondere Häufung aufweist und insbesondere durch den Begriff „Begleitung“

---

14 Zu ähnlichen Befunden im Bereich der Freizeitpädagogik vgl. Nahrstedt u.a. 2002, S. 100ff.; Freericks/Brinkmann/Russler 2004.

operationalisiert wird. Begleitung als lern- und prozessbezogenes Verständnis von Kursleitung einerseits und Werkorientierung als Ausdruck eines aktionalen Bildungsverständnisses andererseits sind zwei Seiten einer Lernkultur, die Lernberatung – jenseits programmatischer Neuerungskurse – seit langem pfl egt.

#### 4. Lernberatung als theoretische Leerstelle?

Als Fazit kann man festhalten, dass die ersten beiden Interpretationsangebote Lernberatung in der Perspektive eines *Umsetzungsdefizits* diskutieren, wobei sowohl die Voraussetzungshaftigkeit als auch die Vagheit des Konzeptes zu diesem Defizit beitragen. Das letzte Interpretationsangebot unterstreicht dagegen eher die *Erhebungsartefakte*, die durch die Art der begrifflich-theoretischen Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes selbst entstehen.<sup>15</sup> Gemeinsam ist allen drei Interpretationsangeboten, dass sie – in je unterschiedlicher Akzentuierung – auf die bisherigen Defizite von Lernberatung hinweisen. Insofern ist die Frage des Titels „Lernberatung als empirische Leerstelle?“ in dreifacher Weise zu beantworten: Lernberatung als Leerstelle bildungspraktischer Umsetzung, begrifflich-konzeptioneller Klärung und methodisch komplex angelegter empirischer Forschung. Für eine – gerade auch theoretisch fundierte – Stärkung von Lernberatung mit Blick auf einrichtungsbezogene Anwendung, konzeptionelle Schärfung und empirische Erhebung bedarf es daher weiterer nachhaltiger Anstrengungen.

#### Literatur

- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn  
 Dietrich, S. (2000): Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 100–113  
 Dietrich, S./Herr, M. (2004): Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 24–32  
 Freericks, R. u.a. (2004): Aktivierung und Qualifizierung erlebnisorientierter Lernorte. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 66–71  
 Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivenverschränkung. Recklinghausen  
 Gieseke, W. (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld

15 In dieser Hinsicht hat auch die vorliegende Studie ihre methodologischen Grenzen. Sie fokussiert ihren Untersuchungsgegenstand in einer sehr spezifischen Weise, da sie in ihrer Vorgehensweise von einer mehrfachen hermeneutischen Schichtung bestimmt ist: der Einordnung von Lernberatung in vier Diskussions- und Begründungskontexte, der konkreten Bestimmung und Ausdifferenzierung des semantischen Feldes über diese Kontexte sowie der Applikation der entsprechenden Begriffe als Analysekat egorien auf die Programm(text)e. Die (notwendigen) Vorannahmen und Selektionen bei dieser Schrittfolge – etwa die Vorannahme der prospektiven Dimension von Programmen und der entsprechenden Sedimentierung von Lernberatung in denselben sowie ihrer Korrespondenz mit Begrifflichkeiten, wie sie den Begründungskontexten entnommen wurden – führen möglicherweise auch zu Erhebungsverzerrungen, die durch weitere Forschung korrigiert werden müssten.

- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69–88
- Harke, D. (2001): Von der Lerndiagnose zur Lernberatung. Ansätze zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung. Soest
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Kollewe, L.M. (2007): Lernberatung in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Marburg
- Kollewe, L.M. (2009): Lernberatung: Begründungskontexte, Einflussgrößen und konstituierende Merkmale. In: Seitter, W. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld
- Nahrstedt, W. u.a. (2002): Lernort Erlebnisswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- Nolda, S. u.a. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/a.M.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Sauer-Schiffer, U. (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster, S. 9–65
- Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Schüßler, I./Thurnes, C. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2. Aufl. Augsburg



## Rezensionen



# Bildungs- und Berufsberatung

## Sammelrezension aktueller Literatur

Das Thema Beratung hat in der Weiterbildung seit einigen Jahren wieder Konjunktur. Neben einer ausdifferenzierten und gleichzeitig unübersichtlichen Praxis der Beratung in der Weiterbildung hat die wissenschaftliche und bildungspolitische Auseinandersetzung seit Ende der 1960er Jahre stetig zugenommen. Die große Anzahl an Modellen und Ansätzen insbesondere zur Lernberatung oder zur Weiterbildungsberatung hat zu einer Vielzahl an Veröffentlichungen zum Themenfeld Beratung geführt.

Die vorliegenden drei Veröffentlichungen nehmen das Thema Bildungsberatung aus wissenschaftstheoretischen, bildungspolitischen und professionellen Blickwinkeln auf. Besonders die Publikationen von Arnold/Gieseke/Zeuner und von Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber schließen Forschungslücken in der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung um Beratung und sind richtungweisend für Diskussion um Qualität und Professionalität von Beratung allgemein.

Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine  
(Hrsg.)

### Bildungsberatung im Dialog

Band I: Theorie – Empirie – Reflexion

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, 708 Seiten, 39,80 Euro,  
ISBN 978-3-8340-0556-4

Die Publikation ist im Kontext des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001–2008) entstanden. Bildungsberatungsanbieter in den „Lernenden Regionen“ sollten mit dem Ziel untersucht werden, Bildungsberatungsmodele „in Interaktion mit den Akteuren der Lernenden Regionen, die im Ausbau von Bildungsberatungsangeboten einen ihrer Schwerpunkte gesetzt hatten“ (S. 11), zu sichten und weiter zu entwickeln. Die „Lücke zwischen bildungspolitischen Proklamationen und der fehlenden Aufarbeitung der vielfältigen Realisierungsformen in der Praxis (S. 1/2)“ sollte damit geschlossen werden. In diesem ersten Band werden die theoretischen Grundlagen und Ergebnisse aus den drei Teilprojekten des Projektes „Beratung im Dialog“ vorgestellt. Der zweite

Band liefert Handreichungen für die Praxis der Bildungsberatung, der dritte Band fasst verschiedene Beiträge und Berichte aus der Praxis zusammen. In dieser Rezension wird der erste Band beschrieben, der den Auftakt zur Reihe bildet.

Der Titel des Projektes „Bildungsberatung als Dialog“ ist Programm und spiegelt sich im dialogisch orientierten Forschungsansatz, in der dialogischen Verschränkung der drei Teilprojekte und im Aufbau des Buches wider. Der dialogische, prozesshafte Forschungsaufbau ist in der erwachsenenpädagogischen Forschung innovativ und regt vor allem zu kritischer Auseinandersetzung mit dem Ansatz der „Innovation durch Forschung“ (S. 15ff.) an.

Der Sammelband umfasst elf Beiträge, mit denen die drei Projektteams ihre Ergebnisse vorstellen: Die Entwicklung eines Referenzmodells für die personenbezogene Beratung (Team der Hamburger Helmut Schmidt Universität) wird mit einem Beitrag von Christine Zeuner eingeleitet, die zunächst die Ergebnisse zu Dimensionen der Bildungsberatung aus Sicht der Bildungsberater in Lernenden Regionen referiert. Ziel ist es, ein Konzept zu entwickeln, in dem „auf die Besonderheit pädagogischer

Beratung im Verhältnis zu sozialpädagogischer oder auch psychologischer Beratung abgestellt wird“ (S. 41). Die theoretischen Grundlagen dafür werden von Peter Kossack vorgestellt. Er entwickelt ein Strukturmodell, das sich durch die Prozessorientierung von „einfachen Phasenmodellen“ abhebt. Dass dieses Modell auch in anderen Beratungsansätzen zu finden ist, wird nicht erwähnt. Erstaunlich in diesem Beitrag ist, wie wenig der Autor die mittlerweile 30-jährige (erwachsenen-)pädagogische Diskussion um Beratung einbezieht. Seine Argumentation zeigt den selektiven Blick auf die erziehungswissenschaftliche Beratungsforschung. Die theoretische Herleitung des Modells wird lückenhaft belegt. Selbstverständlichkeiten und Standards des Beratungshandelns, die in der aktuellen Diskussion um die Qualität von Beratung längst Konsens sind, werden beschrieben. In der Bestandsaufnahme zum Thema „Beraten lernen“ skizziert Andrea de Cuvry die Anforderungen an Bildungsberater\*innen in Deutschland und leitet Basiskompetenzen ab, die in das Referenzmodell aufgenommen werden.

Die Entwicklung eines Referenzmodells für ein Organisations- und Geschäftsmodell für die Bildungsberatung (Team der Humboldt Universität Berlin) leitet Wiltrud Gieseke mit Überlegungen aus der Governance-Perspektive ein. Das von Gieseke vorgeschlagene „governmentale Modell“ bietet Anregungen zur Implementierung von Bildungsberatung (S. 104). Ulrike Heuer stellt in ihrem Beitrag idealtypische Organisationsmodelle vor. Aus forschungsmethodischer Sicht interessant ist in diesem Beitrag die Einschätzung der Rückkoppelung zwischen Forscherteam und Praxis (S. 120). Mit der Beschreibung eines Geschäftsmodells für eine Bildungsberatungsagentur erarbeitet Christina Müller eine weitere theoretisch fundierte Grundlage für das Referenzmodell

Die Ergebnisse für ein Referenzmodell zur Qualitätssicherung (Team der TU Kaiserslautern) führt Rolf Arnold mit inspirierenden Überlegungen zu Beratungstypen und Beratungsstrategien ein, mit denen er

erläutert, warum gängige Qualitätssicherungskonzepte für Bildungsberatung nicht adäquat erscheinen. Jürgen Mai und Kathrin Schneider beschreiben in einer sehr klaren Struktur die Ergebnisse der Qualitätssicherung aus Sicht der Praktiker. Als Entwicklungsaufgaben für die Bildungsberatung in Lernenden Regionen nennen sie die Zertifizierung von Kompetenzprofilen und die Wirkungsforschung. Die Publikation wird mit einem Beitrag zur Standortbestimmung und historischen Entwicklung (Rolf Arnold/Jürgen Mai) und einem Ausblick auf Zukunftsszenarien (Bernd Käßlinger) beendet. Die vier entwickelten Szenarien regen in ihrer Überzeugenheit zur Auseinandersetzung an.

Das Buch besticht durch seinen interessanten und der Logik des Forschungsdesigns folgenden dialogischen Ansatz. Es motiviert vor allem dazu, sich verstärkt mit forschungsmethodischen Fragen zur Bildungsberatung auseinanderzusetzen.

Knoll, Jörg

### **Lern- und Bildungsberatung**

#### **Professionell beraten in der Weiterbildung**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008,  
131 Seiten, 16,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-1956-7

Die Publikation von Jörg Knoll ist in der Reihe „Perspektive Praxis“ des DIE mit dem Anspruch erschienen, Beratende in der Praxis der Weiterbildung bei der konkreten Gestaltung von Beratung zu unterstützen und so zur Kompetenz und Qualitätsentwicklung im Feld der Beratung beizutragen. Jörg Knoll wird diesem Anspruch gerecht, indem er die Leser zu einem gemeinsamen Reflexionsprozess über Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens auffordert. Didaktisch-methodisch gelungen ist die Anlage der Reihe mit den Anregungen zur Reflexion am Schluss eines jeden Kapitels und den zusammenfassenden Schaubildern, Praxisbeispielen oder Übersichten.

Nach den sehr leser- und anwendungsfreundlichen Hinweisen erfolgt eine Zu- und Einordnung pädagogischer Handlungsformen im Rahmen von Bildungsberatung und eine Systematisierung von Situationen mit Beratungscharakter. Beratung wird als Beziehungsgeschehen und gleichzeitig als Begleitdimension der pädagogisch-didaktischen Arbeit beschrieben. In diesen Kapiteln des Buches wird das Grundverständnis von Beratung geklärt. Leider fehlt jeglicher Verweis auf Quellen oder grundlegende Literatur. Die Publikation erhält dadurch den Anschein von Ratgeberliteratur, was aus meiner Sicht weder angebracht noch der Professionalität von Erwachsenenpädagogen oder Bildungsberatern zuträglich ist.

Interessant und wiederum mit guten Praxisbeispielen unterlegt sind zentrale Themen des Beratungsprozesses (Kap. 3): Ziel- und Anliegenklärung, Interventionen und Feedback werden in den Blick genommen. Die kollegiale Beratung wird von Jörg Knoll als Instrument der Selbstreflexion und Chance, „sich selbst durch Beratung weiterzuentwickeln“ (S. 54), beschrieben. Formen des kollegialen Austausches, die kollegiale Beratung und die Praxisberatung in Gruppen werden teilweise als Übungen mit entsprechenden Anwendungsregeln für die Praxisanwendung vorgestellt. Leider fehlt auch hier eine kontext-theoretische Fundierung und Einbettung, ohne die die Methoden als bloße Instrumente und Techniken und ohne Bezüge zu einer allgemeinen Theorie von Bildungsberatung stehen bleiben.

Mit den Ausführungen zum Verhältnis von Therapie (gemeint ist Psychotherapie) und Beratung eröffnet der Autor eine Diskussion, die seit den 1980er Jahren in der Fachdisziplin Erwachsenenbildung immer wieder aufkommt. Jörg Knoll gelingt es, anhand ausgewählter Beispiele aus der Bildungsberatungspraxis die Grenzen zwischen Psychotherapie und Beratung zu beleuchten. Zu Recht formuliert er für die Beratenden: „Das Verhältnis zwischen Beratung und Therapie zu bestimmen, ist vor allem nötig, um die Reichweite des eigenen Handelns zu erkennen und

die eigenen Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen wahrzunehmen“ (S. 68).

Als Beratungsansätze, die Jörg Knoll als „Hintergrundmodelle“ bezeichnet und als Hilfe zur Verortung und Anregung zum Handeln auffasst, referiert er vier Modelle: die Psychoanalyse, die Gesprächspsychotherapie, die Systemische Therapie und das verhaltenstherapeutische Hintergrundmodell. Mit dem Hinweis auf Überblicksarbeiten und der Aufforderung, die entsprechenden Originalausgaben zu lesen, fasst Jörg Knoll – wiederum ohne Quellenangaben – zentrale Merkmale der Ansätze zusammen. Es ist irritierend, dass in einer Publikation, in der es um Beratung geht, keine adäquaten Begrifflichkeiten wie Klientenzentrierte Beratung oder Systemische Beratung etc. verwendet werden. Das Kapitel endet mit einer ausführlichen Beschreibung der Phänomene Übertragung und Gegenübertragung und schließt mit der Aufforderung: „Denken Sie an Verhaltensweisen anderer, die Ihnen entgegengebracht worden sind, oder an eigene Verhaltensweisen. Bitte prüfen Sie, ob sich hier Elemente der Übertragung oder Gegenübertragung wiederfinden“ (S. 100). Die Konsequenzen für den Leser werden nicht beachtet. An dieser Stelle fehlt m.E. der Gedanke an die Folgen einer pädagogischen Selbstreflexion.

Zum Schluss stellt der Autor einige „Unterstützungsmaterialien“ (S. 102) für die Lernberatung vor, beispielsweise das Lernbiogramm, das Lerntagebuch oder auch den ProfipASS. Die abschließenden Ausführungen zur Professionalität und Professionalisierung lenken die Aufmerksamkeit auf die aktuellen Entwicklungen und Debatten im Kontext von Lern- und Bildungsberatung.

Das Buch ist übersichtlich gestaltet, enthält sehr gutes Material aus der Praxis und bietet weitgehend praktikable Grundlagen für die Reflexion beraterischen Handelns. Die Publikation ist für pädagogisch Tätige interessant, die bereits über beraterische Kompetenzen verfügen und wissen, dass professionelle Beratung nicht aus Büchern erlernt werden kann.

*Ursula Sauer-Schiffer*

Schiersmann, Christiane/Bachmann,  
Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter

### **Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,  
193 Seiten, 24,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-4200-8

Ausgehend von der These, dass Bildungs- und Berufsberatung heute als Dienstleistung von wachsender Bedeutung in Politik und Wissenschaft ist, greift die Studie mit der Qualität von Beratung und der Professionalität zwei zentrale Aspekte der aktuellen Diskussion in der Bildungs- und Berufsberatung auf. Für die Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung gibt es zwar Aktivitäten von Anbietern und Verbänden zur Entwicklung von Qualitätsstandards, jedoch existiert kein umfassendes Konzept für Qualitätssicherung. Mit der vorliegenden Publikation wird ein theoretisch begründeter und empirisch belegter Qualitätsentwicklungsrahmen konzipiert.

Die Studie wurde unter Leitung von Christiane Schiersmann von einem Team der Universität Heidelberg erstellt. Sie basiert auf den Ergebnissen einer Expertise, die im Rahmen des Innovationskreises Weiterbildung, Arbeitskreis Bildungsberatung (BMBF 2006), entstand. Ein zentrales Ziel der Expertise war, „Eckpunkte für die Optimierung der Qualität und Professionalität der Beratungsdienstleistungen in Deutschland zu erarbeiten und Vorschläge für ein weiteres Vorgehen auf der politischen und wissenschaftlichen Ebene zu formulieren“. Die Autoren orientieren sich an einem Beratungsverständnis, das die Bereiche Bildung, Beruf und Beschäftigung umfasst und dem angloamerikanischen Konzept der career guidance bzw. dem career development entspricht (S. 11).

Als strukturierende Basis für die Untersuchung und in Ermangelung einer differenzierten Beratungstheorie für das Feld der Bildungs- und Berufsberatung skizzieren die

Autoren „Eckpunkte einer systemisch-ressourcenorientierten Theorie der Beratung“ (S. 15ff.). Diese Beratungstheorie unterliegt einem systemischen Beratungsverständnis, das im Sinne einer Metatheorie zur Klärung komplexer Zusammenhänge herangezogen werden kann. Die systemisch-ressourcenorientierte Beratungstheorie umfasst drei Ebenen: den Beratungsprozess, den organisationalen und den gesellschaftlichen Kontext. Die Beschreibung der Ebenen zeigt, dass die Autoren einen interdisziplinären Ansatz verfolgen, wenn sie beispielsweise Ergebnisse aus der Psychotherapieforschung auf die Beratungsforschung beziehen.

Ebenfalls skizzenhaft erläutern die Autoren ihr Grundverständnis von Qualität in der Beratung und benennen wiederum „Eckpunkte der Qualität“ (S. 23): z.B. einen angemessenen Qualitätsbegriff, die Einbeziehung verschiedener Akteure oder auch die Integration der vorhandenen Qualitätsbemühungen von Anbietern.

Zur Frage der Standards in der Beratung werden verschiedene bestehende Standardkataloge analysiert. Die so entstehende Systematik bildet die Grundlage für einen Standardkatalog an Kategorien. Für Praxis und Forschung gleichermaßen interessant und aufschlussreich sind die entwickelten Standards zu den Elementen „Beratungsprozess“ (S. 38), „Beraterin und Berater“ (S. 39), Organisation (S. 40), „Gesellschaft“ (S. 42) und zu den übergreifenden Standards (S. 44). Mit dem „Qualitätsentwicklungsrahmen“ schlagen die Autoren wiederum ein Metamodell (S. 77) vor, das auf der Grundlage von Evaluationsverfahren und Qualitätsmanagementkonzepten aus dem Weiterbildungsbereich abgeleitet und mit nationalen und internationalen Systemen zur Qualitätssicherung von Beratung angereichert bzw. verglichen wird.

Die letzten drei Kapitel befassen sich mit Überlegungen zu einem Kompetenzprofil für Berater/innen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung. Dabei wird heuristisch zwischen professioneller, semiprofessioneller und alltäglicher Beratung unterschieden. Das entwickelte Profil gilt für die professi-

onelle Beratung. Die Analyse bestehender Aus- und Weiterbildungsangebote gibt im Abgleich mit dem entwickelten Kompetenzrahmen Antwort auf die Frage nach Passgenauigkeit und Lücken. Es ist bereits abzusehen, dass die Ergebnisse auf Kritik stoßen werden. Die abschließenden Empfehlungen reichen von Vorschlägen zu einem gestuften Aus- und Weiterbildungskonzept für die Beratung (S. 124) über die Forderung einer Kompetenzorientierung bis hin zur Entwicklung eines Zertifizierungsmodells.

Den Autoren gelingt es, auf der Grundlage zahlreicher Datenmaterialien, Berichte und Expertengespräche einen fundierten Überblick über das heterogene und breite Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung zu geben. Besonders hervorzuheben ist das gut dokumentierte Datenmaterial, das im Anhang auf 50 Seiten aufgenommen wird. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Studie wichtige Impulse für die aktuelle Debatte um Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung bietet und letztlich auch eine verstärkte erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung anstößt. Richtungsweisend für die Professionalisierung ist der Blick auf die europäische und internationale Debatte um Qualität und Professionalität von Beratung.

## Rezensionen

Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.)

### **Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung**

Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, 245 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-531-15600-2

Der Sammelband enthält zwölf Aufsätze mit verschiedenen Forschungsansätzen und empirischen Ergebnissen zum Lebenslangen Lernen und geht auf eine Tagung der Sektion Allgemeine Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, die 2006 in Göttingen stattfand. Sie wurde in Kooperation mit der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) durchgeführt. Die Artikel, teils in englischer, teils in deutscher Sprache, sind tendenziell soziologisch ausgerichtet, kaum erziehungswissenschaftlich und nur wenig biographiebasierend auf Lebenslanges Lernen bezogen.

Nach der gemeinsamen Einleitung von Peter Alheit und Heide von Felden stellt John Field das Thema Lebenslanges Lernen als „europäisches Projekt“ vor. Er geht von den feststellbaren Einflüssen des bildungspolitischen Konzepts des Lebenslangen Lernens und den Gesellschaftsanalysen von Beck und Giddens aus, in deren Anschluss „Lernen“ und „Reflexivität“ in soziologische Analysen aufgenommen wurden. Auf dieser Basis spricht er von einem kulturellen Wandel als Ausdruck einer Kultur des Lernens als komplexem Phänomen. Field analysiert die verschiedenen Wellen der Debatten über Lebenslanges Lernen – angestoßen über die Europäische Kommission – daraufhin, an wen sie sich richten. Nach seinen Ausführungen ist nicht nur ein Wechsel im Fokus von den Lehrenden zu den Lernenden, sondern auch die Einbeziehung aller Menschen (statt der wenigen, die ohnehin stetig lernen), feststellbar.

Mit dem Imperativ des Lebenslangen Lernens – so Field – wurde an die Lernmotivation und eigene Verantwortlichkeit der Lernenden für ein Weiterkommen im Leben appelliert. Er argumentiert anhand verschiedener Untersuchungen und der politischen Debatten im Vereinigten Königreich, dass die Idee von Wechsel, Flexibilität und kontinuierlichem Lernen mittlerweile tief in der westlichen Kultur verankert werden konnte. Das Thema Lebenslanges Lernen gehört inzwischen zur Alltagskultur. Das hat dazu geführt, dass sich viele Bildungseinrichtungen – nicht nur in Großbritannien – in Institutionen bzw. Zentren des Lebenslangen Lernens umbenannt haben – wahrscheinlich, um sich „modern“ zu geben. Eine überzeugende Erklärung dafür, dass sich dieses Thema in so kurzer Zeit in diesem Ausmaß ausbreiten konnte, wird allerdings noch gesucht. Bei Field wird das Erscheinen einer neuen Mentalität in der Bevölkerung mit dem Hinweis auf Formen politischer Herrschaft bereits aufgenommen. Breiter diskutiert wird dieses Phänomen von Peter Alheit in Anlehnung an Foucaults Diskursanalyse als „Diskurspolitik“. Er stellt Lebenslanges Lernen als Machtspiel dar. Danach ist der Lifelong-Learning-Diskurs selektiv und hat eine kontaminierende Wirkung auf die Subjekte. Das heißt, die Herrschaftstechniken funktionieren, wenn die Subjekte die entsprechenden passenden „Selbsttechniken“ verinnerlichen. Wenn der Imperativ der „Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden“ bei den Subjekten angekommen ist, können sich die Regierungen ihrer Verantwortung entledigen. Dazu passt hervorragend die soziologische Diskussion über Individualisierung und Pluralisierung, die letztlich auch den Individuen jegliche Verantwortlichkeit für gelingende oder misslingende Lebensgestaltung zuschreibt. Der Diskurs über Lebenslanges Lernen erscheint als Entlastungsstrategie für Politik und Wissenschaft, um sich mit den grundlegenden sozioökonomischen Ungleichheitsstrukturen unserer Gesellschaft nicht beschäftigen zu müssen.

Die anschließende ausführliche Beschreibung von Daniela Rothe fragt danach, „in welcher Weise die Programme einer Regierung ohne Gestaltungskompetenz trotzdem Wirkungen entfalten und in diesem Sinne machtvoll sein können“ (S. 89). Die Verfasserin untersucht mit dem gouvernementalitätstheoretischen Ansatz den deutschen bildungspolitischen Diskurs des Lebenslangen Lernens. Sie konzentriert sich auf den Nachweis, dass mit dem Diskurs des Lebenslangen Lernens das Bildungswesen und damit das Regierungshandeln in den Hintergrund tritt und über die Diversifizierung der Lernbegriffe diejenigen Lebensbereiche erschlossen werden, die jenseits der Bildungsinstitutionen liegen. Vor dem Hintergrund ihrer Analysen wird der völlig verselbstständigte Diskurs über „selbstgesteuertes Lernen“ besonders fragwürdig. Eigentlich wäre es an der Zeit, sich mit der Frage zu beschäftigen: „Wie sollen Menschen – insbesondere jenseits institutioneller Rahmen – ihr Lernen selbst gestalten?“ (S. 107).

Offensichtlich hat die Idee des Lebenslangen Lernens eine politische „Weichmacherfunktion“. Dies wird auch deutlich, wenn die Hochschule als Ort des Lebenslangen Lernens in Europa konzipiert wird, um Anrechnungsverfahren zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu entwickeln. Die historisch ungleichen Strukturen der Berufsbildungssysteme der Länder Frankreich, Großbritannien und Deutschland werden dabei ausgeklammert.

Die Stärke des Sammelbandes liegt in der kritischen Analyse des Einflusses der Diskurse über Lebenslanges Lernen auf die westliche Kultur. Er nimmt nicht allein im Alltag und in der Politik Raum ein, sondern hat in der Wissenschaft auch dazu geführt, dass nach der empirischen Erfassbarkeit des Lebenslangen Lernens gesucht wird. Neben den bereits genannten sind auch die biographischen Zugänge eine Möglichkeit, solchen Prozessen auf die Spur zu kommen. Danach ist Lebenslanges Lernen die Kompetenz, die zur Bewältigung der Anforderungen

beiträgt, die wir als Wirkung des kulturellen Wandels konstatieren. Als Konsequenz aus den wissenschaftlichen Analysen drängt sich besonders die Einsicht auf, gängige Thesen vom Paradigmenwechsel „vom Lehren zum Lernen“ grundsätzlich und noch stärker als bisher auf der theoretischen Ebene institutionen- und milieubezogen und bildungsökonomisch zu rahmen und vor allem zu vermeiden, das Konzept des Lebenslangen Lernens als Forschungskonzept zu verwenden.

*Anne Schlüter*

Dehnbostel, Peter

### **Berufliche Weiterbildung**

Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht

edition sigma, Berlin 2008, 200 Seiten,  
15,90 Euro, ISBN 978-3-89404-562-3

In den letzten Jahren hat es einen wahren Boom an Einführungs-, Übersichts- und Grundlagenliteratur zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung gegeben. Dies zeugt von dem Versuch, die Disziplin Erwachsenenpädagogik in ihren verschiedenen Facetten, Aufgabenfeldern und Richtungen in Forschung und Lehre stärker als bisher zu konturieren und zu verankern. Aber auch die Praxis der Weiterbildung profitiert von dieser Art der Standortbestimmung, sie bietet nicht nur eine Form der Rückversicherung der praktischen Arbeit, sondern findet sich selbst mit ihren Strukturen, Problemen und Aufgaben im theoretischen Diskurs wieder. Das vorliegende Buch von Peter Dehnbostel kann auf den ersten Blick dieser Kategorie der Einführungsliteratur zugeordnet werden. Es untersucht – laut Eigendefinition – kritisch die sozialen, gesetzlichen, finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie die Qualität der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Bei genauerer Lektüre wird deutlich, dass die Publikation über das Referieren des aktuellen Standes von Theorie, Forschung und Praxis auf diesem Gebiet hinausgeht. Vielmehr wird auf der Grund-

lage neuerer Diskussionen zu Kompetenzbasierung, Lernkultur, Beratungs- und Begleitungsansätzen und Qualitätsentwicklung der Versuch unternommen, ein modernes Konzept arbeitnehmerorientierter beruflicher Weiterbildung zu formulieren.

Den Ausgangspunkt dafür sieht Dehnbostel durchaus kritisch: Obwohl sich die berufliche Weiterbildung in den letzten Jahren zum bedeutendsten und größten Bildungsbereich entwickelt hat und auch perspektivisch ein wichtiges Instrument zur Gestaltung des künftigen wirtschaftlichen und sozialen Wandels darstellt, leidet sie an ständiger Unterfinanzierung, mangelnder Transparenz, unzureichender Anerkennung und geringer Durchlässigkeit zu anderen Bildungsbereichen. Den größten Widerspruch ortet der Autor in Anspruch und Wirklichkeit der sozialen Wirksamkeit von Weiterbildung. Mehr denn je ist sie durch eine starke soziale Differenzierung und Selektivität geprägt. So weit – so bekannt der Befund. Damit jedoch darf sich eine mit der Bildungsidee und ihren Versprechen auf Chancengleichheit, Partizipation und soziale Gerechtigkeit verbundene arbeitnehmerorientierte Weiterbildung nicht zufrieden geben. In der Folge benennt Dehnbostel verschiedene Eckpunkte, wie eine solche heute aussehen könnte. Dabei greift er zum einen auf die Ergebnisse des Entwicklungs- und Forschungsprojektes „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner“ (KomNetz) des BMBF und zum anderen auf einen reichen Schatz an Erkenntnissen aus seiner langjährigen Beschäftigung mit Fragen des Lernens und der Kompetenzentwicklung in und durch Arbeit zurück.

Grundsätzlich – das ist sein erstes Plädoyer – sollte eine arbeitnehmerorientierte berufliche Weiterbildung den Prozess der Arbeit mit ihren vielfältigen Lernpotenzialen stärker als bisher einbeziehen. Arbeit gilt ihm als „zweite Chance“, dem selektiven Charakter herkömmlicher, zumeist institutionell organisierter Formen beruflicher Weiterbildung zu begegnen. Folgerichtig muss

damit auch die Begriffsbestimmung auf die beruflich-betriebliche Weiterbildung erweitert werden – wie dies im vorliegenden Buch erfolgt. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung greift der Autor sowohl auf aktuelle als auch auf (alt)bewährte Konzepte und Ideen zurück. Leitziel ist es, über die Verbindung von kompetenz-, reflexions- und lerntheoretischer Orientierung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung eine über die berufliche Handlungsfähigkeit hinausgehende allgemeine reflexive Handlungsfähigkeit der Menschen zu erreichen. Damit diese gelingen kann, werden verschiedene Maßnahmen benannt und näher ausgeführt. Dazu gehören neue Formen der betrieblichen Bildungsarbeit ebenso wie grundsätzliche Überlegungen, wie Arbeit lern- und kompetenzförderlich gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang werden auch Begleitmaßnahmen wie Coaching, Beratung und Kompetenzanalyse eingefordert, die bisher hauptsächlich Führungskräften zur Verbesserung ihrer Potenziale zur Verfügung standen. Überlegungen zur rechtlichen, qualitätsbezogenen und finanziellen Absicherung einer arbeitnehmerorientierten beruflich-betrieblichen Weiterbildung sowie eine Einschätzung zur Rolle der Weiterbildung im Kontext des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens runden das Bild ab.

Es ist zu begrüßen, dass ein renommierter Autor unserer Scientific Community das Thema arbeitnehmerorientierte Weiterbildung dezidiert anspricht. Fast hatte man in den letzten Jahren den Eindruck, der erwachsen- und berufspädagogische Diskurs vermeide diese Denomination sorgfältig. Ein Anstoß zur Diskussion um eine moderne arbeitnehmerorientierte beruflich-betriebliche Weiterbildung ist damit auf jeden Fall gegeben. Interessant wäre es nun, die Gedanken von Dehnbostel mit auf diesem Gebiet bisher dominierenden emanzipatorischen Bildungsvorstellungen rückzukoppeln und diese auch noch stärker in einen internationalen Diskurs zum Thema zu stellen.

*Elke Gruber*

Kortendieck, Georg/Summen, Frank (Hrsg.)

### **Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008,  
392 Seiten, 34,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-3652-6

Die 392 Seiten umfassende Publikation ist das Ergebnis des dreijährigen Modellprojekts „Betriebswirtschaftliche Kompetenz für pädagogische Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert, von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) initiiert und im Sinne eines modulartig aufgebauten Lehrgangs durchgeführt wurde. Ziel der Herausgeber ist es, betriebswirtschaftliches Wissen für die kirchliche im engeren und öffentlich geförderte Weiterbildungsarbeit im weiteren Sinne fruchtbar zu machen (S. 5). Dabei sind in erster Linie leitende pädagogische Mitarbeiter/innen der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildungseinrichtungen als Zielgruppen angesprochen, die Ressourcenverantwortung haben und versuchen müssen, das betriebswirtschaftlich Notwendige mit dem pädagogisch Wünschenswerten zusammenzuführen (S. 6).

Das Buch greift in diesem Zusammenhang zwei wichtige Aspekte auf, die sich in der öffentlich geförderten Weiterbildung und der universitären Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiter/innen seit einiger Zeit zeigen: Der eine Aspekt besteht darin, dass die öffentlich geförderte Weiterbildung in den letzten Jahren verstärkt einer Kürzung öffentlicher Zuschüsse ausgesetzt ist. Dadurch wird der Druck auf die Weiterbildungseinrichtungen erhöht, sowohl die verringerten Finanzmittel der institutionellen Grundfinanzierung effizienter im Sinne der Einrichtungsziele einzusetzen als auch weitere Finanzierungsquellen zu erschließen (S. 28). Damit ist auf die Wichtigkeit betriebswirtschaftlicher Kompetenzen verwiesen, die für die Leitung und Steuerung öffentlich geför-

derter Weiterbildungseinrichtungen zunehmend bedeutsam werden (S. 34). Der andere Aspekt ist darin zu sehen, dass hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen/n in ihrer universitären Ausbildung in aller Regel keine oder nur geringe betriebswirtschaftliche Fachkenntnisse vermittelt werden (S. 359). Dadurch werden Erwachsenenbildner/innen letztlich nur unzureichend auf ihre berufliche Praxis vorbereitet, wodurch die erforderlichen betriebswirtschaftlichen Kompetenzen über eine Weiterqualifizierung der Erwachsenenpädagogen erworben werden müssen.

Vor diesem Hintergrund greifen die Herausgeber ohne Zweifel einen bedeutsamen Qualifikationsbedarf für leitende pädagogische Mitarbeiter/innen in der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung auf. Dazu werden in 14 Textbeiträgen von acht Autoren eher allgemeine, einführende Texte mit den Modulthemen des Projektes verbunden. Die sechs einleitenden Beiträge außerhalb des konkreten Projektkontextes heben darauf ab, die Bedeutung der Ökonomie für den öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Die sechs konkreten Modultexte zielen darauf, das theoretische Wissen der Betriebswirtschaftslehre und die praktischen Anforderungen der Erwachsenenpädagogen miteinander zu verzahnen (S. 360). Allerdings fragt es sich, warum bei der Veröffentlichung keine weiterführende Strukturierung und Zuordnung der Texte vorgenommen wurde. Die Textbeiträge stehen ohne Gliederungstiefe sozusagen gleichberechtigt untereinander. Das erschwert die inhaltliche Orientierung, auch weil die allgemeinen Beiträge und Modultexte hinsichtlich der Textlänge (allgemeine Einführungstexte von fünf und sechs Seiten stehen neben konkreten Modultexten von 79 und 85 Seiten) und der analytischen Tiefe ziemlich heterogen sind.

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Publikation für die öffentlich geförderte Weiterbildungslandschaft wichtig und begrüßenswert ist: So stellen Veröffent-

lichungen, welche die Übertragung von betriebswirtschaftlichen Kenntnissen auf den öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich vornehmen, im Vergleich zu anderen Themenschwerpunkten in der Bildungslandschaft immer noch eine Ausnahme dar. Darüber hinaus kommt den Herausgebern das Verdienst zu, nochmals deutlich darauf hinzuweisen, dass wirtschaftliches Handeln schon lange nicht mehr nur ein bedeutsames Thema der gewinnorientierten Betriebe, sondern eben auch der gemeinnützig wirtschaftenden Bildungseinrichtungen ist. Schließlich schaffen die an die Module des Projektes angelehnten Beiträge wegen ihrer modulartigen und realitätsnahen Konzipierung, praxisnaher Beispiele und vieler Hilfestellungen eine sehr gute Grundlage, um sich wichtiges betriebswirtschaftliches Fachwissen – auch im Selbststudium – anzueignen. Die Publikation kann daher Leser/innen aus dem Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung mit betriebswirtschaftlichem Lernbedarf nachdrücklich empfohlen werden.

*Stefan Hummelsheim*

Müller-Commichau, Wolfgang

### **Identitätslernen**

Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, 132 Seiten, 16,00 Euro, ISBN 978-3-8340-0583-0

Jüdische Erwachsenenbildung steht nicht gerade im publizistischen Fokus der Weiterbildungsforschung. Deshalb kommt mit dem neuen Buch von Wolfgang Müller-Commichau eine Publikation zur Besprechung im Report, die sich nicht im strengen Sinne als Forschungsliteratur präsentiert. Ihr Genre bleibt vage: Der Autor nennt sie eine Studie (S. 119), die indes eher im Stil wissenschaftlich basierter Sach- oder Fachliteratur verfasst ist – dank zahlreicher assoziativer Verknüpfungen [und Satzfragmenten wie „Ein dialektischer Prozess.“ (S. 4)] auch mit

einem leichten Hang zum Feuilleton. Die Frage, ob es Sach- oder Fachbuch ist, würde sich an der Zielgruppe entscheiden – das lassen Verlag und Autor aber offen. Unschlüssig ordne ich die Publikation als eine wissenschaftliche Überblicksdarstellung ein, die sich im Blick auf das sonstige Verlagsprogramm von Schneider Hohengehren an ein pädagogisches Fachpublikum wendet und ihre Leser/innen wohl auch unter interessierten Nichtpädagogen finden wird.

Die Startschwierigkeiten mit dem Buch weichen aber rasch der Faszination durch seinen Inhalt. Auf gut 130 Seiten wird ein umfassendes und lebendiges Bild der jüdischen Erwachsenenbildung in Deutschland entworfen, und zwar längs durch das 20. Jahrhundert mit seiner extremen Amplitude zwischen Blüte und Untergang. Das Thema „Identität“ läuft dabei stets mit: „Jüdische Erwachsenenbildung, mehr noch jüdisches Lernen generell, hat immer auch etwas mit Identitätslernen zu tun. Stets geht es neben dem jeweils zu behandelnden Thema religiöser bzw. säkularer Natur um Fragen der Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung, Selbstdefinition“ (S. 18). So profiliert der Autor die Frage danach, was es heißt, ein Jude/eine Jüdin zu sein, als das Kernthema jüdischer Erwachsenenbildung, und so kommt dieser bildungshistorische Überblick auch zu seinem Haupttitel „Identitätslernen“.

Wer vom Titel her eine pädagogische Abhandlung zum Thema Identitätslernen erwartet, irrt. Aber das ist kein Schaden. Der Autor entwickelt im historischen Zugriff ein Verständnis davon, was jüdische Erwachsenenbildung im Kern ausmacht, was sie „anders“ macht, was sie „jüdisch“ macht. „Jüdische Erwachsenenbildung im zwanzigsten Jahrhundert hat durch die politisch-sozialen Umbrüche in Deutschland ihre jeweiligen Prägungen erfahren, darüber hinaus aber auch ihr ganz Spezifisches zu bewahren verstanden, das was sie von nichtjüdischer Erwachsenenbildung unterscheidet. Diesen Prozess aus Bewahrung und Veränderung, Anpassung und Ablehnung, konzentriert auf das abgelaufene Jahrhundert, nachzuzeich-

nen und in seinen zentralen Elementen zu analysieren, das ist der Gegenstand dieses Buches“ (S. 6).

Der Aufbau des Buches ist klar: Im Mittelpunkt stehen – dem historischen Längsschnitt folgend – fünf Kapitel über Phasen jüdischer Erwachsenenbildung, deren Einteilung den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen folgt: „Aufbruch im Kaiserreich“, „Von der Peripherie zum Kern: Weimar“, „Aufbau im Untergang: Jüdische Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus“, „Lernen für einen Neuanfang – wo auch immer: Die Nachkriegszeit“ sowie „Die russische Herausforderung: Jüdische Erwachsenenbildung nach dem Zustrom osteuropäischer Migranten“. Ein „Epilog. Heute und morgen“ rundet die historisch konnotierten Kapitel des Buches ab. Aufgelockert wird der Text durch grafisch herausgehobene biographische Notizen zu prägenden Persönlichkeiten (Leo Baeck, Franz Rosenzweig, Martin Buber, Sali Levi, Ernst Akiba Simon). Gerahmt wird dieser Hauptteil durch eine Hinführung zum Thema, verteilt auf drei Kapitel, sowie zwei resümierende Kapitel, die dem „Epilog“ folgen (!).

Im ersten Kapitel der Hinführung reflektiert der Autor seinen Ort gegenüber dem Gegenstand: Als „Nicht-Jude“ hat er „respektvolle Distanz“ (S. 1). Das zweite Kapitel klärt in einem systematischen Ansatz die Rolle von Lehren und Lernen für das Volk der Juden. Das dritte, die Hinführung abschließende Kapitel widmet sich dem Kernbegriff des Buches, der „Jüdischen Identität“. Der Autor eröffnet das Kapitel mit einem Zitat von Ruth Klüger: „Jüdisch sein heißt, dass man nie richtig weiß, wohin man gehört.“ Nachdem der Autor einflussreiche Positionen zur „jüdischen Identität“ referiert hat (Meyer, Tugendhat, Sholem, Bloomfield), resümiert er: „Es gibt sie nicht, die jüdische Identität“ (S. 31). Hieraus ergebe sich eine der Kernaufgaben, die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland bearbeite: „Jüdischkeit in dem Land zu bestimmen, von dem die Shoa ausging“ (S. 31).

Anhand zahlreicher und ausgewiesener Quellen (jüdische Zeitungen und Zeitschrif-

ten, Programme der Einrichtungen, Zeitzeugeninterviews) wird im historischen Hauptteil deutlich, dass sich die Einrichtungen dieser Aufgabe in der Tat immer wieder und in jeder Phase angenommen haben. Ob das Identitätsthema dabei auch in der Breite den Kern jüdischer Erwachsenenbildung bildet oder gebildet hat, kann die Darstellung des Autors nicht befriedigend beantworten. Hier wären künftig ergänzend auch quantitative Analysen erforderlich.

Ziel des Buches ist es, „die Vielgestalt des Phänomens über eine Vielzahl an Erscheinungsformen (...) dazustellen“ (S. 3). Dies ist gelungen. Die Lektüre eröffnet umfassende Einblicke in die Organisationsformen und Themen jüdischer Erwachsenenbildung, am Rande werden auch didaktische Konzepte und die Lehrenden in den Blick genommen. Offen bleiben Fragen der rechtlichen und finanziellen Strukturen sowie quantitative Analysen von Teilnahmefällen. Diese Begrenzung des Gegenstands ist sicher der inhaltlichen Fokussierung auf das Identitätsthema geschuldet. Joachim Knoll hatte 1999 im Blick auf Publikationen von Wolfgang Müller-Commichau notiert, dass die „Organisations- und Strukturbeschreibung jüdischer Erwachsenenbildung (...) weiterhin ein zu beklagendes Desiderat“ bleibe (Rez. in BuE 52 (1999), S. 259). Mit dem hier rezensierten neuen Buch ist Müller-Commichau auf diesem Weg einen wichtigen Schritt nach vorne gegangen.

*Peter Brandt*

Müller-Ruckwitt, Anne

### „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff

Ergon Verlag, Würzburg 2008, 290 Seiten, 37,00 Euro, ISBN 978-3-89913-615-9

Durch die Einführung neuer Technologien, damit im Zusammenhang stehende Veränderungen der Arbeitsorganisation und die ökonomische Globalisierung sind die an Arbeitskräfte gestellten Anforderungen seit einigen

Jahren tiefgreifenden Veränderungen unterworfen. Der Begriff „Kompetenz“ hat sich in diesem Kontext in letzter Zeit als neues Zauberwort etabliert und nimmt zwischenzeitlich auch in Argumentationen zu Bildung und Erziehung eine durchaus prominente Stelle ein. Er fungiert – wie Anne Müller-Rückwitt im Vorwort ihres Buches, „Kompetenz – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff“, formuliert, „gewissermaßen als Schlüssel zu dessen neuer Dimension im so genannten Zeitalter nach PISA“.

Seine fulminante Karriere im Bildungsdiskurs ist für Müller-Rückwitt Anlass zu einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber dem Kompetenzbegriff. Diese nährt ihren Anspruch, ihn einer systematischen Analyse aus explizit bildungswissenschaftlicher Sicht zu unterziehen. In diesem Sinn macht sie es sich zur Aufgabe, den Begriff bezüglich seiner inhaltlichen Aussagekraft zu hinterfragen und darauf aufbauend seine interpretatorisch differenten Auslegungen sowie deren Bedeutsamkeit und Trag- und Anschlussfähigkeit für ein genuin pädagogisch-bildungstheoretisches Verständnis zu analysieren. Dabei strebt sie nicht weniger an als die Verifizierung der These, „dass der Terminus ‚Kompetenz‘, ist er erst einmal seines modischen Überbaus entkleidet und auf seine wissenschaftlich begründeten Konstitutiva reduziert, das Grunddilemma der Pädagogik, zwischen Bildung auf der einen und Qualifikation auf der anderen Seite lösen zu helfen vermag.“

Ausgangspunkt der durch das Buch dokumentierten, bildungswissenschaftlichen Untersuchung des Kompetenzbegriffs ist seine Verwendung in den PISA-Studien. Obwohl die Bedeutung, die der Begriff heute in der Pädagogik genießt, zu einem guten Teil auf diese Studien zurückzuführen ist, kommt die Autorin zu dem Schluss, dass Kompetenz dort keinesfalls hinreichend ausdifferenziert werde. Auch die Analyse des Kompetenzbegriffs in bildungspolitischen Initiativen im Umfeld von PISA ermöglicht ihr nicht, eine ausreichende Begriffsbestimmung zutage zu fördern. Der nächste Abschnitt der Arbeit widmet sich einem Durchleuchten

von Etymologie und alltagssprachlicher Verwendung des Begriffs, wobei deutlich wird, dass die gängige ökonomisch fokussierte Verkürzung und Instrumentalisierung der umfassenden Bedeutung des Kompetenzbegriffs nicht gerecht wird. In weiterer Folge analysiert Müller-Rückwitt die Verwendung des Kompetenzbegriffs bei verschiedenen Autoren aus der Biologie und der Motivations- und Entwicklungspsychologie, in den linguistischen bzw. kommunikationstheoretischen Überlegungen von Chomsky und Habermas sowie bei Kohlberg und in einem für den Zweck der theoretischen Grundlegung des Kompetenzbegriffs verfassten Text der OECD. Sie zeigt auf, dass letztlich in allen Fällen von einer nicht ausreichend begründeten Begriffsverwendung und Theoriebildung gesprochen werden muss. Auch die Untersuchung explizit pädagogisch-bildungswissenschaftlicher Texte lässt sie zu einem ähnlichen Schluss kommen – zwar wird der Kompetenzbegriff immer wieder dem der Qualifikation gegenübergestellt und für eine Rückbesinnung auf das Subjekt verwendet, eine fundierte Differenzierung bleibt jedoch generell aus. Abschließend versucht die Autorin ihre eingangs aufgestellte Hypothese, der Kompetenzbegriff könne zur Aufhebung der Dichotomie von Bildung und Qualifikation beitragen, zu authentisieren. Unter Verwendung ihrer vorherigen Analysen arbeitet sie die diesbezügliche Potenz eines nicht zweckrational und reduktionistisch verkürzten Kompetenzbegriffs heraus.

Das explizit genannte Ziel der Autorin, zwischen Bildung und Qualifikation bzw. Ausbildung zu vermitteln, scheint von vornherein sehr hoch gesteckt und wird tatsächlich auch nur in Ansätzen erreicht. Das macht den als Dissertation verfassten Text allerdings nicht weniger interessant. Wie schon eingangs erwähnt, hängt die Karriere des Kompetenzbegriffs auf das Engste mit aktuell stattfindenden, tiefgreifenden Veränderungen der Arbeitswelt und dadurch virulent werdenden Anforderungen an Arbeitskräfte zusammen. Der utilitaristische Hintergrund lässt die Befürchtung nicht völ-

lig unbegründet erscheinen, dass durch den ideologisch vorerst unbelastet erscheinenden Begriff „Kompetenz“ die Bildungsidee unter Maximen technisch-ökonomischer Effizienz noch etwas mehr aushöhlt wird. Dementsprechend kann das Bemühen Müller-Ruckwitts nicht hoch genug eingeschätzt werden, den Hintergrund und die gängige Konnotation des Begriffs systematisch zu untersuchen und zumindest in Ansätzen die Möglichkeiten und Grenzen einer wissenschaftlich legitimierten Integration des Begriffs in den Bildungsdiskurs aufzuzeigen. Beides ist der Autorin sehr gut gelungen, einen Wermutstropfen stellt einzig die – wohl dissertationsbedingte – schwülstig-wissenschaftliche Sprache des Textes dar.

*Erich Ribolits*

Salman, Yvonne

### **Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess**

Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Entfaltung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,  
414 Seiten, 39,90 Euro,  
ISBN 3-7639-1123-5

Lernen im Prozess der Arbeit kann als Leitidee moderner betrieblicher Weiterbildung betrachtet werden. Das IT-Weiterbildungssystem, das ausgehend vom Fachkräftemangel in der IT-Branche in den Jahren 2000 bis 2005 entwickelt wurde, führte das Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung (APO) in die Praxis ein. In der Begleitung zur Implementierung entstanden verschiedene Dissertationen, die den damit verbundenen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn aggregieren. Zu diesen Dissertationen ist auch die Arbeit von Yvonne Salman zu zählen, die am Beispiel der Arbeitsprozessorientierten IT-Weiterbildung untersucht, ob bzw. welche Bildungseffekte

durch Lernen im Prozess der Arbeit möglich sind. Betriebliche Weiterbildung betrachtet sie dabei als Raum Lebenslangen Lernens, womit aus berufspädagogischer Perspektive die „Reflexion pädagogischen Handelns, seiner Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen im Spannungsfeld von Individuum und Arbeitskontext im Vordergrund“ steht (S. 10). Es geht also um die Wirkungen betrieblich eingebetteter und pädagogisch unterstützter Lernprozesse, die zum einen (funktional) die Arbeitsfähigkeit betreffen, sich aber darüber hinaus auch individuell persönlichkeitsbezogen entfalten können. Um dies zu fassen, wird von Salman der Begriff der Bildung genutzt, womit auch eine grundsätzliche Diskussion zur Anschlussfähigkeit dieses Terminus in der betrieblichen Weiterbildung angestoßen wird. Salman arbeitet sehr umfassend und in hoher Qualität im Grundlagenteil die zentralen Begriffe „Lernen“ und „Arbeiten“ (Kap. 1) auf und geht auf theoretische Konzepte und praktische Gestaltungsansätze des Lernens im Arbeitsprozess (Kap. 3) und die Bedeutung des Bildungsbegriff für die Weiterbildung ein (Kap. 4).

Die Arbeit kann als Anknüpfung an das Konzept der reflexiven Handlungsfähigkeit (Dehnbostel) gesehen werden, in dem mit Anlehnung an Lash die Reflexion über die Strukturen des eigenen Handelns (Arbeitsumgebung) und über sich selbst von zentraler Bedeutung ist. Durch die Erweiterung um die Ebenen des Handelns und der Gestaltung geht die Arbeit jedoch wesentlich darüber hinaus. Im empirischen Teil der Arbeit stellt Salman die Ergebnisse ihrer Untersuchung zur zentralen Fragestellung am Beispiel der Arbeitsprozessorientierten IT-Weiterbildung (APO) vor. Dieser Ansatz wurde gewählt, „da hier konsequent eine ausgeprägte Prozessorientierung sowie Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit des Lernenden bei der Verzahnung seiner Lern- und Arbeitsprozesse vollzogen wurde“ (S. 169). Methodisch nähert sich Salman (Kap. 5) der Fragestellung über eine explorative Fallstudie und setzt Dokumenten-

analyse, problemzentrierte Interviews und Selbstbeobachtung ein. Als problematisch wird dabei die Erfassung von Bildungseffekten thematisiert, die nicht nur örtlich ungebunden, sondern auch mit unbestimmbarer zeitlicher Verzögerung auftreten (können). Damit stellt sich das, was als Bildungseffekt im Sinne (arbeits-)übergreifender Wirkung thematisiert wird, als ein großes Problem der Erfassung dar.

In der Auswertung der Daten geht Salaman auf die Übertragbarkeit und Umsetzung des Gelernten in beruflichen und darüber hinausgehenden Kontexten ein. Dazu wird berichtet, dass die Teilnehmer/innen der Untersuchung trotz der schwierigen Rahmenbedingung für ein Lernen im Prozess der Arbeit nicht nur fachliches Wissen erwerben, sondern sich darüber hinaus insbesondere hinsichtlich ihrer Personalkompetenz weiterentwickelten. Dieses Wissen konnten sie auch im betrieblichen Kontext anwenden (Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen). Gerade diese Kompetenzen konnten auch auf den außerbetrieblichen Kontext übertragen werden. Darüber hinaus zeichneten sich Bildungseffekte im Sinne eines verbesserten Selbst- und Weltverstehens sowie die Fähigkeit zur Veränderung individueller und externer Rahmenbedingungen ab. Diese zeigten sich am deutlichsten in einem verbesserten Verständnis der eigenen Person, folglich einer Veränderung des Selbstkonzepts. Im Bereich der betrieblichen Gestaltungsmöglichkeiten traten hingegen die größten Einschränkungen auf. Diese Ergebnisse, die hier nur grob dargestellt wurden, bleiben zwar aufgrund der methodischen Anlage der Forschungsarbeit in ihrer Reichweite begrenzt, stellen aber aufgrund ihrer Tiefe eine wichtige Grundlage für die weitergehende Diskussion zum Lernen im Prozess der Arbeit dar.

Die Arbeit zeigt das Potenzial betrieblicher Weiterbildung für Bildung, macht aber auch deutlich, dass es sich dabei um „Nebeneffekte“ (S. 262) handelt. Dennoch stellt sich in Zusammenhang mit der gestiegenen Komplexität der Arbeitszusammenhänge die Frage, welche Bedeutung der Bildung zukommt.

Sich selbst und die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns reflektieren und diese gestalten zu können, ist insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Finanzkrise auch als unerlässliche Voraussetzung für ökonomischen Erfolg zu bewerten. In diesem Zusammenhang besitzt die Arbeit eine hohe Aktualität und verweist auf Möglichkeiten der Konvergenz ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Entfaltung.

*Matthias Rohs*

Schmidt-Lauff, Sabine

### **Zeit für Bildung im Erwachsenenalter**

Interdisziplinäre und empirische Zugänge

Waxmann Verlag, Münster u.a. 2008,  
494 Seiten, 39,90 Euro,  
ISBN 978-3-8309-2020-5

Zeit stellt einen wesentlichen, aber bisher fast vergessenen Bereich der Erwachsenenbildung und der Bildungswissenschaft dar. Anschließend an diese Ausgangsthese wendet sich Sabine Schmidt-Lauff dem Zeithema in seiner Bedeutung für die Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt auf dem beruflich-betrieblichen Feld zu. Verfolgt werden „Fragen zu unserem Verständnis von Zeit und wie es sich in pädagogischen Zusammenhängen darstellt und verhält“ (S. 14). Dabei wird bereits einleitend darauf hingewiesen, dass Widersprüche von ökonomisch und pädagogisch ausgerichteten Lernzeiten bestehen, die aus der Perspektive der Lernenden ergründet werden sollen. Methodologisch geht Schmidt-Lauff davon aus, dass Anstöße für eine – bisher fehlende – eigenständige erwachsenenpädagogische Linie der Zeitforschung aus bezugswissenschaftlichen zeittheoretischen Modellen und sozialstatistischen Daten zur Zeitverwendung gewonnen werden können. Die disziplinübergreifenden Aussagen gehen als Bezugshorizont in eine selbst durchgeführte Untersuchung zu Lern- und Bildungszeiten im Erwachsenenalter ein. Aus den Befunden werden zeittheoretische Implikationen für die Erwachsenenbildung abgeleitet.

Konkret gliedert sich das Buch in vier Teile. Teil A umfasst disziplinübergreifende Reflexionen über das Wesen der Zeit durch Bezugnahme auf die philosophische, soziologische und bildungswissenschaftliche Zeitforschung. Teil B ist aktuellen Zeittendenzen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbruchprozesse gewidmet. Hier spielen etwa Phänomene der Virtualisierung, Flexibilisierung oder Entgrenzung eine Rolle. Teil C stellt eine triangulatorisch durchgeführte empirische Untersuchung als „Beitrag für ein theoretisch fundiertes Zeitkonzept“ (S. 267) der Erwachsenenbildung dar. Methodisch wurde sie durch die Kombination einer standardisierten Fragebogenerhebung (117 Beschäftigte in 15 Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben aus der Dienstleistungsbranche und dem Baugewerbe) und teilstrukturierten Gruppenbefragungen (acht Seminargruppen aus Seminaren zur Zeitthematik, insgesamt 76 Teilnehmende) realisiert. Durch den Fragebogen wurden Zeitmuster, Aufwendungen an Zeitanteilen für Lernen und individuelle Einschätzungen einer Zeitrahmung durch Betriebsvereinbarungen erhoben. Thema der Gruppenbefragungen waren Zeitpräferenzen für Lernen und Weiterbildung, in deren Zusammenhang Zeitkonkurrenzen von unterschiedlichen Alltagsfeldern, aber etwa auch Einflüsse von Familienkonstellation oder Geschlecht auf Zeiten für das Lernen ermittelt wurden. Der Schlussteil der Arbeit (D) gilt vorläufigen Erträgen der Untersuchung. Die Ergebnisse deuten u.a. darauf hin, dass die meisten Befragten eine große Bereitschaft zur zeitlichen (überwiegend privaten) Ressourcenaufbringung für ihr Lernen zeigen. Ergebnishaft und hervorgehend aus der theoretischen Analyse von Zeitmodellen identifiziert die Autorin sieben temporale Grundbezüge für eine zeittheoretische Perspektive in der Erwachsenenbildung sowie acht darauf bezogene und empirisch belegte Dimensionen von „Selbstverhältnisse(n) zu Zeit“ (S. 449), die die Sicht der Befragten widerspiegeln. Insgesamt ist das Verhältnis der Bildungswissenschaft zurzeit jedoch, so ein Fazit, längst nicht geklärt. Eine gründliche

pädagogische Aufarbeitung des Zeitbegriffs muss danach erst noch erfolgen.

Nachdrückliches Gewicht legt Schmidt-Lauff auf die an verschiedenen Stellen aufgeführte Begründung des triangulatorischen Vorgehens. So sollen die Gruppenbefragungen der qualitativen Bewertung und Ausdifferenzierung der in der Fragebogenerhebung quantitativ herausgearbeiteten Tendenzen dienen. Damit können z.B. der quantitativen Untersuchung scheinbar eindeutig zuzuordnende Zeitanteile für verschiedene Tätigkeiten in ihrer subjektiven Uneindeutigkeit erkannt werden. Unterschiedliche Zeitdimensionen wie Arbeitszeit und Lernzeit lassen sich subjektiv nur schwer voneinander abgrenzen. Es kommt zu Zeitdiffusionen und Tätigkeitsüberschneidungen. Übergreifend kann der Versuch, Zeit messend zu erfassen, aus der Sicht Schmidt-Lauffs aufgrund der Komplexität des Zeitgeschehens nur bedingt gelingen. Auch daher erklärt sich die Notwendigkeit, quantitative Zugänge zur Zeitthematik durch subjektive Empfindungen über zur Verfügung stehende Zeitanteile zu ergänzen. Schließlich berücksichtigt die Analyse des Zeitthemas in seiner Bedeutung für die Erwachsenenbildung auch, dass sich die Thematik selbst durch Dichotomien auszeichnet, etwa zwischen objektiver und subjektiver Zeit. Verschiedene Temporalstrukturen kollidieren miteinander, deren bedeutungsbezogene Widersprüche letztlich nicht auflösbar sind, sondern sich vor dem Hintergrund jeweils spezifischer Perspektiveneinnahmen lediglich situativ und weniger offensichtlich zeigen.

Bei dieser Arbeit handelt es um Sabine Schmidt-Lauffs Habilitationsschrift. Der Anspruch einer Qualifikationsarbeit zeigt sich etwa in der äußerst akribisch-detaillierten Auseinandersetzung mit zeittheoretischen Modellen oder im methodologisch begründenden Stil. Kleine Redundanzen in der mitlaufenden Reflexion des eigenen Untersuchungsvorgehens beeinträchtigen die insgesamt niveauvolle Bearbeitung der Thematik nicht. Dem wissenschaftlichen Publikum wird eine umfassende Aufarbeitung der Dimensionen von Zeit

mit Bezug auf die Erwachsenenbildung geboten. Dabei geht der Detailreichtum an einigen Stellen zu Lasten der Prägnanz. Da für die Disziplin über thematische Einzelbeiträge hinaus noch kein theoretisch fundiertes Zeitkonzept besteht, stellt die Arbeit ein aufschlussreiches Werk dar, von dem aus sich eine zeitliche Perspektive weiter professionstheoretisch entfalten kann.

*Ute Holm*

Strauch, Anne

### **Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext – Eine Fallstudie**

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2008, 265 Seiten, 19,80 Euro, ISBN 978-3-8340-0468-0

Die Dissertation von Anne Strauch ist eine interessante Publikation, die frischen Wind in die Kompetenzdiskussion bringt. Die Arbeit überzeugt durch einen klaren Aufbau, eine generell sehr gute Lesbarkeit und ein empirisch in die Tiefe gehendes Vorgehen. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie können im betrieblichen Kontext die Kompetenzen der Mitarbeiter so bilanziert werden, dass sie sowohl betrieblich als auch individuell nutzbar sind?* Diese spannende Forschungsfrage demonstriert, dass Kompetenzbilanzierungen im betrieblichen Kontext einen für Beschäftigte und Unternehmen unterschiedlichen Nutzen zeigen. Sehr oft wurde bislang in der Debatte ein genereller Nutzen von Kompetenzbilanzierungen postuliert, der weder empirisch untersucht noch nach verschiedenen Nutzergruppen näher unterschieden wurde. Anne Strauch liefert in diesem Zusammenhang empirisches Material auf der Basis leitfadengestützter Interviews mit fünf Beschäftigten und fünf Führungskräften in einem Betrieb. Sie zeichnet detailliert die verschiedenen Nutzendimensionen je nach Bezugsgruppe auf. In der Formulierung dieser Forschungsfrage und ihrer empirischen Bearbeitung liegt die große Stärke dieser Dissertation, die Studierenden

und Wissenschaftler/inne/n zur Lektüre zu empfehlen ist.

Der kritische Zugang zur Arbeit setzt schon bei der Forschungsfrage an. Diese legt eine Konvergenz betrieblicher und individueller Interessen nahe. Damit wird die Thematisierung grundsätzlicher Interessengegensätze, die nicht auflösbar, sondern nur regulierbar sind, erschwert. In diesem Zusammenhang hätte der Arbeit eine eingehende theoretische Beschäftigung mit dem Interessenbegriff gut getan. So schlägt die Engführung der Forschungsfrage stellenweise auf die Interpretation der Ergebnisse durch. Es gibt neben dem Kapitel „Nutzen von Kompetenzbilanzierung“ ein Kapitel „Hindernisse“, in dem u.a. die Kritik des Betriebsrats an der Kompetenzbilanzierung als Gefährdung der Umsetzung des Verfahrens, aber nicht als möglicherweise berechtigte Vertretung der Mitarbeiterinteressen differenziert interpretiert wird. Dabei wird an anderer Stelle (S. 170) erwähnt, dass durch die Einführung von Kompetenzbilanzierungen der durchschnittliche Stundenlohn von 72 auf 55 Euro gesenkt wurde – eine Kostensenkung, die natürlich im Interesse des Unternehmens ist, aber auch im Interesse der Beschäftigten? Auf diese Frage geht Strauch zunächst leider nicht ein. Erst im Fazit/Ausblick behandelt sie die unzureichend berücksichtigten Interessen der Beschäftigten. Bei der Lektüre entsteht der Eindruck, dass die Autorin mit großem Engagement die Kompetenzdebatte voran bringen will, was ihr auch durchaus gelingt. Dies ist verdienstvoll, aber manchmal scheint dabei die wissenschaftliche Distanz zu dem Thema verloren gegangen zu sein. In diesem Zusammenhang muss zudem angemerkt werden, dass die Darstellung der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen am Anfang der Arbeit mit rund sieben Seiten sehr kurz ausfällt und leider die Standortdebatten-/Aktivierungsrhetorik u.a. durch Formulierungen wie „Schritt halten zu können“ oder „den neuen Herausforderungen Stand halten zu können“ (S. 9) repliziert. Kompetenzbilanzierung wird hier tendenziell als

Antwort auf die Fragen der Zeit dargestellt. Kritische Stimmen zur Kompetenzdebatte wie z.B. diejenige von Ingrid Drexel werden bei der „Ausgangslage“ jedoch nicht rezipiert. Es wird viel mit den bekannten, apodiktischen, aber trotzdem kaum empirisch belegten Setzungen („das einmal erlernte Wissen reicht nicht aus“, „die derzeit favorisierten Lernformen wie selbstorganisiertes Lernen“) argumentiert. Ähnlich undifferenziert und wenig komplex wird auch der für die Arbeit eigentlich zentrale Nutzenbegriff eingeführt (S. 158f.).

Trotz dieser Kritik ist Strauch für ihre Arbeit nachdrücklich zu danken, da sie einen sehr konkreten Einblick in die Praxis der Kompetenzbilanzierung in einem ausgewählten Betrieb liefert. Die Ergebnisse der Interviews sind sehr lesenswert und regen zur Interpretation an. Im empirischen Teil liegt für den Rezensenten die große Stärke der Arbeit, während die theoretische und kontextspezifische Einbindung der Publikation in den größeren gesellschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Rahmen optimierbar erscheint. Die Impulse Strauchs in dieser Veröffentlichung sollten eine Diskussion um den Nutzen von Kompetenzbilanzierungen für Betriebe und Beschäftigte in Gang setzen. In ihrem Fazit/Ausblick weist die Verfasserin deutlich auf diverse „Baustellen“ der Kompetenzdiskussion im betrieblichen Bereich hin und wirft damit wichtige Forschungs- und Gestaltungsfragen auf.

*Bernd Käßlinger*

Wolf, Frieder

### **Bildungsfinanzierung in Deutschland**

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 142 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-531-16055-9

Nachdem man die rund 100 Seiten des Textteils – Anhang und Literaturverzeichnis machen noch einmal 40 Seiten aus – mit wachsendem Staunen gelesen hat, fragt man sich, warum eigentlich nicht andere, der

Rezensent eingeschlossen, schon vor Jahren auf den eigentlich naheliegenden Einfall gekommen sind, mithilfe von Regressionsanalysen die Bildungsausgaben mehrerer Staaten unter den Aspekten zu vergleichen, die in Deutschland seit den 1960er Jahren als relevante Einflussgrößen der Bildungspolitik und der Bildungsbeteiligung angesehen werden: religiös-kulturelle Prägungen („katholisches Mädchen vom Lande“), wirtschaftliche Leistungskraft („soziale Selektion“), Einfluss unterschiedlicher Parteien („rückständiges Bayern“), um nur einige zu nennen. Die Arbeit basiert auf der Analyse der OECD-Statistiken „Education at a Glance“. Die Daten stammen aus dem Jahr 2004. Jüngere Daten standen nicht zur Verfügung, sind aber nach Wolf auch nicht zwingend erforderlich, weist er doch schon in der Überschrift eines Kapitels auf „die Rolle des Politikers und die relative Langsamkeit von Veränderung“ (im Bildungswesen, Anm. d. Verf.) (S. 15) hin. Einerseits ist dies eine beruhigende These, die den Grad der Verzweiflung angesichts der Stetigkeit der deutschen Bildungsmisere mildern kann. Andererseits schwächt dieser Hinweis die Bereitschaft, etwas zu tun, da man erwartet, „in diesem Leben“ keine Erfolge mehr wahrnehmen zu können.

Dem aktuellen Trend folgend, demzufolge nur eine deutliche Ausweitung des privaten Anteils an der Bildungsfinanzierung (z.B. Studiengebühren, Studienkredite, Abschaffung der Lehrmittelfreiheit) die Not der Bildungsinstitutionen lindern kann, widmet Wolf sein Interesse vorrangig der Verteilung der Bildungsfinanzierung auf die öffentlichen und privaten Haushalte. Dabei steht Deutschland im internationalen Vergleich bei dem privaten Anteil an den Gesamtkosten des Bildungssystems nicht so schlecht da. Dies ist jedoch fast ausschließlich dem Anteil der Wirtschaft an der Finanzierung der Berufsbildung zuzuschreiben. Dieser Beitrag, in den meisten OECD-Ländern unbekannt, gleicht aus, was dort die Finanzierung des Schul- und Hochschulbesuchs aus privaten Mitteln ausmacht. Zwar gibt es auch in Deutschland zunehmend Privatschulen. Die-

se sind jedoch wesentlich öffentlich finanziert, und zwar sowohl durch die staatliche Finanzierung der Privatschulen mit über 90 Prozent als auch durch die Absetzbarkeit von Elternbeiträgen von der Steuer. Zu den Kosten des Hochschulbetriebes tragen private Haushalte in Deutschland, anders als in Japan, den USA, Südkorea und Australien, aber auch Polen, den Niederlanden und Frankreich, zu deutlich weniger als einem Zehntel der Gesamtkosten bei. Diese hinlänglich bekannten Fakten untersucht Wolf nun auf mögliche politische, kulturelle und demographische Ursachen und kommt dabei zu einem überraschenden – und nahezu hoffnungslos stimmenden – Ergebnis. Dass konservative Parteien und Gesellschaftsschichten der Förderung der Bildung der Gesamtbevölkerung keine besondere Aufmerksamkeit schenken und schenken, hatte man erwartet. In Deutschland nun zeigt sich, dass die SPD sowohl im Vergleich zu den Sozialisten anderer Länder als auch im Vergleich zu den konservativen Parteien in anderen Bundesländern „spürbar weniger für Bildung“ (S. 34f.) auszugeben bereit ist. Bei den Gründen für diesen Sachverhalt legt sich Wolf nicht fest, weist aber darauf hin, dass sich insbesondere der preußische Staat relativ früh – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern – der Volks(schul)bildung angenommen hat.

Was jedoch Wolf mit seiner Herangehensweise nicht erfassen konnte, ist jene Leitidee des deutschen Bildungswesens, die auf die Herstellung „homogener Lerngruppen“ und damit in der Konsequenz auf die Ausgrenzung und Selektion der „nicht-homogenen“ und „nicht-begabten“ Lerner setzt. Die deutsche Bildungspolitik ist schon seit dem 19. Jahrhundert mit Floskeln wie „Aufstieg durch Bildung“ und „Freie Bahn dem Tüchtigen“ verbunden, was als Gegengruppe „Untüchtige“ voraussetzt, um diese dann auszuschließen. „Aufstieg durch Bildung“ war in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts auch eine gängige Parole bei Sozialdemokraten und Gewerkschaftern. Sie wurde nach 1968 weitgehend fal-

len gelassen, weil Bildung ein Gut für alle Menschen und nicht, auch nicht vorrangig, eines für die schon qua definitione wenigen Aufsteiger sein sollte. Doch die jüngste Kampagne der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, Annette Schavan, der sich alle Parteien und Verbände nahtlos angeschlossen haben, steht wiederum unter diesem – zurückhaltend formuliert – widersprüchlichen Motto. Wer Bildung unter das Motto „Aufstieg“ stellt, macht die Ausgrenzung zur zwangsläufigen Konsequenz. Es gibt keine wirtschaftlich erfolgreiche Nation in Europa, die in vergleichbar würdeloser und menschenverachtender Weise junge Gesellschaftsmitglieder aussondert und an den Rand stellt. Außerhalb Deutschlands ist Bildung denn auch kein Selektionsinstrument, reduziert auf die Vermittlung von Qualifikationen für den Aufstieg im Arbeitsmarkt, sondern ein allen, den „Tüchtigen“ wie den „Untüchtigen“, den „Begabten“ wie den „Behinderten“ zustehendes Menschenrecht.

Wolf ist ein intelligentes, gut lesbares und – trotz alledem – optimistisches Buch gelungen.

*Christoph Ehmann*

## Autorinnen und Autoren der Beiträge

- Dr. Willi B. Gierke**, Geschäftsführer des Wolfgang-Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, [w.b.gierke@uni-oldenburg.de](mailto:w.b.gierke@uni-oldenburg.de)
- Dr. Lea Kollewe**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg, [kollewel@staff.uni-marburg.de](mailto:kollewel@staff.uni-marburg.de)
- Dr. Wolfgang Mueskens**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, [wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de](mailto:wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de)
- Prof. Dr. Wolfgang Seitter**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg, [seitter@staff.uni-marburg.de](mailto:seitter@staff.uni-marburg.de)
- Prof. Dr. Eckart Severing**, Geschäftsführer des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg und München, Außerordentlicher Professor im Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg und Mitglied der Geschäftsleitung und Bereichsleiter „Innovationsmanagement“ des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft, [severing@f-bb.de](mailto:severing@f-bb.de)
- Dr. Patrick Werquin**, Senior Economist, CERI, Directorate for Education, OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris cedex 16, [patrick.werquin@oecd.org](mailto:patrick.werquin@oecd.org), [www.oecd.org/ceri](http://www.oecd.org/ceri). The author would like to thank the participants to the OECD activity ([www.oecd.org/education/recognition](http://www.oecd.org/education/recognition)). Nevertheless, the opinions expressed in this paper are those of the author alone.
- Dr. Alexander Wick**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und freiberuflicher Berater für Personalpsychologie und Studiengangentwicklung, [wick@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:wick@ibw.uni-heidelberg.de)

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Dr. Peter Brandt**, Leiter des Daten- und Informationszentrums des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, brandt@die-bonn.de

**Prof. Dr. Christoph Ehmann**, Generalsekretär der European University Foundation – Campus Europae in Munsbach/Luxemburg, christoph.ehmann@campuseuropae.org

**Prof. Dr. Elke Gruber**, Professorin für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB) der Universität Klagenfurt/Österreich, elke.gruber@uni-klu.ac.at

**Dr. Ute Holm**, Akademische Rätin Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, holm@ph-ludwigsburg.de

**Stefan Hummelsheim**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, hummelsheim@die-bonn.de

**Dr. Bernd Käpplinger**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Kosten, Nutzen, Finanzierung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn, kaepplinger@bibb.de

**Prof. Dr. Erich Ribolits**, Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, erich.ribolits@univie.ac.at

**Dr. Matthias Rohs**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am E-Learning Center der Universität Zürich und am Institut für Wirtschaftsinformatik der Fachhochschule Nordwestschweiz, mail@matthias-rohs.de

**Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer**, Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, schiffer@uni-muenster.de

**Prof. Dr. Anne Schlüter**, Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, anne.schluer@uni-due.de

## Call for papers

# REPORT

Heft 1/2010

### **Schwerpunkt: Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens**

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sind mit ISCED, EQR, DQR und ECVET verschiedene Rahmen für Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungssystem, vor allem im Hinblick auf das Lernen im Erwachsenenalter, im Gespräch. Diese unterschiedlichen Zugänge zur Steuerung von Lernergebnissen und Bildungssystemen gilt es kritisch zu sichten und zu bewerten. Dabei soll vor allem danach gefragt werden, wie die Steuerungsverfahren die zukünftige Ausgestaltung der Weiterbildung beeinflussen und welche Konsequenzen sich daraus für die Weiterbildung und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilsystemen der Aus- und Weiterbildung (z.B. im „3. Bildungsweg“ oder dem „Berufsaabitur“) ergeben. Darüber hinaus sollen Fragen der Anerkennung von ausländischen Abschlüssen diskutiert werden.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen die verantwortlichen Herausgeberinnen, Prof. Dr. Christiane Schiersmann (E-Mail [schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de)) und PD Dr. Carola Iller (E-Mail [iller@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:iller@ibw.uni-heidelberg.de)). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

**Einsendeschluss für Manuskripte: 12. Dezember 2009**

**Erscheinungstermin 1. April 2010**

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten ([www.report-online.net](http://www.report-online.net))

## Themenvorschau 2009/2010

Heft Nr. Schwerpunkt

4/2009 Alphabetisierung/Grundbildung

Herausgeberinnen: Elke Gruber/Monika Tröster

1/2010 Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System lebenslangen Lernens

Herausgeberinnen: Christiane Schiersmann/Carola Iller

## Themen der zurückliegenden Ausgaben

REPORT 2/2009

### **Popular Education**

ISBN 978-3-7639-1967-3

REPORT 1/2009

### **Religion, Ethik und Erwachsenenbildung**

ISBN 978-3-7639-1966-6

REPORT 4/2008

### **Biographie und Bildung**

ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008

### **Naturwissenschaftliche Bildung**

ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008

### **Trends in Adult and Continuing Education in Europe**

ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008

### **Wissenschaftliche Weiterbildung**

ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007

### **Bildung und Beruf**

ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007

### **Weiterbildung und Gerechtigkeit**

ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007

### **Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT**

ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007

### **Personen- und organisations- bezogene Bildungsberatung**

ISBN 978-3-7639-1937-6

Recherche zu den Heften unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net)

Bestellungen unter [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

# Weg in die Selbst- ständigkeit



## Mit vielfältigen Berufsbildern und betriebswirtschaft- lichem Know-how

Dieser Leitfaden richtet sich an potenzielle Existenzgründer/innen im Bereich der Weiterbildung.

Das Buch informiert über die aktuelle Situation am Weiterbildungsmarkt und gibt einen Überblick über die Berufsbilder Trainer, Dozent, Berater, Coach und Kursleiter. Beschrieben werden aber auch ganz praktische Schritte auf dem Weg zur Selbstständigkeit wie die Erstellung einer Marktanalyse und des Businessplans, Tipps zu Marketing und Buchführung sowie Entwicklungsmöglichkeiten und Karrierechancen.

Checklisten, Erfahrungsberichte und ein umfangreiches Adressglossar ergänzen das Buch.

Beate Braun, Janine Hengst,  
Ingmar Petersohn

## Existenzgründung in der Weiter- bildung

Orientierung für den  
Brancheneinstieg

Perspektive Praxis

2008, 140 S.,

16,90 € (D)/29,- SFr

ISBN 978-3-7639-1959-8

Best.-Nr. 43/0032

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

Perspektive Praxis

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



# Professionell beraten

## Modelle, Methoden und Gestaltungsansätze für die konkrete Beratungssituation

In der Beratungssituation kommt es vor allem auf die Fähigkeit zu wechselseitiger Wahrnehmung und angemessener Reaktion an.

Basierend auf Modellen aus der Psychoanalyse und anhand von Fallbeispielen aus der Praxis stellt Jörg Knoll Methoden, Gestaltungsansätze und Interventionsformen für die Beratung vor. Auf diese Weise sensibilisiert er die Beratenden für die spezifischen Lern- und Lebenskontexte der Ratsuchenden und schärft maßgeblich den Blick für professionelles Beratungshandeln.



Jörg Knoll

### Lern- und Bildungsberatung

Professionell beraten  
in der Weiterbildung

**Perspektive Praxis**

2009, 131 S.,

16,90 € (D)/36,60 SFr

ISBN 978-3-7639-1956-7

Best.-Nr. 43/0033

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

