

**FernUniversität Hagen**

Institut für Erziehungswissenschaften,  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Wie aus informellen Erfahrungen  
formelle Kompetenzen werden:  
Formen der Zertifizierung

**Hausarbeit im Hauptstudium**

Nebenfach Erziehungswissenschaften  
Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung  
Kurs 04306

Betreuer der Hausarbeit: Prof. Karl-Heinz Gerholz

*vorgelegt von*

**Cornelia Gliem**

Friedrich-Bangert-Straße 21  
34497 Korbach

Matrikelnummer 6418562  
am 24.03.2012



<b>Einleitung</b>	2
<b>Kapitel 1: Qualifikation, Kompetenzen: <i>Informelles Lernen</i></b>	4
1.1 Klassifikation verschiedener Arten von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen	4
1.1.1 Qualifikation	5
1.1.2 Kompetenzen	7
1.2 Vergleich von Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen	9
<b>Kapitel 2: <i>Informelles Lernen: un/sichtbar</i></b>	11
2.1 Klassifikation verschiedener Lernformen und Lernergebnisse	11
2.1.1 formelles und formales Lernen	11
2.1.2 informelles Lernen	12
2.1.3 non-formelles Lernen	14
2.2 Kontinuum: formell-informell-nonformell	17
<b>Kapitel 3: Formen der Erfassung: <i>sichtbar - messbar</i></b>	20
3.1 Kompetenzerfassung	23
3.1.1 Selbsteinschätzung / Selbstzertifizierung	23
3.1.2 Kompetenz-Erarbeitung	27
3.2 Kompetenzfeststellung: Testierung	28
3.2.1 Fremdeinschätzung / Fremdzertifizierung	29
3.2.2 Sichtbarwerdung - Sichtbarmachung	30
<b>Kapitel 4: Formen der Zertifizierung: <i>sichtbar – nutzbar</i></b>	32
4.1 Teilnahmebescheinigung	32
4.1.1 einfache Bescheinigung	32
4.1.2 qualifizierte Bescheinigung	33
4.2 Zertifikat	33
4.2.1 einfaches Zertifikat	33
4.2.2 qualifiziertes Zertifikat	33
4.2.2.1 Zeugnis	33
4.2.3 Weiterbildungspass	34
<b>Resümee</b>	36
Anhang	
Literaturverzeichnis	
Erklärung	
Datenschutzerklärung	

## Einleitung

Eine gewachsene Anzahl von Institutionen auf dem Bildungsmarkt, die Qualitätsmanagementsysteme auch bezüglich ihrer Bildungsarbeit nutzen und mit ihren errungenen Zertifikaten und Ranking-Plätzen explizit um Auftraggeber und Teilnehmende<sup>2</sup> werben, bieten für Individuen *die Zertifizierung von non- und informellen Kompetenzen* als wichtigen Teilaspekt ihrer Arbeit an oder offerieren dies gar als ihr Hauptangebot.<sup>3</sup>

Im aktuellen Spannungsfeld von reduzierten Fördermitteln für Bildungsträger – etwa bezüglich der sog. AGHs (Arbeitsgelegenheiten gem. § 16 SGB II seit 2011) – und der gewünschter Akquise von sog. Selbstzahlern<sup>4</sup> – stellt das Gebiet der Zertifizierung nonformeller Teilnehmerkompetenzen ein neueres, zusätzliches Geschäftsfeld dar.

Gesellschaftlich-politisch wird *Vergleichbarkeit* und *Transparenz* von Bildungswegen und Lernergebnissen sogar als Basis für die Integration benachteiligter Arbeits- und Ausbildungsplatzsuchender postuliert.

Als besonders diskussionsbedürftig stellt sich dabei Art und Umfang der Kompetenzen des zu fördernden Personenkreises dar. Jährlich wiederkehrend zu Beginn des Ausbildungsjahres flammt z.B. die Klage über die anscheinend so schlechte Vorbereitung der Schüler auf das Berufsleben auf:

Schüler seien „nicht ausbildungsreif“ und hier wird – neben fehlenden Basiskenntnissen in Mathematik und Sprachen – hauptsächlich der Mangel an Pünktlichkeit, Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit etc. genannt.<sup>5</sup>

Diese Schlüsselqualifikationen gehören dabei größtenteils zum Gebiet *informeller und nonformeller Kompetenzen* einer Person.

In den letzten Jahren ist an diesen nicht erfassten, nicht messbaren/gemessenen, bisher „unsichtbaren“ Kenntnissen und Fertigkeiten ein

<sup>2</sup> Soweit möglich werden gender-neutralen Bezeichnung verwendet. Wenn nicht gesondert erwähnt, sind grundsätzlich Männer und Frauen gleichermaßen angesprochen.

<sup>3</sup> Bei Fachtermini beziehe ich mich – sofern nicht im Text gesondert belegt – auf folgende Bücher: *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Hg. von Heinz-Hermann KRÜGER/Werner HELSPER. 5.Auflage, Opladen 2002: Leske und Budrich / UTB; das *Wörterbuch der Pädagogik*. Hg. von Horst Schaub / Karl G. Zenke. 4.Auflage. München 2000: dtv-Verlag sowie die Homepage der *Deutschen Gesellschaft für Qualität*: <http://www.dgq.de/wissen/begriffe>.

<sup>4</sup> Selbstzahler sind Kursteilnehmer, die das Weiterbildungsangebot selbstständig zahlen oder zumindest über einen sog. Bildungsgutschein von der Agentur für Arbeit ihre Teilnahme finanzieren und somit nahezu selbst aus dem vielfältigen Bildungs(-träger-)angebot auswählen können.

<sup>5</sup> „Jeder zweite Schüler nicht ausbildungsreif“, so titelte etwa die HNA vom 09.04.2010, Wirtschaft, Seite 23; die Süddeutsche Zeitung vom 08.04.2010 stellte fest „Sogar Grundschüler lesen besser“. Online-Archiv. Ressort: Job & Karriere.

verstärktes Interesse zu beobachten (HITZLER/PFADENHAUER 2004), vor allem bezüglich der beruflich relevanten Qualifikationen und Kompetenzen.

Die *Sichtbarmachung* dieser Fähigkeiten steht dabei vor Problemen der Erfassung und ‚Nutzbarmachung‘ auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere bezüglich der Akzeptanz durch Arbeitgeber. Hierzu sind *Kompetenzfeststellungsverfahren* und *Zertifizierungsprozesse* nötig.

Zunächst wird sich der **erste Teil** dieser Arbeit mit der begrifflichen Abgrenzung und Differenzierung von *Qualifikation und Kompetenz* einerseits und den *Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen* andererseits beschäftigen. Inwiefern *formelle Bildung und nicht formelle Lernformen* sich unterscheiden, soll daraufhin im **zweiten Teil** erarbeitet werden.

Welche Möglichkeiten der *Erfassung* von informellen Kompetenzen derzeit angewendet werden, möchte ich im **dritten Teil** untersuchen und dazu einige Beispiele vorstellen (Kompetenzenbilanz, ProfilPass, Melba-Verfahren, DIA-TRAIN, Kursbuch Schlüsselqualifikationen u.a.).<sup>6</sup>

Im **vierten Teil** wird aufgezeigt, welche speziellen Formen von *Zertifikaten* eingesetzt werden.

---

<sup>6</sup> Viele Beispiele, Dokumente, Formulare, Tests etc. beziehen sich auf Erfahrungen und öffentlich bekannte Strukturen meines derzeitigen Arbeitsplatzes bzw. werden in dieser Organisation verwendet (BWF – Beschäftigungsgesellschaft des Landkreises Waldeck-Frankenberg gGmbH). Im Rahmen des Datenschutzes werden alle personenbezogenen oder geg. firmeninternen Informationen anonymisiert. Siehe Datenschutzerklärung im Anhang.

## Kapitel 1: Informelles Lernen, informelle Kompetenzen

### 1.1 Klassifikation verschiedener Arten von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen

*Wissen und Kenntnisse* – egal in welcher Form – werden durch *Lernen* in Erfahrungssituationen erworben. Im beruflichen Weiterbildungssektor geschieht dies als sog. Ausbildung, Qualifizierung, Training, meist im Betrieb, in Bildungsträgern und Berufsschulen, aber auch zu Hause privat, während/als praktische Tätigkeit und durch Unterricht, gezielt oder zufällig.

Dabei unterscheidet man verschiedene Formen von (beruflich relevantem) Wissen: Pünktlichkeit, Sozialkompetenz, Technikerqualifikation, Teamfähigkeit, soft skills, Methodenkompetenz, Fachkenntnis, Konfliktfähigkeit, Ordentlichkeit, Schlüsselkompetenzen, Lernbereitschaft, Zusatzqualifikation, emotionale Kompetenz, IT-Qualifizierung etc. – ein Blick auf die diversen Veröffentlichungen aus Pädagogik, Bildungswissenschaften, Berufskunde und Politik offenbart eine Vielzahl von Begriffen, die – selbst in Fachwörterbüchern und Lexika - überschneidende oder gar völlig gegensätzliche Bedeutungsbereiche abdecken. Was genau unter diesen *Modebegriffen* zu verstehen sein soll, ist wegen der inflationären Verwendung der Begriffe keineswegs klar oder gar eindeutig.<sup>7</sup>

Die häufig beklagte Begriffsunschärfe kann nun auch als Zeichen der Komplexität und der Vielschichtigkeit der Sache (BAUM 2008, 4) – also nicht automatisch als negativ – gefasst werden.

Zudem ist die Rekonstruktion dieser Begriffsgeschichte – da ist Jochen KRAUTZ zuzustimmen (2011, S. 91) – für die *aktuelle* Begriffsverwendung nur marginal von Bedeutung, gerade *weil* die diversen Begriffsbedeutungen in der Praxis weiterhin gleichzeitig verwendet werden.

Diese Begriffsvielfalt gilt nun auch für die ‚Ergebnisse‘ derartiger Lernprozesse und für die Lernprozesse selbst: formelles, informelles, non-formelles Lernen, formelle Kompetenzen, informelle Kompetenzen etc..

<sup>7</sup> Hierzu siehe etwa Rainer Michael BODENSOHN, der „mehrere von Begriffs-Booms begleitete Paradigmenwechsel“, Schlagworte wie „*Bildungsbegriff*, (...) *Qualifikation* und *Kompetenz* (...) in verschiedenen Diskussionssträngen ausgebreitet“ sieht, „begleitet vom Zerfall der großen Entwürfe in ein schier unübersichtliches Feld von Theorien und Ansätzen“ (Bodensohn 2002, S. 2) und aktuell als aktuellen Modebegriff den der Kompetenz feststellt, der ebenfalls durch „eine zunehmende Ausdifferenzierung der Konzepte gekennzeichnet“ ist (ebd., S. 3 und 6). Vgl. auch den „Dschungel der Kompetenzen“ (KRAUTZ 2011, S. 91 und Hans Dieter HUBER 2004). So weisen die Begriffe verschiedene Bedeutungsinhalte auf, die häufig ineinander ‚übersetzt‘ werden.

Auch in Zeitungsberichten (s. Fußnote 5) zeigt sich diese Unsicherheit im Gebrauch; auch der Bericht „Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung“<sup>8</sup> verwendet u.a. (hier von mir vorläufig noch so genannte) Meta-Kompetenzen (*Pünktlichkeit*) mit soft skills (*Umgangsformen*), eher kognitive Kompetenzen (*Mathematikverständnis*) gleichrangig und differenziert nicht weiter.

Dieser zum großen Teil unreflektierte, ja unbekümmerte Gebrauch von *Qualifikations- und Kompetenzbegriffen*, der fast schon verräterischen *Schlüsselmetapher* (vgl. hierzu u.a. KRAUTZ 2011) und die Bedeutungsüberschneidungen von *Lernformen* in den Medien, der Politik und in der praktischen berufspädagogischen Arbeit (von Bildungsträgern, Auftrag- und Mittelgebern) legt eindrücklich nahe, dass derartige Leitbegriffe quasi jedes Mal, in jeder Diskussion, in jedem Konzept, für die einzelne Maßnahme neu verhandelt oder zumindest vorab geklärt und konkret formuliert werden sollten.

Um mit Wolfgang MACK zu sprechen, der *Bildung* zwar mit Hilfe des Kompetenzbegriffes bestimmt, aber ausdrücklich

ohne dabei auf einen bestimmten Kompetenzbegriff zu rekurrieren.

(MACK 2007, 27)

### 1.1.1 Qualifikationen

*Qualifikation* wird als fachspezifisches Wissen definiert. Wer für eine bestimmte Tätigkeit qualifiziert ist, beispielsweise einen Führerschein gemacht, eine Techniker Ausbildung oder ein *training on the job* an einer bestimmten Maschine absolviert hat, kann *Qualitätsarbeit* liefern (vgl. KRAUTZ 2011, S. 91).

Somit lässt sich Qualifikation als das *Ergebnis eines fachlich konkreten Lernprozesses*, einer *Qualifizierung* feststellen; als spezielle berufstypische Qualifikationen wird sie als **Fachqualifikation** gefasst.

Zudem kann (Fach-)Qualifikation als nötige (=Befähigungsnachweis), vorgeschriebene, zertifizierte und somit *formelle* ‚Kompetenz‘ (=Berechtigungsnachweis) für einen Fachbereich, für das Ausüben einer bestimmten Tätigkeit definiert werden. Der Befähigungs- und Berechtigungsnachweis wird dabei im Rahmen einer *beruflichen Weiter/-*

---

<sup>8</sup> Laut der zitierten Umfrage der Deutschen Industrie- und Handelskammer konnten so 2009 einerseits 31 % dieser Betriebe ihre Ausbildungsplätze gar nicht besetzen und zudem mussten andererseits mehr als die Hälfte der Firmen ihre Bewerber mit „Nachhilfe“ erst für den Job vorbereiten. Der IHK-Bericht ist online verfügbar unter [www.ihk-kassel.de](http://www.ihk-kassel.de).

Ausbildung, eines Trainings, einer Fortbildung im Betrieb, einer Schulung erworben.

Zu diesen Fachqualifikationen gehören auch von Dieter MERTENS sog. **Breiten-elemente** (vgl. SIEBERT 1977), die zwar fachlich und beruflich speziell sind, aber in vielen Anwendungsbereichen fachübergreifend verwendet und erwartet werden. Diese auch als *Kernqualifikation* greifbaren Fähigkeiten werden in Berufsvereinigungen zunehmend firmenübergreifend vermittelt, beispielsweise für alle industriellen Metallberufe - unter dem Stichwort „berufsübergreifende Spezialbildung“ – als folgende Kernqualifikationen vorgegeben:

Berufs- und Arbeitsrecht, Steuerungstechnik, Kundenorientierung, Arbeitsplanung, Transport/-sicherung etc. (vgl. Ausbildernetz.de), hierzu gehören aber auch Brandschutzkenntnisse, Arbeitsschutz etc..

Darüber hinaus aber – in steigender ‚Entfernung‘ vom konkreten fachlichen Einzelwissen – lassen sich Meta-Qualifikationen feststellen, die sog. *Schlüsselqualifikationen*. Die erste Begriffsprägung wird Dieter MERTENS zugeschrieben, der in den 70iger Jahren am Institut für Arbeits- und Berufsforschung damit die *überfachlichen* Qualifikationen, die zum neuen beruflichen Handeln befähigen sollen, bezeichnete.

Fachliche Einzel- und Breitenqualifikationen und Fachkenntnisse können veralten, müssen zudem bei Arbeitsplatzwechsel etc. angepasst werden. Schlüsselqualifikationen dagegen - wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Textfassung (*literacy*), logisches Denken, Disziplin, Selbstkritik, Sorgfältigkeit, Konzentrations- und Organisationsfähigkeit, Verhandlungstechniken etc. ermöglichen dem Individuum als universeller „Schlüssel“ den kompetenten und flexiblen Übersetzungs- und Anpassungsvorgang des Fachwissens in verschiedene Kontexte (vgl. hierzu BELZ/SIEGRIST 1997/2006).

Schlüsselqualifikationen weisen dabei ein breites Spektrum aus *kognitiven* (Fähigkeiten, Dispositionen), *affektiven* (Motivation, Bereitschaft), *sozialen* Fähigkeiten (Sensibilität, Einfühlungsvermögen) und *moralisch-gewertete* Sekundärtugenden (Pünktlichkeit) sowie Einzel- und Meta-Qualifikationen auf.

Nach Definition der Bildungskommission NRW (1995) sind Schlüsselqualifikationen

erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens-elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine

Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Mertens klassifiziert diese Schlüsselqualifikationen als **Basisqualifikationen**, da sie die Grundlage jedes Lernens im sozialen Kontext sind. Für NÖTH/SEITH stellen Schlüsselqualifikationen „Qualifikationen höherer Ordnung“ dar (NÖTH/ SEITH 2007, 12).<sup>9</sup>

### 1.1.2 Kompetenzen

Nun wird im Übergangsfeld von Qualifikation zu Kompetenz gleichermaßen von Methodenqualifikation und Methodenkompetenz, von *soft skills* als sozialer Kompetenz, von Qualifikation als Fachkompetenz, von Schlüsselqualifikationen und synonym Schlüsselkompetenzen gesprochen (vgl. etwa BMBF 2004b, 86-104).

Der Begriff wurde von Heinrich ROTH als erster in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht verwendet (vgl. ROTH 1971).

Seit den 1990igern wird in der Bildungspolitik wie in den sozial-/pädagogischen Wissenschaften der lange Zeit favorisierte (Schlüssel)-Qualifikationsbegriff nach und nach von dem der Kompetenz abgelöst, auch wenn er – gerade in der betrieblichen und überbetrieblichen beruflichen (Weiter-)-Bildung von Erwachsenen – weiterhin synonym gebraucht bzw. auch heute noch von Qualifikationen gesprochen wird (vgl. BELZ/SIEGRIST 1997/2006, Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) u.a. § 8 ff.).<sup>10</sup>

Dieser Paradigmenwechsel (u.a. BODENSOHN 2002, 2) lässt sich in Deutschland vor allem als Reaktion auf den sog. PISA-Schock 2000/2001 und die dadurch ausgelöste Diskussion um Schul-/Bildungsstandards zurückführen, als deren Ergebnis u.a. die Vereinheitlichung der Schullernpläne und Bildungsstandards erarbeitet wurden.

Allerdings wurde schon 1996 durch das Bildungsministerium für Bildung und Forschung das Programm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung“ gestartet, gefolgt von diversen deutschen und europäischen Projekten und Veröffentlichungen, etwa 1999 bis 2006 „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (siehe u.a. SCHÜßLER 2007, 53) oder 2005 der Vorschlag der Europäischen Kommission zu „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (EK 2005).

<sup>9</sup> Mertens nennt u.a. noch die sog. Horizontalqualifikation, eine Art Super-Schlüsselqualifikation, die die Fähigkeit, Informationen problem- und aufgabenbezogen zu gewinnen, zu verstehen und zu verarbeiten in der heutigen Informationsgesellschaft benennt (nach NÖTH/SEITH 2007; BELZ/SIEGRIST 1997/2006, 6).

<sup>10</sup> Der Kompetenzdiskurs knüpft nicht an die (berufs-) pädagogische Schlüsselqualifikations-Debatte an (vgl. NÖTH 2007), folgt allerdings zeitlich.



Kompetenz – ursprünglich mit der Bedeutung Zuständigkeit, Befugnis, gesetzliche Berechtigung und von Max WEBER zudem als spezieller organisationsbezogener Begriff im Sinne von *Kompetenzbereich*, *Befehlsgewalt* gebraucht (vgl. u.a. WEBER 1985/1922, S. 125, 393) – wird heute im Deutschen<sup>11</sup> vielfältig und nicht überraschend in relativ unscharfer Bedeutung verwendet.

*Kompetenz* bedeutet heute beides: die *Zuständigkeit* und das persönliche *Befähigtsein*, neben der fachlichen Qualifikation und Zuweisung auf eine entsprechende Position wird jetzt die Persönlichkeit und die Einstellung des Mitarbeiters/Schülers miteinbezogen (vgl. KRAUTZ, 91).

Eine schon klassisch zu nennende Definition von Kompetenz (Franz E. WEINERT 2001, S. 27) lautet: Kompetenzen sind

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen *motivationalen*, *volitionalen* und *sozialen Bereitschaften* und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Hervorhebung Gliem)

Kompetenzen umfassen also Fähigkeiten, Fertigkeiten = Schlüssel-/Qualifikationen also –, mit denen eine Person ihre Tätigkeiten und Kenntnisse sich an sich ändernde, potentiell problematische Kontexte (Situations- und Sachbezug) anpassen und sie kontextübergreifend anwenden kann (inklusive Intentionen, Motivationen und Dispositionen (siehe auch EK 2006).

Die wissenschaftlichen Disziplinen – gerade auch im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Bereich - haben sich ähnlich wie beim Schlüsselqualifikations-, Bildungs- und Lernbegriff bisher auch bezüglich der Kompetenz nicht auf eine einheitliche Terminologie einigen können.

Dem Begriff, dem Kompetenzkonzept wird sogar die empirische oder auch nur theoretische Fundierung abgesprochen (KRAUTZ 2011, S. 92). Wer von

„Kompetenzen“ spricht, will (...) den radikalen Bruch mit der Vergangenheit traditioneller Lernzielbestimmungen (Volker LADENTHIN 2011, 1),

auch wenn dabei eigentlich nur der alte, zuvor als ‚Bildung‘ beschriebene(n) (...) [Begriff] durch ein ‚Surrogat‘ ersetzt (KRAUTZ 2011, 91) bzw. *Bildung in Kompetenzen konkretisiert* wurde (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002, 54, auch zit. n. MACK, S. 28).

<sup>11</sup> Sprachübergreifend wird es noch verworrener, wenn beispw. der PISA-Sprachgebrauch im Französischen das, was deutsch ‚Kompetenz‘ genannt wird, hier als ‚performance‘ formuliert wird (Anne MÜLLER-RUCKWITT 2008, ab S. 102 ff. u.a., zitiert nach LADENTHIN 2011).

Zudem fächert sich die neue ‚Leitmetapher‘ in immer kleinere, spezialisierte Teilbereiche auf – in Kompetenz-,Kontexte‘: *Genderkompetenz* (Barbara THIESSEN 2005, 249-274, zit. n. Karlsruher Institut für Technik), *ökologische Kompetenz* (BODENSOHN 2002), *biographische Kompetenz* (Schulze 1999), *Bewegungskompetenz* (Wolfgang KLAFFKI 2005, =Kinästhetik), *kommunikative Kompetenz* (Jürgen HABERMAS) und gar (die nicht ganz ernst gemeinte ) *Wecker-auf-halbacht-stellen-Kompetenz* (KRAUTZ 2011, 92) etc..

So umfassen ‚Haupt‘-Kompetenzen eine Reihe von Teilkompetenzen, die ganz spezifisch für jedes Schulfach, jeden Fachbereich neu definiert werden: beispielsweise wird *Handlungskompetenz* als Verknüpfung von Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz definiert oder *berufliche Kompetenz* bestehend aus Handlungskompetenz, Management- und Führungskompetenz. Die Folge ist Unübersichtlichkeit und schwierige Vergleich- und Messbarkeit.

## 1.2 Vergleich von Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen

Dies macht folgerichtig ein Konzept von *Schlüsselkompetenzen* bzw. Kompetenzen *höherer Ordnung* nötig, es ist

eine Klassifikation auf mehreren Ebenen erforderlich (MACK 2007, 23).

Von derartigen Diskussionen nahezu unberührt werden nun in der praktischen Bildungsarbeit generell folgende Schlüssel- bzw. *Kernkompetenz-Gruppen* genannt: Fach- und Sachkompetenz, Sozialkompetenz, personale und Selbstkompetenz sowie Methodenkompetenz (etwa ROTH 1971, 180) oder die übergeordnete Handlungskompetenz (MACK 2007, 23).

Das ARBEITSFORUM BILDUNG listet 2002 folgende Kernkompetenzen auf:

- Lernkompetenz
  - Verknüpfung von *inhaltlichen* Wissen mit dem Können und der *pragmatischen* Anwendung
  - methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)-Kompetenzen
  - soziale Kompetenzen und Wertorientierungen“
- (ebd., 28; ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002, S. 55).

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften führt – eine Ebene zwischen Fachkompetenzen und den genannten Kernkompetenzen – acht, von ihr als Schlüsselkompetenzen bezeichnete kanonische Kompetenzen an (EK 2005, zit. n. BMBF 2008a, 92):

- die muttersprachliche und die fremdsprachliche Kompetenzen
- die mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- die Computerkompetenzen
- die Lernkompetenz
- die interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz
- sowie die unternehmerische und
- die kulturelle Kompetenz (EK 2005, Anhang S. 15)

Schlüsselkompetenzen sind also als übergeordnete, von fachspezifischen Inhalten unabhängige Fähigkeiten, als Meta-Kompetenzen zu definieren.

Als Unterscheidung von Schlüsselqualifikation und Schlüsselkompetenz nennt beispw. Adolf BROCK (nach SCHÜBLER 2007, S. 53) den jeweiligen *Bezug*: Schlüsselqualifikationen sind Mittel des Individuums, sich auf einen sich ändernden Arbeitsmarkt einzustellen (*subjektbezogen*). Schlüsselkompetenzen beziehen sich darüber hinaus auf die Gesellschaft (*objekt- bzw. intersubjektiver Bezug*). Anders RONALD Hitzler und Michaela PFADENHAUER, die den Begriff der Schlüsselqualifikation als „Brücke“ zwischen dem eher wirtschafts-/arbeitsmarktbezogenen Qualifikationsbegriff und dem subjekt- bzw. akteursbezogenen Kompetenzbegriff (HITZLER/PFADENHAUER 2004, 31) begreifen wollen. Für Ingeborg SCHÜBLER nun stellt der Schlüsselqualifikationsbegriff – als das eigentliche „Integrationskonzept“ – zusätzlich noch die Verbindung her zwischen nutzbarkeits- und arbeitsmarktbezogener Berufs- und Persönlichkeitsbildung und den generalisierbaren Meta-Qualifikationen/-Kompetenzen (SCHÜBLER 2007, 51).

Im Rahmen dieser Arbeit werden **Schlüsselqualifikationen** als Teilbereich der Kompetenzen (als überfachliche Meta-Qualifikation) und speziell als Teil der Schlüsselkompetenzen verstanden.

**Schlüsselkompetenzen** selbst wiederum können als beruflich-fachliche (Kern-) Kompetenz sowie als darauf aufbauende umfassendere, allgemeinere Meta-Kompetenzen definiert werden.

## Kapitel 2: informelles Lernen: un/sichtbar

### 2.1 Klassifikation verschiedener Lernformen und -ergebnisse

*Lernen* – als der (zumindest grundsätzlich) freiwillige und bewusste (bewusst machbare) Erwerb von Wissen, Kompetenzen und der Verhaltensänderung bzw. Schulung von Fertigkeiten – findet in verschiedenen *Lernsituationen* und an differenzierten *Lernorten* statt.

Geschätzt passieren ca. 70 % aller (erwachsenbezogenen) Lernprozesse außerhalb von Institutionen wie Schule und Bildungseinrichtung (LIVINGSTONE 1999, 78, BMBF 2001, 2, 7) und so wurde seit den 1990igern verstärkt Lernen außerhalb bekannter Lernorte wie Schule und Ausbildungsplatz sowie das nicht (direkt) beabsichtigten Lernen in den Blick genommen.

So bemüht(en) sich offizielle Stellen (etwa die Europäische Kommission), diesbezüglich Forschungs- und Modellprojekte zu finanzieren und klare Definitionen und Zertifizierungsmöglichkeiten zu liefern.<sup>12</sup>

Grundsätzlich lassen sich verschiedene **Lernformen** unterscheiden:

- formelles und formales Lernen
- informelles Lernen<sup>13</sup>: informales Lernen und
- non-formelles Lernen

#### 2.1.1 formelles und formales Lernen

Formelles bzw. formales Lernen findet hauptsächlich in traditionellen, öffentlichen Bildungsinstituten statt: also an Schulen, an der Ausbildungsstätte sowie der Universität – als *zentrale Lernorte*.

Es umfasst also das absichtliche, das *intentionale Lernen*, ist damit auch Lernenen und Lehrenden *bewusst*, wird *geplant*, *strukturiert* und ist zielgerichtet: Wissenszuwachs – „Vorratswissen“ (FIETZ/KOCH/KRINGS 2005, 1) – plus eine öffentliche *Zertifizierung* der Ergebnisse (EK 2000, 9; siehe auch BMBF 2008, 10; GNAHS 2004, 89-90).<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Auch hier werden wieder begriffliche Uneindeutigkeiten und Unschärfen beklagt (BMBF 2008a, 8) - und ihnen ‚Arbeitsbegriff‘-charakter zugesprochen (GNAHS, 90).

<sup>13</sup> Das Bundesjugendkuratorium 2001 spricht hier von informeller, nichtformeller und formeller Bildung (BJK 2001, 5). MACK (2007, 11) etwa spricht von informell, non-formal und formal. FIETZ/KOCH/KRINGS (2005, 1) verwenden anhand der Definition der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ *formal* und *nicht-formal*. Im Rahmen dieser Arbeit sollen tatsächlich beide Bedeutungsinhalte der Begriffsdimension *formal* - *formell* (als ‚*der äußeren Form nach*‘ - ‚*gesetzlich/offiziell vorgeschrieben*‘) angesetzt werden.

<sup>14</sup> Für die OECD gehört zum formalen Lernen allerdings auch der gesamte Bereich der Weiterbildung dazu, insofern sie zu Abschlüssen, zu Zertifikaten führen (OECD 2006: New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation, S. 4 5, zit. n. BMBF 2008a, 11).

Als gesetzlich vorgeschriebene und geregelte Bildungsinstitutionen – Schulpflicht für alle Kinder und Eingangsqualifikationspflicht für die meisten Berufe – verleiht dies dem Lernen einen *verpflichtenden*, einen ‚Zwangscharakter‘; somit ist dieses Lernen **formell**. **Formal** ist dieses Lernen, da es äußerlich (=Lernort, Zertifikat/Noten) und innerlich (Unterrichtsplanung, Gestaltung der Lehre) geformt, strukturiert ist.

### 2.1.2 informelles Lernen

International wird die Diskussion um „informal education“ durch den 1972 veröffentlichten Bericht der Faure-Kommission der UNESCO angestoßen (MACK 2007, S. 14). Mit informellem Lernen bezeichnet man grundsätzlich alle Lernformen, die *nicht formell* sind. Es wird als Alltags- und Familienerfahrungen, als Lernergebnis aus Ehrenamt und Verein definiert.

Über die genaue Abgrenzung zu formalen und non-formalem Lernen existieren gewisse Differenzen. Grundsätzlich bezieht man sich bei informellem Lernen auf – dezentrales - Lernen außerhalb von intentionellen Lernorten, quasi im „privaten Kontext“ (GNAHS 2004, 90, ROHS/DEHNBOSTEL 2007), aber auch in ‚Lernorten mit Hauptziel formale Bildung‘ ist informelles Lernen möglich: als ‚*inzidentelle* Lernprozesse, die John DEWEY als ‚natürliches‘ Lernen fasst, als Nebenertrag und ‚collateral learning‘ (DEWEY LW 13,29 und MW 8,212, zit. n. MACK, 14).

Darunter fallen Lernerfahrungen, die meist mit dem Begriff des ‚*heimlichen Lehrplans*‘ bezeichnet werden: gruppenspezifische Prozesse wie Verhalten gegenüber der Autoritätsperson Lehrer, Durchsetzung in der Klasse etc.. Allerdings lernt der Schüler, der Auszubildende informell durchaus auch *mitgewolltes*, intendiertes: Teamarbeit, Kommunikationsformen, ordentliches Arbeiten, schriftliche und mündliche Textarbeit, soziales Verhalten etc. – also *Methoden- und Sozialkompetenzen* (was sich als non-formales Lernen verstehen lässt)<sup>15</sup>. Schule und Ausbildung dienen der im Kind- und Jugendalter vonstattengehende Sozialisation und Enkulturation, der „Genese des Habitus“ (MACK 2007, 43, auch FEND 1981).

Gemäß der Definition der Europäischen Kommission ist informelles Lernen – als „natürliche Begleiterscheinung“ – meist *unbeabsichtigt*, latent und implizit (EK 2000, zit. n. BMBF 2008a, 10-11, EK 2001, 33). Der Unterschied zum formalen Lernen läge hier also in der *Lernabsicht*.

<sup>15</sup> Wenn man die in der deutschen Schullandschaft zumeist verschwundenen sog. Kopfnoten außer Acht lässt.

Demgegenüber wird informelles Lernen auch als *instrumentelles Lernen* für praktische Problemlösungen definiert. Lernabsicht wäre nicht das „Lernen selbst“ – „reflection without action“, sondern die „bessere Lösung“ einer problematischen, anstehenden Aufgabe: „action with reflection“ – bloßes „Mittel zum Zweck“ (BMBF 2001, 19 und ROHS/DEHBOSTEL 2007).

Gemäß der Definition der OECD (zit. n. BMBF 2008a, 11) unterscheidet allein die *Zertifizierung*<sup>16</sup> über die Zugehörigkeit zur formalen Bildung, sodass der Weiterbildungsbereich somit formales/formelles Lernen beinhaltet.

Laut Europäischer Kommission dagegen kann informelles Lernen durchaus zertifiziert werden und sogar intentional sein - und doch weiterhin als informell gelten (EK 2000, zit. n. BMBF 2008a, 10-11).

Einig ist man sich letztendlich darüber, dass informelles Lernen überall und meist *beiläufig* stattfindet:

any kind of learning in any environment (OECD 2005, zit. n. BMBF 2008, 9),  
geschieht (...) (,en passant‘) (...) im Vollzug des Alltags- und Berufshandelns  
(GNAHS 2004, 89).

So fallen hier Lernzeiträume, Lebenszusammenhänge und Lernorte, die üblicherweise kaum als Lernen i.e.S. verstanden werden, in diese Kategorie: etwa Kindheit und Jugend (MACK 13, DEWEYS ‚natürliches Lernen‘) oder peer-group/Freizeitaktivitäten und ‚Szeneleben‘ auf einer Techno- oder LAN-Party (HITZLER/PFADENHAUER 2004, u.a. 14 ff.)

So kann man *informelles Lernen im engen Sinne* und *im weiteren Sinne* unterscheiden:

**Informelles Lernen i.e.S.** meint alle Lernarten, die keinerlei Vorschriften oder gesetzlichen Regelungen unterliegen und nicht beabsichtigt werden und Lernenden (und oft sogar Lehrenden) mehr oder weniger unbewusst bleibt<sup>17</sup> und daher nur zufällig oder beiläufig stattfindet – und das zumeist außerhalb jeder Institution, außerhalb von Lernorten.

<sup>16</sup> Meistens wird der Begriff ‚Zertifizierung‘ für die öffentliche Berechtigung von Institutionen verwendet (zertifiziert nach LQW oder AZWV-zertifiziert) oder für die von Lehrkräften für die Nutzung eines bestimmten Verfahrens (= Melba, BAMF-Zulassung Sprachkurse etc.) verliehene Berechtigung verwendet. Hier aber soll ‚Zertifizierung‘ für alle schriftlichen Ergebnisformen eines Erfassungs- und Bewertungsprozesses (individuell oder organisational) stehen.

<sup>17</sup> Einige Forscher schließen rein unbewusste Lernprozesse aus bzw. geplante und bewusstes Lernen ausdrücklich mit in den Bereich informellen Lernens ein (etwa Christiane SCHIERSMANN 2007, 40 bzw. 8); s. Fußnote 18.

Weil solches Lernen auch grundsätzlich nicht erfasst, strukturiert und zertifiziert wird, kann es somit auch als nicht-formal, quasi *informal* gefasst werden.

**Informelles Lernen im weiteren Sinne** schließt nun zusätzlich durchaus intendierte und steuerbare Lernformen mit ein (EK 2000, s.o.), sofern sie an formalen Lernorten stattfinden und Grundlage, unvermeidbare Begleiterscheinung aller anderen Lernformen sind („Grundton“ - BJK 2001, 5).

Im Übergang zwischen informellen Lernen i.e.S. zu informellen Lernen im weiteren Sinne (bzw. *zum non-formellen Lernen*) wäre hier beispielsweise das ‚action learning‘ (Reginald REVENS) zu nennen. Die zumindest anfangs formlose und ungeplante (aber nicht unbeabsichtigt) Gesprächs- und Fragerunde unter Kollegen wird mit dieser Methode marginal formalisiert und strukturiert.

Auch das häufig genannte *Selbstlernen*, das selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen, kann so unter das informelle Lernen fallen (DOHMEN 2001, 25; GNAHS 2004, 90), allerdings wird durch den Akt der Bewusstmachung, der Planung des eigenen Lernens der Schritt vom informellen zum (non-)formalen vollzogen.<sup>18</sup>

Man kann also so festhalten, sobald informelles/informales Lernen in irgendeiner Form bewusst gemacht, erkannt, gemessen und formalisiert wird, verändert es seinen Charakter: *es wird non-formal*.

Demnach wäre der Definition folgendes hinzuzufügen:

Informelles Lernen passiert ohne Erwartung auf eine Zertifizierung von Seiten des Lernenden und von Seiten des Vermittelnden.

### 2.1.3 non-formelles Lernen<sup>19</sup>

MACK definiert non-formales Lernen als strukturiert, geplant und als Ergebnis bewusster Lernabsicht (MACK 2007, 101), es ist systematisch und zielgerichtet (GNAHS 2004, 90): hierunter fallen z.B. Volkshochschulkurse, Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung sowie Segelscheinkurse. Auch impliziertes *Lernen im Spiel* (=Lernspiele), wie sie beispielsweise LANGBEHN (1994) untersucht hat, wä-

<sup>18</sup> Gemäß BMBF sind alle möglichen Lernformen informell, die im Rahmen dieser Arbeit gerade nicht dazu gehören (sondern non-formell definiert sind): Nachahmen, Selbstlernen über Fachliteratur, Unterweisung, Qualitätszirkel, Supervision, Fachmessen-Besuch etc. (BMBF 2008a, 75; OVERWIEN 2007, 3, SCHIERSMANN 2007, 7).

<sup>19</sup> Dieses Lernen ist per definitionem formal, sonst wäre es informell (= 2.1.2), ist aber in Abgrenzung zur formal/formellen Bildung nicht-formell; insofern verwende ich in dieser Arbeit letztendlich die Bezeichnung non-formell.

re non-formal – weil intendiert und sogar wenn auch als Nebenziel neben ‚spielerischem Spaß‘ - daraufhin ausgerichtet.

Non-formales Lernen findet außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen, den „Hauptsystemen“ statt (zit. n. BMBF 2008a, 8), sodass beispielsweise die Jugendarbeit (MACK 2007, 14, 42) sowie Ehrenamt, Vereinstätigkeit, Nebentätigkeiten am Arbeitsplatz, Partei- und Gewerkschaftsarbeit, Sport-, Musik- und Kunstkurse zum nonformellen Bereich gehört – als „Aktivitäten (...) der Zivilgesellschaft (BMBF 2008, 9).

Dieter GNAHS – der nonformale Bildung explizit auf den Betrieb und die Weiterbildungseinrichtung bezieht - ergänzt, dass diese Lernprozesse durch geschultes, qualifiziertes Personal durchgeführt werden (GNAHS 2004, 90).

Wie schon erwähnt bestimmt die Europäische Kommission nonformale Bildung als zumindest *potentiell zertifizierbar* (vgl. auch MACK, 14), sie unterliegt nicht dem „gestuften Berechtigungs- und Zugangssystem[s]“ (GNAHS 2004, 90), führt nicht zu einem formalen Abschluss; wohingegen die OECD-Definition die *Zertifizierung* und Evaluation automatisch als Übergangsindikator zum formellen Bereich erklärt (BMBF 2008a, 10-11). So ist folgerichtig die berufliche Weiterbildung *nicht* nonformal - sondern der formellen Bildung zugehörig (was allerdings international nicht so gesehen wird).

Zumindest erlauben die Definitionskriterien Intention und Zertifizierung, dass bezüglich der „fließenden Grenzen“ (BMBF 2004, 35) – wie schon für den Übergang zwischen informellen und non-formellen Wissen – eine Schnittmenge von non-formalen und formellen Lernformen und -Ergebnissen aufgemacht werden kann (vgl. Abb. 1):



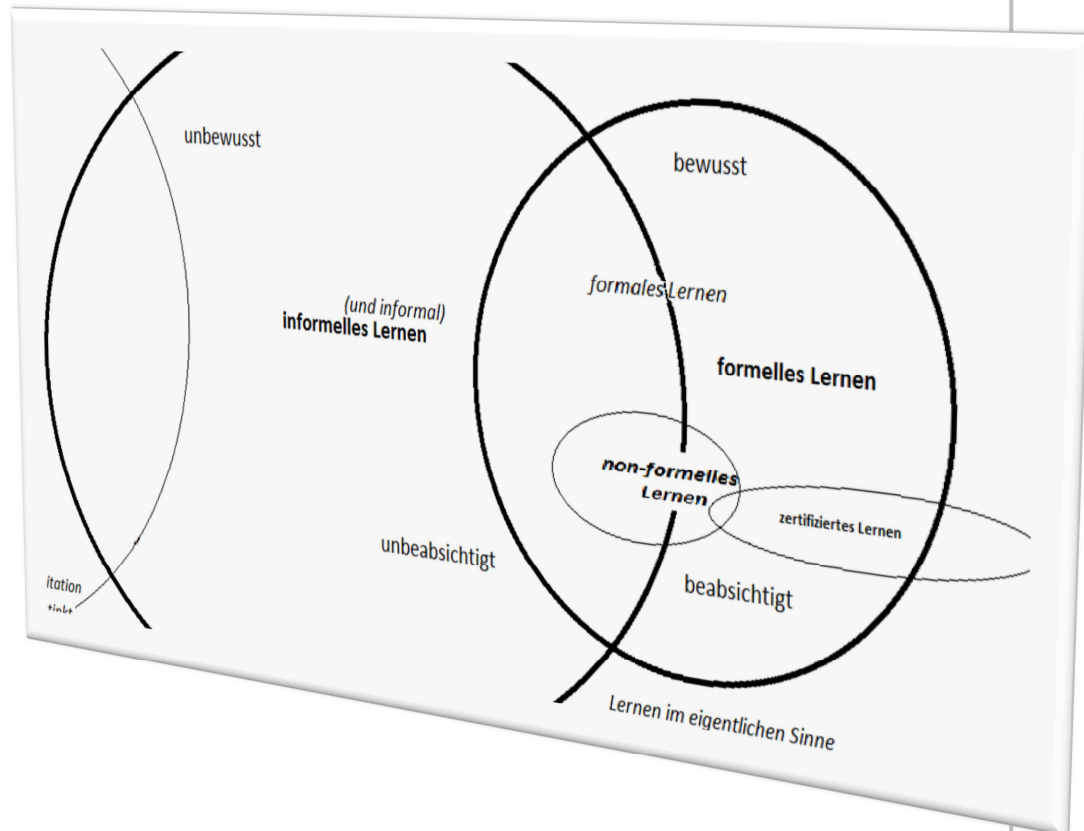


Abb. 1: Schnittmengen. Quelle: selbst erstellt

Nonformales/-formelles Lernen hat einerseits Anteil am formellen Lernen, insofern es zertifizierbar ist und zertifiziert wird, also *formell wird*; was HITZLER/PFADENHAUER zutreffend „*proto-formalisiert*“ nennen (2004, 16)<sup>20</sup>. Non-formales Lernen beinhaltet andererseits aber auch *informelles Lernen im weiteren Sinne* (s. 2.1.2), sofern dieses formal gestaltet und organisiert wird. Wird informelles Lernen als *Lernergebnis* er- und anerkannt, dann werden diese non-/formal. Dies geschieht allerdings erst im Nachhinein in Bildungsinstitutionen, die als Analyse- und Zertifizierungsstelle dienen.

Ein Kriterium von formaler, nonformeller und informeller Bildung wurde in bisherigen Veröffentlichungen vernachlässigt, soll aber in dieser Arbeit berücksichtigt werden: *die Art des Lernergebnisses*, des erworbenen Wissens.<sup>21</sup>

„Vorratswissen“ vs. ‚Lebensbegleitendes Lernen‘ (FIETZ/KOCH/KRINGS 2005, 1), *Faktenwissen* vs. Fertigkeiten/Kontextwissen bzw. *Handlungswissen* (vgl. etwa CASPERS/BICKHOFF/BIEGER 2004, 19), *theoretisches Wissen* vs. praktisches,

<sup>20</sup> Dies ist insofern zutreffend, solange man nicht die Art der Zertifizierung, des Zertifikats unterscheidet (hierzu siehe Ausführungen in Kapitel 4.2).

<sup>21</sup> Auch hier ist die Zuordnung teilweise kontextbezogen: Für den Ingenieur kann das ‚gleiche‘ Wissen Handlungswissen darstellen, für den Mechaniker am Band mag es ev. nur bloßes Theoriewissen sein.

konkretes *Anwendungswissen*. Der zweite Gegenpol deckt im Großen und Ganzen den Bereich der Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen ab.

Nun wäre es sicher zu eng gefasst, Theoriewissen dem formalen Lernen, praktische Kenntnisse dem nicht-formalen Lernen zuzuordnen; schließlich kann auch informelles Lernen – etwa einen schwedischen Krimi lesen – Vorratswissen vermitteln (Straßennamen in Stockholm) sowie formales Lernen am PC ermöglicht praktische Übung der EDV-Benutzung etc..

Allerdings ist hauptsächlich-theoretisches Wissen mit größerer Wahrscheinlichkeit formal/formell erlangt und hauptsächlich-praktische Anwendung non- oder informell erprobt worden.

## 2.2 Kontinuum: formell-informell-nonformell

Nun haben verschiedene Untersuchungen diese Übergänge und Schnittmengen von formeller, non-formeller und informeller Bildung erkannt und versucht, sie in ein „Kontinuum“ einzuordnen, einem ‚sowohl-als-auch‘, ein Sich-Gegenseitig-Bedingen.

Matthias ROHS und Peter DEHNBOSTEL etwa nennen folgende Kriterien für die Dimension von formellen und informellen Lernen (ROHS/DEHNBOSTEL 2007, 1):

- *Intention* = Lernabsicht vs. Problemlösung
- *Lernunterstützung* = organisiertes Angebot vs. Nachfrageabruf
- *Steuerung* (Ziele, Inhalte, Zeit) = fremdgesteuert vs. selbstbestimmt
- *Lernbewusstheit* = fokussiert vs. ganzheitlich
- *Lernergebnis* = Theorie- vs. Erfahrungswissen

Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (BJK 2001, 5) nun beschränkt sich auf

- *Lernort*
- *Freiwilligkeit/Zwang*
- *Nicht-/Planung bzw. Bewusstheitsgrad*

Statt wie ROHS/DEHNBOSTEL eine „Dimension“ mit Polen aufzuspannen, böte sich meiner Ansicht nach folgende *Wenn-Dann-Beschreibungen* an:

Wenn eine Lernform **innerhalb des formellen Bildungssektors** (Primar-, Sekundarstufen, Tertiärbereich, = zentral) **verpflichtend** stattfindet und **zertifiziert** wird – sowie mindestens eine der folgenden Kriterien aufweist: *bewusst, beabsichtigt, geplant, strukturiert (= formal) und zertifiziert*, dann handelt es sich um **formelle Bildung**.

Wenn eine Lernform **außerhalb des formellen Bildungssektors**, aber an einem Lernort stattfindet (=zentral oder dezentral), **bewusst** und **geplant** ist/wird - sowie mindestens eine der folgenden Kriterien aufweist: *freiwillige bzw. zumindest nicht gesetzlich vorgeschriebene Teilnahme, beabsichtigt, strukturiert (= formal) und zertifizierbar*, dann handelt es sich um **non-formelle Bildung**.

Wenn eine Lernform an Lernorten / in Lernsettings stattfindet, die **nicht als Bildungsort** dienen oder gedacht sind (=dezentral meist) und **unbewusst** bleibt – sowie mindestens eine der folgenden Kriterien aufweist: *zufällig, beiläufig, unstrukturiert, ungeregt, nicht zertifiziert/zertifizierbar*, dann handelt es sich um **informelle Bildung**.

Unter dem Aspekt der Sichtbarmachung nicht-formeller Lernergebnisse soll als das **Hauptunterscheidungsmerkmal** zwischen formeller und informeller Bildung a) der *Lernort* und b) die *(Nicht-)Zertifizierung* des Lernens, des Lernergebnisses gelten.<sup>22</sup> *Formelles Lernen* findet im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich statt und wird über formelle Zertifikate bescheinigt. *Nonformelles Lernen* findet an nicht-verpflichtenden Bildungseinrichtungen des Quartiärbereichs statt und kann zertifiziert werden.<sup>23</sup> *Informelles Lernen (i.w.S.)* kann nonformell werden (durch Zertifizierung). *Informelles Lernen i.e.S.* findet gar nicht an Bildungseinrichtungen statt<sup>24</sup> und wird nicht zertifiziert.<sup>25</sup>

Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass die Lernform - also formell, non-formell oder informell – nicht unbedingt ein *Wesensmerkmal* des jeweiligen Lernens darstellt; diese Klassifizierungen sind auf *beide* didaktischen Pole anzuwenden.

Wenn etwa in einer Weiterbildungseinrichtung ein Kurs ‚Kreatives Gestalten‘ läuft, wundern sich Schüler oft über dieses für sie vielleicht lustige, aber beruflich

<sup>22</sup> ‚Formelle Bildung‘ wird ähnlich eng definiert vom Bundesjugendkuratorium (BJK 2001), im Gegensatz zur BJK-Definition non-formeller Bildung („jede Form organisierter Bildung und Erziehung“) halte ich die „generell freiwillige[r] Natur“ für ein problematisches Kriterium ( BJK 2001, S. 23), wenn man etwa die Zuweisungspraxis der Agenturen für Arbeit und JobCenter bedenkt. Zur Zertifizierung als Unterscheidungsmerkmal vgl. HITZLER/PFADENHAUER 2004, die u.a. „nicht-zertifizierte“, „quasi-zertifizierte“ und „formal-zertifizierte“ Kompetenzen anführen (ebd., 28 ff.).

<sup>23</sup> Einige Bildungsträger fungieren sogar - bei Umschulungen oder überbetrieblichen Ausbildungen etc. – als formelle Bildungsinstitution; die BWF gGmbH beispielsweise bildet zusätzlich u.a. Köche, Bürokaufleute und Informatiker aus (BaE, integrative und kooperative Reha-Ausbildung, Umschulung).

<sup>24</sup> Der beiläufige ‚Nebenertrag‘ an Bildungseinrichtungen soll jetzt hier vernachlässigt werden.

<sup>25</sup> Non-formelle (Bildungs-)Einrichtungen müssen dabei nicht direkt als „Bildungsinstanzen“ auftreten, allerdings verstehen sie sich „als wesentliche Vermittlungsinstanzen (...) der politischen, der sozialen und in der Persönlichkeitsentwicklung“ und sind „auf Bildungsprozesse ausgerichtet“ (BJK 2001, S. 23). Das BJK nennt noch Einrichtungen, die „Bildung in einer Nebenfunktion durchführen“, dies aber eben nicht unbeabsichtigt oder zufällig, dies aber geplant aber nur ‚nebenbei‘ tun (Werkstattbericht, 4). Informelle ‚Lernorte‘ sind sich ev. Bildungsprozesse grundsätzlich garnicht bewusst.

irrelevant erscheinende Thema. Für sie wäre ein hoffentlich eintretender Kompetenzzuwachs in Sauberkeit, Flexibilität und Feinmotorik nun Ergebnis informeller Lernprozesse, für den Lehrer dagegen grundsätzlich Folge nonformalen Lernens. Und so wäre die Zertifizierung dieser Kompetenzen für die Teilnehmenden ohne geg. Vorbereitung überraschend – und für den Lehrenden dennoch selbstverständlich.

Je nach *Position von Lernenden und Lehrenden* kann die Zuordnung demnach variieren.

### Kapitel 3: Formen der Erfassung: *sichtbar - messbar*

Bei der Kompetenzerfassung, *Sichtbarmachung* (s. Hitzler/PFADENHAUER 2004, 7) möchte ich mich hauptsächlich auf den Bereich des *nicht-formellen Lernens* beziehen, der besondere Herausforderungen an Zertifizierung und Testierung stellt. Welche Möglichkeiten der Sichtbarmachung angewendet werden, möchte ich anhand von Beispielen aufzeigen.<sup>26</sup>

Nicht überraschend sind auch hier die Begrifflichkeiten bisher nicht eindeutig; sie bleiben „Arbeitsbegriffe“ (GNAHS 2004, 90) und die unter sie subsumierten Verfahren (meist in Form von Kursen bzw. Assessment-Center-Analysen und mittels Verwendung von Erfassungsf formularen) werden in der konkreten Weiterbildung munter und oft gleichzeitig eingesetzt.

Im formellen Bildungssystem liegt *per definitionem* der Schwerpunkt bei der Zertifizierung von Kompetenzen/Qualifikationen, die in genormten Bildungsgängen erworben worden sind und Zugangsberechtigungen produzieren und verleihen.

Im formellen Bereich wird bisher die Einbeziehung und Anerkennung von in- bzw. nonformell erworbenen Kompetenzen grundsätzlich als Ausnahme verstanden (PFAFF/KRÜGER 2009, 112; GNAHS 2004, 89):

*Sonderwege* bei der Zulassung zu Bildungsgängen, zu Prüfungen, bei der Verkürzung von Qualifizierungszeiten, Anrechnung beruflicher Vorbildung auf Ausbildungsdauer, Zulassung zu Abschlussprüfungen vor der IHK wegen Berufserfahrungen, Externenprüfungen, Meisterkurse, Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige, Zweiter (Abendschule, Kolleg) oder Dritter Bildungsweg (etwa Meisterstudium), duales Studium etc. (BMBF 2008a, 20-43, zum Konvergenzmodell s. BMBF 2004b, 53). Richtigerweise zählen hier auch die Umschulungen dazu, obwohl sie in Deutschland als nonformell definiert werden (ebd., 30).

Diese ‚Nebenwege‘ im formellen System sind sie gesetzlich geregelt, analog zu dessen formellen Anforderungen und Plänen gestaltet und werden mit den bekannten Zertifikaten abgeschlossen.

Diese nonformellen, besser: **neben-formellen** Lern- und Qualifizierungsformen umfassen beispielsweise aber auch die Berufsvorbereitungsmaßnahmen (BvB, AGHs etc.) und ähnliche ‚Benachteiligten‘-Schulungen (Trainings- und Reha-Maßnahmen).

<sup>26</sup> Dabei beziehe ich mich u.a. auf Umsetzungsbeispiele innerhalb der Organisation der BWF (bis 1/2012).

Diese *öffentlichen Angebote non-formeller Bildung* finden zwar normalerweise eben nicht in formellen Bildungseinrichtungen statt, sondern an (Weiter-)Bildungsinstitutionen - sind aber gesetzlich bzw. über die finanzielle/disziplinarische Aufsicht der Agentur für Arbeit, der Jobcenter oder LVA/BfA reglementiert so mehr oder weniger verpflichtend.<sup>27</sup>

Eine darüber hinaus vorhandene *Angebots- und Anerkennungskultur* wird in Deutschland generell (noch) vermisst (BMBF 2008a, 106) – und mit der Besonderheit des deutschen Berufsbildungssystem *als duales System* aus Theorie und Praxis, aus Schulung und Anwendung erklärt. Das duale System ist „mit dem Beschäftigungssystem eng (...) verzahnt“. Es beinhaltet demnach von sich aus schon große non-formelle Lernanteile (BMBF 2008a, 13).

Non-formelle und informelle Kompetenzen sollen mehr als bisher nicht nur sichtbar, sondern auch nutzbar gemacht werden. Als sichtbarer Indikator für berufliche Kompetenzen/Qualifikation wird in der Praxis die Frage *nach der Qualifikation* fast immer mit dem eigenen Ausbildungsabschluss und *anhand von Zertifikaten* (etwa 1.-Hilfe-Pass, Brandschutz-Bescheinigung) beantwortet (vgl. Alex LÁSZLÓ 1991). So scheinen die Bildungsträger hier den Weg der formalisierenden *Testierung und Zertifizierung* gehen zu müssen.

Nonformelle Bildungsträger bieten also - etwa mit einem Bewerbungstraining oder einem Sprachkurs – die **Erarbeitung, Erfassung und Zertifizierung** von (beruflichen) *Schlüssel-/Kompetenzen* an.

Darüber hinaus befinden sich aber auch *Fach- und Kernqualifikationen* in ‚Reinform‘ im Angebot – EDV-Kurse, Finanzbuchhaltungsmodule, Kurse in Wirtschaftsenglisch, Garten- und Landschaftspflege, sowie den Schweißerschein und einzelne Qualifizierungsbausteine wie Arbeitssicherheit, „Verhalten am Gast“, Cocktails-Mixen etc.. Ach nicht-(*nur*)-beruflich-relevante Qualifikationen (Gestalterisches Zeichnen, Durchsetzungsvermögen, politisch-demokratische Grundordnung) sind auswählbar oder Teil der Gesamtmaßnahme an Bildungseinrichtungen.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Völlig freiwillige Teilnahme an beruflichen, außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen findet gerade im Bereich der ‚Sozial-Benachteiligten‘ kaum statt und sog. Selbstzahler sind etwa an der BWF zahlenmäßig zu vernachlässigen (auch wenn Teilnehmende über ‚Bildungsgutschein‘ oder im Rahmen der Reha-Ausbildungen verwaltungstechnisch als selbstzahlend gewertet wurden). Bezüglich der Bildungsgutscheine zeichnet sich allerdings eine Veränderung ab (AZWV-zertifizierte Ausbildungsformen und -qualifizierungen).

<sup>28</sup> Auch für diese relativ offenen Weiterbildungskontexte existieren spezielle gesetzliche Rahmenbedingungen (BBiG, SGB III, AFG, Bildungsfreistellungsgesetze, FernUSG, BAVBVO, HRG, BVBOWB sowie öffentliche Tarifverträge), die allerdings so nichts an der momentanen Zuordnung zum non-formellen Bereich ändern.

Diese Lernformen und non-formellen Lernergebnisse werden nun nachgewiesen, bescheinigt und zertifiziert – und zwar gegenüber dem Mittel-/Auftraggeber des Bildungsträgers sowie für den Teilnehmenden.

Das ‚Formalisieren‘ - in Bezug auf das Lernprozess und -ergebnis - geschieht nun in vielfältiger Weise (mündlich und schriftlich): Potentialanalysen, Kompetenzfeststellungen, Gesprächsfeedback, Unterrichtsgespräch, „Teilnehmer-Anamnese“ (BWF-Bespiel), Weiterbildungs-Pass'-Formen etc.. – die alle grob unter den Begriff Erfassung gefasst werden.

### Teilnehmerbezogene und mitarbeiterbezogene Formen der Erfassung beim Bildungsträger<sup>29</sup>

**Zum Vorstellungsgespräch bzw. vor Beginn des Kurses** und am erstem Unterrichtstag werden *Einstellungstests*, *Einstufungstests* durchgeführt, der Mitarbeiter füllt (das erste Mal) sein *Kompetenzprofil* aus.

**Während der Maßnahme bzw. des Arbeitsverhältnisses** werden (neben diversen anderen Befragungs- und Einschätzungsformularen) vom Teilnehmer kursbezogen/ursabhangig kleinere oder größere *Zwischenstandstests* absolviert und *Selbsteinschatzungsbogen* bezuglich der Kompetenzen, der Praktikumserwartungen etc. ausgefüllt, die Dozenten/Betreuer verwenden einen *Fremdeinschätzungsbogen*. Der Teilnehmende bzw. der Kursleiter erhält vom Praktikumsbetrieb (wenn vorgesehen) eine ‚*Einschätzung des Praktikanden*‘, vorgesehen ist auch - je nach Betrieb mehr oder weniger ausfurhlich oder aussagekräftig – ein *Praktikumszeugnis*.

Mit dem Mitarbeiter werden halbjährlich (dokumentierte) *Personalentwicklungsgespräche* geführt, gelegentlich werden *Unterrichtshospitationen* durchgeführt und u.a. auch *Fortbildungswunsche* bzw. -bedarfe abgefragt. *Zwischenzeugnisse* werden auf Verlangen des Mitarbeiters erstellt.

**Am Ende der Maßnahme** erhält der Teilnehmer mindestens eine *Teilnahmebescheinigung* (etwa bei einer Trainingsmanahme) oder ein *Abschlusszertifikat* (welches z.B. bei den BAMF-Sprachkursen in qualifiziertem Inhalt und Form exakt und direkt vorgegeben ist und von der Behordenhomepage des BAMF als Formular heruntergeladen werden muss).<sup>30</sup> Der Mitarbeiter erhält **beim Ausscheiden** aus dem Arbeitsverhältnis ein aussagekräftiges, qualifiziertes *Arbeitszeugnis*.

<sup>29</sup> Testierung und Zertifizierung von Betrieben/Organisationen/In (im Rahmen von Qualitatsmanagementverfahren wie etwa LQW oder ISO 9000) sollen hier außen vor bleiben.

<sup>30</sup> Viele der hier genannten Verfahren finden an der BWF statt. Ein Teil der BWF-Teilnehmer – die Auszubildenden – erhalten ein Abschlusszeugnis (BWF als quasi-formeller Bildungsträger); diese werden zusammen mit dem externen IHK-Zeugnis ausgeteilt.

### 3.1 Kompetenz-Erfassung

Formalisierungen ersten Grades erfolgen irgendwann während der Kompetenzerfassung in schriftlicher Form, sie dokumentieren in der Regel den Prozess, die Entwicklung und Art und Weise der Kompetenzen des Teilnehmenden und enden häufig mit einer Einschätzung, Bewertung und Testierung (Formalisierung zweiten Grades) sowie dem Ausblick, dem zukünftigen Bedarf.

Analog zum arbeitsrechtlich-festgelegten, qualifizierten Arbeitszeugnis (BMBF 2004b, 79, 118) dokumentieren ‚Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren‘<sup>31</sup> in der Regel den chronologischen Verlauf eines Kurses, eines Lernprozesses oder zumindest des Erfassungsprozesses selbst: *Teilnahme, Tätigkeitsbeschreibung, Lernergebnisprüfung/Leistungstest* bzw. *Entwicklungsverlauf, Zuordnung zu bestimmten Kompetenzgebieten, Bewertung*.<sup>32</sup>

#### 3.1.1 Selbsteinschätzung / Selbstzertifizierung

Theoretisch kann eine Person eine (isolierte) *Selbstanalyse und Selbstzertifizierung* selbst vornehmen – in völlig freier bzw. eigen erstellter Form: etwa Auflistung im Lebenslauf und Bewerbungsschreiben, Erwähnung im Vorstellungsgespräch, auch eine eigene Werkmappe mit Arbeitsproben zusammenzustellen (*Portfolio*) fällt hierunter. Meistens allerdings wird – mehr oder weniger komplex – eine rudimentär *angeleitete Selbstbefragung* erfolgen: der neue Mitarbeiter füllt und aktualisiert regelmäßig sein Kompetenzprofil für die Personalakte aus, der Teilnehmer verwendet den ProfilPASS u.ä..<sup>33</sup>

Zum Pol *Fremdeinschätzung* hin wird der Anteil der Hilfestellung größer, ebenso die Einflussnahme sowie die Formalisierung intersubjektiver:

Das *ICOVET-Modellprojekt* etwa (ICOVET 2008) erarbeitet Methoden und Instrumente für die Sichtbarmachung informellen Lernens und Systematiken und hat eine Anleitung für Lerner (Jugendlicher in der Berufswahlentscheidung) und ‚Trainer‘/Interviewer entwickelt. Hauptmethode ist dabei das *Interview* (ebd., 3-5). In diesem Interview werden „gemeinsam“ Aktivitäten und Erfahrungen des Jugendlichen besprochen und aufgeschrieben. Diese Fähigkeiten werden im Gespräch bestimmten, erläuterten Kompetenzen zugeordnet und diese wiederum in die Begrifflichkeiten des EUROPASSes (*soziale, organisatorische, techni-*

<sup>31</sup> ebd.. Allerdings setzt das BMBF (2004b) den Begriff Zertifizierung mit dem gleich, was in dieser Arbeit von mir Formalisierung genannt wird.

<sup>32</sup> Zur Einordnung dieser Verfahren in Bezug auf ihre ‚Nähe‘ zum formellen System siehe BMBF 2004, 52 ff (Konvergenzmodell, Komplementarität, Parallelität).

<sup>33</sup> Auf Organisationsebene entspricht dies etwa dem „Selbstreport“ nach LQW, der Basis für die Testierung ist.



sche<sup>34</sup>, künstlerische und sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen) übersetzt und die Ergebnisse sodann dokumentiert.

Beide Interviewpartner „einigen sich“ darüber, welche Aktivitäten im Formular (Vorschlag durch ICOVET) letztendlich festgehalten werden sollen.

Genannte Aktivitätsbereiche sind dabei: Interessen, Hobbys, Sport, Kontakte, Haushalt und Familie, Schule und Ausbildung, gesellschaftlich-soziale und politische Beteiligung, Jobs und Arbeitserfahrungen, Wohlbefinden und Gesundheit, „besondere Lebenssituationen“ (im Fragevorschlag nur auf „schwierige Lebenssituation“ bezogen, ebd., 6).

Dieses Formular, in dem alle gewünschten Aktivitäten und zugeordneten Kompetenzen zusammengefasst sind, wird dabei auch „online“ (anhand der genannten Ausführungen ist wohl ‚digital‘ gemeint) zur Verfügung gestellt und bleibt im Eigentum des Jugendlichen. Zuletzt wird gemeinsam der eigene Lebenslauf in die Form der zum EUROPASS gehörigen Lebenslaufform gebracht und die geg. nötigen zukünftigen Unterstützungsbedarfe geklärt.

Weitaus formalisierter und ausgearbeiteter ist der ProfilPass. In Deutschland hat sich – später als im europäischen Ausland – eine „heterogene Passlandschaft“ herausgebildet (BMBF 2004, 49). Berufswahlpass, Qualipass, Kompetenznachweis Kultur, Kompetenzbilanz für Migranten, Berufswahlpass Nordverbund und Profilpass etc. (ebd., 61).<sup>35</sup>

Der *ProfilPASS* (ProfilPASS. Stärken kennen – Stärken nutzen. Bielefeld: Bertelsmann) – besteht aus einem DIN A 4-Ringordner mit mehr als 100 Seiten (Kosten: 29,95 €), der grundsätzlich dem jeweiligen Teilnehmer gehört und von diesem selbstständig durchgearbeitet werden soll – allerdings wird ein zweitägiges Seminar (Profilpass-Kurs) mit Erläuterungen und fachkundiger Beratung dringend angeraten (BMBF 2008a, 47-48).

Der Teilnehmer soll damit in die Lage versetzt werden, seine individuelle „Kompetenzbilanz“ zu erarbeiten. Dafür dient dessen eigene *Biografie* als Basis für alle weiteren Schritte. *Selbstreflexion* („Mein Leben – ein Überblick“, „Meine Tätigkeitsfelder“, „Meine Kompetenzen - eine Bilanz“ etc.), *Kommunikationsfähigkeit*, *gezielte Kompetenzentwicklung* – diese Erkenntnisse soll der Teilnehmer durch Gruppengespräch und Beratung erlangen.

Ähnlich wie die Aktivitätsbereiche im Interviewleitfaden von ICOVET (wenn auch weitaus kleinschrittiger) werden aus Tätigkeiten und Fähigkeiten (beispw. Schule,

<sup>34</sup> Computer- bzw. IT-kennnisse werden zwar gesondert aufgeführt, sollen aber hier unter ‚technische Kompetenzen‘ fallen (vgl. <http://www.europass-info.de>).

<sup>35</sup> Zum *betrieblichen* Kompetenzpass-Einsatz vgl. Herbert LOEBE / Eckart SEVERING (2009)

Berufsausbildung, Arbeit, Familie, Engagement, Wehrdienst) Kompetenzen abgeleitet, „übersetzt“.

Hilfestellung auf dieser ‚Entdeckungsreise zu mir selbst‘ (ebd., 6) liefert dabei die wiederkehrende Trias von „Benennen, Beschreiben, auf den Punkt bringen“, die die Bewertung ermöglichen sollen (mit Niveau-Schritten 1 bis 4).

Hierbei bleibt der Profilpass offen, was die einzelnen Fähigkeiten und Kompetenzen selbst betrifft; anders als etwa beim (folgend noch genannten) *Kursbuch Schlüsselqualifikation* soll der Teilnehmer keine vorgeschriebenen ‚Bausteine‘ vorfinden. Abgeschlossen wird der ProfilPass mit einem Ausblick: zukünftige Ziele, Aktionsplanung, Zielkonkretisierungen, mögliche Hindernisse, abgerundet durch ein Beratungskonzept durch die Profilpass-Betreuer.

Zuletzt wird neben weiterführenden Links und Materialien die ‚Sammlung aller Zeugnisse, Bescheinigungen und anderer Dokumente‘ ermöglicht sowie Vorlagen für den „Nachweis über ehrenamtlich, freiwillig und unentgeltlich geleistete Arbeit“ angeboten, die von der jeweiligen Organisation ausgefüllt und gültig unterschrieben werden soll (ebd., 106).

Weiterführend nennt der Profilpass noch weitere Möglichkeiten, wie man informelle Tätigkeiten nachweisen kann - und zwar *schriftlich, bildlich, gegenständlich*: Bericht, Tagebuch, Brief, Fallstudie, Urkunde, Zeitungsbericht, Kunstwerk, Foto, Webseiten, Folien, Modelle, Pokal, Filme etc. (ebd., 107).

Ein weitaus standardisiertes und zudem viel stärker fremdbestimmtes Instrumentarium zur Kompetenzfeststellung, passenderweise „Diagnostik“ genannt, ist das sog. *Melba*- bzw. *Ida*-Verfahren, das von der MIRO GmbH im Auftrag und enger Zusammenarbeit mit der Universität Siegen entwickelt wurde (*Melba Manual*. Ein Instrumentarium zur beruflichen Rehabilitation und Integration. 3. Auflage. Siegen 2000).<sup>36</sup>

Der Kostenfaktor ist hier erheblich – 775,- € kostet das Handbuch inklusive verpflichtendem Wochenendseminar (mit Zertifizierung des „Anwenders“), selbst die Nachbestellung des Manuals verursacht bis zu 148,- € Kosten.

Melba („Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit“) bietet im Handbuch folgendes:

Einerseits wird mit der „Anforderungsanalyse“ die nötigen bzw. gewünschten Kompetenzen, die Merkmale einer vorgesehenen *Arbeitsstelle* erfasst und ande-

---

<sup>36</sup> Das später entwickelte IDA-Verfahren bietet für einen größeren Adressatenkreis ebenfalls eine Diagnostik von Arbeitsfähigkeiten anhand eines Sets aus 14 Arbeitsproben, alles hierzu nötige Material (Aufgaben, Unterlagen) wird in einem gesonderten Koffer von der Miro GmbH – ebenfalls im Rahmen eines Schulungsseminars und einer Zertifizierung des Anwenders. Kosten Seminar und Koffer = 995,- €, Nachbestellung noch 650,- €.

rerseits in der „Fähigkeitenanalyse“ die vorhandenen Kompetenzen des potentiellen (behinderten) *Arbeitnehmers* erstellt. Abgeschlossen wird dies mit einem „Profilvergleich“.

In der Anforderungsanalyse werden die „psychischen Anforderungen“ von bestimmten Tätigkeiten und des Arbeitsplatzes im Betrieb aufgeführt (nach Gespräch, Fragerunde, Beobachtung), sozusagen als ausführliche, qualifizierte Tätigkeitsbeschreibung und auf einem gesonderten Formular den jeweiligen Kompetenzen in ihrer Ausprägung als Profilwerte von 1-5 zugeordnet (mit durchsichtiger Folie für die Bewertungseintragungen).

In der Fähigkeitenanalyse werden mittels Testaufgaben, Verhaltensbeobachtung und Gespräch die Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen des ‚Anwärters‘ erarbeitet, die hier als 29 Merkmale bzw. 5 Merkmalgruppen gefasst sind: *kognitive Merkmale* (Arbeitsplanung, Konzentration etc.), *soziale Merkmale* (Durchsetzung, Teamarbeit etc.), *psychomotorische Merkmale* (Antrieb, Feinmotorik, Reaktionsgeschwindigkeit), *Merkmale zur Art der Arbeitsausführung* (Ausdauer, kritische Kontrolle, Pünktlichkeit, Verantwortung etc.) und *Kulturtechniken* (Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen).<sup>37</sup> Diese werden ebenfalls auf einem gesonderten Bogen erfasst.

Nun kann Melba *dreifach* genutzt werden: als *qualifizierte Tätigkeitsbeschreibung* eines bestimmten Arbeitsplatzes (für den Betrieb), als stark auf beruflich-relevante Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen ausgerichtetes *Kompetenzprofil* einer Person (für die Bildungseinrichtung bzw. den Teilnehmer) und - hauptsächlich intendiert – als zusammenführender Profilvergleich.

Der *Profil-Vergleich* (konkret veranschaulicht durch das Übereinanderlegen der durchsichtigen Profile) macht die „Passung“ (Manual, S. 8) deutlich, die abschließende Bewertung. So ermöglicht Melba die Planung konkreter „Modifikationen“ (ebd., 7) – und zwar auf beiden Seiten: der Betrieb kann den Arbeitsplatz umgestalten, die Bildungseinrichtung bzw. der Teilnehmer selbst kann Weiterbildungs- bzw. Hilfebedarf besprechen.

Bei Melba ist der ‚Proband‘, die Vergleichsperson nicht direkt eingebunden, allerdings ist dies von der Ausgestaltung der Analysesituation und von der Person des Anwenders, des Sozialpädagogen abhängig. Interessanterweise (wenn auch angesichts des ursprünglichen Adressatenkreises folgerichtig) werden hier auch *körperliche Merkmale* (=physisches Kapital) erfasst, die bei den meisten anderen

<sup>37</sup> Eigentlich als Methodenkompetenz zu verstehen, die angeführten Merkmale – Ausdauer etwa – gehören dann aber grundsätzlich zur Psychomotorik.

Verfahren zur Kompetenzermittlung und gerade auch bei Leistungsbewertungen nie oder niemals direkt aufgeführt werden.<sup>38</sup>

### 3.1.2 Kompetenz-Erarbeitung

Im Übergang zwischen Selbst- und Fremdanalyse, zwischen privat-informellem und öffentlich-nonformellen Bereich wird nach angeleiteter Befragung nun der unterstützende Beratungs- und Erarbeitungsprozess mit abschließender *angeleiteter Bewertung* folgen: mittels Verschriftlichung, Formalisierung und (potentieller) Zertifizierung.

Dies geschieht meist über Praktika, Probearbeitszeiten, Assessment-Center und einzelne Übungen. Sie werden in Abgrenzung zur ‚eigentlichen‘ Arbeit oder Tätigkeit im Betrieb mit Begriffen wie Simulation, Lernwerkstatt und „Echtarbeit“ gefasst (=Übungsfirmen).<sup>39</sup>

Das Trainingsprogramm „*Kursbuch Schlüsselqualifikationen*“ (herausgegeben von Horst BELZ und Marco SIEGRIST 1997, Kosten ursprünglich 57,50 €) bietet ein älteres, immer noch verwendetes Unterrichts- und Erarbeitungsverfahren an,<sup>40</sup> um Schlüsselqualifikationen zu erarbeiten, zu erproben und letztendlich (*form-offen*) zu verschriftlichen.

Nach theoretischen Erläuterungen zu Schlüsselqualifikationen, Gruppendynamik und methodisch-didaktischen Anregungen (Teil 1-3) folgt mit Teil Vier der Hauptteil des Kursbuches. Entlang der Hauptdimensionen von Schlüsselqualifikationen *Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, Problemlösungsfähigkeiten und Kreativität, Selbständig- und Leistungsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit sowie Denk- und Lernfähigkeit* werden die Übungen und Bewertungsmöglichkeiten dargestellt (schließlich Unterrichts- und Übungsblätter).

Nicht vergessen wird die methodische Problematik, den einzelnen Übungen konkrete Lernziele zuzuordnen: sie sollen lediglich „bestimmte Schwerpunkte von Fähigkeiten andeuten“ (ebd., S. 2). Diese 20 Übungen (etwa „halbiere die Frucht“, der Stau, „Wir lösen den Knoten“ etc., ebd., 66) werden einer Hauptkompetenz zugeordnet, diese wiederum wird auf der Ebene von *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* – mit einzelnen, hierarchischen Bausteinen – definiert (ebd., 12, 13,

<sup>38</sup> Die BWF verwendet MELBA hauptsächlich für Rehabilitanden, für im weitesten Sinne körperlich anstrengende Arbeitsfelder (wie Forstwirtschaft), aber auch grundsätzlich für die Qualifizierungsmaßnahmen (AGHs).

<sup>39</sup> Die BWF bietet für die überbetriebliche Ausbildung von etwa Kauffrau für Bürokommunikation oder Finanzbuchhaltungskursteilnehmer sog. Trainingsfirmen: co-plast, co-food.

<sup>40</sup> Und zudem ein scheinbar schon begrifflich überholtes Programm; allerdings definiert das Kursbuch Schlüsselqualifizierungen als „Erfahren von bestimmten Verhaltensweisen“ (Teil 4, S. 2) und als „solche Kenntnisse (...), die in Kompetenzen münden“ (ebd., S. 17).

66). ‚Kooperationsfähigkeit‘ beispielsweise wird wie folgt aufgebaut: Vorstellungen einbringen, Meinungen respektieren, Ziele verfolgen, Konflikte austragen können etc..

Als interessanten Abschluss wird als Übungsaufgabe Nr. 20 - zu Denk- und Lernfähigkeit, zum Baustein „Begründungs- und Bewertungsfähigkeit“ dem Teilnehmer aufgetragen, für eine selbst erstellte Übung eigene Bewertungsbögen zu erstellen (ebd., 276).

Als Vertreter der ACs-Verfahren soll hier das *DIA-TRAIN*-Assessment-Center (Version 3.1. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik IN-BAS. Offenbach am Main 2006) vorgestellt werden. Dia-Train steht für Diagnose und Training und soll Jugendlichen die Gelegenheit geben, ihre Kompetenzen und „Ressourcen“ zu entdecken.<sup>41</sup>

U.a. besteht DIA-TRAIN aus Übungen, „Aufträge“ genannt, die ausgewertet und in ein Fähigkeitsprofil des Teilnehmers überführt und mit Einzelrückmeldungsge- sprächen erläutert werden. An zwei Tagen werden die zuvor erläuterten Übungen mit den Jugendlichen und einem *Moderator* durchgeführt, dabei werden sie von drei bis vier geschulten *Beobachtern* begleitet. Die Einzel-, Teamaufträge und Gruppenarbeiten sind nach verschiedenen Anforderungsniveaus (A bis D) unter- teilt, die von dem Teilnehmern teilweise gewählt, teilweise je nach Kontext bzw. Adressatenkreis von den Sozialpädagogen bestimmt werden.

Dabei wird auf festgelegte Merkmale geachtet, die drei Kompetenzbereichen (DIA-TRAIN, S. 20 ff) zugeordnet werden: konzentriert auf *Lernfähigkeit*, *Arbeits- organisation/Problemlösefähigkeit* (Methodenkompetenz), *Selbstvertrauen und Motivation* (personale Kompetenz), *Kommunikationsfähigkeit, Gruppen- und Teamfähigkeit* (Sozialkompetenz). Zum Abschluss des zweiten Tages werden die Einzelbeobachtungen in einem *Fähigkeitsprofil* pro Person zusammengeführt und mit Stufen von 1 bis 5 gewertet.

### 3.2 Kompetenzfeststellung: Testierungen

Nun gehen Praktikumszeugnis, Fremdeinschätzungen, Arbeits- und Abschluss- zeugnis (2.1) sowie die komplexen Fähigkeitsprofile (2.1.1) weit über die ‚einfache‘ Erfassung der Kompetenzen und Kenntnisse hinaus, obwohl sie natür- lich Grundlagen für die intensive Erarbeitung und spätere Bewertung sind. Im Anschluss an Kompetenzerfassung und -feststellungen folgt daher an Bildungs- institutionen häufig die Testierung: *als ‚qualifizierter‘ Erfassungsprozess* umfasst

<sup>41</sup> Bei der BWF wird DIA-TRAIN hauptsächlich an Schulen eingesetzt, BWF-Sozialpädagogen fungieren also als externe Moderatoren und Beobachter.

sie Tests, ausgearbeitete Entwicklungsdokumentationen, Prüfungen, Zeugnisse-Erstellung etc..

Als *Messprozess* verstanden sind damit inhärente und – überraschenderweise relativ selten – beklagte methodischen Schwierigkeiten verbunden (hierzu SCHIERSMANN 2007, 7; BELZ/SIEGRIST 1997/2006, 2; BMBF 2004b, 77; GNAHS 2004, 93).

Trotz einer Vielzahl von möglichen teilnehmer- und mitarbeiterbezogenen Dokumentationen liegt unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit für Teilnehmer und potentiell dem Arbeitgeber das Hauptaugenmerk auf Zeugnis, Tätigkeitsbeschreibung und nicht zuletzt auf Kompetenznachweisen mit *überbetrieblichen Bekanntheits-* bzw. *Anerkennungsgrad* – also etwa ProfilPASS, ECDL-Führerschein etc. (BMBF 2008a, 103-104).<sup>42</sup>

### 3.2.1 Fremdeinschätzung / Fremdzertifizierung

Nahezu völlig fremd-beschrieben und fremd-einschätzend werden Kompetenzfeststellungen / Potentialanalysen zur Berufsvorbereitung oder zu Beginn einer Arbeitsstelle, auch am ersten Tag einer Qualifizierungsmaßnahme veranstaltet.

„*Kompetenzenbilanz*. Wirksame Methoden zum Sichtbar Machen“ – dieses Verfahren wird/wurde von der Steirischen Volkswirtschaftliche Gesellschaft 2007 für Jugendliche beim Start ins Berufsleben angeboten. Die im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft unter dem Stichwort Integrative Berufsorientierung – Integrative Berufsausbildung (IBEA) entwickelte Methode soll dabei „Erfolge möglich [machen], die bisher einfach nicht gesehen wurden“ (ebd., 4).

„Stärken und Schwächen“ vor Beginn der Berufsschule – Teil Eins des Formulars – deckt mit der Analyse der „Ausgangssituation“ verschiedene Bereiche ab: kognitiver Bereich (Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Konzentration), Sinneswahrnehmungen (optisch, akustisch, taktil) und Grob- und Feinmotorik, Sprache und Kommunikationsfähigkeiten (hier interessanterweise auch der *non-verbale Bereich*), den „emotionalen“ und sozialen Bereich. Es werden Bewertungen durch die „Pflichtschule“ verwendet.

Mit dem „Entwicklungsprofil“ werden nun neben den sich veränderten ‚Stärken und Schwächen‘ auch die ‚Erfolge‘ in der Berufsschule aufgeführt: ausdrücklich

---

<sup>42</sup> International verbindliche Verfahren wie ECDL oder GER führen als europaweite, gar globale Vereinheitlichung dazu, dass diese Kompetenzen/Qualifikationen *fast* schon öffentlich vorgeschrieben sind, sie werden proto-formell. Die Übertragung internationaler Normenreihen wie ISO 9000er Reihe auf den Bildungsmarkt und (in Abgrenzung hierzu) speziell für Weiterbildungsträger konzipierte QM-Systeme wie LQW (Lernerorientiertes Qualitätstestierung für Weiterbildungsträger) leistet ähnliches für Organisationen.

unter Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und ‚emotionale Fähigkeiten‘ eingeordnet, wird der Lernzuwachs in bestimmten, frei auszufüllenden Fächern eingeschätzt.

Abschließend werden die Fördermaßnahmen zusammengefasst und kurz das Betreuungsziel vermerkt. Dem Formular ist eine ausführliche Ausfüllanleitung für den Dozenten mit detaillierter Erklärung der Kompetenzerfassung beigelegt: Jeder Teilkompetenz, besser: jeder Haltung und dem Verhalten des Schülers (z.B. Ordnungssinn, Einstellung zur Arbeit, Handgeschick) wird in drei möglichen Stufen eine Bewertungs-/Formulierungshilfe vorgegeben.<sup>43</sup>

Schließlich wären dann noch die Verfahren zu nennen, die nahezu komplett fremdbestimmt sind, also *Fremdeinschätzung + Fremdorganisation*. Dies kann bis hin zu *fremdadressierten* Feststellungsverfahren gehen (aus Sicht des Teilnehmers), die nur für die erfassende Institution bestimmt ist.

Zur Fremdeinschätzung und Fremdorganisation gehören der o.g. ProfilPASS, das Melba-Verfahren, Schul-Notensysteme, das für deutsche Verhältnisse höchst ungewöhnliche finnische CBQ-Verfahren (*competence based qualifications*, s. GNAHS 2004, 94), der europäische Computerführerschein EDCL und der gemeinsame europäische Sprachenreferenzrahmen GER.

*Fremdadressiert* wären Befunde in Einstellungstests und Auswahlverfahren etc., auch der sog. *Kompetenzkapitalindex* (BARTHEL/ MATTES/ ZAWACKI-RICHTER 2009), der eine interessante Mischung aus organisatorischen und individuellen (Mitarbeiter-) Kompetenzen u.a. mittels einer Formel veranschaulichen will:

$$K_k = K_i * K_o$$

Hier ist die *Einzelkompetenzerfassung* a) nicht Hauptziel und b) nicht für den Mitarbeiter gedacht. Abgesehen vielleicht vom Ergebnis selbst erfährt also der Teilnehmer, der ‚Anwärter‘ in der Regel nichts über diese fremdadressierten Einschätzung seiner Person.

### 3.2.2 Sichtbarwerdung - Sichtbarmachung

Erfassen und Testieren bzw. Formalisieren ersten und zweiten Grades oszilliert so zwischen *Fremd- und Selbsteinschätzung* auf der einen Seite und zwischen ‚einfacher‘ Beschreibung (*Verbalisierung*) bis hin zur komplexen *Erprobung* bzw.

<sup>43</sup> Die BWF arbeitet seit 2006 mit dem selbst erstellten „Handbuch Potentialanalysen. Zusammenstellung Material und Anleitung. Melba, DIA-TRAIN und Co. Korbach 2006“. Dieses Handbuch wurde für den Bereich „KOA - Kompetenzagentur für den Landkreis Waldeck-Frankenberg“ erstellt und enthält Übungen, Formulare, Gesprächsleitfäden, Kompetenzabfragen und Entwicklungsprofile, die letztendlich – wenn auch wesentlich begründeter als etwa die hier vorgestellte ‚Kompetenzenbilanz‘-Methode in einem dreiseitigen Kompetenzprofil mündet.

Erarbeitung sowie quasi nachträglicher *Feststellung* des aktuellen Standes und anschließender *Bewertung* und Zertifizierung: **Sichtbarwerdung** und ‚**Sichtbarmachung**‘ (Abb. 2).<sup>44</sup>

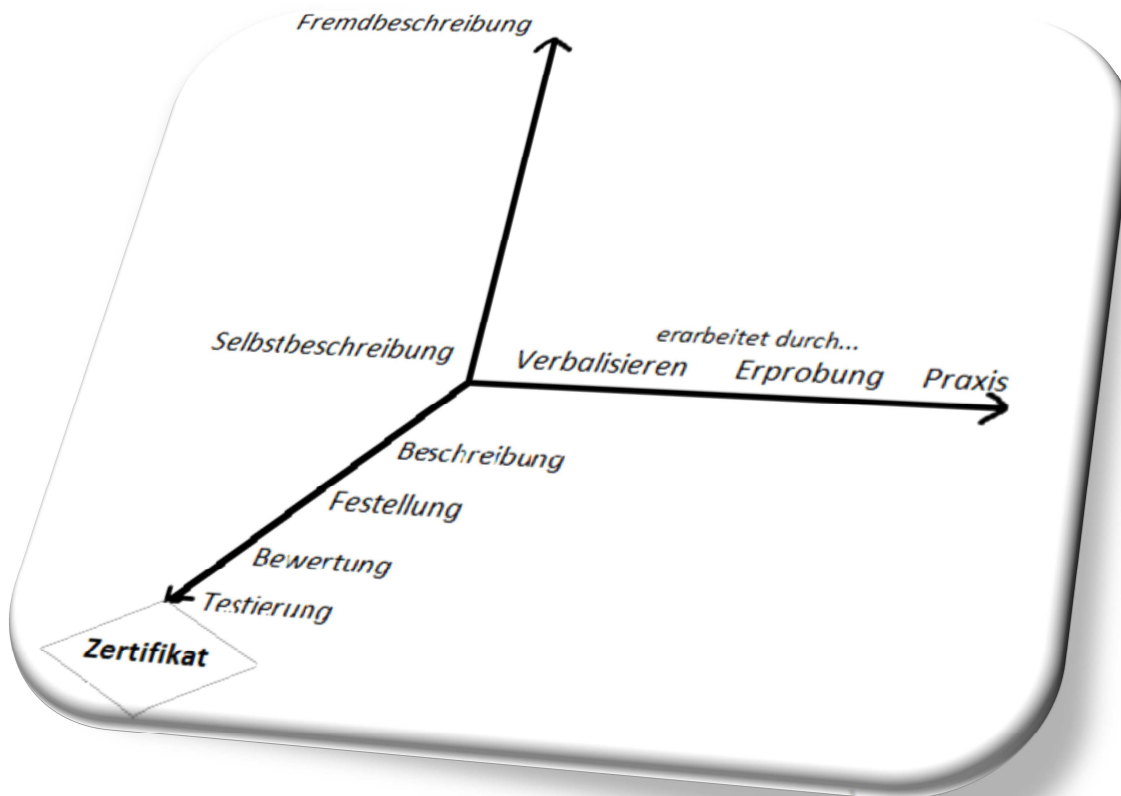


Abb. 2: Kompetenzfeststellung. Quelle: selbsterstellt

Die Grafik veranschaulicht, dass beispielsweise auch ‚Kurzschlüsse‘ zwischen den Polen gängig sind, etwa zwischen Selbstbeschreibung und Fremdeinschätzung: das *CBQ-Verfahren* ermöglicht in Finnland die Trennung von Wissenserwerb/Lernweg und der Prüfung/Zertifizierung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten. Seit 1994 bzw. 1998 kann ein Finne für sich selbst seine beruflichen Kenntnisse analysieren und diese von gesetzlich geregelten, aber dezentral organisierten Ausschüssen prüfen und zertifizieren zu lassen.

<sup>44</sup> Ähnlich, aber ausführlicher gehalten siehe Katharina KUCHER/Frank WEHINGER (2009). Die Tabelle kategorisiert nach: berücksichtigten Kompetenzen (-bereich, -erwerb), Bilanzierungsprozess, Bilanzierungsergebnis auf der einen Seite, auf der anderen: umfassende Verfahren, Lernorte und Zielgruppen.



## Kapitel 4: Formen der Zertifizierung: *sichtbar - nutzbar*

Auf eine *Kompetenzfeststellung* folgt in Bildungseinrichtungen normalerweise eine wie auch immer geartete *Zertifizierung* (mit oder ohne vorherige Testierung), sie sind keine ‚freiwillige‘ Leistung der Bildungseinrichtung, da sie z.B. im Rahmen der Qualitätssicherung vom SGB III für finanzierte Weiterbildungen vorgeschrieben sind (vgl. AZWV § 9, SGB III § 85 u.a.).

*Zertifizierung* ist der Prozess, in dem die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung nun schriftlich bescheinigt werden (vgl. Fußnote 16), hierbei lassen sich folgende Aspekte differenzieren:

- *nach Verlauf* = Einstiegs-, Zwischen- und Abschlusszertifizierung
- *nach Außenwirkung/Ziel* = Bescheinigung und Bewertung, „Verkehrsgeltung“, Sichtbarmachen und Nutzbarmachen, Anerkenntnis, Anrechnung, Berechtigung
- *nach Umfang* = einfach und ‚qualifiziert‘, allgemein/gesellschaftlich/kulturell, beruflich oder überfachlich (Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen)
- *nach Reichweite* = Adressatenkreis (Empfänger, Verwerter, output/input-orientiert) und ‚Aussteller‘ (Situation, Kontext, Positionierung der Erfassungsinanz)

In Bildungsträgern werden den Kursteilnehmenden *Teilnahmebescheinigungen*, *Zertifikate* (und *Zeugnisse*) ausgestellt (vgl. GNAHS 2004, 91-92 - Teilnahmebestätigung, Beurteilung, Zertifizierung).

### 4.1 Teilnahmebescheinigung

Die Teilnahmebescheinigung ‚belegt den Lernprozess‘ (ebd.) und bescheinigt dem Teilnehmer, dass er/sie an einem Kurs, einer Maßnahme teilgenommen hat. Hier lassen sich *einfache* und *qualifizierte Bescheinigung* unterscheiden.

#### 4.1.1 einfache Bescheinigung

Diese Bescheinigung – meist wenige Seiten – bescheinigt die Anwesenheit des Teilnehmenden in einer Maßnahme und liefert zusätzlich zur Thema-Nennung geg. noch einige Informationen zum Kursinhalt/-ziel.

#### 4.1.2 qualifizierte Bescheinigung

Diese bestätigt detailliert Lehrstoff, Übungen, Zeiträume, Einzeltätigkeiten des Teilnehmers (durchaus auch sein Verhalten) und liefert geg. noch Kontextinformationen (über die Bildungseinrichtung, das Programm, die Finanzierung, Ziel der Maßnahme etc.). So kann sie mehrere Seiten plus gelegentlich Anlagen umfassen. Zudem existieren im Fall einer qualifizierten Bescheinigung meist genauere Vorgaben (intern, extern), in welcher Form und vor allem auch von wem unterschrieben, wie gestempelt etc. die Bescheinigung erfolgen soll.

Die Teilnahmebescheinigung ist fremderstellt und ist normalerweise *output*-orientiert (sie soll vom Teilnehmer oder der Bildungseinrichtung ‚verwertet‘, beim Arbeitgeber oder Mittelgeber eingereicht werden etc.).

### 4.2. Zertifikat

Das Zertifikat ist eine schriftliche Fremdbeschreibung und -bewertung („Noten“), die im Anschluss an ein Prüfverfahren, eine Testierung erfolgt.

#### 4.2.1 einfaches Zertifikat

Das einfache Zertifikat enthält neben der (qualifizierten) Bescheinigung der Teilnahme eine Bewertung zum Fachbereich bzw. Qualifikation. Im Gegensatz zum qualifizierten Zertifikat kann es ausschließlich für den internen Gebrauch beim Bildungsträger erfolgen (etwa als Klausurnote, die in der Teilnehmerakte verbleibt und nicht in extern-gerichteten Zertifikaten aufgeführt wird). Die Übergänge zum qualifizierten Zertifikat sind fließend.

#### 4.2.2 qualifiziertes Zertifikat

Das qualifizierte Zertifikat – das *Zertifikat i.e.S.* – führt detailliert Inhalte/Ablauf, Einschätzung und Bewertung auf. Es kann zudem weiterführende Informationen über Bewertungskontext und -kriterien sowie Referenzniveaus geben.

Das qualifizierte Zertifikat ist auf externen Einsatz ausgerichtet (*output*-orientiert), ist zumindest lokal oder regional oder „verbandsintern“ (GNAHS 2004, 91) gültig bzw. und anerkenbar.

##### 4.2.2.1 Zeugnis

Das Zertifikat i.e.S. wird zum „Zeugnis“, wenn es eindeutig berufsfachlich bzw. bestimmten (Schul-)Fächern zugeordnet ist und - maßgeblich -: *formell anerkannt*, gesetzlich geregelt ist und weitreichende Berechtigung verleiht (Anspruch

auf Gehaltsklasse, Zugangsmöglichkeit und Aufstiegsanspruch, vgl. auch BMBF 2004b, 54), hier wäre vor allem das Ausbildungsabschlusszeugnis zu nennen.<sup>45</sup>

Diese Feindifferenzierung kann – anhand verschiedener Komplexitäts-, Formalisierungsgrade und abweichendem Anwendernutzen – folgendermaßen systematisiert werden:

- *Zertifikat 1. Ordnung* = qualifiziertes Zertifikat bzw. Zeugnis
- *Zertifikat 2. Ordnung* = komplexe, qualifizierte Teilnahmebescheinigung
- *Zertifikat 3. Ordnung* = einfache Teilnahmebescheinigung

Zertifikate zweiter und dritter Ordnung ziehen fast ihren ganzen Nutzen aus der *Gleichsetzung von Teilnahme und Lernen* – der Annahme, dass das Ausüben einer Tätigkeit auch die ‚Meta-Fähigkeit‘, die Kompetenz dazu gleich mitliefert (s. BMBF 2008, 74).

Dem Vorwurf, Zertifikate in der Weiterbildung seien noch immer an „traditionellen Lernformen“ orientiert, seien im Grunde nur „Schulzeugnisse mit Noten“ oder bloße Tätigkeitslisten (FIETZ 2005, 1-2), ist so nicht zuzustimmen. Gerade Kompetenzfeststellungsverfahren haben die Praxis und Form der Zertifizierung erheblich verändert.

#### 4.2.3 Weiterbildungspass

Die unter 3.1 genannten Weiterbildungspässe sind nun vergleichbar zuzuordnen: ein Weiterbildungspass – „ein schriftliches Dokument (...), mit dem individuelle Aktivitäten des lebenslangen Lernens im formalen, non-formalen und informellen Bereich erfasst werden“ (BMBF 2004b, 61 ff.) – hat nun nicht ‚nur‘ die Teilnahme an einem Kurs oder einer Maßnahme zum Inhalt, auch nicht (ausschließlich) die konkrete (Einzel-)Bewertung eines Fachs, einer Qualifikation etc..

Der Weiterbildungspass möchte das „lebenslange Lernen“ dokumentieren und ist so potentiell *unabgeschlossen*. Somit weisen diese Pässe auch meist einen größeren Umfang auf (Seitenzahl, Ordner etc.) als Bescheinigung und Zertifikat.

Teilnahmebescheinigung und Zertifikate können Teil der Dokumentation bzw. des Anhangs von Weiterbildungspässen werden, allerdings lassen sich diese ‚Pässe‘ (zur Namensproblematik siehe BMBF 2004b, 109) dennoch selbst entlang der o.g. ausgeführten Klassifikation einordnen:

---

<sup>45</sup> Die noch in der AZWV von 2004 sehr allgemeine Verwendung von ‚Zeugnis‘ (§ 9) wird in der ab April 2012 voraussichtlich gültigen AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) unter § 2 (5) präzisiert und analog dem in dieser Arbeit angesetzten Verständnis von Bescheinigung und Zeugnis gefasst: Teilnehmer erhalten am Maßnahmeende eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung. Vgl. Fußnote 42.

Unter den Zertifikaten 3. Ordnung existieren per definitionem *keine Weiterbildungspässe*<sup>46</sup>, da sie selbst als ‚reine‘ *Dokumentation der Teilnehmertätigkeiten* immer schon den Zertifikaten 2. Ordnung entsprechen, hierunter sind auch die Weiterbildungspässe mit *komplexeren Dokumentationen und einfachen Kompetenzzuordnungen* zu sehen.

Als Zertifikat 1. Ordnung lassen sich *Pässe mit komplexeren Kompetenz- und Schlüsselkompetenz-Zuordnungen inklusive Bewertung und Bewertungsstufen* verstehen (verbalisierte Noten 1-3 oder 1-5)<sup>47</sup>. Weiterbildungspassformen mit *Zeugnischarakter* lassen sich derzeit eigentlich *überhaupt nicht* finden. Ausnahmen bilden unter gewissen Gesichtspunkten nur der ECDL und der GER (hierzu siehe auch BMBF 2004b, u.a. 42, 74-76).<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Zudem fallen alle Weiterbildungspass-Formen heraus, die selbst erstellt und nicht in irgendeiner Form extern bestätigt werden.

<sup>47</sup> In der BWF werden u.a. Zertifikate mit folgender Skala verwendet: *mit sehr großem Erfolg teilgenommen, mit großem Erfolg teilgenommen, mit Erfolg teilgenommen, teilgenommen.*

<sup>48</sup> An gleicher Stelle wird allerdings davon ausgegangen, dass Weiterbildungspässe „grundsätzlich nicht auf die Zertifizierung ziel[en]“ (BMBF 2004b, 79). Dem kann ich aus meiner Erfahrung heraus nicht zustimmen, zwar werden sie in der praktischen Bildungs- und Betreuungsarbeit eher ‚sozialpädagogisch‘ eingesetzt; die Hoffnung der Teilnehmer aber auf Verwertbarkeit im Beschäftigungssystem bleibt davon unberührt. Zum Einsatz und Akzeptanz in Betrieben siehe Frank WEHINGER 2009, u.a. S. 100.

## Resümee

Wie aus informellen Erfahrungen formelle Kompetenzen werden – diese Kernfrage wurde mit der Erläuterung zweier Prozesse erläutert: Auf die *Erfassung* (geg. Erarbeitung), Beschreibung und Feststellung der Kompetenzen folgt die *Zertifizierung*.

Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Klassifikation in *Zertifikaten erster, zweiter und dritter Ordnung* kann in zukünftigen Begriffsverwendungen präzisieren und die Vergleichbarkeit, die Vergewisserung über das Thema Zertifizierung erleichtern.

Ob tatsächlich die Zertifizierung von nichtformellen Kompetenzen Arbeitslosigkeit reduzieren helfen kann – einer der propagierten Chancen der Erfassung –, darüber gibt es keine direkten Erkenntnisse (BMBF 2008a, 95-96; zum Nutzen vgl. BMBF 2004b, 49 ff.; BMBF 2008a, 122-124).

Der komplexe Erfassungsprozess selbst dagegen kann – als *Mindestnutzen* neben direkt beruflich-relevanten Ergebnissen – die Teilnehmer-Motivation und Selbsterkenntnis, das Selbstbewusstsein steigern, sogar ‚Spaß machen‘ (BMBF 2004b, 99; GNAHS 2004, 94) und wichtige Grundlage für die eigene berufliche Planungsfähigkeit bilden.

Damit eng verbunden ist als Verknüpfung verschiedener Einzel- und Schlüsselkompetenzen eine weitere nonformelle Kompetenz: das „Lernen des Lernens“ (MACK 2007, 23), die **Kompetenz der Kompetenzerfassung**.

Diese *berufliche Handlungskompetenz* umfasst u.a. das Wissen um die Hintergründe, die Beweggründe von Arbeits- und Bildungsmarktakteuren (was etwa die Verlagerung der Weiterbildungsverantwortung auf den einzelnen Teilnehmer betrifft) und nicht zuletzt Einschätzung der ‚Reichweite‘ von Testierungs- und Zertifizierungsmethoden.

Der Schritt von der unbewussten Teilnahme an der Kompetenzerfassung zur bewussten, qualitativen (Re-)Konstruktion des Feststellungsprozesses selbst (BMBF 2008a, 46) kann nun zum eigentlichen Lernergebnis werden (MACK 2007, 113).

## Datenschutz-Erklärung

Alle personenbezogenen und betriebsinternen Daten im Rahmen dieser Hausarbeit wurden entweder unkenntlich gemacht oder ausreichend anonymisiert.

Darüber hinaus werden ausschließlich in Absprache mit der Geschäftsleitung Informationen, Formulare und Dokumente der BWF – Beschäftigungsgesellschaft gGmbH und ihrer Projekte verwendet, die öffentlich zugänglich sind.

Datum      Ort              Unterschrift