

Silvia Annen

# Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse  
ausgewählter Verfahren in Europa



Silvia Annen

# Anerkennung von Kompetenzen

**Kriterienorientierte Analyse  
ausgewählter Verfahren in Europa**

**Berichte zur beruflichen Bildung**

Schriftenreihe  
des Bundesinstituts  
für Berufsbildung  
Bonn

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB** ▶  
▶ Forschen  
▶ Beraten  
▶ Zukunft gestalten

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1151-6

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

2011

vorgelegt von **Dipl.-Hdl. Silvia Annen** aus Bonn

Referent: Prof. Dr. Detlef Buschfeld

Koreferent: Prof. Dr. Matthias Pilz

Tag der Promotion: 8. Juni 2011

Um fremden Wert willig und frei anzuerkennen und gelten zu lassen,  
muß man eigenen haben.

*Arthur Schopenhauer*

### Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

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

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 111.049**

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1151-6

### Impressum Online



Parallel zur Printfassung stehen die Einzelbeiträge dieses Bandes auf <http://www.kibb.de/378.htm> unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland) zum kostenlosen Herunterladen zur Verfügung.

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Internet: [www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen)



Mix

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

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis .....	13
Abbildungsverzeichnis.....	14
Anhangverzeichnis.....	18
Vorwort .....	19
<b>1 Hinführung zum Thema .....</b>	<b>21</b>
1.1 Thematische Einordnung.....	21
1.2 Überblick über den Stand der Forschung.....	26
1.3 Problemstellung .....	36
1.4 Gang der Untersuchung .....	38
1.5 Wissenschaftstheoretische Positionierung und Theorieverständnis.....	42
<b>2 Methodische Überlegungen .....</b>	<b>47</b>
2.1 Zur Methode der Literaturanalyse.....	47
2.2 Zur Methode der Dokumentenanalyse.....	49
2.3 Zur Methode der Befragung .....	51
2.3.1 Experteninterviews als Befragungsmethode.....	52
2.3.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews.....	53
2.3.3 Dokumentation und Auswertung der Befragung .....	54
2.4 Zur Methode der Typenbildung .....	56
2.4.1 Unterscheidung zwischen Typus und Typologie .....	57
2.4.2 Methodische Konkretisierung der Typisierung .....	58
2.4.3 Typen und Merkmale – Das Konzept des Merkmalsraums .....	59
2.4.4 Das Konzept der Idealtypen nach Max Weber .....	60
<b>3 Begriffliche Überlegungen .....</b>	<b>63</b>
3.1 Präzisierung des Begriffs des informellen Lernens.....	64
3.1.1 Historische Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens .....	64
3.1.2 Formal, non-formal, informell: Hinterfragung einer begrifflichen Triade.....	66

3.1.2.1	Ausgewählte nationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen .....	67
3.1.2.2	Internationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen .....	72
3.2	Diskussion des Kompetenzbegriffs .....	91
3.2.1	Ursprünge der Kompetenzdiskussion.....	92
3.2.2	Die nationale Kompetenzdiskussion in Deutschland .....	94
3.2.3	Die Kompetenzdiskussion in ausgewählten nationalen Kontexten .....	98
3.2.4	Gegenüberstellung von Kompetenzen und Qualifikationen.....	104
3.2.5	Die gesamteuropäische Kompetenzdiskussion .....	106
3.3	Der Zertifikatsbegriff.....	115
3.3.1	Begriffliche Konkretisierung – europäische Schlaglichter .....	116
3.3.2	Funktionen von Zertifikaten .....	120
3.3.3	Abgrenzung des Zertifikatsbegriffs.....	126
3.4	Anerkennung – begriffliche Präzisierung eines Prozesses .....	129
<b>4</b>	<b>Theoretische Grundlagen von Anerkennungsverfahren .....</b>	<b>147</b>
4.1	Konzepte und Theorien der Neuen Institutionenökonomik .....	147
4.1.1	Institutionen als zentrales Element der Neuen Institutionenökonomik....	148
4.1.1.1	Der Institutionenbegriff.....	148
4.1.1.2	Entwicklung und Wandel von Institutionen .....	151
4.1.1.3	Abgrenzung von Institutionen und Organisationen .....	151
4.1.1.4	Funktionen von Institutionen .....	154
4.1.2	Transaktionskostentheorie .....	156
4.1.2.1	Transaktionen und Transaktionskosten .....	156
4.1.2.2	Transaktionskosten im Rahmen von Anerkennungsverfahren .....	158
4.1.2.3	Netzwerke zwischen Markt und Hierarchie.....	159
4.1.2.4	Vertrauen und Unsicherheit .....	167
4.1.3	Principal-Agent-Theorie .....	168
4.1.3.1	Das Signaling-Modell.....	171
4.1.3.2	Das Screening-Modell.....	173
4.1.3.3	Anerkennung als Principal-Agent-Problem .....	175
4.1.4	Das Konzept der Verfügungsrechte .....	177
4.2	Aspekte der Governance-Theorie .....	180
4.2.1	Betrachtung grundlegender Governance-Formen .....	182
4.2.2	Spezielle Governance-Formen in der Europäischen Union.....	186

<b>5</b>	<b>Entwicklung der Instrumente zur Analyse von Anerkennungsverfahren .....</b>	<b>199</b>
5.1	Entwicklung eines Kriterienrasters zur Analyse von Anerkennungsverfahren .....	200
5.1.1	Entstehungskontext.....	204
5.1.2	Zielsetzungen .....	207
5.1.3	Kompetenzverständnis.....	210
5.1.3.1	Unterscheidung von Dimensionen und Niveaustufen – der EQR als Referenz .....	212
5.1.3.2	Entstehungskontexte eines Kompetenzverständnisses .....	213
5.1.4	Methodik.....	214
5.1.4.1	Fremd- versus Selbsteinschätzung .....	214
5.1.4.2	Methodische Ablaufschritte .....	216
5.1.4.3	Konkret angewendete Methoden .....	218
5.1.5	Akteure .....	225
5.1.5.1	Funktionen der Akteure .....	225
5.1.5.2	Akteure in der Governance-Perspektive .....	227
5.1.6	Normen und Standards .....	232
5.1.7	Verfügungsrechte .....	239
5.1.7.1	Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen – die organisationsbezogene Perspektive .....	240
5.1.7.2	Verfügungsrechte als Berechtigungen – die individuelle Perspektive .....	242
5.1.8	Mechanismen der Verfahrenskoordination .....	243
5.1.9	Instrumente des Signaling und Screening .....	244
5.1.10	Überblick über das Kriterienraster.....	247
5.2	Bildungspolitische Relevanz des Kriterienrasters .....	249
5.3	Grundlegung und Entwicklung einer Typologie von Anerkennungsverfahren .....	253
5.3.1	Diskussion bestehender kriterienbasierter Typologien .....	255
5.3.2	Diskussion bestehender Ländertypologien .....	271
5.3.3	Entwicklung einer Typologie von Anerkennungsverfahren.....	280

<b>6</b>	<b>Darstellung, Analyse und Typologisierung ausgewählter Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen .....</b>	<b>287</b>
6.1	Bilan de compétences.....	288
6.1.1	Darstellung des bilan de compétences.....	288
6.1.2	Analyse des bilan de compétences .....	290
6.1.3	Überblick und Typologisierung des bilan de compétences.....	301
6.2	CH-Q Kompetenz-Management Modell.....	305
6.2.1	Darstellung des CH-Q Kompetenz-Management Modells .....	305
6.2.2	Analyse des CH-Q Kompetenz-Management Modells.....	306
6.2.3	Überblick und Typologisierung des CH-Q Kompetenz-Management Modells.....	321
6.3	European Business Competence Licence (EBC*L).....	325
6.3.1	Darstellung der European Business Competence Licence.....	325
6.3.2	Analyse der European Business Competence Licence .....	326
6.3.3	Überblick und Typologisierung der European Business Competence Licence .....	336
6.4	European Computer Driving Licence (ECDL).....	340
6.4.1	Darstellung der European Computer Driving Licence .....	340
6.4.2	Analyse der European Computer Driving Licence .....	341
6.4.3	Überblick und Typologisierung der European Computer Driving Licence...	351
6.5	European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) .....	355
6.5.1	Darstellung des European Credit Transfer and Accumulation System .....	355
6.5.2	Analyse des European Credit Transfer and Accumulation System .....	356
6.5.3	Überblick und Typologisierung des European Credit Transfer and Accumulation System .....	370
6.6	European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)..	373
6.6.1	Darstellung des European Credit System for Vocational Education and Training .....	373
6.6.2	Analyse des European Credit System for Vocational Education and Training .....	374
6.6.3	Überblick und Typologisierung des European Credit System for Vocational Education and Training .....	388
6.7	Europass-Portfolio.....	391
6.7.1	Darstellung des Europass-Portfolios.....	391

---

6.7.2	Analyse des Europass-Portfolios .....	393
6.7.3	Überblick und Typologisierung des Europass-Portfolios.....	405
6.8	Niederländisches EVC-Verfahren .....	409
6.8.1	Darstellung des niederländischen EVC-Verfahrens .....	409
6.8.2	Analyse des niederländischen EVC-Verfahrens .....	410
6.8.3	Überblick und Typologisierung des niederländischen EVC-Verfahrens ...	424
6.9	IT-Weiterbildungssystem .....	428
6.9.1	Darstellung des IT-Weiterbildungssystems .....	428
6.9.2	Analyse des IT-Weiterbildungssystems .....	429
6.9.3	Überblick und Typologisierung des IT-Weiterbildungssystems .....	442
6.10	National Vocational Qualifications (NVQs) .....	445
6.10.1	Darstellung der National Vocational Qualifications.....	445
6.10.2	Analyse der National Vocational Qualifications .....	446
6.10.3	Überblick und Typologisierung der National Vocational Qualifications .....	461
6.11	ProfilPASS-System.....	465
6.11.1	Darstellung des ProfilPASS-Systems .....	465
6.11.2	Analyse des ProfilPASS-Systems.....	466
6.11.3	Überblick und Typologisierung des ProfilPASS-Systems .....	479
6.12	Norwegisches Verfahren zur Anerkennung von Realkompetanse.....	482
6.12.1	Darstellung des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse .....	482
6.12.2	Analyse des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse .....	483
6.12.3	Überblick und Typologisierung des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse .....	496
6.13	Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) .....	499
6.13.1	Darstellung der Validation des Acquis de l'Expérience.....	499
6.13.2	Analyse der Validation des Acquis de l'Expérience .....	500
6.13.3	Überblick und Typologisierung der Validation des Acquis de l'Expérience .....	515
6.14	Youthpass.....	519
6.14.1	Darstellung des Youthpass .....	519
6.14.2	Analyse des Youthpass .....	520
6.14.3	Überblick und Typologisierung des Youthpass .....	532



<b>7</b>	<b>Zusammenfassung der Analyse und Bewertung der Typologie.....</b>	<b>535</b>
7.1	Zusammenfassung der Analyseergebnisse .....	537
7.1.1	Zusammenfassende Betrachtung der dem integrativen Typ zugeordneten Verfahren.....	537
7.1.2	Zusammenfassende Betrachtung der dem autonomen Typ zugeordneten Verfahren.....	544
7.1.3	Zusammenfassende Betrachtung der dem sekundierenden Typ zugeordneten Verfahren.....	549
7.2	Bewertung der Verfahrenstypologie .....	555
7.3	Forschungsd desiderata .....	572
7.4	Erste Handlungsempfehlungen für Deutschland .....	580
<b>Anhang</b>	.....	<b>587</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	.....	<b>687</b>

## Hinweise

In dieser Arbeit wird die neue deutsche Rechtschreibung berücksichtigt, direkte Zitate werden jedoch unverändert im Original wiedergegeben.

Aus Vereinfachungsgründen und aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text für die Bezeichnung von Personen ausschließlich die männliche Form verwendet. In allen Fällen sind weibliche Personen bei der Betrachtung mit eingeschlossen.

## Zeichenerklärung

„...“	kennzeichnet direkte Zitate im Textfluss, Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen
...‘	kennzeichnet eine begriffliche Betonung oder Alltagssprache
(...)	kennzeichnet einen möglichen Zusatz, eine Erläuterung oder eine Begriffs-ergänzung
[...]	kennzeichnet eine Auslassung oder eine Ergänzung innerhalb eines Zitats
<i>Kursiv</i>	kennzeichnet fremdsprachige Wörter und Textpassagen, außer bei Eigennamen und eingedeutschten Wörtern
<b>Fett</b>	kennzeichnet eigene Hervorhebungen
<u>Unterstreich</u> ung	kennzeichnet eigene Hervorhebungen

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse.....	56
Abbildung 2: Unterscheidung von Lernformen nach Livingstone (2001) .....	74
Abbildung 3: Unterscheidung formalen, non-formalen und informellen Lernens nach Colardyn/Björnavold (2005) .....	76
Abbildung 4: Unterscheidung von Lerntypen nach Straka (2002) .....	77
Abbildung 5: Unterscheidung von Lernformen nach Weiß et al. (2005).....	79
Abbildung 6: Überblick möglicher Unterscheidungen von Lernformen.....	79
Abbildung 7: Unterscheidung von Lernformen nach Werquin (2007) .....	84
Abbildung 8: Unterscheidung von Lerntypen nach Werquin (2007).....	85
Abbildung 9: Modell der Lernformen nach Straka (2005).....	90
Abbildung 10: Gegenüberstellung des Kompetenz- und des Qualifikations- begriffes .....	105
Abbildung 11: Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nach Winterton et al. (2006).....	106
Abbildung 12: Matrix der Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nach Winterton et al. (2006) .....	108
Abbildung 13: Überblick ausgewählter nationaler Kompetenzverständnisse in Europa .....	109
Abbildung 14: Taxonomie nach Anderson/Krathwohl (2001) .....	113
Abbildung 15: Europäische Schlüsselkompetenzen .....	114
Abbildung 16: Unterscheidung der Begriffe Abschluss, Zertifikat und (Teilnahme-)Bescheinigung .....	129
Abbildung 17: Unterscheidung zwischen formeller und gesellschaftlicher Anerkennung.....	132
Abbildung 18: Typen der Validierung nach Colardyn/Björnavold (2005) .....	137
Abbildung 19: Flussdiagramm der Validierung non-formalen und informellen Lernens .....	139
Abbildung 20: Überblick und Systematisierung des Prozesses der Anerkennung.....	144
Abbildung 21: Zusammenhang zwischen Kompetenz, Performanz und Zertifikaten.....	145
Abbildung 22: Unterscheidung der Koordinationsmechanismen Markt, Netzwerk und Hierarchie .....	162

Abbildung 23: Modell der Principal-Agent-Beziehung .....	169
Abbildung 24: Problem der <i>hidden characteristics</i> und mögliche Lösungsansätze .....	170
Abbildung 25: Informationsrückkopplungsprozess im Rahmen des Signaling-Modells .....	173
Abbildung 26: Multilevel Governance und Network Governance in der EU .....	189
Abbildung 27: Überblick europäischer Steuerungsinstrumente und Anpassungsmechanismen .....	190
Abbildung 28: Governance-Formen der Offenen Methode der Koordinierung...	196
Abbildung 29: Netzwerkstrukturen der deliberativen und der kompetitiven OMK .....	197
Abbildung 30: Modell des Netzwerkes der Anerkennung .....	198
Abbildung 31: Zusammenhänge zwischen begrifflichen sowie theoretischen Überlegungen und Analysekriterien .....	202
Abbildung 32: Unterscheidung Top-down- und Bottom-up-Ansatz der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens .....	205
Abbildung 33: Phasen des Prozesses der Anerkennung nach Werquin (2010).....	216
Abbildung 34: Überblick Methoden der Fremd- und Selbsteinschätzung .....	224
Abbildung 35: Aspekte von Standards .....	237
Abbildung 36: Dimensionen und Ebenen von Qualität.....	239
Abbildung 37: Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen .....	246
Abbildung 38: Mögliche Lösungen bezüglich der Informationsasymmetrien im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen .....	246
Abbildung 39: Überblick der Analysekriterien und analysierten Aspekte .....	247
Abbildung 40: Zusammenhänge der Analysekriterien .....	248
Abbildung 41: Modelle der Anerkennung informellen Lernens nach Laur-Ernst (2001).....	258
Abbildung 42: Unterscheidung der Bewertungstypen nach Colardyn (2002).....	259
Abbildung 43: Überblick der Methoden-Typologie nach ECOTEC (2008) .....	262
Abbildung 44: Typologie der Anerkennung nach Schneeberger et al. (2009)....	263
Abbildung 45: Typologie der Qualifikationstypen nach Markowitsch (2009).....	267
Abbildung 46: Typologie der Lernkulturen nach Duvekot et al. (2005) .....	275

Abbildung 47: Typologisierung nationaler Qualifikationssysteme nach OECD (2007) .....	277
Abbildung 48: Typologie der Systeme zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens nach Euro Validation (2007) .....	279
Abbildung 49: Typologie der Anerkennung von Kompetenzen – Unterscheidung dreier Idealtypen .....	285
Abbildung 50: Überblick der Analyseergebnisse des bilan de compétences.....	303
Abbildung 51: Kompetenzverständnis des CH-Q Kompetenz-Management Modells.....	308
Abbildung 52: Qualifizierungssystem – Zertifikate, Zusatzqualifikation CH-Q.....	311
Abbildung 53: Überblick der Analyseergebnisse des CH-Q Kompetenz-Management Modells.....	323
Abbildung 54: Stufenkonzept des EBC*L .....	328
Abbildung 55: Organigramm des EBC*L-Verfahrens .....	331
Abbildung 56: Zielgruppen der Stufen des EBC*L.....	332
Abbildung 57: Überblick der Analyseergebnisse des EBC*L .....	338
Abbildung 58: Überblick der Analyseergebnisse des ECDL.....	353
Abbildung 59: Überblick der Analyseergebnisse des ECTS.....	371
Abbildung 60: Ablauf des ECVET in einem formalen Lernkontext innerhalb einer Partnerschaft zweier Bildungseinrichtungen .....	379
Abbildung 61: Ablauf des ECVET bei der Anerkennung von Lernergebnissen, die in einer nicht formalen oder informellen Lernumgebung erworben wurden .....	379
Abbildung 62: Überblick der Analyseergebnisse des ECVET .....	389
Abbildung 63: Überblick der Analyseergebnisse des Europass-Portfolios.....	407
Abbildung 64: Beispielhafte Methoden eines EVC-Verfahrens .....	415
Abbildung 65: Akteursstrukturen um das EVC-Kenniszentrum .....	416
Abbildung 66: Strukturdiagramm der Qualitätssicherung des EVC .....	420
Abbildung 67: Überblick der Analyseergebnisse des EVC-Verfahrens .....	426
Abbildung 68: Handlungskompetenz einer IT-Fachkraft.....	431
Abbildung 69: Überblick der Analyseergebnisse des IT-Weiterbildungssystems..	443
Abbildung 70: Akteursstrukturen der NVQs.....	453
Abbildung 71: Überblick der Analyseergebnisse der NVQs.....	463
Abbildung 72: ProfilPASS-Bewertungsskala.....	468

---

Abbildung 73: Akteursstrukturen des ProfilPASS-Systems .....	472
Abbildung 74: ProfilPASS-Qualitätskonzept.....	473
Abbildung 75: Prozessschritte des ProfilPASS-Beratungsprozessmodells .....	475
Abbildung 76: Rückmeldeverfahren des ProfilPASS .....	476
Abbildung 77: Überblick der Analyseergebnisse des ProfilPASS-Systems .....	480
Abbildung 78: Strukturen des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanzen .....	494
Abbildung 79: Überblick der Analyseergebnisse des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanzen .....	497
Abbildung 80: Akteure der VAE.....	507
Abbildung 81: Überblick der Analyseergebnisse der VAE.....	517
Abbildung 82: Überblick der Analyseergebnisse des Youthpass .....	533
Abbildung 83: Vergleichsmatrix für Anerkennungsverfahren .....	574

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Ergebnisse der Typologisierung .....	536
Tabelle 2: Methodische Ausgestaltung des integrativen Typs.....	539
Tabelle 3: Institutionelle Ausgestaltung des integrativen Typs.....	541
Tabelle 4: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des integrativen Typs .....	543
Tabelle 5: Methodische Ausgestaltung des autonomen Typs.....	545
Tabelle 6: Institutionelle Ausgestaltung des autonomen Typs.....	547
Tabelle 7: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des autonomen Typs .....	549
Tabelle 8: Methodische Ausgestaltung des sekundierenden Typs .....	550
Tabelle 9: Institutionelle Ausgestaltung des sekundierenden Typs.....	553
Tabelle 10: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des sekundierenden Typs .....	555

## Abkürzungsverzeichnis

ABC	Assessment based on competences
Abl.	Amtsblatt
ACVC	Association for Certification of Vocational Competences
AFPA	Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes
AIOSP	Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle
ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi
APA	Accreditation of Prior Achievement
APCL	Accreditation of Prior Certificated Learning
APEL	Accreditation of Prior Experiential Learning
APL	Accreditation of Prior Learning
Art.	Artikel
BBG	Berufsbildungsgesetz (Schweiz)
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIJU	Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter
bm:bwk	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
CBET	competence-based education and training
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CEPIS	Council of European Professional Informatics Societies
CH	Schweiz
CH-Q	Schweizer Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn
CIBC	Centres Interinstitutionnelles de Bilan de Compétences
CIDJ	Information et Documentation Jeunesse
CI-VAE	Comité Interministériel en faveur de développement de la VAE
CNCP	Commission Nationale de la Certification Professionnelle
COLO	samenwerkende kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven
CQP	Certificats de Qualification Professionnelle
CRIS	Cellules Régionales Inter Services
CTA	Connected Test Automation (Framework)
CV	Curriculum Vitae
d. h.	das heißt
D/DE	Deutschland
DAkKS	Deutsche Akkreditierungsstelle

---

DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIN	Deutsches Institut für Normung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DLGI	Dienstleistungsgesellschaft für Informatik
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DS	Diploma Supplement
dvb	Deutscher Verband für Berufsberatung
EBC*L	European Business Competence Licence
EC	European Commission
ECDL/ICDL	European/International Computer Driving Licence
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EDV	elektronische Datenverarbeitung
EEA	European Environment Agency
EFTS	European Free Trade Association
engl.	englisch
ENIC	European National Information Centre
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EP	Europass
EQR/EQF	Europäischer Qualifikationsrahmen/European Qualifications Framework
et al.	et alii/ae/a
ETF	European Training Fund
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EUCEN	European Universities Continuing Education Network
EUCIP	European Certification of Informatics Professionals
EUCIS-LLL	European Civil Society Platform on Lifelong Learning
EURASCHE	European Association of Institutions in Higher Education
EUROSTAT	Europäisches Statistikamt
EVC	Erkenning van Verworven Competenties
EVK	Erkenning Verworven Kwalificaties
evtl.	eventuell
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
FI	Finnland
FONJECIF	Fonds de gestion du congé individuel de formation



franz.	französisch
ggf.	gegebenenfalls
GI	Gesellschaft für Informatik
GR	Griechenland
H.	Heft
HIS	Hochschul-Informations-System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HU	Ungarn
i. e. S.	im engeren Sinn
IES	International Education Services
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISO	International Organization for Standardization
IT	Information Technology
IT-WBS	IT-Weiterbildungssystem
Jg.	Jahrgang
KBA	Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
KODE	Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung
KSC	knowledge, skills and competences
LL	Lebenslauf
LLL	lebenslanges Lernen
m. E.	meines Erachtens
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
MEVOC	Quality Manual for Educational and Vocational Counselling
MN	Mobilitätsnachweis
NARIC	National Academic Recognition Centre
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications
NEC	National Europass Centre
NL	Niederlande
NO	Norwegen
NVQ	National Vocational Qualification
o. Ä.	oder Ähnliches
o. J.	ohne Angabe des Jahres
o. O.	ohne Angabe des Ortes
o. S.	ohne Angabe der Seite
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
Ofqual	Office of Qualifications and Examinations Regulation

---

OMK	Offene Methode der Koordinierung
OPACIF	Organisme Paritaire collecteur agréé gestionnaire du Congé Individuel de Formation
PIAAC	Programme for the international Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Polen
PP	ProfilPASS
PRC	Points-Relais-Conseil
PRDFP	Plans Régional de Développement des Formations professionnelles
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
QCF	Qualification and Credit Framework
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
RO	Rumänien
ROME	Repertoire Opérationnel des métiers pour l'emploi
RPEL	Recognition of Prior Experiential Learning
S.	Seite
SALTO	Support for Advanced Learning and Training Opportunities
SE	Schweden
SP	Sprachenportfolio
SSC	Sector Skills Councils
SSDA	Sector Skills Development Agency
SVEB	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
SVQ	Scottish Vocational Qualifications
TGA	Trägergemeinschaft Akkreditierung
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
u. a.	unter anderem
UCAS	Universities and Colleges Admission Service
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
US	United States
USA	United States of America
VAE	Validation des Acquis de l'Experience
VAP	Validation des Acquis Professionels
VET	Vocational Education and Training
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
WEB	Wet Education en Beroepsonderwijs
z. B.	zum Beispiel
ZE	Zeugnislerläuterung

## Anhangverzeichnis

Anhang A: Interviewleitfaden .....	587
Anhang B: Liste der Interviewpartner.....	591
Anhang C: Musterdokument bilan de compétences .....	592
Anhang D: Musterdokumente CH-Q Kompetenz-Management .....	598
Anhang E: Musterdokumente EBC*L .....	612
Anhang F: Musterdokumente ECDL.....	614
Anhang G: Musterdokumente ECTS .....	616
Anhang H: Musterdokumente ECVET .....	622
Anhang I: Musterdokumente Europass-Portfolio .....	635
Anhang J: Musterdokumente EVC.....	651
Anhang K: Musterdokumente IT-Weiterbildungssystem.....	655
Anhang L: Musterdokument NVQs.....	660
Anhang M: Musterdokumente ProfilPASS-System.....	663
Anhang N: Musterdokument norwegisches Verfahren zur Anerkennung von Realkompetanse .....	668
Anhang O: Musterdokumente Validation des Acquis de l'Expérience.....	669
Anhang P: Musterdokument Youthpass .....	682

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2011 von der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation angenommen.

Ich bin rückblickend der Überzeugung, dass mir die Kombination meiner Tätigkeiten am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln sowie im Bundesinstitut für Berufsbildung eine Betrachtung des Themas „Anerkennung von Kompetenzen“ ermöglicht hat, die versucht, den theoretischen und methodischen Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit, dem Bedarf der politischen Akteure nach konzeptionellen Handlungsempfehlungen und den praktischen Bedürfnissen der potenziellen Nutzer von Anerkennungsverfahren gleichermaßen gerecht zu werden.

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich während der Zeit der Promotion auf unterschiedliche Art und Weise unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater und akademischen Lehrer Herrn Prof. Dr. Detlef Buschfeld für all seine fachliche und persönliche Unterstützung sowie für die vielen anregenden Gespräche und Diskussionen, die mir an zentralen Punkten den Weg aus vermeintlichen „Sackgassen“ aufgezeigt haben. Auch wusste ich stets die Freiheit zu schätzen, die er mir bei der Themenwahl und der Umsetzung der gesamten Arbeit gewährt hat.

Herrn Prof. Dr. Matthias Pilz danke ich im Hinblick auf seinen internationalen Erfahrungshintergrund für seine hilfreichen Anregungen und konstruktiven Rückmeldungen. Bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Wessels bedanke ich mich für den Vorsitz bei der Disputation. Daneben möchte ich mich bei Prof. Dr. Marc Beutner, Prof. Dr. Martin Twardy, Prof. Dr. Bernadette Dilger, Dr. Benno Göckede und Rolf Richard Reibold für manch kritisch-konstruktives Gespräch bedanken. Bei allen Mitarbeiter/-innen und studentischen Hilfskräften des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln sowie den Mitarbeiter/-innen des Arbeitsbereichs 4.2 des Bundesinstituts für Berufsbildung bedanke ich mich für ihre Unterstützungen und Aufmunterungen während meiner Tätigkeiten dort. Ein besonderer Dank gilt Gertrud Pinhack und Blanka von Zitzewitz, den guten Seelen des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Beide hatten immer ein offenes Ohr und einen hilfreichen Rat für mich.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat das Promotionsvorhaben durch die Gewährung einer Promotionsförderung unterstützt, wofür ich mich an dieser Stelle vor allem auch bei meinen Fachvorgesetzten Irmgard Frank und Rainer Brötz sowie der Institutsleitung bedanken möchte.

Ich danke auch all jenen, die durch ihre Bereitschaft zu den Interviews einen wichtigen Beitrag zu den Ergebnissen dieser Arbeit geleistet haben.

Entscheidenden Einfluss auf den positiven Verlauf meiner Promotion hatte die Unterstützung durch mein privates Umfeld, das mir unvorstellbar viel Kraft gegeben hat. Hier gilt mein Dank vor allem meinem Mann Michael und meinen Eltern Helene und Josef sowie meinem Bruder Marco und meinem besten Freund Markus. Ohne deren Zuversicht und ihren festen Glauben an mich wäre der erfolgreiche Abschluss meiner Promotion nicht möglich gewesen. Meinen Eltern möchte ich besonders dafür danken, dass sie mir meine akademische Ausbildung ermöglicht haben und mich auf meinem gesamten Lebensweg immer liebevoll und uneingeschränkt unterstützt und gefördert haben. Michael danke ich für sein großes Verständnis sowie seine unendliche Geduld und Gelassenheit vor allem in schwierigen Phasen. Marcos einzigartiger Humor hat mir immer den Sinn für das Leben jenseits des Schreibtisches erhalten. Mit seinem fachlichen Rat und seinem beharrlichen Optimismus hat Markus mich niemals daran zweifeln lassen, dass ich diese Arbeit fertigstellen werde. Daneben danke ich all meinen Freunden für die Motivation, den Rückhalt und die teils nötigen Ablenkungen.

*Silvia Annen*

# 1 Hinführung zum Thema

## 1.1 Thematische Einordnung

Auf bildungspolitischer Ebene lassen sich sowohl national als auch europaweit zunehmend Entwicklungen erkennen, die die Bedeutung der Anerkennung formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen betonen. So sind auf nationaler Ebene insbesondere die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung sowie des Innovationskreises Weiterbildung zu nennen, durch die das lebenslange Lernen gestärkt werden soll. Zunächst soll die Anerkennung und die Akzeptanz für das Lernen im Lebenslauf vertieft werden. Dies kann durch eine Umorientierung von formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen hin zu Kompetenzen erfolgen. Diese Entwicklung wird oftmals gerne durch den Begriff der Output- bzw. Outcome-Orientierung beschrieben. Dadurch sollen neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf gewonnen werden. In diesem Zusammenhang sind neben dem EQR bzw. dem NQR weitere Instrumente und Verfahren sowie die stärkere Verzahnung der Bildungsbereiche erforderlich. Zudem müssen passende Rahmenbedingungen geschaffen werden, und Kompetenzen sollten so zertifiziert werden, dass sie verwertbar sind.<sup>1</sup> Als weitere Empfehlung spricht sich der Innovationskreis für eine Erhöhung der Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche aus. Dies bedarf dringend entsprechender Unterstützungssysteme und eines Abbaus von Übergangsbarrieren.<sup>2</sup> Der Innovationskreis berufliche Bildung sieht in der Erhöhung der Durchlässigkeit<sup>3</sup> der Bildungssysteme ebenfalls das Konzept des lebenslangen Lernens verwirklicht. Neben der Chancengleichheit wird der wachsende Bedarf an Hochschulabsolventen hier angeführt. Daher sind Verbesserungen insbesondere an den Schnittstellen durch die Entwicklung funktionsfähiger Übergangsmechanismen und die Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen notwendig.<sup>4</sup> Die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung diesbezüglich sind unter anderem eine modularisierte und kompetenzorientierte Strukturierung von Fortbildungsordnungen, die Schaffung von Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten sowie die transparentere und offenere Regelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte.<sup>5</sup>

Schließlich weist der Innovationskreis Weiterbildung auf die Bedeutung der Transparenz- und Qualitätssicherung hin. Er hält insbesondere eine bildungsbe-

---

1 Vgl. BMBF (2007a), S. 7.

2 Vgl. BMBF (2007a), S. 8.

3 Zur Beurteilung europäischer Lösungsvorschläge, die der Förderung von Durchlässigkeit dienen, vgl. Annen (2007).

4 Vgl. BMBF (2007a), S. 3.

5 Vgl. ebenda.

reichs- und trägerübergreifende Qualitätsentwicklung und -sicherung für notwendig. Dies erfordert eine Weiterentwicklung der Qualitätsstrategien, die für die Nutzer transparent ist. In diesem Kontext besteht das Erfordernis eines umfassenden Systems der Bildungsberatung.<sup>6</sup>

► Es wird deutlich, dass auch an Verfahren<sup>7</sup> zur Anerkennung von Kompetenzen insbesondere bildungspolitisch eine Reihe von Anforderungen gestellt werden. Hieraus ergibt sich bereits die Frage, inwieweit ein Verfahren in der Lage ist, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, oder ob nicht vielmehr spezifische Verfahren einen Fokus auf bestimmte der oben genannten Aspekte legen. Daher ist der Frage nachzugehen, welche Ausprägungen von Anerkennungsverfahren es gibt und wie sich diese typischerweise charakterisieren lassen.

Die oben dargestellten Forderungen bzw. die entsprechenden Empfehlungen für das deutsche Bildungssystem stehen in engem Zusammenhang mit den Entwicklungen der europäischen Bildungspolitik. Hier sind die bis zum Jahr 2010 verfolgte Lissabon-Strategie sowie die seitdem maßgebliche Strategie ‚Europa 2020‘ zu nennen, welche auch die europäischen Ziele im Bereich der Bildungspolitik bestimmen.

Das im Jahre 2000 von den europäischen Staats- und Regierungschefs verabschiedete Programm verfolgte das zentrale Ziel, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.<sup>8</sup> Die politische Nachfolge der Lissabon-Strategie stellt die Strategie ‚Europa 2020‘ dar, welche im Jahr 2010 verabschiedet wurde. Das zentrale Ziel dieser Strategie ist ein ‚intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum‘<sup>9</sup>. Im Rahmen dieser Strategie werden verschiedene Leitinitiativen verfolgt. Das Ziel der Leitinitiative ‚Jugend in Bewegung‘ ist die „Steigerung der Leistung und internationalen Attraktivität der höheren Bildungseinrichtungen Europas und die Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU insgesamt durch Exzellenz und Verteilungsgerechtigkeit sowie die Förderung der Mobilität von Studenten und Auszubildenden und die Verbesserung der Beschäftigungschancen von Jugendlichen“<sup>10</sup>. Bezüglich dieses Ziels übernimmt die Kommission auf EU-Ebene u. a. die Aufgabe, die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens zu fördern.<sup>11</sup> Beide Strategien beschränken sich nicht nur

6 Vgl. BMBF (2008a), S. 9.

7 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Untersuchung der Begriff ‚Verfahren‘ von dem Begriff ‚Instrument‘ abgegrenzt wird. Ein Verfahren wird hier verstanden als ein vollständiges Konzept mit spezifischen bildungspolitischen sowie methodischen Zielsetzungen, das bestimmte methodische Elemente sowie institutionelle Strukturen vorsieht. Im Gegensatz dazu ist ein Instrument ein Bestandteil eines Verfahrens, welcher der Erreichung von dessen Zielsetzungen dient.

8 Vgl. Europäischer Rat (2000).

9 Vgl. Europäische Kommission (2010).

10 Europäische Kommission (2010), S. 16.

11 Vgl. ebenda.

auf wirtschaftspolitische Maßnahmen. Unter dem Primat der Ökonomie sollen wirtschafts-, sozial-, bildungs- und umweltpolitische Bereiche verzahnt werden.<sup>12</sup>

Unter dem Begriff Europäisierung<sup>13</sup> versteht man den politisch gewollten Vereinheitlichungsprozess innerhalb der EU.<sup>14</sup> Der Prozess soll durch eine stärkere Abstimmung der Bildungspolitik unterstützt werden. Hier sind zwei konkrete Prozesse relevant, der Bologna-Prozess für den Bereich der Hochschulen und der Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung. Diese Prozesse sowie deren Zielsetzungen sind Bezugspunkte dieser Untersuchung, da die untersuchten Verfahren in einem mehr oder weniger engen Kontext mit diesen Entwicklungen stehen.

In der beruflichen Bildung verfolgten die Bildungsminister der EU-, der EEA- und EFTA-Staaten das Ziel, die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu verstärken. Zu diesem Zweck legten sie im Jahre 2002 konkrete Themenfelder und Umsetzungsschritte in der sogenannten Kopenhagen-Erklärung fest.<sup>15</sup> Themenfelder der Kopenhagen-Erklärung sind die Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung, die Verbesserung der Transparenz in Bezug auf nationale Systeme einerseits und berufsqualifizierende Abschlüsse andererseits, die Erarbeitung gemeinsamer Grundsätze zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung<sup>16</sup>, die Entwicklung von Grundsätzen zur Validierung von non-formal und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen sowie die verstärkte internationale Zusammenarbeit in einzelnen Wirtschaftssektoren. Die 32 Bildungsminister, die Sozialpartner und die Europäische Kommission diskutierten im Jahre 2004 in Maastricht die gemachten Fortschritte und legten die zukünftigen Prioritäten im sogenannten Maastricht-Kommuniqué fest.<sup>17</sup> Innerhalb dessen wird ebenfalls die Bedeutung der Durchlässigkeit und der Qualitätssicherung betont. Daneben wird innerhalb des Kommuniqués die Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) sowie eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) befürwortet. Die Anfang 2003 eingerichteten Arbeitsgruppen zu den Themenbereichen Transparenz, Qualitätssicherung und Leistungspunktesystem haben bislang

---

12 Vgl. Leszczensky/Wolter (2005), S. 8.

13 Vgl. zum Prozess der Europäisierung in der beruflichen Bildung auch Grollmann/Spöttl/Rauner (2006) sowie Eckert/Zöllner (2006).

14 Dieser Prozess umfasst die Vereinheitlichung des Wirtschaftsraumes, die Etablierung einer einheitlichen Währung sowie die Vereinheitlichung des politischen Raumes, wodurch europäische politische Institutionen an Bedeutung gewinnen.

15 Vgl. European Ministers of vocational education and training/European Commission (2002).

16 Vor dem Hintergrund des gewachsenen Stellenwertes der Qualität beruflicher Bildung und den national entwickelten Ansätzen zur Qualitätssicherung sowie den Qualitätsmanagementverfahren führt Seyfried eine Studie mit dem Ziel der Entwicklung von Indikatoren zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung durch. Zur Veranschaulichung werden nationale Beispiele angeführt, und es wird eine Bewertung internationaler und europäischer Indikatorensysteme vorgenommen. Vgl. Seyfried (2007).

17 Vgl. Generaldirektion für Bildung und Kultur (2004).



den Europass-Transparenzrahmen, gemeinsame europäische Prinzipien zur Identifizierung und Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse, einen gemeinsamen europäischen Bezugsrahmen zur Qualitätssicherung sowie Prinzipien eines Grundmodells für ein Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) entwickelt.

Im Hochschulbereich wurde 1999 der sogenannte Bologna-Prozess initiiert.<sup>18</sup> In diesem Jahr unterzeichneten 29 Mitgliedstaaten die Bologna-Erklärung. Die Absicht dieser Erklärung lag darin, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen zu schaffen, ein Leistungspunktesystem einzuführen sowie die Mobilität, die Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung und die europäische Dimension der Hochschulbildung zu fördern.<sup>19</sup> Diese Ziele wurden 2001 im Prager Kommuniqué<sup>20</sup> sowie 2003 im Berliner Kommuniqué<sup>21</sup> bestätigt und um weitere ergänzt.<sup>22</sup> Auf der Konferenz in Bergen 2005 wurde eine Zwischenbilanz gezogen, und es wurden die Schwerpunkte für die zweite Halbzeit und darüber hinaus zusätzliche Schwerpunktthemen<sup>23</sup> festgelegt.<sup>24</sup> Bei der Konferenz 2007 in London, die insbesondere der Konsolidierung und der Konzentration auf Fortschritte diente, wurden nochmals Mobilität, Qualität und Transparenz als übergeordnete Ziele des Bologna-Prozesses in den Mittelpunkt gestellt.<sup>25</sup>

Die beiden dargestellten Prozesse sind aufgrund der durch sie verfolgten Ziele eng miteinander verbunden. Zudem ergänzen sich die Zielsetzungen auf europäischer Ebene und die dargestellten nationalen Empfehlungen der Innovationskreise berufliche Bildung und Weiterbildung. Auch in anderen Mitgliedstaaten gibt es neben den europäischen Initiativen nationale Bestrebungen, die Transparenz, die

18 Den Grundstein hierfür legten 1998 die vier Bildungsminister von Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich in Paris durch die sogenannte Sorbonne-Erklärung.

19 Im Bereich der Hochschulbildung ist bezüglich der Qualitätssicherung vor allem die European Association for Quality Assurance in Higher Education (kurz ENQA) sehr aktiv. So formuliert sie Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. Vgl. Alpei/Michalk (2006).

20 Vgl. Prag Kommuniqué (2001).

21 Vgl. Berlin Kommuniqué (2003).

22 In Prag wurden die Förderung des lebenslangen Lernens, die Förderung der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums sowie die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums ergänzt. In Berlin wurden nochmals konkret die Einführung eines Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse, die Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen, die Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab sowie die Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess betont.

23 Dies ist die Umsetzung der in Bergen beschlossenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung, die Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen, die Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse, einschließlich bei Promotionen, sowie die Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kompetenzen.

24 Vgl. Bergen Kommuniqué (2005).

25 Vgl. London Kommuniqué (2007).

Qualität und die Mobilität im Bildungssystem zu erhöhen. Diese Bemühungen schlagen sich entsprechend in den Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen nieder, die Gegenstand dieser Untersuchung sind. Das non-formale und informelle Lernen gewinnt in der europaweiten bildungspolitischen Diskussion immer mehr an Bedeutung. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Paradigma des lebenslangen Lernens rücken Lernprozesse außerhalb formaler Bildungseinrichtungen in den Fokus.<sup>26</sup>

► Vor dem Hintergrund der zunehmenden Europäisierung im Bildungsbereich ergibt sich insbesondere die Frage, inwiefern sich durch diesen Prozess Zuständigkeiten bezüglich der Anerkennung zwischen den nationalen und den europäischen Akteuren verteilen und inwieweit dieser Prozess zum Entstehen von bestimmten institutionellen Strukturen in dieser Hinsicht führt. Dies spricht für eine Klärung der Frage, wie Anerkennungsverfahren institutionell ausgestaltet sind. Diese Frage gilt für nationale Verfahren gleichermaßen.

Neben der Europäisierung als zentraler Tendenz im Bildungsbereich ist ein Trend zur Orientierung an Standards und am Output<sup>27</sup> von Bildung zu erkennen. Bezüglich der Standardorientierung wurde bereits das international populärste Beispiel PISA genannt, das auch auf den Bereich der beruflichen Bildung<sup>28</sup> ausgedehnt werden soll, während auch national die Entwicklung von Standards für Bildung voranschreitet.<sup>29</sup> Die wachsende Outputorientierung<sup>30</sup> zeigt sich in allen Bildungsbereichen und steht in engem Bezug zur Qualitätssicherung von Bildung.<sup>31</sup> Kurz (2005) stellt fest, dass insbesondere die internationalen Vergleichsstudien TIMSS, BIJU und PISA und die damit verbundene Outputkontrolle zu einem Paradigmenwechsel weg von der Input- hin zur Outputsteuerung geführt haben.<sup>32</sup> Dabei wird durch die Inputsteuerung intendiert, dass

---

26 Vgl. Straka (2005), S. 27. Hier sind insbesondere das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. Europäische Kommission [1995]), das Europäische Jahr des lebenslangen Lernens 1996, die Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon (vgl. Europäischer Rat [2000]) sowie die Kopenhagen-Erklärung (vgl. European Ministers of vocational education and training/European Commission [2002]) zu nennen.

27 Der Begriff ‚Output‘ wird im Bildungsbereich als Ergebnis bzw. Lernertrag einer Bildungsmaßnahme verstanden. Neben der Struktur- oder Inputqualität sowie der Prozess- oder Durchführungsqualität stellt die Outputqualität eine klassische Dimension eines umfassenden Qualitätssicherungssystems dar. Der Output bezieht sich somit auf die unmittelbaren Wirkungen von Bildungsprozessen und folglich auf die Zertifizierung von Leistungen, den Erwerb formaler Abschlüsse sowie den Aufbau von Qualifikationen, Kompetenzen, Wert- und Deutungsmustern etc. Der Outcome-Begriff beschreibt dagegen eher die langfristigen Wirkungen von Bildungsprozessen. Vgl. Kurz (2005), S. 427 f.

28 Vgl. hierzu Achtenhagen/Baethge et al. (2006).

29 Vgl. BMBF (2007a).

30 Diese stellte bereits Björnnavold (2001) fest. Derzeit wird jedoch auch in zahlreichen EU-Dokumenten auf die Bedeutung der Orientierung am Output hingewiesen.

31 Zu den weiteren Ausführungen bezüglich der Outputorientierung im Kontext von Qualitätssicherung der Bildung vgl. Kurz (2005).

32 Vgl. Kurz (2005).

zentrale Vorgaben und Ressourcen per se Qualität<sup>33</sup> erzeugen, ohne ex post eine systematische Erhebung vorzunehmen. Im Gegensatz dazu findet im Rahmen der Outputsteuerung die Organisation des Bildungswesens vonseiten der Ergebnisse und Erträge statt. Hier können zwei internationale Entwicklungslinien benannt werden – zum einen die Frage nach der Überprüfung der Qualität von Leistungen sowie die Angemessenheit und Effizienz des Ressourceneinsatzes und zum anderen europäische Initiativen wie der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess als Versuch, Bildungsabschlüsse mit dem Ziel, ihre Outputs mess- und transferierbar zu machen, zu vereinheitlichen.<sup>34</sup>

► Die Entwicklung in Richtung einer Outputorientierung wirft die Frage auf, inwieweit tatsächlich Kompetenzen in den Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen erfasst werden oder inwieweit sich die Verfahren eher auf Zertifikate im weitesten Sinne beziehen und eine Anerkennung auf Grundlage dokumentierter bzw. zertifizierter Kompetenzen erfolgt. Dies weist auf die Frage hin, wie Anerkennungsverfahren methodisch ausgestaltet sind und was die Objekte sowie die Ergebnisse der Verfahren sind.

Neben den obigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, welche Einfluss auf die Nutzung und die Ausgestaltung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen haben, wurden in der Vergangenheit auch diverse Forschungsarbeiten zu diesem Thema bzw. zu hierfür relevanten Themenbereichen durchgeführt und publiziert, welche im Weiteren überblicksartig vorgestellt werden. Diese vorliegenden Forschungsergebnisse sind bei einer Untersuchung von Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen.

## 1.2 Überblick über den Stand der Forschung

Eine Untersuchung europäischer Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen eröffnet zunächst ein weites Forschungsfeld, welches zu beachten ist. In erster Linie sind zweifellos Studien, die explizit die Anerkennung von Kompetenzen untersuchen, zu berücksichtigen. Daneben sind bisherige Arbeiten zu den Themen der Kompetenzerfassung bzw. -messung für diese Untersuchung relevant. Weiter sind Studien, die sich mit dem informellen Lernen beschäftigen, zu beachten.

---

33 Die Qualität lässt sich im Bildungsbereich auf mehreren Ebenen betrachten. Auf der Makroebene steht das Bildungssystem im Mittelpunkt, auf der Mesoebene die einzelnen Bildungsinstitutionen, und auf der Mikroebene schließlich steht der Lehr-/Lernprozess im Fokus der Betrachtungen. Die Unterscheidung dieser Ebenen ist wichtig, um die unterschiedlichen Begriffe und Konzepte zu systematisieren. In Bezug auf die Makroebene ist besonders der Bedeutungszuwachs international-vergleichender Bildungsindikatoren für nationale bildungspolitische Entscheidungen zu erkennen. Auf der Mikro- sowie der Mesoebene ist die zunehmende Verpflichtung zur Selbstevaluation auffällig.

34 Vgl. ebenda, S. 427 f.

Es wird deutlich, dass die in dieser Untersuchung betrachtete Thematik diverse Bezugspunkte aufweist und unterschiedliche Diskussionen tangiert. Daher sollen im Weiteren lediglich exemplarisch einige wesentliche Forschungsarbeiten in diesen Bezugsfeldern kurz skizziert werden.<sup>35</sup>

### ● **Ausgewählte internationale Studien**

Einen exemplarischen Überblick über verschiedene internationale Studien zum informellen Lernen gibt Overwien (2005).<sup>36</sup> Eine der ersten international bekannten Studien zum informellen Lernen wurde von Marsick und Watkins durchgeführt.<sup>37</sup> Die beiden führten im Rahmen einer Sekundärauswertung die Ergebnisse sehr heterogener Studien zur Managerausbildung in Schweden<sup>38</sup>, zur *community education* in Nepal und auf den Philippinen sowie zur Lernbiografie von Studierenden in den USA<sup>39</sup> zusammen. In Großbritannien entstand in den 90er-Jahren eine Reihe von Studien, die sich mit dem informellen Lernen in der Arbeit befassten.<sup>40</sup>

Besonders breit rezipiert wurden auch die kanadischen Studien von Livingstone und seiner Forschungsgruppe zum informellen Lernen, welche Arbeit und lebenslanges Lernen im Rahmen veränderlicher ökonomischer Strukturen untersuchen.<sup>41</sup>

Das informelle Lernen in Gemeinden und sozialen Bewegungen wird ebenfalls in verschiedenen internationalen Studien eingehend untersucht.<sup>42</sup> In Australien betrachtet Foley, wie in sozialen Bewegungen und sozialer Aktion gelernt wird.<sup>43</sup>

Werquin legt in seiner Studie den Fokus auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens. Im Rahmen dieser in 22 Ländern durchgeführten OECD-Studie untersucht er die Vorteile der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, er stellt eine Bestandsaufnahme der bestehenden Politiken und Praktiken dar und gibt entsprechende Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Anerkennung.<sup>44</sup>

► Hier ist für die vorliegende Untersuchung vor allem die Studie von Werquin von Bedeutung. Er folgt einem Länderansatz, wobei zumeist der Entwicklungsstand eines Landes im Hinblick auf die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bewertet wird. In der vorliegenden Arbeit wird die Anerken-

---

35 Zur Bedeutsamkeit der Literaturanalyse für die Entwicklung von Forschungsfragen vgl. Burns (2000), S. 28.

36 Vgl. ebenda, S. 16 f. Auf Overwiens Auswahl wird im Weiteren Bezug genommen.

37 Vgl. Watkins/Marsick (1990).

38 Vgl. Watkins/Marsick (1990), S. 55.

39 Vgl. Watkins/Marsick (1990), S. 101.

40 Vgl. beispielsweise Gear et al. (1994) sowie Bell/Dale (1999).

41 Vgl. Livingstone (1999).

42 Vgl. Elsdon/Reynolds/Stewart (1995), McGivney (1999), Field/Spence (2000), Dekeyser (2001), Harrison (2003).

43 Es zeigen sich insbesondere positive Auswirkungen auf die Fähigkeit, politische Strukturen zu analysieren, die Fähigkeit, Interessen durchzusetzen, und eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Vgl. Foley (1999).

44 Vgl. Werquin (2010a) sowie Werquin (2010).

nung von non-formal und informell, aber auch von formal erworbenen Kompetenzen in den Blick genommen.

### • Ausgewählte europäische Studien

Björnavold gibt in seinem breit rezipierten Bericht *„Making learning visible“* einen Überblick über europäische Initiativen im Bereich des non-formalen und informellen Lernens sowie dessen Sichtbarmachung und Anerkennung.<sup>45</sup> Er betrachtet institutionelle und politische Anforderungen und stellt unterschiedliche Ansätze der Bewertung und Anerkennung aus fünf Ländergruppen<sup>46</sup> sowie die europäischen Aktivitäten dar. Als Basis dienten zwischen 1997 und 1999 im Auftrag des CEDEFOP durchgeführte nationale Untersuchungen der EU-Mitgliedstaaten. Björnavold gibt Anstöße zur Diskussion verschiedener Methoden und Ansätze zur Feststellung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen und Qualifikationen. Björnavold/Pettersson geben in ihrem Bericht einen Überblick über europäische Initiativen im Bereich der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen.<sup>47</sup> Ziel des Berichts ist die Anregung der Diskussion von Methoden und Systemen der Feststellung, Bewertung und Anerkennung non-formal und informell erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen.

Das CEDEFOP stellt die Ergebnisse der Konferenz Agora V dar, die sich mit der Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen beschäftigte.<sup>48</sup> Darin wurden insbesondere Fragen der Methodik, der Normen und des Wertes bzw. der Legitimität diskutiert.

Colardyn/Björnavold untersuchen die Validierungspolitik<sup>49</sup> sowie die Ansätze zur Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen in 14 EU-Mitgliedstaaten.<sup>50</sup> Sie erläutern generelle Konzepte, analysieren nationale Strategien vergleichend und zeigen wesentliche Entwicklungen im Zusammenhang mit der Validierung auf. Daraus ergeben sich Hinweise für die Erarbeitung umfassender, nationaler Validierungssysteme sowie für die Entwicklung gemeinsamer europäischer Prinzipien.<sup>51</sup>

45 Vgl. Björnavold (2001).

46 Dies sind Deutschland/Österreich, Italien/Spanien/Portugal, Norwegen/Schweden/Dänemark, Vereinigtes Königreich/Irland/Niederland sowie Frankreich/Belgien. Vgl. ebenda.

47 Vgl. Björnavold/Pettersson (2001).

48 Vgl. CEDEFOP (2002).

49 Colardyn/Björnavold verwenden den Begriff der Validierung in der Art und Weise, wie in dieser Untersuchung der Anerkennungsbegriff verwendet wird. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.4.

50 Am Rande werden auch neue Mitgliedstaaten sowie zwei Beitrittskandidaten betrachtet. Vgl. Colardyn/Björnavold (2005).

51 Entsprechende Prinzipien zur Identifizierung und Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse wurden entwickelt und 2004 vom Ministerrat verabschiedet. Die daran anschließenden Europäischen Leitlinien zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen sind das Ergebnis einer mehr als zweijährigen Zusammenarbeit europäischer Länder. Die in ihnen enthaltenen Expertenratschläge können von den Akteuren auf nationaler und lokaler Ebene freiwillig genutzt werden. Vgl. hierzu CEDEFOP (2009a).

Corradi/Evans/Valk geben einen Überblick über die an verschiedenen europäischen Universitäten angewandten Verfahren zur Anerkennung von vormals erworbenem erfahrungsmäßigem Lernen.<sup>52</sup> Neben konkreten Anwendungsbeispielen europäischer Staaten<sup>53</sup> werden einige Komponenten aufgezeigt, die nötig sind, um APEL<sup>54</sup> als ein pädagogisches Instrument zu implementieren.

Vor dem Hintergrund der weiterhin zunehmenden Bedeutung non-formalen und informellen Lernens untersucht das CEDEFOP die Frage, in welchem Umfang die berufliche Anerkennung solcher Kompetenzen bezogen auf das Lehrpersonal in der beruflichen Bildung berücksichtigt wird.<sup>55</sup> Anhand von Fallbeispielen wird die Entwicklung der Validierungspraxis in neun Ländern<sup>56</sup> beschrieben und hinsichtlich der Identifizierung von Best-Practice-Beispielen analysiert.

2008 stellt das CEDEFOP eine Momentaufnahme der Entwicklungen im Bereich der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Europa dar.<sup>57</sup> Ausgehend von einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der europäischen Mitgliedstaaten werden zentrale förderliche und hemmende Faktoren identifiziert.

► Diese Studien geben einen guten Überblick über die Praxis der Anerkennung in den Ländern Europas. Kritisch zu bewerten ist jedoch, dass diese Studien zumeist eine geringe theoretische Fundierung aufweisen. Zudem ist es problematisch, dass zumeist zwischen verschiedenen Ländermodellen unterschieden wird. Sofern eine differenzierte Betrachtung der konkreten Verfahren erfolgt, werden diese Verfahrensdarstellungen meist nicht systematisch aufbereitet. Daher sollen in der vorliegenden Untersuchung zunächst theoretisch fundierte Analyseinstrumente entwickelt werden, um so konkrete Verfahren systematisch analysieren zu können. Bei der Auswahl der Verfahren sollen zudem sowohl nationale als auch europäische Verfahren berücksichtigt werden, da sich die Verfahren in ihren Funktionen sehr ähnlich sind und darüber hinaus vergleichbare Zielsetzungen verfolgen. Zudem ist die Unterscheidung zwischen nationalen und europäischen Verfahren ohnehin wenig trennscharf.<sup>58</sup>

---

52 Vgl. Corradi/Evans/Valk (2006).

53 Diese Mitgliedstaaten sind Frankreich, Estland, Italien, die Niederlande, Finnland, das Vereinigte Königreich, Norwegen und Irland.

54 Diese Abkürzung steht für *Accreditation of Prior Experiential Learning*.

55 Vgl. CEDEFOP (2007).

56 Dies sind Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Italien, Irland, Litauen, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich.

57 Vgl. CEDEFOP (2008b).

58 So gibt es national entwickelte Verfahren, die in mehreren europäischen Ländern angewendet werden, sowie europäische Verfahren, die national sehr unterschiedlich implementiert und umgesetzt werden und national eine unterschiedliche Relevanz besitzen.

- **Nationale Studien mit Relevanz für den Themenbereich  
'Anerkennung von Kompetenzen'**

Auf nationaler Ebene lassen sich ebenfalls verschiedene Veröffentlichungen identifizieren, welche die Problematik der Anerkennung von Kompetenzen explizit bearbeiten. Daneben liegen weitere Studien bzw. Veröffentlichungen vor, welche Themen behandeln, die für eine Untersuchung von Anerkennungsverfahren ebenfalls relevant sind.

- **Studien mit dem Fokus 'Anerkennung bzw. Zertifizierung von Kompetenzen'**

Gerzer-Sass untersucht, wie informell im Rahmen von Familienarbeit erworbene Kompetenzen in die Arbeitswelt übertragen werden können und wie mögliche Anerkennungsverfahren gestaltet werden könnten.<sup>59</sup>

Hofers Betrachtung internationaler Modelle der Kompetenz Zertifizierung zielt darauf ab, aus diesen Gestaltungsempfehlungen für ein deutsches Zertifizierungsverfahren, in dem insbesondere auch informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden, zu geben.<sup>60</sup>

Clement/Le Mouillour/Walter geben einen umfassenden Überblick über die zentralen Fragen der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen.<sup>61</sup> Neben der begrifflichen Klärung von Zertifizierung und Standardisierung wird auf konkrete berufsbildungspolitische Maßnahmen und deren mögliche Konsequenzen eingegangen. Weiter werden die Qualitätssicherung beruflicher Bildung insbesondere durch Standards sowie der europaweite Prozess des lebenslangen Lernens erläutert. Zudem werden verschiedene Konzepte und Modelle der Standardisierung und Zertifizierung, die in ausgewählten europäischen Mitgliedstaaten entwickelt und erprobt wurden, dargestellt und diskutiert.

In der ‚Brain Waste-Studie‘ wird anhand von Analysen und empirischen Untersuchungen die Anerkennungspraxis in Deutschland und damit Chancen und Probleme der Anerkennung ausländischer Abschlüsse betrachtet.<sup>62</sup> Die Ergebnisse münden in zehn Handlungsempfehlungen und Vorschläge für eine bessere Anerkennungspraxis. Dabei soll zu der Zeugnisbewertung die gesellschaftliche Akzeptanz der ausländischen Abschlüsse hinzukommen.

Der deutsche Länderbericht im Rahmen der OECD-Aktivität zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens enthält einen Überblick über die vorhandenen Verfahren und Ansätze der Anerkennung und erläutert ihre rechtlichen Grund-

---

59 Vgl. Gerzer-Sass (2001).

60 Er berücksichtigt in seiner Untersuchung u. a. die Kompetenz Zertifizierung in Frankreich, Großbritannien und der Schweiz sowie den Europass. Vgl. Hofer (2004).

61 Vgl. Clement/Le Mouillour/Walter (2006).

62 Vgl. Engelmann/Müller (2007).

lagen, Rahmenbedingungen, Zielstellungen sowie ihre Inanspruchnahme.<sup>63</sup> Daneben werden die Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen, die Operationalisierung und die Stakeholder der Anerkennung sowie Fallstudien zu Nutzen und Barrieren vorgestellt. Daraus werden Schlussfolgerungen und zukünftige Handlungsfelder abgeleitet.

Aus einer anderen Perspektive untersuchen Geldermann/Seidel/Severing neben den institutionellen Rahmenbedingungen einer Öffnung des formalen Systems die Interessen der beteiligten Akteure sowie die bisherige Nachfragesituation in Deutschland.<sup>64</sup> Dabei betrachten sie neben den deutschen Instrumenten und Anerkennungsmöglichkeiten Ansätze anderer europäischer Länder und bewerten diese.

Im Rahmen einer Kurzexpertise prüfen Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel die Möglichkeiten der Einbeziehung von auf informellem und non-formalem Wege erworbenen Qualifikationen in den DQR.<sup>65</sup> Dies geschieht im Rahmen der in Deutschland gewählten Vorgehensweise, zunächst alle formalen Qualifikationen des Bildungssystems und erst danach die Ergebnisse informellen Lernens bei der Einordnung in den DQR zu berücksichtigen. Die Autoren beziehen in ihre sekundär-analytische Expertise alle Bildungsbereiche ein. Dabei berücksichtigen sie ausgewählte weitere Länder.<sup>66</sup>

Einen Überblick von Ideen, Konzepten und Begriffen im Zusammenhang mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens gibt Gutschow.<sup>67</sup> Neben der Begriffsklärung werden die internationale und nationale Diskussion sowie entsprechende Empfehlungen und Verfahren dargestellt. Daneben werden Anregungen für die deutsche Diskussion und erste Impulse für weitere Entwicklungen und Innovationen gegeben.

► In Deutschland wurden verschiedene Studien durchgeführt, die sich explizit mit dem Thema Anerkennung bzw. Zertifizierung von Kompetenzen beschäftigen und aus der nationalen Perspektive einen sehr guten Überblick bestehender Verfahren bieten. Die Studien haben jedoch in der Regel entweder einen eingeschränkt nationalen Fokus oder berücksichtigen in einer vergleichenden Weise gesamte Länder und nicht konkrete in diesen Ländern angewendete Verfahren der Anerkennung. Zudem erfolgt zumeist keine systematische begriffliche Aufarbeitung – insbesondere des Prozesses der Anerkennung. Dies soll in der vorliegenden Untersuchung geleistet werden. Zudem wird hier ein verfahrensbezogener Ansatz verfolgt, da sich ein einheitliches Bild hinsichtlich der Verfahren zur Anerkennung in den einzelnen Ländern Europas in der Regel nicht ergibt.

---

63 BMBF (2008).

64 Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008).

65 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010).

66 Dies sind Österreich, Schweiz, Finnland und das Vereinigte Königreich.

67 Vgl. Gutschow et al. (2010).



### ● Studien mit dem Fokus ‚Kompetenzerfassung und -messung‘

Einen Überblick über bestehende Verfahren der Kompetenzmessung geben Erpenbeck/von Rosenstiel.<sup>68</sup> Sie stellen ein breites Spektrum an Verfahren zur Kompetenzmessung dar, wobei insbesondere auch auf das den Verfahren zugrunde liegende Kompetenzverständnis eingegangen wird. So erfolgt die Ordnung, Strukturierung<sup>69</sup> und Bewertung des Feldes der Kompetenzmessung.<sup>70</sup>

In einer anderen Untersuchung betrachten Erpenbeck et al. verschiedene europäische Ansätze der Kompetenzbilanzierung und fokussieren damit speziell den Bereich der Kompetenzerfassung.<sup>71</sup>

Die Problematik, dass Komplexität und Unschärfe des Kompetenzbegriffes zu zahlreichen Verfahren, die verschiedenste Ziele und Methoden der Kompetenzerfassung verfolgen, geführt hat, greift Kaufhold auf und versucht einen Überblick über vorhandene Verfahren sowie deren Einsatzmöglichkeiten zu geben.<sup>72</sup> Sie entwickelt theoriebasiert ein Analyseraster, welches Nutzern eine Hilfestellung hinsichtlich des Verfahrenseinsatzes liefern soll.

Die Untersuchung von Methoden der Kompetenzdiagnostik ist Gegenstand des Sammelbandes von Hartig/Klieme, in dem Möglichkeiten und Chancen neuer Assessment-Technologien vorgestellt werden.<sup>73</sup> Es werden konzeptionelle Grundlagen einer empirischen Erfassung von Kompetenzen sowie der Definition des Kompetenzbegriffs, Qualitätsanforderungen an Testverfahren und Fragen der Erfassung und psychometrischen Modellierung von Kompetenzen behandelt. Hierauf aufbauend erfolgen Bewertung und die Entwicklung konkreter Umsetzungsszenarien.

Gnahn versucht, die Hintergründe und Entwicklungen der Kompetenzdiskussion aufzuzeigen.<sup>74</sup> Nach einem Überblick möglicher Formen des Kompetenzerwerbs grenzt er insbesondere den Kompetenzbegriff von anderen Begriffen wie Bildung und Qualifikation ab. Neben Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und der Erfassung von Kompetenzen stellt er Verfahren der Kompetenzmessung in verschiedenen Anwendungsfeldern vor.

68 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel (2007).

69 Erpenbeck und von Rosenstiel teilen die von ihnen berücksichtigten Verfahren in fünf Gruppen ein. Diese Gruppen sind die folgenden: erstens Einzelkompetenzen, Kompetenzkombinationen, zweitens Kompetenzbilanzen, drittens übergreifende Kompetenzgitter, viertens kommerzielle Anbieter und schließlich fünftens exemplarische ausländische Beispiele.

70 Erpenbeck/von Rosenstiel legen dabei ein auf Selbstorganisation ausgerichtetes Kompetenzverständnis zugrunde.

71 Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Untersuchung konkret auf das Anwendungsfeld der Vermittlung Arbeitssuchender bezieht. Vgl. Erpenbeck et al. (2006).

72 Vgl. Kaufhold (2006).

73 Vgl. Hartig/Klieme (2007).

74 Vgl. Gnahn (2007).

► In diesen Studien ist der Bezug zur Anerkennung zumeist kaum oder nur indirekt gegeben. Der Fokus dieser Arbeiten liegt in der Regel auf methodischen Aspekten, die institutionelle Perspektive bleibt dabei weitestgehend unberücksichtigt. Die methodischen Konkretisierungen werden in dieser Untersuchung in jedem Fall aufgegriffen.

### ● Studien mit dem Fokus ‚Informelles Lernen‘

Wie Overwien feststellt, wurden in Deutschland bisher im internationalen Vergleich verhältnismäßig wenige Studien zum informellen Lernen durchgeführt.<sup>75</sup> Er weist insbesondere auf die folgenden Untersuchungen hin. So führte zunächst das Deutsche Jugendinstitut (DJI) einige derartige Studien durch, die sich insbesondere mit der Entwicklung von Computerkompetenz<sup>76</sup> und danach vor allem mit den Freizeitinteressen<sup>77</sup> von Jugendlichen beschäftigten.<sup>78</sup>

Kirchhöfer untersucht in seiner qualitativen Studie die Bezüge zwischen informellem Lernen in der alltäglichen Lebensführung und der beruflichen Kompetenzentwicklung.<sup>79</sup>

Stieler-Lorenz führt eine Studie in den neuen Bundesländern mit dem Fokus auf arbeits- und berufsbezogene Kompetenzen durch, worin sie auch Bezüge zum sozialen und politischen Umfeld berücksichtigt.<sup>80</sup>

Schiersmann/Strauß beschäftigen sich in ihrer Untersuchung mit Lernerfahrungen in informellen und formalen Kontexten unter Berücksichtigung der Einstellungen der befragten Personen zur Weiterbildung allgemein.<sup>81</sup>

Die Studie von Dehnbostel et al. schließlich befasst sich mit informellem Lernen in kleinen und mittleren Betrieben der IT-Branche.<sup>82</sup>

Rauschenbach/Düx/Sass stellen einen Sammelband bereit, welcher auf eine Schärfung des Begriffs informellen Lernens abzielt und einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu diesem Thema gibt.<sup>83</sup> Die Studie des DJI und der Universität Dortmund untersucht das informelle Lernen Jugend-

---

75 Vgl. hierzu und zu dem Überblick der deutschen Studien Overwien (2005), S. 17 ff.

76 Vgl. Tully (1994) sowie Tully (2004).

77 Vgl. Lipski (2000).

78 Es zeigte sich, dass hier ein Konglomerat aus der Suche nach Herausforderungen, der Verbindung von Spaß und Leistung sowie der Orientierung an beruflichen Plänen für die Zukunft handlungsleitend ist.

79 Er differenziert zwischen informellem und unbewusstem (*incidental*) Lernen anhand des Bewusstseinsgrades des Lernens. Vgl. Kirchhöfer (2000). Staudt/Kley treffen diese Unterscheidung ebenso mit dem Hinweis, dass auch informelles Lernen eine selbstorganisierte Form des Lernens ist. Vgl. Staudt/Kley (2001).

80 Vgl. Stieler-Lorenz (2002).

81 Vgl. Schiersmann/Strauß (2003).

82 Vgl. Dehnbostel et al. (2003). Darauf bauen die Studien von Molzberger (2007) und Rohs (2008) auf. Molzbergers Fokus liegt auf den Lernstrukturen, während Rohs' Konzepte der Lernbegleitung entwickelt.

83 Vgl. Rauschenbach/Düx/Sass (2006).

licher im Ehrenamt, wobei sich vor allem dessen Bedeutung für den sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereich zeigt.<sup>84</sup>

Egetenmeyer greift den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um informelles Lernen auf und untersucht in einer interkulturell-vergleichenden Studie das *informal learning* in Betrieben in drei europäischen Ländern.<sup>85</sup> Vor dem Hintergrund der Annahme, dass informelles Lernen im Betrieb von den Kulturen des jeweiligen regionalen und nationalen Umfeldes beeinflusst wird, zeigt sie anhand der Gemeinsamkeiten und Unterschiede die kulturellen Spezifika des informellen Lernens auf.

► All diese Studien zeigen die zentrale Bedeutung des informellen Lernens für die in den Untersuchungen jeweils betrachteten Zielgruppen insbesondere in Bezug auf den beruflichen Kontext. Auch wird der Transfer von alltagsbezogenen informellen Lernprozessen in berufliche Handlungsfelder deutlich. Diese Studien können helfen, die Lernprozesse, welche zu non-formal und informell erworbenen Kompetenzen führen, besser zu verstehen. Der Schritt zur Anerkennung fehlt hierbei jedoch.

### ● Veröffentlichungen mit Überblickscharakter

Dohmen führte im Auftrag des BMBF eine Untersuchung zum Bereich des informellen Lernens durch, um damit das lebenslange Lernen zu unterstützen.<sup>86</sup> Er beabsichtigt eine stärkere Beachtung, Anerkennung und Unterstützung des informellen Lernens und arbeitet internationale Entwicklungen und Erfahrungen mit dem informellen Lernen und dessen Anerkennung auf. Dohmen geht auf das dem informellen Lernen zugrunde liegende erweiterte Lernverständnis, dessen Bezug zur Umwelt und deren Anforderungen ein. Weiter wird der Begriff des informellen Lernens umfassend diskutiert. Neben allgemeinen internationalen Entwicklungen werden konkrete Modelle zur Prüfung der Ergebnisse informellen Lernens mit entsprechenden Konsequenzen und Perspektiven betrachtet. Schließlich gibt Dohmen Hinweise zur Förderung und Unterstützung des informellen Lernens.<sup>87</sup>

Dehnbostel/Gonon dokumentieren im Rahmen eines Sammelbandes den Workshop 5 ‚Informelles Lernen. Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung‘ der 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 in Köln.<sup>88</sup> Neben einer historisch-begrifflichen Dimension werden internationale, berufspädagogische, bildungspolitische und sozialwissenschaftlich-empirische Zugänge dargestellt.

---

84 Vgl. Rauschenbach et al. (2006) sowie Düx et al. (2008).

85 Vgl. Egetenmeyer (2008).

86 Vgl. Dohmen (2001).

87 Vgl. ebenda.

88 Vgl. Dehnbostel/Gonon (2002).

Einen Überblick über nationale und europäische Entwicklungen im Kontext des informellen Lernens gibt Straka.<sup>89</sup> Es werden neben politischen auch theoretische sowie methodische Fragen berücksichtigt. Neben verschiedenen Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen finden der Bereich der Anerkennung beruflicher Qualifikationen sowie die Anerkennung im Hochschulbereich Berücksichtigung. Zudem werden die verschiedenen Formen des Lernens (formal, non-formal und informell) vor dem Hintergrund des deutschen Berufsbildungssystems betrachtet.

Der Sammelband von Dehnbostel/Gonon dokumentiert die Beiträge des Workshops 10 ‚Informell erworbene Kompetenzen‘ der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt.<sup>90</sup> Neben den Grundlegungen und Konzepten zum informellen Lernen werden Forschungsansätze zur Erfassung und Gestaltung informellen Lernens vorgestellt.

Anhand von Projekten, Programmen und regionalen Initiativen wird in dem Sammelband von Frank et al. der Stand der Umsetzung von Anerkennung informellen Lernens in Deutschland dargestellt.<sup>91</sup> Im Fokus befinden sich praktische Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Nutzung von Instrumenten zur Dokumentation und Erfassung von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen sowie die Integration informellen Lernens in das Berufsbildungssystem.

Künzels Jahrbuch berücksichtigt unterschiedliche Erscheinungsformen des informellen Lernens wie seine biografische Ausformung und seine gesellschaftliche Rezeption.<sup>92</sup> Es werden die sozialen und kulturellen Bezüge und Verwendungen, kognitions- und lernpsychologische Zugänge, begriffsgeschichtliche und lerntheoretische Aspekte, das informelle Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen sowie der Einsatz von Instrumenten zur Dokumentation und Würdigung von informell erworbenen Kompetenzen thematisiert.

► Wie in Kapitel 3.4 im Rahmen der Aufarbeitung und Konkretisierung des Anerkennungsbegriffes gezeigt wird, sind bei der Betrachtung des gesamten Prozesses der Anerkennung unterschiedliche Phasen bzw. Schritte relevant. Somit sind für eine umfassende Analyse von Anerkennungsverfahren sowohl methodische Aspekte, welche stärker die Bereiche Kompetenzerfassung und -messung betreffen, als auch institutionelle Aspekte, welche vor allem im Rahmen der Validierung, Zertifizierung und schließlich der formalen Anerkennung bedeutsam sind, zu berücksichtigen. Dies zu leisten, beabsichtigt die vorliegende Untersuchung. Um den Bereich, auf den sich eine Anerkennung beziehen kann, zu systematisieren, erfolgt zudem eine

---

89 Vgl. Straka (2003).

90 Vgl. Dehnbostel/Gonon (2004).

91 Vgl. Frank/Gutschow/Münchhausen (2005).

92 Vgl. Künzel (2005).

Auseinandersetzung mit dem Begriff des informellen Lernens sowie dem Kompetenzbegriff. Dabei sind ebenso jeweils die nationale sowie die europäische und die internationale Perspektive zu berücksichtigen.

### 1.3 Problemstellung

Wie in Kapitel 1.1 deutlich wurde, gewinnt die Anerkennung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen national sowie europaweit zunehmend an Bedeutung.<sup>93</sup> Unter dem Oberbegriff der Anerkennung werden jedoch ganz unterschiedliche Verständnisse und Verfahren diskutiert.<sup>94</sup> National sowie auf europäischer Ebene gibt es zahlreiche Verfahren, die nominell ausweisen, der Anerkennung von Kompetenzen zu dienen. Diese haben jedoch keinen Modellcharakter. Die auf europäischer Ebene konzipierten Verfahren stehen mehr oder weniger unvermittelt neben den national entwickelten Verfahren. Die nationalen Verfahren werden bislang kaum in den europäischen Kontext eingeordnet. Hier ist ein Defizit im Hinblick auf die Ordnung des breiten Feldes an Verfahren festzustellen.

Gleichwohl es zahlreiche Verfahren gibt, welche das Ziel der Anerkennung von Kompetenzen nominell verfolgen, unterscheiden sich die Rahmenbedingungen, die Vorgehensweisen und die Ergebnisse dieser Verfahren wesentlich. Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Verfahren der Anerkennung methodisch sowie institutionell und rechtlich eingebettet sind. Diese Aspekte bestimmen den Charakter der Anerkennung maßgeblich. Bisher wurden lediglich Untersuchungen durchgeführt, welche entweder nur einzelne Verfahrensarten oder ausschließlich nationale bzw. europäische Verfahren betrachten. Eine systematische kriteriengeleitete Analyse verschiedener nationaler und europäischer Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen erfolgte bislang nicht.

Des Weiteren liegen keine Theorien vor, welche sich explizit auf die Anerkennung von Kompetenzen beziehen. Eine theoretisch begründete Verfahrenssystematik fehlt bislang. Ebenso wenig erfolgte bisher eine theoretische Fundierung der bezüglich der Anerkennung von Kompetenzen relevanten Kriterien. Daraus ergibt sich der Bedarf nach einem theoretisch fundierten Kriterienraster, welches die systematische Analyse von Anerkennungsverfahren ermöglicht. Um diese Analyse strukturiert durchzuführen und die Ergebnisse auf ein bestimmtes Abstraktionsniveau zu bringen, ist es zudem notwendig und sinnvoll, ein Instrument zu entwickeln, welches die Vielzahl unterschiedlicher Verfahren ordnet und somit Aussagen auf einem aggregierteren Niveau und losgelöst von einzelnen Verfahren ermöglicht.

---

93 Vgl. neben den Ausführungen in Kapitel 1.1 z. B. Björnåvold (2001) sowie Dohmen (2001).

94 Vgl. z. B. Käßlinger (2007).

Ein solches Instrument lässt sich durch die Entwicklung einer Verfahrenstypologie bereitstellen.

Zielsetzung der Arbeit ist es daher, ein theoretisch begründetes Kriterienraster zu erarbeiten, mit dessen Hilfe sich Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen analysieren lassen. Zudem soll dieses Analyseraster die kriterienorientierte Analyse der Verfahren ermöglichen. Daneben soll eine Typologie entwickelt werden, um die in Europa bestehende Verfahrenslandschaft zu ordnen. Sie dient als strukturierendes Element, um die Analyseergebnisse aggregieren und von den Verfahren abstrahieren zu können.

Basierend auf diesen beiden Analyseinstrumenten ist das Ziel zunächst eine kriterienorientierte Analyse und Beurteilung der ausgewählten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen. Hiernach sollen die Verfahren jeweils in die Typologie eingeordnet werden. Abschließend sollen die Analyseergebnisse auf Ebene der Verfahrenstypen zusammengeführt werden. Zudem wird die Verfahrenstypologie mit Blick auf die gewonnenen Ergebnisse bewertet.

Die in dieser Untersuchung eingenommene Forschungsperspektive ist fachwissenschaftlich integrativ. Es werden theoretische Ansätze aus unterschiedlichen Fachdisziplinen hinsichtlich ihres möglichen analytischen Ertrages für die zu untersuchenden Forschungsfragen überprüft. Dies liegt in der Objektebene begründet. Wie Gutschow richtig feststellt, haben Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen „nicht nur direkte Auswirkungen auf das Bildungssystem (entsprechende Methoden müssen verbreitet und Zertifizierungsinstanzen aufgebaut oder zumindest reformiert werden). Sie können auch, je nach ausgewählten Verfahren, das Verhältnis zwischen kollektiven und individualisierten Regelungsmechanismen in einer Gesellschaft verschieben.“<sup>95</sup> Daher sind im Rahmen der Untersuchung des Objektbereichs der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen unterschiedliche fachwissenschaftliche Ansätze relevant. Dies lässt sich ebenfalls durch die Überlegungen von Clement im Zusammenhang mit der Zertifizierung in der beruflichen Bildung stützen. Sie weist darauf hin, dass Zertifikate auf unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems zwischen den Akteuren unterschiedlicher Interessengruppen und sozialer Systeme auszuhandeln sind. Hier sieht sie die Notwendigkeit, die Akteure systematisch und unter Verwendung gesellschaftswissenschaftlicher Konzepte aufeinander zu beziehen. Diesbezüglich hält sie die Governance-Perspektive für einen besonders fruchtbaren Ansatz.<sup>96</sup>

Insgesamt lässt sich der konzeptionelle Rahmen der vorliegenden Untersuchung anhand der folgenden Forschungsannahmen konkretisieren:

---

95 Gutschow (2003), S. 127.

96 Vgl. Clement (2007), S. 221.

1. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie die Stärken und Schwächen der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen lassen sich mittels theoretisch fundierter Kriterien abbilden.
2. Die Vielzahl der unterschiedlichen in Europa entwickelten und angewendeten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen lässt sich mithilfe einer Verfahrenstypologie ordnen.
3. Aus der Zusammenführung der differenzierten verfahrensbezogenen Analyseergebnisse auf Ebene der Typen ergeben sich Erkenntnisse hinsichtlich der Kohärenz und der Systematik bestehender Anerkennungsverfahren.

Konkret werden die folgenden Forschungsfragen bearbeitet:

1. Welche zentralen Begriffe sind im Rahmen der Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu berücksichtigen und wie lassen sich diese präzisieren? (Kapitel 3)
2. Welche theoretischen Ansätze und Konzepte sind für die Analyse von Anerkennungsverfahren relevant und wie sind sie auf diesen Objektbereich anwendbar? (Kapitel 4)
3. Welche Kriterien sind bei der Analyse von Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen und wie können diese operationalisiert werden? Welche Konzepte zur Strukturierung des Feldes der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen liegen bisher vor und welche theoretische Fundierung weisen diese aus? Welche Typen von Anerkennungsverfahren lassen sich kohärent konstruieren und wodurch lassen sich diese idealtypisch kennzeichnen? (Kapitel 5)
4. Wie können die ausgewählten Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Hinblick auf die Analyse Kriterien charakterisiert werden? Wie sind die Verfahren methodisch und institutionell ausgestaltet? Wie werden Informationsasymmetrien zwischen den Akteuren gelöst? Wie sind die ausgewählten Verfahren hinsichtlich der Typologie zu bewerten und wie sind sie dementsprechend zu typologisieren? (Kapitel 6)
5. Inwieweit ergibt sich aus den Analyseergebnissen auf Ebene der Idealtypen ein kohärentes Bild der methodischen und institutionellen Gestaltung der Anerkennungsverfahren? Lassen sich typische Lösungen zur Überwindung der Informationsasymmetrien für die Idealtypen identifizieren? Wie ist die Verfahrenstypologie zu bewerten? Welche Forschungsdesiderata lassen sich identifizieren? (Kapitel 7)

## 1.4 Gang der Untersuchung

In Kapitel 2 wird zunächst die methodische Vorgehensweise der Arbeit konkretisiert. Hinsichtlich der Methode der Typologisierung werden verschiedene Ansätze

zur Bildung von Typen und Typologien kurz aufgezeigt und begründet, warum die Entwicklung idealtypischer Verfahren vorgenommen wird. Durch deren Konstruktion steht ein Instrument zur Verfügung, mit dessen Hilfe sich die Verfahrenslandschaft ordnen lässt. Die Analyse der Verfahren erfolgt in erster Linie anhand einer umfassenden Literaturanalyse sowie insbesondere mittels der Dokumentenanalyse. Gestützt werden die Ergebnisse dieser beiden methodischen Zugänge durch die Auswertung von 24 leitfadengestützten<sup>97</sup> Interviews. Diese Interviews dienen der Einordnung und Validierung der analysierten Dokumente. Die protokollierten Inhalte der Interviews fließen unter Bezugnahme auf die qualitative Inhaltsanalyse als zusätzliches Material in die Verfahrensanalysen ein. Die Aussagen der befragten Experten werden somit genutzt, um die Interpretation der verfahrensbezogenen Literatur und Dokumente im Hinblick auf die Kriterien abzusichern. Daneben sind die Interviewergebnisse in Bezug auf einige Kriterien im Rahmen verschiedener Verfahren die einzige verfügbare Erkenntnisquelle.

Der Kompetenzbegriff wird aktuell in zahlreichen Kontexten diskutiert. Eine Begründungslinie, warum diesem Begriff wachsende Aufmerksamkeit zukommt, ist die zunehmende Orientierung an den Ergebnissen von Lernprozessen, um so eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen. Dies geht einher mit einer Entwicklung weg von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung. In dieser Diskussion lässt sich feststellen, dass der Kompetenzbegriff in den nationalen Kontexten, in der europäischen Diskussion sowie in den einzelnen Disziplinen sehr unterschiedlich verwendet wird. Hinsichtlich der Anerkennung von Kompetenzen ist die Unterscheidung zwischen formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bedeutsam. Sie hat sowohl Einfluss auf die methodischen als auch die institutionellen Aspekte der entsprechenden Verfahren. Daher werden unterschiedliche Ansätze zur Unterscheidung der oben genannten Formen des Kompetenzerwerbs bzw. der möglichen Lernformen (formal, non-formal und informell) aufgezeigt und diskutiert (Kapitel 3.1). In Kapitel 3.2 wird danach der Kompetenzbegriff in den unterschiedlichen disziplinären, nationalen und politischen Kontexten diskutiert. Zudem wird er von anderen im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren diskutierten Begriffen abgegrenzt – insbesondere vom Qualifikationsbegriff, aber auch vom Begriff der Lernergebnisse. Des Weiteren wird der Zertifikatsbegriff anhand seiner Funktionen erörtert und konkretisiert, da Zertifikate im weitesten Sinne in der Regel das Ergebnis eines Anerkennungsverfahrens sind. Hier werden unterschiedliche Formen von Zertifikaten im weitesten Sinne differenziert (Kapitel 3.3). Um das Feld abzustecken, worauf sich eine Untersuchung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen bezieht, ist zudem unbedingt eine Konkretisierung des Begriffs der ‚Anerkennung‘ erforderlich

---

97 Vgl. Interviewleitfaden im Anhang A.



(Kapitel 3.4). Im Rahmen dessen ist es insbesondere erforderlich, den Begriff der Anerkennung in Bezug zu weiteren in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffen wie insbesondere Zertifizierung, Validierung, Bewertung, Identifizierung und Akkreditierung zu setzen.

Die in Europa angewendeten Verfahren legen sowohl hinsichtlich der Form der Anerkennung als auch bezüglich der Kompetenzen, die berücksichtigt werden, unterschiedliche Schwerpunkte. Diese Erkenntnis legt eine typologische Strukturierung des Untersuchungsfeldes nahe, um zu Erkenntnissen zu gelangen, die so abstrakt sind, dass sie nicht nur für ein konkretes Verfahren gültig sind, dabei aber gleichzeitig so spezifisch für einen bestimmten Typ von Anerkennungsverfahren sind, dass sie die Zielsetzungen und die Logik dieses Typs berücksichtigen. Damit dient eine Typologisierung des Feldes der Schaffung von Ordnung sowie einer breiten Verwertbarkeit der Ergebnisse.

Die Analyse der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen erfolgt auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kriterienrasters. Die diesem Raster zugrunde liegenden theoretischen Bezugspunkte werden in Kapitel 4 aufgearbeitet. Das Phänomen der Anerkennung von Kompetenzen beinhaltet neben einer methodischen zudem eine institutionelle Komponente. Daher werden die Ansätze der Neuen Institutionenökonomik als theoretische Grundlagen diskutiert und deren möglicher Nutzen für die Analyse der Verfahren eruiert (Kapitel 4.1). Im Ergebnis liefern die institutionenökonomischen Ansätze die folgenden Ansatzpunkte für die Analyse: Die im Rahmen der Transaktionskostentheorie idealtypisch entwickelten Koordinationsformen lassen sich nutzen, um die Abstimmungsprozesse zwischen den an den Verfahren beteiligten Akteuren zu analysieren. Die Principal-Agent-Theorie kann insofern für die Verfahrensanalyse herangezogen werden, als dass zwischen den beteiligten Akteuren eines Anerkennungsverfahrens insbesondere das Problem der *hidden characteristics* besteht und sich hier eine doppelte Informationsasymmetrie modellieren lässt. Die Theorie der Verfügungsrechte ist in ihrer rein ökonomischen Form auf die Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen nicht übertragbar. Jedoch lässt sich das soziologisch verortete Konzept der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen anwenden, welches im Rahmen des Analyserasters weiter konkretisiert wird. Zudem sollen die Verfügungsrechte der Individuen bzw. deren Berechtigungen näher betrachtet werden. Neben der Neuen Institutionenökonomik wird in die theoretischen Überlegungen auch der Governance-Ansatz einbezogen (Kapitel 4.2). Hier werden die in diesem soziologischen Ansatz berücksichtigten Koordinationsformen aufgearbeitet. Für die vorliegende Untersuchung sind dabei speziell die für eine Handlungskoordination auf europäischer Ebene entwickelten Governance-Formen relevant.

Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 5 die beiden zentralen Analyseinstrumente dieser Arbeit entwickelt: das Kriterienraster (Kapi-

tel 5.1) sowie die Verfahrenstypologie (Kapitel 5.3). Dabei wird das Kriterienraster zudem auf seine bildungspolitische Relevanz überprüft (Kapitel 5.2). Hier soll nun ein kurzer Überblick über die Analysekriterien gegeben werden.

Die Verfahren werden jeweils im Rahmen eines bestehenden institutionellen Rahmens entwickelt. Der **Entstehungskontext** der Verfahren hat einen wesentlichen Einfluss auf deren Ausgestaltung. Insgesamt kann die Anerkennung von Kompetenzen unterschiedlichen **Zielsetzungen** dienen. Diese Zielsetzungen können nach methodischen<sup>98</sup> sowie nach bildungspolitischen Gesichtspunkten unterschieden werden. Die Anerkennung kann weiter auf der Grundlage unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen vorgenommen werden. Hier werden die möglichen **Methoden** aufgezeigt. Zudem wird methodisch die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung getroffen. Weiter soll das **Kompetenzverständnis** der Verfahren betrachtet werden. Neben dem nominellen Ausweis des jeweiligen Verständnisses soll zudem eine Analyse im Hinblick auf eine mögliche Dimensionierung und Niveaubstufung erfolgen. Weiter soll der Entstehungskontext des Kompetenzverständnisses, falls hierzu Informationen vorliegen, betrachtet werden.

Aus der institutionellen Perspektive ergeben sich ebenfalls Kriterien, die Eingang in das Analyseraster finden. Ausgehend von der zugrunde gelegten neoinstitutionalistischen Theorie und dem Governance-Ansatz werden Analysekriterien entwickelt.

Ein zentrales Analysekriterium der Institutionenökonomik sowie des Governance-Ansatzes sind die **Akteure** sowie deren Strukturen und Beziehungen. Der Akteursbegriff wird vor allem unter Bezugnahme auf die institutionenökonomische Theorie entwickelt. Weiter wird der Institutionenbegriff vor dem theoretischen Hintergrund der Neuen Institutionenökonomik betrachtet, wobei unter Bezugnahme auf den Governance-Ansatz der Fokus der Analyse auf die Betrachtung von **Normen und Standards** als Ausprägungen von Institutionen gelegt wird. Anschließend an die Diskussion der Transaktionskostentheorie werden die dort entwickelten **Koordinationsmechanismen** als Analysekriterien aufgegriffen und zwecks ihrer Nutzbarkeit für die Analyse operationalisiert. Die neoinstitutionalistische Theorie der Verfügungsrechte wird für die Zwecke der Analyse verworfen. Anstelle dieser werden in Anlehnung an den Governance-Ansatz die Überlegungen im Hinblick auf **Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen** zur Analyse des institutionellen Kontextes der Verfahren berücksichtigt. Zudem werden die mit einer Anerkennung von Kompetenzen verbundenen **Berechtigungen** vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Zertifikatsbegriff operationalisiert. Aufbauend auf den Überlegungen

---

98 Hier ist speziell zwischen summariven und formativen Verfahren zu unterscheiden. Vgl. zur Unterscheidung dieser beiden Begriffe insbesondere Scriven (1967).

der Principal-Agent-Theorie wird das in Kapitel 4 entwickelte Modell der doppelten Informationsasymmetrie operationalisiert, indem konkrete Ausprägungen des **Signalings und Screenings** in Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen entwickelt werden.

Neben dem Kriterienraster wird in Kapitel 5 eine Verfahrenstypologie entwickelt. Mit dieser Typologie werden zwei Zielsetzungen verfolgt. Zum einen wird sie in Bezug auf den Objektbereich der Anerkennungsverfahren als Ordnungs- bzw. als Systematisierungsinstrument genutzt. Auf Grundlage der Analyseergebnisse werden die Anerkennungsverfahren in Kapitel 6 jeweils in diese Typologie eingeordnet, woraus sich ein systematisches Bild der bestehenden Verfahren ergibt. Zum anderen dient die Typologie als theoretisches Referenzmodell im Rahmen der Zusammenführung der Analyseergebnisse in Kapitel 7.

In Kapitel 6 werden ausgewählte in Europa angewandte Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen auf der Grundlage des entwickelten Kriterienrasters analysiert. Im Ergebnis wird deutlich, wie in verschiedenen Kontexten mit dem Problem der Anerkennung von Kompetenzen umgegangen wird. Es zeigt sich, welche methodischen Ansätze in den jeweiligen Zusammenhängen primär realisiert werden und wie diese im Zusammenhang mit dem zugrunde gelegten Zielsetzungen sowie dem Kompetenzverständnis stehen. Zum anderen lässt sich erkennen, welche Formen der Handlungskoordination von den an den Verfahren jeweils beteiligten Akteuren gewählt werden. Zudem wird durch die Einordnung der Verfahren in die Typologie deutlich, welches Verständnis von Anerkennung die Verfahren zugrunde legen und wie konsistent sie bezüglich der Idealtypen ausgestaltet sind.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Verfahrensanalyse in systematischer Art und Weise zusammengeführt und auf Ebene der Idealtypen aggregiert. So zeigen sich typische Eigenschaften der den unterschiedlichen Typen zugeordneten Verfahrensrgruppen deutlicher, und es lassen sich Aussagen hinsichtlich der Kohärenz der Verfahrensgestaltung treffen. Zudem wird in Kapitel 7 eine Bewertung der Verfahrenstypologie vorgenommen. Schließlich werden bestehende Forschungsdesiderata aufgezeigt.

## **1.5 Wissenschaftstheoretische Positionierung und Theorieverständnis**

Die zur Erkenntnisgewinnung dieser Arbeit genutzten Vorgehensweisen und Methoden sind Ausdruck des hier vorliegenden Wissenschaftsverständnisses. Um dies transparent zu machen, werden die wissenschaftstheoretischen Paradigmen, auf die hier Bezug genommen wird, ausgewiesen. Daneben werden bereits erste Hinweise auf die entsprechenden Forschungsmethoden gegeben, welche in Kapitel 2 in Bezug

auf die Objektebene<sup>99</sup> der Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen konkret ausgearbeitet werden.

Grundsätzlich stellt Wissenschaft durch theoriegeleitete Reflexion und unter der Anwendung wissenschaftlicher Methoden Aussagen über die Wirklichkeit bereit. Entsprechend lässt sich wissenschaftliches Handeln als (theoriegeleitete) Reflexion über Objekte der Wirklichkeit charakterisieren. Wenn man Handeln als „zielgerichtetes Verhalten eines Menschen zur Bewältigung einer Problemsituation“<sup>100</sup> versteht, wird es von der zu bewältigenden Problemsituation determiniert. Damit lässt sich die auf der Objektebene identifizierte Problemsituation anhand verschiedener auf der Theorieebene verorteter Methoden bearbeiten. Diese wiederum sind durch unterschiedliche Paradigmen begründbar.<sup>101</sup>

Die Beantwortung der obigen Forschungsfragen erfolgt aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive. Den hier eingesetzten Verfahren und Methoden liegt dabei ein integratives Wissenschaftsverständnis<sup>102</sup> zugrunde. Dies führt bezüglich der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin zur Integration anderer Wissenschaftsdisziplinen, wie insbesondere der Volkswirtschaftslehre und der Soziologie. Bezüglich der Theorieebene sei angemerkt, dass in dieser Untersuchung ein weites Theorieverständnis, welches Theorie als „sprachlich artikulierte Konstruktion eines Praxisausschnitts“<sup>103</sup> versteht, zugrunde gelegt wird. Damit bezieht sich der Theoriebegriff nicht nur auf Zusammenhangsbehauptungen, sondern es werden auch Deskriptionen und Rezeptologien als Partialtheorien ausgewiesen.<sup>104</sup> Weiter sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit den Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen auf der Objektebene ausschließlich objektive Theorien berücksichtigt werden. Dies sind im Gegensatz zu subjektiven Theorien solche, die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Prüfung erwiesen sind und daher unabhängig von den sie erforschenden und vertretenden Subjekten Gültigkeit besitzen.<sup>105</sup>

Hier wird weiter die Auffassung vertreten, dass es möglich ist, verschiedene methodologische Ansätze miteinander zu verbinden, womit der These der Unvereinbarkeit oder gar Inkommensurabilität der verschiedenen Ansätze nicht zuge-

---

99 Vgl. zur Unterscheidung von Theorie- und Objektebene Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), S. 45 ff.

100 Euler (1994), S. 41.

101 Vgl. hierzu auch Scheel (2010), S. 10.

102 Dieses Verständnis ist weder eine starre noch eine beliebige Paradigmastruktur, sondern vielmehr als ein multiperspektivischer, erkenntnisorientierter und nachvollziehbarer Begründungszusammenhang des hier gewählten Vorgehens zu verstehen. Vgl. hierzu Hoffschroer (2009), S. 2 sowie Göckede (2005), S. 4 f.

103 Euler (1994), S. 221.

104 Vgl. Horlebein (2009), S. 21 ff.

105 Vgl. Horlebein (2009), S. 23.

stimmt wird.<sup>106</sup> Die in dieser Untersuchung ausgewählten Methoden werden daher begründet und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen kritisch reflektiert. Dies geschieht, da das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung – die Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen – durch unterschiedliche theoretische und methodische Vorgehensweisen gefördert werden kann. Damit liegt der Untersuchung ein Forschungsverständnis zugrunde, nach dem sich unterschiedliche Forschungsansätze befruchten können, was sich positiv auf die Erkenntnisgewinnung auswirkt. „Forschungsmethoden (mit dahinterliegenden methodologischen Unterschieden) werden als den Forschungsinhalten unter Nützlichkeitsbedingungen untergeordnet angesehen. Es handelt sich um einen Ziel-Mittel-Zusammenhang, wobei die Gewinnung bestimmter Erkenntnisse das Ziel darstellt, welches sich in den Forschungsinhalten konkretisiert. Die Forschungsmethoden sind als Mittel zur Erkenntnisgewinnung zu sehen.“<sup>107</sup>

Auf der Theorieebene können drei Bereiche unterschieden werden: Theoriebildung (Entdeckungszusammenhang<sup>108</sup>), Theorieprüfung (Begründungszusammenhang) und Theorieanwendung (Verwertungszusammenhang).<sup>109</sup>

In dieser Untersuchung wird Bezug genommen auf das hermeneutisch-interpretative Paradigma. Daneben wird eine wertende Position einbezogen, die normative Aussagen ermöglicht. Aufgrund der an die Hermeneutik angelehnten Ausrichtung der Untersuchung werden vor allem die diesem Paradigma entsprechenden Methoden und Verfahren, d. h. Interpretation und Einschätzung von schriftlichen Quellen, genutzt.<sup>110</sup> Die Sichtung, Deutung und Analyse von Textquellen ist in der vorliegenden Arbeit zentrale Quelle der Theoriebildung. Dabei wird auf bestehende Erkenntnisse zurückgegriffen. So werden diese Methoden insbesondere genutzt, um eine Präzisierung der relevanten Begriffe vorzunehmen sowie um bestehende Theorien für die Analyse von Anerkennungsverfahren fruchtbar zu machen. Auch die Analyse der Verfahren selbst stützt sich auf die systematische Auswertung von Textquellen bzw. schriftlich vorliegendem Material. Die beiden Methoden der Literaturanalyse und der Dokumentenanalyse werden in Kapitel 2 präzisiert.

106 Vgl. hierzu Kuhn (1991), S. 116. Diese These ist umstritten und wird hier nicht näher erläutert. Eine vielfach für dieses Vorgehen herangezogene Begründung findet sich bei Feyerabend (1995), S. 33 ff. sowie S. 352 ff. Des Weiteren wird diese Vorgehensweise durch die von Euler aufgezeigten Konvergenzerscheinungen zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen gestützt. Vgl. Euler (1994), S. 225.

107 Beutner (2001), S. 27.

108 Die dem Entdeckungszusammenhang zugehörigen Theorien sind Vermutungen über Zusammenhänge. Sie bedürfen einer weiteren Überprüfung und müssen dieser auch zugänglich sein. Zudem sollten sich diese Theorien durch eine hinreichende Plausibilität auszeichnen. Vgl. Horlebein (2009), S. 27.

109 Vgl. Euler (1994), S. 239 ff. sowie Horlebein (2009), S. 27 ff.

110 Vgl. hierzu Jongbloed/Twardy (1983), S. 42 ff. Bei der Analyse und Interpretation von sprachlich kodierter Realität in Form von Texten ist jedoch neben diesem Material selbst immer der historisch-gesellschaftliche Kontext zu berücksichtigen. Vgl. Sloane (1992), S. 73.

Die Erkenntnisse dieses methodischen Zugangs zur Objektebene werden durch die Erhebung eigener empirischer Daten mittels einer Expertenbefragung gestützt. Die entsprechenden Interviews werden durchgeführt, um die anhand der Quellenanalyse gewonnenen Erkenntnisse in einem kommunikativen Prozess mit den Akteuren der Praxis zu überprüfen und somit weitere qualitative Daten über die Wirklichkeit zu erheben. Dieser empirische Bestandteil der Untersuchung wird im Sinne der qualitativen Sozialforschung als Bestandteil des Erkenntnisprozesses verstanden. Dabei wird grundsätzlich den Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung entsprochen. Dies sind die Intersubjektivität<sup>111</sup>, die reflektierte Subjektivität<sup>112</sup> sowie die Offenheit<sup>113, 114</sup>

Der Literaturanalyse kommt insbesondere in Kapitel 3 und 4 eine zentrale Bedeutung zu. In Kapitel 5 steht sie in enger Verbindung mit der gestalterisch-interpretativen Perspektive bei der Entwicklung eines Kriterienrasters sowie einer Verfahrenstypologie. Diese beiden Konzepte bilden die Basis für die beiden folgenden Vorgänge der Theorieanwendung: 1. bei der Anwendung des Kriterienrasters innerhalb der hermeneutisch-interpretativen Analyse der Verfahren, in die weiteres Material im Form von verfahrensbezogenen Dokumenten einbezogen wird, sowie 2. bei der empirischen Absicherung der textinterpretierend gewonnenen Ergebnisse durch die Befragung der Akteure. Daher werden im Rahmen beider methodischen Elemente der Analyse (Literatur- und Dokumentenanalyse sowie Expertenbefragung) die Kriterien, welche zuvor hermeneutisch entwickelt wurden, zugrunde gelegt. Insgesamt erfolgt die Theorieanwendung nach dem Prinzip des differentiellen Wahrnehmens und der daraus folgenden Beschreibung.<sup>115</sup> Der Objektbereich der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen wird dabei sozusagen durch die ‚Brille‘ der Theorien wahrgenommen.

Die Theorieprüfung erfolgt in dieser Untersuchung implizit, da diese in einem engen Zusammenhang mit der Theorieanwendung steht. Die Theorie wird somit durch ihre Anwendung implizit auch empirisch überprüft.<sup>116</sup>

---

111 Anstelle der Objektivität, wie dies das deduktiv-nomologische Paradigma fordert.

112 Anstelle der Reliabilität und der Validität, wie sie das deduktiv-nomologische Paradigma fordert.

113 Diese dient als Validitätsmaß qualitativer Forschung.

114 Vgl. Kruse (2009), S. 17.

115 Vgl. hierzu Beck/Krapp (2006), S. 38 ff.

116 Vgl. hierzu Scheel (2010), S. 14 sowie Euler (1994), S. 283 f.



---

## 2 Methodische Überlegungen

Wie oben ausgewiesen werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verschiedene Forschungsmethoden berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analyse von Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen werden im Rahmen dieser Untersuchung aus drei zentralen Quellen gewonnen:

1. der Literatur, die über diese Verfahren vorliegt,
2. den Dokumenten, welche den Verfahren zugrunde liegen, und
3. den Interviews, die mit Experten im Hinblick auf die Verfahren geführt wurden.

Zum Zwecke der Analyse werden, wie in Kapitel 1.3 bereits ausgeführt, zwei Analyseinstrumente entwickelt: ein theoretisch fundiertes Kriterienraster sowie eine Verfahrenstypologie. Beide Instrumente werden durch die Auslegung von Literaturquellen entwickelt. Um die Entwicklung der Verfahrenstypologie ebenfalls methodisch zu fundieren, ist zudem eine Auseinandersetzung mit der Methode der Typologisierung erforderlich.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die obigen Forschungsmethoden auf unterschiedliche Aspekte der vorliegenden Arbeit beziehen. Literaturanalyse, Dokumentenanalyse und Typenbildung dienen der Konzeptualisierung. Dagegen werden die Experteninterviews zum Zweck der Absicherung der durch die Literatur- und die Dokumentenanalyse gewonnenen Erkenntnisse geführt. Sie stützen damit die Ergebnisse der interpretativen Auslegung der Texte und der systematisierenden Aufarbeitung dieser unter Bezugnahme auf die Analysekriterien. Zudem zeigte sich im Forschungsprozess, dass die Experteninterviews notwendig sind, um die eigenen Überlegungen der Forscherin in Bereichen, zu denen kaum Textquellen vorliegen, ebenfalls zu stützen und zu befruchten. Im Rahmen der Vorstellung der Analyseergebnisse in Kapitel 6 fließen die Erkenntnisse der Experteninterviews mit ein und werden wie Textquellen ausgewiesen.

### 2.1 Zur Methode der Literaturanalyse

Da die Literaturanalyse sich auf das hermeneutische Paradigma bezieht, soll dieses zunächst kurz vorgestellt werden. Der Begriff Hermeneutik leitet sich von dem griechischen Wort ‚hermeneuein‘ ab, was ‚aussagen, auslegen, übersehen‘ bedeutet. Diese etymologische Herkunft weist auf den Charakter der Hermeneutik als Wissenschaft, die sich mit der Auslegung von Texten befasst, hin. Damit kann sie als ‚Kunstlehre des



Verstehens<sup>117</sup> bezeichnet werden. Insgesamt bezieht sich hermeneutisches Verstehen auf das Erfassen menschlicher Verhaltensäußerungen und Produkte. Die Hermeneutik betrachtet das Verstehen selbst als Untersuchungsgegenstand. Der Verstehensvorgang soll untersucht und strukturiert werden. Die Hermeneutik wird als Methode insbesondere in Bezug auf geisteswissenschaftliche Gegenstände angewendet.<sup>118</sup>

Die Bezugnahme auf hermeneutische Vorgehensweisen erfordert es, das Vorverständnis vor dem Lesen eines Textes und das spätere Textverständnis in Bezug zueinander zu setzen. Dabei nähert sich das Verständnis des Textes stets dem des Verfassers eines Textes an.<sup>119</sup> Diese Feststellung ist besonders relevant in Bezug auf die in dieser Untersuchung vorgenommene Literaturanalyse sowie auch in Bezug auf die Dokumentenanalyse. Durch die Analyse und Interpretation von Texten werden Erkenntnisse über die Wirklichkeit auf der Objektebene der Verfahren gewonnen.

Die vorliegende Arbeit gewinnt Erkenntnisse in weiten Teilen durch die Sichtung und Analyse von Literatur. Daher bildet die qualitative Literaturanalyse eine wichtige Grundlage für den methodischen Aufbau der Arbeit. Dabei werden die Informationen durch das Instrument der Literaturrecherche und der internetgestützten Recherche erhoben. Diese Methode ist in den Sozialwissenschaften weit verbreitet und kann als Versuch bezeichnet werden, zu integrieren, was andere gesagt und getan haben, vorherige wissenschaftliche Arbeiten zu kritisieren, Brücken zu bauen zwischen verwandten Themenbereichen und/oder die zentralen Fragestellungen in einem Feld zu identifizieren.<sup>120</sup>

---

117 Vgl. Lamnek (1988), S. 65. Dilthey definiert das Verstehen wie folgt: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Interesse erkennen: Verstehen!“ (Dilthey 1957, S. 318). Damit geht es beim Verstehen darum, aus etwas Äußerem etwas Inneres, in der Form nicht unmittelbar Wahrzunehmendes, zu erfassen. Es lassen sich vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen die folgenden „Regeln“ der Hermeneutik formulieren:

1. Um die Bedeutung von Sachverhalten erfassen zu können, sollten die folgenden Fragen geklärt werden: 1) Welche Bedeutung hat das zu Verstehende für dessen Urheber? 2) In welchem umfassenderen Sinn- bzw. Bedeutungszusammenhang steht das zu Verstehende? 3) Welche Zielsetzung wurde damit intendiert? Hierbei ist insgesamt zwischen psychologischem und Sinn-Verstehen zu unterscheiden.
2. Verstehen erfordert immer etwas Gemeinsames, im Sinne eines objektiven Geistes. Der Sinn ist dabei aus dem zu Verstehenden zu gewinnen und nicht in dieses hineinzulegen. Der kulturelle und geschichtliche Geist ist hierbei zu berücksichtigen.
3. Hermeneutisches Verstehen muss die Forderung nach Objektivität erfüllen. Aus diesem Grund muss zwischen wesensmäßiger und vermeidbarer Subjektivität unterschieden werden. Als Forscher sollte man sich seines Vorverständnisses bewusst sein und sein Verständnis sachlich begründen.
4. Das höhere Verstehen erfolgt in einer Spiral- oder Zirkelbewegung. Dabei sind die Teile und das Ganze zueinander in Beziehung zu setzen.
5. Der Unterschied zwischen Verständnis des Forschers und des Autors ist die hermeneutische Differenz. Hierbei sollte sich der Forscher stets um ein möglichst weitgehendes Verstehen dessen, was der Autor intendiert hat, bemühen. Vgl. Lamnek (1988), S. 80 f.

118 Ihre Begründer sind Schleiermacher und Dilthey. Vgl. Lamnek (1988), S. 65 ff. Als Hilfsmittel des Verstehens im Sinne der Hermeneutik lassen sich zwei hermeneutische Zirkel voneinander unterscheiden. Vgl. hierzu Lamnek (1988), S. 68 ff.

119 Vgl. Lamnek (1988), S. 69.

120 Vgl. Cooper (1989), S. 13.

Die vorliegende Untersuchung nimmt Bezug auf die Methode der Literaturanalyse nach Cooper (1989). Diese Methode ist in fünf Forschungsschritte unterteilt:<sup>121</sup>

- *problem formulation*: Erarbeitung einer Problemstellung sowie Aufarbeitung der Ausgangslage der Arbeit (Kapitel 1)
- *data collection*: Recherche der für die Problem- und Themenstellung relevanten Literatur (und Dokumente)<sup>122</sup> im Rahmen der Datensammlung (Grundlage der Kapitel 3, 4, 5 und 6)
- *evaluation of data points*: Auswahl, Gewichtung und Bewertung der gewonnenen Informationen (Grundlage der Kapitel 3, 4, 5 und 6)
- *analysis and interpretation*: Verarbeitung der ausgewählten Informationen durch eigenständige Analyse und Interpretation (Ergebnisse der Kapitel 3, 4, 5 und 6)<sup>123</sup>
- *presentation of results*: systematische Darstellung der Ergebnisse (insbesondere Kapitel 7).

Dabei werden zwei zentrale Kriterien der Literaturanalyse berücksichtigt. Dies sind zum einen die gründliche Untersuchung des Themenbereichs sowie zum anderen die zielgerichtete Auswahl bestimmter Literaturquellen. Im Rahmen des Letzteren sind hier wesentliche Kriterien für die Auswahl der Literatur deren Relevanz und Spezifität in Bezug auf das Thema.<sup>124</sup>

## 2.2 Zur Methode der Dokumentenanalyse

Bei der Methode der Dokumentenanalyse handelt es sich um ein klassisches Feld der qualitativ-interpretativen Analyse. Insbesondere Mayring (2002) konkretisiert die Vorgehensweise dieser Methode.<sup>125</sup> Dabei ist der Begriff Dokumentenanalyse sehr breit zu definieren.<sup>126</sup> Als Dokumente kommen unter anderem Texte, Filme und Tonbänder infrage. Grundvoraussetzung des Materials, um in die Dokumentenanalyse einbezogen werden zu können, ist lediglich, dass es interpretierbar sein muss. Daraus ergibt sich ein zentraler Vorteil der Dokumentenanalyse, nämlich die mögliche Materialvielfalt dieser Methode. Ein weiterer Vorteil der Dokumentenanalyse ist,

---

121 Vgl. ebenda, S. 19.

122 Zur Methode der Dokumentenanalyse vgl. ausführlicher Kapitel 2.2. Beide Methoden stehen jedoch in engem Bezug zueinander.

123 Das Ziel der Verfahrensanalyse ist es insbesondere auch, die Ergebnisse einzelner Studien bezüglich der Verfahren zu systematisieren und zu synthetisieren, um dadurch zu einer Erkenntnis auf einer höheren Generalisierungsebene zu gelangen, als dies die einzelnen Studien jeweils leisten. Vgl. hierzu Bonfadelli/Maier (1984), S. 537.

124 Vgl. Hsia (1988), S. 93.

125 Vgl. Mayring (2002), S. 46 ff.

126 Vgl. hierzu Ballstaedt (1987).

dass das Material bereits vorliegt und nicht erst erhoben werden muss. Zudem unterliegen die durch eine Dokumentenanalyse gewonnenen Daten in geringem Maße den Fehlerquellen der Datenerhebung. So kommt die Subjektivität des Forschers lediglich bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung zum Tragen, weshalb man in der Sozialforschung hier auch von nonreaktivem Messen<sup>127</sup> spricht. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Grundgedanke der Dokumentenanalyse die Erschließung von Material ist, das nicht erst vom Forscher erhoben werden muss. Kennzeichen der Methode ist die Materialvielfalt. Dabei kommt der qualitativen Interpretation, ähnlich wie oben im Rahmen der Literaturanalyse bereits erläutert, ein herausragender Stellenwert zu.<sup>128</sup>

Mayring gelangt in seinen methodischen Überlegungen zu sechs Kriterien für den Erkenntniswert von Dokumenten:<sup>129</sup>

1. Art des Dokumentes: Urkunden oder Akten können in der Regel als gesichere Quellen angesehen werden als beispielsweise Zeitungsberichte.
2. Äußere Merkmale des Dokumentes: Material und dessen Zustand.
3. Innere Merkmale des Dokumentes: Damit ist der Inhalt gemeint, dieser ist insbesondere bei schriftlichen Dokumenten von zentraler Bedeutung, bei nicht schriftlichen Dokumenten ist die Aussagekraft des Dokumentes gemeint.
4. Intendiertheit des Dokumentes: Diese beeinflusst ebenfalls den Erkenntniswert, bei absichtlich für die Umwelt oder die Nachwelt geschaffenen Dokumenten sind neue Fehlerquellen möglich.
5. Nähe des Dokumentes zum Gegenstand: Unter diesem Aspekt gilt es sowohl die zeitliche und die räumliche als auch die soziale Nähe zu betrachten.
6. Herkunft des Dokumentes: Es ist zu ermitteln, wo das Dokument herkommt und wie es weitergegeben wurde bzw. wird.

Die in dieser Untersuchung analysierten Dokumente wurden ebenfalls nach den obigen Kriterien bewertet. Hier sei lediglich darauf hingewiesen, dass die analysierten Dokumente in der Regel von zentralen an den Verfahren beteiligten Akteuren erstellt wurden. Es handelt sich insbesondere um die Instrumente zur Kompetenzerfassung und -dokumentation selbst (beispielsweise Ordner oder Mappen), Handbücher, Leitlinien, Qualitätssicherungsmaterialien, Leitfäden und Gesetze.<sup>130</sup>

Insgesamt folgt die Dokumentenanalyse nach Mayring vier Stufen, die den obigen Stufen der Literaturanalyse nach Cooper sehr ähnlich sind. In einem ersten Schritt wird die Fragestellung formuliert. Die dieser Untersuchung zugrunde liegen-

127 Vgl. hierzu Webb et al. (1975) sowie Bungard/Lück (1974).

128 Vgl. Mayring (2002), S. 46 f.

129 Vgl. Mayring (2002), S. 48.

130 Vgl. Mayring (2002), S. 48.

den Fragestellungen wurden in Kapitel 1.3 auf Grundlage der thematischen Einordnung und unter Berücksichtigung des Forschungsstandes entwickelt. Im zweiten Schritt wird definiert, was als Dokument gelten soll. Dabei muss das Ausgangsmaterial bestimmt und das Material gesammelt werden. Dokumente sind in dieser Untersuchung die oben aufgeführten Materialien. Es werden grundsätzlich solche Dokumente analysiert, die Aussagen zu den gestellten Forschungsfragen ermöglichen. Dies sind alle von an dem Verfahren beteiligten Akteuren erstellten deskriptiven sowie normativen Dokumente, die das Verfahren konkretisieren. Innerhalb des dritten Schrittes erfolgt die Quellenkritik, im Rahmen derer eingeschätzt wird, was die zu analysierenden Dokumente imstande sind auszusagen und welchen Beitrag sie zur Beantwortung der Forschungsfragen leisten können. Schließlich werden die ausgewählten Dokumente im vierten Schritt hinsichtlich der Fragestellungen der Untersuchung interpretiert, wobei interpretative Methoden zur Anwendung kommen.<sup>131</sup> Damit werden die Erkenntnisse der Dokumentenanalyse insbesondere in Kapitel 6 einbezogen und fließen damit auch in die systematische Aufbereitung dieser Ergebnisse in Kapitel 7 ein.

Als das klassische methodische Vorgehen der Dokumentenanalyse bezeichnet Atteslander die qualitative Betrachtung.<sup>132</sup> Die Person, welche die Analyse durchführt, setzt sich hierbei intensiv mit den Dokumenten auseinander.<sup>133</sup> Die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse dienen insbesondere dazu, die Gültigkeit des auf anderen Wegen gewonnenen Materials einzuschätzen. Damit lassen sich die Dokumente im Rahmen dieser Untersuchung nutzen, um die Erkenntnisse der Literaturanalyse zu stützen und abzusichern. In erster Linie werden Dokumentenanalysen empfohlen, sofern kein direkter Zugang durch Beobachten, Befragen oder Messen möglich ist. Sie können jedoch auch vorteilhafterweise in einen Forschungsplan eingebunden werden, falls sich entsprechende Quellen anbieten.<sup>134</sup> Dies trifft für die Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu. Hier lassen sich, wie oben ausgeführt, diverse Dokumente identifizieren, die für die Ausgestaltung und Umsetzung der Verfahren maßgeblich sind und daher Erkenntnisse über die Verfahren in Bezug auf die Analysekriterien ermöglichen.

## 2.3 Zur Methode der Befragung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Interviewform des halb- oder teilstandardisierten Interviews gewählt. Bei dieser Interviewform gibt ein Interview-

---

131 Vgl. Mayring (2002), S. 48 f.

132 Vgl. Atteslander (1971).

133 Dabei können auch qualitative Methoden wie beispielsweise die qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt werden.

134 Vgl. Mayring (2002), S. 49.

Leitfaden dem Interviewer mehr oder weniger verbindlich die Art und die Inhalte des Gesprächs vor.<sup>135</sup> Hinsichtlich des Autoritätsanspruchs des Interviewers wurden die Interviews als neutrale Interviews geführt, d. h., die informationsSuchende bzw. informationsermittelnde Funktion stand im Vordergrund, und die Interviewten wurden als gleichwertige Partner sowie als Informationsträger betrachtet.<sup>136</sup> Die Art des Interviewkontaktes war im Rahmen der durchgeführten Interviews entweder persönlich (12 Interviews) oder telefonisch (12 Interviews).<sup>137</sup> Ausgenommen von einem Gruppeninterview wurden alle Interviews der vorliegenden Untersuchung von der Verfasserin selbst als Einzelinterviews durchgeführt.

### 2.3.1 Experteninterviews als Befragungsmethode

Als grundsätzliche Eigenschaft eines Experten stellen Gläser/Laudel fest, dass Experten über ein besonderes Wissen verfügen.<sup>138</sup> Für soziale Kontexte gilt, dass nur die unmittelbar Beteiligten dieses besondere Wissen haben, wobei jeder der Beteiligten aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf die einzelnen Sachverhalte hat. Da Sozialwissenschaftler dieses besondere Wissen der Experten für ihre Untersuchungen nutzen, kommen Gläser/Laudel zu der folgenden Definition: „Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“<sup>139</sup>

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen, in denen Experteninterviews als Methode eingesetzt werden, weisen die beiden folgenden Eigenschaften auf: 1. Die Experten dienen dem Sozialwissenschaftler als Medium, um Wissen über den ihn interessierenden Sachverhalt zu erlangen. Damit sind sie nicht selbst Untersuchungsobjekt, sondern ihnen kommt die Funktion eines ‚Zeugen‘ der im Fokus der Untersuchung stehenden Prozesse zu. Dabei interessieren den Forscher die Gedankenwelt, die Einstellungen sowie die Gefühle des Experten nur in begrenztem Maße, nämlich insoweit sie die Darstellungen des Experten hinsichtlich des eigentlichen Forschungsobjektes beeinflussen. Die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen müssen als Randbedingung erfasst werden und später bei der Interpretation der Aussagen berücksichtigt werden. 2. Den Experten kommt in dem zu untersuchenden sozialen Kontext eine besondere, ggf. sogar eine exklusive

135 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 238 f.

136 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 239 f.

137 In einer Untersuchung von Reuband und Blasius (1996) konnten zwischen persönlichen und telefonischen Interviews keine methodenspezifischen Auffälligkeiten festgestellt werden. Als Nachteil des Telefoninterviews muss festgestellt werden, dass die situativen Merkmale bei dieser Interviewform wenig standardisierbar sind; Begleitumstände bleiben unkontrolliert. Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 241 ff.

138 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 9.

139 Gläser/Laudel (2006), S. 10.

Stellung zu. So werden bei einer Expertenbefragung die Personen ausgewählt, bei denen man vermutet, dass sie in besonderem Maße geeignet sind, Auskünfte hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes geben können.<sup>140</sup>

Vor diesem Hintergrund kommen Gläser/Laudel zu dem Ergebnis, dass Untersuchungen, in denen Experteninterviews zum Einsatz kommen, soziale Situationen oder Prozesse rekonstruieren wollen, um hierfür eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden.<sup>141</sup> Dabei ist es das Ziel der Experteninterviews, dem Forscher das besondere Wissen der Experten zugänglich zu machen. Als entscheidende Kriterien zur Abgrenzung der Experteninterviews gegenüber anderen Interviewformen können somit das Ziel der Untersuchung, der daraus abgeleitete Zweck des Interviews sowie die sich hieraus ergebende Rolle des Interviewpartners festgehalten werden.<sup>142</sup>

### 2.3.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Die theoretischen Vorarbeiten zur Durchführung der Interviews werden in den Kapiteln 3, 4 und 5 dargelegt. Aus diesen begrifflichen und theoretischen Überlegungen werden Themenbereiche abgeleitet und ausdifferenziert. Teilweise wurden auf der Grundlage der in den Kapiteln 3, 4 und 5 vorgenommenen Überlegungen bereits Antwortvorgaben integriert. Die Entwicklung des Interview-Leitfadens geschah in dem Bewusstsein, dass der Aufbau und die Formulierung der Fragen die Qualität und Quantität der möglichen Antworten und damit letztlich die zu erzielenden Erkenntnisse beeinflussen.<sup>143</sup>

Der entwickelte Interview-Leitfaden wurde im Rahmen zweier Probeinterviews<sup>144</sup> getestet, und danach wurde der Interview-Leitfaden auf Grundlage der kritischen Anmerkungen der beiden im Rahmen dieses Pretests interviewten Personen angepasst. Alle Interviews wurden von der Autorin selbst durchgeführt, wobei die grundsätzlichen Anforderungen an einen Interviewer als erfüllt betrachtet werden können. Diese Anforderungen sind inhaltliche Kenntnisse, Kenntnisse über den Aufbau des Fragebogens, Verfügung über angemessene Strategien bei Verweigerungen sowie Durchführung von Probeinterviews.<sup>145</sup> Alle Interviews wurden in Form von Audioaufzeichnungen festgehalten.

Insgesamt wurden im Rahmen der Befragungen die typischen Schritte eines qualitativen Interviews durchgeführt: 1. inhaltliche Vorbereitung, 2. organisatorische Vorbereitung, 3. Gesprächsbeginn, 4. Durchführung und Aufzeichnung des

---

140 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 10.

141 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 11.

142 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 11.

143 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 244.

144 Die beiden im Rahmen der Probeinterviews befragten Personen sind ebenfalls Experten auf dem Gebiet der Anerkennung von Kompetenzen. Sie wurden jedoch im Rahmen der Hauptbefragung nicht einbezogen.

145 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 248.

Interviews, 5. Gesprächsende, 6. Verabschiedung und 7. Gesprächsnotizen.<sup>146</sup> Im Rahmen der inhaltlichen Vorbereitung wurde der Interview-Leitfaden auf Grundlage der begrifflichen und theoretischen Überlegungen der Kapitel 3, 4 und 5 entwickelt. Der Interview-Leitfaden wurde unter Bezugnahme auf die aus den theoretischen Überlegungen ableitbaren Themenbereiche strukturiert. Somit ergaben sich die folgenden Themenbereiche: Ziele, Methodik, Lernprozess, institutioneller Rahmen, Akteursstrukturen und -beziehungen, Rechte, Aufwand, Kosten und korrespondierende Aspekte, Koordinationsmechanismen, soziologische Aspekte sowie Verfahrensgenese. Zu den einzelnen oben genannten Themenbereichen wurden konkrete Interviewfragen formuliert. Als Befragungstechnik wurde das teilstandardisierte leitfadengestützte Experteninterview gewählt.<sup>147</sup> Diese Methode wurde gewählt, um den Befragten auf der einen Seite Raum zu bieten, sich möglichst frei zu äußern, und um andererseits die für die Verfahrensanalyse zentralen Kriterien in den Interviews abzudecken und somit die im Rahmen der Literaturanalyse und der Dokumentenanalyse interpretativ gewonnenen Erkenntnisse validieren bzw. absichern zu können. Dementsprechend wurden als Interviewpartner verfahrensbezogene ‚Schlüsselpersonen‘ ausgewählt. Dabei wurden Personen ausgewählt, die

1. an der Entwicklung des Verfahrens beteiligt waren oder
2. das Verfahren in der Praxis umsetzen.

Nach Abschluss dieser Phase standen etwa zwei Drittel der insgesamt befragten Personen fest. Die übrigen Personen wurden der Interviewerin im Rahmen der Interviews von den befragten Personen als weitere Experten genannt.

Die Durchführung von Leitfaden-Interviews wurde gewählt, um die in dieser Untersuchung betrachteten Themen bzw. Aspekte abzudecken und damit ein Gerüst für die Datenerhebung und die Datenanalyse zu haben und die Ergebnisse der unterschiedlichen Interviews miteinander vergleichbar zu machen. Dabei lässt diese Methode gleichzeitig genug Spielraum, in der Interviewsituation selbst spontan neue Fragen und Themen einzubeziehen. Ebenso ermöglicht sie, im Rahmen der Interviewauswertungen Themen herauszufiltern, die bei der Leitfaden-Konzeption keine Berücksichtigung fanden.<sup>148</sup>

### 2.3.3 Dokumentation und Auswertung der Befragung

Die Audioaufzeichnungen der durchgeführten Interviews wurden nicht wörtlich transkribiert, sondern in Form von Interviewprotokollen verschriftet. Die Dokumen-

---

146 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 309 ff.

147 Zur Thematik des Leitfaden-Interviews oder auch halbstrukturierten Interviews vgl. Hopf (1978).

148 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 315.

tation in Form von Protokollen wurde gewählt, da das Ziel der Interviews in erster Linie die Informationsgewinnung war. Dadurch stehen die verbalen Aussagen stark im Vordergrund, und es erfolgt keine differenzierte Analyse der nonverbalen und paraverbalen Äußerungen der Personen. Die verschriftlichten Interviewprotokolle wurden den befragten Personen zur Durchsicht und ggf. zur Korrektur zugesendet. Die befragten Personen hatten somit die Gelegenheit, die dokumentierten Ergebnisse der Befragung zu überprüfen und diese, sofern sie diese als falsch oder missverständlich erachteten, zu korrigieren. In einem zweiten Durchgang wurden die Interviewprotokolle, die bisher stichwortartig zusammengefasst wurden, in Form zusammenhängender Texte ausgeschrieben. Beides geschah unter Bezugnahme auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1989, 1993, 2002). Diese stellt eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials dar.<sup>149</sup> Im Zusammenhang mit dem Auswertungskonzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden drei Grundformen unterschieden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In dieser Untersuchung wird die zusammenfassende Form gewählt, da das Ziel der Analyse ist, das Interviewmaterial so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben.<sup>150</sup> Die Protokollierung der Interviews soll unter der Zielsetzung erfolgen, das Material schon bei der Aufbereitung zu reduzieren. Bei dieser Vorgehensweise wird das Allgemeinniveau des Materials zunächst vereinheitlicht und dann schrittweise erhöht. Aus diesem Verallgemeinerungsprozess lassen sich sechs Schritte herausarbeiten.<sup>151</sup> Daraus ergibt sich das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 1).

Nachdem das Allgemeinniveau bestimmt wurde, wird das Material auf dieses Niveau hin generalisiert. Hiernach werden verallgemeinerte Bedeutungseinheiten, sofern sie bereits vorgekommen sind, weggelassen. Es werden ähnliche und zusammenhängende Bedeutungseinheiten gebündelt, integriert und schließlich umfassende Einheiten konstruiert. Die verbleibenden Einheiten werden zusammen-

---

149 Im Gegensatz zur Globalanalyse werden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse kleinere Sinneinheiten betrachtet. Sie zielt dabei auf ein elaboriertes Kategoriensystem ab, welches die Basis einer zusammenfassenden Deutung des analysierten Textmaterials bildet. Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 332.

150 Vgl. Mayring (2002), S. 115.

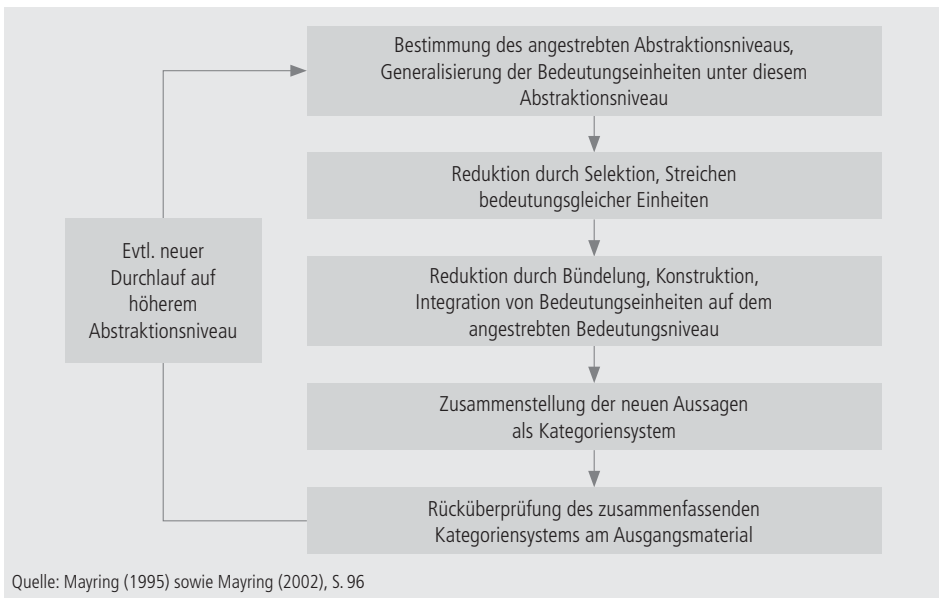
151 Beim Auslassen (1) werden Propositionen, die an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen, weggelassen. Im Rahmen des Generalisierens (2) werden Propositionen, die durch eine begrifflich übergeordnete, abstrakte Proposition impliziert werden, durch diese ersetzt. Bei der Konstruktion (3) wird eine globale Proposition aus mehreren spezifischen Propositionen konstruiert, sodass sie den gesamten Sachverhalt kennzeichnet und die spezifischen Propositionen damit obsolet werden. Geht eine Proposition in einer durch Konstruktion gebildeten globaleren Proposition auf, so bezeichnet man dies als Integration (4). Durch Selektion (5) werden bestimmte zentrale Propositionen unverändert beibehalten, da sie wesentliche, bereits generelle Textbestandteile darstellen. Im Rahmen der Bündelung (6) werden inhaltlich eng zusammenhängende, im Text verstreute Propositionen als Ganzes in gebündelter Form dargestellt. Vgl. Mayring (2002), S. 94 f.



gestellt und am Ausgangsmaterial auf ihre Tauglichkeit hin überprüft. Sollte die Zusammenfassung noch nicht das gewünschte Allgemeinniveau haben, wird der Prozess erneut durchlaufen.<sup>152</sup>

Entsprechend der zusammenfassenden Form der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interviews, wie oben dargestellt, protokolliert und dann in zwei Durchgängen zusammengefasst. Die zusammenfassende Form der Inhaltsanalyse eignet sich für die Auswertung der in dieser Untersuchung durchgeführten Interviews, da das Interesse der Befragungen in erster Linie der inhaltlich-thematischen Seite des Materials gilt. Der konkrete Sprachkontext sowie die Interviewsituation sind hier nicht von Bedeutung.

Abbildung 1: **Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse**



## 2.4 Zur Methode der Typenbildung

Da in der vorliegenden Untersuchung eine Verfahrenstypologie entwickelt wird, ist es erforderlich, eine Präzisierung der Methode der Typologisierung bzw. der Typenbildung vorzunehmen.

Die häufige Verwendung von Typisierungen lässt sich durch die Eignung dieser Forschungsmethode für verschiedene Forschungsziele erklären. So eignet sich die

<sup>152</sup> Vgl. Mayring (2002), S. 96.

Methode der Typisierung für alle Hauptanwendungsbereiche der Forschung, d. h. den Entdeckungs-, den Begründungs- und den Verwendungszusammenhang.<sup>153</sup> So werden Typisierungen nicht nur zur Deskription, sondern auch zur Analyse von Sinnzusammenhängen innerhalb eines Typus oder zwischen verschiedenen Typen verwendet. Zunächst sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Typusbegriff keineswegs eindeutig definiert ist und die jeweiligen gebildeten Typen von der zugrunde liegenden Fragestellung abhängen. So gibt es eine Vielzahl von Typenarten, wie beispielsweise Idealtypen und Realtypen oder Durchschnittstypen und Extremtypen. Honer stellt in diesem Zusammenhang fest: „[...] wir konstruieren, je nachdem, wie unser aktuelles pragmatisches Problem ‚geschnitten‘ ist, z. B. Typen mit hohem Allgemeinheitsanspruch oder mit starkem Besonderungsinteresse, eher zeitgebundene oder eher zeitunabhängige, eher universale oder eher lokale Typen.“<sup>154</sup> Der Typusbegriff findet sich bei den verschiedensten Autoren in nahezu allen Wissenschaftsgebieten – so auch in der Pädagogik und der Ökonomie.<sup>155</sup>

#### 2.4.1 Unterscheidung zwischen Typus und Typologie

Bei der Konstruktion von Typen geht es nach Büschges um eine „Zusammenfassung jener Objekte zu Typen, die einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnlicher sind als andere“<sup>156</sup>. Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚interne Homogenität‘ und ‚externe Heterogenität‘. So ist das Ziel der Typenbildung, die Erkenntnisobjekte derart zu Gruppen bzw. Typen zusammenzufassen, dass die Elemente eines Typus sich möglichst ähnlich sind, während sich die verschiedenen Typen voneinander möglichst stark unterscheiden sollen.<sup>157</sup> Kluge weist darauf hin, dass es auf der Ebene des Typus daher darum geht, möglichst viele Gemeinsamkeiten zwischen den zu diesem Typ gehörenden Objekten zu entdecken.<sup>158</sup> Auf der Ebene der Typologie hingegen ist das Ziel, möglichst große Unterschiede bzw. Differenzen zwischen den verschiedenen Typen festzustellen. Daneben ist jedoch auf der Ebene der Typologie zu beachten, dass hier nicht ausschließlich die Unterschiede zwischen den verschiedenen Typen im Mittelpunkt stehen; vielmehr ist es als Charakteristikum einer Typologie anzusehen, dass die Typen trotz ihrer Unterschiede auch Gemeinsamkeiten aufweisen.<sup>159</sup> So stellen Lazarsfeld/Barton fest, dass mehrere Typen letztlich nur dann eine Typologie bilden,

---

153 Vgl. Corsten/Reiß (1999), S. 34 f. sowie Kapitel 1.5.

154 Vgl. Honer (1993), S. 112.

155 Vgl. beispielsweise Spranger (1921) sowie Eucken (1939).

156 Büschges (1989), S. 249.

157 Vgl. beispielsweise Hempel/Oppenheim (1936), S. 84 f.

158 Vgl. Kluge (1999), S. 29.

159 Vgl. ebenda.

wenn sie einen inhaltlichen und systematischen Bezug zueinander haben.<sup>160</sup> Alle Typen müssen durch die gleichen Merkmale charakterisiert werden können und sich damit lediglich durch die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen unterscheiden.<sup>161</sup>

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es auf der Ebene des Typus um das Gemeinsame desselben Typus geht. Hingegen sind auf der Ebene der Typologie sowohl die Unterschiede zwischen den Typen als auch das Gemeinsame zwischen den Typen charakteristisch. Die obigen Aspekte sind insbesondere bei der Bewertung der hier entwickelten Verfahrenstypologie zu berücksichtigen (Kapitel 7).

#### 2.4.2 Methodische Konkretisierung der Typisierung

Die Abgrenzung des Typusbegriffes vom Klassenbegriff ist in der Literatur von verschiedenen Autoren vorgenommen worden. Zentral sind in diesem Kontext die Ausführungen von Hempel/Oppenheim.<sup>162</sup> Sie treffen eine Unterscheidung zwischen zwei Grundformen der Begriffsbildung, der klassifikatorischen und der abstufbaren Form. Ihre Absicht ist es, „der Lehre von den Klassenbegriffen eine Theorie der Ordnungsbegriffe gleichberechtigt an die Seite zu stellen“<sup>163</sup>. Sie kritisieren an der wissenschaftlichen Begriffsbildung, dass diese aufgrund ihrer Starrheit und ihrer scharfen Grenzen die Objekte der Erfahrung niemals angemessen darstellen kann.<sup>164</sup> Hempel/Oppenheim weisen dagegen auf Folgendes hin: „Es bestehen erfahrungsgemäß ‚fließende Übergänge‘ von einem Typ zum anderen, die durch ganze Reihen von verschiedenen Ausprägungsformen, ‚Mischformen‘ oder ‚Zwischenformen‘ gebildet werden.“<sup>165</sup> Durch abstufbare Ordnungsbegriffe kann die Realität somit besser abgebildet werden als durch die zu starren klassifikatorischen Begriffe.<sup>166</sup> Diese Abstufbarkeit führt so zu einer Reihenordnung.<sup>167</sup> Der wesentliche Unterschied zwischen einer Typologie und einer Klassifikation lässt sich daher über eine Betrachtung der verwendeten Merkmale darstellen.

Hempel/Oppenheim unterscheiden zwischen statischer und dynamischer Subsumtion: „Statische Subsumtionen sind nämlich solche, die nach dem

160 Vgl. Barton/Lazarsfeld (1984).

161 Vgl. Kluge (1999), S. 30.

162 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936).

163 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. V.

164 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 1.

165 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 7.

166 Durch die abstufbaren Ordnungsbegriffe ist es nun möglich, dass ein Merkmal bzw. eine Eigenschaft einem Objekt mehr oder weniger bzw. teilweise zugeschrieben wird. Es muss daher nicht wie bei klassifikatorischen Begriffen entschieden werden, ob das jeweilige Merkmal einem Objekt zugeschrieben werden kann oder nicht. Vgl. Kluge (1999), S. 32.

167 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 22.

klassifikatorischen Schema ‚entweder-oder‘, dynamische solche, die nach dem Schema ‚mehr-minder‘ erfolgen.“<sup>168</sup> Klassifikationen sollten den Anforderungen der Eindeutigkeit, Ausschließlichkeit und der Vollständigkeit genügen.<sup>169</sup> Eindeutigkeit heißt, dass jedem Objekt der Klassifikation die Ausprägung eines Merkmals zugeschrieben werden kann. Ausschließlichkeit ist gegeben, wenn jedem Objekt nur eine Merkmalsausprägung zugewiesen werden kann. Eine vollständige Klassifikation zeichnet sich durch die Zuweisung von Merkmalsausprägungen zu allen Objekten aus. Diese Anforderungen erfüllen Typologien nicht. Daher gleichen sich die Elemente eines Typus nicht absolut, sie ähneln sich lediglich.<sup>170</sup> Somit wird ein Untersuchungselement einem Typus nicht zugeordnet, sondern es steht einem Typus vielmehr mehr oder weniger nahe. Daher besteht durchaus die Möglichkeit, dass ein Element mehr als einem Typus zugeordnet werden kann. Dem Problem der fehlenden Gleichheit bzw. der fließenden Übergänge zwischen den einzelnen Typen wird begegnet, indem man beispielsweise Durchschnittstypen oder Idealtypen konstruiert, die man dann möglichst eindeutig charakterisieren kann. Durch die Konstruktion durchschnittlicher oder idealer Typen ist es möglich, den Kern und somit das Wesen eines Typus zu erfassen und zu verdeutlichen. Zudem kann somit auf besonders charakteristische Fälle verwiesen werden. Typologien schaffen die Möglichkeit, die Komplexität der Realität umfassender und treffender zu erfassen, als dies durch einfache Klassenbildung möglich ist.<sup>171</sup>

Dieser Argumentation folgend wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls die Methode der Typologisierung und nicht die der Klassenbildung gewählt.

### 2.4.3 Typen und Merkmale – Das Konzept des Merkmalsraums

Wie bereits dargestellt wurde, basieren Typen in der Regel auf mehreren Merkmalen. Dies wird in der Literatur auch als Mehrdimensionalität des Typusbegriffs bezeichnet.<sup>172</sup> Hempel/Oppenheim stellen fest, dass „Typenbegriffe praktisch in mehreren Richtungen abstufbar“<sup>173</sup> sind, weshalb sie den Typusbegriff als einen mehrdimensionalen Ordnungsbegriff charakterisieren. Wesentlich zur Charakterisierung von Typologien bzw. Typen ist das von Lazarsfeld/Barton stammende

---

168 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 8.

169 Vgl. beispielsweise Friedrichs (1983), S. 87 ff.

170 Vgl. Kluge (1999), S. 33.

171 Vgl. Kluge (1999), S. 34. Zur Unterscheidung von Typisierung, Klassifikation und morphologischer Methode vgl. auch Welter (2006), S. 113.

172 Vgl. beispielsweise von Zerssen (1973), S. 42.

173 Hempel/Oppenheim (1936), S. 66.

Konzept des Merkmalsraums.<sup>174</sup> Allgemein haben Lazarsfeld/Barton Typen als „Kombination von Merkmalen“<sup>175</sup> definiert.<sup>176</sup>

Kluge schreibt dem Konzept des Merkmalsraums die folgenden Vorteile zu.<sup>177</sup> Das Konzept und die entsprechenden typologischen Operationen zwingen ihren Anwender durch die vorgegebene Darstellungsform zur Explikation. So ist der Forscher gezwungen, seine Vergleichsdimensionen sowie die Ausprägungen der gewählten Merkmale in exakter und detaillierter Weise zu definieren. Daneben ist es von Vorteil, dass man durch die Kombination aller Merkmale miteinander einen umfassenden Überblick über den gesamten Merkmalsraum und, sobald man die Untersuchungsobjekte den Zellen zuordnet, auch über die Verteilung erhält. Des Weiteren gewährleistet das Konzept des Merkmalsraums eine systematische sowie nachvollziehbare Auswertung.<sup>178</sup> Insgesamt sieht Kluge den Vorteil des Konzepts darin, dass dadurch „eine transparente, systematische und nachvollziehbare Datenanalyse“<sup>179</sup> ermöglicht wird. Die offene Frage innerhalb des Konzepts ist, welche Merkmale ausgewählt werden sollten. Diese Frage ist nur aus den Fragestellungen des Forschers, dem theoretischen Hintergrund der Untersuchung und dem Datenmaterial zu beantworten.<sup>180</sup> Daher ergeben sich die Merkmale der Verfahrenstypologie ebenso wie die Analysekriterien in dieser Untersuchung aus der Problemstellung (Kapitel 1.3) sowie den begrifflichen und theoretischen Überlegungen (Kapitel 3 und 4).

#### 2.4.4 Das Konzept der Idealtypen nach Max Weber

In der Literatur wird eine Vielzahl verschiedener Typen und Typologien dargestellt und diskutiert. Besonders häufig tauchen die folgenden Typenarten auf: Realtypen, Idealtypen, Durchschnittstypen, Extremtypen, klassifikatorische und reine Typen. Zudem wird zwischen empirischen und heuristischen Typologien unterschieden. Wie

174 Im Gegensatz zu Hempel/Oppenheim, die zwischen eindimensionalen und mehrdimensionalen Typenbegriffen unterscheiden, geht Lazarsfeld jedoch davon aus, dass eindimensionale Typen lediglich sogenannte Quasi-Typen sind, wovon er die sogenannten echten Typen unterscheidet, welche auf der Grundlage einer Kombination von mindestens zwei Merkmalen beruhen; dies ist jedoch laut Lazarsfeld ein reines Definitionsproblem. Vgl. Lazarsfeld (1937), S. 125 f.

175 Vgl. Lazarsfeld (1937) sowie Barton (1955).

176 Der Merkmalsraum lässt sich je nach Skalierung der Daten in einem Koordinatensystem oder mithilfe von Vier- bzw. Mehrfeldertafeln darstellen. Die Methode, mit deren Hilfe die Zellen der Mehrfeldertafeln meist zusammengefasst werden, ist die sogenannte Reduktion. Darüber hinaus beschreiben sie die typologischen Operationen der Substruktion und der Transformation. Vgl. Lazarsfeld (1937), S. 126 ff.; Lazarsfeld/Barton (1951), S. 172 ff. sowie Barton (1955), S. 45 ff.

177 Vgl. Kluge (1999), S. 108 f.

178 Dies geschieht dadurch, dass zunächst der gesamte Merkmalsraum bzw. alle möglichen Kombinationen von Merkmalen Gegenstand der Betrachtungen sind und erst im Anschluss daran eine Informationsreduktion vorgenommen wird. Schließlich führt die Darstellung im Rahmen von Kreuztabellierungen zu einer guten Grundlage der Analyse von Zusammenhängen zwischen bestimmten Merkmalen bzw. deren Ausprägungen.

179 Vgl. Kluge (1999), S. 109.

180 Vgl. ebenda.

Kluge feststellt, ist lediglich die Differenzierung zwischen empirischen und heuristischen Typen eine von zahlreichen Autoren diskutierte Frage.<sup>181</sup> Oft wird eine strikte Trennung zwischen diesen beiden Typenarten gefordert. Einige Autoren fordern jedoch, dass die entwickelten Typologien sowohl empirisch als auch heuristisch sein sollten, sodass die Typologien auf der einen Seite theoretisch begründet und damit verständlich sind und zum anderen in Bezug zur empirischen Realität stehen.<sup>182</sup>

Das Konzept des Idealtypus geht auf Weber zurück, der damit sowohl deskriptive als auch theoretische (heuristische) Ziele verfolgte.<sup>183</sup> Der Idealtypus sollte nach Weber gebildet werden „durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde“<sup>184</sup>. Bei der Bildung von Idealtypen ist demnach von den real existierenden Objekten zu abstrahieren. Weber verwendet zur Charakterisierung des Idealtypus auch Begriffe wie Gedankenbild, Utopie, Konstruktion, Synthese oder idealer Grenzbegriff, der „in seiner begrifflichen Reinheit [...] nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar“<sup>185</sup> ist. Die Bildung von Idealtypen nimmt Weber vor, um soziale Phänomene zu erkennen und zu erklären.<sup>186</sup> Er ist der Auffassung, dass durch den Vergleich der einzelnen empirischen Erscheinungen mit ihrem jeweiligen Idealtypus die Differenzen bestimmt und damit die wesentlichen Bestandteile der Objekte untersucht, erfasst und erkannt werden können. Idealtypen sind somit „von hohem heuristischen Wert für die Forschung und hohem systematischen Wert für die Darstellung, wenn sie lediglich als begriffliche Mittel zur Vergleichung und Messung der Wirklichkeit an ihnen verwendet werden“<sup>187</sup>. Weber betont ausdrücklich, dass Idealtypen nicht normativ zu verstehen sind: „Ein ‚Idealtypus‘ in unserem Sinne ist, wie noch einmal wiederholt sein mag, etwas gegenüber der wertenden Beurteilung völlig Indifferentes, er hat mit irgendeiner anderen als einer rein logischen ‚Vollkommenheit‘ nichts zu tun.“<sup>188</sup> Zur Kontrolle, ob der gebildete Idealtypus angemessen ist, empfiehlt Weber drei mögliche Vorgehensweisen. Zunächst schlägt er eine Erfolgskontrolle vor. Darüber hinaus kann der Forscher möglichst viele Vorgänge des historischen sowie des alltäglichen Lebens vergleichen. Und schließlich

---

181 Vgl. Kluge (1999), S. 52.

182 Vgl. Kluge (1999), S. 52 und die dort zitierte Literatur. Zur Unterscheidung von Typen und Typologien sei auf Capecchi (1968) und McKinney (1966) verwiesen.

183 Vgl. Weber (1904).

184 Weber (1904), S. 65.

185 Weber (1904), S. 65.

186 Vgl. Weber (1904), S. 65 f. sowie S. 74 f.

187 Weber (1904), S. 72.

188 Weber (1904), S. 73 f.

kann er durch gedankliches Weiterdenken eine Kontrolle vornehmen. Zusammenfassend lassen sich Idealtypen als idealtypische zweckrationale Konstruktionen bezeichnen.<sup>189</sup>

An dieser Stelle soll kurz auf die Abgrenzung der konstruierten Typen nach Howard Becker<sup>190</sup> vom Weberschen Idealtyp eingegangen werden. Becker sieht den konstruierten Typ in dem Sinne als ideal an, als dass dieser mit keinem empirischen Beispiel übereinstimmt. Der konstruierte Typ baut auf der Beobachtung zahlreicher empirischer Beispiele auf. Diese passen jedoch niemals ganz genau auf den Typen. Nach Weber sind Idealtypen eine Konstruktion „unter illustrativer Benutzung des Empirischen“<sup>191</sup>. Becker grenzt seine konstruierten Typen in der Weise vom Weberschen Idealtyp ab, als dass die konstruierten Typen dem Kriterium der Wahrscheinlichkeit genügen müssen, während die Idealtypen dem Kriterium der Plausibilität genügen müssen, welches Becker für unzureichend hält.<sup>192</sup>

Kluge weist jedoch völlig zu Recht darauf hin, dass die Konstruktion von Idealtypen im Weberschen Sinne bereits ein gewisses Maß an empirischen Betrachtungen impliziert. Die Entwicklung eines Idealtypus scheint nicht möglich zu sein, ohne dabei zwangsläufig die realen empirischen Objekte bei der theoretischen Reflexion mitzudenken. Sie stellen sozusagen die Grundlage oder das Material dessen dar, woraus der Idealtyp letztlich entwickelt wird. Reine Idealtypen lassen sich daher kaum entwickeln, da die empirischen Erscheinungen die Entwicklung immer in erheblichem Maße beeinflussen.<sup>193</sup> Ebenso werden die Idealtypen in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen auf Grundlage der begrifflichen und theoretischen Vorüberlegungen jedoch unter Einbeziehung der Vorerfahrungen der Forscherin mit den Objekten entwickelt.<sup>194</sup>

---

189 Vgl. Kluge (1999), S. 68.

190 Vgl. Becker (1968/1950), S. 175 ff.

191 Vgl. Weber (1904), S. 78.

192 Vgl. Becker (1968/1950), S. 176.

193 Vgl. Kluge (1999), S. 85 ff.

194 Hier ist insbesondere die Mitarbeit in den beiden folgenden Projekten zu nennen: „Credit-Systeme als Instrumente zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens“ (BIBB-Projekt) und „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (BMBF-Initiative). Vgl. hierzu [http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb\\_info\\_n1.php?fpvNr=1.05.203&typ=1&freie\\_suche](http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info_n1.php?fpvNr=1.05.203&typ=1&freie_suche) sowie <http://ankom.his.de/>.

### 3 Begriffliche Überlegungen

Die Anerkennung informell, non-formal und formal erworbener Kompetenzen soll Gegenstand dieser Untersuchung sein. Um sich mit diesem Untersuchungsgegenstand angemessen auseinandersetzen zu können, ist zunächst eine Aufarbeitung der in diesem Kontext relevanten Begrifflichkeiten erforderlich.

Dabei erfolgt die begriffliche Klärung anhand der Phasen bzw. Elemente, welche Bestandteil der Anerkennung von Kompetenzen sind. So soll zunächst der Bezugspunkt bzw. das Objekt der Anerkennung betrachtet werden: die Kompetenzen und/oder Qualifikationen, welche das Individuum bereits erworben hat. Hier ist es erforderlich, zunächst die möglichen Lernprozesse zu betrachten, welche ein Individuum durchlaufen haben kann, bevor es ein Anerkennungsverfahren nutzt. Diese Lernprozesse können formaler, non-formaler oder informeller Art sein. Die Abgrenzung dieser drei Lernformen wird daher zunächst diskutiert, um zu einem klaren Begriffsverständnis zu gelangen. Hiernach werden die Ergebnisse der individuellen Lernprozesse näher betrachtet. Dabei werden neben dem Begriff der Kompetenzen des Weiteren Qualifikationen und Lernergebnisse unterschieden.

Die individuellen Lernprozesse führen jedoch nicht nur zur Erlangung von Kompetenzen, Qualifikationen sowie Lernergebnissen, sondern daneben oftmals auch zu einem bestimmten Zertifikat. Hierbei ist jedoch festzustellen, dass es zu wenig differenziert wäre, grundsätzlich von einem Zertifikat zu sprechen, da die im Anschluss an einen Lernprozess vergebenen Zertifikate von ganz unterschiedlicher Qualität sind. Aus diesem Grund wird der Zertifikatsbegriff hier näher betrachtet.

Die Anerkennungsverfahren, welche in dieser Untersuchung analysiert werden, beziehen sich stets auf die obigen Ergebnisse von Lernprozessen (Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse). Damit nehmen sie auch direkt oder indirekt Bezug auf die Zertifikate, welche im Rahmen dieser Lernprozesse ggf. erworben wurden und mit denen der Erwerb der Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse bescheinigt wird.

In Bezug auf die Anerkennungsverfahren wird hier zwischen dem Prozess der Anerkennung und dem Ergebnis der Anerkennung unterschieden. Während der Prozess sich in verschiedene Phasen gliedert, ist das Ergebnis einer Anerkennung in der Regel ähnlich dem Ergebnis eines Lernprozesses ein Zertifikat. Diese Zertifikate unterscheiden sich in ihrer Qualität je nach Anerkennungsverfahren. Der Prozess der Anerkennung soll begrifflich insofern geklärt bzw. konkretisiert werden, als dass die einzelnen Schritte dieses Prozesses sowie bestimmte weitere in diesem Zusammenhang verwendete Begriffe analysiert und in Bezug zueinander gesetzt werden. Wie oben erläutert wurde, können Zertifikate sowohl Objekt bzw. Gegenstand der



Anerkennung als auch Ergebnis dieser sein. Die Konkretisierung des Zertifikatsbegriffs ist damit nicht nur in Bezug auf die einer Anerkennung vorausgehenden Lernprozesse und deren Ergebnisse erforderlich, sondern auch in Bezug auf die Ergebnisse eines Anerkennungsverfahrens selbst.

Für einen möglichen europäischen Kohärenzprozess hinsichtlich der technischen und institutionellen Ausgestaltung von Anerkennungsverfahren sind begriffliche Unschärfen problematisch.<sup>195</sup> Unabhängig von der definitorischen Begriffsunterscheidung ist festzustellen, dass die Bezeichnungen der jeweiligen Akteure für ihre Verfahren ggf. Hinweise auf die Zielsetzungen, die sie damit verfolgen, geben.

### 3.1 Präzisierung des Begriffs des informellen Lernens

Sofern man sich mit dem Begriff des informellen Lernens auseinandersetzt, ist gleichzeitig eine Berücksichtigung der Begriffe des formalen sowie des non-formalen Lernens erforderlich. Hier gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, zwischen welchen Lernformen eine Unterscheidung getroffen werden sollte und wie diese begrifflich zu definieren sind.

Hier sollen zunächst kurz die historischen Hintergründe der Entwicklung des Begriffes des informellen Lernens aufgezeigt werden. Hiernach werden Probleme bei der Definition des informellen Lernens und damit bei der Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen aufgezeigt. Schließlich soll die in der Literatur oftmals getroffene begriffliche Unterscheidung zwischen diesen drei Lernformen diskutiert werden und hierauf basierend ein Modell ausgewählt werden, welches der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt wird.

#### 3.1.1 Historische Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens

Die Ursprünge des Begriffs des informellen Lernens werden in der Literatur dem US-amerikanischen Pädagogen John Dewey zugeschrieben. Dieser schreibt der Erfahrung eine hohe Bedeutung für Bildung und Erziehung zu. Daraus schlussfolgert er, dass informelle Bildung bzw. Erziehung eine Grundlage formaler Bildung darstellt.<sup>196</sup> In den Fünfzigerjahren werden die Begriffe *informal education* sowie *informal learning* in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung erneut diskutiert.<sup>197</sup> Jedoch erst Anfang der Siebzigerjahre wird der Begriff von einer breiten Öffentlichkeit wahrge-

195 Aber auch Nutzer, Praktiker und Forscher haben einen Bedarf, die Begriffe zu schärfen, um die Kommunikation darüber zu erleichtern. In diesem Bestreben spielen die internationalen Organisationen eine wichtige Rolle.

196 Vgl. Dewey (1997), S. 9 sowie Overwien (2005), S. 3. Overwien hat die Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens sehr umfassend aufgearbeitet. Auf seine Aufarbeitung wird hier insbesondere Bezug genommen. Dabei wird jedoch weiter auf die jeweiligen Studien der besonders relevanten Autoren verwiesen.

197 Vgl. beispielsweise Knowles (1951) sowie Gonon (2002).

nommen. Diese breit geführte Diskussion beeinflusste maßgeblich die Aktivitäten der UNESCO. Insbesondere die sogenannte Faure-Kommission, die durch ihren gleichnamigen Bericht, in dem sie darlegte, dass informelles Lernen 70 % aller menschlichen Lernprozesse umfasse, hatte wesentlichen Einfluss auf den Fortgang der Diskussion.<sup>198</sup> Die Empfehlungen des Faure-Berichts enthalten die Förderung des Lernens außerhalb von Bildungseinrichtungen, womit sie aus bildungspolitischer Sicht auch heute weiterhin aktuelle Relevanz besitzen.<sup>199</sup> Dieser Bericht führte zu zahlreichen Forschungsarbeiten zum informellen Lernen. Besonders oft zitiert werden Coombs/Ahmed<sup>200</sup>, die ihre entwicklungspolitisch orientierte Studie im Auftrag der Weltbank durchführten.<sup>201</sup> Sie untersuchten das informelle Lernen in ländlichen Kontexten Afrikas.<sup>202</sup> Diese schlagen vor, den Begriff des Lernens in den Fokus zu rücken, wobei sie die Begriffe *informal learning* und *informal education* in ihrer Untersuchung synonym verwenden.<sup>203</sup> In diesen Veröffentlichungen taucht bereits die Dreiteilung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen bzw. Bildung auf.

Die Unterscheidung zwischen den obigen drei Begriffen wurde in den 70er-Jahren getroffen, als Planer und Ökonomen der Weltbank eine Unterscheidung zwischen non-formalem sowie informellem Lernen und der formalen Bildung vornahmen. Dies geschah aus der Überlegung heraus, dass das formale Bildungssystem zu langsam sein würde, um die sozioökonomischen Veränderungen schnell genug zu adaptieren.<sup>204</sup>

In den Achtzigerjahren kann der Begriff des informellen Lernens als bei Bildungsexperten internationaler Organisationen eingeführt bezeichnet werden.<sup>205</sup> 1996 greift schließlich die Delors-Kommission die Perspektive der Faure-Kommission wieder auf. Diese fordert neben der Verbindung formalen und informellen Lernens insbesondere die Neuformulierung der Rolle der Lehrenden, die auf ein Kompetenzen entwickelndes Lernen abzielt.<sup>206</sup> Ähnliche Forderungen werden in den Neunzigerjahren von der OECD formuliert.<sup>207</sup>

---

198 Vgl. Faure (1973).

199 Vgl. Faure (1973), S. 246 ff.

200 Vgl. Coombs/Ahmed (1974).

201 Vgl. auch Evans (1981).

202 Vgl. hierzu Overwien (2005), S. 4.

203 Hier merkt Overwien an, dass der Begriff *informal education* in Großbritannien sowie den USA auch im Zusammenhang mit den Begriffen *open education* und *offener Unterricht* benutzt wird. Daneben gibt es in Großbritannien einen Diskussionsstrang um *informal education*, welcher mit den Ansätzen der deutschen Sozialpädagogik vergleichbar ist. Vgl. Overwien (2005), S. 4.

204 Vgl. Werquin (2007), S. 4. Einen umfassenden Überblick über die Genese der begrifflichen Unterscheidung zwischen den verschiedenen Lernformen findet man bei Colley/Hodkinson/Malcom (2003). Auf die historischen Hintergründe soll hier jedoch nicht derart umfassend eingegangen werden.

205 Vgl. Werquin (2007), S. 4.

206 Vgl. Delors/Merkel (1997) sowie im Original Delors (1996).

207 Vgl. OECD (1996).

Overwien stellt fest, dass die gesamte englischsprachige Diskussion in Deutschland lange Zeit kaum wahrgenommen wurde.<sup>208</sup> Die Auseinandersetzung mit den diskutierten Begrifflichkeiten wurde zunächst in der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft<sup>209</sup> rezipiert und weiterentwickelt und hiernach in der Erwachsenenbildung<sup>210</sup> und der Berufsbildung<sup>211</sup>. Ebenso wird in jüngerer Zeit von Vertretern der Sozialpädagogik, Jugendforschung, Umweltbildung und Freizeitpädagogik auf die Bedeutung informellen Lernens hingewiesen.<sup>212</sup>

### 3.1.2 Formal, non-formal, informell: Hinterfragung einer begrifflichen Triade

Eine einheitliche Definition des informellen Lernens gibt es bis heute nicht. Jedoch ist seit längerer Zeit eine Tendenz zu beobachten, informelles Lernen am Individuum zu orientieren. Die unscharfe Abgrenzung der Begriffe informellen Lernens und informeller Bildung bleibt dabei bestehen. Ein grundlegendes Problem bei der Definition des Begriffs des informellen Lernens ist seine synonyme Verwendung mit selbstgesteuertem Lernen, nicht organisiertem Lernen, selbstständigem Lernen, natürlichem Lernen, implizitem Lernen und weiteren Lernformen. Daneben ist jedoch festzustellen, dass sich die Definitionen des informellen Lernens oftmals ergänzen, da teilweise unterschiedliche Aspekte dieses Phänomens in den Blick genommen werden.<sup>213</sup> Oft wird bei dem Versuch, die Eigenarten des informellen Lernens zu bestimmen, an der Organisationsform dieses Lernens angesetzt.<sup>214</sup> Dabei lässt eine hauptsächlich lernorganisatorische Verwendung des Begriffes offen, ob implizites bzw. beiläufiges Lernen in diesem Begriffsverständnis enthalten ist oder nicht. Ein weiteres Problem ist, dass die Beziehungen der verschiedenen Lernformen oftmals kaum betrachtet werden.<sup>215</sup>

Für die vorliegende Untersuchung ist die Unterscheidung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen bedeutsam, da sich aus der Formalität des vorherigen Lernens der Individuen Konsequenzen für die Anerkennung ihrer Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse ergeben. Daher soll im Weiteren zunächst hinterfragt werden, inwieweit die Unterscheidung dieser drei Lernformen begründet ist und welche anderen Unterscheidungen gegebenenfalls möglich sind.

208 Vgl. Overwien (2005), S. 5.

209 Vgl. Schöfthaler (1981), Lenhart (1993) sowie Overwien (1999).

210 Vgl. Dohmen (2001).

211 Vgl. Dehnbostel (1999), Straka (2000) sowie Gonon (2002). Hier sei darauf hingewiesen, dass die Diskussion um die Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung die Abgrenzung von formalem und informellem Lernen bereits teilweise enthält. Vgl. hierzu auch Schelten (2004), S. 21.

212 Vgl. Otto/Kutscher (2004), Lipski (2000 und 2004), Rauschenbach et al. (2004), Wohlers (2001) sowie Nahrstedt et al. (2002).

213 Vgl. Overwien (2005), S. 6.

214 Vgl. hierzu Dohmen (2001).

215 Vgl. Overwien (2005), S. 8.

Dazu werden ausgewählte nationale Ansätze sowie auf europäischer und internationaler Ebene entwickelte Ansätze vorgestellt und diskutiert. Auf dieser Grundlage wird die Entscheidung für die dieser Untersuchung zugrunde gelegte begriffliche Unterscheidung von Lernformen entwickelt und begründet.

### 3.1.2.1 Ausgewählte nationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen

In der deutschsprachigen Diskussion um das informelle Lernen findet insbesondere die Arbeit von Dohmen weitreichende Beachtung.<sup>216</sup> Dieser definiert formales Lernen als institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen, welches zu Zertifikaten des öffentlichen Bildungswesens führt. Non-formales Lernen hingegen findet außerhalb des formalisierten Bildungswesens statt. Informelles Lernen schließlich verortet er in persönlichen Lebenszusammenhängen, in denen es ungeplant, beiläufig, implizit und oft unbewusst stattfindet.<sup>217</sup>

Neben der Arbeit von Dohmen, welche vor allem einen Abriss vielfältiger Ansätze und Zugänge zum Feld des informellen Lernens darstellt, gibt es von deutschen Autoren weitere Ansätze, die sich mit der Unterscheidung und Abgrenzung unterschiedlicher Lernformen beschäftigt haben. Die Auswahl der im Weiteren vorgestellten Zugänge soll die Bandbreite der möglichen Perspektiven sowie der herangezogenen Kriterien aufzeigen.

**Laur-Ernst** unterscheidet anhand der Kategorien Angebot und Nachfrage lediglich zwischen zwei Formen des Lernens – formalisiertem und informellem Lernen.<sup>218</sup>

Formalisiertes Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es prinzipiell angebotsorientiert ist und in zwei abgrenzbaren Kontexten geschieht. Zum einen findet es in anerkannten Institutionen des (Berufs-)Bildungssystems statt, die staatlichen Standards folgen, und zum anderen auf dem freien Bildungsmarkt, wobei regionale, sektorielle, träger- oder betriebsspezifische Standards zur Anwendung kommen.<sup>219</sup> Beide Formen institutionalisierter Bildungsangebote folgen bestimmten organisatorischen Regeln und didaktischen Konzepten. Lernziele sind in Form von Curricula formuliert; Inhalte, Methoden, Ablauf sowie Zeit und Ort des Lehr-Lernprozesses sind geplant. Es liegen objektivierte Lernergebnisse vor, die explizit benannt werden können. Der Lehr-/Lernprozess läuft ziel- und standardorientiert ab.<sup>220</sup> Zudem ist formalisiertes Lernen durch ein geregeltes Prüfungsverfahren gekennzeichnet. Dabei wird zumindest eine Bescheinigung, oftmals aber auch ein landesweit gel-

---

216 Vgl. Dohmen (2001).

217 Vgl. Dohmen (2001), S. 18 ff.

218 Vgl. Laur-Ernst (2001).

219 Letztere zeichnen sich in der Regel durch eine begrenzte Gültigkeit und Verwertbarkeit aus.

220 Vgl. Laur-Ernst (2001).

tendes Zertifikat oder gar ein Diplom verliehen.<sup>221</sup> Diese besitzen eine hohe Arbeitsmarktrelevanz und gewähren gleichzeitig Zugang zu weiteren Bildungsgängen. Wird ein Bildungsangebot auf dem freien Markt bereitgestellt, so hängt dessen Wert u. a. von der Reputation, der Glaubwürdigkeit und der Marktposition des Anbieters ab.<sup>222</sup>

In Abgrenzung zum formalen Lernen gründet informelles Lernen nach Laur-Ernst auf einer individuellen Nachfrage, d. h., es wird vom Individuum selbst initiiert. Informelles Lernen findet intentional und bewusst aufgrund persönlicher Zielsetzungen oder zur Überwindung eines Kompetenzdefizits statt, oder aber es ereignet sich inzidentell, unbewusst und beiläufig, indem man lernt, ohne dies selbst wahrzunehmen. Die Grenzen zwischen diesen beiden Möglichkeiten des Lernens verschwimmen nach dem Verständnis von Laur-Ernst. Zudem sind die Lernergebnisse oft unbewusst als sogenanntes implizites Wissen vorhanden, das kaum verbalisiert werden kann.<sup>223</sup> Hierzu ist anzumerken, dass die Intentionalität in diesem Verständnis informellen Lernens unbestimmt bleibt. Einerseits wird informelles Lernen durch eine Nachfrage des Individuums charakterisiert, andererseits kann es auch unbewusst stattfinden. Dies führt zu Widersprüchen. Zudem muss grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass es schwierig ist, die Intentionalität als Abgrenzungskriterium heranzuziehen. Dies ist für das Individuum selbst sowie für andere oft schwer in Erinnerung zu bringen.

Im Rahmen des selbstgesteuerten beabsichtigten Lernens trifft das Individuum die Auswahl der Lerngegenstände und -ziele selbst. Im anderen Fall findet das Lernen eher ‚en passant‘ statt, indem das Individuum aus bestimmten Situationen bestimmte Informationen selektiert, ohne sich dessen bewusst zu sein. Die Erfahrungen, Beobachtungen sowie das intentional oder unbewusst aufgenommene Wissen werden entsprechend der persönlichen Kompetenzstandes, der subjektiven Motivationslage und der vorhandenen kognitiven Muster verarbeitet, reflektiert und verwendet. Die Ergebnisse derartiger informeller Lernprozesse sind stark mit der eigenen Persönlichkeit verbunden. Dies stellt jedoch nicht in Abrede, dass die so erworbenen Kompetenzen nicht objektivierten Standards entsprechen können und somit abprüfbar sind.<sup>224</sup>

Laur-Ernst weist darauf hin, dass die von ihr getroffene Unterscheidung zwischen institutionellem Angebot in Verbindung mit professionell geplanten und organisierten Bildungsgängen und individueller Nachfrage aus einem persönlichen

---

221 Auf die Differenzierung des Zertifikatsbegriffes wird insgesamt in Kapitel 3.3 und insbesondere in Kapitel 3.3.3 näher eingegangen.

222 Nicht staatliche Angebote gewähren zwar zumeist keinen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen, sie genießen jedoch oftmals eine beachtliche Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt.

223 Vgl. Laur-Ernst (2001).

224 Vgl. Laur-Ernst (2001), o. S.

Lernbedürfnis heraus nicht einfach mit der Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen gleichgesetzt werden kann.<sup>225</sup> Sie bezieht ihre Begrifflichkeiten und die in der europäischen Diskussion geläufigen Begriffe aufeinander. Die Kategorie institutionelles Angebot nach Laur-Ernst entspricht demnach dem europäischen Verständnis einer formalen Qualifizierung. Alle anderen Lernmöglichkeiten auf dem freien Bildungsmarkt sind entsprechend den von der Europäischen Kommission ausgewiesenen Kategorien des non-formalen und informellen Lernens zuzuordnen.<sup>226</sup>

Der Ansatz von Laur-Ernst verdeutlicht die Subjektbezogenheit des informellen Lernens durch das Charakteristikum der Nachfrageinduziertheit besonders deutlich. Dagegen stellt der Ansatz von Erpenbeck den Bezug des Individuums zu den jeweiligen Bildungsorganisationen in den Fokus.<sup>227</sup>

**Erpenbeck** differenziert zunächst zwischen institutionellem und organisationellem Lernen auf der einen und Lernen für den Arbeitsprozess und im Arbeitsprozess auf der anderen Seite. Das erstgenannte Lernen umfasst demnach den Bereich, welcher die Anregung und Durchführung von Lernprozessen in Institutionen und Organisationen betrachtet. Es wird formell<sup>228</sup> gelernt und formelles Wissen vermittelt.<sup>229</sup> Dabei ist jedoch nicht lediglich die Stellung des lernenden Subjektes gegenüber der Institution bzw. dem korporativen Subjekt wichtig. Vielmehr ist die Position des Subjektes  $S_i$  und des durch dieses erworbenen Wissens  $W(S_i)$  im Verhältnis zum institutionell oder organisationell gewünschten Wissen  $W^{inst.}$ , was zur für das Subjekt formulierten Lernzielvorgabe  $W^{inst.}(S_i)$  führt. Hier bezieht sich Erpenbeck auf Dohmen, der formales Lernen in diesem Zusammenhang als „ein von Bildungsinstitutionen veranstaltetes, planmäßiges strukturiertes Lernen, das zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt“<sup>230</sup>, charakterisiert. Zentrales Merkmal ist in diesem Fall, dass die Differenz  $\Delta$  zwischen institutioneller Zielvorgabe und tatsächlichem Wissen des Subjektes eine zu charakterisierende zertifizierende Schwelle  $Z$  nicht überschreitet, d. h. dieser entspricht oder sie unterschreitet. Dies lässt sich formell so ausdrücken:

$$\Delta [W^{inst.}(S_i) - W(S_i)] < Z \text{ (formelles Lernen)}^{231}$$

Für den Arbeitsprozess und im Arbeitsprozess wird nach dem Verständnis von Erpenbeck anders gelernt. Da hier Einrichtungen jenseits des formalen Bildungs-

225 Vgl. ebenda.

226 Vgl. hierzu Europäische Kommission (2000).

227 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 28 ff.

228 Hier sei darauf hingewiesen, dass einige Autoren von formalem Lernen sprechen, während andere dieses als formelles Lernen bezeichnen.

229 Charakteristischerweise zählen zu diesem Bereich das Lernen in Schulen, Hochschulen, Universitäten, Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Beratungseinrichtungen. Vgl. hierzu auch Straka (2000) sowie Livingstone (1999).

230 Dohmen (1996).

231 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 28 f.

systems bestimmte Bildungsformen einsetzen, gibt es keine Vorgaben  $W^{inst.}(S_i)$ . Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs des Subjektes ist hier zwar ebenfalls vorhanden, lässt sich jedoch nicht durch ein  $W^{inst.}(S_i)$  vergleichbar bemessen. Daher führt das aus diesen Prozessen resultierende Lernen nicht zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten.<sup>232</sup> Formell ausgedrückt fehlt die institutionelle Wissensvorgabe für das Subjekt  $W^{inst.}(S_i)$ , wobei sich der Lerneffekt des Subjektes in Form einer Wissenszunahme in einem Zeitintervall ( $t_2 - t_1$ ) dennoch planen und messen lässt. Dies sieht dann formell wie folgt aus:

$$\neg W^{inst.}(S_i); W(S_i)_{t_1} < W(S_i)_{t_2} \text{ (non-formelles Lernen)}^{233}$$

Innerhalb des Arbeitsprozesses selbst wird in Kommunikations- und Handlungsprozessen sowie aus Erfahrungen gelernt. Das Lernen findet „unter Bedingungen jenseits von Bildungseinrichtungen“<sup>234</sup> statt und „außerhalb der Lernangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren“<sup>235</sup>. Wichtig ist auch hier wieder die Position des Subjektes  $S_i$  im Verhältnis zum erzielten Wissen. Es gibt jedoch in diesem Fall weder institutionelle Wissensvorgaben  $W^{inst.}(S_i)$  noch kann das zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten vorhandene Wissen direkt miteinander verglichen werden ( $W(S_i)_{t_1} < W(S_i)_{t_2}$ ). Das Subjekt kann in diesem Fall lediglich die Ergebnisse seines Handelns zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten  $E(S_i)_{t_1}$ ;  $E(S_i)_{t_2}$  miteinander vergleichen und daraus Rückschlüsse im Hinblick auf seinen Wissenszuwachs ziehen. Formell lässt sich dies so darstellen:

$$\neg W^{inst.}(S_i); E(S_i)_{t_1} < E(S_i)_{t_2} \rightarrow W(S_i)_{t_1} < W(S_i)_{t_2} \text{ (informelles Lernen)}^{236}$$

Entsprechend der obigen Ausführungen nimmt Erpenbeck Bezug auf die Definition informellen Lernens von Livingstone<sup>237</sup>: „Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden. Dies ist ein Schlüsselkriterium bzw. die Regel zur Unterscheidung zwischen informellem Lernen und allen anderen Alltagsaktivitäten.“<sup>238</sup> Dieser Auffassung schließt sich Erpenbeck an, indem er die Möglichkeit der Aufstellung einer Relation  $E(S_i)_{t_1} < E(S_i)_{t_2}$  als ein Schlüsselkriterium

232 Vgl. auch Dohmen (1996), S. 29.

233 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 29.

234 Straka (2000), S. 22.

235 Livingstone (1999), S. 68.

236 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 30.

237 Auf den Ansatz von Livingstone zur Unterscheidung von Lernformen wird im Weiteren noch ausführlicher eingegangen.

238 Livingstone (1999), S. 68. Der Ansatz von Livingstone wird in Kapitel 3.1.2.2 vorgestellt.

der Abgrenzung zwischen informellem Lernen gegenüber formellem und non-formellem Lernen herausstellt. Allerdings stellt er infrage, ob es sinnvoll ist, dieses Kriterium an die subjektive Wahrnehmung dieser Relation zu binden. Ebenso scheint die Möglichkeit zu bestehen, dass ein externer Beobachter die Handlungsergebnisse beobachtet und eine entsprechende Bewertung des Lernfortschritts vornimmt.<sup>239</sup> Hierzu sei angemerkt, dass die Lernenden in diesem Verständnis ihre Aktivitäten rückblickend als Wissenserwerb einstufen, ebenso wie dies externe Beobachter rückblickend tun.

**Gnahr** Verständnis der Begriffe formalen, non-formalen und informellen Lernens zielt insbesondere auf die Kriterien Intentionalität und Lernkontext ab.<sup>240</sup> Da sich seine Definitionen des formalen, non-formalen und informellen Lernen im Ergebnis weitgehend mit den beiden zuvor erläuterten Ansätzen decken, sollen hier vornehmlich die Begriffe Sozialisation und Lernen ‚en passant‘ konkretisiert werden. Gnahr unterscheidet neben formalem, non-formalem und informellem Lernen zwei weitere Aneignungsarten, die Sozialisation sowie das sogenannte Lernen ‚en passant‘.<sup>241</sup> Formales Lernen ist vor allem auf den Erwerb von Abschlüssen und Berechtigungen gerichtet, während nicht formales Lernen in erster Linie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die im Berufs- und Privatleben genutzt werden, wobei hiermit eher selten Berechtigungen verbunden sind. Beim informellen Lernen handelt es sich schließlich um die intentionale Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb (fremd-)organisierter Kontexte stattfindet. Schließlich zeichnet sich das Lernen ‚en passant‘ dadurch aus, dass Kenntnisse und Fertigkeiten beiläufig, nicht intentional und oftmals unbewusst erlernt werden.<sup>242</sup> Nach dem Verständnis von Gnahr beeinflusst die Sozialisation in erster Linie Dispositionen, Werte und Haltungen. Zur Charakterisierung des Sozialisationsbegriffs nimmt Gnahr Bezug auf Feldmann, welcher Sozialisation als Prozess, „durch den Individuen im Umgang mit anderen Individuen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, indem sie Normen und Werte der Gesellschaft kennenlernen und teilweise verinnerlichen und zentrale Rollen (z. B. Geschlechts-, Alters- und Berufsrollen) spielen lernen“<sup>243</sup>, charakterisiert. Neben der Vermittlung von Werten und Dispositionen liefert die Sozialisation darüber hinaus kognitives und motorisches Rüstzeug für die heranwachsende Persönlichkeit.<sup>244</sup> Gnahr weist hinsichtlich des nicht formalen Lernens darauf hin, dass in diesem Fall in der Regel ebenso wie beim formalen Lernen

---

239 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 30.

240 Vgl. Gnahr (2007).

241 Vgl. Gnahr (2007), S. 31 f.

242 Gnahr weist darauf hin, dass er diese fünf Kategorien als analytische Kategorien versteht, welche sich wechselseitig überlappen und nicht immer trennscharf voneinander zu isolieren sind. Vgl. Gnahr (2007), S. 31 f.

243 Feldmann (2006), S. 239.

244 Vgl. Gnahr (2007), S. 34.



speziell ausgebildetes Personal eingesetzt wird. Die Dauer nicht formaler Bildungsmaßnahmen ist jedoch in der Regel kürzer als die formaler.<sup>245</sup> Davon unterscheidet sich das informelle Lernen wiederum durch den Grad der Organisiertheit. Es findet in keinem speziell für Lernzwecke reservierten Rahmen statt und wird nicht durch speziell ausgebildetes Personal angeleitet oder begleitet, gleichwohl es ebenso wie formales und nicht formales Lernen intentional ist.<sup>246</sup> Das Lernen ‚en passant‘ oder auch implizites Lernen definiert Gnahs als „nicht intentionales, unbewusstes und nicht verbalisierbares Lernen“<sup>247</sup>. Seine Entwicklung findet in erster Linie in Handlungs- und Lebenszusammenhängen statt, in denen der Kompetenzzuwachs im Hintergrund steht und in erster Linie situative Reaktions- und Handlungsmuster gefragt sind.<sup>248</sup> Lernen ‚en passant‘ erfolgt unsystematisch und unstrukturiert – positiv formuliert ist es ganzheitlich und komplex.<sup>249</sup> Der handelnden Person ist das Lernen nicht bewusst, und der Lernprozess kann auch nachträglich nur sehr schwer zeitlich eingeordnet und identifiziert werden. Damit weist das Lernen ‚en passant‘ eine große Nähe zum Begriff der Sozialisation auf.<sup>250</sup>

Die drei vorgestellten Ansätze zur Unterscheidung von Lernformen zeichnen sich durch unterschiedliche Zugänge aus. Während Laur-Ernst auf den Kontext des Bildungsmarktes fokussiert, entwickelt Erpenbeck ein an formalen Kriterien orientiertes Modell. Die von Gnahs vorgenommene Begriffsabgrenzung ist sehr differenziert, während Laur-Ernst lediglich zwei Begriffe voneinander unterscheidet. Gleichwohl die drei Ansätze sich sowohl in ihren Bezugspunkten als auch in der vorgenommenen begrifflichen Differenzierung unterscheiden, zeigt sich dennoch, dass in allen Ansätzen ähnliche Kriterien zur Abgrenzung der Lernformen herangezogen werden. Dies sind insbesondere der Grad der Organisiertheit und Systematik des Lernens, die Intentionalität des Lernprozesses, die Objektivierbarkeit und Prüfbarkeit der Lernergebnisse sowie der Nutzen bzw. die Verwertbarkeit der Lernergebnisse.

### 3.1.2.2 Internationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen

Die nationalen Ansätze weisen teilweise bereits Bezüge zu internationalen Modellen und Definitionen auf und aus. Für diese Untersuchung sind speziell die auf europäischer Ebene entwickelten Begriffsbestimmungen und Konzepte bedeutsam, da hier

245 Hierzu ist anzumerken, dass die Spannweite bei non-formalen Bildungsmaßnahmen von wenigen Stunden bis zu Jahren reicht. Vgl. Gnahs (2007), S. 37.

246 Vgl. Gnahs (2007), S. 38 f.

247 Gnahs (2007), S. 39.

248 Vgl. Dohmen (2001), S. 34.

249 In manchen Situationen ermöglicht es ein besseres Erfassen und Einfinden in komplexe Situationen, als es der Rückgriff auf feststehende Regeln und ungeeignete Begriffe im Rahmen einer rationalen Analyse tut. Vgl. Dohmen (2001), S. 35.

250 Vgl. Gnahs (2007), S. 40.

in Europa angewendete Verfahren der Anerkennung analysiert werden. Daneben sollen jedoch exemplarisch einige weitere international einflussreiche Ansätze vorgestellt und diskutiert werden, um zu zeigen, welche Bandbreite der Zugänge es gibt, und um zu verdeutlichen, dass die zur Unterscheidung herangezogenen Kriterien meist ähnlich sind. Teilweise lässt sich auch keine genaue Abgrenzung zwischen europäischen und internationalen Ansätzen vornehmen. Die folgenden Ausführungen sollen zudem verdeutlichen, welchen Einfluss der Kontext der Entstehung des Differenzierungsansatzes auf das Ergebnis hat. Die auf europäischer Ebene insbesondere von bildungspolitisch relevanten Akteuren entwickelten Begriffsdefinitionen sind durch einige Unschärfen und Schwächen gekennzeichnet, die im Folgenden ebenfalls aufgezeigt werden.<sup>251</sup>

Zunächst sollen hier zwei international breit rezipierte Ansätze vorgestellt werden, der von Eraut (2000) und der von Livingstone (2001).<sup>252</sup> Damit wird wie in Bezug auf die nationalen Ansätze deutlich, dass es sowohl Modelle gibt, die zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen unterscheiden, und solche, die lediglich zwischen formalem und non-formalem Lernen unterscheiden.

Letzteres trifft auch auf den Ansatz von **Eraut** zu. Er differenziert lediglich zwischen formalem und non-formalem Lernen.<sup>253</sup> Seine Präferenz für den Begriff des non-formalen Lernens liegt darin begründet, dass er den Begriff des informellen Lernens für allgemein und unspezifisch hält. Eraut spezifiziert sein Verständnis von formalem Lernen anhand von fünf Merkmalen: Ein Rahmen wird vorgegeben, es handelt sich um ein organisiertes Lernereignis oder Lernpaket, ein ausgewiesener Lehrer oder Trainer ist anwesend, eine Qualifikation oder ein Leistungsguthaben (im Sinne von engl. *credit*) wird vergeben, und die Lernergebnisse sind von externer Seite spezifiziert.<sup>254</sup> Daraus folgend wird alles Lernen, was den obigen Merkmalen nicht entspricht, als non-formales Lernen bezeichnet, wobei Eraut nicht festlegt, wie in Fällen zu entscheiden ist, bei denen nur einige der obigen Merkmale erfüllt sind. Er schlägt darüber hinaus zur Differenzierung des non-formalen Lernens weitere Kriterien vor.<sup>255</sup>

**Livingstones** Überlegungen stehen im Kontext der Erwachsenen- und der Weiterbildung.<sup>256</sup> Sein Ergebnis unterscheidet sich von Erauts Ansatz deutlich. Insbesondere zeichnet sich sein Ansatz dadurch aus, dass er den Bildungsbegriff auf-

---

251 Vgl. hierzu auch Straka (2005) sowie Colley/Hodkinson/Malcolm (2002).

252 Vgl. ebenda.

253 Vgl. Eraut (2000).

254 Vgl. Eraut (2000), S. 12. Diese Definition ist als Nominaldefinition zu bewerten.

255 So unterscheidet er hinsichtlich des Zeitpunktes eines Lernstimulus zwischen vergangenem, gegenwärtigem und zukünftigem Stimulus. Weiter unterscheidet er zwischen unbewusstem, reagierendem und abwägendem Lernen. Zudem differenziert er non-formales Lernen in individuelles und soziales Lernen sowie in implizites und explizites Lernen. Vgl. Eraut (2000), S. 10.

256 Vgl. Livingstone (2001). Dabei richtet er den Blick insbesondere auch auf Nordamerika bzw. Kanada.

greift. Livingstone unterscheidet zwischen vier Lern- bzw. Bildungsformen, die er wie folgt definiert:

Formale Bildung findet nach Livingstone statt, „*when a teacher has the authority to determine that people designated as requiring knowledge effectively learn a curriculum taken from a pre-established body of knowledge [...] whether in the form of age-graded and bureaucratic modern school systems or elders initiating youths into traditional bodies of knowledge*“<sup>257</sup>.

Non-formale Bildung oder Weiterbildung findet hingegen dann statt, „*when learners opt to acquire further knowledge or skill by studying voluntarily with a teacher who assists their self-determined interests, by using an organised curriculum, as is the case in many adult education courses and workshops*“<sup>258</sup>.

Informelle Bildung oder Ausbildung erfolgt, „*when teachers or mentors take responsibility for instructing others without sustained reference to an intentionally-organised body of knowledge in more incidental and spontaneous learning situations, such as guiding them in acquiring job skills or in community development activities*“<sup>259</sup>.

Und informelles Lernen schließlich umfasst „*any activity involving the pursuit of understanding knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria [...] in any context outside the pre-established curricula of educative institutions*“<sup>260</sup>. Aus diesen Definitionen gehen die von Livingstone gewählten Kriterien zur Unterscheidung hervor: die Struktur des Wissens und der primäre Akteur. Die folgende Abbildung zeigt diese vier sich hieraus ableitenden Lernformen, welche Livingstone unterscheidet.

Abbildung 2: Unterscheidung von Lernformen nach Livingstone (2001)

		Primärer Agent	
		Lerner	Lehrer
Struktur des Wissens	Vorher bestehend	Non-formale Bildung Weiterbildung	Formale Bildung Erwachsenenbildung
	Situationsbezogen	Selbstgesteuertes Lernen Kollektives Lernen	Informelle Bildung Informelle Ausbildung
Quelle: Livingstone (2001), o. S.			

In diesen Definitionen wird zur Unterscheidung der unterschiedlichen Lernformen in erster Linie das Kriterium der Beziehung zwischen Lehrer bzw. Mentor und Individuum genutzt. Dabei zieht Livingstone die Intentionalität und die Individualität des

257 Livingstone (2001), S. 2.

258 Livingstone (2001), S. 2.

259 Livingstone (2001), S. 2.

260 Livingstone (2001), S. 4.

Lernens nicht als Kriterium heran. Wenn man die Definitionen betrachtet, wird die erwachsenenbildnerische Tradition, in der Livingstone steht, dadurch deutlich, dass die non-formale Bildung oder Weiterbildung in seiner Unterscheidung die zentrale Kategorie zu sein scheint, von der die anderen abgegrenzt werden.<sup>261</sup>

**Schugurensky** weist ergänzend zu den obigen Definitionen darauf hin, dass informelles Lernen außerhalb der Curricula von Bildungsorganisationen, aber nicht zwangsläufig außerhalb von Bildungsorganisationen stattfindet. Ohne Frage kann auch in institutionalisierten Lernumgebungen informell gelernt werden. Daher entwickelt Schugurensky eine Typologie des informellen Lernens, im Rahmen derer er informelles Lernen weiter in selbstgesteuertes Lernen, inzidentelles Lernen<sup>262</sup> und Sozialisation unterscheidet.<sup>263</sup>

Nach Straka ist die Entwicklung des informellen Lernens in fünf zentrale Phasen aufteilbar.<sup>264</sup> Die fünfte Phase, deren Beginn er am Anfang dieses Jahrhunderts sieht, steht demnach in einem engen Zusammenhang mit der Förderung des lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene. Dabei zielen die politischen Bestrebungen nicht nur auf die Förderung non-formalen und informellen Lernens, sondern auch auf die Überprüfung dieser Lernbemühungen. Richtungsweisend ist in diesem Zusammenhang die Veröffentlichung von **Bjørnavold** ‚Making learning visible‘.<sup>265</sup> Dabei verbindet die Europäische Kommission in ihren Anstrengungen zwei Ziele miteinander: steigende soziale Kohäsion und Engagement sowie verbesserte ökonomische Wettbewerbsfähigkeit.<sup>266</sup> Die von Straka bezeichnete fünfte Phase des informellen Lernens soll im Weiteren näher betrachtet werden. Neben der einflussreichen Veröffentlichung von Bjørnavold haben weitere Akteure die Entwicklung der Begriffsverständnisse beeinflusst.

Im Rahmen des Memorandums über lebenslanges Lernen nimmt die **Europäische Kommission** eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten vor. Sie differenziert ebenfalls zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen. Zur Abgrenzung zieht sie in erster Linie die Kriterien des institutionellen Rahmens, der staatlichen Regelung und die Abschluss- bzw. Prüfungsbezogenheit heran. Sie definiert wie folgt:

„Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.“<sup>267</sup>

---

261 Vgl. Colley/Hodkinson/Malcolm (2002), o. S.

262 Zum Begriff des inzidentellen Lernens vgl. Edelmann (2000), S. 283.

263 Vgl. Schugurensky (2000).

264 Vgl. hierzu Straka (2005), S. 28 ff. sowie die Ausführungen in Kapitel 3.1.1 zu den historischen Hintergründen des informellen Lernens.

265 Vgl. Bjørnavold (2001).

266 Vgl. Straka (2005), S. 30.

267 Europäische Kommission (2000), S. 9.

„Nicht formales Lernen findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).“<sup>268</sup>

„Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“<sup>269</sup>

Diese Begriffsdefinitionen bauen aufeinander auf, da die einzelnen Lernformen in Abgrenzung zueinander bestimmt werden. Kritisch ist dabei anzumerken, dass non-formales und informelles Lernen negativ definiert werden. Zudem werden beim non-formalen Lernen lediglich Beispiele genannt, wie dieses stattfindet kann bzw. könnte. Die Definition des informellen Lernens ist teilweise wenig verbindlich, wenn Formulierungen wie ‚nicht notwendigerweise‘ oder ‚unter Umständen‘ gewählt werden.

**Colardyn/Björnavold**, deren Definitionen in Europa, wie oben bereits erwähnt, breit rezipiert werden, unterscheiden die Formen des Lernens nach zwei wesentlichen Kriterien – der Intention des Lerners und der Struktur der Lernumgebung. Anhand dieser Kriterien gelangen sie zu der folgenden Differenzierung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen:<sup>270</sup>

Abbildung 3: Unterscheidung formalen, non-formalen und informellen Lernens nach Colardyn/Björnavold (2005)

Struktur des Kontextes	Lernintention	
	Lernen ist beabsichtigt	Lernen ist unbeabsichtigt
Geplante Lernaktivitäten	Formales Lernen	
Geplante Aktivitäten		Non-formales Lernen (oder kontextuelles Lernen)
Keine Planung		Informelles Lernen

Quelle: Colardyn/Björnavold (2005), S. 22.

268 Europäische Kommission (2000), S. 9.

269 Europäische Kommission (2000), S. 9 f.

270 Vgl. Colardyn/Björnavold (2005), S. 22 f.

Die obige Dreiteilung des Lernens weist eine gewisse Inkonsistenz auf, worauf Straka aufmerksam macht.<sup>271</sup> Bei der Anerkennung<sup>272</sup> werden die Lernergebnisse bewertet und nicht der Lernprozess selbst. Dieser Lernprozess findet in unterschiedlichen Settings statt, die formal, non-formal oder informell sein können; das Lernen selbst ist es jedoch nicht. Dies ist eine sehr zentrale Feststellung, welche die hier getroffene differenzierte Betrachtung des Lernprozesses und der Lernformen sowie die des Anerkennungsprozesses rechtfertigt. **Eraut** und **Straka** schlagen daher in Bezug auf das Setting der Validierung eines Lernprozesses vor, lediglich zwischen formalen und non-formalen Settings zu unterscheiden.<sup>273</sup> Daraus lassen sich die folgenden Lernformtypen ableiten. Formales Lernen findet dabei immer in einem festgelegten Rahmen statt. Es ist organisiert, wird durch eine Lehrperson vermittelt, und die angestrebten Lernergebnisse sind extern vorgegeben. Das Lernen führt zu einer festgelegten Qualifikation oder einem Zertifikat und ist mit weiteren Berechtigungen im Bildungssystem verbunden. Das Gegenteil ist in der Regel bei non-formalem und informellem Lernen der Fall. Straka unterscheidet drei Lerntypen: den expliziten, den zufälligen und den impliziten.<sup>274</sup>

Abbildung 4: Unterscheidung von Lerntypen nach Straka (2002)

Umweltbedingungen	Formal	Non-formal
Lerntypen	(Öffentliche) Schule und Berufsbildungssystem	Arbeitsplatz, Familie, Gleichaltrige, andere
Explizit	XX	X
Zufällig	X	X
Implizit	X	XX

Quelle: In Anlehnung an Straka (2002), S. 152 ff.

Folgt man dieser Zweiteilung zwischen formalen und non-formalen Lernumgebungen, lassen sich beide wie folgt charakterisieren. Formale Lernumgebungen zeichnen sich durch die Homogenität der Lernergebnisse aus. Die Lernprogression ist kollektiv und identisch<sup>275</sup> für alle Lerner. Die Inhalte sind in bestimmten Disziplinen und Domänen verortet. Die Lehrvoraussetzungen sind formalisiert, und die Lehrzeit ist a priori vorgegeben. Der Transfer des Erlernten erfolgt aus einem Lernkontext in einen Arbeitskontext. Dagegen ist bei non-formalen und informellen Settings das Lernen heterogen wie die Arbeits- und Lebenserfahrungen der Individuen. Die

271 Vgl. Straka (2002).

272 Die Autoren Colardyn/Björnavold sprechen hier nicht von Anerkennung, sondern von Validierung. Vgl. Colardyn/Björnavold (2005).

273 Vgl. Eraut (2000) sowie Straka (2002).

274 Vgl. Straka (2002).

275 Dies gilt zumindest für die intendierte Lernprogression.

Lernprogression ist ebenfalls individuell unterschiedlich, es gibt keine Lehrvorgaben, und die Lehrzeit ist nicht vorher festgelegt. Der Transfer erfolgt von einem Arbeits- oder Sozialkontext in einen anderen, und im Gegensatz zum formalen Setting können vorheriges Lernen und/oder Erfahrungen berücksichtigt werden.<sup>276</sup> In der Literatur wird weithin die Meinung vertreten, dass Settings den Lernprozess und die Lernergebnisse beeinflussen. Daher kann man formales und non-formales Lernen als zwei Extrempunkte eines Kontinuums betrachten.<sup>277</sup>

Auch die europaweite Studie von **Weiß et al.** zur Zertifizierung von IKT-Fertigkeiten unterscheidet zwischen den drei Lernformen formal, non-formal und informell.<sup>278</sup> Hierin wird insbesondere der Grad bzw. die Art der Steuerung als Unterscheidungskriterium angeführt. Während sich das formale Lernen in erster Linie durch die Lehrersteuerung auszeichnet, ist non-formales Lernen eher lernerzentriert und bietet den Lernern Flexibilität. Weiter wird informelles Lernen als lebenslanger Prozess verstanden, durch den das Individuum Einstellungen, Werte, Fertigkeiten und Kenntnisse aus seinen täglichen Erfahrungen erlangt. Weiß et al. (2005) stellen fest, dass informelles und non-formales Lernen schwer voneinander abzugrenzen sind.<sup>279</sup> Die Unterscheidung lässt sich neben den institutionellen Kontexten weiter am Grad der Planung und Strukturiertheit festmachen. Abbildung 5 zeigt die getroffene Unterscheidung anhand der ausgewählten Kriterien.<sup>280</sup>

Wie anhand der bisherigen Ausführungen bereits deutlich wird, ist die Unterscheidung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen mit einer gewissen begrifflichen Unsicherheit verbunden, worauf zahlreiche Autoren hinweisen.<sup>281</sup> Es gibt zahlreiche miteinander konkurrierende Definitionen der unterschiedlichen Begriffe und Konzepte, wobei auch deutlich wird, dass die Unterschiede teilweise nur marginal sind. Einen breiten Überblick über zahlreiche international diskutierte Ansätze zur Unterscheidung von Lernformen gibt Werquin (Abbildung 6).<sup>282</sup>

276 Vgl. Straka (2002).

277 Vgl. Colardyn/Bjørnåvold (2005), S. 26 ff. Erpenbeck/Sauer schlagen vor, ein derartiges Kontinuum zwischen den beiden Extremen des external kontrollierten Lernens (formal) und des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens (non-formal) aufzuspannen. Vgl. Erpenbeck/Sauer (2000).

278 Vgl. Weiß/Dolan/Stucky/Bumann (2005), S. 54 ff.

279 Vgl. ebenda, S. 54 ff.

280 Dieser Ansatz liefert bereits sehr interessante Anknüpfungspunkte für die Verfahrenstypologie, welche in Kapitel 5.3.3 entwickelt wird.

281 Vgl. neben den oben bereits genannten Autoren insbesondere Bjørnåvold (1997), Dohmen (2001), Overwien (2002) sowie Gnhas (2003).

282 Vgl. Werquin (2007).

Abbildung 5: Unterscheidung von Lernformen nach Weiß et al. (2005)

	<b>Formal</b>	<b>Non-formal</b>	<b>Informell</b>
<b>Absicht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• langfristig und generell berechnungsnachweisbasiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kurzfristig und spezifisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• situiertes Lernen, spezifisch, aktivitäts- und erfahrungsbasiert</li> </ul>
<b>Zeitraumen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• langfristige Zyklen/vorbereitend/Vollzeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualisiert/outputorientiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualisiert</li> </ul>
<b>Inhalt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• standardisiert/inputzentriert</li> <li>• akademisch</li> <li>• Eingangsvoraussetzungen bestimmen Klientel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualisiert/outputzentriert</li> <li>• praktisch</li> <li>• Klientel bestimmt Eingangsvoraussetzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualisiert, kontextualisiert</li> <li>• praktisch, nicht explizierbares Wissen</li> <li>• individuelle Interessen und Bedürfnisse</li> </ul>
<b>Vermittlungssystem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• institutionenbasiert, isoliert von Umwelt</li> <li>• starr strukturiert, lehrerzentriert und ressourcenintensiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umweltbasiert, gemeinschaftsbezogen</li> <li>• flexibel, lernerzentriert und ressourcensparend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinschaftsbezogen, Arbeitskontext, gemeinschaftlich, kollegial</li> <li>• flexibel, informelle Art und Weise, nicht kursbasiert</li> </ul>
<b>Kontrolle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• extern/hierarchisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autonom/demokratisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstgesteuert</li> </ul>
<b>Entstehung des Curriculums</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• top down</li> <li>• vorgegebenes Curriculum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gemischt: top down oder bottom up</li> <li>• ausgehandeltes Curriculum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bottom up</li> <li>• non-curricular, gesprächsbasiert, Interesse und Bedürfnis</li> </ul>
Quelle: Weiß/Dolan/Stucky/Bumann (2005), S. 55.			

Im Rahmen der internationalen OECD-Studie zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens betrachtet er die bestehenden Ansätze und Konzepte. Es zeigt sich, dass trotz der diskutierten begrifflichen Unschärfen die Unterscheidung zwischen den drei Lernformen formal, non-formal und informell das in der Literatur dominierende Konzept ist. Hier muss angemerkt werden, dass dies auch damit zusammenhängen kann, dass die unterschiedlichen Autoren sich auf die bereits vorliegende Literatur beziehen und sich daher die Dreiteilung der Lernformen zunehmend verbreitet.



Abbildung 6: Überblick möglicher Unterscheidungen von Lernformen

	<b>Formal</b>	<b>Non-formal</b>	<b>Informell</b>
<b>Coombs et al. (1973)</b>	Formale Bildung: in Erstausbildung und Berufsbildungssystem	Non-formale Bildung: organisiert, jedoch außerhalb des formalen Sektors; dient identifizierbarer Klientel und hat Lernziele	Informelle Bildung: tatsächlicher lebenslanger Lernprozess, tägliche Erfahrungen (Freunde, Nachbarn etc.)
<b>ISCED 97</b>	Formale Bildung: in Erstausbildung und Berufsbildungssystem, Alter unter 20/25	Non-formale Bildung: organisiert und nachhaltig, alle Altersklassen, innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen, Bildungsprogramme für Erwachsene	Informelle Bildung ist beabsichtigt, jedoch weniger organisiert und strukturiert
<b>EC (2000)</b>	Formales Lernen: in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und führt zu einer Qualifikation	Non-formales Lernen: neben der Hauptrichtung des Bildungssystems, führt nicht zu einer Qualifikation	Informelles Lernen: von alltäglichen Situationen, nicht notwendigerweise beabsichtigt
<b>EUROSTAT (2000 und 2006)</b>	Entnommen aus ISCED 97	Entnommen aus ISCED 97	Informelles Lernen: beabsichtigt, weniger organisiert, weniger strukturiert als formales Lernen
<b>CEDEFOP (2005)</b>	Geplante und beabsichtigte Lernaktivitäten	Geplante und beabsichtigte Aktivitäten, kein Lernziel	Nicht geplante und nicht beabsichtigte Lernaktivitäten
<b>OECD (2007a)</b>	Formales Lernen: in einer Bildungsinstitution, einem Ausbildungszentrum für Erwachsene oder am Arbeitsplatz	Non-formales Lernen: in Bildungsprogrammen, aber nicht bewertet und führt nicht zu einer Qualifikation, beabsichtigt	Informelles Lernen: von täglicher Arbeit, Familien- oder Freizeitaktivitäten, nicht organisiert oder strukturiert unbeabsichtigt
<b>CEDEFOP (2008a)</b>	Formales Lernen: in der Schule, einem Ausbildungszentrum oder am Arbeitsplatz	Non-formales Lernen: geplante Aktivitäten, jedoch kein Lernziel, unbeabsichtigt	Informelles Lernen: von täglicher Arbeit, Familien- oder Freizeitaktivitäten, nicht organisiert oder strukturiert unbeabsichtigt
Quelle: In Anlehnung an Werquin (2007), S. 22.			

Es zeigt sich, dass in neueren Studien immer wieder auf populäre Veröffentlichungen aus der Vergangenheit zurückgegriffen und Bezug genommen wird, weswegen sich die Trias der Lernformen weiterhin fortsetzt. Werquin stellt in seiner Studie fest, dass insbesondere Coombs/Ahmed die Kategorien formale, non-formale und informelle Bildung<sup>283</sup> populär gemacht haben.<sup>284</sup> Die obige Abbildung verdeutlicht noch

283 Die parallele Verwendung der Begriffe des informellen Lernens und der informellen Bildung ist teilweise verwirrend. Im Rahmen der Studien von Coombs/Ahmed (1974) sind beide Begriffe jedoch synonym zu verstehen (vgl. ebenda, S. 7 ff.). Hierauf weist auch Overwien hin. In den USA wird der Begriff *informal education* auch im Zusammenhang mit den Begriffen *open education* und offenem Unterricht verwendet. Daneben gibt es in Großbritannien einen Diskussionszusammenhang um den Begriff *informal education*, der mit den Ansätzen der deutschen Sozialpädagogik vergleichbar ist. Vgl. Overwien (2005), S. 4.

284 Vgl. Werquin (2007), S. 22 sowie Coombs/Ahmed (1974).

einmal, dass es eine Reihe von unterschiedlichen Definitionen für die drei Lernformen gibt. Insbesondere der Begriff des non-formalen Lernens scheint hier noch eher problematisch zu sein, da die vielfältigen in der Literatur auftauchenden Definitionen ziemlich diskrepant sind.<sup>285</sup> Werquin (2007) diskutiert die von den verschiedenen Akteuren vorgenommenen Begriffsdefinitionen, worauf im Weiteren näher eingegangen wird.<sup>286</sup>

Formale Bildung definiert die ISCED 97 als Bildung, die im System der Einrichtungen des formalen Bildungssystems vermittelt wird und normalerweise fortlaufende Stufen einer Vollzeitausbildung darstellt.<sup>287</sup> Die Europäische Kommission definiert formales Lernen sehr viel allgemeiner als Lernen, das in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen stattfindet und zu einem anerkannten Abschluss oder einer Qualifikation führt.<sup>288</sup> Im Jahr 2007 schließlich schlägt die OECD eine Definition vor, wonach formales Lernen erreicht werden kann, wenn ein Lerner sich entschließt, an einem angeleiteten Programm in einer Bildungseinrichtung, einer Erwachsenenbildungseinrichtung oder am Arbeitsplatz teilzunehmen.<sup>289</sup> Formales Lernen wird grundsätzlich in Form einer Qualifikation oder eines Zertifikats anerkannt.<sup>290</sup> Wie Werquin feststellt, betont diese Definition, dass formales Lernen zum einen außerhalb einer Bildungs- und Ausbildungseinrichtung wie z. B. dem Arbeitsplatz stattfinden kann und zum anderen in der Regel zu einer Qualifikation führt.<sup>291</sup> Die Definition des CEDEFOP, welche wesentlich von Colardyn/Björnavold geprägt wurde, sieht als entscheidende Eigenschaften formalen Lernens den Organisations- und Strukturierungsgrad sowie die Expliziertheit<sup>292</sup> des Lernens. Aus Lernericht ist formales Lernen intentional, und es führt typischerweise zu einer Qualifikation.<sup>293</sup> Wichtig scheint bei der Definition der Begriffe formalen, non-formalen und informellen Lernens, dass diese sich gegenseitig ausschließen und ihre Summe dabei gleichzeitig alle möglichen Lernaktivitäten umfasst.<sup>294</sup>

---

285 Vgl. Werquin (2007), S. 22.

286 Vgl. ebenda, S. 22 ff.

287 Vgl. UNESCO (1997). In einigen Ländern wie in Deutschland sind Teile dieser Stufen in Teilzeit organisiert, wie z. B. im dualen System in Deutschland. Kriterien wie das Alter werden derzeit nicht mehr zur Definition benutzt.

288 Vgl. Europäische Kommission (2000).

289 Vgl. ebenda.

290 Vgl. OECD (2007).

291 Vgl. Werquin (2007), S. 22.

292 Dies zeigt sich insbesondere dadurch, dass Ziele, Zeiten und Ressourcen des Lernens festgelegt sind.

293 Diese Definition betont das Vorhandensein von Lernzielen und die Intentionalität als Merkmale. Hier ist die Definition aus dem Jahr 2005 gemeint. Vgl. CEDEFOP (2008a).

294 Vgl. Werquin (2007), S. 23.

Einige Autoren, wie besonders oft rezipiert Coombs et al. oder EUROSTAT, sprechen anstatt von formalem Lernen von formaler Bildung.<sup>295</sup> Jedoch impliziert der in der europäischen Bildungspolitik dominierende Begriff des lebenslangen Lebens<sup>296</sup> eine Fokussierung auf das Lernen der Individuen anstatt auf das Lehrangebot der (Bildungs-)Einrichtungen.<sup>297</sup> Der Begriff formale Bildung steht des Weiteren im Widerspruch zu der Möglichkeit, dass Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen stattfinden kann.<sup>298</sup> Historisch wurde der Begriff des formalen Lernens lediglich im Zusammenhang mit dem Erst-(Ausbildungs-)System verwendet; deshalb auch die Angabe eines Maximalalters in einigen Definitionen.<sup>299</sup>

Die Europäische Kommission beschreibt informelles Lernen als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens.<sup>300</sup> Weiter ist es nach deren Definition nicht notwendigerweise intentional und wird dementsprechend von den Individuen selbst nicht als Beitrag zu ihrem Wissen und ihren Fertigkeiten wahrgenommen. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass dies nur in Bezug auf den Erwerb des Wissens und der Fertigkeiten gilt. Um das Wissen und die Fertigkeiten in einem Anerkennungsverfahren berücksichtigen zu können, muss sich das Individuum im Rahmen dessen des informellen Lernens und dessen Ergebnissen bewusst werden. Die OECD schlägt schließlich vor, informelles Lernen als Ergebnis alltäglicher arbeits-, familien- oder freizeitbezogener Aktivitäten zu charakterisieren.<sup>301</sup> Es ist nicht organisiert oder strukturiert (im Sinne von Zielen, Dauer oder Lernunterstützung). In den meisten Fällen ist es entsprechend der OECD-Definition aus der Lernerperspektive nicht intentional. Weiter führt es in der Regel nicht zu einer Zertifizierung.<sup>302</sup>

Nachdem das CEDEFOP im Jahr 2005 informelles Lernen zunächst lediglich als nicht intentional und nicht geplant charakterisierte, formuliert es dies 2008 ausführlicher und ähnlich wie die obige Definition der OECD. Abgesehen von der Definition durch EUROSTAT<sup>303</sup> sind die in der internationalen Literatur vorgenommenen Defini-

295 Vgl. Coombs et al. (1973) sowie EUROSTAT (2006). Coombs et al. definieren wie folgt: „By formal education we refer, of course, to the hierarchically structured, chronologically graded educational system, running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialized programmes and institutions for full-time technical and professional training.“ Vgl. ebenda, S. 11.

296 Vgl. hierzu Europäische Kommission (2000) sowie Europäische Kommission (2001).

297 Vgl. Werquin (2007), S. 23.

298 Die von Coombs et al. seinerzeit vorgebrachte Definition erscheint heute seltsam. So wird formale Bildung als ein hierarchisch strukturiertes und chronologisch gestuftes Bildungssystem von der Grundschule bis zur Universität charakterisiert, wobei in Ergänzung zur allgemeinen und akademischen Bildung auch technische und berufliche Ausbildung in Vollzeit mit eingeschlossen ist. Vgl. Coombs et al. (1973).

299 Nachdem zunächst nur zwischen formalem und informellem Lernen unterschieden wurde, wurde der Begriff des non-formalen Lernens eingeführt, um nützliche Unterscheidungen für Pädagogen (Lernziele) und für Wirtschaftswissenschaftler (Kosten) zu ermöglichen. Vgl. Werquin (2007), S. 23.

300 Vgl. Europäische Kommission (2000).

301 Vgl. OECD (2007).

302 Vgl. ebenda.

303 Vgl. EUROSTAT (2001).

tionen informellen Lernens damit recht einheitlich.<sup>304</sup> Die Definition von EUROSTAT weicht davon ab, da hier informelles Lernen als intentional charakterisiert wird.<sup>305</sup>

Insbesondere für den Begriff des non-formalen Lernens besteht eine Reihe von Definitionen nebeneinander. Die ISCED 97 definiert non-formales Lernen als jegliche organisierte und nachhaltige Bildungsaktivität, die nicht unter die Definition des formalen Lernens fällt. Daher kann non-formales Lernen sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und Personen jeglichen Alters ansprechen.<sup>306</sup> Die Europäische Kommission schlägt vor, Lernen, das neben dem etablierten Bildungs- und Ausbildungssystem stattfindet und typischerweise nicht zu einem formalisierten Zertifikat führt, als non-formales Lernen zu bezeichnen.<sup>307</sup> Non-formales Lernen kann dementsprechend am Arbeitsplatz ebenso wie in gesellschaftlichen Einrichtungen und Gruppen stattfinden. Daneben kann es in Organisationen oder Einrichtungen stattfinden, die als Komplement zum formalen System eingerichtet wurden.<sup>308</sup> Die OECD spricht von non-formalem Lernen, wenn ein Individuum einem Lernprogramm folgt, dabei aber normalerweise nicht bewertet wird und keine Zertifizierung erhält.<sup>309</sup> Dennoch kann das Lernen in diesem Fall durch die Lerneinrichtung strukturiert sein und aus Sicht des Lerners intentional sein.<sup>310</sup> Problematisch ist bei beiden Definitionen, dass sie die fehlende Zertifizierung als Merkmal enthalten, was in Ländern mit ausgeprägtem Anerkennungssystem zu unscharfen Abgrenzungen führt.<sup>311</sup> Vor diesem Hintergrund scheint die Definition von Coombs et al. geeigneter, da diese das Kriterium der Zertifizierung nicht enthält.<sup>312</sup> Die Definition des CEDEFOP enthält ebenfalls das Problem, gegebenenfalls zu Überschneidungen mit anderen Lernformen zu führen.<sup>313</sup> So ist laut CEDEFOP non-formales Lernen eingebunden in geplante Aktivitäten, die nicht explizit als Lernen

---

304 Sogar erste Definitionen durch Coombs et al. (1973) sind relativ konsistent mit dem oben Dargestellten.

305 Vgl. Werquin (2007), S. 23 f. Eben dieser Auffassung ist auch Gnahn in seiner Definition informellen Lernens, wie bereits dargestellt wurde.

306 Je nach nationalem Hintergrund kann es Bildungsprogramme der Erwachsenenbildung, Grundbildung, Fertigkeiten für alltägliche und berufliche Kontexte sowie kulturelle Inhalte umfassen. Non-formale Bildungsprogramme müssen daneben nicht dem Stufensystem folgen und können eine unterschiedliche Dauer haben. Vgl. ISCED 97.

307 Vgl. Europäische Kommission (2000).

308 Vgl. ebenda.

309 Vgl. OECD (2007).

310 Vgl. ebenda.

311 Vgl. Werquin (2007), S. 24.

312 Coombs et al. (1973) definieren non-formale Bildung folgendermaßen: „*For purpose of this study we define nonformal education as any organized educational activity outside the established formal system – whether operating separately or as an important feature of some broader activity – that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives.*“ Vgl. ebenda, S. 11.

313 Vgl. CEDEFOP (2008a).

bezeichnet werden; aus Lernericht ist non-formales Lernen<sup>314</sup> intentional.<sup>315</sup> Diese Definition hat den Vorzug, dass die Ergebnisse des Lernens und insbesondere der Aspekt der Zertifizierung nicht in der Definition selbst vorkommen, sondern nur in einem Kommentar. Demnach können non-formale Lernergebnisse validiert werden und zu einer Qualifikation führen, haben jedoch trotz der Intentionalität nicht zwangsläufig Lernergebnisse.<sup>316</sup>

Werquin stellt anders als beispielsweise Straka<sup>317</sup> fest, dass die Definitionen des formalen und des informellen Lernens abgesehen von einigen Ausnahmen relativ konsistent sind. Dagegen beurteilt er die Definition des non-formalen Lernens als vergleichsweise unscharf. Während formales Lernen organisiert ist, Lernziele hat und intentional ist, lässt sich informelles Lernen dadurch charakterisieren, dass es nicht organisiert ist, keine Lernziele verfolgt und nicht intentional ist. Non-formales Lernen ist organisiert, wobei damit Lernziele verfolgt werden können oder nicht. Zudem kann es intentional oder nicht intentional sein. Oft entscheiden weitere Gegebenheiten über den Unterschied, wie etwa die Dauer oder die Zertifizierung. Entsprechend zeigen sich in der von Werquin getroffenen Unterscheidung zahlreiche Parallelen zwischen formalem und non-formalem Lernen.<sup>318</sup>

Abbildung 7: Unterscheidung von Lernformen nach Werquin (2007)

	Organisiert	Lernziele	Intentional	Dauer	Führt zu einer Qualifikation
<b>Formales Lernen</b>	Ja	Ja	Ja	Relativ lange oder Vollzeit	Ja (fast immer)
<b>Non-formales Lernen</b>	Ja oder nein	Ja oder nein	Ja oder nein	Ziemlich kurz oder Teilzeit	Nein (normalerweise nicht)
<b>Informelles Lernen</b>	Nein	Nein	Nein	Keine Angabe	Nein

Quelle: In Anlehnung an Werquin (2007), S. 4.

Werquin bemüht sich um eine deutliche und einfach verständliche Unterscheidung der Lernformen unter Vermeidung von Überschneidungen der Definitionen. Zunächst werden alle Bezüge darauf, ob Lernen zu einer Zertifizierung führt oder

314 Dieser Lernbegriff ist konnotiert mit den vorgegebenen Lernergebnissen, Lernzeiten und Lernmitteln.

315 Vgl. ebenda.

316 Werquin (2007), S. 24 f.

317 Vgl. Straka (2002).

318 Werquin weist bezüglich der obigen Abbildung darauf hin, dass die beiden Unterscheidungsmerkmale Dauer und Erlangung einer Qualifikation am Ende des Lernprozesses in einigen an der OECD-Studie beteiligten Ländern herangezogen werden. Diese scheinen ihm jedoch weniger gut geeignet für die Unterscheidung als die drei anderen Merkmale. Wenn künftig mehr und mehr auch non-formales und informelles Lernen anerkannt wird, ist die Unterscheidung anhand dessen, ob das Lernen zu einer Qualifikation führt, nicht mehr möglich.

nicht, vernachlässigt, da dieses Kriterium keine Bedeutung mehr hat, wenn alle drei Lernformen perspektivisch formal anerkannt werden. Dieses Kriterium wird jedoch in dieser Untersuchung in jedem Fall berücksichtigt, da es im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens von zentraler Bedeutung ist, ob das Lernen des Individuums bereits zertifiziert ist oder nicht. Des Weiteren nimmt Werquin in seinen Definitionen keinen Bezug auf den Ort und die Dauer des Lernens. Dieser ‚Kriterienpurismus‘ markiert den zentralen Unterschied gegenüber den obigen Differenzierungsansätzen. Somit werden lediglich die beiden folgenden Kriterien genutzt, um die Lernformen zu definieren:

1. ob das Lernen intentional ist oder ob es als ein Nebeneffekt passiert und
2. ob die Aktivität, was auch immer sie sein mag, (ein) Lernergebnis(se) hat.

Abbildung 8 zeigt die sich daraus ergebenden Definitionen. Werquin versucht, die begriffliche Unsicherheit durch die Nutzung dieser Kreuztabelle zu beheben, in der lediglich zwei Merkmale verwendet werden: Lernergebnis und Intentionalität. Individuen können somit stets und an allen Orten lernen. Lernen kann während einer Aktivität passieren, die explizite Lernziele beinhaltet oder nicht, und das Individuum kann sich dessen bewusst sein oder nicht.<sup>319</sup> Das erste Kriterium der Intentionalität, welches auch in verschiedenen anderen Ansätzen genutzt wird, beinhaltet die Problematik der retrospektiven Beurteilung, ob das Lernen intentional war oder nicht. Das zweite Kriterium, ob Lernen zu Lernergebnissen führt, muss als unscharf bewertet werden, da unklar bleibt, wann etwas ein Lernergebnis darstellt und was ggf. andere Ergebnisse einer Aktivität sind. Sofern Lernergebnisse sich nur aus Aktivitäten ergeben, die geplant sind, wie es der Ansatz nahelegt, weist dieses Kriterium starke Überschneidungen mit dem Kriterium der Intentionalität auf.

Abbildung 8: Unterscheidung von Lerntypen nach Werquin (2007)

Es gibt eine Lernintention:	Ja: Lernen ist intentional	Nein: Lernen ist nicht intentional
<b>Die Aktivität ist als Lernaktivität geplant:</b>		
<b>Ja: Die Aktivität hat ein Lernergebnis</b>	Formales Lernen (Typ I)	Semi-formales Lernen (Typ III)
<b>Nein: Die Aktivität hat kein Lernergebnis</b>	Non-formales Lernen (Typ II)	Informelles Lernen (Typ IV)
Quelle: In Anlehnung an Werquin (2007), S. 5.		

319 Vgl. ebenda, S. 5.

Werquin führt weiter den Begriff des sogenannten semi-formalen Lernens ein. Dies definiert er als Lernen, das während Aktivitäten mit Lernzielen stattfindet, dabei aber über diese Lernziele hinausgeht. Die Individuen haben bei dieser Art des Lernens die Intention, bestimmte Dinge zu lernen, wobei sie gleichzeitig unbewusst auch andere Dinge lernen.<sup>320</sup> Diese Überlegung weist Bezüge zur in der Erziehungswissenschaft sowie in der Berufspädagogik getroffenen Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung auf. Intentionale Erziehung bezeichnet die beabsichtigte, bewusst vollzogene, zielgerichtete Erziehung, während die funktionale Erziehung sich durch ihre Unbewusstheit auszeichnet.<sup>321</sup>

Werquins Begriffsunterscheidung anhand des Vorliegens von Lernergebnissen ist nah angelehnt an die Kategorie ‚Struktur des Kontextes‘, welche vom CEDEFOP (2005)<sup>322</sup> verwendet wird, wobei sich nach Werquins Auffassung im Unterschied dazu die vier obigen Typen gegenseitig ausschließen.<sup>323</sup> Die Eindeutigkeit des Vorliegens von Lernergebnissen ist in jedem Fall kritisch zu beurteilen, da das Lernprogramm identisch sein kann – gleichgültig ob diesbezüglich Lernergebnisse formuliert wurden oder nicht. Jedoch hält Werquin die beiden Kriterien ‚Intentionalität‘ und ‚Vorliegen von Lernergebnissen‘ insbesondere zur Abgrenzung non-formaler und informeller Lernprozesse für relevant.<sup>324</sup> Das Konzept des semi-formalen Lernens ist dem des informellen Lernens nahe, findet jedoch im Kontext einer formalen Lernaktivität statt.<sup>325</sup> Somit schlägt Werquin vor, sich von der Vergabe von Namen für die verschiedenen Lernformen zu verabschieden und stattdessen neutrale Bezeichnung wie Typ I, II, III und IV zu verwenden.<sup>326</sup>

Zusammenfassend stellt Werquin heraus, dass die Unterscheidung der Lernformen oft auf den folgenden Kriterien basiert: Organisiertheit, Lernergebnisse und Intentionalität. Daneben können zwei weitere Kriterien nützlich sein, um Lernen zu modifizieren, nicht aber um es zu definieren: Dies sind seine Dauer und die Frage,

320 Vgl. Werquin (2007), S. 5.

321 Vgl. hierzu Schelten (2004), S. 21.

322 Vgl. hierzu die obigen Ausführungen.

323 Hier lässt sich anmerken, dass die Frage, ob das Lernen geplant ist, ob es Lernziele hat oder welcher Kontext und welche Struktur gegeben sind, dasselbe ausdrückt.

324 Werquin schätzt beide Komponenten in Bezug auf die Dokumentation von Fertigkeiten, was er als individuelle Seite bezeichnet, und in Bezug auf die Anerkennung, was er als gesellschaftliche oder systemische Seite bezeichnet, als bedeutsam ein. Er vermutet, dass wahrscheinlich genau das von Wert ist, was den Menschen nicht bekannt ist. Vgl. Werquin (2007), S. 6.

325 Werquins begriffliche Innovation ist somit die Einführung einer vierten Lernform, dem semi-formalen Lernen, da seiner Meinung nach Individuen oftmals über die vorgegebenen Lernziele hinaus lernen. Die Individuen lernen etwas über sich selbst, über Teamarbeit sowie über ihr Verhalten in einer Gruppe.

326 Darüber hinaus ist er der Auffassung, dass es möglich sein sollte, grundsätzlich von Lernen, welches nicht formal ist, zu sprechen, damit lange Listen von Lernarten (non-formal, semi-formal und informell) vermieden werden. Vgl. Werquin (2007), S. 6.

ob das Lernen zu einer Qualifikation führt.<sup>327</sup> Weiter zeigt sich, dass eine Reihe von Studien und Autoren eine abschließende Zertifizierung bzw. Qualifikation als Hauptelement zur Definition der Lernformen heranziehen.<sup>328</sup>

Eine umfassende Literaturlauswertung hinsichtlich der verwendeten Kriterien zur Unterscheidung von formalem, non-formalem und ggf. informellem Lernen haben Colley/Hodkinson/Malcolm vorgenommen.<sup>329</sup> Sie benennen im Ergebnis ihrer Untersuchung die folgenden Kriterien: 1. Bildung oder Nichtbildung, 2. Ort (z. B. bildungsbezogen oder gesellschaftlich), 3. Lerner/Lehrer Intentionalität/Aktivität (Freiwilligkeit), 4. Grad der Planung oder intentionalen Strukturierung, 5. Art und Ausmaß der Prüfung und Akkreditierung, 6. Zeitrahmen des Lernens, 7. Grad, zu dem das Lernen implizit oder explizit ist, 8. Grad, zu dem Lernen kontextspezifisch oder generalisierbar/transferierbar bzw. external bestimmt oder nicht ist, 9. ob Lernen eher ‚verkörpert‘ oder ‚vergeistigt‘ ist, 10. Teil eines Kurses oder nicht, 11. Messung des Outcomes oder nicht, 12. Lernen in kollektiver/kollaborativer Form oder individuell, 13. Status des Wissens und des Lernens, 14. Art des Wissens, 15. Lehrer-Lerner-Beziehung, 16. pädagogische Ansätze, 17. Mediation des Lernens durch wen und in welcher Art und Weise, 18. Zweck und Interessen, den Bedürfnissen dominierender oder marginalisierter Gruppen zu entsprechen, 19. Ansiedlung innerhalb der gesetzlichen Machtverhältnisse und 20. Ort der Kontrolle.<sup>330</sup>

Overwien kommt bei seiner Betrachtung unterschiedlicher Ansätze zur Differenzierung von Lernformen zu dem Schluss, dass es zunächst in einer allgemeinen Sichtweise sinnvoll ist, ein Kontinuum zwischen selbstgesteuertem und außeninduziertem Lernen zu betrachten. Weiter stellt er fest, dass sich lernorganisatorische und prozesshaftere Definitionen insgesamt zu ergänzen und nicht auszuschließen scheinen.<sup>331</sup>

Vor dem Hintergrund der hier diskutierten Ansätze zeigt sich, dass sich in der jüngsten Phase der Diskussion um informelles Lernen keineswegs ein eindeutiges Begriffsverständnis der drei Lernformen herausgebildet hat. Deutlich wird jedoch, dass die Dreiteilung insbesondere in der jüngeren europäischen sowie internationalen Diskussion dominiert. Eine Erklärung hierfür ist, dass die Autoren sich oftmals

---

327 Das letztgenannte Kriterium lässt sich dadurch abschwächen, dass man unterscheidet, ob eine Bewertung stattfindet oder nicht. Eine Bewertung stellt nicht gleichzeitig eine sichtbare, brauchbare und übertragbare Auszeichnung dar.

328 Werquin begründet, warum diese Unterscheidung wenig geeignet zu sein scheint. Zum einen ist die Unterscheidung auf der Grundlage der Lernziele, Intentionalität und der Organisiertheit konsistenter als das Kriterium der Bestätigung durch akkreditierte Einrichtungen, da diese immer am Ende des Lernprozesses erfolgt. Zum anderen trägt dieses Unterscheidungsmerkmal nicht mehr in Ländern, in denen auch non-formales und informelles Lernen durch die Vergabe einer Qualifikation bestätigt wird. Vgl. Werquin (2007), S. 7.

329 Vgl. Colley/Hodkinson/Malcolm (2003), S. 28.

330 Vgl. ebenda.

331 Vgl. Overwien (2005), S. 15.



auf bereits bestehende Definitionen beziehen und sich so die Trias der drei Lernformen fortsetzt.

Insgesamt lassen sich zwei wesentliche Aspekte zur Differenzierung der Lernformen unterscheiden:

1. die organisatorische Gestaltung des Lernprozesses durch Dritte sowie durch das Individuum selbst,
2. die Dokumentation, Bescheinigung und Sichtbarmachung der Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse durch Dritte.

Daher wird in der vorliegenden Untersuchung auf den theoretischen Ansatz von Straka Bezug genommen, welcher diese beiden Aspekte enthält. Straka kritisiert die theoretischen Defizite der europäischen Definitionen und entwickelt daher ein theoretisches Konzept des Lernens, welches er auf die europaweit prädominanten Definitionen anwendet. In seinem Modell unterscheidet Straka in Anlehnung an Hildebrand<sup>332</sup> zwischen Aktion und Information auf der Ebene des aktuellen Lernabschnitts. Daneben unterscheidet er unter Bezugnahme auf die Theorie von Gagné<sup>333</sup> zwischen externalen Bedingungen und internalen Bedingungen. Dieses Konzept betrachtet eine Aktion des Lerners lediglich als einen Indikator für das Lernen selbst. Zudem wird die Aktion durch die beiden Faktoren Motivation und Emotion beeinflusst. Diese vier Faktoren Information, Aktion, Motivation und Emotion bedingen einander. Aus einer Aktion des Lerners ergeben sich Konsequenzen mit externalem und solche mit internalem Bezug.

Dieses Lernmodell wendet Straka auf die durch das CEDEFOP verbreitete Unterscheidung Björnavolds und Colardyns an.<sup>334</sup> Wie oben dargestellt, basiert deren Ansatz auf zwei zentralen Kriterien: die Intention zu lernen und die Struktur des Lernkontextes.<sup>335</sup> An diesen Definitionen kritisiert Straka unter anderem Folgendes. Internale Bedingungen als konstituierendes Merkmal von Lernen fehlen. Zudem sind die Definitionen teilweise tautologisch. Insbesondere gibt Straka zu bedenken, dass die Formalität bzw. die Informalität von Lernen unter Umständen nicht anhand des Lernens selbst unterschieden werden kann.<sup>336</sup> Diese Auffassung wird hier ebenfalls vertreten. Die Unterscheidung zwischen diesen drei Lernformen ist für diese Untersuchung notwendig, da sich die Lernformen hinsichtlich ihrer Ergebnisse unterscheiden. Während die Kompetenzen und Lernergebnisse, welche durch diese drei Lernformen erreicht werden, sehr ähnlich oder sogar identisch sein können, sind

---

332 Vgl. Hildebrand (1956).

333 Vgl. Gagné (1973).

334 Vgl. Straka (2005), S. 34 f.

335 Vgl. Colardyn/Björnavold (2004), S. 71.

336 Vgl. Straka (2005), S. 34 f.

es die Zertifikate, die mit ihnen verbunden sind, nicht. Wie oben bereits ausgeführt wurde, sind Objekt bzw. Bezugspunkt der Anerkennung in erster Linie die Lernergebnisse, Kompetenzen und auch die Qualifikationen des Individuums. Dabei wird im Rahmen von Anerkennungsverfahren jedoch oftmals auf Zertifikate im Sinne von dokumentierten, bescheinigten und sichtbar gemachten Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationen zurückgegriffen. Somit ist in Bezug auf den Prozess der Anerkennung weniger der Lernkontext relevant, welcher zu bestimmten Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationen geführt hat, als vielmehr die Art und Weise der Dokumentation, Bescheinigung und Sichtbarmachung dieser. Damit ist für die Anerkennung neben den individuellen Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationen entscheidend, welche Zertifikate das Individuum bereits besitzt, die diese dokumentieren, bescheinigen und sichtbar machen. Die Differenz in der Zertifizierung von Lernen steht jedoch in einem Zusammenhang mit dem Lernkontext. Diese beiden Elemente verbindet Straka in seinem Ansatz zur Unterscheidung formalen, non-formalen und informellen Lernens. Diese Unterscheidung ist für die vorliegende Untersuchung wichtig, da der Bezugspunkt der Anerkennung Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren hat. Dabei ist in Bezug auf die Lernergebnisse, Kompetenzen und/oder Qualifikationen, welche Objekte der Anerkennung sind, insbesondere der Formalisierungsgrad bzw. die Formalisierung der Bescheinigung dieser entscheidend für die Gestaltung der Verfahren.

Sofern man davon ausgeht, dass die meisten Teile eines Lernabschnitts und die entsprechenden Lernergebnisse für Außenstehende nicht zugänglich sind, kann die Formalität von Lernen nicht im Individuum begründet liegen. Daraus kann geschlossen werden, dass der Lernkontext bzw. die externalen Bedingungen des Lernens ein zentrales Kriterium darstellen. Straka schlägt hier das Kriterium ‚Grad des bildungsmäßigen Arrangements der externalen Bedingungen‘ vor.<sup>337</sup> Daneben schlägt er ein weiteres Kriterium vor, um eindeutige Unterscheidungen zu ermöglichen: das Kriterium der Zertifizierung. Da das Kriterium in dieser Form nicht zur Differenzierung ausreicht, wird es unterteilt in Zertifizierungen, die von einer öffentlichen Instanz anerkannt sind, und solche, die dies nicht sind.<sup>338</sup> Wegen der Uneindeutigkeit des Begriffs der Intentionalität scheint es Straka sinnvoller, stattdessen zwischen explizitem und implizitem Lernen zu unterscheiden. Daneben lässt sich das beiläufige bzw. zufällige Lernen unterscheiden. Diese Überlegungen führen zu dem folgenden Modell, welches in Abbildung 9 dargestellt wird.

In diesem Modell steht das Individuum im Mittelpunkt des Lernens. Zudem werden die soziokulturellen Rahmenbedingungen systematisch berücksichtigt. Der

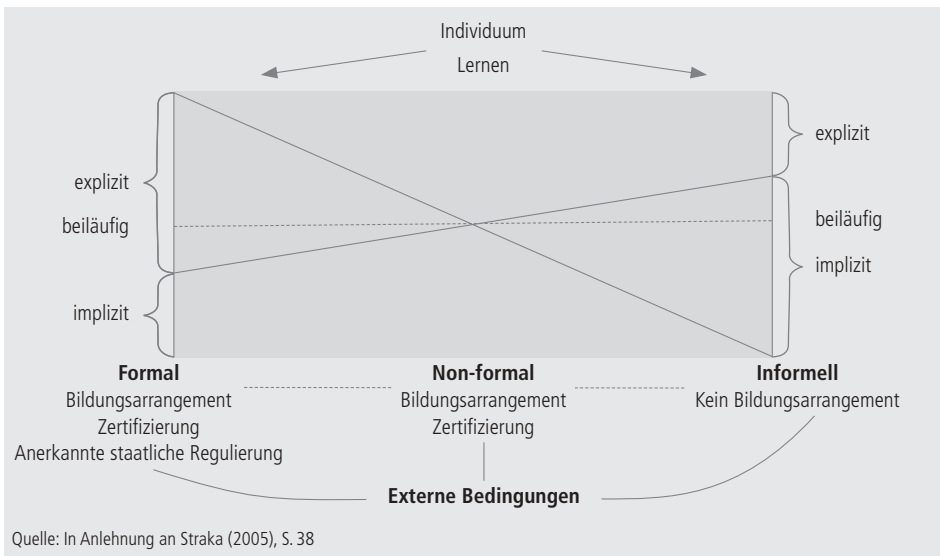
---

337 Vgl. Straka (2005), S. 35.

338 Vgl. Straka (2005), S. 36.

Grad der Formalität wird in den Bedingungen außerhalb des Individuums verortet. Wie die Abbildung zeigt, findet explizites und implizites Lernen in allen Typen von externalen Bedingungen statt. Typischerweise ist jedoch der Anteil des expliziten Lernens in formalen Lernumgebungen höher, während der des impliziten Lernens in informellen Lernumgebungen überwiegt. Beiläufiges oder zufälliges Lernen kann in allen Lernumgebungen gleichermaßen stattfinden – auch in formalen Rahmenbedingungen. Für das beiläufige Lernen lassen sich jedoch keine typischen Anteile in Bezug auf die unterschiedlichen Lernumgebungen festlegen. Diese Annahme knüpft in Bezug auf formale Lernumgebungen an dem Modell der funktionalen Erziehung an. Straka weist darauf hin, dass zwischen formalen, non-formalen und informellen Rahmenbedingungen des Lernens grundsätzlich weitere Abstufungen möglich sind.<sup>339</sup>

Abbildung 9: Modell der Lernformen nach Straka (2005)



Hier sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass in dieser Untersuchung zwischen den drei Begriffen formales, non-formales und informelles Lernen unterschieden wird. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass einige Autoren auch von formellem, non-formellem und informalem Lernen sprechen. Aus den wenigsten Publikationen geht eindeutig hervor, warum man sich für die jeweilige Variante der Terminologie entschieden hat. In der englischsprachigen Literatur besteht diese Pro-

339 Vgl. Straka (2005), S. 39.

blematik ohnehin nicht. Mit dieser Dreiteilung wird stets der Grad der Formalisierung des Lernkontextes abgestuft.

Im Hinblick auf die Analyse der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen ist das Kriterium ‚Bildungsarrangement‘ insofern bedeutsam, als dass sich daraus Bezugspunkte für die Anerkennung ergeben können. So kann beispielsweise eine bestehende Qualifikationsanforderung Bezugspunkt für ein Anerkennungsverfahren sein. Ebenso können kompetenzorientierte sowie lernergebnisorientierte Curricula die Anerkennung potenziell vereinfachen oder unterstützen. Um diesen Aspekt näher zu beleuchten, sollen im Weiteren die Begriffe Lernergebnis, Kompetenz und Qualifikation diskutiert und voneinander abgegrenzt werden. Dabei sollen erste Auswirkungen bzw. Konsequenzen der Bezugnahme auf einen dieser drei Begriffe für ein Anerkennungsverfahren herausgearbeitet werden. Das zweite Kriterium der ‚Zertifizierung‘ soll im Weiteren ebenfalls konkretisiert werden, indem der Zertifikatsbegriff betrachtet und diskutiert wird. Hierauf aufbauend sollen ebenfalls erste Überlegungen angestellt werden bezüglich der Auswirkungen bzw. Konsequenzen einer bestimmten Art von Zertifikaten auf die Verfahren der Anerkennung.

### 3.2 Diskussion des Kompetenzbegriffs

„Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der Linguistik und Psycholinguistik, wird in der Arbeitspsychologie sowie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit Langem verwendet und hat über die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen und die Diskussion um Bildungsstandards auch Eingang in die allgemein erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden.“<sup>340</sup>

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik taucht eine Vielzahl von Definitionen und von Verständniszugängen zum Kompetenzbegriff auf. Aus diesem Grund soll im Weiteren zum einen kurz die historische Entwicklung des Begriffes nachgezeichnet werden. Zum anderen soll die derzeitige Diskussion um den Kompetenzbegriff aufgezeigt werden.

Neben dem Kompetenzbegriff spielt für die Analyse von Anerkennungsverfahren zudem der Qualifikationsbegriff eine wichtige Rolle. Dies ist dadurch zu begründen, dass sich aus Qualifikationsanforderungen Bezugspunkte für die Anerkennung ergeben können. Zudem können nicht nur Kompetenzen, sondern auch Qualifikationen Gegenstand von Anerkennungsverfahren sein.

---

340 Tramm (2007), S. 138. Clement/Arnold reflektieren innerhalb eines Sammelbandes ausschnitthaft das Spektrum der Debatte um die inhaltliche Substanz des Kompetenzbegriffes, die Möglichkeiten seiner Operationalisierung und Evaluierung sowie die möglichen Folgen der Kompetenzorientierung für das deutsche Berufskonzept. Vgl. Clement/Arnold (2002).

Neben dem Kompetenzbegriff und dem Anerkennungsbegriff gewinnt in der europäischen Diskussion in Bezug auf die Transparenz und die Anerkennung zunehmend der Begriff der Lernergebnisse an Bedeutung.<sup>341</sup> Dieser hat gegenüber dem Kompetenzbegriff insbesondere den Vorteil, dass er neutraler und weniger in nationalen oder disziplinären Traditionen verhaftet ist.

Vorab lässt sich somit feststellen, dass national vor allem der Kompetenzbegriff und der Qualifikationsbegriff von Bedeutung sind. Transnational wird hingegen auch der Begriff der Lernergebnisse verstärkt verwendet. Daher werden diese drei Begriffe im Weiteren berücksichtigt. Der Fokus liegt hier auf dem Kompetenzbegriff, da er weniger stark auf das formale Lernen und stärker auf das Individuum bezogen ist als der Qualifikationsbegriff. Der Lernergebnisbegriff ist bisher noch wenig theoretisch fundiert und kann eher als bildungspolitische pragmatische Lösung auf europäischer Ebene betrachtet werden.

### 3.2.1 Ursprünge der Kompetenzdiskussion

Der Ursprung des Wortes Kompetenz ist lateinisch – von *competentia*. Die Wortbedeutung ist von *competere*, lateinisch: zusammentreffen, zukommen, zustehen entlehnt und taucht in der Rechtsgeschichte vielfach auf. So wurde der Begriff von römischen Rechtsgelehrten im Sinne von ‚zuständig‘, ‚befugt‘, ‚rechtmäßig‘ und ‚ordentlich‘ verwendet.<sup>342</sup>

Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz geht zurück auf den Sprachwissenschaftler Chomsky.<sup>343</sup> Dieser definiert den Begriff der Kompetenz als die Fähigkeit, durch Sprechen und Zuhören mittels eines limitierten Inventars an Grundelementen und Kombinationsregeln potenziell unendlich viele neue zuvor noch nie gehörte Sätze bilden und verstehen zu können sowie einer potenziell unendlichen Menge an Ausdruckselementen eine ebenso potenziell unendliche Menge an Bedeutungen zuordnen zu können. White führt den Kompetenzbegriff in die Motivationspsychologie ein.<sup>344</sup> Hier bezeichnet Kompetenz die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die das Individuum selbst hervorbringt, d. h. die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind. Mithilfe des Kompetenzbegriffs hat White erstmals versucht, die seit den 40er-Jahren bestehende Kritik zu integrieren, die gegen die Reduktion aller Verhaltensklärungen auf triebtheoretische Positionen vorgebracht worden war.<sup>345</sup> Im Gegensatz zu dem durch

341 Vgl. CEDEFOP (2008) sowie CEDEFOP (2009b).

342 Vgl. Ritter/Gründer/Gabriel (1976), Sp. 918 f. Neben einer deskriptiv-analytischen Wort- und Begriffsgeschichte des Kompetenzbegriffs und deren systematischer Gewichtung nimmt Müller-Ruckwitt eine Statusbestimmung von Kompetenz im bildungstheoretischen Kräftefeld vor. Vgl. Müller-Ruckwitt (2008).

343 Vgl. Chomsky (1962).

344 Vgl. White (1959).

345 Vgl. Ritter/Gründer/Gabriel (1976), Sp. 922.

Chomsky geprägten Begriffspaar Kompetenz und Performanz versteht White Kompetenz als eine Voraussetzung von Performanz, wie das Individuum sie aufgrund intrinsisch motivierter Interaktion mit seiner Umwelt selbst herausgebildet hat.<sup>346</sup> Bei Chomsky ist Kompetenz die Voraussetzung für Handlungen (Performanz). Weder Chomsky noch White halten Kompetenzen für beobachtbar. Kompetenzen sind die Dispositionen der Handlungen, die ihrerseits jedoch beobachtbar sind.

Im deutschsprachigen Raum hat Roth den Kompetenzbegriff ganz entscheidend geprägt.<sup>347</sup> Roth versteht Kompetenz als menschliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen. Er unterscheidet drei Teilbereiche, die eine mündige und selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit bedingt: Sacheinsicht und Sachkompetenz, Sozialeinsicht und Sozialkompetenz sowie Werteinsicht und Ich-Kompetenz. Diese gehen in seinem Modell einher mit der intellektuellen, sozialen und moralischen Mündigkeit des Individuums.<sup>348</sup> Das Modell umfasst die Triade von Sache, Person und Gesellschaft als Elemente, die für die Persönlichkeitsentwicklung wesentlich sind. So sind nach Roth die Entwicklungs- und Lernprozesse, die das Individuum durchläuft, von der Lernumwelt sowie den Sozialisations-, Lern und Erziehungsprozessen abhängig. Damit bezieht sich der Kompetenzbegriff neben dem beruflichen Handeln auch auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums.<sup>349</sup> Reetz überträgt den Kompetenzbegriff Roths auf den beruflichen Bereich. Er schafft somit eine Verbindung zwischen diesem und dem Konzept der Schlüsselqualifikationen<sup>350</sup> sowie dem Ansatz der Handlungsorientierung.<sup>351</sup> In Reetz' Konzept ist die Bewältigung von Situationen und Aufgaben von grundlegender Bedeutung. „Beim Umgang mit dem Begriff der Handlungskompetenz ist also zu unterscheiden zwischen der Kompetenz als dem internen Potenzial an Wissen und Können, auf dessen Grundlage und im Zusammenwirken mit motivationalen Kräften das erforderliche (externe) Verhalten jeweils aktuell situations- und anforderungsgerecht generiert (erzeugt) wird.“<sup>352</sup> Damit lässt sich Handlungskompetenz nur durch den Rückgriff auf das vom Individuum geäußerte Verhalten (die aktuelle Performanz) feststellen.<sup>353</sup>

Dieser Aspekt ist von zentraler Bedeutung für die Validierung von Kompetenzen. Im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens können diese demnach lediglich validiert werden, sofern eine Performanz erfolgt. Dies impliziert den Einsatz von Methoden, die vom Individuum eine Performanz fordern. Alternativ besteht ledig-

---

346 Vgl. Ritter/Gründer/Gabriel (1976), Sp. 922.

347 Vgl. Roth (1971).

348 Vgl. Hensge/Lorig/Schreiber (2008), S. 19.

349 Vgl. Roth (1971), S. 379 ff. sowie Hensge/Schreiber/Lorig (2008).

350 Vgl. hierzu Mertens (1974).

351 Vgl. Reetz (1990) sowie Hensge/Lorig/Schreiber (2008).

352 Vgl. Reetz (2005), S. 1.

353 Vgl. ebenda.

lich die Möglichkeit der Anerkennung in irgendeiner Form sichtbar gemachter (d. h. verbalisierter oder bereits zertifizierter) Kompetenzen. Dabei erfolgt jedoch keine Performanz durch das Individuum.<sup>354</sup>

### 3.2.2 Die nationale Kompetenzdiskussion in Deutschland

Während die bisherigen Ausführungen die historische Bedeutung des Kompetenzbegriffs in unterschiedlichen Disziplinen ausschnitthaft belegen, sollen nun aktuelle theoretische Zugänge erläutert werden.

In der beruflichen Bildung hat die Empfehlung der KMK den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz weiter verankert.<sup>355</sup> Nach dem Verständnis der KMK ist Handlungskompetenz „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“<sup>356</sup>. Hierauf Bezug nehmend führen Bader/Müller weiter aus, dass sach- und fachgerechtes, persönlich durchdachtes Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung zum Ziel hat, „anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“<sup>357</sup>. Damit wird Handlungskompetenz zum Ergebnis und zur Voraussetzung von Entwicklungs- und Lernprozessen. Weiter betonen Bader/Müller, dass die drei Dimensionen von Handlungskompetenz in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Sie schließen dabei sowohl an das Rothsche Begriffsverständnis als auch an die Unterscheidung Chomskys zwischen Kompetenz und Performanz an.<sup>358</sup>

Insbesondere die Arbeiten von Weinert und Klieme et al. hatten erheblichen Einfluss auf das nationale Kompetenzverständnis.<sup>359</sup> Die von diesen Autoren erarbeiteten Definitionen sind in der deutschen Kompetenzdiskussion weit verbreitet. Sie wurden darüber hinaus auch im Rahmen der PISA-Studie sowie bei der Entwicklung der nationalen Bildungsstandards zugrunde gelegt. Im Jahre 1999 hat Weinert in einem Gutachten für die OECD verschiedene Möglichkeiten zur Bestimmung des Kompetenzbegriffs aufgezeigt.<sup>360</sup> 2001 hat er die in Deutschland auf breite Verwendung stoßende Definition vorgenommen, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten,

354 Vgl. hierzu im Weiteren Kapitel 3.4.

355 Vgl. KMK (2000).

356 KMK (2000), S. 8 f.

357 Bader/Müller (2002), S. 177.

358 Vgl. Bader/Müller (2002), S. 176 ff.

359 Vgl. Weinert (2001) sowie Klieme et al. (2003; 2004; 2007).

360 Vgl. Weinert (1999). Auf das DeSeCo-Projekt, im Rahmen dessen Weinert dieses Gutachten erstellt hat, wird später noch im Kontext der europäischen Kompetenzdiskussion eingegangen.

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<sup>361</sup>, sind. Individuelle Kompetenzen umfassen nach Klieme et al. „netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“<sup>362</sup>

Einen wesentlichen Einfluss auf die nationale Kompetenzdiskussion haben auch Erpenbeck/von Rosenstiel.<sup>363</sup> Sie definieren Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des physischen und geistigen Handelns“<sup>364</sup>. Kompetenzen lassen sich nach Erpenbeck/von Rosenstiel in zwei Typen unterscheiden, die Selbststeuerungsstrategien (Gradientenstrategien) und die Selbstorganisationsstrategien (Evolutionstrategien). Bei den Gradientenstrategien sind die methodisch-fachlichen Kompetenzen dominant, während bei den Evolutionstrategien die personalen, sozial-kommunikativen und die aktivitätsorientierten Kompetenzen im Vordergrund stehen. Diese Differenzierung spannt bereits das Feld der vier Kompetenzklassen auf.<sup>365</sup> Ebenso wie Weinert betonen Erpenbeck/von Rosenstiel die Verwendung des Kompetenzbegriffs in Situationen der Ungewissheit und Unbestimmtheit, welche komplexe Anforderungen an das handelnde Individuum stellen.<sup>366</sup> Qualifikationen beschreiben die für die Erfüllung konkret definierter, von außen vorgegebener Zwecke notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Kompetenzbegriff im Gegensatz dazu fokussiert die Notwendigkeit selbstorganisierten Handelns in komplexen Situationen.<sup>367</sup>

Ertl/Sloane sehen in der Berufsbildung ein Bild der Allgegenwart von Kompetenzen, welches gelegentlich zu einer Beschwörung des Paradigmenwechsels vom *homo oeconomicus* zum *homo competens* führt.<sup>368</sup> Weiter stellen sie ein deutliches Operationalisierungsdefizit des Kompetenzbegriffes fest und weisen auf die Gefahr hin, dass dieser Begriff zu einer bloßen Worthülse verkommt. Erpenbeck/von Rosenstiel betonen, dass Kompetenz ein hochkomplexes Konstrukt ist, das sich nicht eindeutig definieren lässt.<sup>369</sup> Sie bezeichnen den Kompetenzbegriff als ‚theorie-relativ‘, da er „nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz

---

361 Weinert (2001), S. 27 f.

362 Klieme et al. (2004), S. 72 f.

363 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2003).

364 Erpenbeck/Rosenstiel (2003), S. XIII.

365 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2007), S. XXIII f.

366 Vgl. Weinert (2001) sowie Erpenbeck/Rosenstiel (2007).

367 Vgl. Arnold (1997), Arnold/Steinbach (1998) sowie Erpenbeck/Heyse (1999).

368 Vgl. Ertl/Sloane (2005), S. 5.

369 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2003), S. XII.



eine definierte Bedeutung<sup>370</sup> hat. Weinert formuliert die Problematik der begrifflichen Unschärfen wie folgt: *„Over the last few decades, competence has become a fashionable term with avague meaning not only in public use, but also in many social sciences. One could even refer to conceptual ‚inflation‘, where the lack of a precise definition is accompanied by considerable surplus meanings.“*<sup>371</sup> Ähnlich schätzen Brand/Hofmeister/Tramm den Kompetenzbegriff „zunehmend als kontextabhängig und demnach in seiner generellen Verwendung als zu unbestimmt“<sup>372</sup> ein. Tramm in der Tradition Chomskys versteht Handlungskompetenz als Fähigkeit „aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können“<sup>373</sup>.

Trotz des uneinheitlichen Gebrauchs des Kompetenzbegriffs sind in der wissenschaftlichen Diskussion laut Kaufhold die folgenden vier Merkmale von Kompetenz durchgehend akzeptiert.<sup>374</sup> Zunächst äußert sich Kompetenz in der Bewältigung von Handlungssituationen. Insbesondere berufliche Kompetenzentwicklung ist auf Handlungsorientierung ausgerichtet. Kompetenzen lassen sich nur in einem Handlungskontext beobachten, erfassen und bewerten. Zum Zweiten impliziert der Handlungsbezug, dass sich Kompetenzen in Handlungssituationen entwickeln. Hinsichtlich der Dimensionierung von Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung von Handlungssituationen kommt Kaufhold zur Differenzierung zwischen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motiven und emotionalen Dispositionen.<sup>375</sup> Wegen des Situations- und Kontextbezuges von Kompetenzen ist es für die Entwicklung und Analyse von Kompetenzerfassungsverfahren notwendig, die Situation zu beschreiben, um die erfassten Kompetenzen in einen Kontext einordnen und somit einschätzen zu können. Zum Dritten ist Kompetenz an das Subjekt gebunden. Subjektive Kategorien bleiben der Person vorbehalten und können nur durch das Handeln oder durch die Selbstoffenbarung der Person (z. B. in Form von biografischen oder narrativen Interviews) erschlossen werden. Das vierte Merkmal von Kompetenz ist schließlich ihre Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit. Damit lässt sich Kompetenz wegen ihres Situations- und Handlungsbezuges nicht als konstant verstehen. Durch die zeitpunktbezogene Erfassung einer individuellen Performanz lassen sich somit lediglich die aktuellen Kompetenzen beschreiben, jedoch nicht die Kompetenzentwicklung.<sup>376</sup>

370 Erpenbeck/Rosenstiel (2003), S. XII.

371 Weinert (2001a), S. 45.

372 Brand/Hofmeister/Tramm (2005), S. 3.

373 Brand/Hofmeister/Tramm (2005), S. 7 sowie Tramm (2007), S. 139.

374 Vgl. Kaufhold (2006), S. 23 ff.

375 Vgl. Kaufhold (2006), S. 23. Zur Beurteilung der Handlungsorientierung im Rahmen von Prüfungsaufgaben vgl. auch Behling/Brötz (2008).

376 Vgl. Kaufhold (2006), S. 24 f.

Kaufhold analysiert die Kompetenzdiskussion aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Perspektive.<sup>377</sup> Als grundlegende Aspekte der pädagogischen Diskussion hält sie Folgendes fest: Der Kompetenzbegriff ist an die frühere pädagogische Diskussion anschlussfähig, was auch aus den obigen Ausführungen deutlich wird. Bei der Kompetenzerfassung sind sowohl situative als auch individuelle Aspekte zu berücksichtigen. Weiter sind Kompetenzen von Qualifikationen zu unterscheiden. Durch die Handlungssituation werden die zu deren Bewältigung relevanten Kompetenzdimensionen sowie die Dimensionen, die sich in der Situation entwickeln können, bestimmt. Schließlich kann Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Lehr-/Lernprozessen erfolgen, woran bei der Erfassung von Kompetenzen angeknüpft werden kann.<sup>378</sup>

Auch die psychologische Diskussion bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Kompetenzerfassung, wie insbesondere die Erfahrungen bei der Entwicklung von Diagnose- und Erhebungsverfahren. Das (Arbeits-)Handeln wird durch Wechselbeziehungen zwischen Situation und Person bestimmt. Somit sind aus psychologischer Sicht aufgrund der Annahme, dass sich Kompetenzen nur im Handeln äußern, beide Aspekte bei der Kompetenzerfassung zu berücksichtigen, was auch für die Analyse von Kompetenzerfassungsverfahren gilt. Die Arbeitstätigkeit bestimmt die Möglichkeiten, in denen sich Kompetenzen entwickeln können, und ist daher Ansatzpunkt für die Erfassung von Kompetenzen. So bietet die berufliche Eignungsdiagnostik Anknüpfungspunkte für die Kompetenzerfassung (z. B. eigenschafts-, simulations- oder biografieorientierte Verfahren).<sup>379</sup>

In der soziologischen Diskussion hat insbesondere die Handlungstheorie eine Vielzahl sozialwissenschaftlicher Theorieansätze hervorgebracht, die vom sinnorientierten Handeln des sozialisierten Menschen ausgehen.<sup>380</sup> Nach einer Analyse der verschiedenen handlungstheoretischen Ansätze gelangt Kaufhold zu dem Ergebnis, dass sich zwei Handlungstypen unterscheiden lassen: erstens ein eher normengeleitetes Handeln und zweitens ein eher sinnbezogenes Handeln.<sup>381</sup> Als Kernpunkte der soziologischen Handlungstheorie hält Kaufhold die folgenden Aspekte fest.<sup>382</sup> Kompetenz als eine Handlungskategorie ist dynamisch, sie wird im Handlungsprozess selbst entwickelt. Kompetenz muss aus dem Handeln erschlossen werden, da sie nicht direkt beobachtbar ist. Als Disposition bzw. Potenzial bietet sie die Basis für eine subjektive Situationsdefinition, auf deren Grundlage soziale Handlungen

---

377 Vgl. Kaufhold (2006), S. 43 ff.

378 Vgl. Kaufhold (2006), S. 63 f.

379 Vgl. Kaufhold (2006), S. 76 f.

380 Vgl. Kaufhold (2006), S. 77.

381 Vgl. Kaufhold (2006), S. 93.

382 Vgl. Kaufhold (2006), S. 94.

erfolgen. So determinieren auch nach diesem Verständnis die Situationen die erforderlichen Kompetenzen und das soziale Handeln, was dazu führt, dass lediglich ein Teil der vorhandenen Kompetenzen aktiviert wird. Die Situation bestimmt die in ihr beobachtbaren und erfassbaren Kompetenzdimensionen. Für ein zweckrationales, funktionalistisches Handeln, das an normativen Aspekten orientiert ist, können Soll-Kategorien angenommen werden. Damit ist in einem solchen Verständnis zu hinterfragen, ob tatsächlich Kompetenzen oder vielmehr Qualifikationen erfasst werden. Dagegen ist es in einem sinnbezogenen Handlungsverständnis problematisch, Handeln als das Erreichen vorab festgelegter Ziele zu verstehen.<sup>383</sup>

Deutlich wird, dass der theoretische Zugang bestimmte Implikationen hinsichtlich der Möglichkeiten der Erfassung und der Anerkennung von Kompetenzen hat. Dies ist insofern relevant, als dass ggf. fachwissenschaftlich geprägte Akteure in die Entwicklung und Umsetzung von Anerkennungsverfahren eingebunden sind. Diese beeinflussen die nationale Kompetenzdiskussion in der ihrem fachlichen Hintergrund nahestehenden Art und Weise. Die Verläufe ausgewählter nationaler Kompetenzdiskussionen sollen im Weiteren kurz vorgestellt werden.

### 3.2.3 Die Kompetenzdiskussion in ausgewählten nationalen Kontexten

In Kapitel 6 werden nicht lediglich deutsche Anerkennungsverfahren, sondern auch Verfahren, die in anderen Ländern Europas angewendet werden, analysiert. Die Auswahl der hier nun vorgestellten nationalen Kontexte geschah vor dem Hintergrund der in Kapitel 6 für die Verfahrensanalyse ausgewählten Verfahren und deren nationaler Ursprünge. Die hier getroffene Länderauswahl bezieht sich damit unmittelbar auf die Verfahrensauswahl.

Im **angelsächsischen Raum** existieren zwei Kompetenzbegriffe; man unterscheidet zwischen ‚*competence*‘ und ‚*competency*‘. Dabei ist ‚*competency*‘ als Teil einer ‚*competence*‘ zu verstehen. Somit stehen beide Begriffe in einer Beziehung zwischen Ganzem und seinen Teilen zueinander.<sup>384</sup> Eraut hält die Unterscheidung zwischen diesen beiden Begriffen ebenfalls für sinnvoll: *„[...] we should note a useful distinction in the American literature between the term ‚competence‘, which is given a generic or holistic meaning and refers to a person’s overall capacity, and the term ‚competency‘, which refers to specific capabilities.“*<sup>385</sup> Doch weisen Bohlinger/Münk darauf hin, dass im angelsächsischen Raum zahlreiche Kompetenzauffassungen existieren, die zum Teil gegensätzlich sind. Insbesondere unterscheidet sich das angelsächsische vom deutschsprachigen subjektbezogenen Kompetenzverständnis.<sup>386</sup>

383 Vgl. Kaufhold (2006), S. 94.

384 Vgl. Ertl/Sloane (2005), S. 10.

385 Eraut (1994), S. 179.

386 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 37.

Der Begriff ‚*competence*‘ wird zur Bezeichnung abgeschlossener Lerneinheiten<sup>387</sup> verwendet, was von der deutschsprachigen Begriffsgenese abweicht.<sup>388</sup> Damit vereint das Verständnis von *Occupational Competence* gleichermaßen Arbeitserwartungen, Aufwandsmaßstäbe, Kenntnisse, Fertigkeiten und psychologische Attribute.<sup>389</sup> Durch die erkennbare Anforderungsorientierung wird die Nähe zum Qualifikationsbegriff deutlich.

Sowohl das *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) als auch die *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) haben das Kompetenzkonzept weiterentwickelt als Fähigkeit (*ability*) zur Aneignung des notwendigen Wissens, des Verständnisses sowie der Fertigkeiten, um die für eine Beschäftigung notwendige Performanz zu erbringen.<sup>390</sup> In Großbritannien ist der Kompetenzbegriff auf acht Kompetenzebenen in nationalen Berufsqualifikationen als Standard verankert.<sup>391</sup> Es wird deutlich, dass der angelsächsische Kompetenzbegriff so konzipiert ist, dass er eine Anerkennung von Kompetenzen stets mit einer beruflichen Anforderungsformulierung verbindet.

In **Frankreich** ist der Kompetenzbegriff aus einer langjährigen und konfliktreichen Debatte um den Qualifikationsbegriff entstanden. Dieser nimmt Bezug auf die gesamten Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz und im Berufsleben sowie auf die zur Bewältigung einer Aufgabe erforderlichen subjektiven Handlungspotenziale. Darüber hinaus sind Qualifikationen in Frankreich das Ergebnis institutionalisierter Aushandlungsprozesse, wobei sie die in einem Ausbildungssystem oder

---

387 Dieses Verständnis von Kompetenzen ist verbunden mit der dem angelsächsischen System tendenziell zugeschriebenen Tendenz zur Modularisierung. Vgl. hierzu Pilz (2008) sowie Pilz (2009).

388 In Großbritannien wurde in den 80er-Jahren aufgrund struktureller und systeminhärenter Probleme der (beruflichen) Ausbildung ein kompetenzbasierter Ansatz eingeführt. Dieser wurde durch ein einheitliches System landesweiter Qualifikationen umgesetzt. Auf Grundlage von funktionalen Analysen verschiedener Tätigkeitsfelder werden dabei aus beruflichen Handlungssituationen Kompetenzkataloge abgeleitet, welche idealtypische berufliche Situationen mit den erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen beschreiben. Die Standards nehmen damit starken Bezug auf die Performanz, da das Individuum seine Kompetenzen demonstrieren muss, die sich auf einen Tätigkeitskontext oder ein Berufsfeld beziehen. Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 37. Das englische NVQ-System wird in Kapitel 6.10 ausführlich analysiert und bewertet.

389 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 37.

390 Dabei orientieren sich die *Occupational Standards* stärker an Arbeitsplatzanforderungen als an den dafür notwendigen individuellen Verhaltensweisen. Sie dienen jedoch als Gestaltungsgrundlage für Curricula und Qualifikationen, weiter dienen sie der Organisationsentwicklung, der (Neu-)Gestaltung von Berufen, der Personalrekrutierung und der Karriereplanung sowie -entwicklung. Wenn die Kernaufgaben eines Tätigkeitsfeldes ermittelt wurden, werden sie zunächst in Kompetenzmodule und diese dann in Kompetenzelemente zerlegt, wofür dann Performanzkriterien zur indikatorenbasierten Beurteilung der Kompetenzen festgelegt werden. Neben der mangelnden Berücksichtigung informellen Lernens wird an diesem Konzept vor allem die mangelnde theoretische Fundierung kritisiert. So kommen Bohlinger/Münk zu dem Schluss, dass im angelsächsischen Raum insbesondere die Produktivitätssteigerung die Zielsetzungen der Berufsbildung bestimmt, weshalb es zu sektorspezifischen Unterschieden kommen kann. Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 38.

391 Vgl. Ofqual.

bei der Tätigkeitsausübung erworbenen Kompetenzen mit einschließen.<sup>392</sup> So ist die Erreichung eines beruflichen Abschlusses generell eine staatliche Entscheidung, die aus Verhandlungen mit den sektoralen Sozialorganisationen resultiert.<sup>393</sup> Hier werden Ähnlichkeiten der französischen Diskussion mit der Situation in Deutschland deutlich.

In den 80er-Jahren wurde durch das Aufkommen des Kompetenzbegriffs versucht, den begrenzten Qualifikationsbegriff zu überwinden. Jedoch ist in Frankreich eine vollkommene Ablösung der Qualifikationen durch Kompetenzen nicht zu beobachten. Dies ändert sich in den 90er-Jahren, als das Kompetenzkonzept nicht mehr nur im Bereich des Personalmanagements genutzt, sondern verstärkt wissenschaftlich diskutiert wird. Ein Charakteristikum der in Frankreich geführten Kompetenzdebatte ist die unterschiedliche Interpretation des Qualifikationsbegriffs. Bohlinger/Münk stellen die drei zentralen Verständnisse des Qualifikationsbegriffs dar.<sup>394</sup> So basiert das Qualifikationsverständnis aus den 70er-Jahren im Sinne eines Tuns (*le faire/la qualification niée*) auf der Trennung von Wissen und Handeln. In diesem Fall strukturiert das Wissen die Handlung vor, deren Handlungsraum durch die Arbeitsumgebung eingeschränkt ist. Wird Qualifikation im Sinne eines Könnens (*le savoir-faire/la qualification tolérée*) verstanden, wie es seit den 80er-Jahren der Fall war, so beschreibt dies die Fähigkeit, eine festgelegte Arbeitssituation durch die vollständige Nutzung des eigenen Potenzials zu beherrschen. Schließlich lässt sich Qualifikation als das ‚Wissen, was zu tun ist‘, verstehen (*le-savoir-que-faire bzw. savoir-être/la qualification retrouvée*). Durch die zunehmende Offenheit von Handlungs- und Arbeitskontexten wurde in den 90ern die Fähigkeit erforderlich, Situationen zu strukturieren, Kontexte zu analysieren und Ziele zu präzisieren.<sup>395</sup>

Auch Colardyn untersucht die beiden in Frankreich sehr intensiv diskutierten Begriffe Qualifikation und Kompetenz.<sup>396</sup> Durch die Orientierung an Resultaten und die Bindung an einen spezifischen tätigkeitsbezogenen oder persönlichen Kontext sind Kompetenzen unabhängig vom Ausbildungsort ebenso wie von der Dauer der Lernprozesse.<sup>397</sup> Es besteht das Problem, die Kompetenzen auf einen anderen Kontext zu transferieren. Grundsätzlich ist dieses Konzept stark auf die individuelle Dimension bezogen und damit wenig präsent in kollektiven Konventionen. Die Veror-

392 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 38.

393 Vgl. Weigel/Mulder/Collins (2007), S. 58.

394 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 38.

395 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 38.

396 Vgl. Colardyn (1996).

397 Damit lässt sich jede Erfahrung anerkennen. Die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen veranschaulicht die tatsächlichen Kompetenzen des Individuums und vervollständigt somit die formale Qualifikationsstruktur. Die Heterogenität des Erworbenen betont den individuellen Aspekt des Kompetenzbegriffs, weshalb Methoden wie Bilanzen und Portfolios von Bedeutung sind.

tung dieser stark individualisierten Kompetenzvielfältigkeit stellt auch ein zentrales Problem für deren Verankerung in institutionalisierten Lernkontexten dar.<sup>398</sup>

Neben der Auseinandersetzung hinsichtlich des Kompetenzbegriffes gegenüber dem Qualifikationsbegriff besteht in Frankreich eine starke Orientierung an humankapitaltheoretischen Überlegungen. Diese orientieren sich weniger an der Persönlichkeitsentwicklung als vielmehr an der Entwicklung von Humanressourcen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit.<sup>399</sup> Dies impliziert für die Entwicklung von Anerkennungsverfahren tendenziell eher eine Bezugnahme auf Qualifikationen oder zumindest eine Kompetenzentwicklung mit arbeitsmarktbezogener Verwertbarkeit.

Weigel/Mulder/Collins stellen fest, dass das Kompetenzkonzept in den **Niederlanden** seit den 70er-Jahren genutzt wird, während die amerikanische Debatte über die kompetenzbasierte gegenüber der humanistisch basierten Lehrerbildung stattfand.<sup>400</sup> Hierzu führen sie weiter aus, dass die US-amerikanischen Leitlinien für die Formulierung von Bildungszielen in die niederländische Berufs- und Hochschulbildung importiert und implementiert wurden. Aufgrund der auftretenden Probleme bei der detaillierten Auflistung jobspezifischer curricularer Inhalte wurden das Konzept der Qualifikation (*kwalficatie*) sowie das der Basisfähigkeiten (*basisvaardigheden*) populär. Das Qualifikationskonzept war mit Arbeitsmarktstudien verbunden, während das Konzept der Basisfähigkeiten mit Arbeitsprozesswissen und Curriculumentwicklung in Verbindung stand. Damit wird auch in den Niederlanden das Spannungsverhältnis zwischen der Individuen- und der Anforderungsorientierung deutlich. Basisfähigkeiten wurden als Leistungsziele (*eindtermen*) gedacht, die auch die Komponenten Wissen und Einstellungen umfassen. Da das heutige niederländische Kompetenzkonzept die Bereiche Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen umfasst, stellt das Konzept der Basisfähigkeiten eine frühe Version des heutigen Kompetenzkonzeptes dar. Das 1996 erlassene Gesetz zur beruflichen Bildung (*Wet Education en Beroepsopleiding*, kurz WEB) umfasste die Einführung einer Qualifikationsstruktur für die höhere berufliche Sekundarbildung (*Middelbaar Beroepsopleiding* oder ‚MBO‘).<sup>401</sup> Die Evaluation des WEB hat gezeigt, dass dieses politische Konzept mit den Anforderungen einer wissensbasierten Wirtschaft nicht kompatibel ist. Um das Problem zu detaillierter Lehrpläne in der beruflichen Bildung zu vermeiden, wurde 1999 ein Vorschlag mit dem Titel ‚*shift to core competences*‘ durch das Beratungskomitee Bildung und Arbeitsmarkt veröffentlicht, worin

---

398 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 39.

399 Vgl. Bohlinger/Münk (2008), S. 39.

400 Vgl. Weigel/Mulder/Collins (2007), S. 60 f.

401 Im Rahmen dessen wurden etwa 20 sektorale Einrichtungen etabliert, die für die Definition der Qualifikationsstruktur verantwortlich waren, sowie Prüfungseinrichtungen, die für die Qualitätssicherung der Prüfungsstrukturen verantwortlich sind, und einen Aufsichtsservice, der die Qualitätskontrolle für das Bildungsministerium durchführt. Vgl. Weigel/Mulder/Collins (2007), S. 60 ff.

das Kompetenzkonzept als Kernkonzept für die Entwicklung beruflicher Bildung eingeführt wurde. Die betroffenen Akteure stimmten dem Konzept zu, und in der Folge wurde die COLO<sup>402</sup> (*samenwerkende kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven*) damit beauftragt, die Entwicklung einer kompetenzbasierten Qualifikationsstruktur zu koordinieren.<sup>403</sup>

In den Niederlanden gibt es in der beruflichen Bildung eine lange Tradition der Verwendung von Leistungszielen, welche generalisierbar und transferierbar sein sollten und zur Flexibilität und Mobilität beitragen sollten. Diese Eigenart des niederländischen Systems bietet Anknüpfungspunkte für die Validierung von Kompetenzen. Am niederländischen gesetzlich anerkannten System beruflicher Qualifikationen wurde zunächst kritisiert, dass es nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes entspräche. Daher orientiert sich das derzeitige System an einer kompetenzbasierten Qualifikationsstruktur. Das Ziel ist, vor allem die jungen Menschen auf eine effektivere Performanz an ihren Arbeitsplätzen vorzubereiten. In den Niederlanden ist Kompetenz an der Performanzverbesserung orientiert, d. h., sie ist anwendungsorientiert.<sup>404</sup>

Die **schweizerische** Kompetenzstruktur wird im Gesetz für die berufliche Grundbildung definiert. Während Artikel 15 die übergreifende Orientierung enthält, spezifiziert Artikel 21 den Bildungsauftrag für die schulische Ausbildung.

„Die berufliche Grundbildung dient der Vermittlung und dem Erwerb der Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (nachfolgend Qualifikationen), die zur Ausübung einer Tätigkeit in einem Beruf oder in einem Berufs- oder Tätigkeitsfeld (nachfolgend Berufstätigkeit) erforderlich sind. Sie umfasst insbesondere die Vermittlung und den Erwerb:

- a) der berufsspezifischen Qualifikationen, welche die Lernenden dazu befähigen, eine Berufstätigkeit kompetent und sicher auszuüben;
- b) der grundlegenden Allgemeinbildung, welche die Lernenden dazu befähigt, den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, darin zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren;
- c) der wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Lernenden dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen;
- d) der Fähigkeit und der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie zum selbstständigen Urteilen und Entscheiden“ (BBG 2002, Art. 15).

402 Dies ist die zentrale Einrichtung der sektoralen Kenniscentren.

403 So wurden Standards beruflicher Kompetenzen für jeden Industriesektor entwickelt, welche die Grundlage der Vergabe von Leistungspunkten bildeten. Im Zusammenhang hiermit wurde ein System zur Akkreditierung non-formal erworbener Kompetenzen entwickelt, durch das die Bewertung und Lernlaufbahnen entkoppelt wurden. Vgl. Weigel/Mulder/Collins (2007), S. 60 ff.

404 Vgl. Weigel/Mulder/Collins (2007), S. 64.

Der Bildungsauftrag der Schule ist im Gesetz so ausformuliert, dass man auch hier ein breites Kompetenzverständnis erkennen kann, denn sie „fördert die Entfaltung der Persönlichkeit und die Sozialkompetenz der Lernenden durch die Vermittlung von theoretischen Grundlagen zur Berufsausübung und durch Allgemeinbildung“ (BBG 2002, Art. 21, 2). Euler stellt fest, dass hierin aufgrund des breiten Qualifikations- und Kompetenzverständnisses der Versuch einer Verbindung zwischen individuellen und betrieblichen Kompetenzansprüchen steckt. Zudem werden neben den fachlichen Kompetenzen überfachliche Kompetenzen aufgenommen.<sup>405</sup>

In den nordischen Ländern wie **Norwegen** herrscht ein weitgehend einheitliches Kompetenzverständnis, das mit dem Begriff *Realkompetanse* verbunden ist. Mit diesem Begriff wurde zunächst die Gesamtheit der formal, nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen bezeichnet. *Realkompetanse* ist ein norwegischer Begriff, der Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte gleichermaßen umfasst. Diese können im Rahmen formaler Bildungswege, durch das Selbststudium, im Beruf, in Organisationen oder im sozialen und familiären Kontext erworben sein.<sup>406</sup> Inzwischen wurde der Begriff *Realkompetanse* jedoch in einer engeren Art und Weise definiert. Er bezieht sich nun stärker auf außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Kompetenzen. Dazu zählen beispielsweise unbezahlte Tätigkeiten und Freizeitaktivitäten, welche nicht durch ein Diplom oder eine schriftliche Bestätigung dokumentiert wurden.<sup>407</sup> Damit ergibt sich in jüngerer Vergangenheit auch in Norwegen die Diskrepanz zwischen dem Begriff *Realkompetanse* und dem Qualifikationsbegriff.

Die obigen Ausführungen sind ein Beleg dafür, dass der Kompetenzbegriff in den verschiedenen nationalen Kontexten eine zentrale Rolle spielt. Dies schlägt sich teilweise sowohl in der Gestaltung der Qualifikationsstruktur sowie der Einrichtung entsprechender Institutionen nieder. Weiter zeigt sich, dass andere begriffliche Konzepte wie insbesondere der Qualifikationsbegriff im Zusammenhang mit der Kompetenzdiskussion zur begrifflichen Konkretisierung und Abgrenzung des Kompetenzbegriffs herangezogen werden. Insgesamt sprechen die Bedeutung des Kompetenzbegriffs in den nationalen Diskussionssträngen sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung des gesamten Bildungssystems für dessen Berücksichtigung innerhalb der Verfahrensanalyse. Jedoch wird deutlich, dass auch Qualifikationen Gegenstand von Anerkennung sein können. Zudem werden diese möglicherweise von der anererkennenden Stelle als Referenz herangezogen. Daher scheint eine Gegenüberstellung des Kompetenz- und des Qualifikationsbegriff erforderlich.

---

405 Vgl. Euler (2005), S. 150.

406 In dem von vox erstellten Abschlussbericht des norwegischen Realkompetanse-Projektes weisen die Autoren darauf hin, dass der Begriff Realkompetanse in diesem Bericht mit non-formalem Lernen gleichgesetzt wird. Vgl. vox (2002), S. 5 sowie Pettersen (2003). Vgl. hierzu auch Haase (2003), S. 8 sowie Pettersen (2003).

407 Vgl. Tosse et al. (2008), S. 176 sowie Hussain (2010), S. 15 f.



### 3.2.4 Gegenüberstellung von Kompetenzen und Qualifikationen

Bohlinger stellt fest, dass die Diskussion um die Relation zwischen Kompetenzen und Qualifikationen, die Wertigkeit und Anerkennung unterschiedlicher Lernformen und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Konzeption von Bildungsangeboten, deren Erfassung und Bewertung sowie ihre Förderung anhand geeigneter politischer Strategien europaweit geführt wird. Dabei stellt sie fest, dass diese bildungspolitischen Zugänge zur Kompetenzentwicklung bei genauerer Betrachtung letztlich um den Kern der Kompetenzentwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive kreisen, nämlich die Relation zwischen Kompetenz und Performanz. Diese bildet ein Grundelement der Kompetenzdebatte.<sup>408</sup>

In Bezug auf Kompetenzen wurde oben herausgearbeitet, dass sich diese lediglich unter Rückgriff auf die Performanz eines Individuums feststellen lassen. Im Gegensatz dazu sind der Vergabe einer Qualifikation bereits eine Bewertung sowie eine Validierung vorausgegangen. Dieser wesentliche Unterschied zwischen Kompetenzen und Qualifikationen hat Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Anerkennung dieser. Damit ist es für die Anerkennung zentral, ob diese sich auf Kompetenzen oder auf Qualifikationen bezieht. Abbildung 10 enthält die wesentlichen Aspekte einer Gegenüberstellung der beiden Begriffe.

Im Kern konzentrieren sich die Unterschiede zwischen dem Kompetenzbegriff und dem Qualifikationsbegriff<sup>409</sup> auf folgende Aspekte. Während sich Kompetenzen auf das Individuum beziehen, sind Qualifikationen an Anforderungen ausgerichtet. Kompetenzen sind als individuelle Handlungsdispositionen Voraussetzungen zur Bewältigung unterschiedlicher Handlungssituationen. Während Prüfungen bezüglich des Qualifikationsbegriffes eine zentrale Rolle einnehmen, rücken sie im Rahmen des Kompetenzbegriffes in den Hintergrund. Der Kompetenzbegriff ist eher vom formalen Bildungssystem abgewandt, wogegen der Qualifikationsbegriff fest in diesem verankert ist. Gleichwohl sich diese Unterschiede zwischen den beiden Begriffen ergeben, können sowohl Kompetenzen als auch Qualifikationen Gegenstand der Anerkennung sein.

Insgesamt steht der Qualifikationsbegriff dem Bereich des formalen Lernens näher als dem des non-formalen und informellen Lernens. Der Kompetenzbegriff weist zu keiner der drei Lernformen eine größere Nähe auf als zu den beiden ande-

408 Vgl. Bohlinger (2009), S. 174.

409 Bergan gibt einen systematischen Überblick über das Konzept von Qualifikationen. Daneben diskutiert er dessen zentrale Elemente wie Lernstufen (*level*), Lernzeit (*workload*), Qualität, Profil und Lernergebnisse (*learning outcomes*) und untersucht sowohl allgemeine als auch fachspezifische Kompetenzen. Daneben thematisiert der Autor die Entwicklung nationaler und übergreifender Qualifikationsrahmen, um schließlich den Zusammenhang zwischen Qualifikationen und Bildungssystemen zu betrachten. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den Möglichkeiten der Lernenden, von einem Bildungssystem in ein anderes zu wechseln, ohne Verlust des Wertes der von ihnen erworbenen Qualifikationen. Vgl. Bergan (2007).

ren. Bei der Analyse von Anerkennungsverfahren sind sowohl der Kompetenzbegriff als auch der Qualifikationsbegriff bedeutsam. Vonseiten des Individuums werden Kompetenzen und ggf. auch Qualifikationen in das Verfahren eingebracht, welche Objekt der Anerkennung sind. Die anerkennende Stelle nimmt ihrerseits Bezug auf die von ihr für eine Anerkennung vorgegebenen Anforderungen. Diese können ggf., müssen aber nicht formale Qualifikationen sein. Wichtig ist, dass die formale Anerkennung von Kompetenzen oder Qualifikationen als äquivalent mit einer formalen Qualifikation lediglich von hierfür zuständigen und hierzu berechtigten Akteuren vorgenommen werden kann.

Abbildung 10: Gegenüberstellung des Kompetenz- und des Qualifikationsbegriffes

Kompetenzbegriff	Qualifikationsbegriff
Subjektbezogener Begriff	Anforderungsbezogener Begriff
Ganzheitlich auf die Person und gesellschaftlichen Werte bezogen	Bezieht sich auf generalisierbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten
Handlungs-, Situations- und Sinnbezug	Bezug zu Tätigkeitsanforderungen und vermittelten Wissen und Fähigkeiten
Durch Erfahrungen im sozialen, alltäglichen und beruflichen Leben nachgewiesene Fähigkeiten	Erworbene und anerkannte Fähigkeiten
Durch Anerkennung und Evaluation beglaubigt	Durch Prüfungen beglaubigt
Diese Anerkennung veranschaulicht die tatsächlichen Kompetenzen des Individuums und vervollständigt die formale Qualifikationsstruktur	Diese Abschlüsse definieren die Struktur des Bildungssystems
Heterogenität des Erworbenen	Homogenität des Erworbenen
Individueller Aspekt (Bilanz, Portfolio)	Kollektiver Aspekt, gleicher Prozess für alle
An Resultaten orientiert, an einen spezifischen tätigkeitsbezogenen oder persönlichen Kontext gebunden	Auf die Kenntnisse der fachlichen Inhalte und der Disziplinen konzentriert
Jede Erfahrung kann anerkannt werden	Nur Anerkennung und Berücksichtigung der für die Prüfungen nützlichen Kenntnisse
Problem des Transfers auf einen anderen Kontext	Problem des Transfers auf einen professionellen Kontext
Individuelle Dimension (wenig präsent in den kollektiven Konventionen)	Kollektive Dimension durch die berufliche Klassifikation
Quellen: Colardyn (1996), S. 54; Arnold (1997), S. 269 ff.; Arnold & Steinbach (1998), S. 23; Kaufhold (2006), S. 51; Bohlinger (2009), S. 173.	

Auf gesamteuropäischer Ebene spielen die Begriffe ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ in der Diskussion um die transnationale Anerkennung ebenfalls eine wichtige Rolle. So wird in dem derzeit gesamteuropäisch zentralen Transparenzinstrument, dem EQR, auf beide Begriffe Bezug genommen. Jedoch ist auf gesamteuropäischer Ebene neben dem Kompetenz- und dem Qualifikationsbegriff insbesondere der Begriff der Lernergebnisse bedeutsam und wird zunehmend diskutiert, wenn es um die Aner-

kennung von zuvor Gelerntem geht.<sup>410</sup> Dies ist, wie oben bereits erwähnt, dadurch zu erklären, dass der Begriff der Lernergebnisse weder durch nationale Kompetenzverständnisse noch durch nationale Qualifikationsstrukturen beeinflusst und geprägt ist. Im Folgenden wird nun die gesamteuropäische Kompetenzdiskussion unter Berücksichtigung des Qualifikations- und des Lernergebnisbegriffes aufgezeigt.

### 3.2.5 Die gesamteuropäische Kompetenzdiskussion

Auf supranationaler Ebene wird der Kompetenzbegriff in Europa ebenfalls intensiv diskutiert. Dabei lassen sich verschiedene Ansätze ermitteln, die jeweils in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen entwickelt wurden. An dieser Stelle soll ein Überblick über die unterschiedlichen Diskussionslinien gegeben werden. Die Begründung für dieses Vorgehen liegt darin, dass sich diese Diskussionen und die entsprechenden Instrumente insbesondere auf die europäischen Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen (und Qualifikationen) teilweise explizit, oftmals aber auch implizit auswirken. Ebenso werden diese Diskussionen und Instrumente aber auch national rezipiert und adaptiert und entfalten somit auch Wirkungen in nationalen Kontexten.

Die theoretische Konzeptualisierung von Winterton/Delamare-Le Deist/Stringfellow bildet eine Grundlage für die Dimensionierung des EQR.<sup>411</sup> Die Autoren entwickelten mit der Intention, als Grundlage für ein Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) zu dienen, eine Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (*Typology of Knowledge, Skills and Competences*).<sup>412</sup> Sie formulieren vier Kompetenzdimensionen, die einen umfassenden Rahmen aufspannen:

Abbildung 11: **Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nach Winterton et al. (2006)**

	occupational	personal
<b>conceptual</b>	cognitive competence (knowledge)	meta-competence (facilitating learning)
<b>operational</b>	functional competence (skills)	social competence (attitudes and behaviours)
Quelle: Winterton/Delamare-Le Deist/Stringfellow (2006), S. 40.		

Der Bereich Wissen soll nach diesem Verständnis in der *cognitive competence* erfasst sein, Fertigkeiten sollen durch die *functional competence* integriert werden,

410 Vgl. CEDEFOP (2008) sowie CEDEFOP (2009b).

411 Vgl. Bohlinger (2006), S. 7.

412 Diese Typologie kann nach Auffassung der Autoren dazu genutzt werden, um Synergien zwischen formaler Bildung und Erfahrungslernen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen zu nutzen. Vgl. Winterton et al. (2006), S. 60.

und Einstellungen und Verhaltensweisen sollen durch die *social competence* aufgenommen werden. Die Dimension Metakompetenz unterscheidet sich von den anderen drei Dimensionen, da sie den Erwerb der anderen erleichtern soll. Winterton et al. weisen darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen diesen Dimensionen analytischer Natur ist, die in beruflichen Kontexten geforderten Kompetenzen jedoch multidimensional sind.<sup>413</sup>

Die Herausforderung für eine solch umfassende Typologie sehen Winterton et al. darin, bestehende Typologien von Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen aufzunehmen.<sup>414</sup> Um die Typologie zu operationalisieren, müssen daher nationale und sektorale Referenzrahmen detailliert dahin gehend geprüft werden, welchen praktischen Nutzen die Typologie der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen dort bietet.<sup>415</sup> Winterton et al. geben in diesem Zusammenhang einen wichtigen Hinweis, indem sie feststellen, dass die grundlegende Struktur einer solchen Typologie eine Matrix ist, die zwischen unterschiedlichen Levels und einer Bandbreite von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen differenziert.<sup>416</sup> Ein derartiger Referenzpunkt ist auch in Bezug auf die Analyse und den Vergleich der Anerkennungsverfahren notwendig.

Eine zentrale Frage ist, wie viele Levels ein derartiges Modell umfassen sollte. Während eine hohe Anzahl von Levels die Kompatibilität mit bestehenden Referenzrahmen fördert, steigert sie gleichzeitig die Komplexität. Wenige Levels hätten gegensätzliche Effekte. Die acht Levels wurden gewählt, da sie grundsätzlich kompatibel sind mit den ISCED-<sup>417</sup> und CEDEFOP-Levels, mit der ISCO-Kategorisierung<sup>418</sup> und dem neuen Referenzrahmen zur Anerkennung von Qualifikationen und regulierten Berufen.<sup>419</sup> Es zeigt sich, dass die Entscheidung derart ausfiel, dass ein Erhalt bestehender Instrumente und Rahmenwerke möglich ist. Wichtig ist, dass innerhalb des EQR zunächst zwar Qualifikationen verortet werden. Die Bewertung und Sortierung dieser erfolgt jedoch auf der Grundlage von in den Qualifikationen enthaltenen Kompetenzen, im Sinne von *knowledge, skills and competences*. Die Komplexität der mit den acht Levels verbundenen Qualifikationen nimmt von Level 1 bis zu Level 8 zu.<sup>420</sup>

---

413 Vgl. Winterton/Delamare-Le Deist/Stringfellow (2006), S. 40 f.

414 Vgl. ebenda.

415 Vgl. Winterton et al. (2006), S. 61.

416 Vgl. ebenda.

417 Vgl. UNESCO (1997).

418 Vgl. ISCO (2008).

419 Vgl. Winterton et al. (2006), S. 61.

420 Winterton et al. merken an, dass bei der Anwendung dieser Matrix in bestimmten Berufsfeldern oder Sektoren nicht immer alle Levels relevant sein werden; ebenso werden nicht immer alle horizontalen Dimensionen passen. Weiter weisen sie darauf hin, dass zunächst von der Einführung von Sublevels sowie unterschiedlicher Kompetenzgrade abgesehen werden soll, der Rahmen diese Feinheiten jedoch später aufnehmen können soll. Vgl. Winterton et al. (2006), S. 62.

Die folgende Abbildung zeigt die Matrix der Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Abbildung 12: **Matrix der Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nach Winterton et al. (2006)**

Level	Kognitive Kompetenz (Wissen)	Funktionale Kompetenz (Fertigkeiten)	Sozial- und Metakompetenz (Verhaltensweisen und Einstellungen)
Level 8			
Level 7			
Level 6			
Level 5			
Level 4			
Level 3			
Level 2			
Level 1			

Quelle: Winterton et al. (2006), S. 62.

Insgesamt muss die theoretische Begründung dieses dem EQR zugrunde liegenden Modells als recht unsystematisch und wenig nachvollziehbar bewertet werden. Dennoch hat sich diese Dimensionierung und Niveauabstufung durchgesetzt. Bezogen auf die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen lässt sich feststellen, dass durch die Einordnung vollständiger Qualifikationen in einen solchen Rahmen Anerkennung potenziell erleichtert werden kann. Die Zuordnung von Kompetenzen in einen solchen Rahmen kann jedoch zur Problematik einer unterschiedlichen niveaubezogenen Verortung der drei Dimensionen führen, was im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens problematisch sein kann.

Winterton et al. vergleichen die horizontalen Deskriptoren der obigen Matrix mit nationalen Referenzrahmen und prüfen, inwieweit diese mit dem Prototyp der entwickelten Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen vereinbar sind.<sup>421</sup> Abbildung 13 stellt die Bezüge her zwischen den drei Kompetenzdimensionen der Typologie und den nationalen Kompetenzverständnissen.

In Bezug auf die bilaterale Anerkennung ist ein solches Rahmenwerk insofern hilfreich, als dass es die Kommunikation und das Verständnis zwischen den Ländern in Bezug auf deren Qualifikationen erleichtert. Problematisch bleibt hierbei, dass zwar Kompetenzen diesem Rahmen zugeordnet werden können, bisher deren Anerkennung jedoch zumeist unklar ist, sofern sie nicht in eine Qualifikation eingebunden sind. Jedoch bietet ein kompetenzorientiertes Rahmenwerk zumindest die Möglichkeit einer differenzierten Anerkennung von Kompetenzen.

421 Vgl. Winterton et al. (2006), S. 62 ff.

Abbildung 13: Überblick ausgewählter nationaler Kompetenzverständnisse in Europa

Land	Wissen oder kognitive Kompetenz	Fertigkeiten oder funktionelle Kompetenz	Kompetenzen oder soziale Kompetenz
Deutschland	Fachkompetenz		Personalkompetenz
	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	
	Sozialkompetenz		
Frankreich	Savoir (compétences théoriques)	Savoir-faire (compétences pratiques)	Savoir-être (compétences comportementales)
Großbritannien (England und Wales)	Underpinning knowledge	Functional competence	Social competence
Niederlande	Vakmatig-methodische		Social-communicatieve
	Bestuurfijk-organisatorische en strategische		Ontwikkelings
Norwegen	Realkompetanse		
Schweiz	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozial- und Selbstkompetenz

Quelle: Eigene Darstellung teilweise in Anlehnung an Winterton et al. (2006).

Die Dimensionen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sind in der Literatur umfassend diskutiert worden. Winterton et al. geben einen kurzen Überblick über diese Diskussionen und kommen zu den folgenden Einschätzungen.<sup>422</sup>

Wissen umfasst Theorie und Konzepte ebenso wie implizites Wissen als Resultat der Erfahrung bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben. Das ‚Wissen-wie‘ wird oft mit implizitem Wissen assoziiert und das ‚Wissen-dass‘ mit propositionellem Wissen. Dies mündet in der Unterscheidung<sup>423</sup> zwischen deklarativem Wissen („Wissen-was“) und prozeduralem Wissen („Wissen-wie“), was oft zur Forderung führt, dass deklaratives Wissen der Entwicklung von prozeduralem Wissen vorangehen muss, was die Anwendung von Wissen in einem Kontext meint.<sup>424</sup>

Der Begriff Fertigkeiten wird häufig zur Beschreibung eines Performanz-Niveaus benutzt, im Sinne von Akkuratheit und Schnelligkeit bei der Ausführung einer Aufgabe (*skilled performance*).<sup>425</sup> Vor diesem Hintergrund werden Fertigkeiten wie folgt definiert: „*goal-directed, well-organised behaviour that is acquired through practice and performed with economy of effort*“<sup>426</sup>. Deutlich wird der Handlungsbezug, welcher im Begriff der Fertigkeiten steckt.<sup>427</sup>

422 Vgl. Winterton et al. (2006), S. 6 f.

423 Vgl. zu dieser Unterscheidung auch Klix/Spada (1998).

424 Vgl. Winterton et al. (2006).

425 Hiermit haben sich insbesondere psychologische Studien befasst, welche schließlich zu dem Ergebnis kamen, dass Lernen als eine lineare Funktion der Logarithmen von Zeit und Erprobungen beschrieben werden kann. In neueren Untersuchungen werden auch vermehrt kognitive Fertigkeiten berücksichtigt.

426 Winterton et al. (2006), S. 7.

427 Vgl. zum Begriff „*skills*“ auch Winch (2011), S. 85 ff.

Hinsichtlich des Kompetenzbegriffs kommen Winterton et al. zu dem Schluss, dass dieser Begriff in so unterschiedlicher Art und Weise gebraucht und interpretiert wird, dass es unmöglich ist, eine kohärente Theorie zu finden oder zu entwickeln.<sup>428</sup> Als ebenso unmöglich erachten sie eine Definition, die all diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse wiedergibt. Sie nehmen schließlich ganz allgemein die Position ein, dass – wenn es intellektueller Fähigkeiten zum Erwerb von Wissen bedarf und operationelles Wissen Teil der Entwicklung von Fertigkeiten ist – alle diese Elemente Voraussetzungen seien, um Kompetenz und soziale Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln.<sup>429</sup> Dieses Vorgehen ist sehr pragmatisch. Kritisch muss insbesondere die mangelnde theoretische Fundierung sowie die unsystematische Aufarbeitung bestehender theoretischer Modelle bewertet werden. Dadurch ist die Herleitung der Trias *knowledge, skills and competences* (kurz KSC) nur bedingt nachvollziehbar. Neben der Typologie von Winterton et al. gibt es auf europäischer Ebene weitere Modelle, die im Weiteren nun kurz erläutert werden sollen.

Der **Europäische Qualifikationsrahmen** schließt unmittelbar an das Konzept von Winterton et al. an. Der EQR soll in erster Linie als Übersetzungshilfe und neutraler Bezugspunkt dienen, um Qualifikationen, die in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssystemen erworben wurden, vergleichen zu können sowie um die Zusammenarbeit und das Vertrauen zwischen den Beteiligten zu fördern. Damit sollen Transparenz, Übertragung und Verwendung von Qualifikationen erleichtert werden.<sup>430</sup> Der EQR umfasst eine Matrix mit acht Niveaustufen, wobei jede Niveaustufe Beschreibungen des Wissens, der Fertigkeiten und der Kompetenzen enthält, die mit dieser Niveaustufe verbunden sind. Diese Lernergebnisbeschreibungen wurden mit der Intention formuliert, mit den allgemein verwendeten Stufen der Bildungssysteme ebenso wie mit den mit bestimmten beruflichen Tätigkeiten verbundenen Graduierungen von Schwierigkeit, Autonomie und Verantwortung im Einklang zu stehen. Der Schwerpunkt liegt bei der Nutzung von Lernergebnissen darauf, einen inklusiven Ansatz zum lebenslangen Lernen zu schaffen und nicht auf bestimmte Einrichtungen, Curricula oder Qualifikationen abzielen.<sup>431</sup> In dem von der Kommission verabschiedeten Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als „das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen“ definiert. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Fak-

---

428 Vgl. Winterton et al. (2006), S. 7.

429 Vgl. Winterton et al. (2006), S. 7.

430 Vgl. Kommission (2006), S. 3.

431 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 43 f.

tenwissen beschrieben.<sup>432</sup> Fertigkeiten sind hingegen definiert als „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).“<sup>433</sup> Kompetenzen werden schließlich definiert als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“<sup>434</sup> Bezüglich dieser Definitionen ist kritisch anzumerken, dass der Begriff Fähigkeit nicht eindeutig verwendet wird. Teilweise sind die Definitionen auch als tautologisch zu bewerten. Zudem führt das auf Verantwortung bezogene Kompetenzverständnis des EQR zu einer gewissen Verengung des Kompetenzbegriffes.

Weiter sei an dieser Stelle auf das von der OECD durchgeführte Programm **DeSeCo** (*Definition and Selection of Competencies*) hingewiesen.<sup>435</sup> Im Rahmen dessen wurden die in der PISA-Studie betrachteten Kompetenzbereiche um solche erweitert, die für die Bewältigung eines erfolgreichen Lebens in einer Gesellschaft erforderlich sind.<sup>436</sup> Im Rahmen dieses Programms haben zahlreiche internationale Wissenschaftler, Experten und Organisationen gemeinsame Schlüsselkompetenzen erarbeitet, die sich durch die folgenden Merkmale auszeichnen: *„Contribute to valued outcomes for societies and individuals; help individuals meet important demand in a wide variety of contexts; and be important not just for specialists but for all individuals.“*<sup>437</sup> Damit wird eine Dreiteilung der Schlüsselkompetenzen vorgenommen. Zum einen sollen die Individuen mit verschiedenen Hilfsmitteln bzw. Werkzeugen wie z. B. Sprache oder Technologie umgehen können. Zudem sollen sie zur Interaktion in heterogenen Gruppen in der Lage sein, was sowohl kulturelle als auch soziale Heterogenitäten umfasst. Schließlich sollen die Individuen fähig sein, autonom zu handeln, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten und es in einen größeren sozialen Kontext einzuordnen.<sup>438</sup> Dabei sind die Anforderungen an diese drei Schlüsselkompetenzen<sup>439</sup>, dass sie einen individuellen sowie einen gesellschaft-

---

432 Kommission (2006), S. 18.

433 Kommission (2006), S. 18.

434 Kommission (2006), S. 18.

435 Vgl. OECD (2005).

436 Vgl. OECD (2005), S. 5.

437 OECD (2005), S. 4.

438 OECD (2005), S. 5.

439 Dieser Begriff wird hier gegenüber dem Kompetenzbegriff präferiert.



lichen Nutzen mit sich bringen und nicht nur einen spezifischen Nutzen haben. Hier sei deutlich darauf hingewiesen, dass das DeSeCo-Schema für die Allgemeinbildung entwickelt wurde.<sup>440</sup>

Es zeigt sich, dass das Schema der OECD auf einem sehr abstrakten Niveau formuliert ist und im Gegensatz zum EQR weniger auf Fachkompetenzen als stärker auf Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen ausgerichtet ist. Zudem steht der Kompetenzbegriff stärker als übergeordneter Begriff im Fokus dieses Ansatzes und ist nicht wie im Falle des EQR eine von drei Dimensionen. Eine formale Parallele zum Konzept des EQR ist lediglich die dimensionale Gestaltung in drei Bereiche. Diese entsprechen jedoch einander nicht.

Neben dem DeSeCo-Programm führt die OECD ein Programm durch, mit dessen Hilfe Kompetenzen Erwachsener in einem internationalen Vergleich ermittelt werden sollen.<sup>441</sup>

Das CEDEFOP hat eine umfassende Studie durchgeführt, worin die Umsetzung und Nutzung des Konzepts der Lernergebnisse in Europa untersucht wird.<sup>442</sup> Hierin werden neben dem Europäischen Qualifikationsrahmen und dem DeSeCo-Programm<sup>443</sup> weitere Ansätze der Darstellung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen betrachtet.<sup>444</sup> Dabei zeigt sich, dass in die europäische Diskussion um Lernergebnisse und Kompetenzen eine Reihe von Ansätzen einfließt und somit Einfluss auf die Weiterentwicklung des europäischen Lernergebniskonzeptes hat. Deutlich wird jedoch auch, dass vielfach in diesen Ansätzen und Konzepten der Kompetenzbegriff im Mittelpunkt steht. Die Trennung zwischen Kompetenzbegriff und Lernergebnisbegriff ist auf europäischer Ebene wenig trennscharf. In Ermangelung theoretisch fundierter ‚Lernergebniskonzepte‘ wird auf bestehende Kompetenzkonzepte bzw. -begriffe zurückgegriffen.

So wird beispielsweise in der Diskussion um die Kategorisierung von Wissen und Fertigkeiten die Taxonomie von Bloom et al. bzw. in der Weiterentwicklung von Anderson/Krathwohl diskutiert (vgl. Abbildung 14).<sup>445</sup>

440 Vgl. CEDEFOP (2009b), S. 47 f.

441 Vgl. OECD (2004; 2005a). Im Rahmen dieses Programme for the international Assessment of Adult Competencies (PIAAC) besteht somit ebenso die Notwendigkeit, dass die Experten bestimmte Kompetenzbereiche auswählen, die erfasst werden sollen. Vgl. Kaufhold (2006), S. 29 f.

442 Diese Studie gewährt Einblicke, welche Bildungssysteme sich an Input, Prozess oder aber welche sich an Lernergebnissen orientieren. In den Ländern, in denen man outcomeorientierte Ansätze verwendet, werden diese oftmals als Kompetenzen ausgedrückt. Vgl. CEDEFOP (2009b).

443 Vgl. OECD (2005).

444 Als Vergleichsbezugspunkt wird in dieser Studie das „Vier-Säulen-Modell“ der UNESCO genutzt. Dieses wurde im sogenannten Delors-Bericht entwickelt und umfasst die folgenden Kategorien: Lernen zusammenleben; Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln und Lernen für das Leben. Vgl. hierzu Delors (1998). Diese vier Säulen wurden mit der Intention entwickelt, alle Arten des lebenslangen und lebensumfassenden Lernens abzudecken. Vgl. CEDEFOP (2009b).

445 Vgl. Bloom et al. (1964).

Durch die Bezugnahme auf Taxonomien oder auf andere Modelle, die eine Niveauabstufung enthalten, wie z. B. der Ansatz von Dreyfus/Dreyfus, scheint eine Niveauunterscheidung auch in Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen begründbar. Zumindest werden diese Modelle auf europäischer Ebene als Begründungen dessen herangezogen.

Abbildung 14: **Taxonomie nach Anderson/Krathwohl (2001)**

Kognitive Lernziele	Affektive Ziele	Psychomotorische Ziele
1. Erinnern 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Bewerten 6. (Er)Schaffen	1. Aufmerksam werden, Beachten 2. Reagieren 3. Werten 4. Strukturierter Aufbau eines Wertesystems 5. Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertstruktur	1. Imitation 2. Manipulation 3. Präzision 4. Handlungsgliederung 5. Naturalisierung
Quellen: CEDEFOP (2009b), S. 41 sowie Anderson/Krathwohl (2001), S. 28.		

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird durch das **Tuning-Projekt**<sup>446</sup> versucht, Lernergebnisse zu berücksichtigen. In diesem Projekt wurde eine eigene Klassifizierung generischer sowie spezifischer Kompetenzen entwickelt. In dieser Klassifizierung wird zwischen instrumentalen, interpersonalen und systemischen Kompetenzen unterschieden.<sup>447</sup> Der tatsächliche Einfluss des Tuning-Projektes im Hochschulbereich ist unklar.

Als Teil des EU-Programms ‚Allgemeine und berufliche Bildung 2010‘ wurde von der Europäischen Kommission (2005) ein Referenzrahmen, der acht Schlüsselkompetenzen umfasst, entwickelt. An dessen Erarbeitung waren nationale Experten beteiligt, und es fand ein Konsultationsprozess statt. Die Kategorien Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen bilden die Deskriptoren dieser Schlüsselkompetenzen.<sup>448</sup> Diese Deskriptoren sind der Dimensionierung des EQR ähnlich. Die acht Kategorien wurden außer im Bereich Sprachen und IKT noch nicht auf Niveaustufen ausdifferenziert. Abbildung 15 gibt einen Überblick über diese acht Schlüsselkompetenzen.

Die EU-Kommission definiert Schlüsselkompetenzen als „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen“<sup>449</sup>. Die EU-Schlüsselkompetenzen können in drei Gruppen eingeteilt werden. In der ersten Gruppe befinden sich primär kogni-

446 Dieses Projekt trägt den Titel „Tuning Educational Structures in Europe“. Der Titel Tuning ist im Sinne von „Abstimmen“ zu verstehen. Vgl. Tuning-Project (2004).

447 Vgl. Tuning-Project (2004) sowie CEDEFOP (2009b), S. 46 f.

448 Vgl. Europäische Kommission (2005a), S. 16 ff.

449 Europäische Kommission (2005a), S. 15.

tive Kompetenzen, wie z. B. mathematische Kompetenz. Diese Kompetenzen lassen sich auf nationaler und internationaler Ebene messen. Die zweite Gruppe (Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz) erfordert ein höheres Maß an fachgebietsübergreifender Organisation. Die letzte Gruppe bilden grundlegende ‚Querschnitts‘-Kompetenzen wie beispielsweise Eigeninitiative.<sup>450</sup>

#### Abbildung 15: Europäische Schlüsselkompetenzen

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Unternehmerische Kompetenz
8. Kulturelle Kompetenz

Quelle: Europäische Kommission (2005), S. 15.

Es wird deutlich, dass auf europäischer Ebene eine Vielzahl von Kompetenzkonzeptualisierungen entwickelt und diskutiert werden. Bei der Betrachtung dieser Konzepte ergeben sich vier zentrale Kriterien, die im Hinblick auf ein Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen sowie ein bestimmtes diesem zugrunde liegendes Kompetenzverständnis von Bedeutung sind. Zunächst ist der Entstehungskontext ein wesentlicher Aspekt, welcher entscheidenden Einfluss auf das Anerkennungsverfahren insgesamt sowie das damit gegebenenfalls verbundene Kompetenzverständnis hat. Zum Zweiten hat die Zielsetzung, welche mit dem jeweiligen Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen verfolgt wird, einen zentralen Einfluss auf dessen Ausgestaltung sowie das entsprechende Kompetenzverständnis. Dabei spielen die Interessen der beteiligten Akteure<sup>451</sup> eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, im Rahmen der Analyse der Verfahren sowohl deren Entstehungskontext als auch die Zielsetzungen, welche mit den Verfahren verfolgt werden, zu berücksichtigen. Bei der Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen ist in jedem Fall zu prüfen, welches Kompetenzverständnis diese verwenden. Dabei zeigen die obigen Ausführungen, dass hier neben dem Kompetenzbegriff im Wesentlichen zwei alternative Konzepte Verwendung finden können, der Qualifikationsbegriff sowie auf europäischer Ebene auch der Begriff der Lernergebnisse.

450 Vgl. CEDEFOP (2009b), S. 49.

451 Auf den Akteursbegriff wird in Kapitel 4 sowie Kapitel 5.1.5 noch näher eingegangen.

Bezüglich des letzteren zeigt sich jedoch, dass dieser zwar diskutiert wird, in den Modellen und Konzepten letztlich jedoch nicht enthalten ist. Hier wird vielmehr der Kompetenzbegriff verwendet. Daneben tauchen insbesondere die Kategorien Wissen sowie Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten (engl. *skills*) auf. Dies ist zu berücksichtigen. Auf der Ebene des konkreten Kompetenzverständnisses der Verfahren können sich Unterschiede zwischen den Verfahren insbesondere daraus ergeben, welche Kompetenzdimensionen und welche Niveaustufen unterschieden werden. Um die Anerkennung von Kompetenzen vorzunehmen, werden im Rahmen der Verfahren unterschiedliche Methoden herangezogen. Dabei wird hier davon ausgegangen, dass sich je nach Entstehungskontext, Zielsetzungen und Kompetenzverständnis der Verfahren die Methoden unterscheiden. Hier sei darauf hingewiesen, dass Methoden hier in einem sehr weiten Sinne zu verstehen sind. Es kann sich dabei um eher pädagogisch-psychologische Herangehensweisen, die einer Anerkennung zugrunde liegen, aber auch um eher dokumentenbezogene Methoden handeln.

Es zeigt sich, dass die unterschiedlichen Kompetenzverständnisse bzw. die Rahmenwerke unterschiedlich stark institutionalisiert sind und an ihrer Entstehung und Umsetzung unterschiedliche Akteure beteiligt sind. Insgesamt ist anzunehmen, dass das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis einen Einfluss auf die Art und Weise hat, Kompetenzen zu bewerten und anzuerkennen. Stehen in diesem Verständnis beispielsweise soziale und personale Kompetenzen im Fokus, führt dies erwartungsgemäß eher zum Einsatz biografiebezogener Methoden und zu einer tendenziell geringeren Verbindung mit einer formalen Anerkennung. Dagegen führt eine starke Orientierung etwa an der Kompetenzdimension Fachkompetenz voraussichtlich tendenziell zu einer stärkeren Orientierung an formalen Qualifikationen und ist tendenziell eher mit einer formalen Anerkennung verbunden.

### 3.3 Der Zertifikatsbegriff

Durch die Betrachtung des Kompetenzbegriffs wurde deutlich, dass sich die Anerkennung sowohl auf Kompetenzen als auch ggf. auf Qualifikationen beziehen kann. Auf europäischer Ebene wird auch der Begriff der Lernergebnisse oft verwendet. Im Kontext der Anerkennung ist es jedoch stets erforderlich, dass die Kompetenzen (und Qualifikationen) sichtbar sind oder sichtbar gemacht werden. Dies führt unweigerlich zu einem gewissen Dokumentenbezug, was eine nähere Betrachtung des Zertifikatsbegriffs erforderlich macht. Ein differenziertes Verständnis des Zertifikatsbegriffs erfordert zudem die dieser Untersuchung zugrunde gelegte Unterscheidung informellen, non-formalen und formalen Lernens nach Straka.<sup>452</sup> In diesem

---

452 Vgl. hierzu Kapitel 3.1.2 sowie insbesondere Abbildung 9.

Zugang sind Zertifikate im Sinne von Kompetenzen sichtbar machender Dokumente Gegenstand der Anerkennung. Daneben sind Zertifikate und die mit ihnen ggf. verbundenen Berechtigungen jedoch in der Regel auch das Ergebnis bzw. das Ziel der Anerkennung. Auch dies spricht für eine nähere Betrachtung und Konkretisierung des Zertifikatsbegriffs.

### 3.3.1 Begriffliche Konkretisierung – europäische Schlaglichter

Etymologisch stammt das Wort Zertifikat aus dem Mittellateinischen von dem Wort *certificatium* ab.<sup>453</sup> Dies impliziert den durch Zertifikate geschaffenen Mehrwert an Sicherheit bzw. Gewissheit.

Der Zertifikatsbegriff lässt sich auf einer sehr allgemeinen und abstrakten Ebene europaweit recht einheitlich definieren. Dementsprechend unterscheidet das CEDEFOP in seiner Definition nicht zwischen unterschiedlichen Arten von Zertifikaten. Vielmehr werden Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis und Titel wenig differenziert definiert als „ein offizielles, von einer ausstellenden Stelle oder Behörde vergebenes Dokument, das infolge einer Bewertung und einer Validierung gemäß einem festgelegten Standard die Leistungen einer Person erfasst“<sup>454</sup>. Diese mangelnde begriffliche Präzision setzt sich in der Definition der ‚Zertifizierung von Lernergebnissen‘ fort: „Ausstellung eines Zertifikats, Diploms oder Titels, das bzw. der formal bescheinigt, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung kann das Lernergebnis validieren, das im formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt wurde.“<sup>455</sup> Brockmann et al. (2008) bewerten diese Definition des CEDEFOP als übermäßig restriktiv, da sie Zertifizierung auf Lernergebnisse beschränkt, wobei diese sich auch auf Standards beziehen kann.<sup>456</sup>

Colardyn bzw. Boudier et al. definieren Zertifizierung wie folgt: „*Certification usually relates to ‚officially‘ endorsed diplomas and degrees*“<sup>457</sup> bzw. „*Certification is used to mean the formal and official recognition of a person’s occupational abilities*“<sup>458</sup>.

453 Dieses Wort bedeutet Beglaubigung, Bekräftigung, Übertragung oder Vergewisserung. Das lateinische Wort setzt sich aus zwei Bestandteilen zusammen: *certus* (sicher, gewiss) und *facere* (machen, tun). Entsprechend lässt sich das Wort *certificatium* etwa folgendermaßen übersetzen: ‚etwas sicher oder gewiss machen‘. Der Begriff *certificatium* wurde im Mittelalter oft in einem juristischen oder kirchlichen Zusammenhang verwendet, um einen Vorgang zu belegen bzw. zu verbürgen. Vgl. Kluge (1999a).

454 CEDEFOP (2008a), S. 39.

455 CEDEFOP (2008a), S. 41.

456 Vgl. ebenda.

457 Colardyn (1994), S. 662.

458 Boudier et al. (2001), S. 172.

Da diese auf europäischer Ebene vorgenommene Definition keinen Beitrag zu einer Präzisierung des Zertifikatsbegriffs leistet, soll nun der Blick auf ausgewählte nationale Begriffsverständnisse gerichtet werden. Hierbei zeigt sich, dass eine Betrachtung nationaler Zugänge zum Zertifikatsbegriff dazu führt, dass der Qualifikationsbegriff der jeweiligen Länder in den Fokus rückt. Dies ist auch dadurch begründet, dass der Begriff Zertifikat national teilweise synonym mit dem Begriff Qualifikation verwendet wird. Aufgrund dessen sollen die nationalen Verständnisse von Qualifikation bzw. Zertifikat im Weiteren in ausgewählten europäischen Ländern diskutiert werden.

Im Rahmen der Empfehlung zum EQR definiert die Europäische Kommission den Qualifikationsbegriff folgendermaßen: *„A formal outcome of an assessment and validation process which is obtained when a competent body determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards.“*<sup>459</sup> Diese Definition spiegelt den Lernergebnisansatz des EQR wider. Demnach werden Qualifikationen unabhängig vom jeweiligen Lernprozess vergeben, weshalb die Inputdimension vernachlässigt wird.

Als Bezugspunkt wird im Weiteren jedoch die folgende vom CEDEFOP vorgenommene Definition genutzt: *„The term ‚qualification‘ covers different aspects:*

*(a) formal qualification: the formal outcome (certificate, diploma or title) of an assessment and validation process which is obtained when a competent body determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards and/or possesses the necessary competence to do a job in a specific area of work. A qualification confers official recognition of the value of learning outcomes in the labour market and in education and training. A qualification can be a legal entitlement to practice a trade (OECD);*

*(b) job requirements: the knowledge, aptitudes and skills required to perform the specific tasks attached to a particular work position (ILO).“*<sup>460</sup>

Damit wird deutlich, dass sich Qualifikationen sowohl auf das formale Bildungssystem als auch auf den Arbeitsmarkt beziehen. Brockmann et al. (2011) stellen fest, dass beide Definitionen in allen Ländern Europas existieren.<sup>461</sup> Diese Feststellung wird im Weiteren konkretisiert.

Die enge Verbindung zwischen Zertifikats- und Qualifikationsbegriff wird in der französischen Perspektive unmittelbar deutlich. Dort wird der Begriff *‚certification‘* zur Bezeichnung von Qualifikationen genutzt. *Certification* wird verstanden als *„the formal result of a process of evaluation (évaluation) and validation (validation) ob-*

---

459 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union C 111/1 vom 6. Mai 2008 (2008), Anhang I. Vgl. hierzu auch den dieser Empfehlung zugrunde liegenden Vorschlag der Kommission (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

460 CEDEFOP (2008a), S. 144.

461 Vgl. Brockmann et al. (2011), S. 162.

tained when a competent authority establishes that an individual possesses at the end of an apprenticeship (au terme d'un apprentissage) the acquisitions (acquis) corresponding to a given norm (norme donnée)<sup>462</sup>. Der Vergabe einer Qualifikation bzw. eines formalen Zertifikates gehen in diesem Verständnis eine Bewertung und eine Validierung unter Bezugnahme auf eine vorgegebene Norm voraus. Dies entspricht stark dem deutschen Verständnis einer Qualifikation als „*formal result of processes of review and validation (Beurteilungs- und Validierungsprozesses) whereby the responsible authority establishes that the learning outcomes (Lernergebnisse) of a person correspond to given standards (Standards)*“<sup>463</sup>. Das deutsche Verständnis wird im Weiteren noch detaillierter betrachtet.

Die französische Verwendung des Qualifikationsbegriffs repräsentiert die Arbeitsmarktfacette der Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung; sie bezieht sich speziell auf den Wert der individuellen Ausbildung und der Arbeitserfahrung auf dem Arbeitsmarkt. Daneben kann sich der Qualifikationsbegriff auf die spezifischen Anforderungen einer bestimmten Position in der Beschäftigungshierarchie beziehen. Wird der Qualifikationsbegriff ins Französische wie üblich als ‚*certification*‘ übersetzt, so bezieht sich der Begriff auf unterschiedliche Typen, nämlich *diplômes*, *titres* und *certificats*. In dieser Bedeutung basieren Qualifikationen auf einer breit konzipierten beruflichen Tätigkeit.<sup>464</sup>

Brockmann et al. stellen fest, dass der Begriff des *diplôme* in Frankreich wegen seiner Geschichte und der quantitativen Bedeutung wesentlicher Bezugspunkt des formalen Bildungssystems bleibt.<sup>465</sup> Gleichwohl es keine rechtliche Definition des Begriffs gibt, lässt sich ein *diplôme* als nationale akademische oder berufliche Qualifikation, die von einer öffentlichen Einrichtung (einem Ministerium) vergeben wird, charakterisieren. *Diplômes* sind landesweit anerkannt und dauerhaft gültig. *Titres*, die vom Arbeitsministerium vergeben werden, sind den *diplômes* sehr ähnlich. Sie sind ebenfalls landesweit anerkannt und dauerhaft gültig, wobei sie eng verbunden mit der beruflichen Weiterbildung sind. Dennoch sind *titres* nicht mit dem zweifachen Wert eines *diplôme* ausgestattet – d. h. im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. So berechtigen *titres* im Gegensatz zu *diplômes* nicht automatisch zum Zugang zur tertiären Bildung. Der französische Begriff *certificat* wird schließlich gemeinhin verwendet, um andere Arten von Qualifikationen als *diplômes* oder *titres* zu bezeichnen.<sup>466</sup> Diese werden zumeist von privaten Organisationen vor allem aus dem Bereich der Weiterbildung vergeben. Daneben gibt es in Frankreich seit

462 Brockmann et al. (2011), S. 162.

463 Brockmann et al. (2011), S. 162.

464 Vgl. Brockmann et al. (2011), S. 162 f.

465 Vgl. Brockmann et al. (2011), S. 165.

466 Vgl. ebenda.

Mitte der 80er-Jahre die sogenannten CQPs (*Certificats de Qualification Professionnelle*). Diese werden in einigen Sektoren als Gegenmodell zu den *diplômes* und dem französischen Bildungssystem genutzt. In anderen Sektoren ist das Ziel dagegen die Komplementierung des formalen Systems und eine Feinabstimmung individueller Qualifikationen auf bestimmte Tätigkeiten.<sup>467</sup>

In Bezug auf Deutschland nimmt Käßlinger eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Zertifikatsbegriff vor.<sup>468</sup> Dabei stellt er fest, dass für den Bereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung eine allgemeingültige Definition dieses Begriffes fehlt. Die vorhandenen Definitionen charakterisiert Käßlinger als rudimentär. Ähnlich lässt sich seines Erachtens die Situation hinsichtlich der Begriffe Abschluss, Nachweis oder Zeugnis charakterisieren. Käßlinger stellt fest, dass Zertifikate oft mit einer offiziellen Anerkennung verbunden sind, welche mit staatsnahen oder staatlichen Institutionen in Verbindung steht.<sup>469</sup>

Der deutsche Begriff Qualifikation nimmt Bezug auf beide vom CEDEFOP definierten Bedeutungsalternativen: (a) hinsichtlich der Form und (b) hinsichtlich des Inhalts (ähnlich der französischen Bedeutung). In diesem Sinne meint Qualifikation sowohl einen Abschluss (im Sinne der Beendigung eines Lernprozesses) als auch den Wert bestimmter auf dem Arbeitsmarkt nachgefragter Kompetenzen. Im Sinne der CEDEFOP-Definition (a) sind Qualifikationen in Deutschland als Abschluss zu verstehen, indem sie die Vergabe einer Auszeichnung (*award*) und die Absolvierung eines regulierten und anerkannten Kurses bekräftigen. In Deutschland sind Qualifikationen in diesem Sinne mit einem bestimmten Status und sozialer Anerkennung verbunden, sie haben einen hohen Wert auf dem Arbeitsmarkt. Der Qualifikationsbegriff wird neben der beruflichen Bildung in Deutschland auch für den Hochschulbereich verwendet (Hochschulabschluss).<sup>470</sup>

In der niederländischen Berufsbildung hat der Qualifikationsbegriff (*kwalificatie*) zwei Bedeutungen. Einerseits werden damit die Lernergebnisse bezeichnet, die zur Erlangung eines beruflichen Abschlusses beherrscht werden müssen, und andererseits bezeichnet der Begriff diese Abschlüsse selbst.<sup>471</sup>

In der niederländischen beruflichen Sekundarbildung wird kurz von ‚*qualification*‘ anstatt von ‚*qualification file*‘ gesprochen. Letzteres meint „*the document containing all competences to be mastered in order to obtain a secondary vocational education diploma*“<sup>472</sup>.

---

467 Vgl. ebenda.

468 Vgl. Käßlinger (2007), S. 11 ff.

469 Vgl. Käßlinger (2007), S. 11.

470 Vgl. Brockmann et al. (2011), S. 164.

471 Vgl. ebenda.

472 Brockmann et al. (2011), S. 162.



Es zeigt sich, dass Qualifikationen in Frankreich, Deutschland und den Niederlanden einen zweifachen Wert haben: im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.

Im englischen Kontext ist die dominierende Definition des Begriffs ‚*qualification*‘ die der formalen Akkreditierung von Wissen oder üblicher von Fertigkeiten (im Sinne von ‚*skill*‘). Berufliche Qualifikationen signalisieren in England das Level der *skills*, sie beinhalten keine Berechtigungen auf dem Arbeitsmarkt. Der Begriff ‚*qualification*‘ meint in England eher die erfolgreiche Performanz im Rahmen eines Tests oder einer Prüfung. Die Bedeutung des Begriffs ‚*skill*‘ hingegen entspricht den Arbeitsmarktanforderungen. Als die Absolvierung eines Bildungsprogramms existiert der Begriff ‚*qualification*‘ in England im Bereich der Hochschulen und traditioneller beruflicher Qualifikationen.<sup>473</sup>

In England ist die Beziehung zwischen dem Begriff ‚*skill*‘ als eine Art Erfahrungswissen oder praktischen Wissens, das mit der Performanz in Bezug auf Tätigkeiten verbunden ist, und dem Begriff ‚*qualification*‘ komplex. Der Begriff ‚*qualification*‘ bezeichnet in England ein Zertifikat, das dazu dient zu garantieren, dass der Inhaber bestimmte *skills, knowledge or understanding* erworben hat. Insgesamt ist es nicht möglich, den Begriff ‚*skill*‘ mit dem Begriff ‚*qualification*‘ gleichzusetzen.<sup>474</sup>

### 3.3.2 Funktionen von Zertifikaten

Faulstich weist darauf hin, dass die Ergebnisse von Qualifizierungsprozessen internalisiert sind; sie sind an die Person gebunden und spiegeln sich lediglich in deren Handlungen wider.<sup>475</sup> Die Absolventen tragen die Effekte des Lernprozesses in sich, während die Zertifikate die Funktion haben, ihren Inhabern die Lernerfolge zu bescheinigen. Daraus ergeben sich entweder Berechtigungen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt. Damit sind Zertifikate Gütesiegel, die die Qualität eines Lernprozesses sowie der entsprechenden Lernprodukte dokumentieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich Zertifikate als Instrumente des Qualitätsmanagements verstehen, welches beide Seiten eines Arbeitsverhältnisses betrifft. Dem Arbeitgeber dienen Zertifikate zur Sicherung von Einsatzmöglichkeiten und dem Arbeitnehmer zur Gewährleistung bestimmter Ansprüche. Um dies zu gewährleisten, müssen die entsprechenden Nachweise erfassbar, messbar, vergleichbar und überschaubar sein.<sup>476</sup> Zertifikaten kommen dabei die folgenden Funktionen zu.

Im Rahmen ihrer Selektionsfunktion überprüfen und verbessern Zertifikate den Lernprozess, d. h., sie haben einen Kontroll- und Optimierungsaspekt. Somit dienen

473 Vgl. Brockmann et al. (2011), S. 162.

474 Vgl. Winch (2011), S. 97.

475 Vgl. Faulstich (1997), S. 171.

476 Vgl. Faulstich (1997), S. 171.

Zertifikate der Optimierung curricularer ebenso wie didaktischer Strategien. Zertifikate dokumentieren somit einen Leistungsstand und prognostizieren gleichzeitig die künftige Leistungsfähigkeit. Daneben sichern sie die Entsprechung zwischen Qualifikationsvoraussetzungen und -anforderungen, was ihre Allokationsfunktion ist.<sup>477</sup>

„Mit der Verwendung des Wortes ‚Berechtigungen‘ wird umgangssprachlich auf einen juristischen Sachverhalt Bezug genommen: Aufgrund nachweisbarer Qualifikationen leiten Individuen das Recht ab auf Teilnahme an (weiteren) Lernprozessen, auf die Einnahme bestimmter Positionen in der betrieblichen Aufgaben- oder Stellenhierarchie des ökonomischen Systems und/oder auf die Wahrnehmung bestimmter Funktionen im politisch-gesellschaftlichen System. Eine systematische juristische Betrachtungsweise ergibt jedoch, dass nicht aus allen Qualifikationsnachweisen Rechte im Sinne individuell einklagbarer Ansprüche geltend gemacht werden können.“<sup>478</sup>

Ähnlich wie Faulstich unterscheidet Kell zwischen neun Funktionen von Zertifikaten. Diese ergeben sich aus dem Zusammenhang zwischen Zertifikaten und dem Lernprozess einerseits sowie den Verwendungssituationen andererseits.

► **Lernanreizfunktion:** Die mit den Zertifikaten verbundenen Berechtigungen schaffen Motivation zum Lernen.<sup>479</sup>

► **Beurteilungsfunktion:** Durch Zertifikate werden Urteile über Lernergebnisse dokumentiert.

► **Disziplinierungsfunktion:** Leistungsdruck entsteht durch den drohenden Nichterwerb eines Zertifikats.

► **Informationsfunktion:** Zertifikate enthalten Informationen über die Lernenden sowie deren Wissen. Der Wert der Zertifikate hängt von ihrer Aussagekraft ab.<sup>480</sup>

► **Allokationsfunktion:** Die durch Zertifikate nachgewiesenen Qualifikationen bieten Orientierung für die Platzierung der Absolventen von Lernprozessen auf dem Arbeitsmarkt.<sup>481</sup>

► **Selektionsfunktion:** Zertifikate weisen ihren Inhabern soziale Positionen zu entsprechend den Hierarchien in Betrieben ebenso wie in der Gesellschaft.<sup>482</sup>

---

477 Vgl. Faulstich (1997), S. 171 f.

478 Kell (1982), S. 291.

479 Diese Funktion hat potenziell Einfluss auf die Attraktivität, ein Anerkennungsverfahren zu nutzen.

480 Zertifikate im weitesten Sinne (Konkretisierung erfolgt in Kapitel 3.3.3) können Gegenstand der Anerkennung sein. Sie erhalten in jedem Fall Informationen für die anerkennende Stelle.

481 Die (im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens) erworbenen Zertifikate haben ggf. eine Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Dort können sie als Signale für das Vorliegen bestimmter Kompetenzen dienen. Vgl. hierzu insbesondere Kapitel 5.1.9.

482 Dies zeigt, dass auch für Anerkennungsverfahren in jedem Fall Standards erforderlich sind als Bezugspunkt, da die Vergabe von Zertifikaten weitreichende Folgen hat.

- ▶ **Optionsfunktion:** Mit Zertifikaten sind Zugangsmöglichkeiten oder -rechte zu weiteren Bildungsgängen oder beruflichen Laufbahnen verbunden.<sup>483</sup>
- ▶ **Monopolisierungsfunktion:** Durch Zertifikate werden Zugänge begrenzt, weshalb sie auf bestehende Konkurrenzsituationen wettbewerbsbeschränkend wirken.<sup>484</sup>
- ▶ **Herrschaftsfunktion:** Zertifikate legitimieren den Aufstieg in betriebliche und gesellschaftliche Machtpositionen und die Machtausübung.<sup>485</sup>

Als Ergänzung zu den aufgeführten Funktionen kann Bezug genommen werden auf die Überlegungen von Moser.<sup>486</sup> Er benennt die folgenden Funktionen: Selbstvergewisserungs-, Orientierungs-, Signal- und Ordnungsfunktion.

Zertifikate stellen in standardisierter Form Informationen über den Wissensstand etwa durch Noten bzw. Bewertungen bereit. Daneben enthalten sie Informationen über den vergangenen Lernprozess – z. B. über dessen Dauer und die vermittelten Inhalte. Diese Informationen über die Gegenwart sowie die Vergangenheit nutzen die Rezipienten der Zertifikate, um auf ihrer Grundlage Vermutungen über die Zukunft anzustellen.<sup>487</sup>

Moser charakterisiert Zertifikate als „Medien der Ungewissheitsreduktion; sie erklären etwas für ‚relativ‘ gewiss. Ungewissheit zu reduzieren kann für unterschiedliche Zielgruppen von Interesse sein.“<sup>488</sup> Zertifikate reduzieren die Ungewissheit für das Individuum selbst, wo es in Bezug auf einen Lernprozess steht. Durch sie wird eine Vergleichbarkeit mit anderen hergestellt, es kommt zu einer gewissen Standardisierung der Lernleistung und der Kompetenz.<sup>489</sup> Zertifikate haben einen subjektiven Wert für das Individuum, welches sie besitzt. Zudem können mit Zertifikaten Berechtigungen verbunden sein.<sup>490</sup>

Als Adressaten von Zertifikaten lassen sich verschiedene Gruppen in unterschiedlichen Kontexten ausmachen. Neben den Erwerbern der Zertifikate dienen sie auch den an den durch sie zertifizierten Kompetenzen Interessierten (z. B. Arbeitgeber, Behörden und Bildungseinrichtungen) sowie den zertifizierenden Instanzen. Daneben übernehmen sie Funktionen mit gesamtgesellschaftlichem Bezug sowie mit

---

483 Dieser Aspekt wird im Rahmen der Analyse der individuellen Verfügungsrechte bzw. der Berechtigungen, die mit den Ergebnissen der Verfahren verbunden sind, berücksichtigt. Zertifikate haben mehr oder weniger starke Bezüge zum Bildungs- und/oder Beschäftigungssystem.

484 Die vier letztgenannten Funktionen weisen teilweise Überschneidungen auf und stehen in einem Bezugsverhältnis zueinander. Auch die Herrschaftsfunktion weist hier Bezüge zu diesen vier Funktionen auf.

485 Vgl. Kell (1982), S. 291 f.

486 Moser (2003), S. 41 ff.

487 Vgl. Käpplinger (2007), S. 12 f.

488 Moser (2003), S. 42.

489 Vgl. Nuissl (2003), S. 12.

490 Vgl. Moser (2003), S. 42.

Bezug zu speziellen gesellschaftlichen Gruppen.<sup>491</sup> Zertifizierte, Zertifizierer und die Interessierten bzw. Nachfrager befinden sich in einem Dreiecksverhältnis, wobei den Zertifizierern eine Art Mittlerfunktion zwischen den Zertifizierten und den Interessierten bzw. Nachfragern zukommt.<sup>492</sup>

Wie oben erwähnt, haben Zertifikate unter anderem eine motivierende Wirkung (Lernanreizfunktion). Fraglich ist diesbezüglich, welcher Wert welchem Zertifikat zukommt. Hier liegt der Vergleich von Zertifikaten mit einer Währung nahe.<sup>493</sup> Dabei haben sie jedoch keinen eigenen Wert, sondern sie sind an die Person gebunden. Wie Währungen verschiedene Kurswerte haben und zueinander in einem wechselseitigen sowie teilweise konkurrentem Verhältnis stehen, so haben Zertifikate ebenfalls unterschiedliche Tauschwerte.<sup>494</sup>

Zertifikate können als Instrumente verstanden werden, um Informationsasymmetrien zwischen Akteuren abzubauen.<sup>495</sup> Von den personenbezogenen Zertifikaten lassen sich die institutionenbezogenen Zertifikate unterscheiden. Dabei liefern personenbezogene Zertifikate insbesondere Informationen über die Kompetenzen und/oder Qualifikationen eines Individuums, während institutionenbezogene Zertifikate zumeist Auskunft über die Eigenschaften und die Qualität von Institutionen geben. Der Zertifikatsbegriff wird hier in Bezug auf Personen betrachtet.

Durch Zertifikate erhalten die an ihnen interessierten Instanzen wie Betriebe, Organisationen, Verbände oder Bildungseinrichtungen Informationen darüber, über welche Kompetenzen eine Person verfügt, die von ihnen auszuwählen ist. Dabei haben die abnehmenden Institutionen in der Regel weniger ein zentrales Interesse an den dokumentierten Leistungen als vielmehr an den in der Zukunft zu erwartenden Leistungen. Die Zertifikate sind dabei lediglich ein Indiz für eine bestimmte kompetenzbasierte Produktivität.<sup>496</sup> Dabei bleibt jedoch die Unsicherheit bezüglich des Prognosewertes der Zertifikate, insbesondere hinsichtlich ihrer Differenzierung etwa durch Noten.<sup>497</sup>

Im Gegensatz zum Begriff Zertifikat, welcher nicht zwangsläufig mit einer Benotung verbunden ist, werden in einem Zeugnis in jedem Fall die Ergebnisse einer zuvor vorgenommenen Bewertung des Individuums ausgewiesen. Je nachdem, welche Absicht die Zensierung verfolgt, lassen sich unterschiedliche Bezugsnormen an-

---

491 Vgl. Nuissl (2003), S. 12.

492 Vgl. Käßlinger (2007), S. 13.

493 Vgl. Clement/Lacher (2006), S. 104 sowie Björnvald (1997).

494 Vgl. Käßlinger (2007), S. 14.

495 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3 sowie Kapitel 5.1.9.

496 Hierzu werden in Kapitel 4.1.3 nähere Überlegungen im Kontext der Principal-Agent-Theorie angestellt. Insbesondere sind hier das sogenannten Signaling- und das Screening-Modell von Bedeutung.

497 Wegen dieser Unsicherheiten werden im betrieblichen Kontext oftmals zusätzliche Leistungstests zur Entscheidungsfindung genutzt. Vgl. Nuissl (2003), S. 12 f.

wenden. So wird zum Zweck eines sozialen Vergleichsprozesses der Durchschnittswert einer Referenzgruppe herangezogen (Normorientierung). Zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung kann auf die individuelle Bezugsnorm zurückgegriffen werden, d. h. die Leistungen des Individuums in der Vergangenheit (Individuenorientierung). Die kriteriale Bezugsnorm ist schließlich geeignet, um den Grad der Annäherung an ein Lernziel oder ein Kriterium wiederzugeben (Kriterienorientierung).<sup>498</sup>

Zertifikate dienen der innerbetrieblichen Legitimation und der Zuweisung von Positionen innerhalb eines Hierarchiegefüges. Grundsätzlich unterscheiden sich Zertifikate hinsichtlich ihrer Reichweite. Zudem werden sie je nachdem als ganz allgemeines Signal interpretiert, welches die Motivation des Zertifikatsinhabers belegt, oder aber als aussagekräftige Nachweise von Kompetenzen und Qualifikationen.<sup>499</sup>

Die zur Zertifizierung berechtigten Institutionen werden durch dieses Recht zum einen bestätigt und gegebenenfalls auch aufgewertet. Oftmals verfügen diese Institutionen über ein Monopol. Dies trifft umso mehr zu, wenn das entsprechende Zertifikat ein Alleinstellungsmerkmal der betreffenden Institution ist. Das Problem in diesem Fall ist, dass die Anerkennung und Durchsetzung dieses Zertifikats außerhalb der Grenzen der zertifizierenden Einrichtung in der Regel nur gering ausgeprägt ist. Ordnungspolitische Funktionen wie die staatliche Anerkennung eines Zertifikats haben eine monopolstützende Funktion, welche ihre Legitimation aus der Qualität des Zertifikats heraus erhält. Mit dem Recht zur Vergabe von Zertifikaten steuern die Institutionen einen Ausleseprozess und bestimmen über Zugänge zu Berufs- und Tätigkeitsfeldern.<sup>500</sup> Durch die Vergabe besonders begehrter Zertifikate entsteht für die Institution unter Umständen ein Imagegewinn.<sup>501</sup> Insgesamt lässt sich für Zertifikate in der Regel ein Marktwert bestimmen. Sowohl bei der Bereitstellung bzw. dem Angebot von Zertifikaten als auch bei der Nachfrage nach diesen können ökonomische Überlegungen eine Rolle spielen. Hier spielen Kosten-Nutzen-Abwägungen eine wichtige Rolle.<sup>502</sup>

498 Vgl. Kaiser/Pätzold (1999), S. 400.

499 Vgl. Käßlinger (2007), S. 14.

500 Vgl. Nuissl (2003), S. 13.

501 Vgl. Käßlinger (2007), S. 15.

502 Der Nutzen der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens lässt sich insgesamt in vier Kategorien einteilen: ökonomischen, bildungsbezogenen, sozialen und persönlichen Nutzen. Hinsichtlich des ökonomischen Nutzens geht es insbesondere darum, zeitliche und damit auch monetäre Ressourcen einzusparen. Der bildungsbezogene Nutzen liegt vor allem in der Erleichterung für das Individuum, wieder in das System des lebenslangen Lernens und insbesondere in das formale Bildungssystem einzutreten. Innerhalb des Bildungssystems kann die Anerkennung zu einem stärker personalisierten und in der Regel kürzeren Lernweg führen. Hinsichtlich des sozialen Nutzens wird Anerkennung insbesondere mit der Förderung des sozialen Zusammenhalts in Verbindung gebracht. Weiteren persönlichen Nutzen können die Individuen aus der Steigerung der Motivation, in formalen Kontexten zu lernen, ziehen. Ein weiterer Aspekt des persönlichen Nutzens wird in der Verbesserung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins gesehen.

Im gesellschaftlichen Kontext übernehmen Zertifikate in erster Linie eine Selektionsfunktion. Dementsprechend bestimmt das Recht auf die Zuweisung von Zertifikaten die Auswahl von Personen innerhalb des Bildungssystems sowie in einem unter Umständen begrenzten Umfang auch innerhalb anderer gesellschaftlicher Bereiche. Daneben haben Zertifikate in der Gesellschaft eine ordnungsstiftende sowie standardsetzende Funktion. Sie befördern somit die Übersichtlichkeit und Stabilität einer Gesellschaft, soweit sie definiert, transparent und verbindlich sind.<sup>503</sup>

Es wird deutlich, welche große Bedeutung Zertifikaten aus individueller ebenso wie aus gesellschaftlicher Sicht zukommt. Käßlinger weist jedoch auch auf die an Zertifikaten geäußerte Kritik hin. So wird die Überschätzung ihres Prognosewertes, die einschränkende Wirkung auf den Wert von Erfahrungswissen sowie die ungerechtfertigte Legitimierung von Selektionsprozessen und die Beförderung rein instrumentellen Lernens kritisiert. Dabei richtet sich die Kritik auf die praktische Umsetzung sowie auf die Bedeutung von Zertifikaten.<sup>504</sup> Insgesamt strukturieren Zertifikate den Bildungsbereich, wobei diese Funktion umso wichtiger ist, desto offener, flexibler, modularisierter und differenzierter der Bildungsbereich ist.<sup>505</sup> Nach Faulstich erfüllen Zertifikate erst ihre Funktion, wenn sie ein Mindestmaß an Distanz zu der relevanten Lern- sowie zur Einsatzsituation aufweisen.<sup>506</sup>

Zertifikate geben allen an ihnen Interessierten Auskunft darüber, dass ihre Inhaber benennbare und nachvollziehbare Lerninhalte bearbeitet haben, durch Noten oder ähnlich Klassifizierungssysteme nachgewiesene Lernerfolge erzielt haben, sich innerhalb eines bestimmten Zeitraums Lernanforderungen gestellt haben, bei bestimmten Personen und Institutionen Prüfungen abgelegt haben und dabei eine Institution oder einen Kontext des Lernens besucht haben.<sup>507</sup> Jedoch müssen für die Gültigkeit und

---

502 (Fortsetzung) Neben diesen genannten Nutzenaspekten, die eher das Individuum im Blick haben, sind mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens auch Nutzenaspekte für Arbeitgeber und die Wirtschaft verbunden. So können auch sie Kosten sparen, sofern die Mitarbeiter die Anerkennung anstelle oder in Ergänzung zum formalen Lernen nutzen. Zudem erleichtert den Arbeitgebern die bessere Sichtbarkeit der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ihrer Mitarbeiter das Matching zwischen diesen und den Arbeitsplätzen. Weiter ergibt sich für die Arbeitgeber ein Vorteil daraus, wenn die Mitarbeiter über zertifizierte Qualifikationen verfügen hinsichtlich der in einigen Branchen bestehenden regulatorischen Anforderungen sowie hinsichtlich der Vermarktung oder der Qualitätssicherung. Für Bildungsanbieter ist es vorteilhaft, dass die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Individuen besser sichtbar sind. Gewerkschaften und Sozialpartner insgesamt können von der Anerkennung profitieren, da die meisten Tarifverträge und sonstigen sektoralen Abkommen die Löhne an das Level der formalen Qualifikation knüpfen. Die Regierung profitiert schließlich insofern, als dass durch die Anerkennung die Ziele der Entwicklung von Humankapital und die Etablierung eines effektiven Systems des lebenslangen Lernens befördert werden. Daneben können sich weitere makroökonomische Vorteile ergeben. Vgl. Werquin (2010a), S. 44 ff.

503 Vgl. Nuißl (2003), S. 13.

504 Vgl. Käßlinger (2007), S. 15.

505 Vgl. Nuißl (2003), S. 13.

506 Vgl. Faulstich (1997), S. 172.

507 Vgl. Faulstich (1997), S. 173.

Wirksamkeit von Zertifikaten nicht alle Merkmale eingehalten sein. Das Gewicht, welches Zertifikaten zukommt, unterscheidet sich erheblich von Hochschuldiplomen über Prüfungszeugnisse bis hin zu Teilnahmebescheinigungen. Faulstich stellt die folgenden alternativen Effekte von Zertifikaten gegenüber, welche im Weiteren erläutert werden:

- Offenheit versus Geschlossenheit,
- Flexibilität versus Stabilität,
- Durchlässigkeit versus Versäulung sowie
- Unübersichtlichkeit versus Klarheit.<sup>508</sup>

Die Offenheit von Arbeitsmärkten wird durch Zertifikate tendenziell eher eingeschränkt.<sup>509</sup> Neben der Warnung vor ‚Versäulung‘ wird auch vor dem Abbau von Berechtigungen gewarnt. Durch die Dynamik des betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes sind Qualifikationen permanent von Entwertung bedroht. So sind die Arbeitnehmer an der Sicherung ihrer sozialen Positionen interessiert und daran, dass Qualifikationen nicht ausgehöhlt werden. Jedoch befördert eine standardisierte Art der Ergebniserstellung den Transfer der Lernergebnisse in den Arbeitsplatz. Zwischen dem Transfer zwischen Lernfeld und Arbeitsfeld stellen Zertifikate Wahrscheinlichkeiten her.<sup>510</sup> Gleiches gilt aber auch für den Transfer von einem Lernfeld in ein anderes. Im Kern geht es um das grundlegende Problem des Lernens: die Passung zwischen erworbenen Kompetenzen und entsprechenden Einsatzmöglichkeiten.<sup>511</sup>

Die Bestimmung des Wertes von Zertifikaten lässt sich mit üblichen Marktmechanismen erklären.<sup>512</sup> So steigt der Wert eines Zertifikates tendenziell, wenn es eher wenige Inhaber des Zertifikates gibt gegenüber einer hohen Nachfrage nach entsprechenden Zertifikatsinhabern. Weiter ist die Klarheit, mit der Berechtigungen zugewiesen werden, eine wichtige Voraussetzung für deren Reichweite. Desto unübersichtlicher das Zertifikatsspektrum ist, desto geringer ist die Anerkennung. Um die Wirkung von Zertifikaten zu gewährleisten, stellt deren Bekanntheit eine Mindestbedingung dar.<sup>513</sup>

### 3.3.3 Abgrenzung des Zertifikatsbegriffs

Im Weiteren soll nun der Zertifikatsbegriff von anderen Begriffen wie Abschluss oder Teilnahmebescheinigung abgegrenzt werden. Wie aus den obigen Ausführun-

508 Vgl. Faulstich (1997), S. 173.

509 Sie garantieren ihren Inhabern den Zugang und schließen Nichtinhaber auf der anderen Seite vom Zugang aus. Daraus entsteht eine Ambivalenz zwischen flexiblem Einsatz der Arbeitskräfte und notwendiger Stabilität der Erwartungen.

510 Vgl. Faulstich (1997), S. 174.

511 Vgl. Faulstich (1997), S. 174.

512 Auf den Markt als Koordinationsmechanismus wird näher in Kapitel 4.1.2.3 eingegangen.

513 Vgl. Faulstich (1997), S. 174.

gen bereits deutlich wird, hat Faulstich im Zusammenhang mit Zertifikaten vor allem die Vermittlung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem im Blick. Dagegen betrachtet Kell die Kopplungen innerhalb des Bildungssystems sowie innerhalb des Beschäftigungssystems.<sup>514</sup> Faulstich/Vespermann nehmen die folgende Definition des Zertifikatsbegriffs vor: „Zertifikate können definiert werden als aggregierte, abstrahierte Beurteilungen und Beschreibungen von Lernleistungen, meistens unter Angabe von Lernzeit (Dauer), prüfender Institution, Inhalt, Note und ausstellender Institution. Sie sind Ausdruck von als angeeignet unterstellter Wissensstrukturen.“<sup>515</sup>

Durch diese Fokussierung der Dokumentationsfunktion erklärt sich Faulstichs Herstellung von engen Bezügen zwischen Zertifikaten und der Qualitätssicherung von Lernprozessen.<sup>516</sup> Faulstich verwendet dabei eine weite Definition des Zertifikatsbegriffs, indem er wie oben erwähnt Diplome, Abschlüsse, Zeugnisse und auch Teilnahmebescheinigungen als Zertifikate bezeichnet. Ähnlich gehen Münch/Henzelmann vor, die den Zertifikatsbegriff ebenfalls als eine Art Oberbegriff verwenden.<sup>517</sup> Ein differenzierteres Verständnis legt Nuissl zugrunde: „Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Zertifikaten und Abschlüssen. Zertifikate sind die allgemeine Form einer Leistungsbestätigung, die zugleich eine Funktion im Berechtigungswesen (Zugang zu Bildungsbereichen, Erlaubnis für Berufstätigkeiten etc.) haben. Abschlüsse sind demgegenüber formalisierte Schlussprüfungen von länger währenden Ausbildungs- oder Fortbildungsgängen, die höher verregelt sind und vom Status her eine Funktion im Berufsleben und Berufsbild haben. Abschlüsse können nur im Ausnahmefall ohne Besuch der entsprechenden Bildungsgänge absolviert werden.“<sup>518</sup>

Vespermann definiert den Zertifikatsbegriff wie folgt: „Ein Zertifikat bestätigt ein Ergebnis von Lern-/Qualifizierungs-/Bildungsprozessen. Auch wenn der Begriff des Zertifikats ungeschützt ist, wird Zertifizierung häufig auf öffentlich anerkannte und einheitliche Kriterien bezogen. Durch Zertifizierungen werden Lernbemühungen und dadurch bewirkte Wissens- und Kompetenzentwicklungen bewertet und klassifiziert. Dadurch soll Transparenz erreicht werden, die das jeweilige Lernen

---

514 Vgl. Kell (1982), S. 293.

515 Vgl. Faulstich/Vespermann (2003), S. 6.

516 Vgl. Faulstich (1997), S. 171. Die Aspekte der Qualitätssicherung und der Anerkennung bzw. der Zertifizierung wurden auch durch eine CEDEFOP-Studie miteinander verbunden. Das Ziel dieser Studie war, die Mechanismen der Qualitätssicherung, die Zertifizierung unterstützen, zu ermitteln und zu erforschen, wie sie sich auf den EQR auswirken. Es wird die Beziehung zwischen der Qualitätssicherung und Zertifizierung der beruflichen Bildung in neun europäischen Ländern untersucht, um die Transparenz von Qualitätssicherungspraktiken zu unterstützen, insbesondere im Lichte der EQR-Umsetzung. Vgl. CEDEFOP (2009c).

517 Vgl. Münch/Henzelmann (1993), S. 4.

518 Vgl. Nuissl (2003), S. 9.



vergleichsfähiger und damit leichter einschätzbar macht.“<sup>519</sup> Als entscheidendes Kriterium benennt Vespermann die Anerkennung der Zertifikate durch die Gesellschaft, um ihren Wert sowie ihre Verwertbarkeit für die Inhaber zumindest in gewissem Maße zu sichern.<sup>520</sup>

Käpplinger entwickelt mit besonderem Fokus auf den Bereich der Weiterbildung das folgende Verständnis des Zertifikatsbegriffs. In diesem Bereich sieht er Abschlüsse und Zertifikate als Nachweise erbrachter Lernleistungen. Im Unterschied zu Teilnahmebescheinigungen, die lediglich den Besuch einer Bildungsveranstaltung dokumentieren, sind sie mit Prüfungen verbunden. „Abschlüsse sind Lernnachweise, die von offiziellen Stellen (in der Regel staatlichen, staatlich beauftragten oder korporatistischen Instanzen) vergeben werden und oftmals gesetzlichen Regelungen unterliegen. Durch diesen höheren Grad der Formalisierung und öffentlicher Regulierung unterscheiden sich Abschlüsse von Zertifikaten, wenngleich eine klare Trennung in der Praxis schwerfallen kann.“<sup>521</sup> Es existieren neben Abschlüssen und Zertifikaten weitere Bezeichnungen für Lernnachweise im Bereich der Weiterbildung, wie z. B. Diplom oder Pass, denen eine regionale, sektorale oder themenspezifische Bedeutung zukommt. Die Vergabe der Zertifikate erfolgt durch eine große Vielzahl von Einrichtungen. Dabei sind Zertifikate wie bereits erwähnt multifunktional; sie haben unterschiedliche Funktionen für die Zertifizierten, die zertifizierende Instanz, die Nachfragenden sowie für die Gesellschaft.<sup>522</sup>

Würde man Teilnahmebescheinigungen unter dem Begriff der Zertifikate subsumieren, so ließen sich prüfungsgestützte Zertifikate nicht von reinen Teilnahmebescheinigungen unterscheiden.<sup>523</sup> Gnahs führt in Bezug auf Bescheinigungen, welche lediglich die Teilnahme an einem Lernprozess belegen, aus, dass hierbei davon ausgegangen wird, dass durch die Teilnahme ein vollkommener oder zumindest ein teilweiser Kompetenzerwerb erfolgt.<sup>524</sup>

Unter Rückgriff auf die Ausführungen in diesem Kapitel können Abschlüsse, Zertifikate und (Teilnahme-)Bescheinigungen anhand ihrer charakteristischen Merkmale voneinander abgegrenzt werden.

---

519 Vespermann (2005), S. 10.

520 Vgl. Vespermann (2005), S. 5.

521 Käpplinger (2007), S. 19.

522 Vgl. Käpplinger (2007), S. 19.

523 Für den Bereich der Weiterbildung lässt sich feststellen, dass die Vergabe von Zertifikaten nicht ausschließlich durch staatliche Institutionen erfolgt, sondern Zertifizierer eine große Rolle spielen. Charakteristisch ist weiter, dass lehrende, prüfende und zertifizierende Zuständigkeiten oft nicht in einer Hand liegen. Vgl. Käpplinger (2007), S. 19.

524 Vgl. Gnahs (2007), S. 52.

Abbildung 16: Unterscheidung der Begriffe Abschluss, Zertifikat und (Teilnahme-)Bescheinigung

Merkmal	Abschluss	Zertifikat	(Teilnahme-)Bescheinigung
<b>Berechtigung</b>	Bildungssystem und Beschäftigungssystem	in erster Linie Beschäftigungssystem	keine Berechtigung
<b>Ausstellende Stelle</b>	staatliche oder staatlich beauftragte Stelle	private Organisationen	unterschiedlich
<b>Bewertung</b>	meist normorientierte Bewertung	meist kriterienorientierte Bewertung	keine oder ggf. individuenorientierte Bewertung
<b>Informationsgrad</b>	hoch	mittel	gering
<b>Standards</b>	staatlich reglementierte Standards	von externer Instanz kontrollierte Standards	keine oder nur deskriptive Standards
<b>Gültigkeit</b>	gesamtnational und unbefristet gültig	ggf. eingeschränkte Dauer und Reichweite der Gültigkeit	ggf. eingeschränkte Dauer und Reichweite der Gültigkeit
<b>Beispiel</b>	Hochschuldiplom	SAP-Zertifikat	Arbeitszeugnis
Quelle: Eigene Darstellung.			

Aus der Diskussion des Zertifikatsbegriffs und der obigen Unterscheidung lässt sich für die Analyse von Anerkennungsverfahren als wesentliches Unterscheidungsmerkmal die Art der Zertifikate herausstellen, welche das Ergebnis der Anerkennung sind. Dabei wird unter Bezugnahme auf das Modell von Straka zwischen Verfahren unterschieden, die

1. zu einem Abschluss im formalen Bildungssystem führen,
2. zu einem Zertifikat führen, das keine Entsprechung im formalen Bildungssystem hat, und
3. zu einer Teilnahmebescheinigung führen.

Dieser Dreiteilung wird im weiteren Fortgang der Untersuchung gefolgt.<sup>525</sup>

### 3.4 Anerkennung – begriffliche Präzisierung eines Prozesses

Die Untersuchung von Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen erfordert neben der Auseinandersetzung mit den

525 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Begriff ‚Zertifikat‘ in einigen wenigen Fällen im Rahmen der Verfahrensanalyse nominell verwendet wird, gleichwohl semantisch der Begriff ‚Teilnahmebescheinigung‘ gemeint ist. Dies liegt daran, dass die im Rahmen einiger Verfahren vergebenen (Teilnahme-)Bescheinigungen von den Entwicklern nominell als Zertifikate bezeichnet werden. Die Ergebnisse der Analyse werden später jeweils in einer verfahrensbezogenen Übersicht dargestellt. Dieser Übersicht ist zu entnehmen, ob im Rahmen des jeweiligen Verfahrens Abschlüsse, Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen nach dem hier entwickelten Verständnis vergeben werden.

verschiedenen Lernformen, dem Kompetenz- und dem Qualifikationsbegriff sowie zuletzt dem Zertifikatsbegriff insbesondere eine begriffliche Konkretisierung des Begriffs der Anerkennung. Nähert man sich diesem, stellt man unmittelbar fest,

1. dass das Verständnis des Anerkennungsbegriffs sehr different ist und
2. dass es neben diesem Begriff eine Vielzahl ähnlicher bzw. alternativer Begriffskonzepte gibt.

An dieser Stelle sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass sich die Anerkennung in dem hier vorliegenden Verständnis gleichermaßen auf formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen beziehen kann.

Das Malta Qualifications Council weist auf die Verwendung zahlreicher Konzepte im Zusammenhang mit dem Prozess der Sichtbarmachung von Lernen hin.<sup>526</sup> Als die am häufigsten verwendeten Konzepte lassen sich Validierung, Akkreditierung, Anerkennung, Bewertung und Zertifizierung identifizieren, wobei diese Begriffe bislang teilweise als austauschbar aufgefasst wurden.<sup>527</sup> Ähnlich stellt Käßplinger bezüglich der Begriffe, die im Kontext der Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen von Bedeutung sind, heraus, dass exakte Begriffsdefinitionen schwierig sind, da die Begriffe in den verschiedenen Ländern unterschiedlich verwendet werden und zudem anscheinend identische Begriffe in unterschiedlichen nationalen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben.<sup>528</sup>

Dabei kann zunächst infrage gestellt werden, ob man überhaupt den Begriff der Anerkennung verwenden sollte oder ggf. eines der alternativen Konzepte geeigneter ist. Daher soll zunächst begründet werden, warum in dieser Untersuchung der Anerkennungsbegriff verwendet wird. Hiernach werden unterschiedliche Begriffsverständnisse sowie alternative begriffliche Konzepte diskutiert.

Bretschneider weist darauf hin, dass verschiedene Anerkennungsverfahren unterschiedliche Formen der Anerkennung repräsentieren.<sup>529</sup> Die in der Literatur verwendeten Bezeichnungen für unterschiedliche Verfahrensarten sind keineswegs einheitlich.<sup>530</sup> Ebenso stellt Freitag fest, dass die Verwendung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten in den Ländern Europas oftmals die unterschied-

526 Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 6.

527 Vgl. ebenda.

528 Vgl. Käßplinger (2002), S. 3 sowie Käßplinger (2007), S. 24.

529 Vgl. Bretschneider (2004), S. 2.

530 So unterscheidet Bretschneider im Kontext der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zwischen den folgenden Formen: 1. *accreditation of prior achievement* (APA), 2. *accreditation of prior certificated learning* (APCL), 3. *accreditation of prior experiential learning* (APEL) bzw. *recognition of prior experiential learning* (RPEL) (vgl. Bretschneider 2004, S. 2). Vgl. hierzu ebenfalls Day (2002) sowie Pliening (2004).

lichen Systeme und Beziehungen widerspiegelt.<sup>531</sup> Die Begriffe reflektieren die unterschiedlichen kulturellen Gewohnheiten. Jedoch können die verschiedenen Ansätze der Anerkennung nicht nur anhand des kulturellen Hintergrundes charakterisiert werden, sondern auch durch den Bereich, dem sie am nächsten stehen (z. B. Hochschulbildung oder Arbeitsmarkt), sowie den vorrangigen Zweck, für den sie entwickelt wurden (z. B. persönliche Entwicklung, Zugang zu Bildungswegen oder *credit transfer*).<sup>532</sup> Eine Systematisierung der Zielsetzungen von Anerkennungsverfahren erfolgt in Kapitel 5.1.2. Ganz zentral im Zusammenhang mit dem Anerkennungsbegriff ist die Frage des gegenseitigen Vertrauens.<sup>533</sup>

Der Begriff der **Anerkennung** nimmt die Verwertung und die Akzeptanz von Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnissen in den Blick. Zum einen kann damit die offizielle Anerkennung, welche staatliche Verwaltungen, berufsständische Organisationen, die Sozialpartner oder Branchenorganisationen verleihen, gemeint sein.<sup>534</sup> Zum anderen lässt sich der Anerkennungsbegriff als Akzeptanz durch wirtschaftliche, politische oder soziale Interessengruppen verstehen. Dies bedeutet, dass die Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse von der Gesellschaft akzeptiert sind, was ihren praktischen Wert determiniert.<sup>535</sup> Damit wird der Anerkennungsbegriff in zwei Bedeutungsvarianten verwendet. Die sogenannte technische oder auch formelle Anerkennung einerseits bestimmt die Methoden, wie Lernen gegenüber der Umwelt kommuniziert wird. Dabei werden Entscheidungen darüber getroffen, wie Lernen optimalerweise zu dokumentieren und Dritten gegenüber zu kommunizieren ist.<sup>536</sup> Hiervon ist die zweite Art der Anerkennung, die soziale Anerkennung, zu unterscheiden.<sup>537</sup>

---

531 Vgl. Freitag (2007), S. 3 ff.

532 Freitag unterscheidet zwischen *Valuation and Validation of Prior Learning, Recognition of Prior Informal Learning, Accreditation of Prior Experiential Learning, Accreditation of Prior Certificated Learning* sowie *Work-Based Learning*. Vgl. hierzu Freitag (2007), S. 3 ff.

533 Le Mouillour definiert ‚Bereiche gegenseitigen Vertrauens‘ wie folgt. Diese Bereiche sind Übereinkommen zwischen Individuen, Unternehmen und anderen Organisationen hinsichtlich der Vermittlung, Anerkennung und Beurteilung von beruflichen Lernergebnissen (im Sinne von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen). Bereiche gegenseitigen Vertrauens bieten praktische Hilfe bezüglich der Entscheidung über den Wert einer Qualifikation und einer Zertifizierung sowie bezüglich der Weiterbildung und der Einstellung in ein Beschäftigungsverhältnis. Sie können dynamischer Natur sein. Weiter können sie hinsichtlich ihrer Reichweite und Form in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen und die Bedürfnisse der Akteure mehr oder weniger formal ausgestaltet sein. Vgl. Le Mouillour (2005), S. 22 f.

534 Hier lässt sich in Deutschland das Beispiel der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe anführen, die tarifrechtliche Relevanz besitzen und durch schriftliche Dokumente belegt werden.

535 Vgl. Käßlinger (2002), S. 5 sowie Käßlinger (2007), S. 26.

536 Als ein Beispiele nennt Werquin (2007) das Portfolio und als ein typisches Beispiel des formalen Bildungssektors den Hochschulabschluss. Vgl. ebenda.

537 Vgl. Werquin (2007), S. 7.

Abbildung 17: Unterscheidung zwischen formeller und gesellschaftlicher Anerkennung

Formelle <sup>538</sup> Anerkennung	Gesellschaftliche Anerkennung
Durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Bescheinigungen, Diplome, Zertifikate, Zeugnisse)	Durch das Verleihen von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden, die Validierung vorhandener Kompetenzen
Die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus der Wirtschaft und Gesellschaft	
Quelle: CEDEFOP (2008a), S. 153.	

Das CEDEFOP unterscheidet ebenfalls zwischen diesen beiden Arten der Anerkennung von Kompetenzen – der formalen Anerkennung und der sozialen Anerkennung (vgl. Abbildung 17).<sup>539</sup>

Dieser breite Anerkennungsbegriff wird grundsätzlich als sinnvoll erachtet, da Anerkennung nicht lediglich auf die formelle Anerkennung im Bildungssystem beschränkt ist. Dabei wird jedoch die formelle Anerkennung als das Ergebnis eines Prozesses verstanden, dessen Bestandteile etwa Identifizierung, Validierung oder Zertifizierung sind. Damit lässt sich Anerkennung zum einen als ein mehrere Phasen umfassender Prozess und zum anderen als das Ergebnis dieses Prozesses charakterisieren. Hier sei bereits darauf hingewiesen, dass ein Zusammenhang darin zu bestehen scheint, inwieweit die individuellen Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse als formal, non-formal und informell zu bewerten sind und welche Phasen der entsprechende Prozess der Anerkennung umfasst. Die diese Phasen des Anerkennungsprozesses bezeichnenden Begriffe werden im Weiteren diskutiert und konkretisiert. Die letzte Phase dieses Prozesses ist wie gesagt die formelle bzw. formale Anerkennung.

Die OECD legt fest, dass eine Qualifikation offizielle Anerkennung des Wertes auf dem Arbeitsmarkt, in der Ausbildung und in der Weiterbildung verleiht.<sup>540</sup> Im Rahmen der OECD-Studie wird der Anerkennungsbegriff (im Sinne von engl. *recognition*) verwendet, da dieser im Gegensatz zur Zertifizierung (engl. *certification*) und Validierung (engl. *validation*) sowohl das technische Element (Identifizierung von und Zustimmung zu der Existenz von Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen) als auch die Komponente des sozialen Status (soziale Anerkennung dessen, was im Laufe des Lebens erreicht wurde und durch ein Anerkennungs- und Validierungsprogramm erzielt wurde) um-

538 Der englische Begriff ‚*formal*‘ wurde vom CEDEFOP als ‚formell‘ übersetzt. Dieser ließe sich jedoch ebenso als ‚formal‘ ins Deutsche übersetzen.

539 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 153. Das Malta Qualifications Council stellt beide Aspekte der Anerkennung als für den Prozess der Validierung bedeutsam heraus. Insgesamt wird der Anerkennung eine wichtige Rolle im Bildungssystem und im Rahmen des lebenslangen Lernens zugewiesen. Gleiches gilt für den Arbeitsmarkt sowie das Wirtschafts- oder Handelssystem und für den Vertrauensbildungsprozess für die Lerner. Anerkennung bezieht sich oft auch auf die Beurteilung einer ausländischen Qualifikation, um dieser den richtigen Platz und Stellenwert in einem ausländischen Bildungs- oder Beschäftigungssystem zuzuweisen. Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 11.

540 Vgl. OECD (2007).

fasst.<sup>541</sup> Die Begriffe der Validierung und Bewertung sowie deren etymologische Herkünfte sind unterschiedlich, auch wenn sich beide Begriffe im Kontext der Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in gewisser Weise überschneiden.<sup>542</sup>

Im Kontext der beruflichen Bildung betrachtet Hager den Anerkennungsbegriff und benennt vier charakteristische Aspekte.<sup>543</sup> Aus dem Blickwinkel des informellen Lernens lässt sich Anerkennung als Gutschrift in Bezug auf formale Qualifikationen, aus Sicht der Bildungseinrichtungen als Wertschätzung anderen Wissens und aus der Lernerperspektive durch Selbstanerkennung verborgenen Wissens als Lernen verstehen. Daneben kann Anerkennung hinsichtlich der Rolle vieler relevanter Kontextfaktoren begriffen werden.<sup>544</sup>

In den aktuellen ‚Europäischen Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens‘ werden die begrifflichen Probleme ebenfalls aufgegriffen.<sup>545</sup> Der Europäische Rat hat diese Probleme auch bereits 2004 in der ersten Version dieser Leitlinien erkannt.<sup>546</sup>

Der Begriff der **Identifizierung** non-formalen und informellen Lernens wird vom CEDEFOP definiert als ein Prozess, der die Lernergebnisse des Individuums erfasst und sichtbar macht. Daraus resultiert kein formales Zertifikat oder Diplom, aber dies kann die Basis darstellen für eine formale Anerkennung.<sup>547</sup> Aus dieser Definition gehen zwei wesentliche Aspekte hervor. Zum einen steht die Phase der Identifizierung im Prozess der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens am Beginn des Prozesses. Zum anderen ist die Identifizierung nicht erforderlich, sofern die Lernergebnisse bereits sichtbar sind, was in der Regel der Fall ist, wenn es sich um Ergebnisse formalen Lernens handelt.

Das CEDEFOP definiert den Begriff der **Beurteilung** bzw. **Bewertung** folgendermaßen: ‚Verfahren zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen). Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und

---

541 Es kann vorkommen, dass eine voll validierte und zertifizierte Qualifikation im schlechtesten Fall keinen Wert auf dem Arbeitsmarkt hat, während ein Zertifikat, das von einem Anbieter oder einer internationalen Organisation vergeben wird, in manchen Fällen von der akkreditierten nationalen Autorität validiert wird und dennoch Wert auf dem Arbeitsmarkt hat. In dieser Hinsicht ist es wichtig zu bedenken, dass das, was validiert wird, von der verantwortlichen Autorität offiziell anerkannt wurde. Was Wert hat, hängt dabei vom ökonomischen und sozialen Kontext ab.

542 Der Gegensatz zwischen Validierung und Wert führt laut Werquin unweigerlich zu einer Diskussion um die Begriffe Vertrauen und Reputation oder Wahrnehmung. Dies diskutiert er jedoch nicht. Vgl. Werquin (2007), S. 8.

543 Vgl. Hager (2001), S. 79 ff.

544 Vgl. ebenda. Der Begriff oder auch das Konzept der Anerkennung ist insofern schwierig zu definieren, als das dabei die verschiedensten Akteure eine Rolle spielen.

545 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 7 f.

546 Vgl. Rat der Europäischen Union (2004).

547 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 17.

Zertifizierung.<sup>548</sup> Diese Definition muss als sehr pragmatisch und wenig verdeutlichend bewertet werden. Kritisch anzumerken ist, dass eine Bewertung nicht unbedingt zu einer Validierung und Zertifizierung führt. Richtig ist dagegen mit Blick auf den Prozess der Anerkennung, dass die Bewertung in diesem Prozess den Phasen der Validierung und der Zertifizierung vorausgeht. Werquin stellt fest, dass ein klares Verständnis des Schritts der Bewertung wichtig ist, um die institutionellen Arrangements zu verstehen.<sup>549</sup>

Nach Auffassung von Colardyn/Björnavold sowie dem Malta Qualifications Council erfolgt im Prozess der Validierung<sup>550</sup> non-formalen und informellen Lernens an verschiedenen Stellen eine Bewertung bzw. Beurteilung des Wissens, der Fertigkeiten und der Kompetenzen des Individuums.<sup>551</sup> Sie definieren Beurteilung als die Summe der Methoden und Prozesse, die genutzt werden, um das bisher durch das Individuum Erreichte zu bewerten.<sup>552</sup> Dabei hat die Beurteilung zwei Perspektiven und erfüllt zwei Anforderungen. Die beiden Formen der Beurteilung sind die summative und die formative Beurteilung.<sup>553</sup> Sowohl bei formalen Qualifikationen als auch bei der Anerkennung<sup>554</sup> informellen und non-formalen Lernens werden berufliche ebenso wie bildungsmäßige Standards zur Beurteilung herangezogen.<sup>555</sup>

548 In der Definition des CEDEFOP wird angemerkt, dass sich der Begriff „assessment“ in der englischsprachigen Literatur in der Regel auf die Beurteilung von Personen bezieht; die Beurteilung von Ausbildungsmethoden oder -anbietern wird dagegen meist als „evaluation“ bezeichnet. Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 32.

549 Vgl. Werquin (2007), S. 27. Weiter merkt er an, dass in Kanada zuerst zu Beginn der 90er-Jahre der Begriff der Bewertung von vorherigem Lernen (*Prior Learning Assessment*) verwendet wurde. Hiernach wurde der Begriff auch in den USA verwendet. Zunächst lag somit der Fokus auf der Bewertung und dem vom Bildungssystem beigemessenen Wert. Einige Jahre später rückten dann stärker die Methoden der Kommunikation des Gelernten Dritten gegenüber in den Vordergrund, wie etwa den Akteuren des Arbeitsmarktes und vor allem Arbeitgeberern. Vgl. ebenda.

550 Die Autoren verwenden den Begriff der Validierung (engl. *validation*), wie in dieser Untersuchung der Anerkennungsbegriff (engl. *recognition*) verwendet wird.

551 Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 8 sowie Colardyn/Björnavold (2005), S. 106.

552 Vgl. Colardyn/Björnavold (2005), S. 106.

553 Eine summative Beurteilung befasst sich mit dem Endprodukt und erkennt offiziell die Fertigkeiten und Kompetenzen an, die ein Individuum schon besitzt. Bei der formativen Beurteilung geht der Lernprozess noch weiter, wobei das Individuum ein Feedback erhält, welche Fertigkeiten und Kompetenzen es noch erwerben muss. Der Hauptzweck von summativer Beurteilung ist die Bereitstellung einer Bescheinigung des Erlernten (den Zeitpunkt der Beurteilung eingeschlossen). Dabei wird das Erlernte so zertifiziert und formalisiert, dass es in ein offizielles Qualifikationssystem integriert werden kann. Vgl. Colardyn/Björnavold (2005), S. 106. Auf diese Unterscheidung wird später noch im Rahmen des Kapitels 5.1.2 eingegangen.

554 Die Autoren würden hier den Begriff der Validierung verwenden.

555 Berufliche Standards sind normalerweise mit Arbeitsplätzen verbunden und beschreiben dementsprechend die Kompetenzen und Fertigkeiten, die verlangt werden, um eine bestimmte berufliche Tätigkeit auszuüben. Diese Standards unterscheiden sich in der Regel von Land zu Land. Berufliche Standards wirken oft wie eine Brücke zwischen dem Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem. Bildungsstandards sind dagegen auf das fokussiert, was eine Person lernen muss – den Lehrplan, die Lehrmethoden, die Prozesse und die Beurteilung eingeschlossen. Dabei bringt die Formulierung von beruflichen Standards in Form von Lernergebnissen auch einen Wandel der Art, wie Bildungsstandards konzipiert werden, mit sich. Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 8. Eine umfassende Diskussion des Standardbegriffs erfolgt in Kapitel 5.1.6.

Die UNESCO definiert Bewertung<sup>556</sup> sehr ähnlich als die Summe der Methoden zur Beurteilung von Leistungen eines Individuums, was typischerweise zu einer Zertifizierung führt.<sup>557</sup> Die Unterscheidung zwischen formativer und summativer Bewertung wird von der UNESCO ebenfalls aufgegriffen und diskutiert.<sup>558</sup>

Gnahn definiert Beurteilungen<sup>559</sup> als eine Form der Fremdeinschätzung, die in schriftlicher Form festgehalten wird und auf Ermittlungsverfahren beruht, denen eingeschränkte Standards und Referenzniveaus zugrunde liegen.<sup>560</sup> Unterhalb dieses Levels sind Selbsteinschätzungen anzusiedeln, welche auf der individuellen Beurteilung der Lernenden beruhen. Sie sind häufig prozessorientiert, ohne Input und Output auszuschließen. Die Individuen nehmen eine Bewertung ihrer eigenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor, indem sie eine Auswahl der Kompetenzen, die sie besitzen, treffen und diese konkretisieren.<sup>561</sup>

Im Zusammenhang mit unterschiedlichen Methoden der Beurteilung von Lernen werden klassischerweise drei zentrale Gütekriterien genannt: Objektivität, Reliabilität und Validität.<sup>562</sup>

Mit dem letzten dieser drei Gütekriterien wird die Brücke geschlagen zu einer weiteren Phase im Prozess der Anerkennung – der Validierung. Hinsichtlich des **Validierungsbegriffs** lässt sich ein sehr uneinheitliches Begriffsverständnis feststellen. Colardyn definierte den Validierungsbegriff zunächst folgendermaßen: „*Validation refers to the process of assessing and recognizing a wide range of skills and competencies which people develop throughout their lives and in different contexts, for example through education, work and leisure activities.*“<sup>563</sup> Björnnavolds ursprüngliches Begriffsverständnis ist dem von Colardyn sehr nahe.<sup>564</sup> Daher gelangen beide Autoren zu einem sehr umfassenden Konzept der Validierung, welches eine Reihe von

---

556 Im Originaltext wird der englische Begriff *assessment* verwendet.

557 Vgl. UNESCO (2005), S. 25.

558 Vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.2.

559 Der von Gnahn verwendete Begriff der Beurteilung wird hier synonym verstanden mit dem von Werquin und der UNESCO verwendeten Begriff der Bewertung (im Original engl. *assessment*).

560 Als typische Beispiele führt Gnahn die Personalbeurteilung und das Arbeitszeugnis an. Vgl. Gnahn (2003), S. 91.

561 Voraussetzung ist eine minimale Reflexion der (Lern-)Tätigkeiten, des Aufwands sowie der persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Beispiele für schriftliche Selbsteinschätzungen sind Bewerbungen, Tätigkeitsbeschreibungen sowie Lerntagebücher. Vgl. Gnahn (2003), S. 91.

562 Vgl. beispielsweise Lienert/Raatz (1998) sowie Bortz/Döring (2003). Bei der Beurteilung non-formalen und informellen Lernens sollten zudem laut dem Malta Qualifications Council die gleichen Qualitätssicherungsstandards angewendet werden wie innerhalb des formalen Bildungssystems. Hier stellt sich auch die Frage, in welchem Umfang in einem Land summative Beurteilungsmethoden im Qualifikationssystem angewendet werden. Standards spielen eine ganz entscheidende Rolle, um der Validierung von non-formalem und informellem Lernen sowohl im Bildungs- und Qualifizierungssystem als auch auf dem Arbeitsmarkt einen Wert zu geben. Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 8.

563 Colardyn (1994), S. 663.

564 Vgl. Käßplinger (2002), S. 4, Käßplinger (2007), S. 25 sowie Björnnavold (2001) S. 23.



Aktivitäten von der Identifizierung über die Bewertung und/oder das Testen bis hin zur Anerkennung, Zertifizierung und Akkreditierung von Lernergebnissen abdeckt.<sup>565</sup> Dies ist ein sehr weites Verständnis von Validierung. Dagegen wird in der vorliegenden Untersuchung die Auffassung vertreten, dass Validierung einer vorausgegangenen Identifizierung sowie einer Beurteilung von erworbenen Kompetenzen bedarf, die Validierung dagegen die (formale) Anerkennung nicht umfasst. Vielmehr wird Validierung hier als eine Phase bzw. ein Schritt des Prozesses der Anerkennung verstanden, wobei das Ergebnis des gesamten Prozesses die formale Anerkennung ist.

Colardyn/Bjørnavold verwenden den Validierungsbegriff in ihren Untersuchungen in der Art und Weise, wie der Begriff der Anerkennung in dieser Untersuchung verwendet wird. Sie stellen die Existenz dreier Dimensionen, die in der Regel in einer Definition des Validierungsbegriffs enthalten sind, heraus.<sup>566</sup>

1. Lernergebnisbezug, wodurch die Art und Weise des Erwerbs unerheblich ist,
2. Standards, an denen sich die Bewertung ausrichtet,<sup>567</sup>
3. Prozess, innerhalb dessen die Lernergebnisse validiert werden.<sup>568</sup>

Validierung kann grundsätzlich in einem formalen, einem non-formalen und einem informellen Kontext erfolgen. Wird sie in einem formalen Kontext vorgenommen, so führt sie zu einem Zertifikat oder einem Diplom. Diese Zertifizierung ist üblicherweise in einem nationalen Qualifikationsrahmen verortet. In der Regel erfolgt diese Art der Validierung in einem nationalen und möglicherweise internationalen Rahmen. Sie hat Wert auf dem Arbeitsmarkt und ist relativ weit entwickelt. Die Validierung von Kompetenzen, zu dessen Zweck Standards herangezogen werden, kann zu Zertifikaten führen, die mit dem formalen Bildungssystem in Verbindung stehen. Diese Art der Validierung bezieht sich meist auf non-formale Bildung, die am Arbeitsplatz stattfindet. Charakteristisch ist weiter, dass die Validierung selbstständig oder durch eine unabhängige Einrichtung vorgenommen wird. Entsprechend gelangen Colardyn/Bjørnavold zu der in Abbildung 18 dargestellten Unterscheidung verschiedener Validierungstypen.<sup>569</sup>

Diese Unterscheidung ist wenig operationalisiert und weist teilweise Überschneidungen auf. Eine Erklärung für das letztgenannte Problem ist das oben er-

565 Vgl. Colardyn/Bjørnavold (2005), S. 23 sowie Malta Qualifications Council (2008), S. 7.

566 Vgl. Colardyn/Bjørnavold (2005), S. 23 sowie Malta Qualifications Council (2008), S. 7.

567 Diese können durch Bildungseinrichtungen, durch akkreditierte Einrichtungen und sogar durch Praktiker aus dem Sektor selbst vorgegeben werden. Die Fähigkeiten des Individuums werden mit einem Set an Standards für die Ergebnisse verglichen. Standards dienen damit als Maßstab, an dem das Individuum gemessen wird.

568 Durch den Prozess der Messung oder Bewertung wird sichergestellt, dass dies fair und transparent ist und jedes Individuum ein gerechtes Urteil erhält. Dieser Prozess stellt in der Regel eine ‚Prüfung‘ dar.

569 Vgl. Colardyn/Bjørnavold (2005), S. 25 sowie Malta Qualifications Council (2008), S. 6 f. Hier zeigt sich eine Vermischung der Unterscheidung verschiedener Lernformen mit der begrifflichen Konkretisierung des Validierungsbegriffs.

wähnte breite Begriffsverständnis der Validierung durch die Autoren. Deutlich wird jedoch im Rahmen dieser Definition, dass sich die Phase der Validierung im Rahmen des Prozesses der Anerkennung auf formales, non-formales sowie informelles Lernen beziehen kann. Untypischer ist eine Validierung nach diesem Verständnis in Bezug auf informelles Lernen.

Abbildung 18: Typen der Validierung nach Colardyn/Björnnavold (2005)

Typen der Validierung	Formales Lernen	Non-formales Lernen	Informelles Lernen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formal anerkannte Validierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstständige Validierung</li> <li>• Autonome Validierung</li> <li>• Verbindung mit formal anerkannter Validierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstständige Validierung</li> <li>• Lernen sollte nicht validiert werden</li> </ul>
Quelle: In Anlehnung an Colardyn/Björnnavold (2005), S. 25.			

Die CEDEFOP-Definition des Begriffs Validierung betont, dass diese die Bestätigung einer zuständigen Behörde oder Stelle ist, dass die Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen) einer Person, gleichgültig in welchem Kontext sie erworben wurden, vor dem Hintergrund festgelegter Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen.<sup>570</sup> Damit legt der Validierungsvorgang auf der Grundlage der Performanz des Individuums fest, auf welchem Niveau dessen Lernergebnisse anzusiedeln sind. Dieser Vorgang stellt eine Art Beweis der Lernergebnisse dar, wobei die Validierung jedoch keine Beurteilung ist. Die Validierung überprüft die Validität der Dokumente und Beweise, die bereitgestellt werden, im Hinblick auf ein Set von Standards.<sup>571</sup> Nach der Definition des CEDEFOP führt eine Validierung üblicherweise zu einer Zertifizierung<sup>572</sup> (nicht jedoch zu einem Zertifikat). Somit lässt sich die Validierung innerhalb des Prozesses der Anerkennung nach der Beurteilung bzw. Bewertung und vor der Zertifizierung verorten.

In den Europäischen Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens wird auch auf die soziale Komponente der Validierung eingegangen.<sup>573</sup> Dabei wird davon ausgegangen, dass es für einen Lerner üblich ist, seine erreichten Lernergebnisse im Verhältnis zu verschiedenen Standards zu dokumentieren.<sup>574</sup> Für diese dokumentierten Beweise seiner Fähigkeiten erfährt der Lerner eine entsprechende soziale Anerkennung z. B. durch das Angebot eines besseren Arbeitsplatzes

570 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 200.

571 Vgl. Werquin (2007), S. 27.

572 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 200.

573 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 16.

574 Dies können beispielsweise berufliche Standards, Qualifikationsstandards oder angekündigte Erwartungen für einen speziellen Arbeitsplatz sein.

oder Zugang zu Programmen der Hochschulbildung. Im Prozess der sozialen Anerkennung von Lernen erfolgen keine Zertifizierung und formale Anerkennung etwa durch Einrichtungen, die Qualifikationen vergeben.<sup>575</sup>

Es wird deutlich, dass die Definition des Validierungsbegriffs der des Beurteilungsbegriffes teilweise ähnlich ist. Anstelle einer Bestätigung eines bestimmten Lernstandes im Falle der Validierung findet bei der Beurteilung jedoch eine Art Lernstandsfeststellung statt.

Gleichwohl der Begriff der Zertifizierung bereits im Rahmen der Ausarbeitung des Zertifikatsbegriffs teilweise mit betrachtet wurde, soll dieser hier nun in den Prozess der Anerkennung eingeordnet werden.

Gnahs definiert **Zertifizierung** als „eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert, outputorientiert und an fachlichen Kompetenzen orientiert ist“<sup>576</sup>. Dabei ist die Bewertung dadurch gekennzeichnet, dass sie auf bestimmten (Mindest-)Standards und Referenzniveaus begründet ist. Teilweise führt eine Zertifizierung zu bestimmten Berechtigungen.<sup>577</sup> Im Rahmen der Zertifizierung organisiert und garantiert eine kompetente und legitimierte Einrichtung, dass der Empfänger die entsprechenden Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten besitzt und diese gemäß festgelegten Standards bewertet und validiert wurden.<sup>578</sup> Hier wird nun deutlich, dass die Zertifizierung in dem gesamten Prozess der Anerkennung nach der Bewertung und der Validierung zu verorten ist, welche damit Voraussetzungen einer Zertifizierung darstellen. Jedoch steht die Zertifizierung auch vor dem letzten Schritt eines vollständigen Anerkennungsprozesses, dem Schritt der formalen Anerkennung als Ergebnis dieses Prozesses.

Zertifizierungseinrichtungen bestätigen die Konformität der Kompetenzen eines Individuums. Zertifizierungs- und Prüfungsarrangements lassen sich auch definieren als Normen oder Maßnahmen, die genutzt werden, um die Bewertung von Lernprozessen und Lernergebnissen ebenso wie die Validität und Reliabilität des persönlichen Lernaufwandes in Bezug auf festgelegte Standards für Bildung und Ausbildung zu kontrollieren.<sup>579</sup> Traditionellerweise werden Zertifikate nach einer

575 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 16.

576 Gnahs (2007), S. 51.

577 Dies können beispielsweise der weiterführende Besuch von Bildungsinstitutionen oder die Einstufung in ein Gehaltssystem sein. Vgl. Gnahs (2007), S. 51.

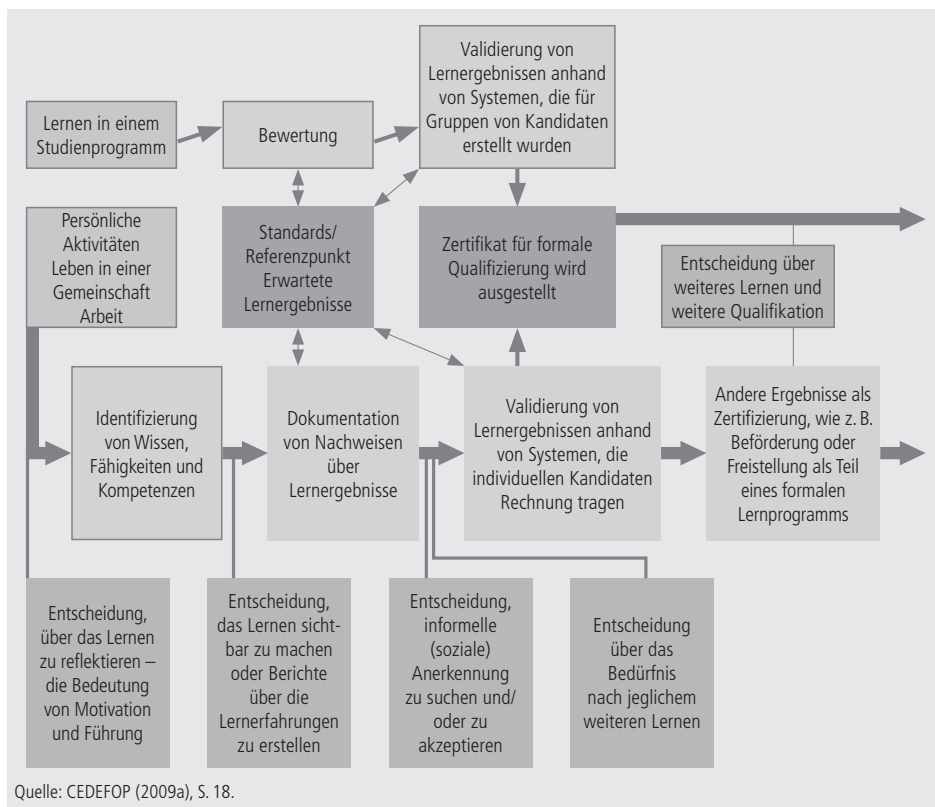
578 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 41. Theoretisch ist der Schritt der Zertifizierung bzw. der Vergabe von Qualifikationen identisch – gleichgültig ob es sich um formales, non-formales oder informelles Lernen handelt. Diese unterschiedlichen Auszeichnungen würden es rechtfertigen, dass Nutzer wie Arbeitgeber oder Personalverantwortliche einen Unterschied zwischen diesen machen und ggf. den Zertifizierungen bzw. Qualifikationen aus dem formalen Bildungssystem mehr Wert zuschreiben. Vgl. Werquin (2007), S. 28.

579 Weiter wird der Begriff Zertifizierung in Bezug auf informelles oder non-formales Lernen verwendet, um die Vergabe von Leistungspunkten, von einer Qualifikation oder eines Teils einer Qualifikation zu bezeichnen, wobei eine Art der Beurteilung zur Anwendung kommt. Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 9.

Prüfung vergeben. Sie sind keine Alternative zu Prüfungen, aber Prüfungen sind Bestandteil der Zertifizierung.<sup>580</sup>

Das CEDEFOP entwickelte zur Darstellung des Weges vom Lernen selbst bis hin zur Zertifizierung ein Flussdiagramm, welches die folgende Abbildung zeigt.<sup>581</sup>

Abbildung 19: Flussdiagramm der Validierung non-formalen und informellen Lernens



Die Darstellung unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Lernwegen – dem Lernen innerhalb eines Bildungsprogramms und dem individuellen Lernen in unterschiedlichen Kontexten, womit der Bezug zu den obigen Überlegungen der Unterscheidung von Lernformen deutlich wird. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich die Zertifizierung durch die Unterschiedlichkeit der ihr vorausgegangenen Lernprozesse nicht unterscheidet. Lediglich die der Zertifizierung vorausgehenden Schritte unterscheiden sich.

580 Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 9.

581 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 18.

Im Falle der formalen Bildung verfolgt das Individuum ein formales Bildungsprogramm. Wenn dieses Programm abgeschlossen ist, wird die Person im Hinblick auf etablierte Standards und Prozeduren geprüft. Wenn die Lernergebnisse beurteilt und dann anerkannt<sup>582</sup> wurden, wird ein Zertifikat, das die Qualifikation widerspiegelt, ausgestellt. Im Gegensatz dazu lernt das Individuum im Falle des non-formalen bzw. informellen Lernens in unterschiedlichen Kontexten: bei der Arbeit, in der Freizeit, aus persönlichen Interessen oder bei sozialen Interaktionen. In diesem Fall reflektiert der Lerner zunächst, was er an Fertigkeiten und Kompetenzen gelernt und entwickelt hat. Der Lerner trifft nun selbst die Entscheidung, ob er das so Gelernte sichtbar machen möchte. Ist dies der Fall, dann werden Belege bzw. Beweise darüber zusammengestellt und für eine Beurteilung bereitgestellt. Diese Beurteilung entscheidet hiernach darüber, ob weiteres Lernen erforderlich ist. Sofern dies nicht der Fall ist, wird in diesem Ablaufschema mit der Validierung und schließlich der Zertifizierung fortgefahren.<sup>583</sup>

Mit den bisher diskutierten Begriffen wird der gesamte Prozess der Anerkennung formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen abgedeckt. Eine entsprechende Übersicht über diesen Prozess wird am Ende dieses Kapitels gegeben. Zuvor sollen jedoch weitere im Zusammenhang mit der Anerkennung von Kompetenzen verwendete Begrifflichkeiten vorgestellt, diskutiert und in Bezug auf den Prozess der Anerkennung verortet werden.

Mit dem Begriff der **Akkreditierung** wird in der Literatur neben der staatlichen Zulassung von Ausbildungseinrichtungen auch die Bestätigung, dass ein Individuum bestimmte Kompetenzen besitzt, bezeichnet. Mit der Akkreditierung von Ausbildungseinrichtungen ist in der Regel die Partizipation an staatlichen Finanzierungsleistungen verbunden, während die zuletzt genannte Bedeutung dem Validierungsbegriff sehr nahekommt.<sup>584</sup> Dies zeigt sich auch in der Definition Björnnavolds: „Akkreditierung (von Kompetenzen) bezeichnet den Vorgang der formalen Bestätigung der Kompetenzen einer Person, unabhängig davon, wie diese erworben wurden.“<sup>585</sup>

582 Die Autoren würden hier von Validierung sprechen.

583 Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 9. Für den Validierungsprozess non-formalen oder informellen Lernens, welcher die individuellen Rahmenbedingungen des Lerners stärker berücksichtigt, ist es wichtig, dass sich dieser auf die gleichen Standards wie das formale (Bildungs-)System bezieht, damit der Status der Ergebnisse und das Vertrauen in diese gewährleistet ist. Der Gebrauch gemeinsamer Standards gewährleistet die Konsistenz und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der beiden Ansätze von Beurteilung und Validierung. Der abschließende Schritt der Anerkennung spielt eine wichtige Rolle im gesamten Validierungsprozess. Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 17 sowie Malta Qualifications Council (2008), S. 11.

584 Vgl. Käßlinger (2002), S. 5 sowie Käßlinger (2007).

585 Björnnavold (2001), S. 231. Käßlinger stellt fest, dass nach den Begriffverständnissen Björnnavolds Validierung auf non-formales Lernen bezogen ist, während Akkreditierung sich auf formales, non-formales sowie informelles Lernen beziehen kann. Vgl. Käßlinger (2002), S. 5.

Bezieht man hingegen den Begriff der Akkreditierung auf Bildungs- oder Ausbildungsprogramme sowie auf Bildungsanbieter, ergeben sich andere Definitionen. Das CEDEFOP definiert den Begriff als ein Verfahren zur Qualitätssicherung, wodurch ein Programm bzw. ein Anbieter allgemeiner oder beruflicher Bildung einen akkreditierten Status erhält, der als Nachweis gilt, dass es bzw. er von den zuständigen Rechtsetzungsorganen oder berufsständischen Organisationen genehmigt wurde, da es bzw. er bestimmte festgelegte Standards erfüllt.<sup>586</sup> Die Akkreditierung erfordert, dass auch der gesamte Anerkennungsprozess<sup>587</sup> des informellen und non-formalen Lernens den Standards folgt, die die entsprechenden Autoritäten entwickeln, gesetzlich erlassen und innerhalb des Anerkennungsprozesses<sup>588</sup> regulieren.<sup>589</sup>

Ähnlich definiert die UNESCO den Akkreditierungsbegriff als einen Prozess, durch den eine (nicht)staatliche oder private Einrichtung die Qualität einer Organisation insgesamt oder eines bestimmten Bildungsprogramms bewertet und damit dessen Übereinstimmung mit bestimmten vorgegebenen minimalen Kriterien oder Standards anerkennt.<sup>590</sup> Das Resultat dieses Prozesses ist normalerweise die Vergabe eines bestimmten Status, einer Anerkennung und manchmal die Berechtigung, sich innerhalb einer bestimmten Zeitperiode in bestimmter Art und Weise zu betätigen. Institutionelle Akkreditierung bezieht sich auf die gesamte Institution und umfasst damit alle ihre Programme, Standorte und Vermittlungsmethoden, ohne dabei Implikationen bezüglich der Qualität der Programme zu enthalten.<sup>591</sup> Auch die UNESCO verweist auf die zweite Bedeutung des Begriffs: Die Akkreditierung vorherigen Lernens ist ein Prozess, bei dem Individuen eine Anrechnung<sup>592</sup> in Bezug auf eine Qualifikation aufgrund ihres vorherigen Lernens und ihrer Erfahrung gewährt wird. Diese Anrechnung wird auf der Grundlage klarer Beweise vorgenommen, dass der Lerner die geeigneten Lernergebnisse erreicht hat.<sup>593</sup>

---

586 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 20 sowie S. 22.

587 Im Original stand an dieser Stelle der Begriff Validierung. Dieser entspricht jedoch sinngemäß dem in dieser Untersuchung verwendeten Begriff der Anerkennung, welcher den gesamten Prozess umfasst.

588 Siehe vorherige Fußnote.

589 Daneben stellt das Malta Qualifications Council fest, dass Akkreditierung der Zertifizierung größeren Wert verleiht und eine faire Bewertung entsprechend einem Set von Standards gewährleistet, die transparent und objektiv durchgeführt wird. Daher ist es entscheidend, Akkreditierungseinrichtungen auf nationaler Ebene einzurichten, um eine glaubwürdige Anerkennung informellen und non-formalen Lernens auf nationaler ebenso wie auf europäischer Ebene zu gewährleisten. Vgl. Malta Qualifications Council (2008), S. 12.

590 Vgl. UNESCO (2005), S. 25.

591 Vgl. ebenda.

592 Im englischen Originaltext wird hier der Begriff *credit* verwendet.

593 Dieser Vorgang kann von einer zuständigen Institution oder einem externen Beobachter/Bewerter durchgeführt werden. Eine Akkreditierungseinrichtung definiert die UNESCO entsprechend den obigen Ausführungen als (nicht)staatliche oder private Bildungseinrichtung von nationalem oder regionalem Gültigkeitsbereich, die Evaluationsstandards und -kriterien entwickelt und Peer-Evaluationen und Expertenbesuche durchführt und bewertet, ob diesen Kriterien entsprochen wird. Vgl. UNESCO (2005), S. 25.

Damit lässt sich der Begriff der institutionellen Akkreditierung im Rahmen des Prozesses der Anerkennung sozusagen auf einer Metaebene verorten. Er spezifiziert den Status von Einrichtungen, welche die unterschiedlichen Prozessschritte der Anerkennung durchführen. Besondere Relevanz besitzt die institutionelle Akkreditierung in Bezug auf die Schritte Zertifizierung und formale Anerkennung. In der zweiten Bedeutungsvariante ist der Begriff der Akkreditierung weitgehend synonym mit dem der Validierung zu verstehen.

Neben den obigen Begriffen, welche sehr häufig in der Literatur im Zusammenhang mit der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen diskutiert werden, gibt es weitere Begriffe, die von einigen Autoren verwendet werden. So weist Käßlinger beispielsweise auf den im Französischen verwendeten Begriff der **Homologation** hin, den Heidemann/Kruse als „ein staatlich durchgeführtes Verfahren, welches einer Zertifizierung (Titel, Diplom) die landesweite Anerkennung verleiht“<sup>594</sup>, definieren.<sup>595</sup> In der Terminologie des CEDEFOP wird der französische Begriff der *homologation* synonym mit der institutionellen Akkreditierung von Bildungs- oder Ausbildungsprogrammen verwendet (franz. *homologation d'un programme d'enseignement ou de formation*).<sup>596</sup>

Der Begriff der **Valorisierung** bezeichnet im Verständnis des CEDEFOP schließlich den Prozess der Anerkennung der Lernbeteiligung und der Ergebnisse (formalen oder nicht formalen) Lernens mit dem Zweck, die Allgemeinheit stärker für dessen inhärenten Wert zu sensibilisieren und das Lernen zu belohnen.<sup>597</sup> Heidemann/Kruse hingegen definieren Valorisierung als „Bewertung oder Geltendmachung der formellen oder nicht formellen Qualifikationen oder Kompetenzen in der Arbeitswelt“<sup>598</sup>. Dies kann neben einem Aufstieg in der betrieblichen Hierarchie einen Verantwortungs- oder Aufgabenzuwachs sowie eine bessere Entlohnung meinen. Der Valorisierungsbegriff fokussiert die Verwertungsperspektive.<sup>599</sup> Insofern stehen sich die Begriffe der Valorisierung und die der sozialen Anerkennung nahe. Die soziale Anerkennung besteht neben dem Prozess der formalen Anerkennung, welche im Fokus dieser Untersuchung steht.

Bezüglich der Begriffsbestimmungen kann konstatiert werden, dass diese derzeit noch in der Entwicklung sind. Zwischen den Akteuren finden Diskussionen und Verhandlungen statt. In manchen Fällen scheinen auch Übersetzungsprobleme zu bestehen. Manchmal ist es auch eine konzeptionelle Frage, die mit der Kul-

594 Vgl. Heidemann/Kruse (1997), S. 39.

595 Er vergleicht diesen Vorgang etwa mit dem Erlass von (neu geordneten) Ausbildungsberufen. Vgl. Käßlinger (2002), S. 5.

596 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 20.

597 Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 201.

598 Heidemann/Kruse (1997), S. 39.

599 Vgl. Käßlinger (2002), S. 6.

tur zu tun hat (z. B. mündlich versus schriftlich, Vertrauen versus Dokumentation, Recht versus Bestätigung) sowie mit dem Ansatz (volle versus teilweise Validierung).<sup>600</sup>

Vor dem Hintergrund der zahlreichen Ansätze zur Unterscheidung verschiedener Lernformen ebenso wie unterschiedlicher Formen, diese im weitesten Sinne anzuerkennen, lassen sich wesentliche Merkmale benennen, die entscheidenden Einfluss auf die Definitionen, Typologien oder Matrizen, die das Ergebnis der einzelnen wissenschaftlichen oder politischen Akteure darstellen. Dies sind die folgenden:

1. Kontext, vor dessen Hintergrund sie entstanden sind,
2. Intentionen, die mit diesen Definitionen, Typologien oder Matrizen verbunden sind, und
3. theoretische sowie politische Ansichten und Werte der Autoren.

In der vorliegenden Untersuchung wird wie oben ausgeführt davon ausgegangen, dass der Begriff der Anerkennung sowohl einen Prozess als auch ein Ergebnis bzw. einen Zustand bezeichnet.<sup>601</sup> Als Prozess verstanden umfasst die Anerkennung die verschiedenen oben diskutierten und in den Prozess eingeordneten Schritte. Das Ergebnis dieses Anerkennungsprozesses ist die formale Anerkennung. Wichtig ist, dass der gesamte Prozess der Anerkennung auf das Individuum und dessen Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse ausgerichtet ist. Daneben lassen sich die (bildungs-)institutionelle Ebene sowie die gesamtgesellschaftliche Perspektive unterscheiden (vgl. Abbildung 20).

Sofern man Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen analysiert, muss man den gesamten Prozess der Anerkennung im Blick haben. Gleichwohl ist zu erwarten, dass einzelne Verfahren nicht alle, sondern nur bestimmte der obigen Schritte eines vollständigen Anerkennungsverfahrens enthalten. Ebenso ergibt sich aus der Unterscheidung der unterschiedlichen Lernformen sowie der Abgrenzung von Kompetenzen und Qualifikationen, dass nicht stets alle Schritte erforderlich sind, je nachdem ob das Lernen in einem formalen, non-formalen oder informellen Kontext erfolgte. Sofern eine formale Anerkennung angestrebt wird, muss ein Verfahren bis zu diesem Schritt führen, d. h. ihn enthalten. Eine soziale Anerkennung kann jederzeit neben den der formalen Anerkennung vorausgehenden Schritten erfolgen, jeweils auf der Grundlage bzw. unter Bezugnahme auf die Ergebnisse des jeweiligen Verfahrensschritts.

---

600 Vgl. Werquin (2007), S. 36.

601 Vgl. hierzu insbesondere die Überlegungen in Kapitel 5.1.4.2 hinsichtlich der methodischen Ablaufschritte von Anerkennungsverfahren.



Abbildung 20: Überblick und Systematisierung des Prozesses der Anerkennung

<b>(Bildungs-) Institutionelle Perspektive</b>	Akkreditierung nicht erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung durch staatliche oder private Instanz erforderlich	Akkreditierung durch staatliche Instanz erforderlich
<b>Prozess der Anerkennung</b>	<b>Identifizierung</b>	<b>Bewertung/ Beurteilung</b>	<b>Validierung</b>	<b>Zertifizierung</b>	<b>Formale Anerkennung</b>
<b>Merkmale</b>	Dokumentation von Kompetenzen	Wertende Dokumentation von Kompetenzen	Überprüfung der Validität von Dokumenten hinsichtlich eines Standards	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine legitimierte Einrichtung	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine staatlich legitimierte Einrichtung
<b>Ergebnis<sup>602</sup></b>	Schriftstück	Zeugnis oder Bescheinigung	Bestätigung	Zertifikat	Abschluss
<b>Gesellschaftliche Perspektive</b>	Soziale Anerkennung				
Quelle: Eigene Darstellung.					

Insgesamt ergeben sich hinsichtlich der einzelnen Verfahrensschritte zwei wesentliche Alternativen. In der ersten Variante erfolgen die Schritte auf der Grundlage einer tatsächlichen Performanz des Individuums. Damit werden im Rahmen dieser Variante die Kompetenzen selbst unter Rückgriff auf eine Performanz erfasst und dann je nach Verfahren bewertet, validiert, zertifiziert und formal anerkannt. Dies geschieht unter der Annahme, dass von der Performanz des Individuums auf dessen Kompetenzen geschlossen werden kann. Dementsprechend sind die beobachtbaren Verhaltensweisen Indikatoren für Verhaltensdispositionen.<sup>603</sup> In dieser Variante gibt das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis die Bandbreite der Kompetenzen vor, die Gegenstand der Erfassung sind. Die erste Variante stellt somit eine **Performanz-Prüfung** dar.

In der zweiten Variante beziehen sich die obigen Schritte nicht auf die Performanz des Individuums, sondern vielmehr sind dokumentierte Kompetenzen (in Form der Ergebnisse der jeweiligen Schritte) Gegenstand der Verfahren. Somit dienen in dieser zweiten Variante jeweils die Ergebnisse des/der vorausgehenden Verfahrensschritte(s) als Grundlage und Bezugspunkt des nächsten Schrittes. Die

602 Hier sei exemplarisch darauf hingewiesen, dass das Ergebnis eines weiteren Schrittes die Ergebnisse der vorherigen Schritte umfasst. Als Beispiel sei hier das Diplomzeugnis genannt. Dieses ist zwar ein Zeugnis, da es differenziert die Ergebnisse einer Bewertung ausweist. Gleichzeitig wird es jedoch von einer staatlich anerkannten Hochschule vergeben, weshalb es zu einer formalen Anerkennung führt. Im Gegensatz dazu ist ein Arbeitszeugnis lediglich als Bescheinigung im Sinne der in Kapitel 3.3.3 getroffenen Unterscheidung einzuordnen.

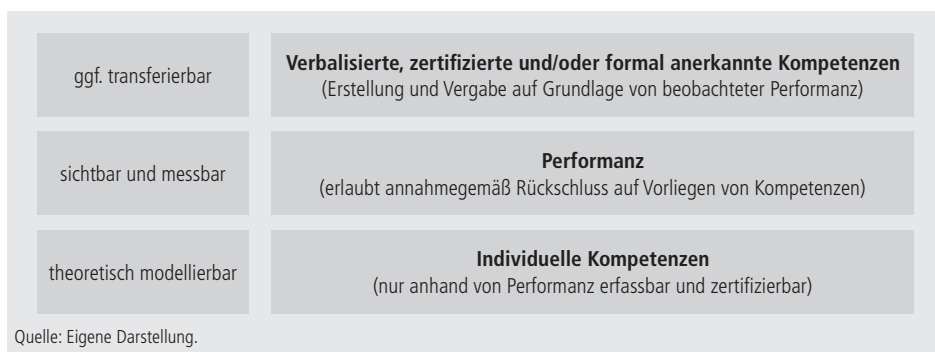
603 Vgl. hierzu Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), S. 92 ff.

zweite Variante lässt sich somit als **Dokumenten-Prüfung** charakterisieren. Schließlich ist eine dritte Variante denkbar, in der die beiden obigen Varianten enthalten sind. Diese Verfahren enthalten sowohl die Kompetenzerfassung auf der Grundlage einer Performanz des Individuums als auch die Prüfung von in Dokumenten belegten Kompetenzen. Diese stellen damit eine Kombination aus Performanz- und Dokumenten-Prüfung dar.

Dabei ist vom Individuum im Rahmen einer Performanz-Prüfung in einem Anerkennungsverfahren stets erneut eine Performanz zu erbringen, um seine individuellen Kompetenzen nachzuweisen. Dagegen ist dies im Rahmen einer Dokumenten-Prüfung nicht erforderlich. Bezogen auf die Dokumente ist damit ggf. je nach Ausgestaltung des Dokumentes<sup>604</sup> eine gewisse Transferierbarkeit gegeben.

Die Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzbegriff dem Begriff der Performanz und der Zertifizierung bzw. im nächsten Schritt der formalen Anerkennung werden in der folgenden Abbildung noch einmal pointiert verdeutlicht.

Abbildung 21: **Zusammenhang zwischen Kompetenz, Performanz und Zertifikaten**<sup>605</sup>



604 Hier sind Aspekte wie die ausstellende Stelle und die Gültigkeit der Dokumente von zentraler Bedeutung. Vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.

605 Hier wird der Zertifikatsbegriff im weiteren Sinne verwendet. Damit umfasst er Teilnahmebescheinigungen, Zertifikate im engeren Sinne sowie Abschlüsse. Vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.



## 4 Theoretische Grundlagen von Anerkennungsverfahren

Die Ausführungen in Kapitel 3 verdeutlichen, dass das Untersuchungsfeld der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen sehr weit ist. Wie in Kapitel 3.4 aufgezeigt wurde, umfasst der gesamte Prozess der Anerkennung mehrere Phasen, deren letzte Phase die formale Anerkennung darstellt. Neben der formalen Anerkennung kann sich die soziale Anerkennung jedoch auch auf die Ergebnisse der anderen Verfahrensschritte beziehen. Aus diesem Grund sind Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen nicht zwangsläufig mit einer formalen Anerkennung verbunden. Zudem wurde deutlich, dass insbesondere die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Lernformen (formal, non-formal und informell) über zwei zentrale Bezugspunkte vorgenommen wurde: 1. die Gestaltung von Lernprozessen bzw. von Bildungsarrangements und 2. die institutionelle Verankerung der Ergebnisse von Lernprozessen. Es wurde deutlich, dass sich aus der Diskussion um die Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen insbesondere institutionelle Aspekte ergeben. Vor diesem Hintergrund sollen im Weiteren verschiedene theoretische Konstrukte sowie theoretische Modelle vorgestellt werden, die für die Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen bedeutsam sind. Um sie für die Analyse fruchtbar zu machen, werden die theoretischen Ansätze jeweils auf das Problem der Anerkennung von Kompetenzen übertragen. Dabei werden erste Überlegungen im Hinblick auf die Gestaltung der beiden Analyseinstrumente (Kriterienraster und Typologie) angestellt. Diese Überlegungen werden dann in Kapitel 5 aufgegriffen, konkretisiert und operationalisiert, um sie für die Verfahrensanalyse in Kapitel 6 nutzen zu können.

### 4.1 Konzepte und Theorien der Neuen Institutionenökonomik

Die Neue Institutionenökonomik ist eine innerhalb der Wirtschaftswissenschaften entwickelte und angewandte Theorie, die eine Abkehr von der neoklassischen Theorie darstellt. Ihre bedeutendsten Vertreter sind Oliver E. Williamson, Ronald H. Coase, Armen A. Alchian, Harold Demsetz und Douglas C. North. Die wesentlichen Teilgebiete der Neuen Institutionenökonomik sind die Transaktionskostentheorie, die Principal-Agent-Theorie, die Property-Rights-Theorie und die Verfassungsökonomik.<sup>606</sup> Das Konzept der Neuen Institutionenökonomik unterscheidet sich von der

---

606 Vgl. Erlei et al. (1999), S. 44.

Neoklassik<sup>607</sup> durch entscheidende Änderungen hinsichtlich des Menschenbildes und der entsprechenden Verhaltensannahmen.

#### 4.1.1 Institutionen als zentrales Element der Neuen Institutionenökonomik

Im Rahmen der Neuen Institutionenökonomik ist der Institutionenbegriff von zentraler Bedeutung. Daher wird zunächst eine begriffliche Präzisierung dessen vorgenommen. Hiernach wird auf die Entwicklung und den Wandel von Institutionen, deren Funktionen sowie den Unterschied zwischen Institutionen und Organisationen eingegangen.

##### 4.1.1.1 Der Institutionenbegriff

Innerhalb der verschiedenen Ansätze bzw. Teilgebiete der Neuen Institutionenökonomik werden zwei grundsätzliche Annahmen getroffen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Institutionen durch das Handeln der Akteure entstehen und dass die Interaktionen zwischen diesen Akteuren stabil sind. Zum anderen wird angenommen, dass von Institutionen eine Wirkung ausgeht, die Einfluss auf die Handlungen der Akteure hat.<sup>608</sup>

Nach Dietl sind Institutionen „sozial sanktionierbare Erwartungen, die sich auf die Handlungs- und Verhaltensweisen eines oder mehrerer Individuen beziehen“<sup>609</sup>. In diesem Sinne lassen sich Erwartungen als Annahmen über künftige Handlungen verstehen.

Ostrom definiert Institutionen recht ausführlich als Menge von Funktionsregeln, die man braucht, um festzulegen, wer Entscheidungen in einem bestimmten Bereich treffen kann, welche Handlungen statthaft oder eingeschränkt sind, welche Aggregationsregeln verwendet werden, welche Verfahren eingehalten werden müssen, welche Informationen geliefert oder auch nicht geliefert werden müssen und welche Entgelte Einzelnen entsprechend ihren Handlungen zugestanden werden.<sup>610</sup> In all diesen Regeln sind Vorschriften enthalten, welche bestimmte Handlungen oder Ergebnisse dieser Handlungen verbieten, erlauben oder verlangen. Funktionsregeln sind solche Regeln, die tatsächlich angewendet, kontrolliert und durchgesetzt werden, wenn Einzelpersonen Entscheidungen über ihre künftigen Handlungen treffen.<sup>611</sup> Aufgrund dieser Regeln können die anderen Akteure dann sichere(re) Erwartungen über die Handlungen der Personen treffen.

---

607 Bekannte Vertreter dieser Theorie sind unter anderem Carl Menger, William Stanley Jevons und Marie Esprit Léon Walras.

608 Vgl. North (1988).

609 Vgl. Dietl (1993), S. 37.

610 Vgl. Ostrom (1990), S. 51.

611 Vgl. Ostrom (1990), S. 51.

In eine ähnliche Richtung geht die Definition von North. Demnach sind Institutionen „die Spielregeln einer Gesellschaft oder, förmlicher ausgedrückt, die von Menschen erdachten Beschränkungen menschlicher Interaktion“<sup>612</sup>. Er führt diese Überlegungen weiter aus und versteht unter Institutionen „jegliche Art von Beschränkungen, die Menschen zur Gestaltung menschlicher Interaktion ersinnen. Sind Institutionen formgebunden oder formlos? Sie können das eine wie das andere sein, und mich interessieren sowohl formgebundene Beschränkungen – wie von Menschen erdachte Regeln – als auch formlose Beschränkungen – wie Gepflogenheiten oder ein Verhaltenskodex. Institutionen können geschaffen werden, wie die Verfassung der Vereinigten Staaten, oder sie können mit der Zeit einfach von selbst entstehen, wie das *Common Law*. [...] Nach dieser Definition sind sie also der Rahmen für menschliche Interaktion.“<sup>613</sup> An anderer Stelle definiert North Institutionen als „*regularities in repetitive interactions among individuals*“<sup>614</sup>, d. h., darunter sind Regelmäßigkeiten der wiederholten Interaktionen zwischen Individuen zu verstehen. Diese Regelmäßigkeiten beziehen sich auf die Handlungen der Personen, es sind Gewohnheiten und bestimmte Regeln. Durch diese Regeln werden die möglichen Handlungen der Individuen eingeschränkt, da die Regeln entweder bestimmte Verhaltensweisen vorschreiben oder verbieten. Daneben haben Institutionen eine stabilisierende Wirkung und machen bestimmte Handlungen erst möglich, indem sie Unsicherheiten hinsichtlich der Reaktionen der anderen Individuen auf bestimmte Handlungen reduzieren.<sup>615</sup>

Das Vorliegen solcher Regeln führt zur Problematik von Regelabweichungen. Viele Regeln bleiben bestehen, da sie mit Vorteilen für die Individuen verbunden sind und eine Abweichung von der Regel keinen Nutzen bringt. Derartige Regeln müssen nicht unterstützt werden, da es keinen Anreiz für Abweichungen gibt. Andere Regeln bedürfen der Unterstützung durch gesellschaftliche Normen oder der Handlungen einer dritten Partei, in der Regel des Staates.<sup>616</sup>

So nehmen Institutionen Einfluss auf die Handlungen der Individuen. Gleichzeitig sind sie das Resultat menschlicher Handlungen und können daher verändert werden.<sup>617</sup> North definiert Institutionen somit als „*external (to the mind) mechanisms individuals create to structure and order the environment*“<sup>618</sup>.

Damit sind Institutionen Muster, die soziales Handeln leiten und strukturieren. Sie unterliegen dabei einer gesellschaftlichen Dynamik. „Institutionen strukturieren

---

612 North (1992), S. 3.

613 North (1992), S. 4.

614 North (1986), S. 321.

615 Vgl. North (1986), S. 231 sowie North (1992), S. 27 ff.

616 Vgl. North (1986), S. 231 sowie North (1992), S. 49 f. und S. 65 ff.

617 Somit sind die Institutionen das externe Pendant mentaler Modelle. North definiert sie als „*external (to the mind) mechanisms individuals create to structure and order the environment*“ (North 1994, S. 363).

618 Vgl. North (1994), S. 363.

Entscheidungen; sie prägen beispielsweise Präferenzen, Modi der Risikoverarbeitung oder die Wahrnehmung von Unsicherheiten.<sup>619</sup> Sämtliche Wahlhandlungen der Akteure werden durch die vorhandenen Wahlmöglichkeiten sowie die individuellen Präferenzen bestimmt. Dabei stellt jedoch nach North der gegebene institutionelle Rahmen eine Beschränkung der Wahlmöglichkeiten des Individuums dar, indem er „sowohl das, was dem Einzelnen zu tun untersagt ist, als gelegentlich auch die Voraussetzungen, unter denen gewisse Personen bestimmte Tätigkeiten vornehmen dürfen“<sup>620</sup>, vorgibt.

Die Kontinuität des Institutionenbegriffs wird bei der Betrachtung der aktuellen Definition von Göbel deutlich, die in eine ähnliche Richtung geht. So bestimmt Göbel Institutionen ihrerseits als „Systeme von verhaltenssteuernden Regeln bzw. durch diese gesteuerte Handlungssysteme, die Problembereiche menschlicher Interaktion gemäß einer Leitidee ordnen, die für längere Zeit und einen größeren Kreis von Menschen gelten und deren Beachtung auf unterschiedliche Art und Weise durchgesetzt wird“<sup>621</sup>.

Insgesamt lassen sich Institutionen als auf Dauer angelegte Regelkomplexe definieren, die das Handeln von Individuen steuern. Dies führt zu kontinuierlichen Interaktionsmustern, welche eine soziale Ordnung konstituieren. Dementsprechend zeichnet sich auch das Berufsbildungssystem als gesellschaftliches Teilsystem durch ein spezifisches Arrangement von Institutionen aus.<sup>622</sup> Gleiches gilt auch beispielsweise für das Hochschulsystem sowie das Bildungssystem insgesamt.

Die Ergebnisse der einzelnen Prozesse der Anerkennung (Bescheinigungen, Zertifikate und Abschlüsse) sind jeweils in ein institutionelles Gefüge eingebunden. Dieses Gefüge zeichnet sich durch eine bestimmte Reichweite aus. Es kann beispielsweise auf das Verfahren selbst, auf einen Teil des Bildungssystems oder auf den Arbeitsmarkt beschränkt sein. Abhängig vom institutionellen Gefüge der Anerkennungsverfahren ermöglichen deren Ergebnisse dem Individuum bestimmte Handlungen, wie beispielsweise die Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit oder den Zugang zu einem Bildungsangebot.

Der institutionelle Rahmen eines Verfahrens beeinflusst zudem die Wahlentscheidungen des Individuums. Je nach institutioneller Ausgestaltung des Anerkennungsverfahrens wird sich das Individuum für dessen Nutzung entscheiden oder nicht. Hierauf wird im Weiteren im Rahmen der Funktionen von Institutionen noch eingegangen.

In Bezug auf Kapitel 3 lassen sich Zertifikate ebenfalls als Institutionen verstehen. Mit dem Besitz dieser Zertifikate sind bestimmte Erwartungen verknüpft. Diese sind je nach Ausgestaltung des Zertifikates mehr oder weniger einheitlich, stabil und gesichert. Insbesondere die staatlich anerkannten Abschlüsse werden durch ein brei-

---

619 Heidenreich (1994), S. 175.

620 North (1992), S. 4.

621 Göbel (2002), S. 3.

622 Vgl. Zlatkin-Troitschanskaia (2005), S. 152 f.

tes und stabiles institutionelles Gefüge gestützt. Die Wiederholung von Interaktionen zwischen Akteuren fördert dabei die Stabilität eines institutionellen Gefüges. Hier stellt sich insgesamt die Frage, welche Institutionen die Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen stützen können. Dies sind zum einen Institutionen ohne Akteure (beispielsweise Tradition und das Kompetenzverständnis als Institution) sowie zum anderen Institutionen mit Akteuren (z. B. Akkreditierungsorganisationen und Qualitätssicherungseinrichtungen).

#### 4.1.1.2 Entwicklung und Wandel von Institutionen

Institutionen unterliegen einem fortwährenden Veränderungsprozess.<sup>623</sup> Die institutionellen Rahmenbedingungen sind in unterschiedlichen Ländern, wie beispielweise auch in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, anders ausgestaltet. Ebenso gestaltet sich in den verschiedenen Ländern der institutionelle Wandel unterschiedlich. Die Zeit spielt hierbei insofern eine Rolle, als dass sich die Entwicklungen in der Vergangenheit auf die aktuellen Entwicklungen auswirken. Die Erfahrungen der Vergangenheit werden verkörpert durch unsere Sprache, unsere Institutionen, Technologie und die Art und Weise unseres Handelns.<sup>624</sup>

Die Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen können aus unterschiedlichen Gründen, Motivationen oder auch Problemlagen entstanden sein. Hier sind etwa (bildungs-)politische, wirtschaftliche oder auch gesellschaftliche Interessen und Zielsetzungen als Entstehungshintergründe denkbar. Dabei ist es wichtig, die mit einem Verfahren verbundenen Institutionen so zu gestalten, dass sie entweder in ein bestehendes institutionelles Gefüge passend eingebunden sind, oder es ist erforderlich, ein vollständiges (in sich geschlossenes) institutionelles Gefüge zu entwickeln und zu etablieren, welches dem Zweck der Anerkennung dient. Diese Überlegung hat Konsequenzen für die idealtypische Konstruktion von Anerkennungsverfahren, was in Kapitel 5.3 berücksichtigt wird.

Insgesamt sollte bei der Analyse von Anerkennungsverfahren nicht lediglich der aktuelle Status quo dieser Verfahren betrachtet werden, sondern die Vergangenheit und damit der Entstehungskontext der Verfahren mit in den Blick genommen werden. So lässt sich das Vorhandensein und die Ausgestaltung der entsprechenden Institutionen besser verstehen. Dies wird bei der Gestaltung des Analyserasters berücksichtigt.

#### 4.1.1.3 Abgrenzung von Institutionen und Organisationen

Während in den bisherigen Ausführungen der Institutionenbegriff im Sinne von Normensystemen im Vordergrund stand, wird dieser nun von dem Begriff der Institu-

---

623 Vgl. North (1994), S. 361 f. sowie North (1986), S. 234 f.

624 Vgl. North (1994), S. 364.



tionen ‚mit Akteuren‘ bzw. den Organisationen abgegrenzt. Man kann Institutionen nämlich grundsätzlich unterscheiden in Institutionen ‚mit Akteuren‘, welche in der Regel auch als Organisationen bezeichnet werden, und in Institutionen ‚ohne Akteure‘, bei denen es sich um Normensysteme handelt.<sup>625</sup> Diese beiden Begriffe sollen im Weiteren voneinander abgegrenzt werden. Diese Unterscheidung ist für die weitere Analyse bedeutsam. Sie erfordert eine differenzierte Betrachtung der in ein Anerkennungsverfahren eingebundenen Akteure und der diesem zugrunde liegenden Normen (und Standards).

Hinsichtlich politischer Institutionen eröffnet Göhler eine weitere Differenzierung zwischen formellen und informellen Institutionen. „Politische Institutionen ‚mit Akteuren‘ sind formell, wenn sie rechtlich, durch eine Satzung geregelt sind [...]. Dagegen sind politische Institutionen ‚mit Akteuren‘ informell, wenn sie nur über Verhaltensregelmäßigkeiten und typische Handlungszusammenhänge beschreibbar sind.“<sup>626</sup> „Politische Institutionen ‚ohne Akteure‘ sind formell, wenn sie Verhaltensnormen und Vorgehensweisen allgemein und verbindlich kraft ihrer Legalität festlegen [...]; sie sind informell, wenn sie als Symbolsysteme der politischen Kultur erwünschte Verhaltensregelmäßigkeiten verstärken und abweichendes Verhalten sanktionieren.“<sup>627</sup> Damit werden im Grunde zwei Unterscheidungsdimensionen eröffnet: die zwischen Institutionen „mit und ohne Akteure“ sowie zwischen formellen und informellen Institutionen, welche zum Teil Überschneidungen aufweisen. Im Weiteren wird der erstgenannten Unterscheidung gefolgt.<sup>628</sup>

Zwischen Institutionen und Organisationen besteht zudem ein Zusammenhang, da Institutionen über eine Organisation, welche sich aus einzelnen Individuen zu-

---

625 Vgl. Göhler (1994), S. 23 ff. sowie Richter/Furubotn (1999), S. 7 ff.

626 Göhler (1994), S. 23.

627 Göhler (1994), S. 24.

628 Zu der Unterscheidung zwischen formellen und informellen Institutionen soll jedoch Folgendes festgehalten werden. Generell werden in den sozial orientierten Wirtschaftswissenschaften zwischen formellen und informellen Institutionen unterschieden. Als formelle Institutionen bezeichnet man alle (sozialen und rechtlichen) durch Menschen bewusst geschaffene Einrichtungen, wobei staatliche Autoritäten deren Existenz garantieren. Als Beispiele seien hier Verfassungen, Regulierungen sowie Organisationen genannt. Somit bilden formelle Institutionen die rechtliche Grundlage oder den Ordnungsrahmen einer Gesellschaft. Sie geben die politisch-ökonomische Struktur eines Staates vor. Dagegen sind informelle Institutionen individuelle und gesellschaftliche Verhaltensnormen, Sitten, Gebräuche, moralische und religiöse Werte, Traditionen sowie Ansichten. Sie sind in der Regel Resultat der historischen Entwicklung einer Gesellschaft. Daneben entwickeln sie sich durch die soziale Interaktion von Individuen untereinander oder der Individuen mit den formellen Institutionen. Es ergeben sich jedoch aus beiden Arten von Institutionen Restriktionen für das Verhalten der Individuen. Anders als formelle Institutionen können informelle jedoch nicht durch einen Beschluss bewusst verändert werden. Informelle Institutionen werden durch Rückkopplungsprozesse weiterentwickelt, wie beispielsweise durch Imitation, Traditionen oder andere Bildungsformen. Dabei können informelle Institutionen neben ihrer handlungsbeschränkenden Wirkung gleichzeitig als Sanktionen wirken, die den Rückkopplungsprozess verstärken. Vgl. Gruševaja (2005), S. 4.

sammensetzt, oder direkt durch die Individuen beeinflusst werden.<sup>629</sup> Organisationen gehen dabei über reine vertragliche Regelungen zwischen den Individuen hinaus, da diese nun als Einheit agieren können, gewissermaßen als kollektiver Akteur.<sup>630</sup> Die Handlungen der Organisationen finden auch im Rahmen der bestehenden Institutionen statt. Jedoch versuchen die Organisationen durch ihre Ressourcen zugleich Veränderungen der Institutionen vorzunehmen. Innerhalb der Neuen Institutionenökonomik liegt der Schwerpunkt auf der Änderung von sogenannten Eigentumsrechten<sup>631</sup>, welche die Institutionen selbst direkt oder indirekt durch das politische System ändern.<sup>632</sup>

North unterscheidet verschiedene Arten von Organisationen: „Unter den Begriff der Organisation fallen öffentliche Körperschaften (politische Parteien, der Senat, ein Stadtrat, eine Verwaltungsbehörde), Rechtspersonen des Wirtschaftslebens (Unternehmen, Gewerkschaften, landwirtschaftliche Familienbetriebe, Genossenschaften) und Anstalten des Bildungswesens (Schulen, Universitäten, Berufsbildungszentren).“<sup>633</sup> In einer anderen Definition benennt er zudem „*social bodies (e. g. churches, clubs, athletic associations)*“<sup>634</sup>. Für diese Untersuchung wird es ebenfalls bedeutsam sein, bestimmte Arten von Organisationen zu unterscheiden. Wie sich in der Analyse des Anerkennungsbegriffes gezeigt hat, ergeben sich die Unterschiede in der Anerkennung auch daraus, welche Akteure beteiligt sind und wie diese institutionell eingebunden sind. Die obige Unterscheidung zwischen öffentlichen Körperschaften, Rechtspersonen des Wirtschaftslebens und Anstalten des Bildungswesens wird im Weiteren teilweise aufgegriffen. Letztere bezeichnet North auch als sogenannte *educational bodies*.<sup>635</sup> In dieser Untersuchung soll jedoch, wie auch aus der Abgrenzung des Begriffs der Zertifizierung und der formalen Anerkennung ersichtlich, insbesondere zwischen staatlichen bzw. öffentlichen Akteuren sowie privatwirtschaftlichen Akteuren unterschieden werden. Daneben wird der sogenannte dritte Sektor zu berücksichtigen sein.

North fasst das Zusammenwirken von Institutionen, Organisationen und Individuen wie folgt zusammen: „*It is the interaction between institutions and organizations that shapes the institutional evolution of an economy. If institutions are the rules of the game, organizations and their entrepreneurs are the players.*“<sup>636</sup> In

---

629 Obwohl Organisationen insgesamt einheitlich handeln, sind ihre Mitglieder nicht nur Teil der Organisation, sondern weiterhin auch Individuen mit Interessen, die nicht mit denen der Organisation übereinstimmen müssen. Wenn dies der Fall ist, kommt es zu einer zentralen Problematik der Neuen Institutionenökonomik, dem sogenannten Principal-Agent-Problem. Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3.

630 Vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.5.

631 Diese werden auch als Verfügungsrechte bezeichnet. Hierauf wird in Kapitel 4.1.4 näher eingegangen.

632 Vgl. North (1986), S. 231 f.

633 North (1992), S. 5.

634 North (1994), S. 361.

635 Vgl. ebenda.

636 North (1994), S. 361.

diesem Ansatz wird das Wirtschaftssystem als eine Art Spiel verstanden, in dem die Organisationen die Spieler und die Institutionen die Regeln sind. Die Zusammenhänge lassen sich kurz wie folgt charakterisieren: Institutionen eignen sich zur Minderung von Transaktionskosten, sie entstehen durch die Handlungen der Individuen und der Organisationen. Deren Handlungsmöglichkeiten werden durch Institutionen gleichzeitig beschränkt.

In Bezug auf die Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen ergeben sich aus den obigen Ausführungen zwei zentrale Analyse Kriterien. Dies sind zum einen die Normen und Standards, welche den Verfahren zugrunde liegen und den Ablauf sowie die Handlungsoptionen in den Verfahren bestimmen. Damit sind, um in dem obigen Begriffsverständnis zu bleiben, die Institutionen ‚ohne Akteure‘ bzw. die Normensysteme gemeint. Daneben werden die Verfahren in ebenso zentraler Art und Weise durch die in ihnen agierenden Organisationen determiniert. In der obigen Terminologie entspricht dies den Institutionen ‚mit Akteuren‘ bzw. eben den Organisationen. Beide Aspekte werden daher bei der Ausgestaltung des Kriterienrasters, der Entwicklung der Verfahrenstypologie sowie bei der Analyse der Verfahren berücksichtigt. Dabei lassen sich auf der Grundlage der Überlegungen in Kapitel 3 idealtypische Kombinationen von Institutionen und Organisationen konstruieren, die zur Erreichung bestimmter Schritte im Prozess der Anerkennung erforderlich sind. So ist beispielsweise im Rahmen einer Zertifizierung die Beteiligung akkreditierter bzw. legitimer Akteure erforderlich. Insgesamt ist zudem festzustellen, dass abgesehen von der Identifizierung alle Schritte des Anerkennungsprozesses die Beteiligung weiterer Akteure neben dem Individuum sowie einen bestimmten institutionellen Bezugsrahmen erfordern. Der Schritt der Bewertung erfordert beispielsweise zumindest Bewertungsstandards. Eine Zertifizierung und eine formale Anerkennung erfordern daneben weitere Normen und Standards, welche im Bildungssystem oder im Beschäftigungssystem verankert sein können. Somit sind je nachdem, welche Schritte des Prozesses der Anerkennung ein Verfahren umfasst, unterschiedliche Akteure einzubinden bzw. beteiligt, und es sind unterschiedliche Normen und Standards erforderlich bzw. relevant.

Sowohl die Institutionen als auch die Organisationen haben innerhalb der Anerkennungsverfahren konkrete Funktionen, welche im Rahmen der Verfahrensanalyse betrachtet werden. Daher sollen nun zunächst die Funktionen, welche Institutionen allgemein in der Theorie zukommen, aufgezeigt werden.

#### **4.1.1.4 Funktionen von Institutionen**

Innerhalb der Neuen Institutionenökonomik werden die Funktionen von Institutionen breit thematisiert. Im Weiteren wird eine kurze Übersicht der in der Literatur diskutierten Funktionen gegeben.

„Der Hauptzweck der Institutionen in einer Gesellschaft besteht darin, durch die Schaffung einer stabilen (aber nicht notwendigerweise effizienten) Ordnung die Unsicherheit menschlicher Interaktion zu vermindern.“<sup>637</sup> Dadurch dass Institutionen die Handlungsunsicherheit der Akteure reduzieren, ermöglichen sie es, Erwartungen hinsichtlich der Handlungen der anderen Akteure zu entwickeln, ohne deren tatsächliche jeweilige Motive und Absichten zu kennen. Damit schaffen sie einen Orientierungsrahmen für die Handlungen der Akteure und ermöglichen koordiniertes Handeln in sozialen Handlungssystemen.<sup>638</sup> Göbel schreibt Institutionen eine Ordnungsfunktion zu, da sie Komplexität reduzieren.<sup>639</sup> Diese durch Institutionen künstlich geschaffene Komplexitätsreduktion ist notwendig, da es keine natürliche Handlungssicherheit gibt. Durch die Verringerung von Verhaltensunsicherheiten senken Institutionen damit Transaktionskosten, sie ermöglichen Orientierung und das Handeln in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften.<sup>640</sup>

Die Funktion der Interaktionsregelung und Kooperationsförderung erfüllen Institutionen, indem sie Anreiz- und Sanktionsmechanismen schaffen. Dies führt dazu, dass die Verfolgung individueller Eigeninteressen zu gesellschaftlich erwünschten Resultaten führt. Ebenso muss Kooperation durch die Setzung institutioneller Anreize gefördert werden.<sup>641</sup> Göbel spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten Motivations- bzw. Überwachungsfunktion; die Institutionen steuern die Handlungen der Akteure in die gewünschte Richtung, dadurch dass sie erwünschtes Handeln bewirken und unerwünschtes verhindern.<sup>642</sup>

Die Erweiterung der individuellen Freiheitsbereiche ist speziell für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung. Institutionen sind die Folge von kollektiv gültigen Handlungsregeln, wodurch Zwang und Willkür vermieden werden. Dabei ermöglicht die gegenseitige Handlungsbeschränkung mehr Freiheit. Institutionen kommt hier die Funktion der Freiheitssicherung zu.<sup>643</sup>

Dadurch dass Institutionen Handlungsräume schaffen, ermöglichen sie die Flexibilisierung von Handlungen.<sup>644</sup> Göbel nennt dies Entlastungsfunktion, da sich hieraus eine Einschränkung der Handlungsoptionen für die Akteure ergibt.<sup>645</sup>

Bezüglich der gesellschaftlichen Interaktion nennt Göbel weitere Funktionen von Institutionen, die sich teilweise mit den bisher beschriebenen Funktionen über-

---

637 North (1992), S. 6.

638 Vgl. Karpe/Krol (1999), S. 34 ff.

639 Vgl. Göbel (2002), S. 6 ff.

640 Vgl. ebenda.

641 Vgl. Karpe/Krol (1999), S. 37 ff.

642 Vgl. Göbel (2002), S. 6.

643 Vgl. Karpe/Krol (1999), S. 39 ff.

644 Vgl. Karpe/Krol (1999), S. 41 f.

645 Vgl. Göbel (2002), S. 6.

schneiden. So entsteht für die Akteure bei der Interaktion mit anderen Akteuren durch Institutionen Sicherheit und Verlässlichkeit hinsichtlich deren Handlungen (Koordinationsfunktion). Durch gemeinsame Institutionen entstehen innerhalb einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft Zusammengehörigkeitsgefühl sowie emotional-motivationale Bindungen (Kohäsionsfunktion). Schließlich liefern Institutionen den Akteuren einen Beurteilungsmaßstab für ihr eigenes Handeln und für das Handeln anderer (Wertmaßstabfunktion).<sup>646</sup>

Es zeigt sich, dass Institutionen sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch in Bezug auf das Individuum wichtige Funktionen zukommen. Im Hinblick auf den Objektbereich der Anerkennungsverfahren sind die Reduzierung von Unsicherheiten und die Koordinationsfunktion zu nennen. So liefern etwa vorgegebene Normen und Standards wie Prüfungsordnungen oder Gesetze, die den Verfahren zugrunde liegen und diese in ihrem Ablauf festlegen, für die Akteure (d. h. die Organisationen, die diese Verfahren durchführen, und für die Individuen) Handlungssicherheit und Orientierungshilfe. Die Motivations- bzw. Überwachungsfunktion ist in Bezug auf Verfahren der Anerkennung insofern bedeutsam, als dass die Erlangung von Bescheinigungen, Zertifikaten und Abschlüssen für das Individuum einen Anreiz darstellen kann, das Verfahren zu nutzen. Hierbei wird es von der konkreten institutionellen Ausgestaltung des Verfahrens abhängen, wie die individuellen Entscheidungen ausfallen. Dabei dürften auch Kostenabwägungen eine Rolle spielen. Hierzu soll nun ein weiteres Teilgebiet der Neuen Institutionenökonomik näher betrachtet werden, die Transaktionskostentheorie.

#### 4.1.2 Transaktionskostentheorie<sup>647</sup>

Die Transaktionskostentheorie ist ein interessanter theoretischer Ansatz zur Analyse des Problems der Anerkennung von Kompetenzen. Im Rahmen der Anerkennung werden bislang lediglich die reinen monetären Kosten, welche durch Anerkennungsverfahren entstehen oder auch eingespart werden können, diskutiert.<sup>648</sup> Dabei wird jedoch vernachlässigt, dass im Rahmen dieser Verfahren ebenfalls Transaktionskosten entstehen.

##### 4.1.2.1 Transaktionen und Transaktionskosten

Williamson definiert Transaktionen als die Grundeinheiten der transaktionskostentheoretischen Analyse.<sup>649</sup> Transaktionen können charakterisiert werden als Über-

---

646 Vgl. Göbel (2002), S. 6 ff.

647 Vgl. zur Relevanz der Transaktionskostentheorie im Zusammenhang mit der Anerkennung informellen Lernens ausführlicher Annen/Bretschneider (2009).

648 Vgl. Werquin (2007).

649 Vgl. Williamson (1985), S. 41.

tragung von Verfügungsrechten an Gütern sowie Dienstleistungen<sup>650</sup>. Sie finden vor dem Austausch der Güter bzw. Dienstleistungen statt. Somit entstehen Transaktionskosten bei expliziten sowie impliziten (Vertrags-)Verhandlungen der Akteure.<sup>651</sup> Nach Picot lassen sich Transaktionen als „Prozeß der Klärung und Vereinbarung eines Leistungsaustauschs“<sup>652</sup> definieren. Daraus leitet Williamson das Postulat ab, dass jeder Analysegegenstand, welcher entweder explizit oder implizit als Vertragsproblem dargestellt werden kann, sich mittels der Transaktionskostentheorie analysieren lässt.<sup>653</sup>

Die Anbahnung sowie die Abwicklung eines Vertrages verursachen Transaktionskosten für die Akteure; diese können vor oder nach Vertragsschluss entstehen. Daher unterscheidet die Transaktionskostentheorie zwischen Exante- und Expost-Transaktionskosten.<sup>654</sup> Die Exante-Transaktionskosten werden noch weiter unterschieden in die sogenannten Informations-, Verhandlungs- und Vertragskosten. Es entstehen somit Kosten für die Anbahnung des Vertrages und schließlich für dessen Abschluss. Die Expost-Transaktionskosten werden weiter unterschieden in die Überwachungskosten, Durchsetzungskosten und Anpassungskosten für nachträgliche Änderungen des Vertrages. Somit lassen sich Kontroll- und Anpassungskosten unterscheiden.<sup>655</sup>

Bezogen auf den Prozess der Anerkennung von Kompetenzen spielen bei der Entscheidung für oder gegen die Einführung eines Anerkennungsverfahrens durch eine Organisation Überlegungen im Hinblick auf die oben genannten Transaktionskostenarten eine Rolle. Ebenso werden die (potenziellen) Nutzer der Verfahren diese in ihre Überlegungen bei der Entscheidung, ob und welches Anerkennungsverfahren sie nutzen, einbeziehen. Die Transaktionskosten beeinflussen neben der Entscheidung selbst auch die Motivation der Akteure.<sup>656</sup> Besonders relevant sind im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen die Informationskosten, worauf im Weiteren noch eingegangen wird.

---

650 Im Rahmen dieser Untersuchung werden die von Bildungseinrichtungen und anderen Anbietern bereitgestellten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen als Bildungsdienstleistungen verstanden. Vor dem Hintergrund der obigen Systematik können diese Verfahren sowohl ein öffentliches Gut als auch ein privates Gut darstellen. Dies hängt davon ab, welche Akteure an dem Verfahren beteiligt sind und wie die Verfügungsrechtsstruktur ausgestaltet ist. Vgl. hierzu Langner (2007), S. 3 ff. sowie Mandry (2006), S. 6 ff.

651 Vgl. Picot/Dietl (1990), S. 178 sowie Picot (1982), S. 269.

652 Picot (1982), S. 269.

653 Vgl. Williamson (1985), S. 41.

654 Vgl. Williamson (1985), S. 20 ff.

655 Vgl. Picot (1982), S. 270 sowie Richter/Furubotn (1999), S. 50 ff. Transaktionseffizienz liegt vor, wenn es die Akteure schaffen, ihre Transaktion so zu organisieren, dass sie verglichen mit alternativen Vertrags- und Organisationsformen minimale Transaktions- und Produktionskosten erreichen. Vgl. Williamson (1985), S. 22.

656 Vgl. Annen/Bretschneider (2009), S. 195.

#### 4.1.2.2 Transaktionskosten im Rahmen von Anerkennungsverfahren

Die Anerkennung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sowie die damit verbundene Vergabe unterschiedlicher Zertifikate<sup>657</sup> kann im Sinne der Transaktionskostentheorie ebenfalls als Transaktion verstanden werden. Die Theorie beschäftigt sich mit der Frage, welche Kosten bei der Übertragung von Verfügungsrechten zwischen verschiedenen Akteuren entstehen. Im Falle der Vergabe von Abschlüssen innerhalb des Bildungssystems werden dem Individuum durch eine anerkennende Stelle bestimmte Verfügungsrechte, im Sinne von Berechtigungen<sup>658</sup>, verliehen. Der Verleih dieser Rechte verursacht Transaktionskosten zwischen Individuum und anerkennender Stelle. Der Anerkennung von Kompetenzen geht im Bildungssystem in der Regel ein Lernprozess voraus, welcher formalisiert ist. Durch diesen Lernprozess entstehen Produktionskosten, gleichzeitig reduziert dieser Prozess jedoch auch die anfänglichen Informationsasymmetrien zwischen der anerkennenden Stelle und dem Individuum, in jedem Fall sofern Vermittlung und Anerkennung der Kompetenzen durch die gleiche Organisation vorgenommen werden. Anders verhält es sich im Falle der Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Hier entstehen der anerkennenden Stelle zunächst keine Produktionskosten, jedoch entstehen im Rahmen der Anerkennung für die anerkennende Stelle höhere Transaktionskosten als im Fall formal erworbener Kompetenzen.

Bei der Anerkennung formal erworbener Kompetenzen ist anzunehmen, dass diese Transaktionskosten geringer sind als bei der Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen, da die Unsicherheit und Spezifität der Transaktion höher, ihre Häufigkeit jedoch geringer einzuschätzen ist.

Alle drei Aspekte der Theorie (Unsicherheit, Spezifität und Häufigkeit)<sup>659</sup> werfen somit interessante Fragestellungen auf.<sup>660</sup> Im Rahmen dieser Untersuchung soll diesen Fragestellungen jedoch nicht weiter nachgegangen werden. Lediglich der Aspekt der Unsicherheit wird im Weiteren näher in den Blick genommen.

657 Vgl. zur Differenzierung des Zertifikatsbegriffs Kapitel 3.3.3.

658 Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.3 zum Zertifikatsbegriff.

659 Vgl. zu diesen Transaktionscharakteristika auch Ebers/Gotsch (2006), S. 281.

660 Hinsichtlich der Häufigkeit der Transaktion lässt sich bezüglich der Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen feststellen, dass diese Transaktion in der Regel einmalig zwischen den beteiligten Akteuren (Individuum, zertifizierender Stelle und ggf. weiteren Beteiligten) durchgeführt wird. Weiter ist anzunehmen, dass eine zertifizierende Stelle mit dieser Transaktion in der Regel seltener konfrontiert wird als mit der Vergabe formaler Qualifikationen. In der Transaktionskostentheorie spricht eine geringe Häufigkeit der Transaktion grundsätzlich dafür, diese über den Markt abzuwickeln.

Die Spezifität ist bei der Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen hoch, da es sich um die individuellen Kompetenzen einer bestimmten Person handelt. Formal erworbene Kompetenzen zeichnen sich dagegen dadurch aus, dass sie in vielerlei Hinsicht standardisiert sind. Der Lernprozess ist hinsichtlich des Inputs, des Prozesses selbst sowie des Outputs von bestimmten Standards geprägt. Somit weisen die Qualifikationen, die ein Individuum im Rahmen eines formalen Bildungsprozesses erwirbt, eine geringe Spezifität auf. Hier sei jedoch darauf hingewiesen, dass auch im Rahmen eines formalen Lernprozesses faktisch spezifische Kompetenzen erworben werden, die von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich sein können. Vgl. zu Transaktionskosten im Rahmen der Anerkennung informellen Lernens auch Annen/Bretschneider (2009).

Sofern informell und non-formal erworbene Kompetenzen Gegenstand der Anerkennung sind, kommt es zu einer Erhöhung der Unsicherheit der Transaktion gegenüber der Anerkennung formal erworbener Kompetenzen, da die anerkennende Stelle unsicher ist, welche Kompetenzen das Individuum besitzt und welche nicht. Für die anerkennende Stelle ist der Wert formaler Qualifikationen dagegen mit einem eindeutigeren Wert verbunden. Die entsprechenden Abschlüsse und Zertifikate signalisieren diesen Wert.<sup>661</sup> Der Wert, den die formale Qualifikation auf dem Bildungsmarkt hat, erleichtert der anerkennenden Stelle den Abgleich mit den von ihr vergebenen Qualifikationen und führt somit dazu, dass geringere Transaktionskosten erforderlich sind, um eine Prüfung des Wertes vorzunehmen und auf dieser Grundlage dem Individuum ein entsprechendes Verfügungsrecht (in Form eines Abschlusses oder Zertifikates) zu übertragen. Dagegen ist die Frage, inwieweit das Individuum über non-formal und informell erworbene Kompetenzen verfügt, mit einer hohen Unsicherheit behaftet. Die anerkennende Stelle geht damit durch die Vergabe eines ihrer Abschlüsse bzw. Zertifikate aufgrund der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in zweierlei Hinsicht ein Risiko ein. Durch die Vergabe des Abschlusses bzw. Zertifikates an Personen, welche die erforderlichen Kompetenzen nicht besitzen, verliert sowohl der Abschluss bzw. das Zertifikat selbst als auch die diese vergebende Organisation an Reputation und Akzeptanz.

Es wird deutlich, dass Unsicherheit ein wesentlicher Faktor ist, welcher die Anerkennung von Kompetenzen kennzeichnet. Dieser Aspekt der Unsicherheit wird im Weiteren anhand der Principal-Agent-Theorie im Hinblick auf den Objektbereich der Anerkennungsverfahren präzisiert. Zunächst soll jedoch ein anderer für diese Untersuchung interessanter Aspekt der Transaktionskostentheorie betrachtet werden – die Koordinationsformen.

#### 4.1.2.3 Netzwerke zwischen Markt und Hierarchie

Im Rahmen der Transaktionskostentheorie werden verschiedene Koordinationsmechanismen unterschieden. Dabei wird insbesondere die Unterscheidung zwischen den beiden Extremen Markt und Hierarchie getroffen.<sup>662</sup> Hier soll zudem auch der Raum zwischen diesen beiden Extrempolen theoretisch betrachtet werden. Dort sind Koordinationsformen verortet, die entweder als Hybridformen oder auch als Netzwerke bezeichnet werden.

In der wissenschaftlichen Theorie besteht hinsichtlich der Organisationsform des Netzwerkes keineswegs Einigkeit. So sieht eine Gruppe von Wissenschaftlern Netzwerke als hybride Steuerungsform mit fließenden Grenzen zu den Typen des

---

661 Vgl. zum Aspekt des Signalings Kapitel 4.1.3.1.

662 Vgl. hierzu ausführlich Williamson (1985).



Marktes und der Hierarchie.<sup>663</sup> Die andere Forschungsrichtung hebt die Eigenständigkeit der Kategorie Netzwerk hervor, da diese als abgeschlossener Typ betrachtet werden kann.<sup>664</sup> Diese Richtung räumt jedoch ein, dass in diesem Typ wesentliche Elemente der beiden Extrempole Markt und Hierarchie enthalten sind. Kooperationsbeziehungen oder Netzwerke können die Transaktionskosten reduzieren, da sie insbesondere die Unsicherheit durch vertragliche Beziehungen reduzieren.<sup>665</sup> Weiter sind Netzwerke durch den ständigen Informationsfluss und das wechselseitige Lernen dazu geeignet, der begrenzten Rationalität der an einer Transaktion beteiligten Akteure entgegenzuwirken. Daher beurteilt Semlinger Netzwerke positiv, da ihr ausdifferenziertes und auf die Akteure verteiltes Wissen der Steuerungskapazität einer Koordination durch Hierarchie überlegen sei.<sup>666</sup> Die zunehmende Wissensverteilung führe dazu, dass der Markt diese Steuerung nicht leisten könne. Die zunehmende Spezialisierung gehe mit wachsender Informationsasymmetrie einher, welche tendenziell zu Marktversagen führe.<sup>667</sup>

Weyer definiert wie folgt: „Netzwerke stellen Leistungen zur Verfügung, die sonst entweder per Markt oder per Hierarchie zu erhalten sind, nämlich die Flexibilität marktformiger Interaktion und die Verlässlichkeit und Effizienz organisierter Strukturen zugleich.“<sup>668</sup> In Anlehnung an die oben erwähnte von Williamson innerhalb der Transaktionskostentheorie getroffene Unterscheidung differenziert Weyer ebenfalls diese drei Typen von Koordinationsformen: Markt, Hierarchie/Organisation<sup>669</sup> und Netzwerk.<sup>670</sup> Das Erkenntnisinteresse der Transaktionskostentheorie liegt nun darin herauszufinden, warum bestimmte Transaktionen auf dem Markt und andere in einer Organisation abgewickelt werden. Die Suche nach institutionellen Varianten lässt sich nach Weyer als eine Art ‚Soziologisierung‘ der Ökonomie interpretieren.<sup>671</sup> Fox merkt jedoch an, dass die Neue Institutionenökonomik nicht alleine ausreicht, um Netzwerke zu erklären. Sie sieht das Phänomen des Vertrauens nicht

663 Vgl. beispielsweise Sydow (1992) sowie Kenis/Schneider (1996).

664 Vgl. Powell (1990) sowie Willke (1998).

665 Vgl. Sydow (1992), S. 299.

666 Vgl. Semlinger (2006), S. 50. Zu den Determinanten der Vorteilhaftigkeit institutioneller Arrangements vgl. auch Ebers/Gotsch (2006), S. 280 f.

667 Vgl. ebenda.

668 Weyer (2000), S. 10.

669 Hier wird der Zusammenhang zwischen den Ausführungen zum Institutionenbegriff und den Koordinationsformen deutlich. Organisationen bzw. Institutionen „mit Akteuren“ spielen vor allem im Rahmen der hierarchischen Koordination eine wichtige Rolle.

670 Vgl. ebenda.

671 Dies begründet er damit, dass es nicht ausschließlich um den Vorgang des Zahlens und Nichtzahlens, sondern um die diesen Prozess stützenden institutionellen Formen und die Rückwirkung dieser Formen auf die Fähigkeiten der Akteure zu agieren geht. Hinsichtlich einer unternehmerischen Betrachtungsweise werden die Alternativen Markt und Organisation nicht nur nach dem Preiskriterium, sondern auch nach weiteren Gesichtspunkten beurteilt, die alle im Zusammenhang mit der Kontrollfähigkeit des Unternehmens, seiner sozialen Umwelt und dem Umgang mit den dieser Umwelt immanenten Unsicherheiten stehen. Vgl. Weyer (2000), S. 5.

ausreichend berücksichtigt. So werde insbesondere in der Transaktionskostentheorie vor allem auf Kostenvorteile zur Erklärung von Kooperationsbeziehungen abgestellt.<sup>672</sup> Aus diesem Grund wird im Weiteren in Kapitel 4.1.2.4 der Vertrauensbegriff näher betrachtet und auf das Problem der Anerkennung übertragen.

Payer stellt im Rahmen der Betrachtung verschiedener Netzwerktheorien fest, dass die verschiedenen Ansätze die unterschiedlichsten Aspekte abdecken und sie sich im Laufe der Zeit aneinander angenähert und befruchtet haben, weshalb klare Trennungen der Ansätze teilweise nicht mehr möglich sind.<sup>673</sup> Aus diesem Grund ist die Literatur zur Netzwerktheorie zunehmend durch Interdisziplinarität gekennzeichnet.<sup>674</sup>

Williamson selbst charakterisiert die Hybridformen wie folgt: „Als Ergebnis ist festzuhalten, dass die Hybridform durch mittelstarke Anreize, einen mittelstarken Grad administrativer Kontrolle und eine mittelmäßige Anpassungsfähigkeit beider Typen bestimmt ist und auf Basis eines halbformalen Vertragsrechtssystems arbeitet. Im Vergleich zu den Gegensatztypen Markt und Hierarchie liegt die Hybridform in Bezug auf alle fünf Eigenschaften in der Mitte.“<sup>675</sup> Damit weist die Hybridform in diesem Kontinuummodell keine besondere Qualität auf, vielmehr lässt sie sich nur graduell gegenüber Markt und Hierarchie abgrenzen.

Diese Unterscheidung löste Powell (1990) durch die Bezeichnung der hybriden Koordinationsform als Netzwerk ab.<sup>676</sup> Er spricht sich für eine eigenständige theoretische Stellung des Netzwerks aus: *„I have a good deal of sympathy regarding the view that economic exchange is embedded in a particular social structural context. Yet it is also the case that certain forms of exchange are more social – that is, more dependent on relationships, mutual interests, and reputation – as well as less guided by a formal structure of authority. My aim is to identify a coherent set of factors that make it meaningful to talk about networks as a distinctive form of coordinating economic activity. We can then employ these ideas to generate arguments about the frequency, durability, and limitations of networks.“*<sup>677</sup> Powell weist weiter darauf hin, dass die drei Koordinationsformen lediglich als stilisierte idealtypische Konstrukte zu verstehen sind, welche die verschiedensten Variationen realer Koordination nicht perfekt abbilden können: *„Markets, hierarchies and networks are pieces of a larger puzzle that is economy. The properties of the parts of this system are defined by the kinds of interac-*

---

672 Vgl. Fox (2007), S. 56 f.

673 Vgl. Payer (2002), S. 25 f.

674 Vgl. ebenda.

675 Williamson (1996), S. 186.

676 Vgl. ebenda.

677 Powell (1990), S. 300 f.

tion that takes place among them. The behaviours and interests of individual actors are shaped by these patterns of interaction. Stylized models of markets, hierarchies and networks are not perfectly descriptive of economic reality, but they enable us to make progress in understanding the extraordinary diversity of economic arrangements found in the industrial world today.“<sup>678</sup> Die drei Koordinationsmechanismen eignen sich jedoch aus diesem Grund für die analytischen Zwecke dieser Untersuchung sehr gut, gleichwohl hier keine ökonomischen Vorgänge betrachtet werden. Abbildung 22 zeigt die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale der drei Koordinationsformen.

Abbildung 22: Unterscheidung der Koordinationsmechanismen Markt, Netzwerk und Hierarchie

Unterscheidungsmerkmale	Markt	Netzwerk	Hierarchie
<b>Koordinationsmittel</b>	Preise	Beziehungen	formale Regeln; Positionen (Stellung in der Hierarchie)
<b>Koordinationsform</b>	spontan, spezifisch	diskursiv	geregelt, unspezifisch
<b>Regelung der Zusammenarbeit (normative Basis)</b>	Vertrag, Verfügungsrechte	Vertrauen, Verlässlichkeit	Weisungsrechte
<b>Konfliktbewältigung</b>	Recht; Aushandeln bzw. Schlichtung durch Externe (insb. Staat)	Verhandlung; Wahrung von Vertrauen und Reputation	Macht; Überwachung und Verfügung
<b>Beziehung der Akteure</b>	unabhängig	interdependent bzw. wechselseitig abhängig	(einseitig) abhängig
<b>Zugang</b>	offen	begrenzt/exklusiv	geregelt
<b>Flexibilität</b>	hoch	mittel	gering nach innen, hoch nach außen
<b>Kohärenz (Zielgerichtetheit)</b>	niedrig	mittel	hoch
<b>Modus der Evolution</b>	Wettbewerb um Präferenzen	Wettbewerb um Geschwindigkeit	Wettbewerb um Programme
<b>Zeithorizont</b>	kurzfristig	mittelfristig	langfristig
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Powell (1990), S. 300, Willke (1995), S. 137, Weyer (2000), S. 7 und Payer (2002), S. 30.			

Semlinger definiert: „Unter dem Begriff Netzwerk lassen sich all jene Austauschbeziehungen zusammenfassen, in denen mehr als nur zwei Parteien enger als im marktformigen Tausch und lockerer als in hierarchischer Transaktion miteinander verbun-

678 Powell (1990), S. 301.

den sind.<sup>679</sup> Verschiedene Autoren sehen in der Koordinationsform des Netzwerkes die zentrale Koordinationsform der Zukunft, da in der Gesellschaft Wissen als Steuerungsmedium gegenüber den klassischen Steuerungsmedien Macht (Hierarchie) und Geld (Markt) zunehmend bedeutsamer wird.<sup>680</sup>

Weyer erläutert verschiedene Unterscheidungsmerkmale näher.<sup>681</sup> Er weist darauf hin, dass ein funktionierender Markt – sei es für Güter, Dienstleistungen oder Arbeitskräfte – sozial weitaus mehr Voraussetzungen bedarf, als dies bei dem Idealtypus ‚Markt‘ der ökonomischen Theorie der Fall ist.<sup>682</sup>

Der zweite Idealtypus wird in der Literatur nicht einheitlich benannt.<sup>683</sup> In der Institutionenökonomik wird dieser Typ zumeist als Hierarchie im Gegensatz zu den egalitären Marktstrukturen bzw. als Organisation, die sich in mehrere Ebenen und Abteilungen gliedert, benannt. Analog bezeichnet die Politikwissenschaft den Staat als den hierarchischen Koordinationstypus. Zentral für diesen Typus sind Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese spiegeln sich in hierarchischen Strukturen wie der staatlichen Bürokratie oder der Unternehmensorganisation sowie den entsprechenden Abhängigkeiten wider. Formale Regeln legen die Interaktionen der beteiligten Akteure fest. Dabei sind die Festlegungen jedoch nicht derart spezifisch, wie dies auf dem Markt der Fall ist, sondern es ergeben sich für die Akteure Spielräume. Die Lösung von Konflikten erfolgt in Hierarchien letztlich durch Autorität, d. h. durch Weisungen. Der Zeithorizont ist sowohl bei Staaten als auch bei Organisationen langfristig. Weyer äußert starke Bedenken, ob der Typus Hierarchie/Organisation in der Realität in Reinform vorliegt sowie dessen Eignung als Referenzkonzept zur Interpretation sozialer Wirklichkeit.<sup>684</sup>

Der dritte Idealtypus ‚Netzwerk‘ wird trotz unterschiedlicher Ansätze in der Literatur stets dadurch beschrieben, dass Markt und Hierarchie als Referenzkonzepte genutzt werden. Wie bereits erwähnt, gibt es sowohl Autoren, die Markt und Hierarchie als Eckpunkte eines Kontinuums betrachten<sup>685</sup>, in deren Mitte sie den Typus des Netzwerkes ansiedeln, als auch Autoren, die dem Netzwerk eine eigene Qualität

---

679 Semlinger (1999), S. 67.

680 Vgl. Payer (2002), S. 27 und die dort zitierte Literatur.

681 Vgl. Weyer (2000), S. 6 ff.

682 Reale Märkte unterstellen ein gewisses Mindestmaß an Kooperationsbereitschaft der beteiligten Akteure, die Einbettung der Interaktionen auf dem Markt in institutionelle Vorkehrungen sowie die Bereitschaft, bestehende Regeln zu beachten. Damit kommt Weyer zu dem Schluss, dass ohne Institutionen und Regeln Tauschgeschäfte jeglicher Art nicht möglich wären oder anders formuliert der Markt ohne die Einbettung in die Gesellschaft nicht möglich wäre. Vgl. Weyer (2000), S. 7 f.

683 Vgl. hierzu und im Weiteren Weyer (2000), S. 8 f.

684 Weiter stellt er hinsichtlich dieses Idealtypus verschiedene problematische Verkürzungen fest. So ist das Handeln in Organisationen in ein gesellschaftliches Regelsystem eingebettet, durch das Willkür und Betrug verhindert werden sollen. Staatliche Institutionen werden ebenfalls institutionell durch den bestehenden Rechtsrahmen kontrolliert. Vgl. Weyer (2000), S. 8 f.

685 Vgl. Sydow (1992); Kenis/Schneider (1996).

zuschreiben<sup>686</sup>. Netzwerke bieten gleichzeitig Leistungen, die sonst nur über den Markt oder die Hierarchie zu erreichen sind – dies sind die Flexibilität des Marktes und die Verlässlichkeit und Effizienz organisierter Strukturen. Die Lernfähigkeit der Partner wird in Netzwerken gesteigert, während ihre Autonomie erhalten bleibt. Laut Weyer sind Netzwerke somit in der Lage, zwei Funktionen zu erfüllen, wozu keine andere Form der Koordination in der Lage ist: Als strategische Funktion reduzieren sie die Unsicherheit hinsichtlich des Verhaltens der anderen Akteure, und in einer instrumentellen Funktion ermöglichen sie die Leistungssteigerung, beispielsweise durch eine Steigerung des eigenen Outputs.<sup>687</sup> Weyer sieht somit verschiedene Vorteile in der netzwerkförmigen Kooperation zwischen Akteuren.<sup>688</sup> Payer stellt weiter fest, dass Kooperationen Netzwerke konstituieren, weshalb beide eng miteinander verbunden sind; Vernetzung ist ohne Kooperation nicht möglich.<sup>689</sup> In diesem Verständnis wird ‚Koordination‘ als übergeordneter Begriff für alle drei Formen (Hierarchie, Markt, Netzwerk) verwendet. Dabei sind Netzwerke enger mit dem Begriff der Kooperation verknüpft, während der Begriff Konkurrenz eher mit dem Marktmechanismus verbunden ist.<sup>690</sup>

Weyer fordert kritisch, dass man typologische Analysen, die auf den dargestellten problematischen Annahmen bezüglich Markt und Hierarchie beruhen, nicht überziehen sollte.<sup>691</sup> Weiter stellt er fest, dass die Institutionenökonomik mit ihrer Trias aus Markt, Hierarchie und Netzwerk ein Erklärungsmonopol besitzt. Trotz eines vorliegenden Unbehagens der Soziologie gegenüber einer ökonomielastigen Erklärung

686 Vgl. Powell (1990); Willke (1995;1998).

687 Vgl. Weyer (2000), S. 9 f.

688 Diese sieht er darin, dass durch diese die Erwartungssicherheit für die Akteure vergrößert wird, wodurch sowohl die Kosten als auch die Risiken einer marktlichen sowie einer organisatorischen Transaktion verringert werden. Durch eine solche Kopplung komplementärer Kompetenzen sind die Akteure durch die damit verbundene Entlastung in der Lage, sich auf ihre eigenen Kompetenzen zu konzentrieren und so ihre Leistung zu steigern. Damit ergibt sich für die kooperierenden Akteure ein Resultat, das mehr ist als die Summe ihrer nicht koordinierten Leistungen. Vgl. Weyer (2000), S. 5 f.

689 Durch Kooperation haben die Partner die Möglichkeit, die Reziprozität der Beziehungen in einem überschaubaren Rahmen auszuüben. Die Verdichtung unterschiedlicher Kooperationen führt somit zur Entstehung von Netzwerken. Damit beinhaltet der Kooperationsbegriff zwei Dimensionen – die einer bestimmten Interaktion zwischen den Kooperationspartnern und die einer strukturellen Dimension des Kooperationsverbundes. In einem Netzwerk werden selbst bei hoher (vertraglicher) Regulierung die Leistungsverflechtungen durch die Qualität der Beziehungen geregelt. Da Leistungen im Allgemeinen nicht einklagbar sind, sind die Konsequenzen für die Akteure meistens Ausschluss bzw. Austritt aus dem gemeinsamen Verbund. Vgl. Payer (2002), S. 28 f.

690 Hier ergibt sich scheinbar ein Widerspruch, wenn man dem Verständnis der Begriffe ‚Koordination‘ und ‚Kooperation‘ von Buschfeld (1994) folgt, der beide Begriffe als „gegenläufige, denn harmonisierende Konzepte“ (ebenda, S. 126) auffasst. Diesem Verständnis wird inhaltlich gefolgt. Vgl. ebenda, S. 118 ff. Der Widerspruch kann m. E. aufgelöst werden. Bezüglich der drei Koordinationsmechanismen ergeben sich graduelle Unterschiede im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von ‚Kooperation‘ im Rahmen dieser. Somit kommt der Kooperation in Netzwerken eine größere Bedeutung zu als in den beiden anderen Koordinationsmechanismen.

691 Hier verweist Weyer auf Willke, der es für wichtiger hält, unterschiedliche Modelle der Koordination präziser herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Vgl. Willke (1995), S. 89.

sozialer Prozesse wurde bisher in der Soziologie kein Ansatz entwickelt, der über eine ähnliche Einfachheit und Klarheit wie das ökonomische Paradigma verfügt.<sup>692</sup>

Bei der Anerkennung von Kompetenzen ist ebenfalls die Koordination zwischen unterschiedlichen Akteuren von zentraler Bedeutung. Hinsichtlich der Analyse von Anerkennungsverfahren bietet die Unterscheidung der obigen Koordinationsmechanismen daher einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt.

Ein Anerkennungsverfahren ist stets in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebunden. Hier ist bezüglich der formalen Anerkennung in erster Linie das Bildungssystem zu nennen. Daneben ist auch das Beschäftigungssystem insbesondere hinsichtlich der sozialen Anerkennung von Bedeutung. Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen erfordern nicht nur die Koordination auf individueller und auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, sondern auch auf organisationaler Ebene.

Die Beziehungen und das Zusammenwirken der Akteure eines Anerkennungsverfahrens lassen sich vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen in einem Netzwerk visualisieren. Die unterschiedlichen Verständnisse des Netzwerkbegriffes wurden oben deutlich. Wilbers definiert Netzwerke in einem wirtschaftspädagogischen Kontext als „formales Konstrukt aus einer Trägermenge und einer Familie von Relationen“<sup>693</sup> bzw. als „geordnetes Paar aus einer endlichen Menge von Knoten und einer Relation bzw. einer Menge von Relationen“<sup>694</sup>.

Die Relationen eines Netzwerkes können relativ dauerhaft oder temporär sein, während die Beziehungen zwischen den beteiligten Organisationen/Akteuren stark oder schwach sein können. Dabei schaffen starke Beziehungen zwischen den Akteuren gute Voraussetzungen für die Entwicklung von Vertrauen, gleichzeitig erfordern sie jedoch hohe Aufmerksamkeit durch den betreffenden Akteur. Somit ist die Anzahl der starken Beziehungen eines Akteurs begrenzt. Generell sind Netzwerke offene Strukturen. Dabei lassen sich verschiedene Arten wie technische, soziale oder politische Netzwerke unterscheiden.<sup>695</sup> Von besonderer Bedeutung für die Untersuchung von Anerkennungsverfahren sind Netzwerke im Bereich der Bildung oder auch Bildungsnetzwerke. Diese charakterisiert Scheel als „eine Menge von Institutionen, die mit Bildung befasst sind und zwischen denen eine Reihe von Relationen wie z. B. politischer Einfluss oder Austausch von Wissen besteht“<sup>696</sup>.

---

692 Vgl. Weyer (2000), S. 3 f. Gramlinger weist in diesem Zusammenhang auf die von Hellmer et al. (1999) getroffene Unterscheidung zwischen vier zentralen Ansätzen der Netzwerkdiskussion hin: der formale Netzwerkansatz, zu dem die Netzwerkanalyse zu zählen ist, die Transaktionskostentheorie als Kern der Neuen Institutionenökonomik, die qualitative Netzwerkanalyse, bei der die Einbettung ökonomischer Transaktionen in soziale Beziehungen in den Mittelpunkt gestellt wird, und schließlich die Politikfeldforschung, die Netzwerke als leistungsstarke (und innovative) Organisationsform betrachtet. Vgl. Gramlinger (2002), S. 2 f.

693 Wilbers (2002), o. S. Vgl. hierzu auch umfassend Wilbers (1997).

694 Wilbers (2004), S. 43 sowie Wilbers (1997).

695 Vgl. Scheel (2010), S. 102.

696 Vgl. ebenda, S. 102.

Ein Bildungsnetzwerk lässt sich anhand seiner Funktion abgrenzen. Hier ist jedoch insbesondere auch in Bezug auf Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu berücksichtigen, dass Teile des ein Verfahren betreffenden Netzwerkes auch Teil eines anderen (nicht Bildungs-)Netzwerkes sein können. So können sich für eine am Anerkennungsverfahren beteiligte Organisation vielfältige Relationen zu den anderen beteiligten Akteuren ergeben. Scheel unterscheidet ohne Anspruch auf Vollständigkeit die folgenden Punkte:

- „Austausch von Ressourcen wie z. B. Wissen, Kapital oder Personal
- Machtbeziehungen, formale Über- und Unterordnung, politischer Einfluss bzw. Druck, Beschaffung von Legitimation, Zustimmung
- soziale Beziehungen wie Freundschaft, Respekt, Unterstützung
- Informations- und informationstechnische Beziehungen“<sup>697</sup>

Je nachdem wie das/die Netzwerk/e des jeweiligen Verfahrens ausgestaltet ist/sind, lässt sich das Verfahren in das Kontinuum zwischen Markt und Hierarchie eher nahe dem Pol Markt oder eher nahe dem Pol Hierarchie einordnen.<sup>698</sup> Dabei ist auch vorstellbar, dass es Verfahren gibt, die weder starke hierarchische noch marktliche Aspekte aufweisen, d. h. eher in der Mitte dieses Modells stehen. Die Koordination der Verfahren sowie in dem Verfahren bestehende Netzwerkstrukturen sollen im Rahmen der Analyse aufgedeckt werden.

Hier ist beispielsweise zu erwarten, dass sich eine Art ‚Zertifikatsmarkt‘ ergibt, welcher vom Angebot bestimmter Zertifikate und der Nachfrage nach diesen determiniert wird. Hinsichtlich des Koordinationsmechanismus ‚Hierarchie‘ ist zu erwarten, dass hier die Akteure des formalen Bildungssystems sehr stark eingebunden sind. Wie in den begrifflichen Überlegungen deutlich wurde, lässt sich der Begriff der formalen Anerkennung anhand der staatlichen Verortung und der Beteiligung staatlicher Akteure definieren. Daher ist bei einer formalen Anerkennung stets zu erwarten, dass gewisse hierarchische Strukturen vorliegen müssen.

Wie oben ausgeführt, schaffen starke Beziehungen zwischen den Akteuren in einem Netzwerk die Voraussetzungen für Vertrauen. Dabei ist der Aspekt des Vertrauens nicht nur auf Netzwerkbeziehungen zu beschränken. Wie Kahle feststellt, ist institutionelles Vertrauen Voraussetzung jeden sozialen und jeden organisatorischen Handelns.<sup>699</sup> Das Vorliegen institutionellen Vertrauens kann zudem nicht pauschal als Grundlage der Differenzierung von Organisations- oder Koordinationsformen genutzt werden. Vertrauen wird vielmehr in allen Koordinationsformen sichtbar

697 Scheel (2010), S. 102.

698 Vgl. hierzu auch Annen (2010).

699 Vgl. ebenda, S. 55.

und benötigt, jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen. Transaktionskostentheoretisch ausgedrückt reduziert Vertrauen die Transaktionskosten, da Kontrollen und Überprüfungen von Partnern durch die Gewährung von Vertrauen auf diese verlagert werden. Auf der anderen Seite stellt der Vertrauensvorschuss gewissermaßen Transaktionskosten *sui generis* dar. Solange das Vertrauensverhältnis jedoch fortbesteht, reduziert es die Zahl der einzusetzenden Koordinations- und Kontrollmechanismen.<sup>700</sup> Daher wird im Weiteren der Vertrauensbegriff näher betrachtet und auf den Kontext der Anerkennung von Kompetenzen bezogen.

#### 4.1.2.4 Vertrauen und Unsicherheit

Thies nennt drei grundlegende Merkmale von Vertrauen: die zeitliche Dimension, die Reziprozität und den Risikoaspekt.<sup>701</sup> Hier soll vor allem der Risikoaspekt berücksichtigt werden. In der Entscheidungstheorie unterscheidet man zwischen Unsicherheit und Risiko. Bei einer Entscheidung unter Unsicherheit sind dem Entscheider die Eintrittswahrscheinlichkeiten der jeweiligen Umweltsituationen unbekannt, bei der Entscheidung unter Risiko sind sie ihm bekannt.<sup>702</sup> Fitz leitet die Notwendigkeit des Vertrauens bei Interaktionen zwischen verschiedenen Organisationen aus dem Vorhandensein von Unsicherheit ab.<sup>703</sup> Steht eine Organisation allgemein vor der Entscheidung, ob sie eine bestimmte formal, non-formal oder informell erworbene Kompetenz anerkennen soll, so ist diese Situation in jedem Fall durch ein gewisses Maß an Unsicherheit gekennzeichnet. Diese Unsicherheit kann durch verschiedene unsicherheitsreduzierende Faktoren verringert werden. Hier lassen sich im Kontext der Interaktion zwischen Organisationen folgende unsicherheitsreduzierende Faktoren benennen:

„Institutionen, die durch ein sanktionierbares Regelwerk bestimmte Verhaltensmuster vorgeben; Zertifikate und Zeugnisse (Zertifizierungen) als deren mögliche Ausprägung; Verfügungsrechte und Verträge, die ebenfalls durch sanktionierbare Vereinbarungen die Einhaltung festgelegter Normen sicherstellen; Vertrautheiten, die sich aus Erfahrungen der Vergangenheit entwickeln; Fähigkeit des Transfers von Bekanntem aus der Vergangenheit auf vergleichbare Situationen der Gegenwart.“<sup>704</sup>

Zertifikate und Zeugnisse spielen im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen eine wichtige Rolle. So ist dies bezogen auf die oben unterschiedenen Grundfälle bei einem Verfahren, dass keine Performanz-Prüfung beinhaltet, sondern eine Dokumenten-Prüfung darstellt, entscheidend, welches Vertrauen die anerkennende Stelle in die vom Individuum vorgelegten Zertifikate hat, da diese Grundlage der Anerkennung

---

700 Vgl. Kahle (1999), S. 55 ff.

701 Vgl. Thies (2002), S. 41.

702 Vgl. beispielsweise Eisenführ/Weber/Langer (2010).

703 Vgl. Fitz (2004), S. 24 ff. sowie hierzu auch Vogt (1997).

704 Vgl. Fitz (2004), S. 84.



sind. Hierbei lässt sich auf Grundlage der Überlegungen in Bezug auf den Zertifikatsbegriff eine Rangfolge der Ergebnisse der verschiedenen Schritte eines Anerkennungsprozesses vermuten. Während bloßen Bescheinigungen tendenziell weniger vertraut wird, ist das Vertrauen in staatlich anerkannte Abschlüsse tendenziell sehr groß.

Auf den Aspekt der Verfügungsrechte wird in Kapitel 4.1.4 näher eingegangen. Auch Verträge können im Kontext von Anerkennungsverfahren eine Rolle spielen. Dies trifft insbesondere auf die in Kapitel 3.4 herausgearbeitete institutionelle Dimension zu. So werden Verträge etwa im Rahmen von Akkreditierungen genutzt.

Vertrauen und Vertrautheiten grenzt Fitz voneinander ab. Demnach haben sich Vertrautheiten während des Interaktionsprozesses entwickelt, während Vertrauen eine auf die Zukunft gerichtete Entscheidung ist.<sup>705</sup> Die These, dass Vertrauen zwischen den beteiligten Akteuren erheblich Einfluss auf die Ausgestaltung des Prozesses der Anerkennung hat, lässt sich wie folgt begründen. Der Begriff des Vertrauens steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Unsicherheit. Befindet sich der Akteur in einem Zustand der Sicherheit, so bedarf es nicht des Vertrauens. Erst der Zustand der Unsicherheit führt zur Notwendigkeit einer Entscheidung, dem anderen Akteur zu vertrauen oder zu misstrauen.<sup>706</sup> Daraus ergibt sich der Bezug zur Problematik der Anerkennung. Der Akteur, welcher eine Anerkennung vornehmen soll, befindet sich stets in einem Zustand der Unsicherheit über die tatsächlichen Kompetenzen der Person, die eine Anerkennung anstrebt. Dagegen befindet sich das Individuum, welches seine Kompetenzen anerkennen lassen möchte, immer im Zustand der Unsicherheit bezüglich der Vorgehensweise sowie der Normen und Standards der die Anerkennung vornehmenden Organisation.<sup>707</sup> Diese Problematik sowie mögliche Lösungsoptionen sollen im Weiteren anhand der Principal-Agent-Theorie näher betrachtet werden.

### 4.1.3 Principal-Agent-Theorie

Die Unsicherheiten, in der sich die an einem Anerkennungsverfahren beteiligte anerkennende Organisation und das Individuum befinden, ergeben sich daraus, dass beide Seiten jeweils über das Verfahren betreffende Informationen verfügen, über die die andere Seite nicht verfügt. Dies sind auf der einen Seite die Kompetenzen des Individuums und auf der anderen Seite die Vorgehensweisen sowie die Normen und Standards der anerkennenden Stelle. Hier bietet die Principal-Agent-Theorie Ansatzpunkte einer theoretischen Strukturierung dieses Problems und Lösungsansätze. Dies wird im Weiteren konkretisiert und in Bezug auf die Anerkennung ausgearbeitet.

---

705 Vgl. Fitz (2004), S. 250.

706 Vgl. Fitz (2004), S. 158.

707 Vgl. hierzu Kapitel 5.1.9.

Die wesentlichen Merkmale einer Principal-Agent-Beziehung sind die asymmetrische Informationsverteilung, die individuelle Maximierung des Nutzens, die unterschiedliche Risikoeinstellung<sup>708</sup> und eine unterschiedliche Zielverfolgung.<sup>709</sup> In der Literatur werden häufig die Beziehung zwischen Vorgesetztem und Untergebenem, zwischen Staat und Steuerzahler bzw. Bürger, zwischen Aktionären und Management oder zwischen Käufer und Verkäufer als Beispiele für Principal-Agent-Beziehungen genannt.<sup>710</sup> Diese Konstellation lässt sich jedoch auf viele Bereiche übertragen. Die Beziehung zwischen Principal und Agent wird zunächst allgemein in Abbildung 23 modellhaft illustriert.

Zielsetzung der Principal-Agent-Theorie ist die Analyse der durch die vorliegenden Verhaltensunsicherheiten auftretenden Probleme sowie die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten, wie beispielsweise von Modalitäten der Vertragsgestaltung sowie von Leistungsanreiz- und Kontrollsystemen.<sup>711</sup>

Der Agent wird durch den Principal mit der Erfüllung ausgewählter Aufgaben beauftragt. Im Rahmen dessen kann er über Mittel und Ressourcen verfügen, wobei der Principal erwartet, dass dies unter Wahrung seiner Interessen geschieht. Hierbei kann es zu Zielkonflikten zwischen beiden kommen.<sup>712</sup> Durch eigennütziges Verhalten des Agenten wird der Principal geschädigt, was durch die Unvollkommenheit der Informationen bzw. die asymmetrische Informationsverteilung möglich wird.<sup>713</sup>

Abbildung 23: **Modell der Principal-Agent-Beziehung**



708 Der Principal ist risikoneutral, während der Agent risikoavers handelt.

709 Vgl. Picot/Neuburger (1995), S. 15.

710 Vgl. hierzu beispielsweise Erlei et al. (1999), S. 75 oder Richter/Furubotn (1999), S. 164.

711 Vgl. Picot et al. (1996), S. 47.

712 Beide handeln begrenzt rational und versuchen, ihren eigenen Nutzen zu maximieren. Diese Nutzenmaximierung lässt sich über drei zentrale Aspekte charakterisieren. Beide Akteure haben gegebene und stabile Präferenzen, sie orientieren sich an ihren individuellen Nutzen, und schließlich sind im Rahmen des opportunistischen Verhaltens Handlungen der Akteure, die List, Täuschung oder Betrug einschließen, möglich. Vgl. Ebers/Gotsch (1995), S. 196 f.

713 Vgl. Mensch (1999), S. 687.

Die Informationsasymmetrie in Form der *hidden characteristics* bezeichnet eine Situation vor Abschluss eines Vertrages, in der es dem Principal nicht möglich ist, zu erkennen, ob der Agent die zur Zielerreichung notwendigen Eigenschaften, wie etwa Begabung oder Talent, mitbringt.<sup>714</sup> In Bezug auf Anerkennungsverfahren sind diese Eigenschaften einerseits die Kompetenzen des Individuums sowie andererseits die Qualität der anerkennenden Stelle und von deren Verfahren. Die Gefahr liegt darin, dass der Agent dem Principal falsche Tatsachen vorgibt, die für den Principal erst nach Vertragsschluss erkennbar sind. Die Unsicherheit besteht, dass der Principal den falschen Vertragspartner auswählt, was als *adverse selection* bezeichnet wird.<sup>715</sup> Abbildung 24 gibt einen Überblick.

Abbildung 24: **Problem der *hidden characteristics* und mögliche Lösungsansätze**

Informations- asymmetrie	<i>Hidden Characteristics</i>		
<b>Unterscheidungs- kriterium</b>			
<b>Informationsproblem des Principals</b>	Qualitätseigenschaften der Leistung des Vertragspartners unbekannt		
<b>Problemursache oder wesentliche Einflussgröße</b>	Verbergbarkeit von Eigenschaften		
<b>Verhaltensspielraum des Agent</b>	Vor Vertragsabschluss		
<b>Beispiel</b>	Kreditgeber und Kreditnehmer, Einstellung von Personal		
<b>Problem</b>	<i>Adverse selection</i>		
<b>Art der Problembewältigung</b>	Beseitigung der Informationsasymmetrie durch		Interessenangleichung
	<b>Signaling/ Screening</b>	<i>Self selection</i>	
<b>Möglichkeiten zur Problem- begrenzung (besipielhaft)</b>	<b>Bilanzen, Gütesiegel, Zeugnisse</b>	Differenzierte Kooperations- verträge	Reputation des Vertragspartners
Quelle: In Anlehnung an Picot et al. (2001), S. 60 sowie Picot et al. (2002), S. 92.			

Es lässt sich feststellen, dass im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen vor allem die Informationsasymmetrie in Form von *hidden characteristics* von Bedeutung ist. Die Individuen sind hinsichtlich der Qualitätseigenschaften des Anerken-

714 Vgl. Picot/Neuburger (1995), S. 16 f. Vgl. zum Problem der *hidden information* (verborgene Informationen) auch Ebers/Gotsch (2006), S. 263.  
 715 Vgl. Spremann (1990), S. 567 und Dietl (1993), S. 137 f.

nungsverfahrens sowie der dies durchführenden Organisation weniger gut informiert, während die aner kennenden Einrichtungen ein Informationsdefizit im Hinblick auf die Kompetenzen der Individuen haben. Bei der Lösung dieses Problems stehen den Akteuren insbesondere Formen des Signalings und des Screenings zur Verfügung. Daher werden im Folgenden die diesen beiden Lösungsmechanismen zugrunde liegenden theoretischen Ansätze näher betrachtet.

#### 4.1.3.1 Das Signaling-Modell

Die Signaling-Theorie nach Spence behandelt im Kern das Problem der Reduzierung von Informationsasymmetrien auf Märkten.<sup>716</sup> Diese Informationsasymmetrien lassen sich entsprechend der Theorie mithilfe von Signalen beseitigen. Das grundlegende Merkmal des Signaling-Ansatzes ist, dass in diesem die besser informierte Seite bzw. der besser informierte Akteur zuerst aktiv wird. Sie gibt der schlechter informierten Seite bzw. dem Akteur ein Signal für eine nicht beobachtbare Eigenschaft, welches beobachtet werden kann. Spence formuliert das Ziel seiner theoretischen Überlegungen, die sich in erster Linie auf den Arbeitsmarkt konzentrierten, wie folgt: *„My aim is to outline a conceptual apparatus within which the signaling power of education, job experience, race, sex, and a host of other observable, personal characteristics can be determined. The question, put crudely, is what in the interactive structure of a market accounts for the informational content, if any, of these potential signals.“*<sup>717</sup>

In seiner Analyse bezieht sich Spence auf einen Arbeitsmarkt, auf dem die Arbeitgeber nicht hinreichend über die produktiven Fähigkeiten der Bewerber informiert sind. Diese Konstellation lässt sich in ähnlicher Art und Weise auf den ‚Anerkennungsmarkt‘ übertragen. Hier sind die aner kennenden Stellen nicht hinreichend über die formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen der Bewerber informiert. In dem von Spence entwickelten Modell offenbaren sich die Eigenschaften der Bewerber dem Arbeitgeber erst im Laufe der Zeit, weshalb sich die Entscheidung, den Bewerber einzustellen, als Investitionsentscheidung unter Unsicherheit für den Arbeitgeber charakterisieren lässt.<sup>718</sup> Die Informationen über die Bewerber erhalten sie durch deren Lebensläufe, Zeugnisse und Empfehlungsschreiben. Dabei können sie die Produktivität der Bewerber jedoch nicht direkt beobachten, sondern lediglich auf Grundlage der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen Rückschlüsse auf diese ziehen. Hier sei angemerkt, dass Eigenschaften der Bewerber nur dann Signale darstellen, wenn die Bewerber diese selbst verändern bzw. gestalten können. Hier führt Spence die Unterscheidung zwischen vom Sig-

---

716 Vgl. Spence (1973), S. 355 ff.

717 Spence (1973), S. 356.

718 Vgl. Spence (1973), S. 356 ff.

nalsender veränderbaren Signalen und nicht veränderbaren, sogenannten Indizes, ein: „*I shall refer to observable, unalterable attributes as indices, reserving the term signals for those observable characteristics attached to the individual that are subject to manipulation by him.*“<sup>719</sup> Die Indizes, wie beispielsweise das Alter oder das Geschlecht, enthalten alleine keine Informationen über nicht beobachtbare Merkmale. Dagegen kann der Bewerber die Signale beeinflussen. Damit haben Bewerber die Möglichkeit, potenziellen Arbeitgebern ihre hohe Produktivität durch eine gute Bildung zu signalisieren. Den Stellenbewerbern entstehen dadurch Kosten in Form von Zeit und Aufwand. Diese Kosten werden von Spence als *signaling costs* bezeichnet.<sup>720</sup> Diese Signaling-Kosten werden von Bewerbern dann in Kauf genommen, wenn die dadurch erwarteten höheren Erträge in Form von Arbeits-einkommen hinreichend hoch sind. Dabei trennt ein Signal produktive und weniger produktive Stellenbewerber nur dann voneinander, wenn die Signaling-Kosten und die zu signalisierende Produktivität negativ miteinander korreliert sind. Das heißt, dass produktiven Stellenbewerbern zum Erwerb des Signals geringere Kosten entstehen als weniger produktiven Bewerbern. Wäre diese Bedingung nicht erfüllt, so würden alle Bewerber in exakt der gleichen Art und Weise in das Signal investieren, sodass sie auf der Grundlage des Signals nicht mehr voneinander unterschieden werden könnten.<sup>721</sup> Dies ist somit eine notwendige Bedingung für das Zustandekommen des Signalings.<sup>722</sup> Ein Charakteristikum kann hierbei ein Signal für bestimmte Typen von Arbeitsstellen sein, aber nicht für andere Stellen. Dabei ist der Begriff der Signaling-Kosten weit zu fassen, d. h., er schließt neben den monetären Kosten auch psychische und weitere Kosten mit ein. Ein Kostenelement ist beispielsweise Zeit.<sup>723</sup>

Auf dem Arbeitsmarkt ergibt sich auf der Grundlage des Signaling-Modells ein Rückkopplungsprozess hinsichtlich der Informationen über die Stellenbewerber.<sup>724</sup> Der Arbeitgeber stellt nach Einstellung eines neuen Mitarbeiters im Laufe der Zeit dessen Produktivität fest. Auf diese Informationen Bezug nehmend, kann der Arbeitgeber eine bedingte Wahrscheinlichkeit ermitteln, mit der ein neuer Bewerber produktiv ist, die beobachtbare Ausprägung des Signals gegeben. Der Arbeitgeber passt seine sogenannte Lotterie bei jeder Neueinstellung und anschließenden Beobachtung der wahren Produktivität an. Dies lässt sich als Informationsrückkopplungsprozess darstellen.<sup>725</sup>

---

719 Spence (1973), S. 357.

720 Spence (1973), S. 358.

721 Vgl. Spence (1973), S. 358.

722 Im Rahmen der formellen Ausarbeitung des Signaling-Modells benennt Spence zudem die Bedingung, dass innerhalb der Bandbreite von Signaling-Kosten für produktive und weniger produktive Stellenbewerber der Erwerb des Signals für produktive Bewerber möglich sein muss. Vgl. Spence (1973), S. 367.

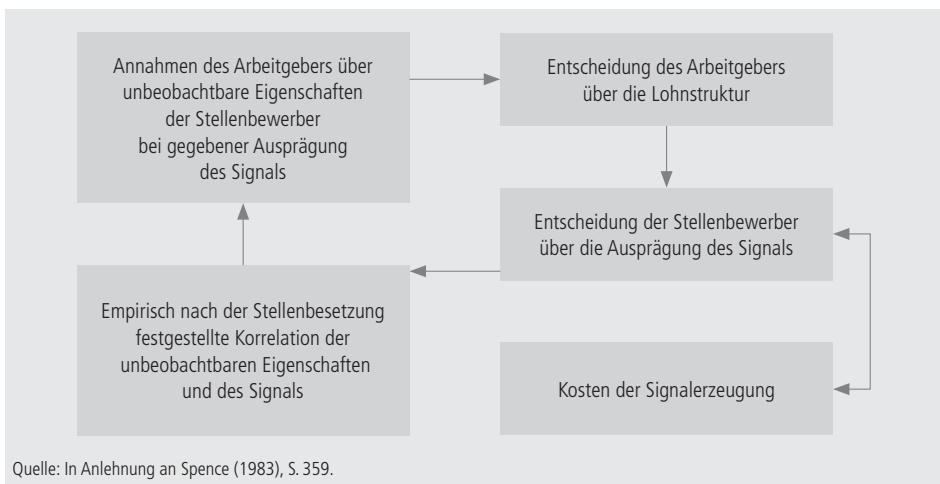
723 Vgl. Spence (1973), S. 358 f.

724 Vgl. Spence (1973), S. 359 f.

725 Vgl. Spence (1973), S. 359.

Die angepassten Erwartungen der Arbeitgeber haben eine veränderte Lohnstruktur zur Folge. Dies beeinflusst wiederum die Investitionsentscheidungen der Bewerber in das Signal sowie damit den Zusammenhang zwischen Produktivität des Bewerbers und dem Signal. So führt ein Zyklus zum nächsten. Ein Marktgleichgewicht ist dann erreicht, wenn die Erwartungen konsistent sind, d. h., wenn die aufgrund der Signale erwartete Produktivität der Bewerber mit der anschließend beobachteten übereinstimmt. Spence formuliert es wie folgt: „*We shall refer to such beliefs as self-confirming.*“<sup>726</sup> Der gesamte Informationsrückkopplungsprozess lässt sich grafisch wie folgt darstellen:

Abbildung 25: Informationsrückkopplungsprozess im Rahmen des Signaling-Modells



#### 4.1.3.2 Das Screening-Modell

Im Gegensatz zum Signaling-Modell handelt im Fall des Screening-Modells die schlechter informierte Seite bzw. der Akteur zuerst.<sup>727</sup> Stiglitz entfaltet ein formales Screening-Modell, das sich ebenfalls auf den Arbeitsmarkt bezieht.<sup>728</sup> Er stellt auch Überlegungen an, in denen er dieses Screening-Modell auf Bildungseinrichtungen überträgt. Stiglitz stellt fest, dass nicht nur Bildungseinrichtungen Screening vornehmen, sondern auch Arbeitsagenturen oder Hochschulen bei der Eingangsprüfung;

<sup>726</sup> Spence (1973), S. 360.

<sup>727</sup> Der Vorteil liegt in diesem Fall darin, dass es keiner Erwartungsbildung über das Verhalten der uninformierten Marktseite bedarf. Stattdessen wird die Annahme getroffen, dass sich die informierte Seite optimal verhält, unabhängig welches Angebot ihr von der schlechter informierten Seite unterbreitet wird. Vgl. Stiglitz/Weiss (1990), S. 4.

<sup>728</sup> Vgl. Stiglitz (1975).

daneben gibt es Screening am Arbeitsplatz.<sup>729</sup> Auch wenn es weitere Bezugspunkte für das Screening gibt, ist das ‚Bildungs‘-Screening die zentrale Determinante hinsichtlich möglicher Beschäftigungen. Daher untersucht Stiglitz die Gründe, warum Bildungseinrichtungen wichtig für das Screening sind, welche Mechanismen zum *screenen* verwendet werden und welche Implikationen sich daraus für das Bildungssystem ergeben.<sup>730</sup>

Es gibt verschiedene Gründe, warum Bildungseinrichtungen Informationen über die Fähigkeiten von Individuen bereitstellen. Die knappen Bildungsressourcen erfordern es, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten der Individuen identifiziert werden, damit jedem Individuum die passenden Bildungsmaßnahmen zukommen. Dabei erwerben auch innerhalb eines Bildungsniveaus einige Individuen bestimmte Fähigkeiten schneller als andere. Den Bildungseinrichtungen geht es darum, die individuellen Vorzüge (im Sinne von Stärken) jedes Individuums zu finden. In einer Bildungseinrichtung bilden sich in der Regel verschiedene Lehrende ein Bild über den Lernenden, was das Ergebnis zuverlässiger macht als die Beurteilung eines einzigen Arbeitgebers. Stiglitz geht davon aus, dass alle Bildungseinrichtungen in einem gewissen Maße Screening vornehmen.<sup>731</sup> Damit weist das Screening-Modell sehr direkte Bezüge zum Prozess der Anerkennung auf – speziell zu den Schritten der Bewertung und der Validierung.

Hinsichtlich der Bekanntmachung der durch die Bildungseinrichtungen erlangten Informationen gibt es verschiedene Mechanismen, wodurch dies geschehen kann. So wird die Einteilung der Lerner in gute und weniger gute (*sorting*), welche Bildungseinrichtungen für ihre eigenen Zwecke vornehmen, den Arbeitgebern einige Informationen bereitstellen. Ein zweiter Screening-Mechanismus sind Leistungstests (*performance tests*). Die Ergebnisse der Lernerfahrungen der Lernenden werden beispielsweise durch eine Note oder eine standardisierte Zielprüfung belegt. Drittens werden sehr viele Informationen durch die Individuen selbst in Form von Selbstselektion (*self selection*) bereitgestellt.<sup>732</sup> Dabei weist Stiglitz darauf hin, dass all diese Selbstselektion auch auf Leistungstests basiert. Die Möglichkeit des Nichtbestehens ist wichtig, da sonst alle Individuen die besten Bildungseinrichtungen besuchen wollten, was das Screening auf die Zulassungsgremien verlagern würde.<sup>733</sup>

729 Vgl. hierzu Stiglitz (1975), S. 290 f.

730 Vgl. Stiglitz (1975), S. 292 ff.

731 Vgl. Stiglitz (1975), S. 293.

732 In diesem Fall gibt die schlechter informierte Marktseite der besser informierten Marktseite die Gelegenheit zur Selbsteinordnung, indem sie diese mit einer Entscheidungssituation konfrontiert, in der die besser informierte Seite Maßnahmen ergreift, die Rückschlüsse auf die Eigenschaften oder das Verhalten der besser informierten Marktseite erlauben. Rothschild/Stiglitz haben den zugrunde liegenden Mechanismus eines derartigen Selbsteinordnungsschemas für den Bereich des Versicherungsmarktes formuliert. Vgl. Rothschild/Stiglitz (1976).

733 Vgl. Stiglitz (1975), S. 293 f.

Das Bildungssystem kann über die Feinheit oder Grobheit des Screenings entscheiden. Zudem sind die Kosten für Bildung ebenso wie die Unterschiede zwischen den Bildungsniveaus wichtige Determinanten der Effektivität der Selbstselektierung. Traditionell wird das Bildungssystem als wichtigste Screening-Institution wahrgenommen. Dies geschieht als Nebenprodukt seiner primären Aufgabe: „*providing knowledge (skills) and guiding individuals into the right occupations*“<sup>734</sup>. Stiglitz stellt die Hypothese auf, dass das Nebenprodukt des Screenings umso mehr entsteht, desto besser das Bildungssystem seiner primären Aufgabe nachkommt, d. h., je besser es die komparativen Eigenschaften eines Individuums feststellt, desto besser stellt es auch seine absoluten Eigenschaften fest. Damit beeinflusst das Bildungssystem auch die Lohnstrukturen.<sup>735</sup>

Blaug beschäftigt sich im Kontext der Humankapitaltheorie<sup>736</sup> ebenfalls mit dem Screening-Modell.<sup>737</sup> Er weist im Hinblick auf den Arbeitsmarkt auf das Selektionsproblem des Arbeitgebers hin. Aus diesem Grunde ist der Arbeitgeber versucht, die Qualifikationen des Individuums als Screening-Instrument zu benutzen. Dabei stellt sich die Frage, ob formale (Schul-)Bildung der effizienteste Selektionsmechanismus ist. Dies wird als sogenannte *Screening Hypothesis* oder auch *Theory of credentialism* bezeichnet.<sup>738</sup> Das Screening der Arbeitgeber in Form von Bildungszertifikaten schafft Anreize für einen Teil der Arbeitnehmer, das Signal zu erzeugen, welches die Wahrscheinlichkeit, ausgewählt zu werden, maximiert, nämlich der Besitz einer Qualifikation. Insgesamt konzentriert sich das Screening-Modell auf die Nachfrageseite auf dem Arbeitsmarkt.<sup>739</sup>

#### 4.1.3.3 Anerkennung als Principal-Agent-Problem

Die obigen Überlegungen verdeutlichen, dass zwischen den Anbietern und Nachfragern von Bildungsangeboten Informationsdefizite vorliegen. Mause nimmt in erster Linie Bezug auf das Problem der Qualitätsunkenntnis der Nachfrager hinsichtlich der Bildungsangebote.<sup>740</sup> Gleiches gilt auch für die Qualität von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen, da die anerkennende Stelle Informationsdefizite hinsichtlich der individuellen Kompetenzen hat, während das Individuum diese im Hinblick auf die Qualität der angebotenen Anerkennungsverfahren sowie der Anbieter

734 Stiglitz (1975), S. 294.

735 Vgl. Stiglitz (1975), S. 294.

736 Vgl. hierzu Becker (1993).

737 Vgl. Blaug (1976), S. 827 ff.

738 Blaug stellt fest, dass sich diese These gut für die Festlegung von Einstiegsgehältern eignet, nicht jedoch bei berufserfahrenen Personen, da Gehälter nicht nur stark mit der Dauer der Bildung korrelieren, sondern auch mit der Dauer der Berufserfahrung. Vgl. Blaug (1976), S. 846.

739 Im Gegensatz dazu setzt sich die Humankapitaltheorie in erster Linie mit der Angebotsseite auseinander. Vgl. Blaug (1976), S. 847.

740 Vgl. Mause (2002), S. 412 f.



hat. Diese bestehenden Informationsasymmetrien gilt es daher zu überwinden. Im Falle der Anerkennung von Kompetenzen liegt somit eine doppelte Informationsasymmetrie vor.<sup>741</sup> Im Rahmen der Verfahrensanalyse soll in Bezug auf die hier untersuchten Verfahren ermittelt werden, welche Lösungsmechanismen genutzt werden, um diese Informationsasymmetrien zu überwinden. Hier bieten das Signaling- sowie das Screening-Modell die zentralen theoretischen Bezugspunkte. In diesem Zusammenhang muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Verfahren jeweils unterschiedliche Schritte des gesamten in Kapitel 3.4 ausgearbeiteten Prozesses der Anerkennung umfassen. Sie haben somit letztlich unterschiedliche Start- und Endpunkte. Diese Tatsache hat Auswirkungen darauf, welche Lösungsmechanismen im Rahmen der Verfahren eingesetzt werden.

Formale Qualifikationen dienen sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungssystem als Qualitätssignale. Formale Qualifikationen erhalten ihren Signalwert durch verschiedene Faktoren: durch die Reputation der sie vergebenden Organisationen sowie durch die Erfahrung der Akteure mit Inhabern dieser Qualifikationen in der Vergangenheit. Dies gilt nicht (bzw. zumindest nicht in dem Maße) für non-formal sowie informell erworbene Kompetenzen. Um diese Kompetenzen zu signalisieren, müssen die Individuen daher aktiv werden und Signaling-Kosten auf sich nehmen. Hieran haben die Individuen jedoch ein Interesse, da sie signalisieren möchten, dass sie kompetent sind. Sie möchten sich von den nicht kompetenten Individuen abgrenzen. Andererseits haben die anerkennenden Stellen ebenfalls ein Interesse daran, die kompetenten von den nicht kompetenten Individuen zu unterscheiden. Sie haben ebenfalls die Möglichkeit, durch bestimmte Maßnahmen aktiv zu werden und die zu ihren Ungunsten bestehenden Informationsasymmetrien zu beseitigen. Den anerkennenden Stellen entstehen hierbei Kosten für die Beschaffung und Auswertung von Informationen. Beispiele für eine Aktivität der Individuen (Signaling) sind Portfolios oder Lernbilanzen. Hingegen sind Beispiele für Aktivitäten der anerkennenden Stellen die Begutachtung durch eine Jury oder die Durchführung von Tests, Interviews sowie Arbeitsproben.

So wie die zertifizierenden Stellen über einen Informationsnachteil hinsichtlich der Kompetenzen des Individuums verfügen, so verfügen sie über einen Informationsvorteil gegenüber dem Individuum hinsichtlich der Qualität, des Ablaufs und der Methoden des Anerkennungsverfahrens, welches sie anwenden.

Grundsätzlich sei darauf hingewiesen, dass das Gut Bildung im Zeitablauf eines Bildungsprozesses in der Wahrnehmung der Akteure Such-, Erfahrungs- und Vertrauensguteigenschaften aufweisen kann.<sup>742</sup> Ein Bildungsgang zeichnet sich durch

---

741 Vgl. hierzu Kapitel 5.1.9.

742 Vgl. hierzu Mandry (2006) sowie Langner (2007).

Heterogenität und Mehrdimensionalität aus. Daher tritt je nach Phase des Bildungsprozesses, Art des Abschlusses und Typ der Bildungseinrichtung ein unterschiedliches Maß an Qualitätsunterschied bei den Individuen auf. Die ein Bildungsangebot bereitstellenden Einrichtungen sind über die Qualität ihres Angebotes besser informiert als potenzielle Kunden, d. h. die Lerner. Daher lässt sich hier ebenfalls das Vorliegen einer asymmetrischen Informationsverteilung zuungunsten der Individuen feststellen. Um diese Informationsasymmetrie abzubauen, verfügen ebenfalls beide Seiten über Handlungsoptionen, aktiv zu werden. Die Individuen können ihrerseits Screening-Maßnahmen ergreifen, um Informationen über das Anerkennungsverfahren und dessen Qualität zu erhalten. Hierzu können sie selbst Suchkosten auf sich nehmen oder auch die Leistungen von Informationsintermediären in Anspruch nehmen. Auf der anderen Seite haben die zertifizierenden Stellen die Möglichkeit, zum einen in Reputationskapital zu investieren und zum anderen eine offene Informationspolitik zu betreiben.

#### 4.1.4 Das Konzept der Verfügungsrechte<sup>743</sup>

Alchian definiert den Begriff der *property rights* wie folgt: „*a method of assigning to particular individuals the 'authority' to select, for specific goods, any use from an unprohibited class of uses*“<sup>744</sup>. Das *Property-Rights*-Konzept ist wesentlich umfassender als das juristische Konzept des Eigentums, da es nicht nur Vertragsfreiheit und Privatautonomie beinhaltet, sondern darüber hinaus auch soziale Normen und Regeln einschließt: „*The rights of individuals to the use of resources (i. e., property rights) in any society are to be constructed as supported by the force of etiquette, social custom, ostracism, and formal legally enacted laws, supported by the states' power of violence and punishment. Many of the constraints on the use of what we call private property involve the force of etiquette and social ostracism. The level of noise, the kind of clothes we wear, our intrusion on other people's privacy are restricted not merely by laws backed by police force, but by social acceptance, reciprocity, and voluntary social ostracism for violators of accepted codes of conduct.*“<sup>745</sup>

Furubotn/Pejovich weisen auf die Bedeutung von *property rights* für die Beziehungen zwischen Individuen hin: „*Property rights are understood as the sanctined behavioral relations specify the norms of behaviour with respect to goods that each and every person must observe in his daily interactions with other persons, or bear*

---

743 Vgl. zur Relevanz des *Property-Rights*-Ansatzes im Zusammenhang mit der Anerkennung informellen Lernens ausführlicher Annen/Bretschneider (2009). Im Weiteren werden die Begriffe *property rights* und Verfügungsrechte synonym verwendet.

744 Alchian/Coase (1977), S. 130.

745 Alchian/Coase (1977), S. 129 f.

*the cost of nonobservance*.<sup>746</sup> Da es der Verfügungsmöglichkeit bedarf, um als Person handeln zu können, lassen sich *property rights* auch als Handlungsrechte verstehen.

Der ökonomische Begriff der Verfügungsrechte eignet sich für die Analyse von Anerkennungsverfahren wegen seiner starken Ausrichtung an Gütern und Dienstleistungen nicht. Jedoch ist die Nutzung eines erweiterten bzw. veränderten Verfügungsrechtebegriffs für den Objektbereich dieser Untersuchung durchaus interessant, was im Folgenden begründet wird.

In Bezug auf das Abitur weist bereits Kutscha auf die Bedeutung von Verfügungsrechten im Zusammenhang mit Bildungszertifikaten und deren Vergabe hin: „Ob es nun um die Erfolgsgeschichte des Gymnasiums geht, das seine Attraktivität dem Abitur als einheitsstiftende Berechtigung verdankt, oder um den noch andauernden ‚Kampf‘ des beruflichen Bildungswesens um die Gleichwertigkeit qualifizierter beruflicher Bildungsabschlüsse mit der Hochschulzugangsberechtigung des Abiturs: Im Vordergrund stand und steht das partikulare Interesse der jeweiligen staatlichen und nicht staatlichen Bildungsagenturen an der Erweiterung ihrer institutionellen Zuständigkeiten bei der Vergabe von Verfügungsrechten in Bezug auf das Hochschulzugangsprivileg.“<sup>747</sup> Dieses Beispiel Kutschas lässt sich generell auf die Vergabe von Zertifikaten übertragen. In seiner These werden zwei Arten von Verfügungsrechten unterschieden. Diese Unterscheidung soll auch hier vorgenommen werden. Sie lässt sich wie folgt konkretisieren. Zum einen lassen sich die institutionellen Zuständigkeiten der Organisationen des formalen Bildungssystems sowie anderer ein Zertifikat vergebender Organisationen als Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie als Vergaberechte bezeichnen.<sup>748</sup> So lassen sich die Art und der Wert eines Zertifikates darüber bestimmen, welche Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen bzw. welche Vergaberechte der das Zertifikat vergebenden Organisation zukommen. Damit wird Bezug genommen auf die in Kapitel 3.4 im Prozess der Anerkennung enthaltene (bildungs-)institutionelle Perspektive. Einige Schritte des Anerkennungsprozesses erfordern es, dass die Organisation, welche diese Schritte durchführt, mit bestimmten Verfügungsrechten ausgestattet ist. In Bezug auf die Vergabe dieser Rechte spielt die Akkreditierung eine wichtige Rolle, wie in Kapitel 3.4 deutlich wurde. Daneben werden in der obigen Überlegung die Verfügungsrechte angesprochen, welche die Individuen von den Bildungsagenturen erhalten. Diese werden in der vorliegenden Untersuchung als Berechtigungen bezeichnet. Diese Berechtigungen lassen sich mit Blick auf die Überlegungen in Kapitel

---

746 Vgl. Furubotn/Pejovich (1974), S. 3.

747 Vgl. Kutscha (2003), S. 11.

748 Vgl. Braun (2001), S. 247.

3.3.3 unterscheiden. Während Abschlüsse je nach Art sehr umfassende Berechtigungen für das Individuum zur Folge haben, sind (Teilnahme-)Bescheinigungen in der Regel nicht mit Berechtigungen verbunden. Zertifikate führen ebenfalls zu bestimmten Berechtigungen, in der Regel jedoch eher im Beschäftigungssystem und nicht im formalen Bildungssystem.

Im formalen Bildungssystem sind die Verfügungsrechte hinsichtlich der Vergabe von Abschlüssen in der Regel eindeutig geregelt. Hier gibt es je nach Ausgestaltung des nationalen Bildungssystems und nach Bildungsbereich Unterschiede. Im Bereich der tertiären Bildung beispielsweise verfügen ausschließlich die Hochschulen über das Recht, Abschlüsse bzw. Diplome zu vergeben.<sup>749</sup> Im Normalfall des formalen Lernprozesses vergibt die Hochschule nach erfolgreicher Absolvierung des entsprechenden Studiengangs einen Hochschulabschluss an die Individuen. Nun kann die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in diesem Bereich dazu führen, dass Individuen diese Abschlüsse und die damit verbundenen Verfügungsrechte erhalten, ohne den entsprechenden Bildungsgang durchlaufen zu haben. Neben formalen Abschlüssen können ebenso Zertifikate außerhalb des formalen Bildungssystems, denen normalerweise formale Bildungsgänge vorausgehen, durch Akteure, welche mit entsprechenden Verfügungsrechten ausgestattet sind, vergeben werden. Diese Verfügungsrechte werden im Gegensatz zum formalen Bildungssystem nicht durch staatliche Akteure zugewiesen, sondern in der Regel durch privatwirtschaftliche Organisationen.

Non-formale Lernprozesse können ebenfalls durch Zertifikate bescheinigt werden, indem die durch sie erworbenen Kompetenzen als gleichwertig gegenüber denen im Rahmen der regulär diesen Zertifikaten vorausgehenden Bildungsgänge erworbenen Kompetenzen anerkannt werden.<sup>750</sup> Diese Zertifikate gewähren ihren Besitzern ebenfalls bestimmte Berechtigungen, welche sich jedoch in der Regel nicht auf das formale Bildungssystem, sondern vielmehr auf das Beschäftigungssystem beziehen. Sie stehen daher zumeist nicht in Konkurrenz zu den Verfügungsrechten bzw. Berechtigungen, die im formalen Bildungssystem vergeben werden.

Im Falle informell erworbener Kompetenzen besitzen die Individuen zunächst keine Verfügungsrechte. Sie verfügen zwar über Kompetenzen, aber nicht über entsprechende Zertifikate, die dies bestätigen, und somit auch nicht über die sich daraus ergebenden Verfügungsrechte. Der Vorgang der Anerkennung von Kompetenzen durch eine zertifizierende Stelle kann jedoch dazu führen, dass die Individuen dadurch über identische Rechte verfügen wie die Individuen, welche die entsprechen-

---

749 Dieses Beispiel wird hier gewählt, da diese Aussage europaweit Gültigkeit hat. In der beruflichen Bildung besitzen in Deutschland insbesondere die Kammern umfassende Verfügungsrechte.

750 Vgl. hierzu Kapitel 3.1.2.

den Abschlüsse bzw. Zertifikate auf formalem Wege erworben haben. Damit erhalten sie sowohl im Bildungssystem als auch im Beschäftigungssystem einen weitgehend<sup>751</sup> identischen Status wie auf formalem Weg qualifizierte Individuen.

Im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen ist die Frage zu klären, inwieweit die Entwicklung und Implementierung entsprechender Verfahren bestehende Verfügungsrechte beeinflusst oder inwieweit hierdurch neue Verfügungsrechte entstehen. Bezüglich letzterer ist es interessant, in welchem Verhältnis diese ‚neuen‘ Verfügungsrechte zu den zuvor bestehenden Verfügungsrechten stehen. Hier wären neben einem independenten Verhältnis ebenso ein hierarchisches sowie ein interdependentes Verhältnis denkbar.

Weiter sei angemerkt, dass es sowohl staatliche als auch privatwirtschaftliche Bildungseinrichtungen gibt, welche jeweils Verfügungsrechte besitzen. Oftmals werden die beiden Phasen eines Bildungsprozesses der Qualifizierung und der Vergabe der Abschlüsse bzw. der Zertifikate auch von unterschiedlichen Organisationen durchgeführt, sodass eine Organisation die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen und eine andere die Vergaberechte besitzt. Im staatlichen Bereich ist insbesondere die Vergabe von Abschlüssen in der Regel klar rechtlich geregelt. Gleiches ist jedoch auch privatwirtschaftlich für Zertifikate möglich. Hier werden die Verfügungsrechte jedoch nicht staatlich überwacht und garantiert.

Die obige Unterscheidung zwischen Verfügungsrechten zum Treffen von Entscheidungen und Berechtigungen wird im Rahmen der Verfahrensanalyse ebenfalls getroffen. Das Kriterium ‚Verfügungsrechte‘ wird in der in Kapitel 5.1 erfolgenden Ausarbeitung des Kriterienrasters unterschieden in eine organisationsbezogene Perspektive und eine individuelle Perspektive. Die organisationsbezogene Perspektive dient der Analyse der Verfügungsrechte der Organisationen zum Treffen von Entscheidungen und zur Vergabe von Abschlüssen bzw. Zertifikaten. Im Rahmen dessen wird die in Kapitel 3.4 herausgestellte (bildungs-)institutionelle Dimension des Anerkennungsprozesses analysiert. Die individuelle Perspektive wird im Rahmen der Analyse der mit den Ergebnissen der Verfahren verbundenen Berechtigungen untersucht. Hier spielt insbesondere die in Kapitel 3.3.3 ausgearbeitete Abgrenzung des Zertifikatsbegriffes gegenüber (Teilnahme-)Bescheinigungen und Abschlüssen eine Rolle.

## 4.2 Aspekte der Governance-Theorie

Der Governance-Ansatz wird neben der Neuen Institutionenökonomik insbesondere deswegen als weiterer theoretischer Bezugspunkt aufgegriffen, um die Analyse

---

751 Einschränkung kann sich hier lediglich die Tatsache auswirken, dass aus dem Lebenslauf der Individuen hervorgeht, dass diese die Zertifikate bzw. die Qualifikationen nicht auf formalem Wege erworben haben.

der Koordination im Rahmen der für den gesamteuropäischen Raum konzipierten Verfahren theoretisch zu fundieren. Daneben arbeitet der Governance-Ansatz die Koordination in Netzwerken weiter aus und liefert einige interessante Ergänzungen hinsichtlich der begrifflichen Präzisierung aller drei obigen Koordinationsmechanismen. Zudem wird der eher als Erklärungsansatz einzuordnende Zugang der Transaktionskostentheorie somit durch einen Steuerungsaspekt ergänzt.

In den Governance-Ansatz sind unterschiedliche analytische Konzepte integriert. Hier sollen verschiedene<sup>752</sup> dieser theoretischen Konzepte vorgestellt, diskutiert und auf ihren Nutzen für die Analyse von Anerkennungsverfahren hin überprüft werden. Dies geschieht unter der Annahme, dass die Governance-Theorie diesbezüglich interessante Konzepte bietet. Ähnliche Hinweise ergeben sich auch aus den Überlegungen von Clement (2007):

„Insgesamt zeigt sich, dass Ausbildungsinhalte und Zertifikate in der beruflichen Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems zwischen Akteuren auszuhandeln sind – und zwar Akteuren, die unterschiedlichen Interessengruppen und sozialen Systemen angehören. Aus Sicht der Wissenschaftlerin entsteht daraus das analytische Problem, wie – jenseits einer rein deskriptiven Ebene – Prozesse wie die oben geschilderten theoretisch zu konzeptualisieren sind. Wenn nämlich Wissenschaft Politik erklären und letztlich auch beraten soll, dann reicht es nicht aus, die Positionen der unterschiedlichen Akteure lediglich darzustellen: Sie müssen auch systematisch und unter Verwendung gesellschaftswissenschaftlicher Konzepte aufeinander bezogen werden. Die Governance-Perspektive scheint mir für diese Aufgabe besonders fruchtbar zu sein.“<sup>753</sup>

Für die Governance-Perspektive sind Institutionen insofern relevant, als dass sie zum einen intentional geschaffene Muster der Interdependenzbewältigung und zum anderen intentional geschaffene oder naturwüchsig entstandene Randbedingungen der intentionalen Schaffung von Interdependenzbewältigungsmustern darstellen.<sup>754</sup>

Die institutionalistische Betrachtung von Governance bedeutet, Institutionen als zentrale Variable der Handlungsprägung von Akteuren zu betrachten, unabhängig davon ob Institutionen in einem engen Sinne als Normen oder in einem weiteren Sinne als kognitive oder evaluative Orientierungen verstanden werden.<sup>755</sup>

---

752 Es sei darauf hingewiesen, dass der Darstellung und Diskussion dieser Konzepte bereits ein Auswahlprozess vorausgegangen ist. In diesem Prozess wurden auch Konzepte, die für den hier untersuchten Objektbereich nicht relevant erscheinen, gesichtet. Diese werden hier jedoch nicht dargestellt und diskutiert.

753 Clement (2007), S. 221.

754 Vgl. Schimank (2007), S. 162.

755 Vgl. Schimank (2007), S. 173 f.

#### 4.2.1 Betrachtung grundlegender Governance-Formen

Ähnlich wie die Neue Institutionenökonomik zwischen unterschiedlichen Koordinationsmechanismen unterscheidet, so unterscheidet die Governance-Theorie verschiedene Governance-Formen voneinander. Diese gleichen denen der Neuen Institutionenökonomik teilweise.<sup>756</sup>

Grundsätzlich lässt sich der Begriff **Hierarchie** als ein Organisations- und Verfahrensprinzip verstehen, welches auf der Über- bzw. Unterordnung zwischen Funktionen, Personen, oder Organisationen bzw. Organisationselementen beruht.<sup>757</sup> Döhler nimmt Bezug auf Max Weber, welcher Hierarchie als Ordnungsprinzip charakterisiert, welches Willkür oder situativ motivierte Herrschaftsausübung zugunsten verbindlicher, das Handeln der Akteure anleitender Regeln ausschließt.<sup>758</sup> Weber siedelt Hierarchien nicht lediglich in öffentlichen Verwaltungen an, sondern auch in anderen Organisationsarten, die bürokratische Merkmale aufweisen, wie beispielsweise Unternehmen oder andere private Organisationen.<sup>759</sup>

Hierarchie tritt im Verständnis der Governance-Theorie in zwei Erscheinungsformen auf. Zum einen als bereits bestehender Ordnungsmechanismus, welcher schweigende Akzeptanz erfährt, und zum anderen absichtsvoll als Steuerungsverfahren, welches dann einer aktiven Durchsetzung bedarf. In den Sozialwissenschaften wird Hierarchie jedoch vornehmlich als Koordinations- und Steuerungsmechanismus verstanden. Döhler weist darauf hin, dass insbesondere Williamson und Ouchi dieses Begriffsverständnis geprägt haben.<sup>760</sup>

Die Beziehungen zwischen den Akteuren sind in Hierarchien dauerhaft. Diese geschaffenen Ordnungen verfolgen als korporative Akteure ein übergeordnetes Ziel. Die Informationsallokation in Hierarchien ist zentralisiert. Dabei erfordert die Ausrichtung auf ein übergeordnetes Ziel eine formale Autoritätsstruktur. Der Governance-Mechanismus der Governance-Form der Hierarchie ist die Anweisung.<sup>761</sup> Hierarchien sind die geeignete Governance-Form, sofern es sich um langfristige Transaktionen handelt, die großen Anpassungsbedarf und hohe Unsicherheit beinhalten, innerhalb derer ex ante Informationsdefizite bestehen und die spezifische Investitionen erfordern.<sup>762</sup> Es zeigt sich, dass das Verständnis des Begriffs der Hierarchie dem der Neuen Institutionenökonomik sehr nahekommt.

756 Vgl. hierzu insbesondere Abbildung 22.

757 Vgl. Döhler (2007), S. 46.

758 Vgl. Weber (1980), S. 125.

759 Vgl. ebenda.

760 Dabei wird Hierarchie oft als Extremum eines Kontinuums dargestellt, auf dessen anderer Seite der Markt steht. Vgl. Williamson (1975), Williamson (1979), S. 234 f. sowie Ouchi (1980). Hier zeigt sich, dass der Begriff der Hierarchie im Feld der Wirtschaftswissenschaften seinen Ursprung hat. Vgl. Döhler (2007), S. 46 ff.

761 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 95 f. Damit werden ähnliche Merkmale zur Charakterisierung des Koordinationsmechanismus ‚Hierarchie‘ verwendet wie von der Neuen Institutionenökonomik. Vgl. hierzu Kapitel 4.1.2.3.

762 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 96 sowie Williamson (1991), S. 279.

Da er der Koordination von Handlungen dient, kann der **Wettbewerb** als Governance-Modus verstanden werden. Er ist eine Form sozialer Interaktion zwischen unabhängigen Akteuren, welche neben ihren individuellen Interessen bewusst oder unbewusst ein gemeinsames Ziel verfolgen.<sup>763</sup> Der soziale Mechanismus des Wettbewerbs, welcher aus diesen Interessengegensätzen koordiniertes Handeln generiert, lässt sich durch folgende Elemente charakterisieren:<sup>764</sup>

1. Durch das Konkurrieren der Akteure hinsichtlich des gleichen Zieles oder Gutes wird ihr Handeln trotz divergenter individueller Interessen in die gleiche Richtung gelenkt.
2. Steuernd wirken die Anreize, welche sich aus den Vorteilen der Erreichung des Ziels oder des Gutes ergeben. Die Akteure handeln somit nach komparativen Orientierungen. Interaktionen im Wettbewerb enthalten eine soziale Dimension, da die Konkurrenten die Handlungen und Erfolge anderer berücksichtigen und hierauf reagieren.
3. Die Maßstäbe, welche die Akteure zum Vergleich mit anderen Akteuren heranziehen, sind nicht ihre selbst gesetzten, sondern die der Akteure oder Foren, die über die Erfolge befinden.
4. Die Koordination individueller Handlungen erfolgt im Wettbewerb über wechselseitige Anpassungen dadurch, dass sich die Konkurrenten gegenseitig beobachten.
5. Voraussagbar ist das Ergebnis von Wettbewerb nicht, der Gegenstand des Wettbewerbs bestimmt lediglich die Richtung des Verhaltens der Akteure.
6. Wettbewerbe sind durch einen doppelten Koordinationseffekt gekennzeichnet. Sie bewirken zum einen die Ausrichtung der Akteure durch wechselseitige Anpassungen auf ein Ziel hin und zum anderen enden sie mit einem paretooptimalen Ergebnis.
7. Damit Wettbewerb als Koordinationsmechanismus funktioniert, erfordert er Regelung und ein Mindestmaß an Institutionalisierung. Es sind Maßstäbe des Vergleichs sowie Mess- und Bewertungsmethoden festzulegen. Diese können von technischen Bedingungen abhängen, wobei sie jedoch immer auf sozialen Vereinbarungen oder politischen Entscheidungen beruhen. Zum Zweiten müssen Regeln festgelegt werden, welche die Akteure erfüllen müssen, um zum Wettbewerb zugelassen zu werden. Diese müssen ein Mindestmaß an Chancengleichheit gewährleisten. Drittens ist erforderlich, dass die Konkurrenten Verhaltensregeln

---

763 Vgl. hierzu Bartolini (1999), S. 435. Der Governance-Ansatz unterscheidet somit anders als die Neue Institutionenökonomik zwischen den Koordinationsmechanismen ‚Wettbewerb‘ und ‚Markt‘. Der in Kapitel 4.1.2.3 bereits angesprochene Aspekt der Konkurrenz bezieht sich dabei noch stärker auf den Koordinationsmechanismus ‚Wettbewerb‘ als auf den Koordinationsmechanismus ‚Markt‘.

764 Vgl. Benz (2007), S. 54 f.



befolgen, die Verzerrungen und Störungen des Koordinationsmechanismus verhindern.<sup>765</sup>

**Märkte** lassen sich als Einrichtungen charakterisieren, welche Käufer und Verkäufer zwecks des freiwilligen Tausches beliebiger Güter zusammenführen. Als Typ der Koordination stellt der Markt eine Transaktionsform dar, die folgende idealtypische Eigenschaften aufweist:<sup>766</sup>

1. freier Zugang (fehlende bzw. geringe Ein- und Austrittsbarrieren)
2. soziale Symmetrie („ebenes Spielfeld“ für alle Marktteilnehmer)
3. allein auf das Tauschobjekt gerichtetes individuelles Nutzenkalkül (Anonymität und Warencharakter).<sup>767</sup>

Von gewöhnlichen bilateralen Tauschakten unterscheidet den Markttausch, dass die Marktteilnehmer regelmäßig aus einer Anzahl beliebiger Tauschpartner frei wählen und dabei die Tauschkonditionen frei aushandeln können. Ein weiteres Charakteristikum des Markttausches ist die auf Vergleich und Wettbewerb beruhende Herausbildung eines allgemeinen Tauschwertes und Marktpreises. Daher kann freier Wettbewerb als notwendige Voraussetzung des Warentauschs und der Preisbildung auf Märkten bezeichnet werden.<sup>768</sup> Der Governance-Mechanismus auf Märkten ist der Preis. Geeignet ist die Governance-Form des Marktes insbesondere, wenn unspezifische Investitionen, geringer gegenseitiger Abstimmungsbedarf<sup>769</sup> sowie geringe Unsicherheit vorliegen. Wegen der schnellen Anpassungsfähigkeit und der hohen Anreizintensität sind Märkte in diesem Fall die kostengünstigste Governance-Form.<sup>770</sup>

Ein im Rahmen des Neoinstitutionalismus sowie der Governance-Theorie bestehende Problematik betrifft die institutionelle Regulierung von Märkten. Dadurch sollen Regelmäßigkeit und Berechenbarkeit, Offenheit, Unpersönlichkeit und Freiheit des Marktgeschehens und der Marktteilnehmer gewährleistet werden.<sup>771</sup>

Der Markt ist als ein System der Selbststeuerung zu verstehen, indem sich die Tauschkonditionen, vornehmlich die Preise, aus dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage herausbilden. Damit kann der Markt nur als eigenständiger (Selbst-)Steuerungsmechanismus als eine Koordinationsinstitution und damit als eigenstän-

765 Vgl. Benz (2007), S. 54 f.

766 Vgl. Czada (2007), S. 68.

767 Hierbei stellt insbesondere die zweite Eigenschaft „soziale Symmetrie“ eine Erweiterung der eher ökonomischen Perspektive der Neuen Institutionenökonomik dar. Vgl. hierzu Kapitel 4.1.2.3.

768 Vgl. Czada (2007), S. 68.

769 Dieser entsteht insbesondere beim Vorliegen unvollständiger Verfügungsrechte.

770 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 94 f. sowie hierzu auch Williamson (1991).

771 Da Märkte der Regulierung durch eine dritte nicht unmittelbar am Tausch beteiligte Instanz bedürfen, sind sie Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften, der Wirtschaftssoziologie, der Wirtschaftsgeschichte und der Politikwissenschaft. Vgl. Czada (2007), S. 69 f.

diger Governance-Typus gelten. Sofern jedoch der Gütertausch vollkommen durch politische und soziale Mächte organisiert wird, unterliegt er der Kontrolle durch andere Governance-Institutionen.<sup>772</sup>

In **Netzwerken** ist der vorherrschende Governance-Mechanismus die Verhandlung.<sup>773</sup> Der Inhalt der Beziehungen zwischen den Akteuren kann beispielsweise der Austausch von Informationen oder politische Einflussnahme sein.<sup>774</sup> Dabei hängt der Einfluss der Akteure innerhalb eines Netzwerkes neben der formalen Entscheidungsmacht von ihrer Position innerhalb des Netzwerkes ab. Granovetter prägte den Begriff der „*structural embedded action*“<sup>775</sup>, welcher darauf abstellt, dass die Einbettung in Netzwerke grundsätzlich und innerhalb jeglicher institutioneller Arrangements das Handeln bestimmt.

Da Netzwerke auch in der Governance-Theorie zwischen Markt und Hierarchie als ‚mittlere‘ Governance-Form<sup>776</sup> unterschieden werden, weisen sie sowohl hinsichtlich der Anreizintensität als auch der autonomen sowie multilateralen Anpassungsfähigkeit mittlere Werte auf. Sie eignen sich dementsprechend für Transaktionen, die durch mittlere Unsicherheit und gegenseitigen Anpassungsbedarf sowie mittlere Spezifität der Investitionen gekennzeichnet sind.<sup>777</sup>

Der soziologische Institutionalismus betrachtet Netzwerke als eigenständige Governance-Form, für die eine relative Gleichrangigkeit und Autonomie der Akteure, eher horizontale als vertikale Beziehungen sowie eine vertrauensvolle Kooperation der Akteure typisch sind. Die Vorteile von Netzwerken werden darin gesehen, dass sie sowohl eine relativ hohe autonome als auch eine relativ hohe multilaterale Anpassungsfähigkeit aufweisen.<sup>778</sup>

Der zentrale Governance-Mechanismus in Netzwerken ist das Vertrauen bzw. die vertrauensvolle Kooperation.<sup>779</sup> Um zu erklären, wie dieses Vertrauen gebildet werden kann, lässt sich Granovetters Konzept der „*structural embedded action*“<sup>780</sup> heranziehen, die die Entstehung von Vertrauen durch die Einbettung in multiple Beziehungen erklärt. In Netzwerken spielen damit nicht nur ökonomische, sondern

772 Vgl. Czada (2007), S. 73. Dort wird auch die begriffliche Unterscheidung der Begriffe Markt und Wettbewerb vorgenommen. Vgl. ebenda.

773 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 93. Dieses Merkmal nutzt die Neue Institutionenökonomik ebenfalls zur Charakterisierung dieses Koordinationsmechanismus.

774 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 93.

775 Vgl. Granovetter (1985).

776 Vgl. hierzu die Unterscheidung der Koordinationsmechanismen im Rahmen der Neuen Institutionenökonomik in Kapitel 4.1.2.3.

777 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 96 f.

778 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 97.

779 Vgl. hierzu insbesondere auch Kapitel 4.1.2.4.

780 Vgl. Granovetter (1985).

auch andere Beziehungsarten zwischen den Akteuren eine Rolle. Zudem sind die Erfahrungen der vorausgegangenen Transaktionen von Bedeutung. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für das Entstehen von Vertrauen in Netzwerken sowohl die Tauschhistorie als auch die strukturelle Einbettung in Beziehungen, die nicht unbedingt an diese Transaktion gebunden sind, eine Rolle spielen.<sup>781</sup>

Netzwerke können grundsätzlich als eine Menge von Knoten definiert werden, die über eine Menge von Beziehungen miteinander verbunden sind.<sup>782</sup> Bei der Betrachtung von Netzwerken aus einer Governance-Perspektive werden sogenannte Netzwerkeffekte berücksichtigt. Dabei resultiert der sogenannte relationale Effekt aus der direkten dyadischen Beziehung zwischen zwei Akteuren.<sup>783</sup> Somit wird die Motivation der Akteure befördert, sich nicht opportunistisch zu verhalten. Der strukturelle Effekt hingegen ergibt sich aus der Gesamtheit der Beziehungen und hat einen indirekten Einfluss auf das Handeln der Akteure. So können neben den Kontroll- und Überwachungskosten auch die Informations- und Koordinationskosten gesenkt werden.<sup>784</sup> Im Rahmen der Governance von und durch Netzwerke ist soziales Kapital besonders bedeutsam. Soziales Kapital zeichnet sich dadurch aus, dass kein einzelner Akteur alleine die Verfügungsrechte hierüber ausübt, da es aus der Einbettung der Akteure in soziale Beziehungen entsteht.<sup>785</sup> Soziales Kapital können neben Individuen auch kollektive Akteure oder ganze Gesellschaften besitzen. Aus der Governance-Perspektive wird es jedoch weniger als individuelle als vielmehr als kollektive Ressource betrachtet.<sup>786</sup>

#### 4.2.2 Spezielle Governance-Formen in der Europäischen Union

Aufgrund des Objektbereichs dieser Untersuchung werden neben den bisher vorgestellten Governance-Mechanismen auch solche vorgestellt, die speziell in der Europäischen Union zur Handlungskoordination zwischen den unterschiedlichen Akteuren eingesetzt werden.

Dabei sei darauf hingewiesen, dass auch im Kontext des politischen Systems der EU Institutionen von Bedeutung sind.<sup>787</sup> Im Rahmen der Analyse sollen jedoch neben den Institutionen ‚mit Akteuren‘ und denen ‚ohne Akteure‘ auf europäischer Ebene insbesondere auch formalisierte oder informelle Netzwerke berücksichtigt werden, weswegen Überlegungen der Network Governance bedeutsam sind.<sup>788</sup>

781 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 98 f.

782 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 99.

783 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.2.3 sowie im Weiteren die Abbildungen 29 und 30.

784 Vgl. Granovetter (1995), S. 34 f.

785 Vgl. zum Konzept des sozialen Kapitals insbesondere Bourdieu (1983), S. 183 ff. sowie auch Coleman (1988) und Putnam (1993).

786 Vgl. Wald/Jansen (2007), S. 102. Die im Rahmen der Anerkennung von Kompetenzen relevanten Netzwerkstrukturen werden modellhaft am Ende des Kapitels 4.2.2 aufgezeigt.

787 Vgl. auch Wessels (2008), S. 31.

788 Vgl. ebenda.

Zunächst wird ein knapper Überblick gegeben über den aktuellen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Dieser Rahmen trägt den Titel ‚Allgemeine und berufliche Bildung 2020‘ und baut auf dem Arbeitsprogramm ‚Allgemeine und berufliche Bildung 2010‘ auf. Der Rahmen beinhaltet gemeinsame strategische Ziele für die Mitgliedstaaten. Darin enthalten sind auch eine Reihe von Grundsätzen für das Erreichen dieser Ziele sowie gemeinsame Arbeitsmethoden mit prioritären Bereichen für jeden Arbeitszyklus.<sup>789</sup> Die Rechtsgrundlage dieses Rahmens bilden die Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung.<sup>790</sup>

Das Hauptziel des Rahmens ist die Unterstützung der Mitgliedstaaten beim Ausbau ihrer Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Der Rahmen soll das gesamte Spektrum der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung aus der Perspektive des lebenslangen Lernens umfassen sowie alle Ebenen und jede Art des Lernens (formales, non-formales und informelles Lernen) abdecken.

In den Schlussfolgerungen wurden vier strategische Ziele für diesen Rahmen festgelegt:<sup>791</sup>

- Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität
- Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung
- Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns
- Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung

Um die Entwicklungen hinsichtlich dieser Ziele messen zu können, werden Indikatoren und ‚europäische Benchmarks‘ festgelegt.<sup>792</sup> Des Weiteren legen die Schlussfolgerungen eine Reihe von Grundsätzen fest, die bei der Arbeit an den oben genannten Zielen beachtet werden sollten. Dies ist insbesondere die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens. Dabei sollte die Offene Methode der Koordinierung (OMK) genutzt werden, und es sollen Synergien zwischen den verschiedenen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung entwickelt werden. Des Weiteren soll die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sektorübergreifend und transparent sein sowie die betreffenden Politikbereiche und alle beteiligten Interessengruppen einbeziehen. Die Ergebnisse

---

789 Vgl. Europa – das Portal der Europäischen Union (2009).

790 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union C 119/2 vom 28. Mai 2009.

791 Vgl. ebenda.

792 Vgl. hierzu Grollmann/Hanf (2010) sowie Hanf (2010).

der Zusammenarbeit sollten verbreitet und regelmäßig überprüft werden. Zudem sollten eine größere Kompatibilität mit dem Kopenhagen- und dem Bologna-Prozess sowie ein intensiverer Dialog mit Drittländern und die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen angestrebt werden.<sup>793</sup> Dies ist die bildungspolitische Kursvorgabe der EU bis 2020.

Zur Erreichung dieser Ziele leistet das sogenannte Programm für lebenslanges Lernen, welches mit einem Haushalt von etwa 7 Milliarden Euro für die Jahre 2007 bis 2013 ausgestattet ist, einen wesentlichen Beitrag. Dieses fördert unterschiedliche Maßnahmen wie Austauschprogramme, Studienbesuche und Netzwerkaktivitäten. Die damit verbundenen Projekte stehen neben Studenten und Lernenden auch Lehrkräften, Ausbildern und allen anderen Akteuren der allgemeinen und beruflichen Bildung offen. Im Rahmen von insgesamt vier Einzelprogrammen werden Projekte auf verschiedenen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert. Diese vier Programme werden mit den folgenden Zielsetzungen durchgeführt:<sup>794</sup>

- ‚Comenius‘ (für Schulen) soll über den Programmzeitraum mindestens drei Millionen Schüler in gemeinsame Bildungsaktivitäten einbinden,
- ‚Erasmus‘ (für Hochschulbildung) soll bis 2013 insgesamt drei Millionen Einzelteilnehmer der studentischen Mobilitätsaktionen erreichen (Vorgabe gilt für Zeitraum seit Programmbeginn),
- ‚Leonardo da Vinci‘ (für Berufsbildung) soll die Zahl der Unternehmenspraktika bis zum Ende des Programms auf 80.000 pro Jahr steigern,
- ‚Grundtvig‘ (für Erwachsenenbildung) soll im Bereich Erwachsenenbildung bis 2013 die Mobilität von 7.000 Einzelpersonen pro Jahr unterstützen.

Weitere Projekte, die alle Bildungsbereiche betreffen, werden im Rahmen eines ergänzenden Querschnittsprogramms gefördert. Des Weiteren umfasst das Programm für lebenslanges Lernen Aktionen, die durch das Programm Jean Monnet unterstützt werden und mit denen Lehre, Reflexion und Diskussion über den europäischen Integrationsprozess an Hochschuleinrichtungen weltweit gefördert werden.<sup>795</sup> Die obigen Programme stellen ein wichtiges Instrument der EU zur Förderung der Zusammenarbeit im gesamten Bereich der Bildung dar. Nachdem nun die strategischen Zielsetzungen sowie die Programme der EU in der allgemeinen und beruflichen Bildung kurz vorgestellt wurden, soll nun die Governance auf europäischer Ebene näher betrachtet und theoretisch aufgearbeitet werden.

793 Vgl. Europa – das Portal der Europäischen Union (2009).

794 Siehe [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm).

795 Siehe [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm).

Börzel weist im Zusammenhang mit der Governance der EU auf die Bedeutung von Institutionen hin, da diese den Zugang und die Ressourcen von Akteuren sowie deren Beziehungen beeinflussen.<sup>796</sup> Dadurch binden sie nicht nur das Handeln der Akteure an bestimmte Regeln, sondern ihre sozialen Normen geben ebenso Standards für angemessenes Verhalten vor. Diese wiederum beeinflussen die Präferenzen, Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen von Akteuren im *Policy-Making*-Prozess<sup>797</sup>. Gleichwohl der institutionelle Rahmen für *EU-Policy-Making* weitgehend durch das in verschiedenen Verträgen festgelegte Europäische Primärrecht festgelegt wird, haben sich daneben informelle Institutionen herausgebildet, welche schwieriger zu erfassen sind. Gleiches gilt für die Netzwerke, welche das *EU-Policy-Making* auf der informellen Ebene begleiten.<sup>798</sup>

Insbesondere zwei Regimebeschreibungen haben maßgeblichen Einfluss auf die Bezeichnung der EU als Governance-System gehabt: die Multilevel Governance und die Network Governance. Die folgende Abbildung zeigt diese beiden zentralen Formen der Governance in der EU.

Abbildung 26: **Multilevel Governance und Network Governance in der EU**

	<b>Multilevel Governance</b>	<b>Network Governance</b>
<b>Akteure</b>	EU-Institutionen, Mitgliedstaaten und/oder private Akteure	EU-Institutionen, Mitgliedstaaten und private Akteure
<b>Fokus</b>	Politische Strukturen und Prozesse: horizontale und vertikale Verknüpfung und Interaktionen	Politische Prozesse: horizontale und vertikale Interaktion
<b>Koordination</b>	Intergouvernementale Verhandlungen, Verhandlungssysteme, Hierarchie, Wettbewerb, gegenseitige Anpassung	Verhandlungssysteme
<b>EU-Steuerungsinstrumente</b>	Verordnungen, Richtlinien, Entscheidungen, Benchmarks, Ko-(Selbst-)Regelung	Verordnungen, Richtlinien, Komiteologiebeschlüsse, Ko-(Selbst-)Regelung
Quelle: Eising/Lenschow (2007), S. 326.		

Die Regierungen der EU-Mitgliedstaaten teilen mittlerweile bedeutende politische Kompetenzen mit europäischen Institutionen, und auch subnationale Akteure sind nicht mehr ausschließlich in nationale Kontexte eingebettet. Daneben wird eine weitere Systemeigenschaft der EU betont: das Regieren in Netzwerken aus privaten und öffentlichen Akteuren.<sup>799</sup>

796 Vgl. Börzel (2008), S. 67.

797 Darunter lässt sich der Prozess der Politikplanung und -umsetzung verstehen.

798 Vgl. Börzel (2008), S. 67.

799 Vgl. Eising/Lenschow (2007), S. 326 f. sowie Wessels (2008), S. 27 ff.

Die autonome Rolle der supranationalen Organisationen der EU (Europäische Kommission, Europäisches Parlament, Europäischer Gerichtshof) rückt hierbei in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Das europäische Mehrebenensystem ist dadurch gekennzeichnet, dass die Aufgaben der staatlichen Organisationen nicht immer mit den territorialen Grenzen der Ebenen zusammenfallen.<sup>800</sup> In der Europäischen Union hat Multilevel Governance zur Verflechtung von Befugnissen zwischen europäischen und nationalen Organisationen in einer Vielzahl von Politikfeldern geführt, weshalb ein erheblicher Koordinations- und Kooperationsbedarf zwischen den Ebenen besteht, wodurch der Zwang zu Verhandlungen stark ausgeprägt ist. Parallel wurden im Rahmen einer stärkeren Betonung der Prozessperspektive gegenüber der Strukturperspektive Netzwerke und Verhandlungssysteme als zentrale Elemente europäischer Governance identifiziert. Dabei hebt Network Governance stärker als Multilevel Governance die Beziehungen zwischen staatlichen Organisationen und nicht staatlichen Organisationen hervor.<sup>801</sup>

Abbildung 27: Überblick europäischer Steuerungsinstrumente und Anpassungsmechanismen

Steuerungsinstrument	Steuerungsmodus (Anpassungsmechanismus)
Regulative Standards (Richtlinien, Verordnungen, Entscheidungen)	Hierarchie (Zwang)
Rahmenregulierung	Hierarchie (Zwang) und Wettbewerb (ökonomische Anreize)
Prozessregulierung (auf Information oder Kommunikation abzielend)	Hierarchie (Zwang) und Lernen (Information)
Ökonomische Instrumente (Subvention, Förderungen, Steuern, Gebühren)	Wettbewerb (ökonomische Anreize) oder Lernen (Information)
Ko- und Selbstregulierung	Lernen (Argumentation) und Hierarchie (Chance)
Offene Methode der Koordinierung	Lernen (Information, Argumentation) oder Wettbewerb (Leistungsvergleich)
Quelle: Eising/Lenschow (2007), S. 332.	

Gleichwohl die Konzepte der Multilevel und der Network Governance wichtige Elemente des EU-Governance-Systems erfassen, beleuchten sie lediglich Ausschnitte dessen. Und obwohl die Governance-Struktur der EU nur schwach hierarchisch geprägt ist, kommen weiterhin hierarchisch geprägte Governance- bzw. Steuerungsinstrumente zum Einsatz.<sup>802</sup> Abbildung 27 gibt einen Überblick.

800 Vgl. Eising/Lenschow (2007), S. 328 f.

801 Vgl. ebenda.

802 Vgl. Eising/Lenschow (2007), S. 332.

Diese Steuerungsinstrumente sollen nach dem Verständnis von Eising/Lenschow kurz erläutert werden.<sup>803</sup> **Regulative Standards** folgen einer hierarchischen Steuerungslogik, da die Mitgliedstaaten dadurch verpflichtet werden, nationale Regulierungsmuster an Vorgaben rechtlich verbindlicher europäischer Richtlinien oder Verordnungen anzupassen. Rahmen- und Prozessregulierung sind von ihrer Genese her Outputs der Network Governance der EU. **Rahmenregulierung** definiert in der Regel allgemein, rechtlich verbindliche Ziele und Spielregeln und vertraut auf in den nationalen Kontexten flexibel zu gestaltende Anpassungsprozesse. In wirtschaftlich relevanten Bereichen kann somit Anlass zu wechselseitigen Anpassungen gegeben werden, was den hierarchischen Modus durch die Wettbewerbsdynamik verstärkt. Der typisch hierarchische Charakter von **Prozessregulierung** zeigt sich darin, dass sie ihren Adressaten verbindliche Vorgaben über die Gestaltung politischer, administrativer und ökonomischer Prozesse macht. Diese Regulierungen geben keine substanziellen Standards vor und funktionieren indirekt, indem sie die Interaktionen betroffener und interessierter Akteure strukturieren. **Ökonomische Instrumente** werden in der Regel in einer Kombination aus intergouvernementalen Verhandlungen über Finanzrahmen und Verteilungskriterien sowie Formen der Network Governance zur operativen Ausgestaltung verabschiedet. Die **Selbstregulierung** kann in Form von Richtlinien ebenso wie durch die sogenannte Selbstverpflichtung der Akteure erfolgen. **Koregulierung** hingegen wird stets innerhalb eines rechtlichen Rahmens, wie beispielsweise einer Rahmenrichtlinie, vereinbart, wobei die Verantwortung der substanziellen Regulierung an private Akteure übertragen wird.<sup>804</sup>

Bevor auf die sogenannte **Offene Methode der Koordinierung (OMK)** eingegangen wird, sei hier kurz das Gegensatzpaar ‚supranational‘ und ‚intergouvernemental‘ erläutert. So „wird bei ‚supranational‘ auf eine unabhängige Entscheidungsebene ‚oberhalb‘ souveräner Staaten abgestellt, deren Organe ohne Weisungen nationalstaatlicher Regierungen handeln. ‚Intergouvernemental‘ hingegen spricht die Zusammenarbeit von Regierungen ohne ‚starke‘ Mitwirkungsrechte von Organen und Akteuren an, die nicht auftragsgebunden bzw. befehlsabhängig sind.“<sup>805</sup>

Als Unterscheidungsmerkmal für die unterschiedlichen europäischen Formen des Regierens (oder auch *modes of governance*) lässt sich der Grad ihrer Verbindlichkeit heranziehen. Je nach Sanktionsmöglichkeiten wird hier von ‚weicher‘ oder ‚harter‘ Koordinierung gesprochen. Diese beiden Begriffe sind als Pole eines Kontinuums zu verstehen, zwischen denen eine Anzahl von Abstufungen liegt. Innerhalb

---

803 Vgl. Eising/Lenschow (2007), S. 332 ff.

804 Vgl. ebenda.

805 Wessels (2008), S. 39. Neben diesen beiden Formen lassen sich anhand der vertikalen Kompetenzverteilung sowie der horizontalen Gewaltenteilung zudem zwei Mischtypen unterscheiden. Vgl. hierzu ebenda, S. 40 f.



dieses Spektrums liegt auch die OMK. Sie ist zwischen supranationaler Regulierung und konventioneller intergouvernementaler Zusammenarbeit angesiedelt.<sup>806</sup>

Wie Börzel feststellt, ist die OMK ein zentrales Steuerungsinstrument der EU im Bereich der Berufsaus- und -fortbildung sowie in den Bereichen Beschäftigung und Arbeitsmarkt.<sup>807</sup> Europäische Verfahren der Anerkennung als Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens und der Mobilität sowie weiterer verfahrensspezifischer Ziele können somit mithilfe der OMK koordiniert werden. Daher wird hier besonders auf diese Form der Governance eingegangen. Die Verfahren können daneben jedoch auch durch andere Formen der Network Governance koordiniert werden.

Im Weißbuch ‚Europäisches Regieren‘ wird die OMK von der Kommission wie folgt definiert: „Die ‚offene Koordinierungsmethode‘ wird fallweise angewandt. Sie fördert die Zusammenarbeit, den Austausch bewährter Verfahren sowie die Vereinbarung gemeinsamer Ziele und Leitlinien von Mitgliedstaaten, die manchmal, wie im Falle der Beschäftigung und der sozialen Ausgrenzung, durch Aktionspläne von Mitgliedstaaten unterstützt werden. Diese Methode beruht auf einer regelmäßigen Überwachung der bei der Verwirklichung dieser Ziele erreichten Fortschritte und bietet den Mitgliedstaaten die Möglichkeit, ihre Anstrengungen zu vergleichen und aus den Erfahrungen der anderen zu lernen.“<sup>808</sup>

Die OMK ist eine besondere Form der Multilevel Governance. Sie kann als Antwort auf das Subsidiaritätsprinzip<sup>809</sup> interpretiert werden und fokussiert insbesondere auf die intergouvernementale Vereinbarung, worin sich die Mitgliedstaaten auf gemeinsame Richtlinien und Ziele verständigen. Viele dieser Vereinbarungen treffen die Mitgliedstaaten informell und zum Teil sogar ohne vertragliche Basis in der EU. Diese Vereinbarungen sind unverbindlich. Die OMK unterscheidet sich von intergouvernementalen Strukturen in der EU durch die systematische Verknüpfung von Arenen<sup>810, 811</sup> „In vertikaler Hinsicht sind nationale Reformprogramme im Lichte europäischer Richtvorgaben und Benchmarks zu formulieren. In horizontaler Hinsicht wurden die auf den ersten Blick sozial-, bildungs- oder integrationspolitischen OMKs allesamt mit der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der EU in Verbindung gesetzt, wobei ‚Jobs‘ das funktionale Bindeglied darstellen.“<sup>812</sup> Die OMK bildet die

806 Vgl. Wessels (2008), S. 366.

807 Vgl. Börzel (2008), S. 78 sowie Wessels (2008), S. 379 f.

808 Vgl. Europäische Kommission (2001a), S. 28.

809 „Nach dem Subsidiaritätsprinzip soll eine (staatliche) Aufgabe so weit wie möglich von der unteren Ebene bzw. kleineren Einheit wahrgenommen werden. Die Europäische Gemeinschaft darf nur tätig werden, wenn die Maßnahmen der Mitgliedstaaten nicht ausreichen und wenn die politischen Ziele besser auf der Gemeinschaftsebene erreicht werden können.“ Zandonella (2005, 2009), o. S.

810 Vgl. zur Arena-Theorie Renn/Webler (1994) sowie Renn (1998).

811 Vgl. Eising/Lenschow (2007), S. 335.

812 Eising/Lenschow (2007), S. 335.

Grundlage sowohl für Lern- als auch für Wettbewerbsprozesse. Durch die Bereitstellung von Best-Practice-Modellen können sich nationale Entscheidungsträger<sup>813</sup> daran orientieren. Daneben führen die Auswahl dieser Best-Practice-Modelle, das Veröffentlichen von Ranglisten und die Einführung von Peer-Reviews zu einem Leistungswettbewerb. Dieser ist besonders effektiv, sofern die nationalen Akteure den Zielen der jeweiligen OMK grundsätzlich zustimmen bzw. diesen positiv gegenüberstehen.<sup>814</sup>

Es zeigt sich, dass die Multilevel und die Network Governance wichtige Mechanismen der Handlungskoordination auf europäischer Ebene sind. Dabei entspricht die Network Governance im europäischen Kontext dem obigen Koordinationsmechanismus des Netzwerkes. Die Multilevel Governance wird auf europäischer Ebene im Bereich der Bildung insbesondere mittels der OMK umgesetzt. Jedoch bedarf es zur Analyse grundlegender struktureller und prozessualer Merkmale der EU weiterer Koordinationsmechanismen.

So weist Tömmel darauf hin, dass es bei der Analyse der Governance der EU nicht hinreichend sein kann, nur die strategischen Absichten entweder der europäischen oder der nationalen Ebene zu betrachten (Supranationalismus versus Intergouvernementalismus).<sup>815</sup> Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass sich europäische Governance immer nur über das Zusammenspiel und die Interaktion beider Ebenen konstituiert, weshalb das Zusammenspiel im Zentrum der Analyse stehen muss. Tömmel unterscheidet hier in Anlehnung an Scharpf und Benz vier idealtypische Modi der Governance:<sup>816</sup> 1. Hierarchie, 2. Verhandlung, 3. Konkurrenz und 4. Kooperation.<sup>817</sup>

1. Die **Hierarchie** als Governance-Modus wird in der Regel mit der Gesetzgebung durch den Staat in Verbindung gebracht. Daneben wird sie auch durch autoritative Weisungen ausgeübt, was staatliche Souveränität und das Monopol der Sanktionsgewalt impliziert. Zudem werden Akzeptanz und Befolgung der Regeln und Weisungen impliziert.

---

813 In erster Linie sind hiermit die zuständigen Regierungseinrichtungen gemeint. Im Bereich der Hochschulbildung treffen oftmals die Hochschulen selbst die Entscheidungen. In der beruflichen Bildung sind in den einzelnen Mitgliedstaaten ganz unterschiedliche zuständige Stellen verantwortlich für bestimmte (Teil-)Bereiche.

814 Vgl. Eising/Lenschow (2007), S. 335 f.

815 Vgl. Tömmel (2008), S. 26.

816 Vgl. Tömmel (2008), S. 26 f. Die Unterscheidung zwischen Hierarchie, Verhandlung, Konkurrenz und Kooperation, welche Tömmel trifft, entspricht der von Benz getroffenen Unterscheidung zwischen den Governance-Formen Hierarchie, Netzwerk, Verhandlungen und Wettbewerb. Vgl. Benz (2005). Hier sei darauf hingewiesen, dass in der neuen Institutionenökonomik stets von Koordinationsmechanismen gesprochen wird, während der Governance-Ansatz diese als Governance-Formen bezeichnet. Diese Unterschiede in der Begrifflichkeit sind durch das unterschiedliche Erkenntnisinteresse der beiden Ansätze zu erklären. Insbesondere innerhalb des Governance-Ansatzes werden die Begriffe Governance und Koordination jedoch häufig auch synonym verwendet. Vgl. beispielsweise Altrichter/Heinrich (2007), S. 72.

817 Vgl. hierzu Scharpf (2001, 2002) sowie Benz (2004).

2. Charakteristikum von **Verhandlung** als Governance-Modus ist hingegen die Interaktion zwischen institutionellen Akteuren, welche nicht zwangsläufig gleichberechtigt, aber so zumindest mit Vetorechten ausgestattet sein müssen. Daher charakterisieren Verhandlungen Mehrebenensysteme.
3. **Konkurrenz** als Governance-Modus löst Anpassungen der institutionellen Akteure aus. Wie der Markt muss Konkurrenz insgesamt durch entsprechende Rahmenbedingungen und politische Entscheidungen hergestellt und aufrechterhalten werden. Konkurrenzbeziehungen ergeben sich hierbei nicht nur aus politischen Entscheidungen, sondern auch aus individuellen Entscheidungen der Akteure, als Nebeneffekte anderer Entscheidungen oder als Effekt gesellschaftlicher oder ökonomischer Konstellationen.
4. **Kooperation** umfasst ein breites Spektrum an Verfahrensweisen, welche die beteiligten Akteure zur Anpassung ihrer Handlungen an gemeinsam definierte Ziele oder geteilte Normen bewegt. Dabei steht stets das Prinzip der Freiwilligkeit voran. Diese Freiwilligkeit kann jedoch so ausgestaltet sein, dass auf vielfältige Weise informeller Druck auf die betroffenen Akteure ausgeübt wird. Kooperation kann konkret über gemeinsame Absprachen, freiwillige Vereinbarungen, Überzeugungen und Überredung (*persuasion*) sowie grundsätzlich mittels diskursiver Verfahren, welche zu gemeinsamen oder konvergierenden Überzeugungen führen, erreicht werden.

Die obigen Governance-Modi sind als theoretische Konzepte zu verstehen, welche in Reinform so im Rahmen der europäischen Verfahren zur Anerkennung voraussichtlich nicht zum Einsatz kommen. Darüber hinaus variiert ihre Ausprägung im Zusammenhang mit den jeweiligen institutionellen und systemischen Kontexten. Daher kann für das EU-System grundsätzlich von den genannten Modi der Governance ausgegangen werden, wobei sie sich jedoch in ihrer spezifischen Ausprägung im Rahmen der Anerkennungsverfahren wahrscheinlich von den Idealtypen und auch von denen auf nationaler Ebene unterscheiden.<sup>818</sup> Wichtig ist zudem, dass vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen nicht zu erwarten ist, dass alle hier analysierten europäischen Anerkennungsverfahren mittels der OMK koordiniert werden. Vielmehr scheint auch auf europäischer Ebene die Koordination im Rahmen von Netzwerken bedeutsam.

Im Kontext der OMK wird oft von einem sogenannten *new mode* gesprochen.<sup>819</sup> Die OMK richtet sich stärker auf staatliche Wohlfahrtsproduktion und Leistungsaufgaben. Die europäische Politik kann nicht mit Verboten oder Anreizen operieren,

818 Vgl. Tömmel (2008), S. 26 f.

819 Vgl. zur zunehmenden Pluralität der politischen Systeme und der entsprechenden (politik-)wissenschaftlichen Theoriebildung Wessels (2008), S. 26 ff.

sondern muss in diesem Fall Reformen in den Mitgliedstaaten durchsetzen, ohne diese erzwingen zu können.<sup>820</sup>

Die OMK ist eine Reaktion des Rates und der Kommission auf Kompetenzlücken insbesondere in den Bereichen der Arbeitsmarkt-, Sozial- und Forschungspolitik, welche Hindernisse bei der Verwirklichung der ambitionierten Ziele des europäischen Raumes darstellen. Dieser Mangel an Kompetenzen erlaubt in diesen Bereichen keine hierarchische Koordination. Hier ist insbesondere das oft zitierte Ziel, die „Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“<sup>821</sup>, zu nennen. Dieses Ziel kann nur durch geeignete Programme und Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Bereich ihrer Leistungsaufgaben erreicht werden. Daher überlässt die EU den Mitgliedstaaten im Rahmen der OMK die eigentlichen Gesetzgebungs- und Vollzugskompetenzen, deren Ausübung sie selbst durch Ziele, Standards, Leistungsindikatoren und die Auswahl von Best-Practice-Beispielen steuert. Dies zielt auf die Induzierung von Lernprozessen auf den nationalen bzw. subnationalen Einheiten. Hinter dem Begriff der OMK verbergen sich verschiedene Typen von Governance. Im Rahmen der OMK sollen insbesondere Benchmarks festgelegt und ihnen entsprechend Best-Practice-Beispiele verglichen werden. Dieses Benchmarking stellt eine formalisierte Methode des Leistungsvergleichs dar. Dieser kann als Basis für den Erfahrungsaustausch (kooperatives Benchmarking) oder als Basis des Vergleichs für einen Leistungswettbewerb dienen (kompetitives Benchmarking).<sup>822</sup>

Ausgangspunkt der OMK sind inter- und transgouvernementale Verhandlungen, im Rahmen derer sich die Regierungen der Mitgliedstaaten auf gemeinsame Ziele einigen, welche europarechtlich nicht bindend sind und an denen vonseiten der supranationalen Akteure nur die Kommission formal mitwirkt. Innerhalb eines abgestimmten Zeitplans entwickeln die Mitgliedstaaten hiernach nationale Aktionspläne. Diese bilden dann die Grundlage für Evaluierungen nationaler Politiken oder für die Festlegung von Indikatoren und Rangfolgen, welche in maßgeblichem Umfang von Experten koordiniert werden, welche wiederum in Netzwerken verbunden sind. Bei diesem Vorgehen resultiert der Anreiz für die einzelnen Mitgliedstaaten aus der Identifizierung von Best-Practice-Ansätzen. Somit entsteht zwischen den Mitgliedstaaten eine Art des Leistungswettbewerbs, indem sie das Erreichen gemeinsamer Ziele anstreben und hierbei im Vergleich zu anderen Staaten besser abzuschneiden. Daraus resultieren für die Staaten ein Wettbewerbsvorteil und eine Steigerung der Attraktivität ihres Staates als Standort. Die intergouvernementale Zusammenarbeit verpflichtet den Leistungswettbewerb zwischen den Mitgliedstaaten nicht nur auf ge-

---

820 Vgl. Benz (2008), S. 47.

821 Europäischer Rat (2000), I, 5. Punkt.

822 Vgl. Benz (2008), S. 48 f.

meinwohlorientierte Ziele, sondern legt auch die Bewertungskriterien und -verfahren fest. Es sei angemerkt, dass die OMK grundsätzlich offen ist für die Beteiligung privater Akteure (intermediäre<sup>823</sup> OMK gegenüber der gouvernementalen OMK).<sup>824</sup>

Die OMK lässt sich weiter ausdifferenzieren in zwei Unterformen: den deliberativen und den kompetitiven Modus. Im deliberativen Modus sollen nationale und subnationale Politiken durch Überzeugung mittels Best Practices beeinflusst werden. Im kompetitiven Modus besteht der Anreiz für die nationalen Regierungen darin, sich im Ranking zu verbessern. Wichtig ist, dass die Funktionsweise dieser intergouvernementalen Koordination maßgeblich von den Governance-Modi der jeweiligen Politikbereiche in den einzelnen Mitgliedstaaten abhängt.<sup>825</sup> Auf Verfahren der Anerkennung übertragen bedeutet dies, dass ein europäisches Verfahren theoretisch je nach den beteiligten Mitgliedstaaten unterschiedlich koordiniert werden könnte. Daher wird in der Analyse zu prüfen sein, welche Freiheitsgrade die Verfahren hier zulassen und welche festen Vorgaben bestehen. Abbildung 28 stellt die beiden Ausprägungen der Offenen Methode der Koordinierung gegenüber.

Abbildung 28: Governance-Formen der Offenen Methode der Koordinierung

	Deliberativer Modus	Kompetitiver Modus
<b>Koordination zwischen Mitgliedstaaten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhandlungen: Festlegung der gemeinsamen Ziele</li> <li>• Netzwerke von Experten: Evaluation (sub-)nationaler Programme und Maßnahmen</li> <li>• Netzwerk: Diffusion von besten Praktiken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhandlungen: Festlegung der gemeinsamen Ziele</li> <li>• Netzwerk von Experten: Indikatoren und Rankings („scoreboards“)</li> <li>• Wettbewerb: Imitation und Innovation</li> </ul>
<b>Nationale (subnationale) Governance</b>	<p>Parteienwettbewerb – Verhandlungen</p> <p>Intranationale/Interregionale Netzwerke</p>	
Quelle: Benz (2008), S. 49.		

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Gouvernance-Perspektive selbst keine einheitliche Theorie bietet. Sie verweist jedoch auf die Notwendigkeit, interaktionsorientierte und institutionalistische Theorien oder Theorieelemente zu verbinden.<sup>826</sup> Diesem Vorgehen wird in der vorliegenden Untersuchung gefolgt.

823 Inter- oder transgouvernementale Verhandlungssysteme setzen sich aus rein öffentlichen Akteuren zusammen, die in verschiedenen Regierungsbereichen bzw. Politiksektoren und auf unterschiedlichen Regierungsebenen (international, europäisch, national, regional oder lokal) angesiedelt sein können. Intermediäre Verhandlungssysteme bringen öffentliche Akteure mit Vertretern wirtschaftlicher und/oder gesellschaftlicher Interessen zusammen Vgl. Börzel (2008), S. 64 sowie Mayntz (1993) und Scharpf (1993).

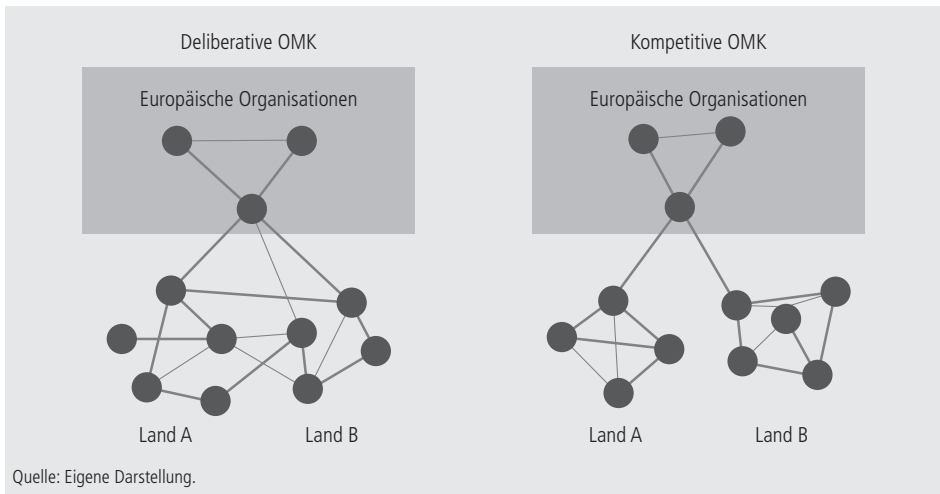
824 Vgl. Benz (2008), S. 49 sowie Börzel (2008), S. 72.

825 Vgl. Benz (2008), S. 49.

826 Vgl. Benz (2007), S. 54.

Für die Analyse der europäischen Verfahren ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich hier stets eine europäische und eine nationale Ebene der Verfahren unterscheiden lassen, da jedes europäische Verfahren auf nationaler Ebene umgesetzt wird. Sofern ein europäisches Verfahren mittels der OMK koordiniert wird, lassen sich modellhaft die beiden folgenden Strukturdiagramme unterscheiden. Dabei wird deutlich, dass Netzwerke in beiden Formen der OMK von Bedeutung sind. Im Rahmen der deliberativen OMK bestehen diese auch zwischen den beteiligten Ländern, während im Rahmen der kompetitiven OMK Netzwerke innerhalb eines Landes charakteristisch sind. Abbildung 29 verdeutlicht die sich daraus ergebenden Strukturen modellhaft.

Abbildung 29: Netzwerkstrukturen der deliberativen und der kompetitiven OMK

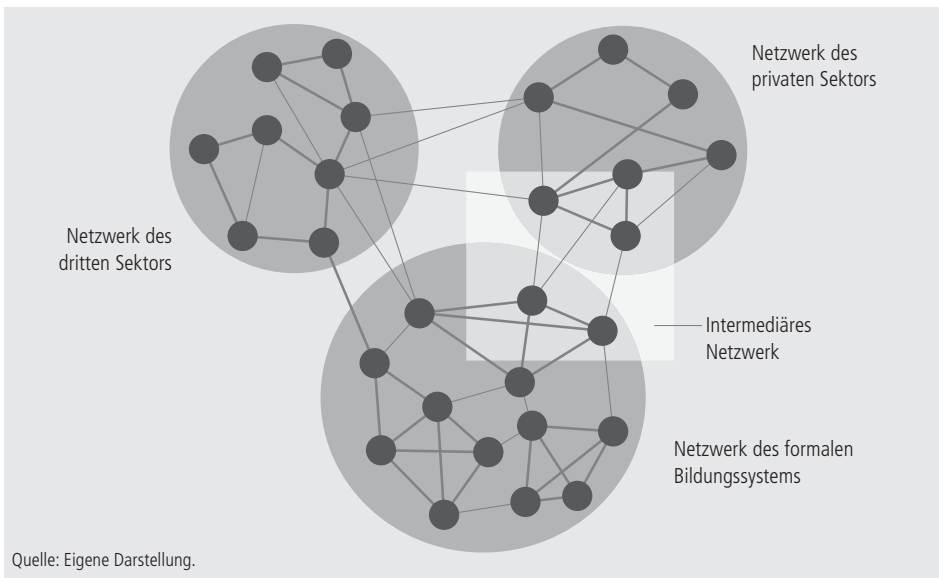


Daneben ist jedoch die Form der Network Governance im Rahmen der europäischen Verfahren möglich. Diese Form der Koordination kann sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene jeweils eine stärker hierarchische oder eine stärker marktlich ausgerichtete Orientierung haben. Dabei bestehen sowohl innerhalb eines Landes, aber möglicherweise auch transnational Netzwerke in verschiedenen Bereichen. Idealtypisch werden in der folgenden Abbildung die Bereiche ‚formales Bildungssystem‘, ‚Privatwirtschaft‘ und ‚dritter Sektor‘ benannt, da auf diese Unterscheidung ebenfalls im Rahmen des Kriterienrasters sowie der Verfahrensanalyse Bezug genommen wird. Zwischen den Akteuren eines in diesen Bereichen verorteten Netzwerkes bestehen dabei eher starke Beziehungen (sogenannte *strong ties*). Zwischen den Akteuren unterschiedlicher Netzwerke bestehen dagegen eher weni-

ger starke Beziehungen (sogenannte *weak ties*).<sup>827</sup> Für die potenzielle Bereitschaft der Akteure, eine Anerkennung vorzunehmen, die auf Zertifikaten anderer Akteure, d. h. einer Dokumenten-Prüfung und nicht auf einer Performanz-Prüfung des Individuums<sup>828</sup>, beruht, scheinen *strong ties* erwartungsgemäß förderlicher zu sein als *weak ties*. Im Rahmen der Anerkennung können ggf. auch Netzwerke zwischen diesen Bereichen be- oder entstehen, welche hier als ‚intermediäre Netzwerke‘ bezeichnet werden. Das Bestehen solcher Netzwerke ist für die Anerkennung zwischen den drei unten genannten Bereichen tendenziell förderlich.

In Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen lässt sich die Form der Koordination anhand von Netzwerken allgemein wie folgt modellieren.

Abbildung 30: **Modell des Netzwerkes der Anerkennung**



Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis, dass alle in diesem Kapitel aufgezeigten Ausgestaltungsmöglichkeiten der Koordination lediglich als idealtypische Modelle zu verstehen sind. Die realen Anerkennungsverfahren werden diese idealtypischen Ausprägungen erwartungsgemäß nicht aufweisen.

827 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Netzwerkbegriff in Kapitel 4.1.2.3 sowie Granovetter (1973). Wichtig ist hier zu berücksichtigen, dass die Unterscheidung zwischen *strong* und *weak ties* eine sehr grobe ist, welche in einem differenzierteren Modell noch weiter ausgearbeitet und graduiert werden könnte. Für die Visualisierung der für Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen relevanten Netzwerkstrukturen ist die getroffene Unterscheidung jedoch ausreichend.

828 Vgl. hierzu Kapitel 3.4.

## 5 Entwicklung der Instrumente zur Analyse von Anerkennungsverfahren

Im Rahmen der begrifflichen Überlegungen in Kapitel 3 wurde deutlich, dass im Zusammenhang mit der Anerkennung von Kompetenzen sehr unterschiedliche Ausrichtungen der damit verbundenen Verfahren diskutiert werden und vorstellbar sind. Hierbei wurde die Unterscheidung zwischen den drei unterschiedlichen Lernformen des formalen, non-formalen und informellen Lernens vorgenommen. Auf diese Unterscheidung wird bei der Entwicklung der Idealtypen Bezug genommen. So wird diese Dreiteilung als zentraler Ausgangspunkt für die Unterscheidung dreier idealtypischer Verfahren herangezogen, die

1. im formalen Bildungssystem integriert sind,
2. im Bereich der non-formalen Bildung verortet sind,
3. deren Bezugnahme zum informellen Lernen dominierend ist.

Dem Modell von Straka folgend ergibt sich aus dieser Dreiteilung ein weiteres Kriterium, welches diese drei Idealtypen voneinander unterscheidet. Dieses wird hier als bildungspolitische Zielsetzung bezeichnet. Straka selbst unterscheidet zwischen ‚Zertifizierung und anerkannt staatlicher Regulierung‘, ‚Zertifizierung‘ und ‚keiner Zertifizierung‘. Diesem Grundgedanken folgend werden die drei idealtypischen Anerkennungsverfahren hinsichtlich der bildungspolitischen Zielsetzung wie folgt unterschieden:

1. Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems
2. Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem
3. Keine Erlangung von Zertifikaten.

Damit wird unter Bezugnahme auf das Modell von Straka eine grundlegende Einteilung in drei Idealtypen vorgenommen.

Neben der obigen idealtypischen Dreiteilung lässt sich aufbauend auf den begrifflichen Überlegungen in Kapitel 3 feststellen, dass neben dem Begriff der Anerkennung eine Vielzahl weiterer Begriffe diskutiert wird, welche teilweise synonym verwendet werden. Am Ende des Kapitels 3.4 wurden diese Begriffe zueinander in Bezug gesetzt und somit in eine Ordnung gebracht. Auf diese Ordnung wird in diesem Kapitel nun insbesondere im Rahmen der Überlegungen hinsichtlich des Ablaufs eines Anerkennungsverfahrens Bezug genommen.

Die in Kapitel 4 diskutierten theoretischen Ansätze verdeutlichten die unterschiedlichen Gestaltungselemente im Rahmen der Konstruktion eines Anerkennungsverfahrens. So wurden in diesem Kapitel bereits die Bezüge zwischen den theoretischen Zugängen und dem Phänomen der Anerkennung von Kompetenzen



herausgearbeitet und erläutert. Auf Grundlage dieser Überlegungen werden in Kapitel 5.1 nun Kriterien ausgearbeitet, die für die Ordnung und Gestaltung von Anerkennungsverfahren bedeutsam sind. Diese Kriterien werden dann bei der Konstruktion der obigen drei Idealtypen in Kapitel 5.3 berücksichtigt. Das so entwickelte Kriterienraster dient in Kapitel 6 als Referenz für die Analyse der Anerkennungsverfahren. Die Typologie wird ebenfalls in Kapitel 6 als Bezugspunkt für die Ordnung der Verfahren herangezogen. Dabei besteht insgesamt ein Zusammenhang zwischen dem Kriterienraster und der Typologie. Somit lassen sich die Ergebnisse der Analyse jeweils als Grundlage für die Einordnung des Verfahrens in die Typologie nutzen. Schließlich wird in Kapitel 7 erneut Bezug genommen auf die Typologie, indem die einem Typus zugeordneten Verfahren jeweils in der Gesamtschau betrachtet werden. Zudem wird die hier entwickelte Typologie in Kapitel 7 bewertet.

## 5.1 Entwicklung eines Kriterienrasters zur Analyse von Anerkennungsverfahren

Auf der Grundlage der begrifflichen Ausarbeitungen in Kapitel 3 sowie der theoretischen Überlegungen in Kapitel 4 wird nun ein Kriterienraster entwickelt, mit dessen Hilfe Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen analysiert werden können.

In der Literatur werden zur Charakterisierung von Verfahren zur Kompetenzerfassung sowie Kompetenzmessung unterschiedliche Merkmale diskutiert.<sup>829</sup> So werden bei der Analyse derartiger Verfahren die folgenden Kriterien betrachtet: Zielsetzungen, Methodologie sowie das Kompetenzverständnis.<sup>830</sup> Wie sich im Rahmen der theoretischen Überlegungen gezeigt hat, sind dies zweifelsohne ebenfalls wichtige Aspekte für die Analyse von Anerkennungsverfahren, weshalb sie auch im Rahmen dieser Untersuchung Berücksichtigung finden.

Daneben soll jedoch vor allem untersucht werden, wie die Handlungskoordination zwischen den an einem Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen beteiligten Akteuren geschieht. Aus diesem Grund wurden in Kapitel 4 verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt und auf ihren Erkenntniswert in Bezug auf das Phänomen der Anerkennung hin überprüft.<sup>831</sup> Dabei wurde die Relevanz dieser Ansätze für die Problematik der Anerkennung von Kompetenzen jeweils aufgezeigt.

---

829 Vgl. beispielsweise Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007) sowie Kaufhold (2006).

830 Vgl. ebenda.

831 Dabei wurde in Kapitel 3 schon deutlich, dass sich die meisten theoretischen Konstrukte (wie z. B. der Kompetenzbegriff oder der Zertifikatsbegriff) nicht eindeutig einer wissenschaftlichen Disziplin zuordnen lassen. Vielmehr entfalten diese Konstrukte ihren Erklärungsgehalt im Lichte der jeweiligen Disziplin und deren spezifischer Zielsetzungen. Ebenso hat die Neue Institutionenökonomik zwar ihren Ursprung in den Wirtschaftswissenschaften, sie wird jedoch ebenso in anderen Disziplinen wie insbesondere der Soziologie angewendet und weiterentwickelt (vgl. hierzu Zlatkin-Troitschanskaia 2005, S. 149).

Durch das Ziel, die Handlungskoordination im Rahmen der hier betrachteten Verfahren zu untersuchen, wird eine bestimmte Analyseperspektive eingenommen. Diese Perspektive wird als Konsequenz aus den Überlegungen in Kapitel 4.2 in Bezug zum Governance-Konzept<sup>832</sup> eingenommen. Der Governance-Ansatz geht, wie gezeigt wurde, ebenfalls der Frage nach, wie die Handlungskoordination zwischen Akteuren erfolgt, welche Formen der Kooperation auftreten, welche Mischformen der Kooperation sich zwischen den etablierten Koordinationsmodi entwickeln und zu welchem Grad diese institutionalisiert sind.<sup>833</sup>

Abbildung 31 gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den begrifflichen Überlegungen in Kapitel 3, den theoretischen Grundlegungen in Kapitel 4 und den für die Analyse ausgewählten Kriterien. Diese Zusammenhänge werden im Weiteren kurz erläutert.

Der **Kompetenzbegriff** wird durch verschiedene Kriterien aufgegriffen, die bei der Analyse von Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen sind. Dabei steht in Abbildung 31 der Kompetenzbegriff als theoretischer Bezugspunkt unter der Annahme, dass in den Verfahren auch alternative Begriffe wie der Qualifikations- oder der Lernergebnisbegriff<sup>834</sup> von zentraler Bedeutung sein können. Der in einem bestimmten Land oder Kontext vorliegende Kompetenzbegriff wirkt sich auf den Entstehungskontext eines Verfahrens aus, da dieses die erforderlichen Abstimmungen zwischen den beteiligten Akteuren sowie die Möglichkeiten der Implementierung des Verfahrens determiniert. Zudem wirkt sich der vorliegende Kompetenzbegriff auf die Zielsetzungen eines Verfahrens aus. Steht beispielsweise eher der Qualifikationsbegriff und weniger der Kompetenzbegriff im Vordergrund, werden stärker formal erworbene Kompetenzen in den Fokus des Verfahrens rücken. Unmittelbar beeinflusst der in einem bestimmten Kontext vorherrschende Kompetenzbegriff das einem Verfahren zugrunde gelegte Kompetenzverständnis. Ebenso hat der Kompetenzbegriff Auswirkungen auf die im Rahmen eines Verfahrens zum Einsatz kommenden Methoden, da bestimmte Kompetenzen durch einige Methoden besser und durch andere weniger gut erfasst werden können. Der Kompetenzbegriff beeinflusst ebenso den Grad, inwieweit im Rahmen der Verfahren überhaupt eine Kompetenzerfassung vorgenommen wird.

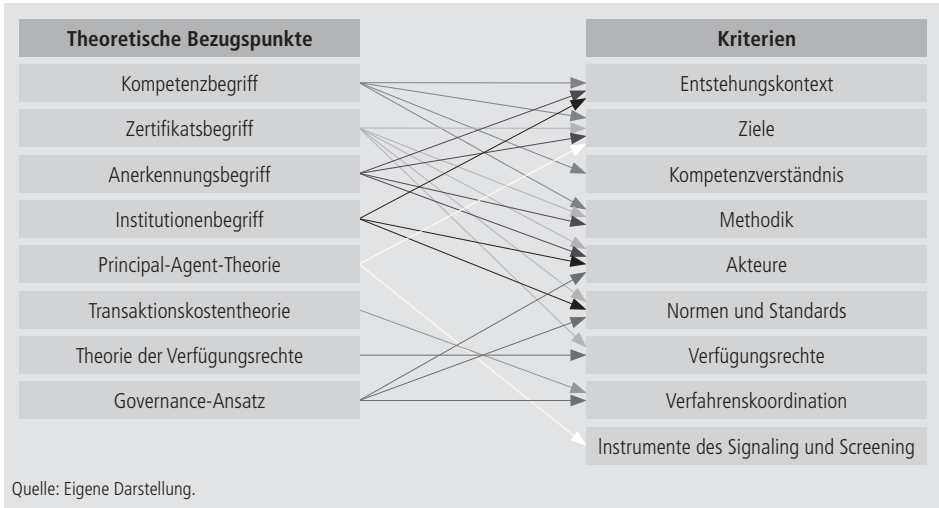
---

832 Vgl. hierzu in Bezug auf den Bildungsbereich Altrichter/Brüsemeister/Wissing (2007) sowie insbesondere Kapitel 4.2.

833 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 16.

834 Vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.

Abbildung 31: Zusammenhänge zwischen begrifflichen sowie theoretischen Überlegungen und Analysekriterien



Der **Zertifikatsbegriff** wird im Rahmen der Analyse durch die Kriterien ‚Zielsetzungen‘, ‚Methoden‘, ‚Akteure‘, ‚Normen und Standards‘ sowie ‚Verfügungsrechte‘ berücksichtigt. Da der Zertifikatsbegriff das Ergebnis des Verfahrens charakterisiert, determiniert dieser auch die Zielsetzungen, welche mit dem Verfahren verfolgt werden. Ebenso wird der Zertifikatsbegriff im Rahmen der Methoden des Verfahrens berücksichtigt, insbesondere im Rahmen der Verfahren, die keine oder nur in geringem Maße eine Kompetenzerfassung vornehmen. Die Art des Zertifikates am Ende des Verfahrens wird neben den im Verfahren enthaltenen Schritten auch bestimmt durch die das Zertifikat vergebenden Akteure. Ebenso erfordern bestimmte Arten von Zertifikaten bestimmte Normen und Standards. So erfordern beispielsweise staatlich anerkannte Abschlüsse entsprechende national gültige, mit allen relevanten Akteuren abgestimmte Normen und Standards. Die Verfügungsrechte stehen mit dem Zertifikatsbegriff insofern in einem Zusammenhang, als dass bestimmte Zertifikate nur vergeben werden können, sofern der Akteur mit bestimmten Verfügungsrechten zum Treffen von Entscheidungen bzw. mit bestimmten Vergaberechten ausgestattet ist. Dies wirkt sich dann wiederum auf die mit den Zertifikaten verbundenen Berechtigungen aus. Diese analytische Unterscheidung nimmt auch Bezug auf den Governance-Ansatz, wie im Weiteren noch ausgeführt wird.

Der **Anerkennungs begriff**, welcher dem Verfahren zugrunde gelegt wird, steht im Zusammenhang mit dessen ‚Entstehungskontext‘, den ‚Zielsetzungen‘ sowie den ‚Methoden‘ und den ‚Akteuren‘. Die Art und Weise, wie der Begriff der Anerkennung in dem Verfahren verstanden wird, beeinflusst dessen Entwicklung und Implemen-

tierung sowie die mit dem Verfahren verbundenen Zielsetzungen. Wird Anerkennung beispielsweise lediglich als formale Anerkennung verstanden, so werden die davorliegenden Schritte nicht als Ziel des Verfahrens angestrebt. Zudem sind in diesem Fall bei der Entwicklung des Verfahrens die Akteure des formalen Bildungssystems zu beteiligen. Auch wirkt sich das Verständnis des Anerkennungsbegriffes auf die eingesetzten Methoden aus. Hier werden bei Zugrundelegung eines bestimmten Anerkennungsbegriffes beispielsweise Selbsteinschätzungen nicht ausreichen, um diese entsprechende Anerkennung zu erreichen.

Die Überlegungen hinsichtlich des **Institutionenbegriffs** werden im Rahmen der Analyse innerhalb der Kriterien ‚Entstehungskontext‘, ‚Akteure‘ sowie ‚Normen und Standards‘ berücksichtigt. Ein Anerkennungsverfahren wird stets im Rahmen eines bestehenden institutionellen Gefüges entwickelt. Zudem ist seine Entwicklung in der Regel mit der Schaffung neuer Institutionen verbunden, und es werden bestehende Institutionen in das Verfahren eingebunden bzw. daran beteiligt. Dies wird durch die Analyse des Entstehungskontextes berücksichtigt. Dabei werden unter Bezugnahme auf Kapitel 4.1.1.1 sowohl die Institutionen ‚mit Akteuren‘ (eben die Akteure) als auch die Institutionen ‚ohne Akteure‘ (die Normen und Standards) analysiert.

Die Überlegungen der **Principal-Agent-Theorie** bilden die theoretische Basis für die Analyse der Instrumente des Signaling und Screening innerhalb von Anerkennungsverfahren. Hier hat die Theorie in Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen besondere Relevanz, da sie verschiedene Lösungswege aufzeigt, wie sich die für ein Anerkennungsverfahren typischen Informationsasymmetrien beseitigen lassen. Zudem berücksichtigt die Theorie auch die von den jeweiligen Akteuren verfolgten Interessen und Zielsetzungen, was ein weiteres Argument für deren Berücksichtigung im Rahmen des Kriterienrasters darstellt.

Insbesondere das Konzept zur Analyse von Koordinationsmechanismen der **Transaktionskostentheorie** ist der zentrale Bezugspunkt für die Analyse des Kriteriums der ‚Verfahrenskoordination‘. Die Koordinationsmechanismen Hierarchie, Markt und Netzwerk werden im Rahmen dieses Kriteriums als idealtypische Referenzmodelle herangezogen.

Die **Theorie der Verfügungsrechte** findet insofern Eingang in das Kriterienraster, als dass sowohl die Verfügungsrechte der an einem Anerkennungsverfahren beteiligten Organisationen als auch die der dieses Verfahren nutzenden Individuen in der Analyse berücksichtigt werden. Hier wird jedoch nicht das Verfügungsrechtsverständnis der Neuen Institutionenökonomik, sondern das des Governance-Ansatzes genutzt. Zudem wird auf die begrifflichen Überlegungen hinsichtlich des Zertifikatsbegriffs zurückgegriffen. Daher werden hier insbesondere die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie die Berechtigungen in den Blick genommen.

TopDer **Governance-Ansatz** wird darüber hinaus auch im Rahmen der Kriterien

‚Akteure‘, ‚Normen und Standards‘, ‚Verfügungsrechte‘ sowie der ‚Verfahrenskoordination‘ einbezogen. Der Ansatz liefert speziell für die Analyse der Koordination von europäischen Verfahren wichtige Bezugspunkte, die in der Konzeption der Neuen Institutionenökonomik nicht enthalten sind. Die Aufnahme der Kriterien ‚Akteure‘ sowie ‚Normen und Standards‘ in das Kriterienraster erfolgt in erster Linie aufgrund der Überlegungen hinsichtlich des Institutionenbegriffs. Die Governance-Theorie liefert jedoch wichtige Hinweise zur Operationalisierung dieser Kriterien im Rahmen der Verfahrensanalyse. Daher werden diese beiden Kriterien in diesem Kapitel um die diesbezüglich in der Governance-Theorie benannten Aspekte ergänzt. Dies geschieht in diesem Kapitel und nicht in Kapitel 4, da es sich hierbei eher um strukturell-analytische Überlegungen als um theoretisch ausgearbeitete Konzepte handelt.

Die Zusammenhänge zwischen den Analysekriterien werden im Rahmen der Erarbeitung des Kriterienrasters jeweils ausgewiesen und am Ende dieses Kapitels systematisch dargestellt.

### 5.1.1 Entstehungskontext

In Kapitel 4 zeigte sich, dass der Entstehungskontext eines Anerkennungsverfahrens einen Einfluss auf die Ausgestaltung dieses Verfahrens hat.<sup>835</sup> So hat das Bestehen bestimmter Institutionen vor der Entwicklung und Implementierung des Anerkennungsverfahrens einen Einfluss auf die Ausgestaltung des Verfahrens. Hier ist auch speziell die Tradition als Einflussfaktor zu nennen. Das Gefüge von Institutionen festigt die soziale Ordnung in einem bestimmten Bereich, wie etwa dem Bildungssystem.

Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen können unterschieden werden in solche, die top down von übergeordneten Institutionen („mit Akteuren“)<sup>836</sup> implementiert wurden, und solche, die bottom up von der Basis her entwickelt wurden. Die Frage der Unterscheidung zwischen Top-down- und Bottom-up-Ansatz behandelte in Bezug auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens bereits Duvekot (2008).<sup>837</sup> Demnach zeichnet sich der Top-down-Ansatz durch gemeinschaftliche Institutionen und Strukturen für eine Vielzahl von Lernern und eine Fokussierung auf die Standardisierung des Lernens aus. Diese Institutionen und Strukturen können eine unterschiedliche Reichweite haben. So können sie sich beispielsweise auf bestimmte geografische Regionen beziehen. Daneben ist der Top-down-Ansatz auf das lebenslange Lernen zu wirtschaftlichen Zwecken sowie auf Abschlüsse zur Karriereentwicklung ausgerichtet. Der Bottom-up-Ansatz hingegen

---

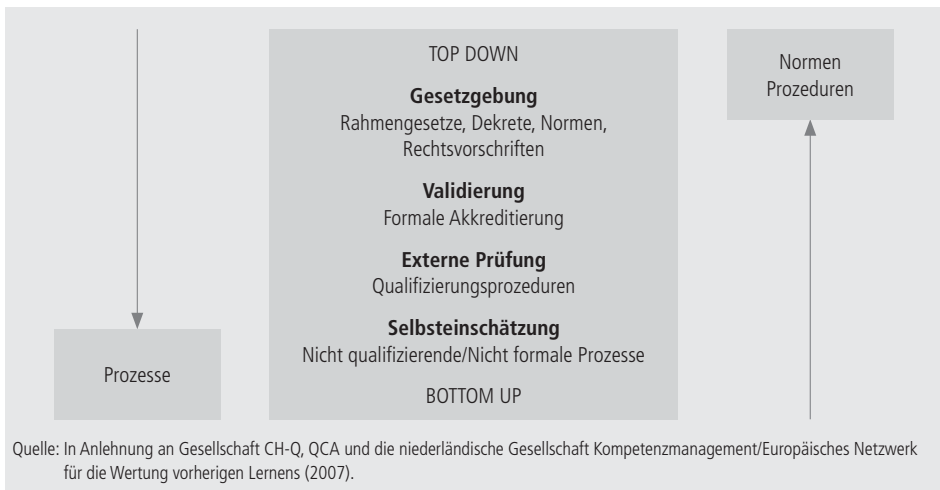
835 Vgl. hierzu insbesondere die Überlegungen zum Institutionenbegriff sowie zur Entstehung von Institutionen in Kapitel 4.1.1.1.

836 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.1.3.

837 Vgl. Duvekot (2008).

rückt nach der Einschätzung Duvekots das Individuum in den Mittelpunkt und ist auf holistisches, flexibles Lernen fokussiert. Des Weiteren zeichnet er sich durch die Liberalisierung des Lernens und die Nutzung von Portfolios zur Karriereentwicklung aus.<sup>838</sup> Die Gesellschaft CH-Q, QCA und die niederländische Gesellschaft Kompetenzmanagement/Europäisches Netzwerk für die Wertung vorherigen Lernens (2007) betrachten Top-down- und Bottom-up-Ansatz ebenfalls vor dem Hintergrund der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens.<sup>839</sup> In diesem Zusammenhang entwickeln sie einen Rahmen für nationale Bewertungs- und Validierungssysteme. Die folgende Abbildung zeigt das Konzept der entsprechenden Strukturen.<sup>840</sup>

Abbildung 32: Unterscheidung Top-down- und Bottom-up-Ansatz der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens



Neben den Strukturen konkretisieren die Autoren auch die Akteure sowie deren Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb des Top-down- und des Bottom-up-Ansatzes. Im Rahmen des Top-down-Ansatzes sind für die Gesetzgebung Behörden und Exekutivorgane verantwortlich. Die Validierung und Zertifizierung hingegen übernehmen Einrichtungen, die für die Qualitätssicherung und Kontrolle von (formalen) Zertifikaten verantwortlich sind. Die externe Bewertung wird durch Institutionen

838 Vgl. ebenda.

839 Vgl. ebenda.

840 In dieser Abbildung werden einige der bereits in Kapitel 3 konkretisierten und systematisierten Begriffe verwendet. In dieser Untersuchung wird der Begriff der Validierung als ein Schritt des gesamten Prozesses der Anerkennung verstanden. Der Begriff der Akkreditierung wird hier in seiner institutionellen Bedeutungsvariante verwendet. Vgl. hierzu Kapitel 3.4.

bzw. Unternehmen vorgenommen, deren Verantwortungsbereich die Qualifizierung und die Gewährung von Anerkennung ist. Innerhalb des Bottom-up-Ansatzes hingegen werden Selbsteinschätzungen durch das Individuum vorgenommen. Dieser Vorgang wird durch Institutionen, die für die Qualitätssicherung und Kontrolle der Selbsteinschätzungsprozesse verantwortlich sind, begleitet.<sup>841</sup>

Neben der Unterscheidung zwischen Top-down- und Bottom-up-Ansatz wird im Rahmen der Verfahrensanalyse zudem berücksichtigt, in welchem Sektor das Verfahren primär entstanden ist. Hierbei werden der öffentliche Sektor, der private Sektor sowie der Non-Profit-Sektor unterschieden.<sup>842</sup> Diese Dreiteilung wird im Weiteren noch einmal bei der Operationalisierung des Kriteriums ‚Akteure‘ aufgegriffen. Somit lässt sich bereits ein Zusammenhang des Kriteriums ‚Entstehungskontext‘ mit den Kriterien ‚Akteure‘ sowie ‚Normen und Standards‘ feststellen. Des Weiteren geht aus der obigen Abbildung hervor, dass die Methoden bzw. konkret die methodischen Ablaufschritte durch die Wahl eines Top-down- oder eines Bottom-up-Ansatzes beeinflusst werden.

Bezüglich des Entstehungskontextes von Anerkennungsverfahren sei hier auf die Ergebnisse der Studie von Souto-Otero/Hawley/Nevala verwiesen.<sup>843</sup> Im Rahmen des EU-Inventars zur Untersuchung nationaler Verfahren zur Anerkennung informellen und non-formalen Lernens kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich verschiedene Gründe identifizieren lassen, warum Anerkennungsverfahren entstehen. Insbesondere identifizieren sie die folgenden Bereiche:<sup>844</sup>

- Ökonomische Faktoren<sup>845</sup>
- Soziale Faktoren<sup>846</sup>

841 Vgl. Gesellschaft CH-Q, QCA und die niederländische Gesellschaft Kompetenzmanagement/Europäisches Netzwerk für die Wertung vorherigen Lernens (2007). Die Unterscheidung zwischen Top-down- und Bottom-up-Methode sowie daneben dem sogenannten Gegenstromverfahren wird insbesondere auch in den Wirtschaftswissenschaften im Zusammenhang mit der Gestaltung von Planungssystemen getroffen. Dabei stellt das Gegenstromverfahren eine Mischform aus Top-down- und Bottom-up-Methode dar. In der praktischen Umsetzung werden in der Regel angepasste Hybridisierungen der drei Idealtypen eingesetzt. Zudem ist die Entwicklung neuer Formen der Planungsorganisation ein gangbarer Weg. Vgl. Corsten/Reiß (1999), S. 196.

842 Diese Unterscheidung wird in Anlehnung an die im Rahmen des Europäischen Inventars zur Validierung non-formalen und informellen Lernens gewählt. Vgl. ECOTEC (2005).

843 Vgl. ECOTEC (2008).

844 Vgl. ECOTEC (2008), S. 706 ff.

845 Der internationale Wettbewerb sowie die Neustrukturierung nationaler Wirtschaftssysteme stellen die europäischen Arbeitsmärkte vor die Herausforderung, flexibler und innovationsfähiger zu werden, um dem Bedarf der Humankapitalentwicklung zu begegnen. Vgl. ECOTEC (2008), S. 706. Volkswirtschaftlich gesehen leisten die Verfahren einen Beitrag dazu, individuelle Potenziale nutzbar zu machen bzw. zu nutzen. Es werden somit Doppelqualifizierungen vermieden, womit die Effizienz des Bildungssystems gesteigert wird. Insbesondere im Hinblick auf die privatwirtschaftlichen Organisationen sind ökonomische Zielsetzungen besonders relevant, da hier die Erwirtschaftung von Gewinnen mittels der Verfahren angestrebt wird (vgl. CEDEFOP 2008b, S. 7 ff.). Die Bedeutung ökonomischer Faktoren wurde bereits in Kapitel 3.1 deutlich.

846 Hier wird etwa die Wiedereingliederung benachteiligter Gruppen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft angestrebt. So kann die Anerkennung von Kompetenzen auch als Möglichkeit betrachtet werden, um Chancengleichheit für benachteiligte Gruppen herzustellen, um somit vergleichbare Chancen im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie auf dem Arbeitsmarkt zu schaffen. Vgl. ECOTEC (2008), S. 706 f.

- (Bildungs-)Systemische Faktoren<sup>847</sup>
- Demografische Faktoren<sup>848</sup>
- Technologische Faktoren<sup>849</sup>
- Entwicklung der EU-Politik<sup>850</sup>
- Wachsendes Bewusstsein bzw. Akzeptanz der Validierung unter den Akteuren
- Zunehmende Nutzung von Qualifikationsrahmen.

Diese Aspekte können somit einen Einfluss auf die Entstehung von Anerkennungsverfahren haben.

### 5.1.2 Zielsetzungen

Hinsichtlich der Zielsetzungen (und Funktionen) von Anerkennungsverfahren kann festgestellt werden, dass insbesondere die Akteure hierauf wesentlichen Einfluss nehmen. Somit besteht auch ein Zusammenhang zwischen den Kriterien ‚Zielsetzungen‘ und ‚Akteure‘. Die Zielsetzungen bzw. Interessen der Individuen, der staatlichen Akteure, der privatwirtschaftlichen Organisationen sowie im europäischen Kontext auch die der europäischen Organisationen divergieren in der Regel.<sup>851</sup> Im Rahmen der Analyse soll dieser Aspekt ebenfalls durch das Kriterium der ‚Verfahrens-koordination‘ berücksichtigt werden.<sup>852</sup>

---

847 Hier sind insbesondere der verbesserte Zugang und die Steigerung der Effizienz der formalen Bildung sowie das Angebot direkter Wege zu formalen Qualifikationen sowie das Vermeiden von Wiederholungen und Ineffizienzen zu nennen. Mit der Anerkennung von Kompetenzen können zudem die Erleichterung von Mobilität und die Eröffnung von Lernpotenzialen für die Individuen angestrebt werden (vgl. ECOTEC 2008, S. 707 f.).

848 Diesbezüglich sind vor allem das zunehmende Altern der Bevölkerung sowie die steigenden Migrationsraten zu nennen. Durch den demografischen Wandel steigt die Gruppe der Personen, die dem Risiko der Exklusion unterliegen und daher von der Anerkennung ihrer Kompetenzen profitieren können. Älteren Arbeitnehmern, die den Wunsch haben, ihren Arbeitsplatz zu wechseln, kann die Anerkennung von Kompetenzen helfen, indem sie deren Zugang zum und ihre Mobilität innerhalb des Arbeitsmarktes verbessert. Vgl. ECOTEC (2008), S. 708.

849 Individuen müssen technische Fertigkeiten besitzen und in der Lage sein, neue Technologien zu nutzen. In verschiedenen Sektoren kann formale (Aus-)Bildung nicht der geeignete Weg sein, um die Fertigkeiten der Individuen an den technischen Fortschritt anzupassen. Hier kann Anerkennung bzw. Validierung ein Weg zur Bescheinigung informell erworbener Kompetenzen sein. Vgl. ECOTEC (2008), S. 708.

850 Die Anerkennung von Kompetenzen kann einen Beitrag zur Erreichung der Lissabon-Strategie sowie den anderen Kernzielen der EU-Politik leisten. Das Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ misst der Anerkennung eine große Bedeutung bei. Das Europäische Parlament erließ 2007 eine Empfehlung, welche die Verbindung zwischen EQR und der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens herstellt. Der EQR wird als Instrument zur Verbindung von formalem, non-formalem und informellem Lernen gesehen. Vgl. ECOTEC (2008), S. 709.

851 Hier besteht ein Zusammenhang mit den institutionenökonomischen Überlegungen in Kapitel 4.1. Als Bereich der Neuen Institutionenökonomik beschäftigt sich insbesondere die Principal-Agent-Theorie mit Zielasymmetrien zwischen Akteuren. Wie dargestellt wurde, liegt der Fokus dieser Theorie in der Analyse asymmetrisch verteilter Informationen in Kombination mit unterschiedlichen Interessen zwischen den Akteuren. Vgl. Schreyögg/Werder, S. 1175. Zudem bestehen hier Bezüge zur Governance-Theorie, welche die Handlungskoordination zwischen den Akteuren untersucht.

852 Vgl. hierzu Kapitel 5.1.8.



Erwartungsgemäß werden mit einem Anerkennungsverfahren unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Für die Zwecke der Analyse wird hier eine Unterscheidung zwischen zwei Bereichen vorgenommen: Im Rahmen der Analyse werden zum einen die eher (bildungs-)politisch programmatische(n) Zielsetzung(en) und zum anderen die methodische Zielsetzung unterschieden. Während bildungspolitisch unter Bezugnahme auf Straka vor allem die angestrebte Form der Zertifizierung bedeutsam ist, stehen sich im Rahmen der methodischen Zielsetzungen die summative (an Anforderungen orientierte) und die formative (an der individuellen Entwicklung orientierte) Ausrichtung des Verfahrens gegenüber.<sup>853</sup>

Auf europäischer Ebene werden oftmals insbesondere die folgenden Zielsetzungen im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren benannt:<sup>854</sup>

1. Vergleichbarkeit und Transparenz
2. Erhöhung der Mobilität
3. Wettbewerbsfähigkeit<sup>855</sup>
4. Lebenslanges Lernen und
5. Beschäftigungsfähigkeit<sup>856</sup>.

Dabei verfolgen die Verfahren in der Praxis zumeist nicht lediglich eine, sondern mehrere Zielsetzungen zugleich. Im Rahmen der Analyse werden alle Zielsetzungen der Verfahren in den Blick genommen. Hinsichtlich der Typologisierung wird jedoch nur die Unterscheidung der **bildungspolitischen Zielsetzung** unter Bezugnahme auf die Erarbeitung des Zertifikatsbegriffs sowie das Modell von Straka:

1. Erlangung von Abschlüssen des formalen Bildungssystems
2. Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem
3. Erlangung von (Teilnahme-)Bescheinigungen

sowie die Unterscheidung der methodischen Zielsetzung in summative und formative Verfahren berücksichtigt.

Insgesamt sei darauf hingewiesen, dass die Förderung der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens auf europäischer Ebene nicht pädagogischen Zielsetzungen geschuldet, sondern vielmehr politisch-ökonomisch motiviert ist. Um eine europaweite Wirksamkeit der Ergebnisse von Anerkennungsverfahren zu erzielen, sind Vergleichbarkeit und Transparenz nationaler, aber auch europäischer Systeme

853 Vgl. hierzu Kapitel 3.1.2 sowie in Kapitel 3.4 die Ausführungen zum Begriff der Bewertung.

854 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 19.

855 Hiermit ist auf europäischer Ebene vor allem die Wettbewerbsfähigkeit im globalen (Bildungs-)Markt gemeint.

856 Das Konzept der ‚Employability‘ betont die Notwendigkeit der ständigen Weiterqualifizierung und des lebenslangen Lernens sowie die Eigenverantwortung des einzelnen Arbeitnehmers für seine gesamte Erwerbsbiografie. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon (2010).

wichtig, damit die Ergebnisse der Verfahren nicht lediglich in begrenzten Bereichen wie einzelnen Ländern, Regionen oder Branchen wirksam werden.<sup>857</sup> Bei der Betrachtung der bildungspolitischen Zielsetzungen wird der oben angesprochene Zusammenhang zwischen diesem Kriterium und dem Kriterium ‚Akteure‘ deutlich.

Nachdem die (bildungs-)politischen Aspekte der Zielsetzung aufgezeigt wurden, soll nun auf die **methodischen Aspekte** eingegangen werden.

Die Zielsetzung von Anerkennungsverfahren kann in Anlehnung an Diettrich/Meyer-Menk unterschieden werden in anforderungs- und subjektorientierte Ansätze.<sup>858</sup> Während erstere Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive heraus erheben, versuchen subjektorientierte Ansätze das Individuum und seine persönliche Entwicklung zu fördern.<sup>859</sup> Im Rahmen anforderungsorientierter Ansätze werden Kompetenzen hinsichtlich aktueller und künftiger Arbeitsaufgaben beurteilt. Diettrich/Meyer-Menk sehen hier verwischende Grenzen zum Qualifikationsbegriff.<sup>860</sup> Dagegen stellen subjektorientierte Ansätze das Individuum und dessen Entwicklung in den Mittelpunkt. Sie orientieren sich an in Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Individuen. Das Ziel dieser Verfahren ist es, dem Individuum einen klaren Überblick über seine Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Abschlüsse zu verschaffen und ihm darauf aufbauend die Gestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung zu ermöglichen.<sup>861</sup> Subjektorientierte Ansätze sind biografiebezogen und verbinden Kompetenzermittlung bzw. -identifizierung mit einer begleitenden Lern- und Entwicklungsberatung, wodurch keine punktuelle Bestandsaufnahme von Kompetenzen, sondern ein Entwicklungsprozess im Fokus steht.<sup>862</sup> Zudem verfolgen subjektorientierte Ansätze das Ziel, durch Dialoge bzw. Gespräche Ergebnisse zu gewinnen, die von beiden Seiten anerkannt werden.<sup>863</sup>

---

857 Die damit einhergehende Förderung der Mobilität von Beschäftigten ist insbesondere für die Arbeitgeber in Europa von Interesse, da sich damit die Gruppe der potenziellen Arbeitnehmer, die sie beschäftigen können, vergrößert. Das im Rahmen der Lissabon-Strategie formulierte Ziel, Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ zu machen, zeigt, wie wichtig es in einem globalisierten Markt ist, dass sich Europa im Wettbewerb mit anderen Wirtschaftsräumen behauptet. Hier kann die angemessene Nutzung aller vorhandenen Kompetenzen der Bürger Europas ein entscheidender Aspekt sein. Das lebenslange Lernen soll insbesondere im Rahmen des europäischen Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung“ gefördert werden, dessen Leitziel dies ist. Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 20.

858 Vgl. Diettrich/Meyer-Menk (2002), S. 5 f.

859 Vgl. Faulstich (1996), S. 369 sowie Käßlinger (2007), S. 27.

860 Vgl. Diettrich/Meyer-Menk (2002), S. 6.

861 Vgl. ebenda.

862 Vgl. ebenda.

863 Vgl. Björnnavold (1997), S. 70. Kaufhold kritisiert, dass die Unterscheidung zwischen anforderungs- und entwicklungsorientierten Ansätzen zu analytischen Zwecken lediglich eingeschränkt anwendbar ist, da sie einige wichtige Aspekte vernachlässigt (vgl. Kaufhold 2006, S. 105). Sie ist der Auffassung, dass damit nicht berücksichtigt wird, dass Kompetenzentwicklung immer mit Bezug auf einen Gegenstand erfolgt, wodurch Anwendungen ebenso wie Anforderungen impliziert werden. Sie folgert daraus, dass die beiden Ansätze sich gegenseitig bedingen, da Entwicklungen immer einen Gegenstandsbezug aufweisen. Vgl. ebenda. Dieser Kritik wird sich hier nicht angeschlossen.

Die Zielsetzungen der in Anerkennungsverfahren eingesetzten Methoden lassen sich hinsichtlich deren zeitlicher Perspektive unterscheiden. So kann bei der Beurteilung der Kompetenzentwicklung ein Augenblicksstatus oder aber die Entwicklung über einen bestimmten Zeitraum hinweg im Fokus stehen.<sup>864</sup> Ebenfalls Bezug nehmend auf die zeitliche Entwicklungsperspektive unterscheiden Colardyn/Björnavold Verfahren zur Bewertung von Kompetenzen in solche mit formativer und solche mit summativer Funktion.<sup>865</sup> Während im Rahmen formativer Ansätze eher die Gestaltung individueller Lernprozesse im Vordergrund steht, haben summative Ansätze eher eine bilanzierende, abschließende sowie zertifizierende Funktion. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich wiederum unterschiedliche Bedeutungen von Fremd- und Selbsteinschätzungen. Summative Verfahren beziehen die Bewertung in erster Linie auf Fremdeinschätzungen, um so eine möglichst hohe Objektivität, die zu einer Legitimation Dritten gegenüber geeignet ist, zu erreichen. Bei formativen Verfahren stehen dagegen Selbsteinschätzungen im Vordergrund, welche lediglich durch Fremdeinschätzungen ergänzt werden können.<sup>866</sup> Hier wird der starke Zusammenhang zwischen methodischen Zielsetzungen und konkreter Methodik des Verfahrens deutlich.<sup>867</sup>

Die Trennung zwischen formativen und summativen methodischen Zielsetzungen eignet sich für analytische Zwecke sehr gut, wobei jedoch in der Realität vorzufindende Verfahren in der Regel beide Elemente in gewissem Maße aufweisen.<sup>868</sup> Im Rahmen der Typologie wird daher auch ein Idealtypus entwickelt, der beide Elemente gleichermaßen enthält. Daneben werden zwei weitere Idealtypen mit eher summativer sowie eher formativer Zielsetzung erarbeitet. Colardyn/Björnavold weisen darauf hin, dass es auch aktuelle theoretische Zugänge gibt, die formative und summative Bewertung nicht voneinander trennen.<sup>869</sup>

### 5.1.3 Kompetenzverständnis

Die Diskussion des Kompetenzbegriffs in Kapitel 3.2 hat gezeigt, dass es sowohl aus wissenschaftsdisziplinärer als auch aus nationaler bzw. europäischer Perspektive unterschiedliche theoretische Zugänge zu diesem Begriff gibt. Es zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff in ganz unterschiedlicher Art und Weise dimensioniert und kontextualisiert werden kann. Im Wesentlichen lassen sich hier die

---

864 Laut Erpenbeck/von Rosenstiehl sollte man den Entwicklungsaspekt bei jeder Kompetenzmessung berücksichtigen. Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007), S. XXVI.

865 Vgl. Colardyn/Björnavold (2005), S. 19.

866 Vgl. Käpplinger (2007), S. 27.

867 Vgl. zur Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung Kapitel 5.1.4.1.

868 Vgl. CEDEFOP (2008b), S. 14 f. Zur Unterscheidung summativer und formativer Zielsetzungen vgl. auch CEDEFOP (2009a), S. 29 sowie UNESCO (2005), S. 27.

869 Vgl. Colardyn/Björnavold (2005), S. 19.

pädagogische, die psychologische und die soziologische Perspektive unterscheiden.<sup>870</sup>

Da davon auszugehen ist, dass sich die Verfahren jeweils durch ein eigenes, in ihrem Entstehungskontext begründetes Kompetenzverständnis auszeichnen, wird im Rahmen der Analyse zunächst die rein nominell ausgewiesene Kompetenzdefinition der Verfahren aufgezeigt werden. In einem internationalen Kontext spricht die stark an das Bildungssystem gebundene inhaltliche Bedeutung des Qualifikationsbegriffs für die Fokussierung auf den Kompetenzbegriff. Hinzu kommt, dass Kompetenzen ebenso wie informelle Lernprozesse an das Individuum gebunden sind.<sup>871</sup> Da die hier analysierten Verfahren jedoch teilweise der formalen Anerkennung von Kompetenzen dienen, ist zu erwarten, dass neben dem Kompetenzbegriff auch der Qualifikationsbegriff in diesen Verfahren von Bedeutung sein wird.<sup>872</sup> In diesem Punkt haben Anerkennungsverfahren eine ähnliche Problematik wie der EQR. Dieser muss in der Lage sein, sowohl nicht kompetenzorientierte Qualifikationen als auch zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse aufzunehmen.<sup>873</sup> In gleicher Weise müssen Anerkennungsverfahren die individuellen Kompetenzen berücksichtigen, dabei jedoch je nach ihrer Zielsetzung eine bestimmte Anforderungsorientierung ebenfalls beinhalten.

Neben dem nominellen Kompetenzverständnis werden in der Analyse weitere Aspekte berücksichtigt: Zum einen wird geprüft, ob und gegebenenfalls zwischen welchen Kompetenzdimensionen unterschieden wird.<sup>874</sup> Zum anderen soll untersucht werden, ob zwischen unterschiedlichen Kompetenzniveaus differenziert wird. Hier wird zudem hinterfragt, ob diese Niveaus anhand von Deskriptoren operationalisiert werden. Dabei können die Niveaustufen und Dimensionen des EQR als Bezugsrahmen genutzt werden. Dies geschieht aufgrund seiner europaweiten Rezipierung und Adaptierung.<sup>875</sup> Als dritter Aspekt soll schließlich untersucht werden, wie das Kompetenzverständnis der einzelnen Verfahren entstanden ist.

---

870 Vgl. hierzu Kapitel 3.2.2. Dabei muss zudem auf den Kompetenzbegriff in der Sprachwissenschaft verwiesen werden, der auf Chomsky zurückgeht. Vgl. Chomsky (1962).

871 Vgl. Dehnbestel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 14.

872 Vgl. zum Verhältnis von Kompetenzbegriff und Qualifikationsbegriff Kapitel 3.2.4.

873 Vgl. Dehnbestel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 14.

874 Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund der Ausführungen der Kapitel 3.2.2 sowie 3.2.5.

875 Vgl. hierzu auch Kapitel 1.1. Dabei soll jedoch weniger auf die durch den politischen Abstimmungs- und Verhandlungsprozess geprägten und gefärbten Dokumente der Europäischen Gremien Bezug genommen werden. Vielmehr soll hier auf die dem EQR zugrunde liegenden theoretischen Vorarbeiten sowie dessen Rezeption in der Wissenschaft fokussiert werden.

### 5.1.3.1 Unterscheidung von Dimensionen und Niveaustufen – der EQR als Referenz

Als theoretische Basis des EQR lässt sich der im Jahre 2005 von Coles/Oates entwickelte Referenzrahmen ausweisen.<sup>876</sup> So entwickeln sie ein acht Referenzniveaus umfassendes ‚Metasystem‘, das die Abbildung der europaweiten Komplexität und Vielfalt von Qualifikationen und Bildungsgängen ermöglicht sowie gleichzeitig die Praktikabilität gewährleisten soll. Dabei nehmen die Autoren insbesondere auf die Ansätze von Jaques (1996) und Dreyfus/Dreyfus (1986) Bezug.<sup>877</sup> Zentraler Aspekt der Arbeit von Jacques ist, dass Anforderung, Komplexität, vorheriges Wissen und die Bedeutung von Aufgaben in deren Zeitspanne begründet liegen. Er entwickelt ein siebenstufiges Modell zur Abstufung der Komplexität von Aufgaben.<sup>878</sup> Dies liefert aus Sicht von Coles/Oates die Begründung für einen achtstufigen Referenzrahmen.<sup>879</sup> Um den hierarchischen Aufbau dieses Referenzrahmens zu begründen, beziehen sie sich daneben auf Dreyfus/Dreyfus, die eine fünfstufige Entwicklung vom Novizen zum Experten modellieren.<sup>880</sup> Wie Coles/Oates trotz dieser Bezüge zu einem achtstufigen Modell gelangen, wird nicht näher begründet. Nach Auffassung der Autoren hat der achtstufige Ansatz den Vorzug der Klarheit und Einfachheit.<sup>881</sup> Diese fehlende Begründung ist kritisch zu bewerten.

Coles/Oates unterscheiden zwischen Wissen, praktischem Wissen<sup>882</sup> und Fähigkeiten<sup>883</sup>. Die Kategorie Wissen wird weiter konkretisiert durch die beiden Dimensionen Breite und Art. Praktisches Wissen lässt sich näher bestimmen durch den jeweiligen Bereich und die Trennschärfe. Fähigkeiten schließlich sind konkretisierbar durch ihren Kontext, die Rolle, Lernfähigkeit und Einsicht.<sup>884</sup> Trotz der theoretischen Bezugspunkte zeigen sich deutlich die Schwächen dieses Modells. So wird letztlich keine fundierte Begründung für die normative Festlegung der acht Niveaustufen gegeben. Zudem werden die drei unterschiedenen Kategorien nicht trennscharf und nur sehr rudimentär definiert.

Die obigen theoretischen Überlegungen wurden auf europäischer Ebene bei der Entwicklung des EQR aufgegriffen und stellten eine zentrale Grundlage des po-

876 Vgl. hierzu Kapitel 3.2.5.

877 Die von Coles/Oates angeführten Begründungslinien beurteilt jedoch beispielsweise Bohlinger eher kritisch. Vgl. Bohlinger (2006), S. 8.

878 Vgl. Jaques (1996), S. 31, S. 98 und S. 134.

879 Vgl. Coles/Oates (2005), S. 11.

880 Die einzelnen Entwicklungsstufen des Modells sind die des Novizen, des fortgeschrittenen Anfängers, des kompetenten Akteurs, des gewandten Professionellen bis schließlich die des Experten. Vgl. Dreyfus/Dreyfus (1986).

881 Vgl. Coles/Oates (2005), S. 19.

882 Im Originaltext wird der Begriff „*know how*“ verwendet.

883 Hier wird im Originaltext der Begriff „*competences*“ benutzt.

884 Vgl. hierzu ausführlicher Coles/Oates (2005), S. 42.

litischen Entwicklungsprozesses dar.<sup>885</sup> Konkret wurden die von Coles/Oates vorgeschlagenen Niveaustufen beibehalten, die Dimensionen dagegen nicht. Den Kern des derzeitigen EQR als gesamteuropäischer Metarahmen stellen Lernergebnisse dar, welche wie in Kapitel 3.2.5 dargestellt als Bündel von Kenntnissen (*knowledge*), Fertigkeiten (*skills*) und Kompetenzen (*competences*) begriffen werden und zu Qualifikationen zusammengefasst werden können.<sup>886</sup>

Hinsichtlich der formalen Qualifikationen ist der EQR in acht Referenzniveaus unterteilt. Die Kompetenzniveaus des EQR können durch informelles, non-formales und formales Lernen erworben werden. Diese Referenzniveaus lassen sich je nach Komplexitätsgrad der Handlungssituation entsprechend den jeweiligen Kompetenzen differenzieren (vertikale Strukturierung des EQR). Sie werden durch die horizontale Strukturierung des EQR (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) ergänzt.<sup>887</sup> Die Verbindung zwischen vertikaler und horizontaler Strukturierung des EQR ist dadurch gegeben, dass die Lernergebnisse auf jeder Niveaustufe des Rahmens durch die drei verschiedenen Dimensionen (Deskriptoren) definiert werden.

Festzuhalten bleibt, dass – gleichgültig ob man sich nun auf den Kompetenzbegriff, den Qualifikationsbegriff oder den Begriff der Lernergebnisse bezieht – stets eine Diskussion um die Dimensionierung und die Niveauabstufung mitschwingt.<sup>888</sup> Daher soll im Rahmen von Kapitel 6 analysiert werden, ob die hier ausgewählten Anerkennungsverfahren ebenfalls derartige Dimensionierungen und/oder Niveauabstufungen enthalten.

### 5.1.3.2 Entstehungskontexte eines Kompetenzverständnisses

Neben der Analyse der Dimensionen und Niveaustufen soll die Entstehung bzw. Entwicklung des verfahrensspezifischen Kompetenzverständnisses analysiert werden.<sup>889</sup> Dabei wird auf eine durch das CEDEFOP getroffene Unterscheidung Bezug genom-

---

885 Die Europäische Kommission definiert die Möglichkeiten und Intentionen des EQR folgendermaßen: „Ein Metarahmen kann als Mittel zur Herstellung einer Verbindung zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen dienen und auf diese Weise einen Bezug zwischen Qualifikationen eines Rahmenwerks mit normalerweise in anderen Rahmenwerken klassifizierten Qualifikationen herstellen. Ein Metarahmen will bei der Inbezugsetzung von Qualifikationen über Landes- und Sektorgrenzen hinweg Vertrauen und Verlässlichkeit schaffen, indem er Prinzipien der Qualitätssicherung, der Bildungs- und Berufsberatung sowie Grundsätze für die Mechanismen der Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen definiert, durch die die auf nationaler und sektoraler Ebene erforderliche Transparenz auch international entstehen kann“ (Europäische Kommission 2005, S. 16).

886 Dabei ist der Kompetenzbegriff von zentraler Bedeutung innerhalb des EQR. Vgl. hierzu Bohlinger (2007/2008).

887 Vgl. Bohlinger (2007/2008), S. 114 f.

888 Dies zeigten auch die Ausführungen in Kapitel 3.2.2 sowie Kapitel 3.2.5.

889 Damit wird einer in der Institutionenökonomik zentralen Fragestellung nachgegangen, nämlich wie sich Institutionen entwickeln.

men.<sup>890</sup> Dessen Untersuchungen mit dem Fokus auf die europaweit zunehmende Lernergebnisorientierung führten zu einer dreiteiligen Typologie zur Herleitung von Lernergebnissystemen. Danach lassen sich die folgenden Systeme unterscheiden:<sup>891</sup> 1. auf einer theoretischen oder einer forschenden Erarbeitung beruhende Systeme (Typ 1), 2. durch Verhandlungen zwischen den Akteuren entstandene Systeme (Typ 2) und 3. Systeme, die ihr Konzept der Lernergebnisse von einer anderen Quelle entlehnt oder adaptiert haben (Typ 3).<sup>892</sup>

Diese typologische Unterscheidung lässt sich auf das Kompetenzverständnis der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen übertragen. Im Rahmen der Verfahrensanalyse wird daher der Frage nachgegangen, in welcher Art und Weise das Kompetenzverständnis entstanden ist – auf der Grundlage einer Theorie bzw. von Forschungen, als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Akteuren oder in Entlehnung von einer externen Quelle. Auch im Hinblick auf dieses Kriterium muss angemerkt werden, dass es sich zur analytischen Unterscheidung eignet, wobei jedoch davon auszugehen ist, dass das Kompetenzverständnis vieler Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen nicht eindeutig und ausschließlich einem dieser Typen zuzuordnen sein wird.

#### 5.1.4 Methodik<sup>893</sup>

Die Methodik der Verfahren soll hinsichtlich dreier zentraler Aspekte untersucht werden. Zunächst soll die Bedeutung von Fremd- und Selbsteinschätzungen innerhalb der Verfahren beurteilt werden. Zudem werden neben den methodischen Ablaufschritten die im Rahmen der Verfahren konkret angewendeten Methoden betrachtet.

##### 5.1.4.1 Fremd- versus Selbsteinschätzung<sup>894</sup>

Im Hinblick auf die Beurteilungsinstanz der Verfahren lässt sich die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung weiter differenzieren. Zunächst sollen jedoch beide Begriffe kurz näher bestimmt werden. Selbsteinschätzungen beruhen auf einer individuellen Beurteilung eigener Leistungen und sind häufig prozess-

890 In einer Studie wurde die Verschiebung hin zur Outcome-Orientierung untersucht. Im Rahmen dieser Studie wurden verschiedene Konzepte, die zur Beschreibung von *learning outcomes* entwickelt wurden, betrachtet. Vgl. CEDEFOP (2008), S. 21 ff.

891 Vgl. ebenda.

892 Als Beispiele für diesen letzten Fall werden der EQF sowie der Bologna-Prozess genannt.

893 Unter dem Kriterium Methodik sollen Aspekte der konkreten methodischen Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren analysiert werden. Dies ist abzugrenzen von der methodischen Zielsetzung. Diese beruht auf einer normativen Entscheidung der Verfahrensentwickler. Die methodische Zielsetzung hat jedoch selbstverständlich Auswirkungen auf die Methodik des Verfahrens.

894 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe Fremdeinschätzung und Fremdbeurteilung ebenso wie Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung im Rahmen dieser Untersuchung synonym verwendet werden.

orientiert, ohne Input und Output dabei auszuschließen.<sup>895</sup> Voraussetzungen für eine Selbsteinschätzung sind die Reflexion der (Lern-)Tätigkeiten, des dafür erbrachten Aufwands sowie der persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten.<sup>896</sup> Im Rahmen einer Fremdbeurteilung beurteilen andere Personen das Individuum bzw. dessen Lernergebnisse und Kompetenzen.

Allgemein lässt sich die Annahme treffen, dass die Konfrontation von Fremd- und Selbsteinschätzung dazu führt, dass das Individuum sich mit seinen Kompetenzen auseinandersetzt und dadurch Lernprozesse entstehen.<sup>897</sup> Selbsteinschätzungen geben Auskunft über das Selbstkonzept des Individuums. Daneben sind die Erwartungen bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit sehr stark handlungsleitend. Die Einschätzungen und Erwartungen im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen haben Einfluss auf die Wahl der Ziele sowie auf die kognitiv-motivationalen Aspekte beim Handlungsvollzug.<sup>898</sup>

Erpenbeck/von Rosenstiehl sind der Auffassung, dass Selbstbewertungen auf einer persönlichen Beurteilung beruhen und daher von Natur aus stark subjektiv sind. Hingegen weisen Fremdbewertungen durch die Orientierung an vordefinierten Kriterien ein bestimmtes Maß an Objektivität auf.<sup>899</sup>

Hinsichtlich der Methodik bei der Messung bzw. Einschätzung von Kompetenzen lassen sich zwei Extrempole unterscheiden. Auf der einen eher psychologisch orientierten Seite steht die Annahme, dass sich Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen definieren und messen lassen. Dies führt zum Einsatz von Methoden, die auf die **Kompetenzerklärung** ausgerichtet sind. Dabei steht das Auffinden statistischer und kausaler Aussagen im Fokus. Daher stehen methodisch eher objektive Kompetenzmessverfahren im Vordergrund, welche – wie es Erpenbeck/von Rosenstiehl formulieren – eine Kompetenzbeobachtung ‚von außen‘ ermöglichen; Selbsteinschätzungen spielen bei einer derartigen Vorgehensweise eine untergeordnete Rolle, während Fremdeinschätzungen speziell durch den Messenden zentral sind.<sup>900</sup>

---

895 Vgl. Gnahs (2007), S. 52 sowie Randall/Ferguson/Patterson (2000).

896 Gnahs weist insbesondere auf die Bedeutung schriftlicher Selbsteinschätzungen hin. Als Beispiele nennt er Bewerbungsschreiben, Tätigkeitsbeschreibungen und Lerntagebücher. Vgl. Gnahs (2007), S. 52.

897 Die höhere Einschätzung der eigenen Kompetenzen durch das Individuum wird als Hinweis auf geringe Lernfähigkeit gedeutet, wobei Selbsteinschätzungen im Allgemeinen immer höhere Werte haben als Fremdeinschätzungen. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 785 f.

898 Personalbeurteilungen beispielsweise, bei denen Selbstbeurteilungen Berücksichtigung finden, führen zu einer weitaus höheren Akzeptanz der abgeleiteten Urteile. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Selbsteinschätzungen zum einen als diagnostisches Mittel und zum anderen als kommunikatives Werkzeug geeignet sind. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 785 f.

899 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2003).

900 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007), S. XXVI f.



Das andere Extrem bildet die Position, wonach Objektivität in Bezug auf Kompetenzen nicht erreichbar ist, was mit der engen Verflechtung zwischen Beobachter und Beobachtungsgegenstand sowie mit der Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis begründet werden kann. Hier stehen Methoden des **Kompetenzverstehens** im Mittelpunkt. Diese Methoden beinhalten eine Sinnanalyse im Sinne einer hermeneutischen Auslegung und Interpretation. Methodisch kommen aus diesem Grund sehr stark subjektive Kompetenzeinschätzungsverfahren und Kompetenzbeschreibungsverfahren zum Einsatz. Diese erheben nicht den Anspruch der Objektivität. Somit stehen Selbsteinschätzungen, die von Erpenbeck/von Rosenstiehl als Kompetenzbeobachtung ‚von innen‘ charakterisiert werden, im Vordergrund.<sup>901</sup> Subjektive Selbst- und Fremdeinschätzungen finden gleichermaßen Berücksichtigung.<sup>902</sup>

#### 5.1.4.2 Methodische Ablaufschritte

Der Prozess der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens wird von verschiedenen Autoren in Phasen unterteilt. Die folgende Abbildung zeigt die Unterteilung der Phasen nach Werquin (2010).

Abbildung 33: Phasen des Prozesses der Anerkennung nach Werquin (2010)

Abschnitt	Definition (und rudimentäre Beobachtungen)
<b>Identifizierung</b>	Identifizierung dessen, was jemand weiß oder kann; ggf. Erfassung (persönlicher Abschnitt, möglicherweise mit Beaufsichtigung).
<b>Beurteilung</b>	Ermittlung dessen, was jemand weiß oder kann. Dies ist ein Messungsabschnitt. (Dies kann ein persönlicher Abschnitt sein, oder es kann, wo es signifikante Formalisierung gibt, des Vertrauens auf einen externen Beurteiler bedürfen.)
<b>Validierung</b>	Ermittlung, dass das, was jemand weiß oder kann, bestimmten Anforderungen entspricht (Bezugspunkte, Standards). (Ein Leistungsgrad wird gesetzt und erfordert die Beteiligung einer dritten Partei.)
<b>Zertifizierung</b>	Angabe, dass das, was jemand weiß oder kann, bestimmten Anforderungen entspricht, und Vergabe eines Dokuments, das dies bestätigt. (Bedarf der Beteiligung einer akkreditierten Einrichtung, um Leistung und möglicherweise Leistungsgrad zu zertifizieren)
<b>Soziale Anerkennung</b>	Gesellschaftliche Akzeptanz der Signale ( <i>signs</i> ) dessen, was jemand weiß oder kann.
Quelle: Werquin (2010), S. 35.	

901 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007), S. XXVII.

902 Vgl. ebenda.

Zunächst werden in diesem Modell die individuellen Lernergebnisse in der Phase der Identifizierung bewertet. Dies kann durch eine Selbstbewertung oder die Bewertung durch eine dritte Partei erfolgen. Beratung spielt in dieser Phase eine sehr wichtige Rolle. Im zweiten Schritt erstellt das Individuum auf der Grundlage von Referenzdokumenten Belege hinsichtlich seiner Lernergebnisse. In dieser Phase müssen die festgelegten Standards offengelegt werden, damit das Individuum eine Orientierung hat. In der dritten Phase erfolgt die Validierung der Lernergebnisse. In dieser Phase wird bestätigt, dass die produzierten Dokumente oder eine andere Form der Bewertung<sup>903</sup> einen Wert im Hinblick auf den gesetzten Standard besitzen. Schließlich folgt die Phase der Zertifizierung, welche in der Regel sehr formal und formalisiert ist. In dieser Phase erhält der Kandidat ein offizielles Dokument, welches insbesondere die Beweiskraft, die Validität und die Authentizität der Lernergebnisse bescheinigt. Sofern die Standards in einem sozialen Kontext entwickelt wurden, verschafft das Zertifikat dem Inhaber die Möglichkeit, den entsprechenden Nutzen auf dem Arbeitsmarkt oder im formalen Bildungssystem zu erzielen. Der Nutzen wird das durch das Individuum erreichte Level widerspiegeln.<sup>904</sup>

Eine ähnliche Phaseneinteilung nehmen Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel vor mit dem Hinweis, dass diese Trennung vor allem analytischen Zwecken dient und in der Praxis nur selten vorliegt.<sup>905</sup>

1. Information und Beratung (*information, advice and guidance*)
2. Ermittlung (*identification*)
3. Bewertung (*assessment*)
4. Validierung (*validation*)
5. Zertifizierung (*certification*).

Die obigen Begriffe wurden in Kapitel 3.4 umfassend diskutiert, und es zeigte sich, dass es auf europäischer sowie auf nationaler Ebene unterschiedliche Verständnisse insbesondere der Schritte 2 bis 5 gibt. Dabei zeichnen sich vor allem die europäischen Definitionen durch geringe theoretische Fundierung aus und sind eher pragmatischer Natur. Bei der Analyse des Verfahrensablaufs wird auf die obigen idealtypischen Verfahrensschritte sowie deren in Kapitel 3.4 diskutierte Bedeutungen Bezug genommen.

---

903 Dies können beispielsweise Simulationen oder schriftliche Tests sein. Nähere Ausführungen hierzu werden in Kapitel 5.1.4 gemacht.

904 Vgl. Werquin (2010a), S. 34 f. sowie hierzu auch Kapitel 3.4.

905 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 15 ff.

Dabei wird in dieser Untersuchung zwischen den folgenden idealtypischen Ablaufschritten unterschieden:<sup>906</sup>

<b>Identifizierung</b>	<b>Beurteilung</b>	<b>Validierung</b>	<b>Zertifizierung</b>	<b>Formale Anerkennung</b>
------------------------	--------------------	--------------------	-----------------------	--------------------------------

Auf den von Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel aufgeführten Ablaufschritt der Information und Beratung wird dabei verzichtet, da Daten hierzu schwer zu erheben sind und nur selten vorliegen. Zudem ist davon auszugehen, dass im Rahmen vieler Verfahren die Beratung kontinuierlich während des gesamten Verfahrens enthalten ist. Der Aspekt der Beratung wird bei der Analyse des Kriteriums ‚Normen und Standards‘ berücksichtigt, sofern ein Beratungskonzept vorliegt. Die Information über das Verfahren wird unter dem Kriterium ‚Instrumente des Signaling und Screening‘ analysiert. Der von Werquin als ‚soziale Anerkennung‘ benannte Ablaufschritt wird hier als ‚formale Anerkennung‘ bezeichnet. Dies geschieht aufgrund der Orientierung am Modell von Straka. Die mit den Verfahren verbundene soziale Anerkennung wird hier unter dem Kriterium ‚Berechtigungen‘ berücksichtigt.

#### 5.1.4.3 Konkret angewendete Methoden

Mit Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen können unterschiedliche Intentionen verfolgt werden. Neben Verfahren, die Kompetenzen quantitativ messen (z. B. Kompetenztests), gibt es solche, die Kompetenzen eher qualitativ charakterisieren (z. B. Kompetenzpässe). Daneben lassen sich etwa simulative Abbildungen und observative Erfassungen unterscheiden.<sup>907</sup> Hier zeigen sich erneut Zusammenhänge zwischen den Zielsetzungen und der methodischen Gestaltung eines Anerkennungsverfahrens.

906 Vgl. hierzu Kapitel 3.4.

907 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2003) sowie Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007). Lang-von Wins stellt fest, dass oftmals die Meinung vertreten wird, die beste Beurteilungsmöglichkeit des Vorliegens oder auch der Ausprägung von Kompetenzen sei die Messung aufgrund der intersubjektiven Vergleichbarkeit. Hierbei wird angenommen, dass Kompetenzen unabhängig von der Person bewertet und in ein metrisches System übertragen werden können. In dieser Diskussion werden zwei Dimensionen vermischt, zum einen die Messung von Kompetenzen durch psychometrische Mittel und zum anderen die tatsächlich gezeigte Leistung in einer bestimmten Domäne (vgl. zum Begriff der Domäne beispielsweise Sloane 2004). Die Problematik des messenden Ansatzes liegt darin, dass sie Prognosen nur in Grenzen der zugrunde gelegten Konstrukte ermöglicht, welche in der Regel nicht auf einen anderen Kontext übertragbar sind. So gelangt Lang-von Wins schließlich zu dem Schluss, dass ein rein messender Ansatz der Komplexität und der Dynamik der Kompetenzen einer Person nicht gerecht wird. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 761 ff.

Erpenbeck/von Rosenstiehl stellen bezüglich der Kompetenzforschung fest, dass hier die Differenzierungen zwischen Objektivität und Subjektivität sowie zwischen Erkennen und Verstehen eine bedeutende Rolle spielen.<sup>908</sup> Dies gilt für qualitative und quantitative Methoden zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen gleichermaßen.<sup>909</sup> Auch wenn es häufig schwierig ist, qualitative und quantitative Forschung voneinander abzugrenzen, lassen sich dennoch methodische Schwerpunkte bestimmen. Methoden quantitativer Forschung fokussieren in erster Linie die Messbarkeit und Skalierbarkeit von Kompetenzen, wobei vor allem Experimente, Tests und Fragebögen zum Einsatz kommen. Sie sind eher objektiv und elementaristisch orientiert und legen den Schwerpunkt auf die Außenperspektive. Hingegen stehen bei den Methoden qualitativer Kompetenzforschung<sup>910</sup> die Beschaffenheit und Güte von Kompetenzen sowie Sinn- und Bedeutungszusammenhänge im Mittelpunkt. Methodisch zählen hierzu etwa unstrukturierte Beobachtungen und Befragungen sowie biografische Methoden. Diese Methoden sind stärker ganzheitlich und subjektiv, wobei sie sich an der Innenperspektive orientieren.<sup>911</sup>

Im Weiteren sollen konkrete Methoden vorgestellt werden, auf welche sich die spätere Analyse bezieht. Damit soll nun ein Überblick über verschiedene Methoden zur Ermittlung von Kompetenzen gegeben werden. Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, soll jedoch die Bandbreite der Methoden verdeutlichen.

**Interviews** können nicht als eine durch große Übereinstimmung im Vorgehen gekennzeichnete Verfahrensgruppe gekennzeichnet werden. Die entsprechenden Verfahren folgen im verbal gestützten Erkenntnisrahmen gemeinsamen Grundannahmen, wobei sie sich in der Anwendung stark unterscheiden können. Wesentliche Einflussfaktoren sind der soziale Kontakt der Personen, die Art der Interviewfüh-

---

908 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007), S. XXVIII. Hierauf wurde bereits im Rahmen der Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung eingegangen. Auf die Unterscheidung zwischen Erkennen und Verstehen geht auch Kaufhold ein. Vgl. Kaufhold (2006).

909 Diese Verfahren können nach verschiedenen Kriterien voneinander unterschieden werden. So können neben subjektiven und objektiven Verfahren darüber hinaus beispielsweise hoch strukturierte und unstrukturierte, standardisierte, halbstandardisierte und unstandardisierte, kulturgebundene und kulturfremde sowie statistisch und hermeneutisch interpretierbare unterschieden werden. Erpenbeck und von Rosenstiehl stellen fest, dass in der heutigen Psychologie insbesondere hoch strukturierte, standardisierte, objektive Verfahren dominieren, die nach statistischen Methoden ausgewertet werden. Diese oben bereits charakterisierten Tests lassen sich nach den folgenden Kriterien bewertet: Objektivität, Reliabilität, Validität, Akzeptanz bzw. Akzeptierbarkeit sowie Ökonomie. Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007), S. XXVIII.

910 Franke gibt einen umfassenden Überblick über den Stand der Kompetenzforschung. Des Weiteren entwickelt er ein mehrstufiges Kategoriensystem zur Beschreibung grundlegender Komponenten von Kompetenz, Performanz, Wissen und Handlungsorganisation. Er erläutert grundsätzliche methodologische Fragen der Kompetenzforschung. Insbesondere werden die Probleme beim Schließen von Performanz auf Kompetenz sowie bei der Bestimmung von Kompetenzniveaus angesprochen. Vgl. Franke (2005).

911 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiehl (2007), S. XXVIII f.

rung sowie dessen Ausgestaltung.<sup>912</sup> In jedem Fall beeinflusst der Beurteilende diese Methode in hohem Maße.<sup>913</sup> Grundsätzlich sind Interviews besonders gut einsetzbar, wenn die Fragen möglichst klar und genau formuliert sind, um die entsprechenden Kompetenzbereiche zu erfassen.<sup>914</sup> Lang-von Wins ist der Meinung, dass durch Interviews die Wechselbeziehung zwischen Anforderungen und entsprechenden Kompetenzbereichen kaum zu erfassen sind.<sup>915</sup>

Das Prinzip einer **Arbeitsprobe**<sup>916</sup> ist die Nachbildung einer erfolgskritischen Situation, in der das Verhalten einer Person beobachtet und bewertet werden kann. Dabei haben die Auswahl einer repräsentativen erfolgskritischen Situation sowie die Genauigkeit, mit der diese Situation nachgebildet wurde, entscheidenden Einfluss auf den Prognosewert einer Arbeitsprobe. Arbeitsproben versuchen das erfolgsrelevante Verhalten durch direkte Beobachtung zu erfassen.<sup>917</sup> Die Methode eignet sich, um isolierte Realitätsausschnitte abzubilden und die zu deren Bewältigung erforderlichen Kompetenzen zu analysieren, während sie sich weniger eignet, ein Gesamtbild der Kompetenzen einer Person abzubilden.<sup>918</sup>

Eng mit der Arbeitsprobe verbunden ist die Methode der **Beobachtung**. Diese versucht, Belege für das Vorhandensein von Kompetenzen bei einem Individuum aus dessen Handlungen in alltäglichen Arbeitstätigkeiten zu gewinnen. Belege, die

---

912 Um diesem Problem zu begegnen, wird empfohlen, Interviews in strukturierter Form durchzuführen und optimalerweise mit zwei Interviewern durchzuführen. Letzteres soll insbesondere auch dazu dienen, die situativ notwendigerweise gegebene Subjektivität eines Interviews zu reduzieren.

913 Lang-von Wins (2007) kommt zu der Einschätzung, dass die Erfassung von Lernpotenzial mittels eines Interviews nur begrenzt möglich ist, da dies die Beurteilungen über einen längeren Zeitraum bedürfte. Vgl. ebenda.

914 Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 769 f.

915 Als wesentliche Faktoren, um diesem Problem zu begegnen, nennt er die folgenden: sorgfältige Konstruktion des Interviews, Strukturierung des Interviews sowie die Vorgabe fester, verhaltensgestützter Bewertungskategorien. Einen wesentlichen Einfluss haben darüber hinaus die Methodenkompetenz sowie die Erfahrung des Interviewers. Als Erfolg versprechende Weiterentwicklung des Interviews verweist Lang-von Wins auf das von Schuler entwickelte multimodale Interview, welches mehrere Methoden miteinander kombiniert, wodurch eine höhere Urteilssicherheit erreicht werden kann. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 770 f.

916 Die Methode der Arbeitsprobe lässt sich auch als Simulation verstehen. Vgl. hierzu Colardyn/Björnåvold (2004), S. 127 f. Simulationen testen nach diesem Verständnis Kompetenzen nicht in einer Situation des wirklichen Lebens, da dies aus den verschiedensten Gründen nicht möglich ist. Daher wird das Individuum in eine Situation versetzt, die allen Kriterien des Szenarios im wirklichen Leben entspricht. In dieser Situation werden dann seine Kompetenzen bewertet. Methoden, bei denen Kompetenzbelege aus der Arbeitstätigkeit heraus gewonnen werden, haben gemeinsam, dass der Kandidat physische oder intellektuelle Beweise für Lernergebnisse sucht. Die gefundenen Belege bilden dann die Basis für die Validierung der Kompetenzen durch eine dritte Partei. Vgl. ECOTEC (2008), S. V.

917 Im Zusammenhang mit dieser Methode lassen sich zwei Formen unterscheiden, die individualisierten und die interaktionsbezogenen Arbeitsproben.

918 Die folgenden Voraussetzungen scheinen seiner Meinung nach erforderlich, um Arbeitsproben zur Messung von Kompetenzen einzusetzen: begrenzte Realitätsbereiche, deren Bezug zum Gesamtbild klar definierbar ist und in deren Bewältigung isolierte Teilkompetenzen eine Rolle spielen. Wenn die Anforderungen wenig strukturiert sind, ist die Arbeitsprobe ein nur in geringem Maße flexibles Instrument. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 771 f.

aus der Arbeitstätigkeit gewonnen werden, beruhen auf der Beobachtung durch eine dritte Seite, die ein Urteil hinsichtlich des erreichten Kompetenzniveaus abgibt.<sup>919</sup>

**Tests** sind vollständig standardisierte Instrumente zur Messung unterschiedlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen oder Persönlichkeitsmerkmale. Dabei sollten Durchführung, Auswertung und Interpretation vollständig standardisiert sein, um die Objektivität des Verfahrens zu befördern.<sup>920</sup> Gemeinsam ist den Testverfahren, dass sie sich auf die methodischen Prinzipien der Testtheorie<sup>921</sup> berufen. Jedoch sind die nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelten Tests sowohl im Hinblick auf die inhaltliche Ausrichtung wie auch die methodische Konstruktion keine homogene Verfahrensgruppe.<sup>922</sup> So können beispielsweise Intelligenztests, Fähigkeitstests, Leistungstests, Persönlichkeitstests, Interessentests und Konzentrationstests unterschieden werden.<sup>923</sup> Die Testergebnisse stellen Indikatoren theoretisch-psychologischer Konstrukte, wie etwa der Intelligenz oder von Persönlichkeitseigenschaften, dar, welche als Vorbedingung für das Entstehen von Kompetenzen begriffen werden können.<sup>924</sup> Somit eignen sich Testverfahren besonders, die zur Entstehung von Kompetenzen erforderlichen Potenziale zu ermitteln. Zentrale Vorteile von Testverfahren sind ihr hoher Standardisierungsgrad und der hohe methodische Anspruch.<sup>925</sup>

---

919 Vgl. ECOTEC (2008), S. IV.

920 Vgl. Kanning/Pötter/Klinge (2008), S. 37.

921 Vgl. hierzu Fischer (1974) sowie Rasch (1960; 1980).

922 Insgesamt sind Tests jedoch abzugrenzen von eher simulativen Verfahren wie der Arbeitsprobe oder der Beobachtung des Individuums.

923 Intelligenztests sind darauf ausgerichtet, die kognitive Leistungsfähigkeit von Individuen zu ermitteln. Gardner und McClelland gehen von einer Vielzahl unterschiedlicher kognitiver Kompetenzen aus, die sich mit dem Begriff der Intelligenz oder einer kognitiven Generalkompetenz nicht erfassen lassen (vgl. Gardner 1993 sowie McClelland 1973). Lang-von Wins weist darauf hin, dass Intelligenztests hinsichtlich der Prognosegenauigkeit mit zu den validesten Testverfahren im Bereich der Berufseignungsdiagnostik gehören. Er kommt zu dem Schluss, dass Intelligenztests sich insbesondere für solche Situationen eignen, die eine notwendige schnelle Entwicklung bestimmter Kompetenzen, um Erfolg zu haben, erfordern (vgl. Lang-von Wins 2007, S. 773 ff.). Einen engen Bezug zu den Intelligenztests haben die sogenannten Leistungstests, wodurch oft kognitive Komponenten der Leistungsfähigkeit getestet werden. Das Grundprinzip dieser Tests ist, dass vorgegebene Aufgaben mit einem bestimmten Schwierigkeitsgrad innerhalb einer festen Zeit gelöst werden müssen. Ein Merkmal klassischer Leistungstests ist die Erfassung der Konzentrationsfähigkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Andere Leistungstests versuchen die Lern- und Gedächtnisfähigkeit zu messen, eine andere Komponente der kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl. Lang-von Wins 2007, S. 775 ff.). Die Persönlichkeit, welche durch sogenannte Persönlichkeitstests genauer ergründet werden soll, nimmt ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen einer Person. Daher lassen Persönlichkeitsmerkmale ebenfalls Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklung zu, jedoch abstrakter als die kognitive Leistungsfähigkeit. In diesem Bereich gibt es eine Gruppe von Verfahren, die sich darauf beschränken, die individuellen Motivgrundlagen zu erfassen (vgl. Lang-von Wins 2007, S. 776 f.).

924 Vgl. Kanning/Pötter/Klinge (2008), S. 37 sowie Lang-von Wins (2007), S. 772 f. Dabei ist laut Lang-von Wins die Akzeptanz von Testverfahren bei den beurteilten Personen verhältnismäßig gering. Die Tests sind in der Regel recht intransparent konzipiert. Der Beurteilte versucht bei dem Durchlaufen eines Testverfahrens tendenziell ein sozial erwünschtes Bild von sich zu zeichnen. Vgl. ebenda.

925 Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 772 f. Vgl. zur Methode der Tests auch ECOTEC (2005), S. 2.

Zunehmend gewinnen auch Simulationen anhand **computergestützter Kompetenzbeurteilungen** an Bedeutung.<sup>926</sup> Diese Verfahren können insbesondere mit Dynamik und Komplexität besonders gut umgehen, weshalb sie sich für die Erfassung situativer und personaler Komponenten besonders eignen. Bei diesen Verfahren muss jedoch unter anderem kritisch angemerkt werden, dass hierbei soziale Bezüge vollständig fehlen.<sup>927</sup>

Einen völlig anderen Zugang zur Ermittlung von Kompetenzen als die obigen Testverfahren stellen **an der Biografie orientierte Methoden** dar.<sup>928</sup> Die Begründung dieser Methoden ist, dass die Biografie eines Menschen bestimmte Anhaltspunkte für die Entwicklung verschiedenster Kompetenzen liefert. Die gleiche Begründung führt zu biografischen Fragen in Interviews. Die Anhaltspunkte hierfür gehen in der Regel aus den schriftlichen Lebensläufen hervor. Eine derartige Interviewführung, die einen explorativen Charakter hat, bedarf umfassender psychologischer Kenntnisse des Interviewers. Eine systematischere Erhebung biografischer Daten ist durch biografische Fragebögen gegeben. Dabei verfügen diese Instrumente über eine ähnlich hohe prognostische Validität wie Leistungs- und Intelligenztests.<sup>929</sup>

**Assessment-Center-Verfahren** schließlich zeichnen sich durch ein Bündel unterschiedlicher Methoden aus, welches eine differenzierte Bewertung berufsrelevanter Kompetenzen und Persönlichkeitsdispositionen ermöglichen soll.<sup>930</sup> All diese Verfahren kombinieren unterschiedliche Methoden und verfügen über eine recht hohe prognostische Validität. Durch die Multimodalität der Verfahrensteile sollen möglichst viele unterschiedliche Datenquellen berücksichtigt werden. Die Validität dieser Verfahren wird durch den Einsatz mehrerer Beobachter begünstigt.<sup>931</sup> Bei sogenannten Entwicklungs-Assessment-Centern stehen die Fremdeinschätzung und darauf aufbauend auch die Fremdselektion im Vordergrund. Dagegen stehen bei Orientierungs-Assessment-Centern die Selbsteinschätzung des Individuums und somit der Gedanke der Selbstselektion im Vordergrund.<sup>932</sup>

926 Diese Methode bietet sich insbesondere an, sofern eine reale Simulation bestimmter Situationen nicht oder nur mit hohem Aufwand möglich ist. Vgl. hierzu auch Abele/Gschwendtner/Nickolaus (2009).

927 Lang-von Wins kommt hinsichtlich computergestützter Kompetenzbeurteilungen zu dem Schluss, dass bezüglich deren Einsatzes zur Kompetenzmessung noch keine eindeutigen Schlussfolgerungen möglich sind. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 778 f. Weiter lassen sich sogenannte Rahmensysteme zur Beurteilung von Kompetenzen nennen, welche computergestützte Systeme sind, bei denen der Anwender aus verschiedenen Verfahren zur Potenzialbeurteilung auswählen kann, auf diese Methodik soll hier jedoch nicht näher eingegangen werden. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 780 f.

928 Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 781 f.

929 Hier wirkt das belegte diagnostische Prinzip, dass vergangenes Verhalten ein valider Prädiktor für künftiges Verhalten ist. Biografische Fragebögen lassen sich als sehr pflegeintensive Instrumente charakterisieren. Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 781 f.

930 Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 782 ff.

931 Vgl. ebenda.

932 Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 784 f.

**Deklarative Methoden** basieren auf der Identifikation und Erfassung der Kompetenzen durch das Individuum selbst. Die Selbstbeurteilungen können im Hinblick auf vorgegebene Kriterien erstellt worden sein oder aber auch gar keine Bewertungskriterien enthalten. Die Einfachheit dieses Prozesses ist gegeben, da lediglich ein Instrument benutzt wird. Es handelt sich um einen erfassenden Prozess, da der Zweck der Methode lediglich die Identifikation der Fähigkeiten ist.<sup>933</sup>

Das charakteristische Merkmal der **Portfolio-Methode** ist, dass sie tendenziell verschiedene Methoden und Instrumente umfasst, die in aufeinanderfolgenden Stufen zum Einsatz kommen, um so ein stimmiges Set von Dokumenten zu erzeugen, welches die Kompetenzen eines Individuums in verschiedenen Weisen zeigt. Dabei tendieren Kompetenz-Portfolios dazu, eine Selbstbeurteilung, die auf einem Fragebogen oder einem Set vorgegebener Kriterien beruht, Interviews mit einer dritten Partei und/oder ein Assessment-Center zu umfassen. Die Portfolio-Methode ist tendenziell prozessorientiert.<sup>934</sup>

Lang-von Wins kommt zu dem Schluss, dass durch die von der Psychologie zur Verfügung gestellten Verfahren oftmals lediglich Kompetenzkorrelate erfasst werden, die sich auf Persönlichkeitsmerkmale oder die kognitive Leistungsfähigkeit beziehen.<sup>935</sup> Daher lassen sie sich nicht unmittelbar zur Kompetenzdiagnostik nutzen. Hier kommt insbesondere simulationsorientierten und computergestützten Verfahren sowie Arbeitsproben eine größere Bedeutung zu, da sie sich unmittelbar auf die Bewertung von Kompetenzen beziehen. Diese Verfahren geben jedoch lediglich einen Überblick über die derzeit vorzufindenden Kompetenzen, weshalb sie durch biografische Methoden ergänzt werden sollten, die Auskunft über die Entstehung dieser Kompetenzen geben. Neben einer angemessenen Diagnostik und einer fundierten theoretisch-hypothetischen Methodenbasis ist es wichtig, die Selbsteinschätzungen der Individuen mit den entsprechenden Fremdeinschätzungen anderer zu vergleichen.<sup>936</sup>

Durch die in einem Verfahren angewendeten Methoden ergeben sich Konsequenzen für die Beteiligung von Akteuren und deren Interaktion. Während einige Methoden von einem Individuum alleine angewendet bzw. genutzt werden können, bedürfen andere Methoden einer Vielzahl von Akteuren. Darüber hinaus sind je nach angewendeter Methode unterschiedliche Organisationen und Institutionen relevant. Somit bestehen Zusammenhänge zwischen den Methoden und den beteilig-

---

933 Vgl. ECOTEC (2005), S. 3.

934 Die Portfolio-Methode kann potenziell Validität, Reliabilität und Authentizität gewährleisten, indem sie eine Vielzahl von Methoden, wie etwa Selbstbeurteilungen mit externen Bewertungen, verbindet. Dadurch soll die Subjektivität der Bewertung reduziert werden. Vgl. ECOTEC (2005), S. 3 f.

935 Vgl. Lang-von Wins (2007), S. 786 f.

936 Vgl. ebenda.

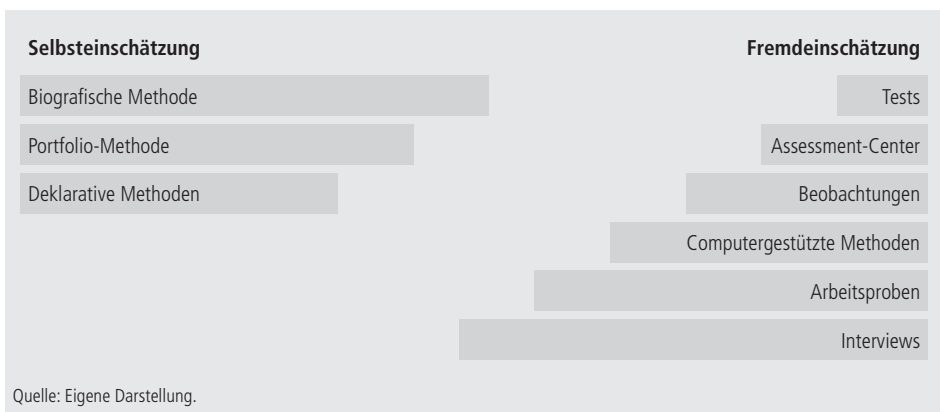


ten Akteuren sowie den institutionellen Rahmenbedingungen. Zudem werden die Methoden vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und Funktionen der Verfahren ausgewählt. Es zeigen sich somit Zusammenhänge zwischen den analytisch getrennt betrachteten Kriterien.

Hier sei darauf hingewiesen, dass die Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität insbesondere im Rahmen der Analyse von Verfahren zur Kompetenzerfassung als sehr bedeutsam erachtet werden.<sup>937</sup> Diese Kriterien beziehen sich in erster Linie auf die im Rahmen der Verfahren eingesetzten Methoden. Von einer Analyse dieser Kriterien soll jedoch in dieser Untersuchung aus zwei Gründen abgesehen werden. Zum einen sind die Verfahren teilweise methodisch sehr uneinheitlich ausgestaltet, sodass sich die Kriterien nicht für das jeweilige Verfahren einheitlich bestimmen ließen. Zum anderen besteht ein wesentliches Problem darin, dass kaum Daten über die Ausprägung dieser Kriterien in Bezug auf die Verfahren verfügbar sind bzw. bisher erhoben wurden. Die drei Kriterien werden implizit durch die Analyse der Methoden mitberücksichtigt, da sich wie oben teilweise ausgeführt bestimmte Methoden tendenziell durch eine bessere Erfüllung dieser Kriterien auszeichnen als andere.

Abschließend soll die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung in Beziehung gesetzt werden zu konkret angewendeten Methoden, da sich hier Zusammenhänge ergeben. Bestimmte Methoden sind tendenziell eher als Selbsteinschätzungen und andere eher als Fremdeinschätzungen zu bewerten, wie die Abbildung 34 verdeutlicht.

Abbildung 34: **Überblick Methoden der Fremd- und Selbsteinschätzung**



937 Vgl. Kaufhold (2006), S. 137 ff.

Unter Rückgriff auf die Ausführungen in Kapitel 3.2 wird bezüglich der Methoden auf die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz hingewiesen. Methodisch wird in der Regel durch die Beobachtung einer bestimmten Performanz auf das Vorliegen von Kompetenzen geschlossen. Hierauf aufbauend wurde in Kapitel 3.4 die Unterscheidung zwischen **Performanz-Prüfung** und **Dokumenten-Prüfung** entwickelt und erläutert. Auf diese Unterscheidung soll bei der Analyse der Methoden eines Verfahrens ebenfalls zurückgegriffen werden. Neben den beiden obigen Arten der Prüfung ist als weitere Variante die Kombination dieser beiden Prüfungsarten innerhalb eines Verfahrens möglich. Im Rahmen solcher Verfahren werden sowohl Kompetenzen auf der Grundlage einer Performanz des Individuums erfasst als auch Dokumente, welche Kompetenzen belegen sollen, geprüft.

### 5.1.5 Akteure

Im Rahmen der Verfahrensanalyse ist es vor dem Hintergrund der Überlegungen in Kapitel 4 bedeutsam, die beteiligten Akteure in den Blick zu nehmen. Diese stellen unter Bezugnahme auf die theoretischen Überlegungen Institutionen ‚mit Akteuren‘ dar.<sup>938</sup> Dagegen werden die Institutionen ‚ohne Akteure‘ im Rahmen der Kriterien ‚Normen und Standards‘ sowie ‚Verfügungsrechte‘ analysiert. Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen ist es auch insbesondere zu berücksichtigen, welche Funktionen den Akteuren im Rahmen der Verfahren zukommen.<sup>939</sup> Daneben muss die gesamte Akteurskonstellation betrachtet werden, was dem Ansatz der Governance-Perspektive entspricht. Die Handlungskoordination der Akteure, welche für den Governance-Ansatz ebenfalls bedeutsam ist, wird jedoch im Rahmen des Kriteriums ‚Verfahrenskoordination‘ berücksichtigt. Dabei wird zudem auf die in der Theorie entwickelten idealtypischen Koordinationsmechanismen Bezug genommen.<sup>940</sup> Es zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen den Kriterien ‚Akteure‘, ‚Normen und Standards‘, ‚Verfügungsrechte‘ sowie ‚Verfahrenskoordination‘ besteht.

#### 5.1.5.1 Funktionen der Akteure

Innerhalb jedes Verfahrens ist es erforderlich, dass die beteiligten Akteure sich über die Zuordnung der unterschiedlichen Aufgaben einigen. In den Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens werden insbesondere die folgenden Aufgaben genannt, welche von den Akteuren wahrgenommen werden sollten:

---

938 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.1.3.

939 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.1.4.

940 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.2.3.

- „formale Entwicklung von Strategien;
- unterstützende Verwaltungsverfahren für die Entgegennahme von Anträgen auf Validierung, die Durchführung der Bewertungen, die Aufzeichnung der Ergebnisse, die Information der Lernenden über das Ergebnis und die Durchführung von Einspruchsverfahren;
- Verfahren, die potenzielle Kandidaten zur Teilnahme an einer Validierung veranlassen. Hierzu zählen Marketingstrategien, die Nutzen und Kosten erläutern, über Antragsverfahren für die Validierung informieren, Ansprechpartner für weitere Auskünfte und für die Unterstützung bei der Erstellung eines Antrages nennen sowie Informationen über Fristen, Einspruchsverfahren und Gebühren liefern;
- Bereitstellung von Informationen, Beratung und Orientierung im Zuge der Dokumentation von Nachweisen, Fachgebieten, Modulen, Kompetenzen, Kursen und Qualifikationen, bei denen eine Validierung hilfreich sein kann, um den Zugang zu weiterführender Bildung und die Anrechnung von Lernen zu ermöglichen;
- Bereitstellung von Beratungsleistungen zum Bewertungsprozess für die Lernenden und insbesondere dazu, welche Arten von Nachweisen zulässig sind, in welcher Form sie eingereicht werden können, und gegebenenfalls Leitlinien dazu, was als ausreichender und valider Nachweis anzusehen ist;
- Vorkehrungen für die Durchführung der Bewertung sowie Bereitstellung von Informationen und Erläuterungen zu den Lern- und Kompetenzergebnissen, die Gegenstand der Validierung sind, sowie zu den Zuständigkeiten und Rechenschaftspflichten der verschiedenen Beteiligten;
- Sicherstellung der Qualifikation und Kompetenz der Bewerter, Berater und gegebenenfalls anderer Akteure;
- Sicherstellung, dass eine formale Beurteilung des Bewertungsergebnisses erfolgt;
- Vorkehrungen für die Durchführung der Zertifizierung des Ergebnisses;
- Festlegung (Regulierung) der Verfahren für die Qualitätssicherung der Validierungsstrategien, Prozesse und Bewertungen“<sup>941</sup>.

Innerhalb des nationalen sowie europäischen Institutionengefüges können die obigen Aufgaben von unterschiedlichen Akteuren wahrgenommen und in unterschiedlicher Art und Weise miteinander kombiniert werden. Denkbare Extremfälle wären, dass einerseits alle Funktionen einem einzigen Akteur übertragen werden und es sich somit um ‚Lösungen aus einer Hand‘ bzw. *one stop shops* handelt oder dass andererseits jede einzelne dieser Aufgaben von unterschiedlichen Akteuren wahrgenommen wird, was eine erhebliche Koordination zwischen den Akteuren erfordert.

---

941 CEDEFOP (2009a), S. 55.

Hier wird erneut der Zusammenhang zwischen dem Kriterium ‚Akteure‘ und dem Kriterium ‚Verfahrenskoordination‘ deutlich. Die europäischen Verfahren führen zusätzlich zur Notwendigkeit, die Aufgaben zwischen europäischen und nationalen Akteuren zu verteilen und zu koordinieren.

Einen weiteren Aspekt, der bei der Übernahme der Funktionen und Aufgaben durch verschiedene Akteure bedeutsam ist, stellt die kontextuelle Verortung des entsprechenden Verfahrens dar. Sofern das Verfahren in bestimmten Bereichen des Bildungssystems oder auch des Arbeitsmarktes verortet ist oder sich an bestimmte Zielgruppen richtet, sind bestimmte Akteure an dem Verfahren beteiligt, während andere dadurch von geringer oder gar keiner Bedeutung sind. Die kontextuelle Verortung des Verfahrens ergibt sich im Wesentlichen aus dessen Zielsetzungen, sowohl den bildungspolitischen als auch den methodischen. So erfordern bestimmte bildungspolitische Zielsetzungen die Einbindung bestimmter Akteure. Ebenso implizieren die methodischen Zielsetzungen eines Verfahrens die Beteiligung unterschiedlicher Akteure. Daher besteht ein Zusammenhang zwischen dem Kriterium ‚Zielsetzungen‘ und dem Kriterium ‚Akteure‘.

#### 5.1.5.2 Akteure in der Governance-Perspektive<sup>942</sup>

Der Governance-Ansatz steht in der Tradition der Institutionenanalyse, berücksichtigt jedoch stärker die einzelnen Akteure und deren Gestaltungsmöglichkeiten.<sup>943</sup> Damit rücken zunächst die Akteure und deren Konstellationen in den Blickpunkt.<sup>944</sup>

Die Neue Institutionenökonomik geht vom Prinzip des methodologischen Individualismus aus. Dieses Prinzip besagt, dass die Eigenschaften eines sozialen Systems letzten Endes von den Handlungsweisen und Anreizbedingungen der Individuen abhängen, die mit ihren Verhaltensweisen und Entscheidungen das soziale System und seine Ordnung konstituieren.<sup>945</sup> Aus diesem Grund ist es erforderlich, dass die

---

942 Altrichter/Heinrich stellen fest, dass im Rahmen der Governance-Perspektive eine Reihe von Analysefragen betrachtet werden kann, die sich jedoch immer wieder auf das zentrale Erklärungselement, die Akteure, zurückführen lassen; die Akteure beziehen sich in ihren Handlungen auf bestimmte Strukturen und (re-)produzieren diese. Vgl. Altrichter/Heinrich (2007), S. 71.

943 Dies ist der Versuch, eine Institution, einen Handlungssektor oder ein soziales System nicht nur hinsichtlich der rechtlichen und normativen Kategorien zu analysieren, sondern auch mit Blick auf die den einzelnen Akteuren zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die Governance-Perspektive wird zunehmend auch für Untersuchungen des Bildungssektors verwendet. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 16.

944 Darüber hinaus werden jedoch auf Grundlage der theoretischen Überlegungen in Kapitel 4 und vor dem Hintergrund der Governance-Perspektive weitere Analyseinstrumente entwickelt, die zur späteren Verfahrensanalyse genutzt werden.

945 Damit liegt der Neuen Institutionenökonomik ein realistisches Menschenbild zugrunde. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es der Ökonomie anders als der Psychologie, die insbesondere das Individuum und dessen spezifische Eigenarten betrachtet, vielmehr um typische häufig anzutreffende Verhaltensweisen geht. Vgl. Schreyögg/Werder (2004), S. 515.

Organisationen<sup>946</sup> sowie die Personen, die in den untersuchten Verfahren eine Rolle spielen, näher betrachtet werden.

Die Educational Governance<sup>947</sup> beschäftigt sich mit den Akteuren und Akteurskonstellationen des Bildungsbereichs.<sup>948</sup> Bei der Analyse der Handlungskoordination sind Leistungsbeiträge einzelner Akteure zu identifizieren. Es wird in diesem Rahmen zwischen Personen, die auch als individuelle Akteure bezeichnet werden, und Organisationen, die auch als kollektive Akteure bezeichnet werden, unterschieden, wobei kollektive Akteure letztlich ein Zusammenschluss individueller Akteure sind.<sup>949</sup> Das Agieren der kollektiven Akteure wird durch die Handlungen der Individuen bestimmt. Individuelle Akteure sind insbesondere die Lehrenden und Lernenden wie beispielsweise Dozenten, Studenten und Schüler. Die sogenannten organisierten Akteure werden im Rahmen des Governance-Ansatzes in die beiden Unterkategorien ‚kollektive Akteure‘ und ‚korporative Akteure‘ unterteilt. Kollektive Akteure sind dadurch gekennzeichnet, dass ihr Handeln von den Interessen der Mitglieder abhängt, wie dies beispielsweise bei Gewerkschaften der Fall ist. Korporative Akteure hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass die Führung dieser unabhängig von den Interessen der Mitglieder handeln kann. Ein Beispiel hierfür ist die Bildungsadministration.<sup>950</sup>

Zur methodischen Betrachtung von Akteuren weisen Kussau/Brüsemeister darauf hin, dass die empirisch vorfindbaren Erhebungseinheiten von den Analyse-einheiten zu unterscheiden sind.<sup>951</sup> In der Educational Governance sind die Erhebungseinheiten individuelle und kollektive Akteure wie z. B. Lernende und Lehrende oder Akteure der Bildungsverwaltung.<sup>952</sup> Daraus lassen sich Erkenntnisse über ihre Absichten und Ziele, ihre Handlungs- und Steuerungsstrategien sowie ihre Handlungskapazitäten und Ressourcen gewinnen. Insgesamt ist die Analyseeinheit in der Governance-Perspektive das handelnde Zusammenwirken dieser Akteure und damit

946 Der methodologische Individualismus bezieht sich in der Institutionenökonomik insofern ebenfalls auf Organisationen, da diese, wie oben dargestellt, wiederum durch Individuen gebildet werden, die in ihnen handeln. Vgl. zum Begriff der Organisation auch Kapitel 4.1.1.3.

947 Wie die beiden Autoren ausführen, macht es sich die Governance-Forschung zur Aufgabe, „die Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination zwischen Akteuren aus Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft, die hierarchische oder heterarchische, z. B. netzwerkartige Beziehungen beinhalten, zu analysieren“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 26). Im Rahmen der Educational Governance wird dieser Forschungsansatz auf den Bereich des Bildungswesens übertragen.

948 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 26 f.

949 Vgl. ebenda.

950 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 26.

951 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 26.

952 Als Zugänge kommen die Befragung und Beobachtung dieser Akteure infrage sowie die Analyse der von ihnen hergestellten Dokumente. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden insbesondere die von den an den Verfahren beteiligten Akteuren erstellten Dokumente untersucht. Um die Inhalte dieser Dokumente zu validieren, wurden zusätzlich Interviews mit den Akteuren geführt. Dabei haben diese Interviews eher einen explorativen Charakter.

die Akteurskonstellation.<sup>953</sup> Kussau/Brüsemeister merken an, dass die Handlungskapazitäten damit eigentlich nicht den einzelnen Akteuren, sondern der Akteurskonstellation zugeschrieben werden müssten, da sie die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Akteure festlegt, was jedoch im Widerspruch zur institutionalistischen Perspektive der Educational Governance steht. Damit wird der Analyseschwerpunkt, welcher auf den **Akteurskonstellationen** liegt, deutlich. Diese Betrachtungsweise geht davon aus, dass die Akteurskonstellation und nicht der einzelne Akteur handelt.<sup>954</sup> Diese Vorgehensweise ist ebenfalls für das Untersuchungsfeld der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen relevant, da sich die hier zur Anwendung kommenden Verfahren ebenfalls als Konstellationen von Akteuren darstellen. Ein Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen lässt sich somit analytisch als Geflecht von Akteurskonstellationen darstellen.

Im Rahmen der Analyse des Kriteriums ‚Akteure‘ sollen die Akteurskonstellationen vor allem mit Blick auf die Funktionen der Akteure betrachtet werden. Zur Analyse von Akteurskonstellationen lassen sich aus der Governance-Perspektive<sup>955</sup> unter anderem die Konzepte ‚Verfügungsrechte‘ sowie ‚Markt‘, ‚Hierarchie‘, ‚Gemeinschaft‘ und ‚Netzwerk‘ heranziehen, wobei hier insbesondere die Koordinationsmechanismen klassische Analysekatégorien der Institutionenanalyse sind.<sup>956</sup> In dieser Untersuchung werden diese Aspekte ebenfalls als Analysekatégorien berücksichtigt. Die Verteilung bzw. die Zuschreibung bestimmter Verfügungsrechte zwischen den Akteuren wird im Rahmen der Analyse des Kriteriums ‚Verfügungsrechte‘ näher betrachtet.

Altrichter/Heinrich weisen insbesondere auf die Bedeutung sogenannter **intermediärer Akteure** bei der Handlungskoordination hin.<sup>957</sup> Diese intermediären Akteure sind besonders zu berücksichtigen, da ihre Tätigkeit zumeist darauf gerichtet ist, einen Beitrag zur Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Akteuren zu leisten. Diesen Beitrag leisten sie in unterschiedlicher Form, wie beispielsweise durch Aufsicht, Fortbildung oder Beratung.<sup>958</sup> Hier geben Altrichter/Heinrich einen wichtigen Hinweis, der sowohl für die Konzeption des Analyserasters als auch insbesondere bei der Verfahrensanalyse zentral ist. Die intermediären Akteure werden in dieser Untersuchung insbesondere im Rahmen der Analyse des Kriteriums ‚Ver-

---

953 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 26.

954 Greift man die sozialwissenschaftlichen Vorstellungen hinsichtlich der Dualität zwischen Handeln und Strukturen (vgl. hierzu Giddens 1997, S. 19 f.) auf, dann beinhaltet die Akteurskonstellation eine Struktur, die das Handeln der Akteure beeinflusst, welche selbst durch deren Handeln wiederum beeinflusst wird. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 27.

955 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 27.

956 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.2.3.

957 Vgl. Altrichter/Heinrich (2007), S. 61.

958 Vgl. ebenda.

fahrenskoordination‘ berücksichtigt. Hier werden zudem die in der Institutionenanalyse verwendeten idealtypischen Koordinationsmechanismen als Referenzpunkt herangezogen.

Es ist davon auszugehen, dass Veränderungen des Governance-Systems insbesondere dadurch erfolgen, dass neue Systemmittspieler<sup>959</sup> eingeführt werden. Daneben kann dies durch eine Neuakzentuierung alter Funktionen der bestehenden Akteure geschehen.<sup>960</sup> Aus diesen Überlegungen heraus wird im Rahmen der Verfahrensanalyse insbesondere untersucht, welche **neuen Akteure** durch das Anerkennungsverfahren entstanden sind, und des Weiteren auch, wie sich die **Funktionen** bestehender Akteure ggf. **verändert** haben. Hier ist es denkbar, dass es durch die Implementierung eines Anerkennungsverfahrens beispielsweise zu einer Teilung von Funktionen kommt oder dass den neuen Akteuren im Rahmen des Verfahrens bestimmte Funktionen zugeschrieben werden.

Innerhalb der Governance-Perspektive wird die Annahme der **Interdependenz** zwischen den Akteuren getroffen, was eine wechselseitige Abhängigkeit dieser bedeutet.<sup>961</sup> In modernen Gesellschaften sind die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den Akteuren in rechtlich normierte, organisatorische sowie kulturelle Bedingungen eingebunden.<sup>962</sup> Dies lässt sich ebenfalls auf die Anerkennung von Kompetenzen übertragen, weshalb insbesondere die rechtlichen, aber auch die organisatorischen und kulturellen Bedingungen, in die die Verfahren zur Anerkennung eingebunden sind, betrachtet werden sollen.<sup>963</sup> Dies geschieht hier auch durch die Analyse des Kriteriums ‚Entstehungskontext‘.

Aus der Governance-Perspektive heraus lassen sich Normen und Ressourcen voneinander abgrenzen.<sup>964</sup> Die Interdependenzen zwischen den Akteuren hängen neben den normativen Regeln von den Ressourcen ab, über die die Akteure verfügen. Aus einer normativen Perspektive wird der Blick von einer Regel auf das Subjekt gerichtet. Dagegen rückt bei der Fokussierung auf die Ressourcen das Subjekt in den Vordergrund, welches sich mit der Umwelt (und den in ihr existierenden

959 Dies können beispielsweise Inspektionsteams, Akkreditierungsagenturen sowie Qualitäts- und Lernstandserhebungsinstitute sein.

960 Vgl. Altrichter/Heinrich (2007), S. 61.

961 Dabei kontrolliert ein Akteur die Ressourcen, an denen der andere Akteur interessiert ist, um seine Ziele zu erreichen. Würde der Akteur selbst in vollem Umfang über die Ressourcen verfügen, läge keine Abhängigkeit und damit auch keine Interdependenz zwischen den Akteuren vor. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 27.

962 Kussau/Brüsemeister führen dies beispielhaft in Bezug auf das Schulsystem aus. Vgl. ebenda, S. 28.

963 Organisatorische Rahmenbedingungen lassen sich auch als politische Konstellationen interpretieren, welche den Akteuren wie bereits erwähnt bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Die Ressourcen werden dabei in der Regel von den verschiedenen Akteuren jeweils nur teilweise kontrolliert. Ressourcen werden in einem breiten Sinne verstanden, d. h., dies können nicht nur materielle Ressourcen (z. B. finanzielle Mittel), sondern auch immaterielle Ressourcen (z. B. spezifische Fähigkeiten, Kompetenzen oder Wissen) sein. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 28.

964 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 30.

Normen) mit der Intention auseinandersetzt, die eigenen Ziele zu realisieren und mit bestehenden Interdependenzen umzugehen. Damit wird eine Verbindung zwischen normativen und rechtlichen Rahmenbedingungen und den Nutzenüberlegungen der Akteure sowie ihrer Verfügung über Ressourcen hergestellt.<sup>965</sup>

Hinsichtlich normativer Vorgaben hat der Akteur in der Regel die Wahl zwischen Befolgung und Ablehnung der Normen.<sup>966</sup> Bei der hier vorgenommenen Untersuchung werden die bestehenden normativen Rahmenbedingungen ebenfalls analysiert. Dies geschieht durch die Analyse des Kriteriums ‚Normen und Standards‘. Die Ressourcen der Akteure werden weniger in den Blick genommen, da diese teilweise schwer zu beurteilen sind und hierüber kaum Daten vorliegen. Der Schwerpunkt der Analyse liegt damit auf der normbezogenen und nicht auf der ressourcenbezogenen Perspektive.

Kussau/Brüsemeister sehen in dem Konzept des Mehrebenensystems die begriffliche Zuspitzung und den zusammenfassenden analytischen Bezugspunkt institutionalisierter Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren.<sup>967</sup> Sie identifizieren die folgenden analytischen Dimensionen von Mehrebenensystemen im Bildungsbereich:<sup>968</sup> formale Ebenen, grenzüberschreitende Koordination, differente Handlungslogiken der Akteure, Verfügungsrechte, bedingte Kooperationsbereitschaft: Principal-Agent-Modell sowie Regelungs- und Leistungsstrukturen. Diese Überlegungen der Autoren in Bezug auf das Bildungssystem lassen sich auf die Analyse von Anerkennungsverfahren übertragen. Im Rahmen der Verfahren ist teilweise jedoch nicht nur das Bildungssystem in das Verfahren eingebunden.

Die **formalen Ebenen** stellen den Ausgangspunkt der Analyse dar. Dabei lassen sich Mehrebenensysteme durch Machtdifferenzen charakterisieren, welche dadurch offenbar werden, dass Akteure einer hierarchisch höheren Ebene Akteuren auf unteren Ebenen rechtlich institutionalisierte Handlungsanweisungen geben können, womit nicht ausgeschlossen wird, dass die Akteure, welche Anweisungen erhalten, diese rekontextualisieren.<sup>969</sup> Diese formalen Ebenen sind rechtlich eindeutig, da Zuständigkeiten und Ressourcen gesonderten Ebenen zugewiesen sind. Zwischen den Ebenen bestehen jedoch in der Realität oftmals Verflechtungen. So formuliert

---

965 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 30.

966 In der Ressourcenperspektive eröffnen sich dem Akteur dagegen mehrere Optionen, mit der bestehenden Ressourcenverteilung umzugehen. Entsprechend lässt sich festhalten, dass in der Governance-Perspektive die Komplexität bei gleichzeitiger Betrachtung der Normen und der Ressourcen zunimmt. Die betrachteten Akteure können sich in diesem Fall an Normen und Ressourcen orientieren. Kussau/Brüsemeister weisen in diesem Zusammenhang auf Überlegungen der Principal-Agent-Theorie hin. Weiter halten sie unter Bezugnahme auf die Spieltheorie in diesem Fall ein „Normenspiel“ ebenso wie ein „Ressourcenspiel“ für möglich. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 31.

967 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 31.

968 Vgl. ebenda, S. 32 ff.

969 Vgl. hierzu Fend (2006), insbesondere S. 173.



Benz aus politikwissenschaftlicher Sicht: „Mehrebenensysteme der Politik entstehen, wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden.“<sup>970</sup> Somit ist der Begriff des Mehrebenensystems analytischer Platzhalter für sogenannte grenzüberschreitende Koordinationen.<sup>971</sup> Diese erstrecken sich sowohl auf vertikale Beziehungen zwischen Akteuren als auch horizontal auf die Beziehungen der Akteure verschiedener Handlungssektoren.<sup>972</sup> Die vertikalen und horizontalen Beziehungen zwischen den Akteuren werden in dieser Untersuchung im Rahmen der Analyse des Kriteriums ‚Verfahrenskoordination‘ berücksichtigt. Dabei wird Bezug genommen auf die idealtypischen Koordinationsmechanismen der Institutionenanalyse, welche durch den Governance-Ansatz ebenfalls aufgegriffen werden.<sup>973</sup> Hier ist vor dem Hintergrund des Konzeptes der Mehrebenensysteme insbesondere der Koordinationsmechanismus Hierarchie von Bedeutung. Zudem werden die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen der an den Verfahren beteiligten Akteure unter dem Kriterium ‚Verfügungsrechte‘ analysiert.

Insgesamt besteht ein Mehrebenensystem aus **Handelnden**, die entsprechend der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen und deren weiter differenzierten Handlungssektoren verortet sind. Daraus folgt, dass die Akteure den jeweiligen Handlungslogiken dieser Handlungssektoren folgen.<sup>974</sup> Der Aspekt der differenten Handlungslogiken soll aufgrund des primär institutionalistischen Analyse-Ansatzes hier nicht weiterverfolgt werden.<sup>975</sup>

### 5.1.6 Normen und Standards

Wie Pilz (2006) richtig feststellt, werden Standards auf europäischer Ebene besondere Funktionen im Hinblick auf die Aspekte Transparenz, europäische Anerkennung von Berufsbildungsprogrammen und Abschlüssen sowie bezüglich der Qualitätsdebatte zugewiesen. Diese Entwicklungen stehen im Zusammenhang mit einer zunehmenden Kompetenzbasierung.<sup>976</sup>

970 Benz (2004), S. 112.

971 Vgl. Altrichter (2006) zitiert in Kussau/Brüsemeister (2007), S. 32 f. Bezüglich des Begriffs der ‚grenzüberschreitenden Koordination‘ sei auch auf die Ausführungen in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 verwiesen. Dabei ist insbesondere die Abbildung 30 und auch Abbildung 29 von Bedeutung.

972 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 33.

973 Diese Koordinationsmechanismen werden für die analytischen Zwecke im Weiteren operationalisiert und konkretisiert. Vgl. Kapitel 5.1.8.

974 Entsprechend sind die Akteure im Bildungssystem jeweils spezifischen Sinnlogiken verpflichtet, wie beispielsweise administrativen, pädagogischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen oder professionsbezogenen Maßstäben. Dabei existieren unterschiedliche Relevanzkriterien und Informationsanforderungen. Zudem bewerten die Akteure die Handlungen anderer nach unterschiedlichen evaluativen Kriterien, und sie haben unterschiedliche Zeithorizonte. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 33.

975 Der Ansatz differenter Handlungslogiken stammt aus der Systemtheorie. Vgl. hierzu Luhmann (1967).

976 Vgl. Pilz (2006) sowie zum Aspekt der Kompetenzbasierung Kapitel 3.2.

Hier wird zunächst auf die Definition des Standardbegriffs im Rahmen der Europäischen Leitlinien zur Validierung non-formalen und informellen Lernens eingegangen. In diesen Grundsätzen wird ein Standard zunächst ganz allgemein als „Erwartung, Verpflichtung, Anforderung bzw. erwartete Norm“<sup>977</sup> definiert. Entsprechend den Europäischen Leitlinien lassen sich die folgenden Arten von Standards unterscheiden: Bildungsstandards, berufliche Standards, Bewertungsstandards, Validierungsstandards und Zertifizierungsstandards.<sup>978</sup> Es fällt auf, dass diese Unterscheidung von Standards in Bezug zu den oben unterschiedenen Ablaufschritten eines Anerkennungsverfahrens steht.<sup>979</sup> Der Unterscheidung folgend beziehen sich Bildungsstandards auf die Beschreibung von Lernzielen, Inhalten von Curricula, Zugangsvoraussetzungen und die für die Erreichung von Lernzielen erforderlichen Ressourcen. Berufliche Standards nehmen Bezug auf die in Verbindung mit einer bestimmten Tätigkeit stehenden Aktivitäten und Aufgaben beziehungsweise auf die für diese Tätigkeiten erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und das Verständnis. Bewertungsstandards zielen ab auf die Beschreibung der zu bewertenden Lernergebnisse, das von der zu bewertenden Person zu erreichende Anforderungsniveau und die verwendeten Bewertungsmethoden. Validierungsstandards beziehen sich auf die Beschreibung der zu bewertenden Lernergebnisse, die hierzu eingesetzten Bewertungsmethoden sowie das Anforderungsniveau, welches die zu bewertende Person erreichen muss. Zertifizierungsstandards schließlich beziehen sich auf die Regeln, die im Rahmen der Erlangung eines Zertifikats oder eines Abschlusses Geltung haben, sowie auf die damit verliehenen Rechte.<sup>980</sup>

Zu dieser Unterscheidung kann angemerkt werden, dass die drei letztgenannten Arten von Standards eine große inhaltliche Nähe aufweisen. Fasst man diese unter dem Oberbegriff Bewertungsstandards zusammen, ergibt sich eine Dreiteilung in Bildungsstandards, berufliche Standards und Bewertungsstandards.<sup>981</sup> Insbesondere die Bewertungsstandards stehen in einem Bezug zur Methodik eines Verfahrens.<sup>982</sup> Auch ergeben sich aus den Zielsetzungen eines Verfahrens Konsequenzen bezüglich der Ausgestaltung der Standards. Soll ein Verfahren beispielsweise zu einem Ab-

---

977 CEDEFOP (2009a), S. 89.

978 Vgl. ebenda.

979 Vgl. Kapitel 5.1.4.2.

980 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 89.

981 Hier sei angemerkt, dass die durch das CEDEFOP definierten Bewertungsstandards dann als Bewertungsstandards im engeren Sinne zu verstehen sind. Diese Unterscheidung ist zudem für die Analyse der Verfahren insbesondere geeignet, da die untersuchten Verfahren jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten im Bildungs- sowie im Beschäftigungssystem verankert sind. Qualifikationsstandards stellen zunächst das Ergebnis einer Interaktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem dar. Sie können definiert werden als Normen und Spezifikationen, die die Vergabe einer Qualifikation regeln. Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 89.

982 Sowohl Verfahren mit dem Schwerpunkt der Selbstbeurteilung als auch solche mit einer vorwiegenden Fremdbeurteilung bedürfen eines Standards, woran diese Beurteilungen sich orientieren.

schluss des formalen Bildungssystems führen, muss es zwangsläufig die Standards des Bildungssystems berücksichtigen. Ist es die Zielsetzung eines Verfahrens, ein Zertifikat ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem, aber mit Relevanz im Beschäftigungssystem zu vergeben, so muss dieses Verfahren die entsprechenden beruflichen Standards beachten und integrieren. Hier zeigt sich erneut, dass es Bezüge zwischen den Analysekr Kriterien gibt.

Grundsätzlich können mit einer Standardisierung unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden, und ihr Detaillierungsgrad kann sich unterscheiden.<sup>983</sup> Zudem kann die Formulierung von Standards unterschiedliche Bezugspunkte haben. Insbesondere zu nennen sind hier drei wesentliche Begriffe, welche bereits in Kapitel 3.2 diskutiert wurden: der Kompetenzbegriff, der Qualifikationsbegriff und der Begriff der Lernergebnisse.<sup>984</sup> Alle drei Begriffe spielen bei der Formulierung von Standards je nach Konzeptionierung eine mehr oder weniger wichtige Rolle. Das CEDEFOP versteht Qualifikationen als formale Dokumente, deren Vergabe durch Normen und Spezifikationen geregelt wird.<sup>985</sup> Durch diese Normen und Spezifikationen werden Qualifikationsstandards konstituiert.<sup>986</sup> Unter Bezugnahme auf diese Definition gelangt man zu der gleichen Dreiteilung:<sup>987</sup>

1. Berufliche Standards, welche die wesentlichen Tätigkeiten spezifizieren, die Personen ausüben, indem sie die beruflichen Aufgaben und Aktivitäten sowie die für eine berufliche Tätigkeit üblichen Kompetenzen beschreiben.<sup>988</sup>
2. Bildungsstandards definieren den am Ende eines Lernprozesses erwarteten Outcome, der zur Vergabe einer Qualifikation führt, sowie das Bildungsprogramm in Form von Inhalt, Lernergebnissen, Zeitplan, Lehrmethoden und Lernumgebungen.<sup>989</sup>
3. Bewertungsstandards spezifizieren das Objekt der Bewertung, die Verfahrensweisen der Bewertung, Performanzkriterien, Bewertungsmethoden und die Ge-

---

983 In Europa ist insgesamt bei der Betrachtung der Qualifikationsstandards eine zunehmende Entwicklung hin zu outcomebasierten Standards festzustellen, unabhängig davon, ob es sich um berufliche Standards oder um Bildungsstandards handelt. Trotz dieser europaweit einheitlichen Entwicklungen und einiger formaler Ähnlichkeiten bei der Formulierung von Standards für Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen unterscheiden sich die Standards aufgrund der unterschiedlichen damit verfolgten Zielsetzungen sowie des ihnen zugrunde liegenden Kompetenzverständnisses. Vgl. CEDEFOP (2009), S. 8.

984 Vgl. hier insbesondere Kapitel 3.2.4.

985 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 11.

986 Hier wird deutlich, dass die Betrachtung der Diskussion um den Begriff „Normen und Standards“ hinführt zum Qualifikationsbegriff und weg vom Begriff der Kompetenz.

987 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 11. Diese Unterscheidung wurde entwickelt unter Bezugnahme auf die Arbeit von Mansfield (2000). Vgl. ebenda, S. 14 f.

988 Damit geben berufliche Standards eine Antwort auf die Frage, was der Lerner braucht, um in einer Beschäftigung handlungsfähig zu sein.

989 Damit beantworten Bildungsstandards die Frage: Was muss der Lerner lernen, um in einer Beschäftigung effektiv arbeiten zu können?

staltung des Bewertungsgremiums bzw. der Bewertungsinstanz, welche berechtigt ist, eine Qualifikation zu vergeben.<sup>990</sup>

Grundsätzlich lassen sich Standards auch als Koordinierungsmechanismen zwischen dem Beschäftigungs- und dem Bildungssystem verstehen.<sup>991</sup> In diesem Verständnis kommen ihnen vielfältige Funktionen zu.<sup>992</sup> Im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen sind insbesondere die Aspekte Transparenz, Kompetenzorientierung und die Informationsbereitstellung von besonderer Bedeutung.<sup>993</sup> Wie oben dargestellt sind die Verbesserung der Transparenz und die Erleichterung der Kommunikation im Hinblick auf Qualifikationen, Kompetenzen und Lernergebnisse zentrale Zielsetzungen der Formulierung von Standards. National haben Standards insbesondere die Aufgabe, die Kommunikation zwischen Akteuren des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes und des Personalmanagements zu erleichtern. Dagegen kommt ihnen international vor allem die Aufgabe zu, die Transparenz von Qualifikationen zu befördern, indem sie die Eigenarten und den Inhalt von Lernprozessen explizieren.<sup>994</sup>

Das Beschäftigungssystem stellt bestimmte Anforderungen an die Personen, die in bestimmten beruflichen Bereichen tätig sein möchten. Damit schlagen sich die Anforderungen des Beschäftigungssystems in beruflichen Standards nieder. Das Bildungssystem hingegen bezieht sich bei der Gestaltung von Lernprozessen in erster Linie auf Bildungsstandards. Die Zertifizierung individueller Kompetenzen basiert schließlich, gleichgültig ob dieser ein formaler Lernprozess vorausgegangen ist und ob es eine damit verbundene konkrete berufliche Anforderung gibt, stets auf Bewertungsstandards.<sup>995</sup> Während das Ziel beruflicher Standards eine systematische Beschreibung einer beruflichen Tätigkeit ist, zielen Bildungsstandards auf die Steuerung von Lernprozessen ab. Unterschiede zwischen beruflichen Standards und Bildungsstandards liegen vor allem darin begründet, dass die Anforderungen, die im

---

990 Bewertungsstandards zielen daher auf die Beantwortung der folgenden Frage ab: Wie kann man erfahren, was ein Lerner gelernt hat und was er in der Lage ist, im Rahmen einer Beschäftigung zu tun?

991 Hierbei wird erneut der Bezug der hier entwickelten Analyse Kriterien zueinander deutlich.

992 1) Die Verbesserung der Transparenz für die Nutzer (Arbeitgeber, Lehrer, Lerner) über den Wert, die Eigenart, das Profil und die Anforderungen bestimmter Lernerfahrungen, 2) die Reformierung (beruflicher) Bildung durch die Orientierung an der Kompetenzentwicklung, 3) die Bereitstellung fundierter Informationen über berufliche Tätigkeiten und die damit verbundenen Erwartungen der Arbeitgeber, die Entwicklung geeigneter Lernprogramme und Qualifikationen, 4) die Vereinfachung der Kommunikation zwischen Akteuren wie den Sozialpartnern, den Ausbildern und Lehrern, Experten, Repräsentanten der Lernenden und anderen Interessengruppen sowie 5) die stärkere Flexibilisierung von Qualifizierungssystemen, um auf veränderte Anforderungen der Wirtschaft zu reagieren. Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 14.

993 Vgl. Kapitel 4 und die dort angestellten Überlegungen zu Informationsasymmetrien im Rahmen der Anerkennung von Kompetenzen.

994 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 21.

995 Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Anforderungen des Beschäftigungssystems und den Ausbildungsmaßnahmen des Bildungssystems haben Fretwell et al. ein Modell entwickelt. Vgl. hierzu Fretwell et al. (2001).

Beschäftigungssystem an Individuen gestellt werden, über das hinausgehen, was in Bildungsprozessen erworben und in Bewertungsprozessen beurteilt wird. Qualifikationen sind als Ergebnis von Lernprozessen und als Forderung des Arbeitsmarktes zwischen dem Beschäftigungssystem und dem Bildungssystem angesiedelt.<sup>996</sup>

Der Bereich der Bildungsstandards lässt sich unter Bezugnahme auf Klieme et al. sowie Pilz weiter differenzieren.<sup>997</sup> Sie stellen fest, dass (Bildungs-)Standards international als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden werden.<sup>998</sup> Hieraus geht erneut ein Zusammenhang zwischen dem Kriterium ‚Normen und Standards‘ und dem Kriterium ‚Verfahrenskoordination‘ hervor.

Die unterschiedlichen Varianten von Bildungsstandards lassen sich nach drei wesentlichen Aspekten unterscheiden.<sup>999</sup> Erstens können sie nach ihrem Bezugspunkt unterschieden werden. Sie können sich entweder auf den Input und die Prozesse des Lernens oder auf den Output, d. h. die erreichten Lernergebnisse, beziehen.<sup>1000</sup> Zudem lassen sie sich nach ihrer Abstraktionsebene unterscheiden. Standards können sehr abstrakt auf der Ebene allgemeiner Bildungsziele und Wertvorstellungen formuliert sein. Darunter finden sich Standards auf der Ebene mehr oder weniger bereichsspezifischer Kompetenzen. Inhaltsstandards (bzw. *content standards*) werden auf der Ebene von Lernzielen und Lerninhalten formuliert. Schließlich können Standards auf der Ebene von Testwerten formuliert sein.<sup>1001</sup> Des Weiteren kann man Standards danach unterscheiden, ob sie ein basales Niveau festlegen, das von allen erreicht werden muss (Mindeststandards), oder ein Ideal (Maximalstandards) oder schließlich ein durchschnittliches Erwartungsniveau, welche als Regelstandards verstanden werden können.<sup>1002</sup> Abbildung 35 gibt hierzu einen Überblick.

Wie oben dargestellt sind die Verbesserung der Transparenz und die Erleichterung der Kommunikation im Hinblick auf Qualifikationen, Kompetenzen und Lernergebnisse zentrale Zielsetzungen der Formulierung von Standards. National haben Standards insbesondere die Aufgabe, die Kommunikation zwischen Akteuren des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes und des Personalmanagements zu erleichtern. Dagegen kommt ihnen international vor allem die Aufgabe zu, die Transparenz von Qualifikationen zu befördern, indem sie die Eigenarten und den Inhalt von Lernprozessen explizieren.<sup>1003</sup>

---

996 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 24.

997 Vgl. Klieme et al. (2003) sowie Pilz (2004).

998 Vgl. ebenda.

999 Vgl. Klieme et al. (2003), S. 32 sowie Pilz (2004), S. 38.

1000 Im internationalen Kontext werden in der Regel Ergebnismessungen formuliert, wenn (Bildungs-)Standards festgelegt werden.

1001 Auf dieser Ebene kann der Standard durch einen Grenzpunkt (*cut-off point*) auf der Testwertskala markiert werden (*performance standards*).

1002 Vgl. ebenda.

1003 Vgl. CEDEFOP (2009a), S. 21.

Vor dem Hintergrund der hier untersuchten Problematik scheint insbesondere die Betrachtung von Standards unter dem Aspekt ihres Bezugspunktes interessant, da darin Potenziale für die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens gesehen werden.<sup>1004</sup>

Abbildung 35: **Aspekte von Standards**

Bezugspunkt der Standards	Aktionsebene der Standards	Zielniveau der Standards
a) <b>Input</b> b) <b>Lernprozess</b> c) <b>Output</b>	a) Allgemeine Bildungsziele/ Wertvorstellungen b) Bereichsspezifische Kompetenzen c) Lernziele und Lerninhalte d) Testwerte	a) Mindeststandard b) Durchschnittliches Erwartungsniveau c) Maximalstandard
Quelle: In Anlehnung an Pilz (2004), S. 38.		

Die Unterscheidung zwischen Input, Prozess, Output und teilweise auch Outcome greifen verschiedene Autoren auf. Im Weiteren sollen exemplarisch die diesbezüglichen Überlegungen einiger Autoren kurz aufgezeigt werden.

Euler trifft im Zusammenhang mit der Diskussion des Qualitätsbegriffs und der Bewertung von Lernprozessen ebenfalls die Unterscheidung zwischen Input, Prozess, Output und Outcome.<sup>1005</sup> Er definiert Input als die Ressourcen, die im Lernprozess wirksam werden. Prozesse legen fest, wie gut die Inputs in Ergebnisse transformiert werden, Outputgrößen benennen die Leistungsergebnisse und Outcomegrößen schließlich die Wirkungen der Prozesse.<sup>1006</sup>

Weiter benennt Euler verschiedene Qualitätsdimensionen der von ihm unterschiedenen Kategorien.<sup>1007</sup> In Bezug auf den Input können dies zum Beispiel die Kompetenz des Personals, der Umfang der Sachressourcen oder etwa rechtliche Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Curricula, sein. Mögliche Dimensionen für Prozesse sind die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses, Gestaltung der Lern- und Organisationskultur, Leitung der Bildungsinstitution, Kooperation mit dem Umfeld, Administration und Weiterbildung der Lehrperson. Der Output bzw. die Produkte lassen sich wie folgt spezifizieren: fachliche und überfachliche Leistungen der Ler-

1004 Dies zeigt sich bei der Betrachtung der Entwicklungen der letzten Jahre in der europäischen Bildungslandschaft. So findet man hierbei zahlreich Hinweise auf einen wesentlichen Trend – den Trend der Outputorientierung. Vgl. beispielsweise CEDEFOP (2008), Bohlinger (2007/2008). Döbert beschreibt diese Entwicklungen als einen Paradigmenwechsel in Organisations- sowie Steuerungsphilosophie. So wurde ein Wechsel vollzogen von einer inputorientierten zu einer outputorientierten Steuerung. Vgl. Döbert (2002) sowie hierzu auch Kapitel 5.1.6.

1005 Euler stellt fest, dass der Qualitätsbegriff meist in einem präskriptiven Kontext gebraucht wird; dabei kann der Begriff in verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden, wie beispielsweise in Bezug auf bestimmte Leistungsmerkmale oder eine kontextgebundene Zweckerfüllung. Vgl. Euler (2005), S. 13.

1006 Vgl. Euler (2005), S. 13 f.

1007 Vgl. Euler (2005), S. 27 f.

nenden und Transfererfolg. Der Outcome, d. h. die Wirkung des Bildungsprozesses, lässt sich über den Ausbildungs- und Berufserfolg der Lernenden sowie die Zufriedenheit der Betriebe beschreiben.<sup>1008</sup>

Mit der Unterscheidung zwischen Input- und Outcomemodellen beschäftigt sich auch Hellwig.<sup>1009</sup> Sie verweist auf Mansfield<sup>1010</sup>, der zwei Kategorien von Kompetenzmodellen unterscheidet. Im Rahmen des ersten Modells wird Kompetenz als Sammelbegriff internalisierter Eigenschaften verstanden, weshalb es als Inputmodell bezeichnet wird. Im Gegensatz dazu steht das Outcomemodell von Kompetenz. Diese Art von Modell beruht auf der Beschreibung von Ergebnissen (Outcomes) bestimmter Arbeitsfunktionen. Dabei werden die Verbindungen fachlicher Funktionen mit der organisatorischen Umwelt beobachtet. Die Outcomemodelle spezifizieren die Fähigkeiten, welche das Erreichen der Outcomes ermöglichen; sie sind dynamisch. Sie umfassen Aspekte wie Anpassungsfähigkeit, Vielseitigkeit, Kreativität und Routinetätigkeiten. Damit nehmen Outcomemodelle in ihrem Kompetenzverständnis Bezug auf externalisierte Anforderungen, welche durch Standards vorgegeben sind. Kompetenz ist im Outcomemodell anders als im Inputmodell eine messbare Größe.<sup>1011</sup>

Ein zentraler Ansatz zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit der Input-Output-Diskussion ist die Bildungsproduktfunktion von Timmermann.<sup>1012</sup> Dieser unterscheidet im Zusammenhang mit der Produktion von Bildungsgütern die folgenden Kategorien: Input, Durchführung, Output, Transfer und Outcome sowie die subjektive Zufriedenheit.<sup>1013</sup> Timmermann beschreibt den Outcome als den auf das Arbeitshandeln gerichteten Effekt des Outputs. Letzterer hingegen bezeichnet lediglich die unmittelbar nach der Bildungsmaßnahme erreichten Qualifikationen und Kompetenzen.<sup>1014</sup>

Gonon weist zudem darauf hin, dass neben den Dimensionen Input, Prozess und Output sowie bei einigen Autoren Outcome weiter zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden werden muss.<sup>1015</sup> Weiter weist er darauf hin, dass es im Rahmen der Diskussion vor allem um eine Aufmerksamkeitsverlagerung in Richtung Prozess- und Outputdimension geht, wobei die traditionelle Fokussierung von Bildung auf die Inputsteuerung nicht verschwindet (vgl. Abbildung 36).

---

1008 Vgl. ebenda. Zur Qualitätsdimensionen in der betrieblichen Ausbildung vgl. auch Scheib et al. (2008) sowie Kurz (2005).

1009 Vgl. Hellwig (2008).

1010 Vgl. Mansfield (1996).

1011 Vgl. ebenda.

1012 Vgl. Timmermann (1996) und Timmermann/Windschild (1996).

1013 Auch Timmermann unterscheidet zwischen dem Output eines Lernprozesses und dem auf das Arbeitshandeln gerichteten Effekt dieses Outputs, welches er als Outcome bezeichnet, er sieht hier die Vermischung von Qualitäts- und Erfolgs- sowie Evaluationsfrage.

1014 Vgl. Timmermann (1996), S. 329 ff.

1015 Vgl. Gonon (2008), S. 12.

Abbildung 36: Dimensionen und Ebenen von Qualität

Qualitätsdimensionen / Qualitätsebenen	Inputqualität	Prozessqualität	Outputqualität
<b>Mikroebene</b>	Ausstattung der Lernumgebung	Erfassung und Bewertung des Lehrens und Lernens	Zertifizierter Lernerfolg, berufliche Karrieren
<b>Mesoebene</b>	Infrastruktur, Lehrplan, Professionalisierung der Weiterbildner	Leitbilder, Feedbackkulturen, Qualitätssicherungsmaßnahmen	Jahresberichte, Absolventenstatistik, Public Relations
<b>Makroebene</b>	Regeln, Gesetze und Verordnungen	Standards und Setzungen von Politik und Verbänden	Nationale und internationale Vergleiche von Indikatoren, Benchmarks

Quelle: Gonon (2008), S. 13.

Gonon sieht die Qualitätssicherung von Bildung vor allem als Managementaufgabe der Betriebe und Bildungsinstitutionen. Insgesamt kann Qualitätssicherung in diesem Verständnis als Management von Unsicherheiten verstanden werden, welches der Legitimität von Organisationen dient.<sup>1016</sup> Damit ist die Qualitätssicherung ein wesentliches Instrument, wodurch sich Bildungsinstitutionen gegenüber der Gesellschaft sowie dem Individuum, welches dort Lernprozesse durchläuft, legitimieren.<sup>1017</sup>

Da der Aspekt der Qualitätssicherung vor diesem Hintergrund in Bezug auf Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen von Bedeutung ist, wird die obige Unterscheidung zwischen Input, Prozess und Output ebenfalls im Rahmen der Verfahrensanalyse als Bezugspunkt genutzt. Hierbei ist der Hinweis wichtig, dass die Qualitätsdimension ‚Prozess‘ im Rahmen der Analyse auf die Verfahren der Anerkennung bzw. konkret deren Durchführung bezogen wird und nicht auf den Lernprozess des Individuums.

### 5.1.7 Verfügungsrechte

Wie bereits in Kapitel 4 deutlich wurde, sind Verfügungsrechte im Kontext der Fragestellungen dieser Arbeit bedeutsam. Zu diesem Zweck ist jedoch das aus der Neuen Institutionenökonomik stammende Konzept der Verfügungsrechte nicht geeignet. Dies liegt an der starken Ausrichtung dieses Konzeptes auf Güter und Dienstleistungen. Vielmehr soll das aus der Governance-Perspektive stammende Konzept der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen<sup>1018</sup> herangezogen werden, um die

<sup>1016</sup> Vgl. Gonon (2008), S. 12 sowie Power (2007), S. 52.

<sup>1017</sup> Dieser Aspekt wird in Bezug auf den Prozess der Anerkennung von Kompetenzen noch in Kapitel 5.1.9 aufgegriffen, wenn die Aktivitäten der anerkennenden Stellen zum Abbau von Informationsasymmetrien und von Unsicherheit thematisiert werden.

<sup>1018</sup> Vgl. Braun (2001), S. 247.



Verfügungsrechte der beteiligten institutionellen Akteure zu betrachten. Im Gegensatz zum ökonomischen Begriff der Verfügungsrechte, welcher die Verfügungsgewalt über (ökonomische) Ressourcen bezeichnet, bezieht sich dieses Verständnis auf die Entscheidungsbefugnisse von Organisationen. Diese Entscheidungsbefugnisse bestimmen unter anderem die Berechtigungen, die mit dem Anerkennungsverfahren verbunden sind. Die sich aus den Anerkennungsverfahren für die Individuen ergebenden Berechtigungen sollen unter Bezugnahme auf die Überlegungen hinsichtlich des Zertifikatsbegriffes ebenfalls analysiert werden.

### 5.1.7.1 Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen – die organisationsbezogene Perspektive

Das Konzept der „Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen“<sup>1019</sup> erlaubt eine differenzierte Analyse von Akteurskonstellationen über mehrere Ebenen. Kussau/Brüsemeister halten Verfügungsrechte insbesondere bezüglich der Analyse von Mehrebenensystemen für bedeutsam.<sup>1020</sup> Verfügungsrechte treffen demnach Aussagen darüber, inwieweit die Akteure über Möglichkeiten verfügen, die Akteurskonstellationen zu verändern. Dies bedeutet, dass sie in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen, welche ihren eigenen Handlungsraum gegenüber anderen Akteuren erhalten oder diesen ausbauen, wobei dies nicht zwangsläufig durch Ausweitung der Verfügungsrechte geschehen muss. Verfügungsrechte können auch im Zurückweisen von auferlegten Entscheidungsbefugnissen liegen. Kussau/Brüsemeister nehmen weiter eine Differenzierung von Verfügungsrechten vor.<sup>1021</sup> Sie unterscheiden zwischen den Normen, auf die sich die Akteure bei ihren Handlungen beziehen, und den Ressourcen, die sie dabei nutzen können.<sup>1022</sup> Dabei können Normen in unterschiedlichem Maße institutionalisiert sein und „von rechtlichen Normen über informelle ‚Rechte‘ bis hin zu bloßen Gepflogenheiten“<sup>1023</sup> reichen. In der Regel liegt eine asymmetrische Verteilung der Verfügungsrechte vor.<sup>1024</sup> Damit lassen sich Normen nach dem Grad ihrer rechtlichen Verankerung unterscheiden. In ähnlicher Weise unterscheiden Altrichter/Heinrich zwischen sogenannten Verfügungsrechten i. e. S. und Verfügungsfähigkeiten.<sup>1025</sup> Sie konkretisieren diese Unterscheidung weiter:

1019 Braun (2001), S. 247.

1020 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 33 f.

1021 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 34.

1022 Werden Verfügungsrechte als Ressourcen interpretiert, kann sich diese Asymmetrie umkehren. Aus organisationstheoretischer Sichtweise haben die Akteure nämlich die Möglichkeit, unterhalb der Befolgung von Regeln bestimmte Sinnressourcen und Handlungspotenziale zu entdecken und einzusetzen. Dementsprechend ist aufgrund der nicht gegebenen Verallgemeinerbarkeit der Ressource ‚Sinn‘ die Verfügung über diese im Rahmen von Normen nicht gegeben. Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 34.

1023 Kussau/Brüsemeister (2007), S. 34.

1024 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 34.

1025 Vgl. Altrichter/Heinrich (2007), S. 63.

- „Regeln oder Normen, die in unterschiedlichem Maße institutionalisiert sein können, wie Gesetze, Verordnungen, Verträge, Handlungsanweisungen, informelle Rechte, ‚ungeschriebene Gesetze‘, Umgangsregeln, Gepflogenheiten usw. Auf diese können sich Akteure explizit oder implizit berufen; mit diesen können sie ihre Handlungen legitimieren.
- Materielle und immaterielle Ressourcen, wie Geld, Zeit, Kompetenz, Sinn usw., versetzen Akteure überhaupt erst in die Lage, Handlungen zu gestalten.“<sup>1026</sup>

Es zeigt sich, dass der Grad der Tiefe ihrer Verankerung ebenso als Unterscheidungsmerkmal für Verfügungsrechte i. e. S. herangezogen werden kann. Wichtig ist vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen jedoch insbesondere die in dieser Untersuchung vorgenommene Unterscheidung zwischen Verfügungsrechten und Normen. Dabei bilden Letztere die Grundlage, auf der die Verfügungsrechte begründet sind und durch die sie sich legitimieren. Die zugrunde liegenden Normen determinieren sozusagen den Grad der Verankerung der Verfügungsrechte.

Durch die Governance-Perspektive wird der Blick geöffnet von den Steuerungsinstanzen hin zu weiteren Akteuren, die an der Handlungskoordination beteiligt sind. Dabei werden die unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen der verschiedenen Akteure berücksichtigt. Dies lässt sich gut durch Nutzung des Konzepts der Verfügungsrechte rekonstruieren.<sup>1027</sup>

Ziel ist, zu ermitteln, welche Akteure im Rahmen der Verfahren Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen über die Anerkennung von Kompetenzen besitzen. Daneben können jedoch weitere Verfügungsrechte relevant sein, sofern die Verfahren beispielsweise Akkreditierungsprozeduren enthalten. Grundsätzlich lässt sich ein bestimmtes ‚Arrangement‘ individueller Verfügungsrechte, dem die auf Dauer angelegte Funktion zugeschrieben wird, in regelhafter Weise bestimmte Probleme der Koordination und Motivation individueller Handlungen zu lösen, als Institution verstehen.<sup>1028</sup> Eine spezifische Organisiertheit von Verfügungsrechten zum Treffen von Entscheidungen ist Voraussetzung und Ergebnis der Handlungskoordination zwischen den an einem Anerkennungsverfahren beteiligten Akteuren. Die Handlungsfähigkeit der Akteure stützt sich dabei auf ihre Verfügungsrechte. Der Einfluss und das relative Gewicht von Akteuren lassen sich durch die Analyse der beiden folgenden Aspekte näher bestimmen. Zum einen geben die formellen, informellen, legitimen und faktischen (d. h. ressourcenabhängigen) Verfügungsrechte, die

---

1026 Altrichter/Heinrich (2007), S. 63 f.

1027 Vgl. Altrichter/Heinrich (2007), S. 64.

1028 Die sanktionsbewehrten Regeln, mit denen eine Institution individuelles Handeln anleitet, erzeugen nachhaltige Erwartungen verlässlichen Verhaltens bei denjenigen, deren individuelle Handlungsmuster vom Vertrauen in diese Institution geprägt sind. Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon (2010a).

diesen Akteuren zukommen, hierüber Auskunft. Zum anderen spiegeln sich in der Struktur der Verfügungsrechte die Ergebnisse von Transformationsprozessen der Handlungskoordination wider.<sup>1029</sup>

### 5.1.7.2 Verfügungsrechte als Berechtigungen – die individuelle Perspektive

Neben den Verfügungsrechten zum Treffen von Entscheidungen, welche den an den Anerkennungsverfahren beteiligten Organisationen zukommen, sollen die Berechtigungen betrachtet werden, welche die Individuen durch die Nutzung des jeweiligen Verfahrens erhalten. Dabei wird Bezug genommen auf die theoretischen Überlegungen zum Zertifikatsbegriff in Kapitel 3.3. So sollen hinsichtlich des Kriteriums der Berechtigungen die folgenden Aspekte untersucht werden.

Zunächst lassen sich die Ergebnisse der Verfahren grob in drei Kategorien einteilen. Es soll unterschieden werden zwischen Abschlüssen, Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen. Das Abgrenzungskriterium zur Unterscheidung dieser drei Begriffe ist der Formalisierungsgrad. Abschlüsse zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einer staatlich anerkannten Einrichtung des formalen Bildungssystems vergeben werden und dass es für ihre Vergabe staatliche Regulierungen gibt. Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen hingegen werden von einer Instanz unterhalb der ordnungspolitischen Ebene vergeben. Dabei kann es hierfür auch konkrete Regelungen zum Zwecke der Qualitätssicherung geben. Das Unterscheidungsmerkmal zwischen den beiden zuletzt genannten möglichen Verfahrensergebnissen ist das Absolvieren einer Prüfung im Falle eines Zertifikates, jedoch nicht im Falle der Teilnahmebescheinigung. Die Ergebnisse der Verfahren sollen daraufhin überprüft werden, in welche der obigen Kategorien sie einzuordnen sind.

Daneben sollen die Ergebnisse der Verfahren (Abschlüsse, Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen)<sup>1030</sup> daraufhin überprüft werden, welche Berechtigungen sich daraus im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt oder auch gegebenenfalls innerhalb des Verfahrens selbst ergeben. Im Bildungssystem sind mögliche Berechtigungen, die sich ergeben können, beispielsweise der Zugang zu sowie die Teilnahme an anderen formalen Bildungsangeboten. Auf dem Arbeitsmarkt können sich lohnrechtliche Ansprüche sowie der Zugang zu bestimmten regulierten Beschäftigungsfeldern oder der Anspruch auf bestimmte Positionen ergeben. Innerhalb des Verfahrens selbst besteht etwa bei gestuften Verfahren die Möglichkeit der Absolvierung einer höheren Stufe des Verfahrens.

---

1029 Vgl. Altrichter/Heinrich (2007), S. 63.

1030 Vgl. hierzu Kapitel 3.3.3.

### 5.1.8 Mechanismen der Verfahrenskoordination

In der Governance-Perspektive werden Hierarchie, Markt und Netzwerk als institutionalisierte Formen der Koordination zwischen den Akteuren verstanden. Im Vergleich zu dem oben dargestellten Konzept der Verfügungsrechte lassen sich durch diese Konzepte institutionell verdichtete und komplexere Koordinationsformen erklären und beschreiben. Sie beruhen jedoch auf den Verfügungsrechten der Akteure. Hier werden erneut die Zusammenhänge zwischen den Analysekriterien ‚Akteure‘, ‚Verfügungsrechte‘ und ‚Verfahrenskoordination‘ deutlich.

Die drei Koordinationsmodelle Hierarchie, Markt und Netzwerk werden auch in diesem Ansatz als idealtypisch aufgefasst.<sup>1031</sup> Im Rahmen der Koordination mittels Hierarchie werden die Entscheidungen von einer übergeordneten Leistungsinstanz getroffen. Durch diese wird das Handeln aller Akteure entscheidend beeinflusst. Damit wird die kollektive Handlungsfähigkeit bei entsprechender Durchsetzungsfähigkeit der leitenden Instanz maximiert.<sup>1032</sup> Bei der Koordination über den Markt erfolgt die Handlungsabstimmung anonym, wobei das Handeln der anderen Akteure antizipiert wird.<sup>1033</sup> Die Handlungsfreiheit im Rahmen der Koordinationsform Netzwerk charakterisieren Lange/Schimank so: „Hier kann noch jeder individuelle Akteur verhindern, dass ihm ein Handeln auferlegt wird, das er von sich aus in der gegebenen Situation nicht wählen würde. Kollektive Handlungsfähigkeit kommt nur als jederzeitige ‚freiwillige‘ Einigung zustande.“<sup>1034</sup>

Die Modelle liefern erste Unterscheidungsmerkmale, um so zu erkennen, welche Mischform der Koordination im konkreten Sozialzusammenhang vorliegt. Die Modellbildung ist insofern hilfreich, als damit die empirische Abweichung gegenüber analytischen Zuordnungen sichtbar gemacht werden kann.<sup>1035</sup> Im Rahmen der Verfahrensanalyse werden die drei dargestellten Koordinationsformen daher als Folie verwendet. Hierbei wird auf die in Kapitel 4 bereits erläuterten Unterscheidungsmerkmale zurückgegriffen.<sup>1036</sup> Die Orientierung an Merkmalen ist aufgrund der idealtypischen Konstruktion der Konzepte geboten, die in reiner Form in der Realität nicht aufzufinden sind.

Mit dem Konzept der Zonen gegenseitigen Vertrauens entwickelten Coles/Oates ebenfalls einen interessanten Ansatz, der neben den drei oben aufgeführten Koordinationsmechanismen einen geeigneten Bezugspunkt für die Analyse der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen darstellen würde.<sup>1037</sup> Aufgrund der

---

1031 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 40.

1032 Vgl. Lange/Schimank (2004), S. 22 f.

1033 Vgl. Lange/Schimank (2004), S. 21.

1034 Lange/Schimank (2004), S. 22.

1035 Vgl. Kussau/Brüsemeister (2007), S. 41.

1036 Vgl. hierzu insbesondere Abbildung 22.

1037 Vgl. Coles/Oates (2005).

geringen theoretischen Fundierung soll dieses Konzept hier jedoch nicht berücksichtigt werden.

Insbesondere im Hinblick auf die hier zu analysierenden europäischen Verfahren wurde im Rahmen der theoretischen Überlegungen die Offene Methode der Koordinierung näher betrachtet.<sup>1038</sup> Diese stellt eine besondere Form der Koordination dar, die seitens der Europäischen Union vor allem auch im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen genutzt wird. Im Rahmen der Verfahrensanalyse soll hier Bezug genommen werden auf die Differenzierung der OMK in einen deliberativen und einen kompetitiven Modus. Wie dargestellt wurde, ist der deliberative Modus stärker auf Netzwerke und die Ermittlung von Best-Practice-Modellen ausgerichtet, während der kompetitive Modus eher durch Indikatoren, Rankings und Wettbewerb funktioniert.<sup>1039</sup> Damit lässt sich auf europäischer Ebene eine eher auf Netzwerke ausgerichtete Form der Koordination von einer eher wettbewerbsorientierten Koordinationsform unterscheiden. Die hierarchische Form der Koordination ist aufgrund des sogenannten Subsidiaritätsprinzips<sup>1040</sup> und des Harmonisierungsverbotes<sup>1041</sup> auf europäischer Ebene nur bedingt möglich.

### 5.1.9 Instrumente des Signalings und Screenings<sup>1042</sup>

Die bisher betrachteten Analysekriterien stehen in einem Zusammenhang mit der bereits in Kapitel 4.1.3 aufgezeigten Problematik des Vorliegens von Informationsasymmetrien im Rahmen der Anerkennung. Aus einer institutionenökonomischen Perspektive lässt sich das Kernproblem der Informationsasymmetrie zwischen den Akteuren der Anerkennungsverfahren in einem Modell darstellen. Im Zentrum dieser Anerkennungsverfahren stehen letztlich zwei zentrale Akteure – das Individuum und die anerkennende Stelle. Im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen entsteht eine besondere Interaktionsstruktur, wobei zwischen Individuum und anerken-

1038 Vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.

1039 Vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 4.2.2.

1040 Das Subsidiaritätsprinzip ist im Vertrag von Maastricht wie folgt festgeschrieben: „Die Gemeinschaft wird innerhalb der Grenzen der ihr in diesem Vertrag zugewiesenen Befugnisse und gesetzten Ziele tätig. In den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, wird die Gemeinschaft nach dem Subsidiaritätsprinzip nur tätig, sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkung besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können. Die Maßnahmen der Gemeinschaft gehen nicht über das für die Erreichung der Ziele dieses Vertrages erforderliche Maß hinaus“ (Amtsblatt der Europäischen Union C 191, Artikel 3b, 1992).

1041 Das Harmonisierungsverbot ist im Artikel 126 des Vertrags von Maastricht verankert. Der Wortlaut innerhalb dieses Artikels ist wie folgt: „Als Beitrag zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels erlässt der Rat – gemäß dem Verfahren des Artikels 189 b und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses und des Ausschusses der Regionen Fördermaßnahmen unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten“. (Abl., 1992, Artikel 126, vom 19.10.2006, Absatz 4).

1042 Vgl. hierzu auch Annen/Schreiber (2009) sowie Annen/Schreiber (2011).

nender Stelle eine wechselseitige Prinzipal-Agent-Beziehung besteht. Diese Konstellation ist durch eine doppelte Informationsasymmetrie gekennzeichnet, die für die Anerkennung charakteristisch ist.

Die erste Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Kompetenzen der Individuen. Um diese Informationsasymmetrie zu verdeutlichen, werden Kompetenzen hier als Dispositionen verstanden.<sup>1043</sup> Das impliziert, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar sind und nur indirekt ableitbar. Zugang haben die Individuen als Träger eben dieser Kompetenzen.<sup>1044</sup> In diesem Fall treten die anerkennenden Stellen als Prinzipal und die Individuen als Agenten auf. Die anerkennenden Stellen sind nicht vollständig über die Kompetenzen der Individuen informiert, und diese sind auch nicht direkt beobachtbar. Hier sei angemerkt, dass in einem vollkommenen Markt alle die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen aller anderen kennen würden, und dies nicht nur zur Organisation der Arbeit und um jedem eine Rolle im Unternehmen und in der Gesellschaft zuzuweisen, sondern auch um es Arbeitgebern, der Regierung und Bildungseinrichtungen zu ermöglichen, passende Bildungsangebote zu machen.<sup>1045</sup>

Die zweite Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stelle. Bei der Sichtbarmachung von auf informellem oder non-formalem Wege angeeigneten Kompetenzen werden unterschiedliche Methoden eingesetzt. Diese Methoden sind jeweils stärker oder weniger stark an den Eigenarten und Erfordernissen informell, non-formal und auch formal erworbener Kompetenzen ausgerichtet und wurden mehr oder weniger speziell für die Zielgruppen, welche eine Anerkennung ihrer Kompetenzen anstreben, entwickelt. Diese Verfahren sollten optimalerweise nach festgelegten und transparenten Standards durchgeführt und professionell betreut werden. Die Individuen sind nicht (vollständig) mit der Prozedur des Verfahrens vertraut. Hier kommt den Individuen die Rolle des Prinzipals und den anerkennenden Stellen die des Agenten zu: Die Individuen sind nicht vollständig über die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stelle informiert und können die Qualität des Verfahrens nicht oder nur sehr begrenzt einschätzen. Ein weiteres Problem sind bestimmte Zielsetzungen, die die anerkennenden Stellen ggf. (zur eigenen Nutzenmaximierung) verfolgen.

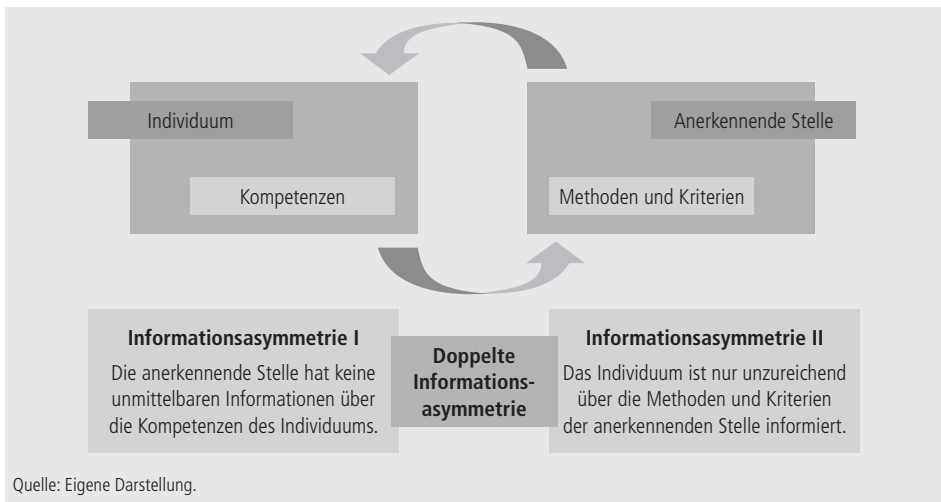
---

1043 Vgl. hierzu Gnahn (2007), S. 51 ff.

1044 Hierbei muss einschränkend darauf verwiesen sein, dass auch die Individuen keinen umfassenden Zugriff auf ihre auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen haben, da diese impliziter Natur sind und dem Individuum nur teilweise bewusst sind (vgl. BMBF 2008).

1045 Vgl. Werquin (2010a), S. 35.

Abbildung 37: **Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen**



Im Rahmen von Anerkennungsverfahren lassen sich empirisch in Bezug auf die beiden Informationsasymmetrien mehrere Problemlösungsstrategien beobachten und im Rahmen von Signaling- und Screeningansätzen theoretisch modellieren. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick, der im Weiteren erläutert wird.

Abbildung 38: **Mögliche Lösungen bezüglich der Informationsasymmetrien im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen**

	<b>Informationsasymmetrie I</b> hinsichtlich der Kompetenzen des Individuums <b>(anerkennende Stelle = Principal)</b>	<b>Informationsasymmetrie II</b> hinsichtlich der Anerkennungsprozedur <b>(Individuum = Principal)</b>
<b>Lösungen</b>		
<b>Aktivität der anerkennenden Stelle</b>	Screening der anerkennenden Stelle durch Durchführung von Interviews, Beobachtungen, Prüfungen	Signaling der anerkennenden Stelle durch Informationskampagnen, Qualitätssicherungssysteme, Akkreditierungsverfahren, Qualifizierung des Personals
<b>Aktivität des Individuums</b>	Signaling des Individuums durch Anfertigung eines Dossiers bzw. Portfolios, Bereitstellung von Belegen (z. B. Bildungszertifikate)	Screening des Individuums durch Nutzung von Beratungsangeboten und Informationsvermittlern

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Informationsasymmetrie I bezüglich der Kompetenzen des Individuums kann behoben werden, wenn die Individuen ihre Kompetenzen darstellen (Signaling). Sie haben die Möglichkeit, durch geeignete Nachweise (wie Zeugnisse, Arbeitsnachweise oder andere Formen) Informationen bezüglich ihrer Kompetenzen weiterzugeben. Die anerkennende Stelle kann ihrerseits Kompetenzfeststellungsverfahren einsetzen, um die Leistungsfähigkeit des Individuums zu ermitteln (Screening). Über die Performanz können die anerkennenden Stellen auf die Kompetenzen der Individuen schließen.

Die Informationsasymmetrie II bezüglich der Qualität des Verfahrens sowie der Methoden und Kriterien kann reduziert werden, indem die anerkennende Stelle Informationen über Qualitätsstandards, die im Rahmen der Verfahren zur Anwendung kommen, bereitstellt und damit für Transparenz bezüglich der Methoden und Kriterien sorgt (Signaling). Hierzu zählen auch Reputationseffekte, der Nachweis der Mitgliedschaft in einem Netzwerk oder organisationsspezifische Alleinstellungsmerkmale vor dem Hintergrund des Wettbewerbs mit anderen Anbietern. Die Individuen haben die Möglichkeit, den Markt der potenziellen Anbieter zu sondieren (Screening) und sich für eine anerkennende Stelle bzw. ein bestimmtes Verfahren zu entscheiden. Hier sind insbesondere Informations- und Beratungsangebote von Bedeutung. Die Abbildung 38 zeigt die möglichen Lösungen, welche sowohl aus einer Aktivität des Individuums als auch aus einer Aktivität der anerkennenden Stelle resultieren können.

### 5.1.10 Überblick über das Kriterienraster

Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen ergibt sich ein umfassendes Kriterienraster, welches zur Analyse von Anerkennungsverfahren herangezogen werden kann. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Kriterien und die in Bezug auf diese Kriterien jeweils bedeutsamen Aspekte.

Abbildung 39: Überblick der Analysekriterien und analysierten Aspekte

Kriterium	Relevante Aspekte im Hinblick auf die Analyse
<b>Entstehungskontext</b>	Top down versus bottom up
<b>Zielsetzungen</b>	a) Bildungspolitische Zielsetzungen b) Methodische Zielsetzungen
<b>Kompetenzverständnis</b>	a) Nominell b) Dimensionen und Niveaustufen c) Entstehung
<b>Methodik</b>	a) Fremdeinschätzung versus Selbsteinschätzung b) Ablaufschritte c) Konkrete Methoden d) Performanz-Prüfung, Dokumenten-Prüfung



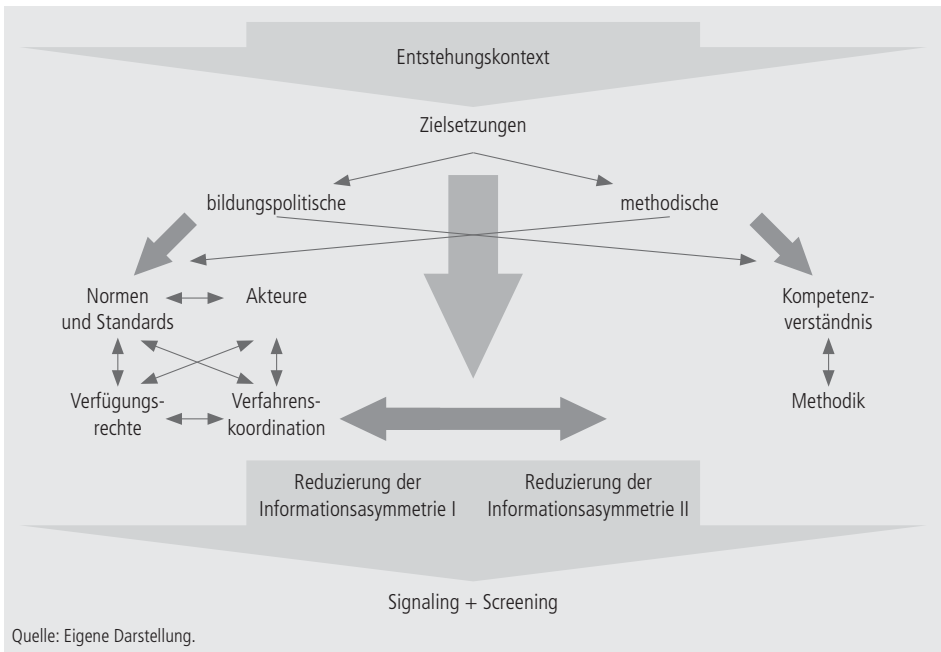
Fortsetzung Abbildung 39

Kriterium	Relevante Aspekte im Hinblick auf die Analyse
<b>Akteure</b>	a) Funktionen b) Konstellationen
<b>Normen und Standards</b>	a) Berufliche Standards, Bildungsstandards, Bewertungsstandards b) Input, Prozess, Output
<b>Verfügungsrechte</b>	a) Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen b) Berechtigungen
<b>Verfahrenskoordination</b>	Koordinationsmechanismen: Hierarchie, Markt, Netzwerk, Offene Methode der Koordinierung
<b>Instrumente des Signalings und Screenings</b>	Verschiedene Aspekte der obigen Kriterien (vgl. Abschnitt 5.2.9)

Quelle: Eigene Darstellung.

Im Rahmen der Entwicklung des Kriterienrasters wurden immer wieder Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Analysekriterien deutlich. Diese wurden jeweils kurz erläutert. Abbildung 40 soll noch einmal einen Überblick über die Einflüsse der Kriterien aufeinander geben.

Abbildung 40: Zusammenhänge der Analysekriterien



Quelle: Eigene Darstellung.

## 5.2 Bildungspolitische Relevanz des Kriterienrasters

Gleichwohl das Kriterienraster aufgrund der theoretischen Überlegungen und des derzeitigen Forschungsstandes hinsichtlich der Anerkennung von Kompetenzen entwickelt wurde, soll die bildungspolitische Dimension des Themas nicht außen vor bleiben. Dies geschieht anhand der Reflexion des Kriterienrasters vor dem Hintergrund des zentralen europäischen Dokumentes, das auf politischer Ebene verankert ist: die sogenannten Gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von non-formalem und informellem Lernen. Hier soll Bezug genommen werden auf den ursprünglichen Vorschlag der Arbeitsgruppe zur Formulierung dieser Grundsätze.<sup>1046</sup> Dieser Vorschlag wurde vom Rat der Europäischen Union und den im Rat vereinigten Vertretern der Mitgliedstaaten diskutiert und in entsprechenden Schlussfolgerungen aufgegriffen, welche ebenfalls berücksichtigt werden.<sup>1047</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass diese Grundsätze inzwischen unterhalb der politischen Ebene als Leitfaden für die Praxis fortgeschrieben wurden.<sup>1048</sup>

Der Vorschlag der Arbeitsgruppe benennt sechs wesentliche Themenbereiche, die im Zusammenhang mit den Gemeinsamen europäischen Grundsätzen bedeutsam sind: Zweck der Validierung, individuelle Ansprüche, Verantwortlichkeiten der Institutionen und Akteure, Vertrauen und Verlässlichkeit, Objektivität sowie Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit.<sup>1049</sup> In der Fassung des Rates wurden die Aspekte Zweck der Validierung und Objektivität nicht mehr eigens aufgeführt.<sup>1050</sup> Im Weiteren wird jedoch der Strukturierung des ursprünglichen Vorschlags gefolgt. Angemerkt sei hier, dass die Grundsätze der Validierung nicht der Vorgabe bestimmter methodischer oder institutioneller Lösungen dienen, sondern entsprechend den lokalen, regionalen, sektoralen oder nationalen Bedürfnissen angepasst werden müssen.<sup>1051</sup>

Hinsichtlich des **Zwecks der Validierung** wird im Rahmen der Leitsätze empfohlen, eine weite Bandbreite des Wissens und der Kompetenzen eines Individuums zu erfassen, unabhängig ob diese formal, non-formal oder informell erworben wurden. Die Gemeinsamen Grundsätze sehen vor, dass die Validierung das lebenslange Lernen, die Beschäftigungsfähigkeit und die aktive Bürgerschaft fördern kann. Daneben kann sie das Vorankommen im Bildungsbereich, die (Re-)Integration in den

1046 Vgl. Europäische Kommission (2004).

1047 Vgl. Rat der Europäischen Union (2004).

1048 Damit stellen diese 2009 veröffentlichten Leitlinien keinen von einem gesetzgebenden Gremium verabschiedeten Politikrahmen dar, sondern vielmehr ein praktisches Instrument, das Expertenempfehlungen beinhaltet, deren Anwendung freiwillig ist. Vgl. CEDEFOP (2009), S. 1.

1049 Vgl. Europäische Kommission (2004).

1050 Vgl. Rat der Europäischen Union (2004).

1051 Vgl. Europäische Kommission (2004), S. 3.

Arbeitsmarkt, die geografische und berufliche Mobilität<sup>1052</sup> sowie die organisatorische oder persönliche Entwicklung fördern. Zudem wird bezüglich der Zielsetzung zwischen summativer und formativer Zielsetzung unterschieden.<sup>1053</sup>

Im Rahmen des Kriterienrasters wurde die Unterscheidung getroffen zwischen (bildungs-)politischen und methodischen Zielsetzungen. Die Überlegungen im Rahmen der Grundsätze der Validierung sind hierzu anschlussfähig.<sup>1054</sup>

Im Hinblick auf den Bereich der **individuellen Ansprüche** sehen die Grundsätze vor, dass die Ermittlung und Validierung non-formaler und informeller Lernprozesse freiwillig und an den Bedürfnissen des Individuums orientiert sein sollte.<sup>1055</sup> Dabei sollten alle Individuen Anspruch auf gleichen Zugang sowie auf gleiche und faire Behandlung haben. Weiter sollten die Privatsphäre und die (Eigentums-)Rechte des Einzelnen gewahrt bleiben. Dies schließt auch das Recht des Widerspruchs ein. Eigentum des Individuums sollten insbesondere die Ergebnisse des Verfahrens sein.<sup>1056</sup>

Die angesprochenen Aspekte finden sich im Kriterienraster ebenfalls wieder. So werden die individuellen Ansprüche im Rahmen der Analyse der Normen und Standards berücksichtigt. Teilweise finden sich diese Aspekte auch innerhalb des Kriteriums der Verfügungsrechtsstrukturen wieder.

Als weiterer Bereich werden in den Gemeinsamen europäischen Grundsätzen die **Verantwortlichkeiten der Institutionen und Akteure** thematisiert.<sup>1057</sup> Die Akteure sollen die Ansätze zur Ermittlung und Validierung non-formalen und informellen Lernens im Einklang mit ihren Rechten, Zuständigkeiten und Befugnissen festlegen. Dies umfasst auch angemessene Mechanismen der Qualitätssicherung. Dabei sollten den Individuen Orientierung, Beratung und Informationen bezüglich der Systeme und Ansätze geboten werden.<sup>1058</sup>

Die vom Rat der Europäischen Union eingeforderten Aspekte werden innerhalb des Kriterienrasters im Rahmen verschiedener Kriterien betrachtet. Die Analyse der Akteursstrukturen umfasst die Betrachtung der beteiligten Akteure sowie

1052 Vgl. hierzu auch Mytzek/Schömann (2004).

1053 Die Validierung mit summativer Zielsetzung mündet in der Regel in einer formalen Anerkennung beispielsweise durch ein Zertifikat oder Diplom. Dagegen werden bei formativen Ansätzen Lernergebnisse ohne formale Anerkennung identifiziert (etwa zur persönlichen oder beruflichen Entwicklung). Dabei kann formative Validierung die Basis für summative Validierung darstellen. Vgl. Europäische Kommission (2004), S. 3 f.

1054 Im Rahmen des Kriterienrasters wird neben der Unterscheidung zwischen summativer und formativer Zielsetzung zwischen Anforderungs- und Subjektorientierung sowie Kompetenzerklärung und Kompetenzverstehen unterschieden. Bildungspolitisch werden ebenfalls die Referenzpunkte Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Mobilität und persönliche Entwicklung unterschieden.

1055 Vgl. Europäische Kommission (2004), S. 4.

1056 Vgl. ebenda.

1057 Vgl. Rat der Europäischen Union (2004), S. 5.

1058 Vgl. ebenda.

deren Funktionen und Interdependenzen bzw. Beziehungen zueinander. Daneben werden innerhalb der Analyse der Verfügungsrechtsstrukturen auf der institutionellen Ebene die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen betrachtet. Ebenfalls finden sich die obigen Aspekte in der Analyse der Verfahrenskoordination, wobei diese jedoch analytisch darüber hinausgeht. Durch die Analyse der Instrumente zum Abbau der Informationsasymmetrien werden die obigen Punkte ebenfalls berücksichtigt.

Der Bereich **Vertrauen und Verlässlichkeit** beinhaltet insbesondere die Forderung, dass jeder beteiligte Akteur in der Lage sein muss, seine eigenen informationsbasierten Entscheidungen zu treffen.<sup>1059</sup> Um dies zu gewährleisten, sind wohldefinierte Standards sowie klare Informationen darüber, wie Bewertungen durchgeführt und auf welcher Basis Entscheidungen getroffen werden, erforderlich. Zudem sollten klare Informationen darüber bereitgestellt werden, was das Ziel der Validierung ist, wie die Ergebnisse verwendet werden, sowie klare und zugängliche Informationen über die Rahmenbedingungen der Validierung wie etwa über die Kosten und die Unterstützung bzw. Beratung. Der Vorschlag der Arbeitsgruppe unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der Transparenz der Verfahren und der Transparenz der Kriterien. Hinsichtlich der Transparenz der Verfahren wird zunächst deren Validität eingefordert. Zudem sollten potenzielle Nutzer in der Lage sein, den gesamten Validierungsprozess zu beobachten und zu bewerten. Weiter sollte die Basis der Validierung, im Sinne der angewendeten Methoden, klar herausgestellt werden. Schließlich sollten klare Angaben über die benötigte Zeit und den Aufwand gemacht werden. Hinsichtlich der Transparenz der Kriterien sollten die an das Individuum gestellten Anforderungen klar beschrieben werden, um die Reliabilität des Verfahrens zu gewährleisten. Die von den Bewertern zur Bewertung der Lernergebnisse herangezogenen Kriterien sollten möglichst klar sein. Insgesamt sollten die Zielsetzung, die Kriterien, die Anforderungen, d. h. die Referenzen und Standards, und die Verwendung der Resultate transparent und allen Beteiligten offen zugänglich sein.<sup>1060</sup>

Die genannten Aspekte finden sich im Kriterienraster in der Analyse der Normen und Standards sowie in der Analyse der Instrumente zum Abbau der Informationsasymmetrien wieder. Bei der Betrachtung der Normen und Standards werden zum einen die Anforderungen und Referenzpunkte der Bewertung und zum anderen das System der Qualitätssicherung des jeweiligen Verfahrens betrachtet. Im ersten Fall wird die individuelle Ebene und im zweiten Fall die institutionelle Ebene fokussiert. Hinsichtlich der Analyse der Instrumente zum Abbau von Informations-

---

1059 Vgl. Europäische Kommission (2004), S. 5 f.

1060 Vgl. ebenda.

asymmetrien erfolgt aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen eine analytische Trennung, indem zwischen Signaling- und Screening-Instrumenten unterschieden wird.<sup>1061</sup> Hier wird der Aspekt der Informationsbereitstellung explizit berücksichtigt.

Der Bereich der **Objektivität** wird in der Empfehlung des Rates der Europäischen Union, wie oben bereits erwähnt, nicht mehr gesondert aufgeführt. Der Vorschlag der Arbeitsgruppe fordert in diesem Zusammenhang die Trennung der Rollen und Verantwortlichkeiten der Akteure und keine Vermischung dieser.<sup>1062</sup> Es wird von der Arbeitsgruppe insbesondere vorgeschlagen, dass Bewerber bei einer summativen Bewertung nach einem Verhaltenskodex handeln sollten und inkompatible Rollen nicht miteinander vermischt werden sollten, sodass die Vertraulichkeit und die Objektivität gefährdet werden. Zudem wird empfohlen, die Bewerber durch Trainingsmaßnahmen zu schulen und ein systematisches Netzwerk zwischen Bewertern aufzubauen, um so die professionelle Weiterentwicklung und eine kohärente Praxis zu fördern.<sup>1063</sup>

Die von der Arbeitsgruppe im Kontext der Objektivität genannten Aspekte werden durch das Kriterienraster abgedeckt. So werden im Rahmen der Analyse der Akteursstrukturen die Funktionen der Akteure, d. h. deren Rolle innerhalb der Verfahren, betrachtet. Die Qualifizierung der Bewerber durch Trainingsmaßnahmen wird innerhalb des Kriteriums Normen und Standards unter dem Aspekt der Qualitätssicherung berücksichtigt. Schließlich liefert aber auch die Analyse der Verfügungsrechtsstrukturen Hinweise auf mögliche Rollenkonflikte.

Innerhalb des Bereichs der **Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit** sollte entsprechend den Grundsätzen gewährleistet werden, dass alle relevanten Akteure einbezogen werden.<sup>1064</sup> Zudem sollten deren legitime Interessen beachtet und ihre Einbeziehung in ausgewogener Weise sichergestellt werden. Der Bewertungsprozess selbst sollte unparteilich sein und Mechanismen zur Vermeidung von Interessenkonflikten enthalten. Schließlich sollten die Bewerber über die erforderlichen beruflichen Kompetenzen verfügen.<sup>1065</sup>

Auch diese Aspekte sind in dem Kriterienraster enthalten. So wird die Beteiligung der relevanten Akteure im Rahmen der Betrachtung des Entstehungskontextes der Verfahren thematisiert. Innerhalb dieser Analyse kann jedoch nicht abschließend geklärt werden, ob deren legitime Interessen beachtet und ausgewogen einbezogen wurden, da offen ist, welche Norm hier als Referenz herangezogen werden sollte. Inwieweit Mechanismen zur Vermeidung von Interessenkonflikten vorliegen,

---

1061 Es sei angemerkt, dass allgemeine Qualitätskriterien wie Validität und Reliabilität im Rahmen der Analyse unter dem Kriterium Normen und Standards Berücksichtigung finden, sofern sich hierüber im Zusammenhang mit dem jeweiligen Ansatz Aussagen treffen lassen bzw. Befunde vorliegen.

1062 Vgl. Europäische Kommission (2004), S. 6.

1063 Vgl. ebenda.

1064 Vgl. Rat der Europäischen Union (2004), S. 5.

1065 Vgl. ebenda.

wird möglicherweise in Bezug auf unterschiedliche Kriterien betrachtet. So können solche Mechanismen im Rahmen von Normen und Standards festgelegt, durch die Funktionszuschreibung an bestimmte Akteure vorgesehen oder aber im Rahmen der Verfahrenskoordination festgeschrieben sein. Das Vorliegen der beruflichen Kompetenzen der Bewerter wird, wie oben bereits dargestellt, im Rahmen der Analyse der Normen und Standards als Element der Qualitätssicherung berücksichtigt.

Somit kann festgehalten werden, dass zwischen dem hier entwickelten, auf theoretischen Überlegungen basierenden Kriterienraster und den bildungspolitischen normativen Vorgaben der europäischen Akteure Bezüge bestehen. Dies scheint in Anbetracht der politischen Dimension, die das Thema Anerkennung von Kompetenzen zweifelsohne besitzt, von Nutzen zu sein. Die Bezüge zwischen den europäischen Leitsätzen und dem Kriterienraster können zudem als akzeptanzfördernd im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung bewertet werden.

### **5.3 Grundlegung und Entwicklung einer Typologie von Anerkennungsverfahren**

Im Weiteren werden unter Bezugnahme auf die Überlegungen von Hempel/Oppenheim Typen von Anerkennungsverfahren konstruiert.<sup>1066</sup> Damit wurde eine Entscheidung gegen die Entwicklung von Klassenbegriffen für die Entwicklung von Ordnungsbegriffen getroffen. Dadurch sollen scharfe Grenzen zwischen den Typen vermieden werden, da davon ausgegangen wird, dass die Übergänge zwischen den verschiedenen Anerkennungsverfahren eher fließend sind. Durch die Entwicklung von Typen als abstufbaren Ordnungsbegriffen ist daher zu erwarten, dass die in der Realität angewendeten Verfahren besser abgebildet werden können, als dies durch eine Klassifikation der Fall wäre. Damit wird bezüglich der verwendeten Merkmale nicht das Ziel einer Eindeutigkeit, Ausschließlichkeit und Vollständigkeit in Bezug auf die Zuordnung eines Verfahrens zu einem Typus angestrebt.<sup>1067</sup> Das Ergebnis der in Kapitel 6 vorzunehmenden Zuordnung der Verfahren zu den verschiedenen Typen werden daher Gruppen von Verfahren sein, die sich einander ähneln, sich jedoch nicht absolut gleichen. Die Zuordnung der Anerkennungsverfahren in Kapitel 6 wird daher, je nach Ausprägung der Merkmale bzw. Kriterien, erwartungsgemäß mehr oder weniger eindeutig ausfallen. Die Verfahren stehen damit einem der gebildeten Typen mehr oder weniger nah. Gleichwohl es konzeptionell möglich wäre, ein Verfahren mehreren Typen zuzordnen, wird in Kapitel 6 versucht, die Zuordnung jedes Verfahrens zu einem Typus vorzunehmen. Durch die Konstruktion von Ideal-

---

1066 Vgl. hierzu Kapitel 2.4.2.

1067 Vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 2.4.2.

typen ist ohnehin davon auszugehen, dass die realen Verfahren diesen Idealtypen nie vollständig entsprechen.

Die hier zugrunde gelegten Idealtypen zeichnen sich durch ihre Mehrdimensionalität aus. Ein Typus ist gekennzeichnet durch eine Kombination von Ausprägungen der Merkmale bzw. Kriterien.<sup>1068</sup> Die Auswahl der Kriterien erfolgte in Kapitel 5.1 vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen in Kapitel 4.

Um einen klaren Referenzpunkt für die Zuordnung der Verfahren zu haben, werden Idealtypen entwickelt. An dieser Stelle sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass diese Idealtypen nicht in normativer Weise zu verstehen sind.<sup>1069</sup> Vielmehr bilden sie in sich bezogen auf die verschiedenen Merkmale ein logisches und stimmiges Gesamtkonstrukt. Kritisch in Bezug auf die Konstruktion der Idealtypen muss hier ausgewiesen werden, dass deren Entwicklung in dem Bewusstsein um die realen empirischen Anerkennungsverfahren vorgenommen wird. Neben den theoretischen Überlegungen haben die realen Anerkennungsverfahren die Entwicklung der Verfahren daher bewusst und unbewusst beeinflusst.

Das Feld der Anerkennung von Kompetenzen und der hierbei angewendeten Verfahren ist sehr breit. Die im Weiteren im Rahmen von Kapitel 6 analysierten Verfahren verbindet, dass sie in unterschiedlicher Art und Weise der Anerkennung von Kompetenzen dienen. Um eine Ordnung in die Vielzahl der Verfahren zu bringen, wird die Verfahrenstypologie entwickelt. Dies geschieht, wie oben bereits erläutert, vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 diskutierten Begrifflichkeiten sowie der in Kapitel 4 vorgenommenen Überlegungen zur theoretischen Basis von Anerkennungsverfahren. Insbesondere wird die Typologie jedoch unter Bezugnahme auf das in Kapitel 5.1 entwickelte Kriterienraster entwickelt.

Neben diesen Bezugspunkten sollen zunächst bereits entwickelte Modelle zur Typologisierung im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen betrachtet werden, um diese bei der Gestaltung der Typologie gegebenenfalls zu berücksichtigen. Die Auswahl der bestehenden Typologien basiert auf einer Literaturrecherche, in deren Rahmen versucht wurde, verschiedene Ansätze zu identifizieren, die sich thematisch auf die Anerkennung von Kompetenzen beziehen. Diese Literaturrecherche bezog sich insbesondere auf deutschsprachige sowie englischsprachige EU-bezogene<sup>1070</sup> Publikationen. Die hier dargestellte Auswahl der Ansätze erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Ansätze werden jeweils bewertet und auf mögliche Implikationen für die hier zu entwickelnde Typologie hin überprüft. Sie werden chronologisch nach dem

---

1068 Vgl. Kapitel 2.4.3.

1069 Vgl. Kapitel 2.4.3.

1070 Hiermit ist im Wesentlichen das Gebiet der Europäischen Union gemeint.

Jahr ihrer Entwicklung bzw. Veröffentlichung vorgestellt. Es sollen zuerst solche Typologien diskutiert werden, die bestimmte Kriterien als Bezugspunkte der Unterscheidung heranziehen. Diese Typologien werden als kriterienbasierte Typologien bezeichnet. Hiernach werden solche Typologien vorgestellt, die keine kriterienorientierte Ausrichtung aufweisen, sondern vielmehr nationalstaatliche Bezüge aufweisen und daher als Ländertypologien<sup>1071</sup> bezeichnet werden.

### 5.3.1 Diskussion bestehender kriterienbasierter Typologien

Unter der Koordination des **österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)** wurde eine Typologie der Bewertungsmöglichkeiten entwickelt.<sup>1072</sup> Anhand transnational anwendbarer Modelle wurden von einer Arbeitsgruppe<sup>1073</sup> zwei Typen von Bewertungswegen zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens ermittelt. Diese Typologie wurde im Hinblick auf einen transnationalen Kontext entwickelt.

Typ 1 verwendet Elemente der bestehenden formalen Ausbildungsgänge (Qualifikationen) und ordnet diese in einem Raster einheitlicher Niveaus, um somit die Vergleichbarkeit der entsprechenden Fähigkeiten zu gewährleisten. Im Rahmen von Typ 1 werden verschiedene Formen der Dokumentation nicht formalisierbarer Lernerfahrungen verwendet. Zudem baut der erste Typ auf der Verwendung bestehender Elemente auf.<sup>1074</sup> Dabei geht es um die Übersetzung nationaler Zertifikate oder sonstiger Bildungsnachweise in einen europäischen Referenzrahmen. Dadurch kann dann auf europäischer Ebene die Bedeutung und der Wert des nationalen Zertifikates erfasst werden. Dahinter steht die Strategie der Einordnung nationaler Systeme in einen transnationalen Referenzrahmen, um so transnationale Transparenz zu schaffen.<sup>1075</sup>

Der Typ 2 schafft aufbauend auf bestehenden Kenntnissen (der Individuen) hierfür landesweit oder idealerweise international einheitliche Standards. Der zweite Typ ist generell dadurch gekennzeichnet, dass er auf eine tatsächliche Harmoni-

---

1071 Konkret sind hiermit solche Typologien gemeint, die gesamte Länder einem bestimmten Typ der Anerkennung zuordnen. Dabei geht es meist um den Entwicklungsstatus dieser Länder hinsichtlich der Verfahren zur Anerkennung.

1072 Diese Erarbeitung fand im Rahmen des Koordinierungsworkshops „Anrechenbarkeit von Bildung/Zertifizierung“ statt. Dieser Koordinationsworkshop wurde durchgeführt, um die Botschaft 4 des Memorandums für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission mit Experten zu diskutieren. Das Memorandum enthält im Bereich der Bewertung des Lernens das folgende Ziel der Grundbotschaft 4: Die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich verbessern, insbesondere im Bereich des nicht formalen und des informellen Lernens. Vgl. bm:bwk (2001), S. 14 f.

1073 Zur Teilnehmerliste dieser Arbeitsgruppe vgl. bm:bwk (2001), S. 19.

1074 Zum diesem Typ gehören nach Auffassung der Autoren das Europäische Sprachenportfolio, das ECTS sowie der Europass. Vgl. bm:bwk (2001), S. 14.

1075 Vgl. bm:bwk (2001), S. 14.



sierung länderspezifischer Regelungen abzielt und transnationale Standards zu errichten beabsichtigt. Bei Typ 2 bildet somit eine (normative) ‚Messlatte‘ das zentrale Kriterium.<sup>1076</sup>

Die obige Typologie ist sehr kritisch zu bewerten, da sie kaum begründet wird und unklar bleibt, wie die beiden unterschiedenen Typen zustande kommen. Sie lässt sich lediglich als Hinweis auf die Relevanz des Kriteriums der Normen und Standards betrachten. Grundsätzlich wird in dieser Typologie zwischen Verfahren des Typs 1 unterschieden, die eher auf bestehenden Standards und Referenzrahmen aufbauen, und Verfahren des Typs 2, die versuchen, neue Standards aufzubauen. Damit ergibt sich als für die Verfahrenstypologie relevante Unterscheidung die zwischen ‚verfahrensexternen (bereits bestehenden) Standards‘ und ‚verfahrensinternen (selbst aufgebauten) Standards‘. Um weiterhin der Dreiteilung des Modells von Straka zu folgen, wäre hierneben der dritte Verfahrenstyp durch wenige oder keine Standards zu kennzeichnen.

**Laur-Ernst (2001)** entwickelt im Rahmen einer Publikation des BIBB zum Thema ‚Kompetenzentwicklung: Lernen begleitet das Leben‘, welche einen Beitrag zur Diskussion über neue Akzentsetzungen und Bedeutungsverschiebungen im Bereich der beruflichen Bildung leisten möchte, ein Modell, welches formelles und informelles Lernen in Bezug zueinander setzt.<sup>1077</sup> Sie unterscheidet hinsichtlich der Validierung und Anerkennung informellen Lernens drei Modelle: das Konvergenzmodell, das Komplementaritätsmodell und das Parallelitätsmodell.<sup>1078</sup> Jedes dieser drei Modelle ist durch ein bestimmtes Verhältnis zwischen formellem Qualifikationserwerb und informellem Lernen gekennzeichnet.<sup>1079</sup>

Innerhalb des Konvergenzmodells werden die nicht formal zertifizierten vorhandenen Kompetenzen an den staatlich anerkannten Qualifikationsstandards gemessen und auf deren Gleichwertigkeit mit diesen hin geprüft. In diesem Fall erhält der Antragsteller bei erfolgreichem Durchlaufen einer Prüfung oder eines Assessmentverfahrens, d. h. bei Erfüllung der festgelegten Anforderungen, das hierfür auch sonst vergebene Zertifikat, unabhängig davon, auf welchem Wege die nötigen Qualifikationen erworben wurden.<sup>1080</sup> Die Grenzen dieses Modells liegen nach Auffassung von Laur-Ernst darin, dass damit lediglich Kompetenzen erfasst werden,

---

1076 Ein Beispiel für einen Ansatz, welcher dem Typ 2 entspricht, ist der ECDL. Vgl. bm:bwk (2001), S. 15.

1077 Vgl. Laur-Ernst (2001), S. 123 ff.

1078 Vgl. ebenda.

1079 Hier sei auf Kapitel 3.1.2.1 verwiesen, in dem deutlich wurde, dass Laur-Ernst lediglich zwischen formalem und informellem Lernen unterscheidet.

1080 Die Erlangung eines formalen Nachweises liegt im Interesse des Individuums, um sein Erlerntes auf dem Arbeitsmarkt besser anbieten zu können. Aber auch die Betriebe haben hieran ein Interesse, da sie somit zuverlässige Informationen über das Qualifikationsprofil der Bewerber bzw. der Beschäftigten erhalten und so Arbeitsplätze passgenauer besetzen und Personal gezielter entwickeln können.

die im formalen System bestehen, und darüber hinausgehende Kompetenzen gar nicht berücksichtigt werden. Zudem können so die informell erworbenen Kompetenzen nur derart berücksichtigt werden, wie sie Entsprechungen im formalen System haben. Ihr subjektiver Charakter lässt sich innerhalb des formalen Standards gar nicht oder nur unzureichend abbilden. Als wesentlichen Vorteil des Konvergenzmodells lässt sich der gesicherte Wert des so vergebenen Zertifikats herausstellen, da zur Messung formal sowie informell erworbener Kompetenzen die gleichen anerkannten Standards herangezogen werden. Dies hat eine hohe Gültigkeit auf dem Arbeitsmarkt sowie im Bildungssystem zur Folge und schafft somit Anreize.<sup>1081</sup>

Innerhalb des Komplementaritätsmodells wird neben dem Vergleich mit anerkannten formalen Qualifikationsstandards zudem die Andersartigkeit informell erworbener Kompetenzen berücksichtigt. Dies kann in Form zusätzlicher Informationen über die Zusammenhänge des Erwerbs der Kompetenzen sowie über die Angabe der zusätzlichen Kompetenzen erfolgen.<sup>1082</sup>

Im Gegensatz zum Konvergenz- und Komplementaritätsmodell, welche nach Laur-Ernst im formalen Bildungssystem verortet sind, berücksichtigt das Parallelitätsmodell die eigene Qualität informellen Lernens, der Validierungsverfahren hierfür und der sich möglicherweise anschließenden Zertifizierung bzw. Dokumentation. Die qualitativen Restriktionen formalisierter staatlicher Standards, deren begrenzte Aktualität und teilweise Praxisferne treffen für das Parallelitätsmodell nicht zu. Es wird hier mittels eines eigenständigen Anerkennungsmodus auf die durch Berufserfahrung und damit die in der Praxis erworbenen Kompetenzen eingegangen.<sup>1083</sup> Hinsichtlich der Zertifikate außerhalb des formalen Qualifikationssystems lässt sich feststellen, dass traditionsreiche und im Bildungssektor als bewährt geltende Organisationen einen Vorteil hinsichtlich der Wertschätzung ihrer Zertifikate haben. Alle anderen Organisationen einschließlich ihrer Kunden werden benachteiligt. Besonders kritisch ist es im Hinblick auf das Parallelitätsmodell zu bewerten, dass hierbei sowohl der Referenzstandard außerhalb des formalen Systems liegt als auch der Input, woraus die Kompetenzen erworben wurden. Dies erfordert dann zumindest innerhalb der jeweiligen *community of practice*<sup>1084</sup> eine Verständigung über den

---

1081 Vgl. Laur-Ernst (2001), S. 123.

1082 Vgl. Laur-Ernst (2001), S. 124.

1083 Ein derart eigenständiges Verfahren muss nach Auffassung von Laur-Ernst den folgenden Kriterien genügen: Dauerhaftigkeit, Adaptivität, Zuverlässigkeit, Transparenz, Praktikabilität, soziale Anerkennung und Glaubwürdigkeit. Nur wenn diese Voraussetzungen gewährleistet sind, kommt den sich aus dem Verfahren ergebenden Zertifikaten bzw. Nachweisdokumenten auch ein Wert auf dem Arbeitsmarkt sowie im formalen Bildungssystem zu. Zertifikate und Dokumente, die diesen Eigenschaften nicht genügen, stärken zwar das Selbstwertgefühl und die Motivation des Individuums, sie sind jedoch ökonomisch nicht verwertbar. Vgl. Laur-Ernst (2001), S. 125.

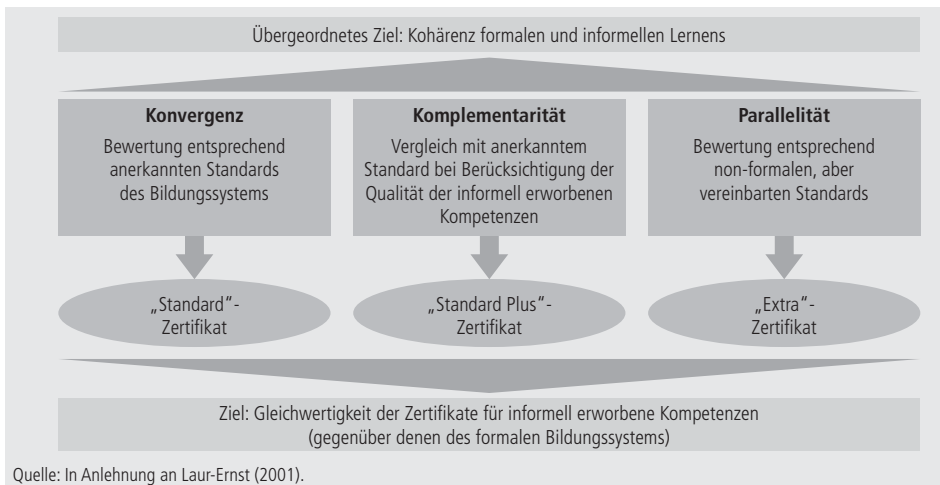
1084 Hiermit sind die wesentlichen Akteure einer Branche, einer Region oder eines Berufsfeldes gemeint.

Referenzstandard.<sup>1085</sup> Abbildung 41 zeigt die drei von Laur-Ernst unterschiedenen Modelle.

Zur Unterscheidung ihrer drei Modelle nimmt Laur-Ernst insbesondere Bezug auf die in Kapitel 3.1.2 diskutierten unterschiedlichen Lernformen. So verortet sie Konvergenz- und Komplementaritätsmodell eher im Kontext des formalen Lernens, während das Parallelitätsmodell den Eigenarten des informellen Lernens entspricht und anhand non-formaler Standards Bewertungen vornimmt. Hier ist Laur-Ernst unscharf in ihrer begrifflichen Abgrenzung. Es fällt auf, dass sie von non-formal vereinbarten Standards ausgeht, gleichwohl sie lediglich zwischen formalem und informellem Lernen unterscheidet.<sup>1086</sup> Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels ausgewiesen wurde, soll hier jedoch ohnehin dem Modell von Straka gefolgt werden.

Laur-Ernst führt das Kriterium der (Referenz-)Standards an. Sie unterscheidet zwischen ‚anerkannten Standards‘ und ‚non-formalen, aber vereinbarten Standards‘. Diese Unterscheidung soll im Rahmen der Verfahrenstypologie aufgegriffen werden. Dabei können die ‚anerkannten Standards‘ dem formalen Bereich und die ‚non-formalen, aber vereinbarten Standards‘ dem non-formalen Bereich zugeordnet werden.

Abbildung 41: Modelle der Anerkennung informellen Lernens nach Laur-Ernst (2001)



1085 Abschließend weist Laur-Ernst darauf hin, dass durch die Öffnung bzw. die Erweiterung des formalen Qualifikationssystems um ergänzende Referenzstandards, die die Anerkennung informellen und non-formalen Lernens ermöglichen, die Qualität, die Konsistenz, die Durchlässigkeit und die Vertrauenswürdigkeit des gesamten Lern- und Bildungssystems in Gefahr geraten kann. Dies erfordert die Einbeziehung aller verantwortlichen Akteure bei der Definition gegebenenfalls ergänzender Referenzstandards, bei der Entwicklung eines geeigneten Validierungsverfahrens sowie bei der Gestaltung der Zertifikate und Dokumente. Dieses Vorgehen gewährleistet die Abstimmung und Abwägung aller Interessen sowie die Geltungsbreite des Ergebnisses. Vgl. ebenda.

1086 Vgl. hierzu Kapitel 3.1.2.1.

Darüber hinaus führt Laur-Ernst mit der Kohärenz<sup>1087</sup> und der Gleichwertigkeit zwei Zieldimensionen an, die ihrer Ansicht nach mit der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen unabhängig von der Zugehörigkeit zu einem der Modelle angestrebt werden. Die Aussagen über die Qualität der mit den Modellen verbundenen Zertifikate macht sie an den damit verbundenen Standards fest. Damit können die gemeinsamen Zielsetzungen sowie die mit den Typen verbundenen differierten Standards als zentrale Kriterien dieser Typologie festgehalten werden. Beide Kriterien werden in der hier zu entwickelnden Typologie berücksichtigt.

**Colardyn<sup>1088</sup> (2002)** veröffentlicht im Rahmen einer durch den ETF geförderten Aktivität, die sich mit der Bewertung auf Grundlage von Kompetenzen<sup>1089</sup> befasst, einen Bericht, der auf den Arbeiten des CEDEFOP und der Mitgliedstaaten zur Bewertung und Anerkennung von formalem und non-formalem Lernen basiert. Sie unterscheidet zwischen zwei Typen der Bewertung<sup>1090</sup> – dem summativen und dem formativen Ansatz, welche sich ihrer Auffassung nach auf alle drei Lernformen beziehen lassen.<sup>1091</sup>

Abbildung 42: Unterscheidung der Bewertungstypen nach Colardyn (2002)

	<b>Ansatz 1</b>	<b>Ansatz 2</b>
<b>Charakterisierung der Bewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formative Bewertung</li> <li>• inputgesteuerte Bewertung</li> <li>• die Bewertung bezieht sich auf den Bildungs- und Ausbildungsprozess</li> <li>• Bewertung bezieht sich auf nationale Bildungsstandards (Lernvorschriften)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• summative Bewertung</li> <li>• outcomegesteuerte Bewertung</li> <li>• die Bewertung bezieht sich auf die Ergebnisse des Lernens</li> <li>• Bewertung ist mit nationalen beruflichen Standards (oder Beschäftigungsvorschriften) verbunden</li> </ul>
<b>Beispiele von Mitgliedstaaten</b>	Frankreich Deutschland Dänemark	UK Irland ACVC <sup>1092</sup> (Frankreich) Belgien
<b>Basis der Bewertung der Kompetenzen</b>	Bewertung vorherigen Lernens	Zertifizierung von Kompetenzen
Quelle: In Anlehnung an Colardyn (2002), S. 44.		

1087 Das Ziel aller drei Modelle ist es, einen Zusammenhang zwischen formalem und informellem Lernen herzustellen.

1088 Colardyn ist zum Zeitpunkt der Verfassung des Berichts Beraterin auf EU-Ebene, Professorin am College of Europe in Brügge sowie Mitglied der Technischen Arbeitsgruppe des Forums zur Transparenz beruflicher Qualifikationen.

1089 Der Titel der Aktivität leitet „Assessment based on competences“ (ABC).

1090 Colardyn spricht hier von dem Begriff der Bewertung. Diese stellt für die Autorin jedoch stets die Grundlage der Anerkennung dar.

1091 Vgl. Colardyn (2002), S. 29.

1092 Diese Abkürzung steht für Association for Certification of Vocational Competences.

Beide Bewertungsansätze werden in Bezug auf formales Lernen angewendet. Für den Bereich des informellen und non-formalen Lernens lassen sie sich nach Colardyns Auffassung wie folgt spezifizieren. Der formative Ansatz steht in diesem Modell in Verbindung mit Bildungsstandards und nationalen Qualifikationen. Dieser Ansatz ist auf die bisherigen Lernergebnisse einer Person fokussiert.<sup>1093</sup> Der summative Ansatz hingegen ist nach diesem Verständnis mit beruflichen Standards verbunden, d. h. mit Arbeitsplatzanforderungen. Hierbei bezieht sich die Bewertung non-formalen und informellen Lernens auf aktuelle Ergebnisse des Lernens und damit die Anerkennung von Erfahrungen.<sup>1094</sup>

In Bezug auf diese Typologie muss kritisch bewertet werden, dass die Zuordnung einzelner Länder zu den beiden Ansätzen sehr pauschal und teilweise nicht eindeutig zu sein scheint.<sup>1095</sup> Insgesamt unterscheidet diese Typologie zwischen summativen und formativen Bewertungen. Daneben nennt Colardyn verschiedene Aspekte von Normen und Standards zur Unterscheidung der Ansätze. So wird diesbezüglich zwischen Input- und Outputsteuerung, dem Bezug zu Lernprozess und Lernergebnissen sowie dem Bezug auf Bildungsstandards und berufliche Standards unterschieden. Die beiden Ausprägungen des Kriteriums ‚Basis der Bewertung der Kompetenzen‘ bleiben in diesem Ansatz sehr allgemein. Insgesamt erfordert dieses Modell eine eher klassifikatorische Zuordnung (entweder – oder), die insbesondere bezogen auf ein ganzes Land problematisch scheint. Zudem ist nicht nachzuvollziehen, aus welchen Gründen sich der formative Ansatz auf das Bildungssystem und der summative auf das Beschäftigungssystem bezieht. Zudem besteht auch die Möglichkeit, dass formative und summative Elemente gleichzeitig in einem Verfahren enthalten sind.

**ECOTEC<sup>1096</sup> (2005)** entwickelt im Rahmen des EU-Inventars zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens eine Typologie von Validierungsmethoden<sup>1097</sup> für diese beiden Lernformen.<sup>1098</sup> In dieser Typologie wird zwischen den folgenden

---

1093 Erfahrungen mit diesem Ansatz haben nach Colardyns Auffassung Frankreich sowie Deutschland mit dem dualen System. Vgl. ebenda.

1094 Ein Beispiel hierfür sind nach Colardyns Überzeugung etwa die NVQs. Vgl. ebenda.

1095 Es ist davon auszugehen, dass es in allen diesen Ländern sowohl formative als auch summative Bewertungen gibt.

1096 ECOTEC Research and Consulting (heute ist der Firmenname Ecorys) ist ein britisches Unternehmen, das international Forschungsdienstleistungen, Beratung und Managementservices mit dem Schwerpunkt der Entwicklung, Bereitstellung und Evaluation staatlicher Politik anbietet. Dieses Unternehmen führte in der Vergangenheit u. a. die Projekte zur Erhebung des EU-Inventars zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens durch.

1097 Der Begriff der Validierung in diesem Ansatz entspricht dem Begriff der Anerkennung in der vorliegenden Untersuchung.

1098 Vgl. Colardyn/Bjørnavold (2005), S. 358.

vier Methoden unterschieden: 1. Tests und Prüfungen, 2. Deklarative Methoden, 3. Portfolio-Methode sowie 4. Beobachtung.<sup>1099</sup>

ECOTEC stellt den Dialog zwischen dem Kandidaten und dem Bewerter als ein wesentliches Charakteristikum der Ansätze zur Validierung non-formalen und informellen Lernens gegenüber formalen Bildungsmaßnahmen heraus. Nach Auffassung der Autoren erlaubt es die Kommunikation in diesen Validierungsansätzen dem Kandidaten, sich stärker einzubringen als in formalen Kontexten.<sup>1100</sup>

Die obige Typologie greift **ECOTEC (2008)** im Rahmen des aktualisierten EU-Inventars zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens erneut auf, spezifiziert sie dabei weiter und ergänzt unter Bezugnahme auf Colardyn/Björnavold<sup>1101</sup> (2004) eine weitere Methode: die Simulation und den Nachweis, der aus der Arbeit abgeleitet wird (vgl. Abbildung 43).<sup>1102</sup>

ECOTEC (2008) schreibt den obigen Methodentypen bestimmte Vor- und Nachteile zu.<sup>1103</sup> Tests und Prüfungen haben nach Meinung der Autoren ihre Stärken in der Sicherung von Fairness, Reliabilität und Transparenz. Deklarative Methoden setzen voraus, dass das Individuum in der Lage ist, eine Bewertung seiner Kompetenzen vorzunehmen. Im Rahmen von Portfolios soll die Subjektivität der Bewertung durch eine Mischung von Bewertungen durch das Individuum und Bewertungen durch eine dritte Partei vermieden werden.<sup>1104</sup> Im Falle der Beobachtung übt das Individuum alltägliche Tätigkeiten aus, die von einer dritten Partei hinsichtlich des erreichten Kompetenzlevels beurteilt werden.<sup>1105</sup>

Der durch ECOTEC bereitgestellte Rahmen möglicher Methoden von Verfahren zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen lässt sich durch weitere Methoden erweitern, wie innerhalb des Kriteriensrasters ausgeführt wurde.<sup>1106</sup> Im Rahmen der Verfahrenstypologie scheint es jedoch wenig sinnvoll, die verschiedenen Idealtypen anhand einzelner Methoden zu unterscheiden, da die Vielzahl der möglichen Methoden und Methodenkombinationen sehr groß ist. Hier

---

1099 Zu nationalen Beispielen für diese vier Typen von Validierungsmethoden vgl. Colardyn/Björnavold (2005), S. 359.

1100 Nach Einschätzung von Colardyn/Björnavold kann dieser Ansatz zu größerer Validität führen, wobei sich andererseits Fragen hinsichtlich der Reliabilität und der Glaubwürdigkeit ergeben, weshalb der Qualitätssicherung eine große Bedeutung zukommt.

1101 Die beiden Autoren haben ebenso wie ECOTEC maßgeblich an der Erhebung des EU-Inventars zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens mitgewirkt.

1102 Vgl. ECOTEC (2008), S. IV f.

1103 Vgl. ebenda.

1104 Diese Bewertung durch Dritte lässt jedoch verschiedene Probleme ungelöst, weshalb Qualitätssicherung zur Gewährleistung der Konsistenz und Transparenz der Bewertungen durch eine dritte Partei und zur Sicherung der Gleichheit und Fairness der Validierung für alle Kandidaten wichtige Bestandteile bleiben. Im Allgemeinen tendieren Kompetenz-Portfolios dazu, Selbstbewertungen, die auf einem Fragebogen oder einem Set von Kriterien basieren, sowie Interviews mit einer dritten Partei und/oder einem Bewertungszentrum einzubeziehen.

1105 Vgl. ECOTEC (2008), S. V sowie S. 37 ff.

1106 Vgl. hierzu Kapitel 5.1.4.3.

ist daher eine gewisse Abstraktion vorzunehmen. Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass die Methoden der Verfahren ein wichtiges Element sind, worin diese sich unterscheiden und welche ihren Charakter ausmachen. Unter Bezugnahme auf die Dreiteilung in Anlehnung an Straka lassen sich hier idealtypisch Tendenzen erkennen, die im Rahmen der Verfahrenstypologie konkretisiert werden.

Abbildung 43: Überblick der Methoden-Typologie nach ECOTEC (2008)

Methoden	Eigenschaften
<b>Tests und Prüfungen</b>	Methoden zur Identifizierung und Validierung informellen und non-formalen Lernens durch oder mit der Hilfe von Prüfungen <sup>1107</sup>
<b>Deklarative Methoden</b>	basieren auf der Identifizierung und Darstellung der eigenen Kompetenzen durch das Individuum, was in der Regel durch einen anderen Akteur bestätigt wird, um die Selbstbewertung zu verifizieren
<b>Portfolio-Methoden</b>	nutzen einen Mix von Methoden und Instrumenten in konsekutiven Phasen zur Erstellung eines kohärenten Sets von Dokumenten, welches die Fähigkeiten des Individuums in unterschiedlichen Arten zeigt
<b>Beobachtungen</b>	ziehen Nachweise für das Vorliegen von Kompetenzen aus der Tätigkeit eines Individuums im Rahmen seiner täglichen Arbeit
<b>Simulationen und Nachweise, die aus der Arbeit gezogen werden</b>	im Rahmen von Simulationen wird das Individuum in ein realitätsnahes Szenario versetzt, um seine Kompetenzen zu beobachten; im Rahmen der Ableitung von Nachweisen aus der Arbeit sammelt der Kandidat physische oder intellektuelle Beweise für Lernergebnisse, welche sich auf Arbeitssituationen, Freiwilligentätigkeiten, familiäre Erfahrungen und andere Settings beziehen können und dann die Basis für die Kompetenzvalidierung durch eine dritte Partei bilden
Quelle: ECOTEC (2008), S. IV f. sowie S. 37 ff.	

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung eines österreichischen nationalen Qualifikationsrahmens entwickeln **Schneeberger/Schlögl/Neubauer (2009)** in Anlehnung an Bjørnavold<sup>1108</sup> ebenfalls eine Verfahrenstypologie. Der Zweck dieser Typologie ist die Strukturierung der österreichischen Anerkennungsverfahren. Dabei übernehmen sie die von Bjørnavold getroffene Unterscheidung zwischen formativen und summativen Verfahren.<sup>1109</sup> Daneben unterscheiden sie „Verfahren der Kompetenzfeststellung, die zu Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems führen“<sup>1110</sup> als weiteren Typus, wodurch sich die folgende Typologie ergibt:

1107 Durch dieses Verständnis wird deutlich, dass diese Methode nicht als spezifisch für die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens angesehen wird.

1108 Vgl. Bjørnavold (2001).

1109 Vgl. hierzu die Ausführungen in diesem Kapitel zu den beiden Typologien von Bjørnavold sowie der Typologie von Colardyn (2002).

1110 Schneeberger/Schlögl/Neubauer (2009).

Abbildung 44: Typologie der Anerkennung nach Schneeberger et al. (2009)

Typus 1	Typus 2	Typus 3
formal	summativ	formativ
Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem	Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen
Quelle: Schneeberger/Schlögl/Neubauer (2009).		

Nach dem Verständnis der Autoren in dieser Typologie ist der Bezugspunkt summativer Ansätze der Kompetenzerfassung der Ist-Zustand von Kompetenzen.<sup>1111</sup> Die Verfahren dieses Typus sind zumeist quantitativ ausgerichtet und oft in der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie daraus abgeleiteten personalwirtschaftlichen Instrumenten enthalten. Die durch derartige Verfahren erfassten Kompetenzen sind weniger funktions- und bereichsübergreifend als die des Typus 1. Damit verfügen sie nach Einschätzung der Autoren vor dem Hintergrund der Domänenspezifik<sup>1112</sup> des Kompetenzbegriffs teilweise über eine bessere Trennschärfe und einen besseren Prognosegehalt hinsichtlich der zertifizierten Kompetenzen als Verfahren des ersten Typus. Die formativen Verfahren hingegen orientieren sich nach Auffassung der Autoren stärker an Inputfaktoren sowie den dem Bildungssystem immanenten Prozeduren bzw. Standards. Diese Verfahren sind in der Praxis wegen der Fokussierung individueller Entwicklungsprozesse eher im pädagogischen Bereich, wie insbesondere der Erwachsenenbildung und in Beratungskonzepten, angesiedelt.<sup>1113</sup>

Die von Schneeberger/Schlögl/Neubauer aufgeführten Kriterien sind in gewisser Weise mit dem Modell von Straka kompatibel. Die zu Beginn dieses Kapitels aufgezeigte Dreiteilung unterscheidet ebenso zwischen folgenden drei bildungspolitischen Zielsetzungen von Anerkennungsverfahren: 1. Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems, 2. Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem und 3. keine Erlangung von Zertifikaten. Dies entspricht den Typen formal, summativ und formativ von Schneeberger/Schlögl/Neubauer. Im Rahmen der hier zu entwickelnden Typologie wird jedoch zwischen der Verortung des Verfahrens (formal, non-formal, informell), der bildungspolitischen Zielsetzung (siehe oben) und der methodischen Zielsetzung (summativ, formativ) unterschieden. Dass Schneeberger/Schlögl/Neubauer ihre Typologie zur Einordnung zahlreicher österreichischer Anerkennungsverfahren nutzen, spricht für die große Reichweite dieser drei Typen.

1111 Vgl. ebenda.

1112 Vgl. hierzu beispielsweise Sloane (2004).

1113 Vgl. Schneeberger/Schlögl/Neubauer (2009).



**Markowitsch (2009)** entwickelt ebenso wie Schneeberger/Schlögl/Neubauer vor dem Hintergrund der Gestaltung des österreichischen Qualifikationsrahmens eine Typologisierung von Qualifikationen.<sup>1114</sup> In seine Überlegungen bezieht er verschiedene Modelle mit ein, wie insbesondere die Strukturierungen, die hinter dem irischen und dem französischen Qualifikationsrahmen stehen, sowie die Typologisierung von Lernaktivitäten durch EUROSTAT.<sup>1115</sup> Da diese Modelle bisher nicht vorgestellt wurden, werden sie hier kurz erläutert, um das Modell von Markowitsch verstehen zu können. Die Orientierung an Qualifikationen begründet Markowitsch unter Bezugnahme auf den EQR.<sup>1116</sup> Markowitsch stellt jedoch fest, dass es kaum wissenschaftliche Arbeiten zur Typologisierung von Qualifikationen gibt, anders als dies für die Klassifizierung von Kompetenzen bzw. Lernergebnissen gilt.<sup>1117</sup> Markowitsch/Luomi-Messerer prognostizieren jedoch langfristig eine Orientierung am Qualifikationsbegriff: *„In the long term the concept of qualifications will again be at the centre of the debate.“*<sup>1118</sup>

Im Rahmen des irischen Qualifikationsrahmens wird zwischen vier Arten von Qualifikationstypen<sup>1119</sup> unterschieden: *„major award-types‘, ‚minor award-types‘, ‚special-purpose award-types‘ and ‚supplemental award-types‘*. Dabei sind *„major award types‘* die zentralen Zertifikate des formalen Bildungssystems. Die anderen Qualifikationstypen werden von der National Qualifications Authority of Ireland (o. J.) wie folgt definiert:<sup>1120</sup>

1114 Vgl. Markowitsch (2009), S. 97 ff. Als Vorwegnahme des Ergebnisses von Markowitsch sei gesagt, dass er zu einer Unterscheidung formaler Qualifikationen und (noch weiter differenzierter) nicht formaler Qualifikationen gelangt. Dies ist für diese Untersuchung relevant, da der Formalisierungsgrad von Qualifikationen und/oder Kompetenzen für deren Anerkennung zentral ist.

1115 Vgl. EUROSTAT (2005).

1116 Im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens werden Qualifikationen recht weit definiert. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.5. So werden Qualifikationen im Rahmen des EQR verstanden als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Europäische Union 2008, Anhang I). Das CEDEFOP ergänzt diese Definition weiter dadurch, dass das Individuum „die notwendigen Kompetenzen besitzt, eine Aufgabe in einem bestimmten Tätigkeitsbereich auszuführen“ (CEDEFOP 2009, S. 145). In der Begriffsdefinition des CEDEFOP wird zudem der Bezug des Qualifikationsbegriffs zum Arbeitsmarkt herausgestellt: „Eine Qualifikation erkennt den Wert der Lernergebnisse am Arbeitsmarkt und in der allgemeinen und beruflichen Bildung offiziell an. Eine Qualifikation kann den rechtlichen Anspruch verleihen, einen bestimmten Beruf auszuüben“ (CEDEFOP 2009, S. 145). Der Begriff wird sogar eng verbunden mit den Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes: „Kenntnisse, Eignung und Fähigkeiten, die benötigt werden, um die spezifischen Aufgaben durchzuführen, die mit einem bestimmten Arbeitsplatz verbunden sind“ (CEDEFOP 2009, S. 145). Dies zeigt, dass der Qualifikationsbegriff ein sehr weites Feld unterschiedlicher Qualifikationen umfasst. Um diese Bandbreite überblicken zu können, ist daher eine Strukturierung erforderlich, welche besondere Bedeutung bei der Entwicklung von Qualifikationsrahmen gewinnt. Vgl. Markowitsch (2009), S. 97.

1117 Vgl. hierzu Kapitel 3.2.2 sowie insbesondere Kapitel 3.2.3.

1118 Markowitsch/Luomi-Messerer (2008), S. 54.

1119 Diese werden in Irland selbst als *award types* bezeichnet.

1120 Vgl. ebenda, S. 7.

- „a minor award-type provides recognition for learners who achieve a range of learning outcomes, but not the specific combination of learning outcomes required for a major award
- special-purpose award-types are made for specific, relatively narrow, purposes – for example, the Safe Pass certification of competence in health and safety in the construction industry
- supplemental award-types are for learning which is additional to a previous award. They could, for example, relate to updating and refreshing knowledge or skills, or to continuing professional development.“<sup>1121</sup>

Die Strukturierung der Qualifikationen erfolgt in diesem Fall ‚auf der Grundlage ihrer Bedeutung und ihres Umfangs‘.

Im Unterschied zur irischen Vorgehensweise folgt der französische Qualifikationsrahmen einer Kategorisierung von Qualifikationen, die als zentrales Unterscheidungsmerkmal die ‚vergebende Stelle‘ berücksichtigt. So werden im nationalen Qualifikationsregister, dem sogenannten *Répertoire national des certifications professionnelles* (kurz RNCP) grundsätzlich zwei Arten von Qualifikationen unterschieden. Dies sind zum einen solche, die im Namen des Staates von den staatlichen Ministerien bzw. von den Universitäten vergeben werden und deren Registrierung automatisch erfolgt (*La procédure d’enregistrement de droit*). Daneben besteht für die Anbieter aller anderen Qualifikationen die Möglichkeit, diese im Rahmen eines Prüfverfahrens auch im RNCP registrieren zu lassen (*La procédure d’enregistrement sur demande*).<sup>1122</sup> Letztere Qualifikationen lassen sich weiter unterscheiden in berufliche Qualifikationen, die von den Sektoren selbst erstellt werden und in der Verantwortung der Sozialpartner liegen (*certificat de qualification professionnelle*), und in Zertifikate, die von den Kammern oder öffentlichen sowie privaten Organisationen in eigenem Namen vergeben werden (*Cas général*).<sup>1123</sup> Es wird deutlich, dass die zertifizierende Stelle das Kriterium ist, wonach Qualifikationen im französischen Qualifikationsrahmen strukturiert werden. Dies weist in Bezug auf die hier zu entwickelnde Typologie darauf hin, dass die zertifizierende Stelle einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität eines Anerkennungsverfahrens hat. Daher sind die Akteure des Verfahrens auch vor dem Hintergrund der Überlegungen in Kapitel 5.1.5 innerhalb der Typologie in jedem Fall zu berücksichtigen.

1121 National Qualifications Authority of Ireland (o. J.), S. 1.

1122 Vgl. hierzu auch Kapitel 6.13, in dem das französische Validierungsverfahren analysiert wird.

1123 Detaillierte Informationen über die jeweiligen Registrierungsverfahren stellt die Commission nationale de la certification professionnelle auf Ihrer Homepage bereit (<http://www.cncp.gouv.fr/CNCP/index.php?cncp=dedroit> sowie <http://www.cncp.gouv.fr/CNCP/index.php?cncp=surdemande>).

Markowitsch hält das Vorgehen sowohl des irischen als auch des französischen Ansatzes für eher pragmatisch, weshalb er im Zusammenhang mit der Entwicklung des österreichischen Qualifikationsrahmens eine Klassifizierung vorschlägt, die neben den obigen Überlegungen die EUROSTAT-Klassifizierung<sup>1124</sup> berücksichtigt.<sup>1125</sup> Diese Klassifizierung unterscheidet zwischen den folgenden Typen von Qualifikationen:

- „formale Qualifikationen, d. h. Qualifikationen, die Teil des formalen Bildungssystems sind, ausschließlich per Gesetz geregelt, vornehmlich von öffentlichen Stellen verwaltet werden und im Regelfall zu einer weiterführenden Ausbildung berechtigen [...]
- nicht formale Qualifikationen I, die nicht Teil des formalen Bildungssystems sind und vornehmlich gesetzlich geregelt sind, von öffentlichen Stellen und Berufsverbänden verwaltet werden und im Regelfall nicht oder nur zu sehr berufsspezifischen weiterführenden Ausbildungen berechtigen [...] Diese Qualifikationen können in puncto Ausbildungsdauer, Eignungsvoraussetzungen, Qualitätssicherung und Ähnlichem mehr durchaus enge Verwandtschaft zu formalen Qualifikationen aufweisen.
- nicht formale Qualifikationen II, die nicht gesetzlich geregelt sind, vornehmlich von privaten Bildungsanbietern und Verbänden vergeben werden und nicht oder nur zu sehr berufsspezifischen Ausbildungen berechtigen [...] Dabei kann es sich auch um umfangreiche, meist jedoch eher kürzere Ausbildung erfordernde Qualifikationen handeln.“<sup>1126</sup>

Hier muss angemerkt werden, dass insbesondere die Definition der non-formalen Qualifikationen II relativ unscharf ist und die Abgrenzung gegenüber formalen Qualifikationen nur sehr vage bleibt.

Die drei obigen Qualifikationstypen differenziert Markowitsch unter Berücksichtigung des aus dem irischen Qualifikationsrahmen entlehnten Kriteriums Umfang bzw. Relation weiter aus.<sup>1127</sup> Er spricht hier von Teil-, Zusatz- oder Spezialqualifikationen. Es ergibt sich eine Typologie, in der sechs Qualifikationstypen anhand zweier Hauptachsen unterschieden werden:

---

1124 Die Klassifizierung durch EUROSTAT folgt der klassischen Dreiteilung in formales, non-formales und informelles Lernen, wie sie in Kapitel 3.1.2 diskutiert wurde. Daneben wird als vierte Klasse das sogenannte *random/incidental learning* aufgenommen. Vgl. EUROSTAT (2005), S. 22 f. sowie Kapitel 3.1.2.

1125 Vgl. ebenda.

1126 Markowitsch (2009), S. 101 f.

1127 Vgl. Markowitsch (2009), S. 102 ff.

Abbildung 45: Typologie der Qualifikationstypen nach Markowitsch (2009)

	Hauptqualifikationen	Teil-, Zusatz- oder Spezialqualifikationen
<b>Teil des öffentlich-formalen Bildungssystems</b>	Typ I	Typ I'
<b>Nicht Teil des öffentlich-formalen Bildungssystems, jedoch gesetzlich geregelt</b>	Typ II	Typ II'
<b>Nicht Teil des öffentlich-formalen Bildungssystems und nicht gesetzlich geregelt</b>	Typ III	Typ III'

Quelle: Markowitsch (2009), S. 103.

Die horizontale Achse unterscheidet zwischen Hauptqualifikationen sowie Teil-, Ergänzungs- und Spezialqualifikationen. Hauptqualifikationen erfordern nach diesem Verständnis in Breite und Tiefe einen erheblichen Lernaufwand und führen im Allgemeinen zu einer Qualifizierung für eine berufliche Tätigkeit oder eine weiterführende Ausbildung. Teil-, Zusatz- (bzw. Ergänzungs-) und Spezialqualifikationen stellen nur einen Teil der Hauptqualifikation dar (Teilqualifikationen), ergänzen diese in einem bestimmten Bereich (Zusatzqualifikationen) oder vertiefen sie (Spezialqualifikationen). Die vertikale Achse unterscheidet die Qualifikationen dahin gehend, ob sie Teil des öffentlichen formalen Bildungssystems sind und/oder ob sie gesetzlich geregelt sind.<sup>1128</sup> Damit wird letztlich die Art des Zertifikates typisiert. Diese Unterscheidung ist vereinbar mit dem Modell von Straka, welcher die Zertifizierung und die anerkannte staatliche Regulierung als Differenzierungsmerkmale seiner Dreiteilung heranzieht.

Als weitere Möglichkeit, nach der sich Qualifikationen strukturieren lassen, nennt Markowitsch die Regelungs- und Orientierungsfunktion.<sup>1129</sup> Hierzu müsste untersucht werden, inwieweit Qualifikationen den Zugang zu bestimmten Zielsystemen, insbesondere dem Arbeitsmarkt und dem Bildungssystem, regeln oder inwieweit ihnen dort zumindest Signalwirkung zukommt.<sup>1130</sup>

In seiner Typologie nimmt Markowitsch auf unterschiedliche Vorarbeiten und damit auch unterschiedliche Kriterien Bezug. Seine Unterscheidung von Qualifikationen erfolgt neben deren Bedeutung und Umfang anhand der sie vergebenden Stelle. Die rechtliche Verankerung ist ein Kriterium, welches in der hier zu entwickelnden Verfahrenstypologie selbst explizit, aber auch im Rahmen des Aspektes

1128 Vgl. ebenda.

1129 Vgl. Markowitsch (2009), S. 108.

1130 Vgl. ebenda.

der Verfügungsrechte implizit berücksichtigt wird.<sup>1131</sup> Markowitschs Gedanke der Regelungs- und Orientierungsfunktion wird innerhalb der Verfahrenstypologie ebenfalls unter dem Aspekt der Verfügungsrechte bzw. der Berechtigungen aufgegriffen. Dies wurde im Rahmen des Kriterienrasters bereits konkretisiert. Hier werden die idealtypischen Verfahrensmodelle hinsichtlich der Berechtigungen, die sich daraus für die Individuen ergeben, unterschieden. Dabei spielt der Gedanke des Signalings insofern eine Rolle, als dass ein aus einem Verfahren resultierendes Zertifikat, auch wenn es nicht zu Berechtigungen führt, mit einer bestimmten Signalwirkung verbunden sein kann.

Zur Einschätzung der Möglichkeiten einer Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR fertigen **Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010)** eine Kurzexpertise an.<sup>1132</sup> In Anlehnung und Verallgemeinerung der Kategorisierung von Druckrey (2007) differenzieren die Autoren zwischen drei bildungs- und tätigkeitsfeldübergreifenden Ansätzen zur Unterscheidung von Verfahren zur Ermittlung und Dokumentation von non-formalem und informellem Lernen.<sup>1133</sup> Konkret unterscheiden sie zwischen:

1. testbasierten Verfahren,
2. biografieorientierten Verfahren und
3. handlungsorientierten Verfahren.

Bezugspunkte dieser Typisierung sind die angewandte Vorgehensweise sowie die eingesetzten Methoden zur Erfassung individueller Kompetenzen.<sup>1134</sup>

Testverfahren nutzen nach dem Verständnis der Autoren Selbstauskünfte, welche anhand vorgegebener Raster einer Fremdbewertung unterzogen werden. Kennzeichen der biografieorientierten Verfahren ist, dass die Identifizierung und Bewertung eigener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vorwiegend durch Selbstreflexion erfolgt, wobei Fremdbewertungen lediglich ein fakultatives ergänzendes Element sind. Im Rahmen der handlungsorientierten Verfahren hingegen finden meistens Fremdbewertungen statt.<sup>1135</sup>

Kennzeichen testbasierter Verfahren ist nach diesem Verständnis, dass die Selbsteinschätzung als Antwort auf gezielte Fragen nach spezifischen Fähigkeiten in bestimmten Feldern, speziellen Handlungsweisen sowie individuellen Motivgrundlagen, Leistungsmotivation oder Arbeitshaltungen erfolgt. Daran schließen

---

1131 Dies wird insbesondere bei der Unterscheidung der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen berücksichtigt (vgl. hierzu Kapitel 5.1.7.1).

1132 Vgl. zur Entwicklung des DQR auch Esser (2009) sowie Hanf (2010a).

1133 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 24 ff. sowie Druckrey (2007), S. 19.

1134 Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010) ordnen diesen Verfahrenstypen jeweils verschiedene Umsetzungsansätze zu.

1135 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 24 ff.

sich Fremdauswertungen an, deren Ergebnis der getesteten Person zurückgemeldet wird. Grundsätzlich sind Testverfahren den Kriterien Validität, Objektivität und Reliabilität verpflichtet. Für diese Art der summativen Kompetenzermittlung ist die Beratung und Begleitung der Testpersonen nicht zwingend.<sup>1136</sup>

Biografieorientierte Verfahren sind grundsätzlich stärken- und ressourcenorientiert. Sie versuchen, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die Potenziale einer Person zu ermitteln. Das Ergebnis eines damit verbundenen formativen Bilanzierungsprozesses bezogen auf die individuelle Lernbiografie ist ein persönliches Kompetenzprofil, welches als Ausgangspunkt für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung sowie für eine Neuorientierung dienen kann. Charakteristisch für diese Art der Verfahren ist die Bereitstellung von Hilfen und Arbeitsmaterialien zur reflektierten Ermittlung und Erfassung der eigenen Kompetenzen. Ein weiteres Charakteristikum ist oftmals die den Bilanzierungsprozess begleitende Beratung und Unterstützung durch Fachpersonal. Als Ergebnis entsteht in der Regel ein Portfolio, welches das individuelle Kompetenzprofil widerspiegelt. Dieses wird nicht zwangsläufig einer Fremdbeurteilung unterzogen, was grundsätzlich möglich wäre. Ein weiteres Merkmal biografieorientierter Verfahren ist, dass die individuellen Kompetenzen in der Regel qualitativ beschrieben und insbesondere frei formuliert werden, d. h. ohne Bezugnahme auf z. B. eine Lernzieltaxonomie oder einen Referenzrahmen.<sup>1137</sup>

Handlungsorientierte Verfahren sind auf berufliche Handlungen fokussiert, um die Kompetenzen und Potenziale eines Individuums zu ermitteln.<sup>1138</sup> Im Rahmen von simulationsorientierten Verfahren werden die einzeln oder auch in Gruppen handelnden Personen beobachtet und im Hinblick auf die Anforderungen einer bestimmten Position oder eines bestimmten Berufsalltages beurteilt. Dabei obliegt die Beobachtung anhand festgelegter, standardisierter Kriterien geschulten Personen. Durch die intensive Beobachtung ist es möglich, ein differenziertes Fähigkeitsprofil zu erstellen, welches Aussagen über berufliche Stärken und Schwächen zulässt. In der Regel erfolgen hiernach eine Rückmeldung gegenüber dem Individuum und eine Besprechung der Ergebnisse.<sup>1139</sup>

Die Typisierung von Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel weist Bezüge zu der obigen Typologie von ECOTEC auf. Jedoch stellen die Autoren stärker auf die Unterscheidung zwischen Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung ab. Daneben sprechen

---

1136 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 25 f. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden Testverfahren im Sinne der Ausführungen in Kapitel 5.1.4.3 verstanden.

1137 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 26 ff.

1138 Je nach Anwendungskontext lassen sich verschiedene Vorgehensweisen unterscheiden wie etwa in Arbeitssimulationen, in realen Arbeitssituationen oder in der Freiwilligen- oder der Jugendarbeit.

1139 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010), S. 28 f.

sie weitere Kriterien wie die Zielsetzung<sup>1140</sup>, die beteiligten Akteure und deren Interaktionen<sup>1141</sup> sowie den Bezug zu externen Referenzen oder vorgegebenen Standards an. Hinsichtlich der hier zu entwickelnden Verfahrenstypologie ergibt sich somit eine Verbindung zwischen den konkret angewendeten Methoden und der Form der Bewertung. Es kann festgehalten werden, dass testbasierte Verfahren einen Fokus auf Fremdbewertungen und biografieorientierte Verfahren auf Selbstbewertungen legen, während handlungsorientierte Verfahren zumeist beide Elemente enthalten, jedoch auch Fremdbeurteilungen dominieren. Die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung wurde im Rahmen des Kriterienrasters bereits erläutert und wird auch in der Verfahrenstypologie als Kriterium zur Konkretisierung der Methodik aufgenommen.<sup>1142</sup>

Auffällig ist, dass vor allem in jüngerer Vergangenheit insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen Typologien mit Relevanz für die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens entwickelt wurden. Auch sind im Rahmen des EU-Inventars zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens speziell auf die (Bewertungs-)Methoden solcher Verfahren bezogene Typologien entstanden. Neben den Methoden nehmen die obigen Typologien insbesondere Bezug auf die Zielsetzungen sowie die Normen und Standards. Kritisch sind einige der Typologien hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung zu bewerten. Die hier entwickelte Typologie basiert auf den Ergebnissen der begrifflichen und theoretischen Überlegungen in Kapitel 3 und 4.

Die obigen Typologien sind zudem teilweise eher als Klassifikationen und nicht als Typologien zu verstehen.<sup>1143</sup> Da einige lediglich ein Merkmal zur Unterscheidung heranziehen, erfordern die Modelle oftmals eine ‚Entweder-oder-Zuordnung‘, so beispielsweise das Modell von Colardyn. Diesem Problem kann durch eine sich auf mehrere Merkmale beziehende Typologie begegnet werden, welche es erlaubt, Anerkennungsverfahren differenzierter zu analysieren, hinsichtlich der Analyse-Kriterien zu beurteilen und zu ordnen. Dadurch wird eine Ordnung der Verfahren möglich, die eher einer ‚Mehr-oder-weniger-Zuordnung‘ und keiner ‚Entweder-oder-Zuordnung‘ entspricht, was dem Konzept einer Typologie entspricht.

---

1140 Die Autoren nehmen ebenfalls Bezug auf die bereits in der Typologie von Colardyn verwendete Unterscheidung zwischen summativ und formativ ausgerichteten Ansätzen.

1141 Hier sind Interaktionen wie etwa die Beratung und die Rückmeldung gegenüber den Kandidaten zu nennen.

1142 Vgl. Kapitel 5.1.4.1.

1143 Vgl. hierzu Kapitel 2.4.2.

### 5.3.2 Diskussion bestehender Ländertypologien

Die bisher betrachteten Typologien sind auf unterschiedliche nationale sowie europäische Kontexte bzw. Verfahren übertragbar. Daneben wird jedoch von einigen Autoren eine andere Herangehensweise gewählt, indem sie unterschiedliche Ländertypen in Bezug auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens differenzieren. Diese bereits entwickelten Ländertypologien bzw. -unterscheidungen werden im Weiteren kurz vorgestellt.<sup>1144</sup> Wegen des engen Zusammenhangs werden der Ansatz von Bjørnavold und von Feutrie nacheinander vorgestellt. Hiernach werden die weiteren Modelle chronologisch nach ihrem Entstehungszeitpunkt dargestellt.

Zwei europaweit vielfach rezipierte Ansätze zur Typologisierung von Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen aus einer Länderperspektive sind die von Bjørnavold (2001) und Feutrie (2007). Um verschiedene europäische Verfahrensweisen im Umgang mit der Anerkennung zu unterscheiden, identifizieren beide Autoren bestimmte Ländermodelle. **Bjørnavold<sup>1145</sup> (2001)** unterscheidet zwischen fünf typischen nationalen Herangehensweisen:<sup>1146</sup>

- Ansätze im dualen System der Berufsbildung: Deutschland und Österreich,
- Ansätze der Länder des Mittelmeerraumes: Griechenland, Italien und Spanien,
- Ansätze im nordeuropäischen Kontext: Finnland, Norwegen, Schweden und Dänemark,
- Ansätze unter Einfluss der NVQs: Großbritannien, Irland und die Niederlande sowie
- ein französisches Modell in Frankreich und Belgien.

Diese fünf Ländertypen konkretisiert Bjørnavold wie folgt: In Deutschland und Österreich folgt man dem dualen Systemansatz. In diesen Ländern steht man der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens eher zögerlich gegenüber, da das duale System als erfolgreich angesehen wird hinsichtlich seiner pädagogischen Aspekte sowie seiner Kapazitäten. Wegen der weniger weit entfalte-

---

1144 Weitere nicht länderbezogene Typologien, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden soll, entwickelten beispielsweise Dalichow (1997) für den Bereich der Leistungspunktesysteme oder Freitag (2007) im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Dalichow führte im Kontext des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) die Studie ‚Kredit- und Leistungspunktesysteme im internationalen Vergleich‘ durch, in der er die verschiedensten im internationalen Bereich angewandten Verfahren vorstellt, analysiert und auf Grundlage dessen eine Typologie von Leistungspunktesystemen entwickelt. Vgl. ebenda.

1145 Jens Bjørnavold ist Senior Expert beim CEDEFOP und beschäftigt sich seit Jahren mit dem Thema Anerkennung non-formalen und informellen Lernens. Er war an zahlreichen europäischen Projekten zu diesem Thema maßgeblich beteiligt.

1146 Vgl. Bjørnavold (2001), S. 9 ff.



ten positiven Wirkung des dualen Systems im Bereich der Weiterbildung werden Fragestellungen der Anerkennung zunehmend breiter diskutiert, in der Regel eng verknüpft mit der Diskussion um die Modularisierung von allgemeiner und beruflicher Bildung.<sup>1147</sup> Hier sei angemerkt, dass in diesen Ländern die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens gewissermaßen Bestandteil des formalen (dualen) Systems ist.

In den Ländern des Mittelmeerraumes (Griechenland, Italien, Spanien und Portugal) beobachtet Björnnavold so etwas wie einen mediterranen Ansatz. Hier sind Verfahren zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich breit akzeptiert. In diesen Ländern werden diese Verfahren insbesondere zur Qualitätsverbesserung genutzt, die neben den Arbeitnehmern und den Unternehmen ganzen Wirtschaftszweigen zugutekommt. Gleichwohl durch entsprechende Bildungsreformen die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen geschaffen wurden, ist die tatsächliche Einführung der Verfahren bisher noch nicht sehr weit gediehen.<sup>1148</sup>

Finnland, Norwegen, Schweden und Dänemark werden von Björnnavold in einer weiteren Gruppe zusammengefasst, gleichwohl man nach seiner Einschätzung von einem ‚nordischen Modell‘ im strengen Sinne nicht sprechen kann.<sup>1149</sup> Gemeinsam haben alle vier Länder, dass sie in den Bereichen der Gesetzgebung und der Institutionalisierung bereits praktische Schritte unternommen haben, um die Verbindung von formalem und non-formalem sowie informellem Lernen herzustellen. Zwischen diesen vier Ländern steht das Voneinanderlernen im Vordergrund. Finnland und Norwegen sind dabei, das non-formale Lernen als Teil einer allgemeinen Strategie des lebenslangen Lernens institutionell zu integrieren, wohin Schweden und Dänemark ebenfalls tendieren.<sup>1150</sup>

Das Vereinigte Königreich, Irland und die Niederlande haben nach Björnnavold ebenfalls einen sehr ähnlichen Ansatz, den NVQ-Ansatz.<sup>1151</sup> Dieser lässt sich demnach durch eine starke Akzeptanz eines outputorientierten, leistungsbezogenen Modells allgemeiner und beruflicher Bildung charakterisieren. Die Akzeptanz des Erwerbs von Kompetenzen außerhalb des formalen Bildungs- und Berufsbildungssystems ist ein wesentliches Kennzeichen dieser Länder. Dieses Modell birgt jedoch einige institutionelle, methodologische und praktische Probleme. Die Entwicklung qualitativ einwandfreier akzeptabler Qualifikationsstandards stellt eine wesentliche

---

1147 Vgl. Björnnavold (2001), S. 26.

1148 Vgl. Björnnavold (2001), S. 26 f. Kritisch anzumerken ist hier, dass somit Länder in der Typologie enthalten sind, in denen zwar ein Bedarf entdeckt wurde, die entsprechenden Verfahren jedoch zum Zeitpunkt der Entwicklung der Typologie noch wenig entwickelt waren.

1149 Vgl. Björnnavold (2001), S. 27.

1150 Vgl. ebenda.

1151 Vgl. Björnnavold (2001), S. 27.

Aufgabe dar. Alle Länder, die diesen Ansatz verfolgen, zeichnen sich durch ein stark modularisiertes System aus.<sup>1152</sup>

Frankreich und Belgien verfolgen den Ansatz der ‚Öffnung‘ von Diplomen und Zeugnissen. Insbesondere Frankreich verfügt über umfassende Erfahrungen im Hinblick auf die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen, welche in Belgien aufgegriffen wurden.<sup>1153</sup>

Gleichwohl die hier entwickelte Typologie nicht dem Länderansatz folgt, sei darauf hingewiesen, dass die ausgewählten nationalen Verfahren den Ansatz Bjørnavolds weitestgehend abdecken. Mit Ausnahme des mediterranen Ansatzes werden in der Verfahrensanalyse Ansätze berücksichtigt, welche die obigen Ländertypen repräsentieren.

**Feutrie<sup>1154</sup> (2007)** gelangt zu einer sehr ähnlichen Einteilung wie Bjørnavold. Sein Ansatz ist letztendlich jedoch eine Skalierung der Anerkennungsrealisierung in den Ländern und keine Typologie im eigentlichen Sinne. Er unterscheidet sechs länderspezifische Ansätze voneinander.<sup>1155</sup>

Die erste Gruppe sind solche Länder, die bisher über keinerlei Ansätze oder Instrumente zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens verfügen. Dort bedarf es zunächst der Schaffung von Grundlagen, wie etwa der Definition von Standards und Referenzen. Als Beispiel nennt Feutrie hier Griechenland.<sup>1156</sup>

In der zweiten Ländergruppe lassen sich erste Bestrebungen hinsichtlich der Anerkennung beobachten. Es liegt eine grundsätzliche Akzeptanz vor, und es werden erste Empfehlungen erarbeitet. Es gibt in diesen Ländern jedoch noch kein flächendeckendes System, und es bestehen noch Hindernisse. Als Beispiele sind Tschechien, Ungarn, Malta oder Slowenien zu nennen.<sup>1157</sup>

Die dritte Gruppe bilden Länder, die bisher eingeschränkte Bemühungen hinsichtlich der Anerkennung unternommen haben. Sie verfügen derzeit noch nicht über einen entsprechenden gesetzlichen Rahmen, und der Bedarf wurde noch nicht voll erkannt. Die Skepsis der Sozialpartner sowie die Stärke des dualen Systems sind zentrale Aspekte, welche die Entwicklung von Anerkennungsverfahren bremsen. Die

---

1152 Vgl. ebenda.

1153 Zur Laufbahntwicklung und zur Förderung der innerbetrieblichen Nutzung von Kompetenzen wurde 1985 der *bilan de compétences* in Frankreich eingeführt. Die zweite wichtige französische Initiative war 1992 die „Öffnung“ des nationalen Berufsbildungssystems für außerhalb der formellen Einrichtungen erworbene Kompetenzen. Schließlich ergriffen die französischen Industrie- und Handelskammern auf der Grundlage der Norm EN 45013 die Initiative, Verfahren und Standards einer vom formalen Bildungssystem unabhängigen Bewertung zu schaffen. Vgl. Bjørnavold (2001), S. 27 f. Auf den *bilan de compétences* sowie das französische Verfahren der *validation des acquis* wird in Kapitel 6.1 sowie Kapitel 6.13 im Rahmen der Verfahrensanalyse näher eingegangen.

1154 Michel Feutrie war der Präsident von EUCEN, der größten europäischen Organisation im Bereich des lebenslangen Lernens im Hochschulkontext. Zudem ist er Generalsekretär von EUCIS-LLL, der europäischen Plattform für Bürger zum Thema lebenslanges Lernen.

1155 Vgl. Feutrie (2007).

1156 Vgl. ebenda.

1157 Vgl. ebenda.

Initiativen, die es gibt, gewähren oftmals benachteiligten Gruppen eine zweite Chance. Beispiele für diesen Ländertyp sind Deutschland und Österreich.<sup>1158</sup>

In der vierten Ländergruppe gibt es vermehrt aufkommende Bemühungen im Hinblick auf die Anerkennung. Diese Gruppe verfügt über nationale Regularien oder Dokumentationen, die Validierung wird zunehmend zur politischen Priorität, und das Interesse daran wächst. Es wurden in diesen Ländern Standards und Referenzen entwickelt, welche jedoch einen geringen Umsetzungsgrad aufweisen. Es besteht Bedarf an Methoden und ausgebildetem Personal. Die Auswirkungen der bisherigen Bemühungen sind eher gering, und es besteht wenig Nachfrage. Zu diesem Ländertyp zählen beispielsweise Island, Italien oder Spanien.<sup>1159</sup>

Die fünfte Gruppe von Ländern ist bei der Umsetzung der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens einem Bottom-up-Ansatz gefolgt. Diese Länder verfügen über eine lange Anerkennungstradition sowie grundlegende Prinzipien. Jedoch ist die Umsetzungspraxis sehr unterschiedlich. Diese Situation liegt in den Niederlanden, Irland und dem Vereinigten Königreich vor.<sup>1160</sup>

Die sechste Ländergruppe schließlich verfügt über ein flächendeckendes System zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens sowie allgemeine Rahmenwerke. Jedoch gibt es auch innerhalb dieser Gruppe Unterschiede hinsichtlich des Umsetzungsgrades. Dieser reicht von Bemühungen, die noch ganz am Anfang stehen, über eingeschränkte Ergebnisse bis hin zu einer weit vorangeschrittenen Entwicklung. Zu diesen Ländern zählen der flämische Teil Belgiens, Dänemark und Norwegen.<sup>1161</sup>

Vor diesem Hintergrund gelangt Feutrie zu dem Ergebnis, dass die europäischen Länder bei der Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens mit unterschiedlicher Geschwindigkeit voranschreiten. Während die Bürger in einigen Ländern bereits das gesetzlich verankerte Recht zur Anerkennung ihres vorherigen Lernens haben, ist dieses Problem wiederum in anderen Ländern bisher nicht einmal auf der politischen Agenda.<sup>1162</sup>

Vergleicht man die Ländertypisierungen Björnavolds und Feutries miteinander, so stellt man große Übereinstimmungen fest. Daneben ergeben sich jedoch auch einige interessante Unterschiede, die Rückschlüsse auf die Entwicklungen der letzten Jahre in den einzelnen Ländern zulassen. In der Darstellung Feutries ist Frankreich nicht berücksichtigt, welches wohl dem sechsten Typ zuzuordnen wäre. Es zeigt sich jedoch interessanterweise, dass der Ansatz der nordischen Länder und der von Björnavold als französisches Modell bezeichnete Ansatz näher zusammenge-

---

1158 Vgl. ebenda.

1159 Vgl. ebenda.

1160 Vgl. ebenda.

1161 Vgl. ebenda.

1162 Vgl. ebenda.

rückt sind, was ein Aufholen der nordischen Länder impliziert. Weiter stellt sich die Situation der Länder des Mittelmeerraumes heute differenzierter dar. Während Griechenland bisher kaum Maßnahmen ergriffen hat, sind Spanien und Italien weiter vorangeschritten. Die jüngeren Mitgliedstaaten der EU stehen der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens sehr aufgeschlossen gegenüber. Es ist anzunehmen, dass auch in diesen Ländern die Entwicklungen in den nächsten Jahren schnell voranschreiten werden. Im Rahmen der Verfahrensanalyse wird der Aspekt des Entwicklungsstandes eines Verfahrens, wie aus dem Kriterienraster ersichtlich, durch die Betrachtung des Entstehungskontextes berücksichtigt.

Neben Bjørnavold und Feutrie verfolgen weitere Autoren den Ansatz, Anerkennungsverfahren bzw. -systeme auf der Länderebene zu typologisieren. Hier werden drei weitere Ansätze kurz vorgestellt.

**Duvekot et al.<sup>1163</sup> (2005)** haben eine länderorientierte Typologie der Lernkulturen entwickelt, die ebenfalls im Zusammenhang mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens steht.<sup>1164</sup>

Abbildung 46: Typologie der Lernkulturen nach Duvekot et al. (2005)

System	Charakteristika	Länder
<b>Duales System</b>	Lernen während der Arbeit, sozialer Konsens, VET-Levels	Österreich, Deutschland, Schweiz
<b>Mediterraner Ansatz</b>	Regional, flexibel und implizit	Griechenland, Italien, Spanien
<b>Nordeuropäischer Ansatz</b>	Regierungsgesteuert, regional, VET-Levels	Dänemark, Norwegen
<b>Atlantischer Ansatz</b>	Nachfragegesteuert, portfoliobasierte berufliche Bildung	England, Irland, Nordirland, Schottland, Wales
<b>Französischer Ansatz</b>	Top down, Gesetzgebung, die Hochschulbildung einschließend	Belgien, Frankreich
<b>Modell der Benelux-Länder</b>	Angebotsgesteuert, geteilte Verantwortlichkeiten, Bottom-up-Implementierung	Niederlande
<b>Osteuropäisches Modell</b>	Top down, im Übergang dem EU-Beitritt geschuldet	Bulgarien, Tschechische Republik, Ungarn, Slowenien

Quelle: In Anlehnung an Duvekot et al. (2005).

1163 Ruud Duvekot gründete im Jahr 2001 das niederländische Kenniscentrum EVC, welches sich mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens befasst, Informationen über entsprechende Anerkennungsverfahren verbreitet und diese fördert. Er war sechs Jahre lang als Managing Director in diesem Kenniscentrum EVC tätig. Von 2006 bis 2008 war er als Gastprofessor an der Hogeschool van Amsterdam im Bereich der Anerkennung von Lernen beschäftigt. Seit 2008 ist er als Projektmanager für den Bereich lebenslanges Lernen und Anerkennung von Lernen an der INHOLLAND Universität beschäftigt. Daneben arbeitet er seit 2005 für das Empowerment Centre EVC als Berater und Wissenschaftler. Diese Einrichtung fördert das niederländische EVC-Verfahren insbesondere in Bezug auf benachteiligte Zielgruppen. Das EVC-Verfahren wird im Rahmen der Verfahrensanalyse in Kapitel 6.8 näher betrachtet.

1164 Vgl. Duvekot et al. (2005).

Zu kritisieren ist an dieser Typologie, dass die Modelle anhand der Kriterien recht uneinheitlich charakterisiert werden. So wird teilweise zwischen Angebots- und Nachfragesteuerung und teilweise zwischen top down und bottom up unterschieden. Zudem werden weitere Kriterien recht unsystematisch verwendet. Insgesamt werden in dieser Typologie insbesondere Aspekte aufgegriffen, welche die Implementierung und die Steuerung der Verfahren betreffen. Dieses Kriterium wird, wie das Kriterienraster verdeutlicht, in dieser Untersuchung ebenfalls als relevant erachtet. Dabei soll die Unterscheidung zwischen Ansätzen, welche eher top down und solchen, die eher bottom up entwickelt wurden, im Rahmen der Analyse des Entstehungskontextes der Verfahren aufgegriffen werden. Das Kriterium der Steuerung wurde im Rahmen des Kriterienrasters ebenfalls berücksichtigt. Hier wird jedoch nicht die in der Typologie von Duvekot enthaltene Unterscheidung zwischen Regierungs-, Nachfrage- und Angebotssteuerung vorgenommen. Vielmehr wird auf die Überlegungen hinsichtlich der Koordinationsformen in Kapitel 4 Bezug genommen.

Die **OECD (2007)** führte eine Studie mit weniger explizitem Fokus auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens mit dem Ziel der Typologisierung nationaler Qualifikationssysteme durch.<sup>1165</sup> Diese Typologisierung beinhaltet jedoch neben dem Kriterium ‚Anerkennung vorherigen Lernens‘ selbst weitere Kriterien, die einen Bezug zur Anerkennung haben. Im Rahmen dieser Studie wurden nationale Experten befragt und sollten ihre Einschätzung abgeben, inwieweit ihr Land verschiedene Kriterien in bestimmtem Ausmaß erfüllt. Die folgende Abbildung gibt diese Typologie in Auszügen wieder:<sup>1166</sup>

---

1165 Vgl. OECD (2007).

1166 In dieser Übersicht steht die 1 für eine starke Ausprägung und die 3 für eine schwache Ausprägung des jeweiligen Kriteriums.

Abbildung 47: Typologisierung nationaler Qualifikationssysteme nach OECD (2007)

Land	Duales System	Qualifikationsrahmen	VET in schulischer Form	Zentralisierung	Regulierung des Arbeitsmarktes durch Qualifikationen	Anerkennung vorherigen Lernens	Leistungspunktesysteme	Kredenzialisierung
D	1	3	2	2,5	2	3	3	2
NL	2,5	2	1,5	2	3	2	2	2
NO	1	2	2	1	2	1	2	2
CH	2	2	3	3	3	3	3	1
UK	2	1	2	1	3	1	3	2

Quelle: OECD (2007)<sup>1167</sup>.

Neben der Bewertung der Anerkennung vorherigen Lernens selbst werden im Rahmen der OECD-Studie weitere Kriterien bewertet, die in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang mit diesem Themenbereich stehen. Die Zusammenhänge mit den relevanten Kriterien werden hier kurz erläutert. So lässt sich beispielsweise die Kredenzialisierung eines Landes als ein entscheidender Einflussfaktor für die Verbreitung und Akzeptanz von Anerkennungsverfahren verstehen. Dies hängt damit zusammen, dass in Ländern, die hier einen hohen Wert angeben, formalen Qualifikationen ein hoher Wert beigemessen wird. Das Vorhandensein eines Qualifikationsrahmens steht in einem Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren, da beide oftmals dem Gedanken der Lernergebnisorientierung folgen. Des Weiteren kann das Vorhandensein eines Leistungspunktesystems die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens begünstigen. Dies gilt insbesondere in den Fällen, in denen ein Anerkennungsprozess nicht zur Vergabe einer vollständigen Qualifikation führt.<sup>1168</sup>

Diese Typologie weist auf die Bedeutung nationaler Kontextfaktoren hin. Dieser Aspekt wird innerhalb des Kriterienrasters insbesondere im Rahmen des Entstehungskontextes sowie implizit bei der Betrachtung weiterer Kriterien wie beispielsweise der Normen und Standards berücksichtigt. Da hier jedoch keine Ländertypologie entwickelt werden soll, wird der Entstehungskontext zwar bei der Analyse, nicht aber im Rahmen der Verfahrenstypologie berücksichtigt.

Das **Projekt „Euro Validation“<sup>1169</sup> (2007)** unterscheidet weniger differenziert als die bisherigen Ansätze lediglich zwischen drei Ländergruppen.<sup>1170</sup> Dieses Projekt

1167 Die Legende zu dieser Abbildung sieht wie folgt aus: 1. dies trifft definitiv auf mein Land zu, 2. dies trifft nur teilweise auf mein Land zu, 3. diesbezüglich verfügt mein Land nur über begrenzte Erfahrungen und 4. dies gibt es in meinem Land nicht.

1168 Vgl. OECD (2007), S. 4 f.

1169 Diese Abkürzung steht für „Pan-European System of Lifelong Learning Validation For Sustainable Rural Development“.

1170 Vgl. Euro Validation (2007).

wurde mit der Absicht durchgeführt, die Validierung und Zertifizierung lebenslangen Lernens zu fördern.<sup>1171</sup>

Die erste Ländergruppe verfügt über eine lange Tradition und einen umfassenden Markt von vorwiegend staatlichen Angeboten non-formalen Lernens. Dieser Gruppe werden Finnland, die Niederlande, Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich zugeordnet. In der zweiten Gruppe gibt es eine begrenzte private und staatliche Bereitstellung von Angeboten des non-formalen Lernens, wobei es jedoch einen bereits entwickelten privaten Sektor gibt, der die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes nach spezialisierten oder neuen Kompetenzen bedient. Zu diesen Ländern gehören Deutschland, Griechenland, Spanien und Rumänien. Schließlich lässt sich eine Gruppe von Ländern ausmachen mit einer limitierten privaten und staatlichen Bereitstellung non-formalen und informellen Lernens, wozu Ungarn und Polen gehören.<sup>1172</sup> Die im Projekt untersuchten Länder lassen sich dementsprechend in einem Kontinuum anordnen. Auf der einen Seite des Kontinuums liegen Länder, die über ein offenes formales Bildungssystem verfügen. Diese Systeme erlauben die Kombination formalen und non-formalen oder informellen Lernens innerhalb eines flexiblen Qualifikationssystems. Diese Länder bieten eine große Bandbreite non-formaler Möglichkeiten, die zu einer zertifizierten Qualifikation führen können. Die Qualifikationen vergebenden Einrichtungen sind entweder zentralisiert oder dezentralisiert. Auf der anderen Seite des Kontinuums befinden sich Länder mit einem geschlossenen Bildungssystem, in dem formale Qualifikationen bevorzugt werden, die normalerweise auf Prüfungen basieren.<sup>1173</sup>

Die in dieser Typologie ausgewiesenen Unterscheidungskriterien sind der Regulierungsgrad, die Basis der Validierung sowie der Umfang der öffentlichen Bereitstellung von Angeboten non-formalen Lernens. Positiv zu bewerten im Sinne der Eigenschaften einer Typologie<sup>1174</sup> ist, dass ein fließender Übergang zwischen den Typen besteht, der eine ‚Mehr-oder-weniger-Zuordnung‘ erlaubt. Das Kriterium der Regulierung der Verfahren wird in dieser Untersuchung ebenfalls berücksichtigt. Innerhalb des Kriterienrasters wird der Aspekt der Regulierung durch die Analyse der Normen und Standards, der Verfügungsrechte und der Koordination abgedeckt. Dabei wird jedoch davon ausgegangen, dass sich hier keine pauschalen Aussagen treffen lassen, die für ein gesamtes Land gültig sind, sondern diese Kriterien verfahrensspezifische Ausprägungen aufweisen. Die Basis der Va-

---

1171 Dabei lag der spezifische Fokus des Projektes auf Fertigkeiten und Kompetenzen, die eine nachhaltige ländliche Entwicklung fördern.

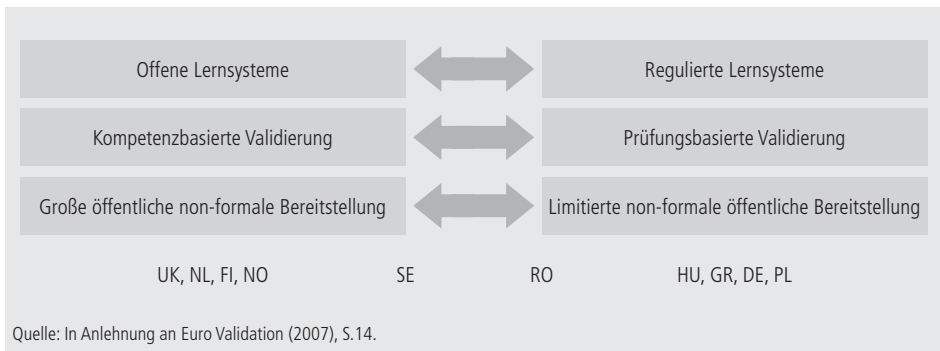
1172 Weitere Analysen des „Euro Validation“-Projektes ergaben, dass die Arten der in einem Land angebotenen Zertifizierung und Akkreditierung das Modell ihres formalen Bildungssystems widerspiegeln. Vgl. Euro Validation (2007), S. 14.

1173 Vgl. Euro Validation (2007), S. 14.

1174 Vgl. hierzu Kapitel 2.4.1.

lidierung wurde innerhalb des Kriterienrasters vornehmlich durch das Kriterium Methoden berücksichtigt. In der Verfahrenstypologie wird dieses Kriterium ebenfalls berücksichtigt. Das dritte Kriterium der obigen Typologie ist ausschließlich im Zusammenhang mit einer Ländertypologie sinnvoll und wird daher hier nicht berücksichtigt.

Abbildung 48: **Typologie der Systeme zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens nach Euro Validation (2007)**



Die obigen Ländertypologien versuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzelner Länder bei der Entwicklung und Gestaltung von Anerkennungsverfahren aufzuzeigen. Auch in dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass der nationale Kontext ein wichtiger Faktor ist, der bei der Betrachtung von Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen ist. Jedoch spricht dies gegen die Erstellung von Ländertypologien. Daher hat der Entstehungskontext in das Kriterienraster Eingang gefunden, und dieser wird ebenfalls in der Verfahrensanalyse betrachtet. Im Rahmen der Verfahrenstypologie scheint hier jedoch eine Zuordnung konkreter Entstehungshintergründe und -kontexte zu einzelnen Verfahrenstypen wenig sinnvoll zu sein, da diese überaus unterschiedlich und verfahrensspezifisch sein können und sich nicht an Typen festmachen lassen. Es lässt sich nach dieser Annahme keine Länderzuordnung zu bestimmten Typen von Anerkennungsverfahren vornehmen. Vielmehr können unterschiedliche Typen von Anerkennungsverfahren in einem Land vorkommen.

Daher wird im Weiteren eine kriterienorientierte Typologie und keine Ländertypologie entwickelt, welche den Anspruch erhebt, sowohl auf nationale als auch auf europäische Anerkennungsverfahren anwendbar zu sein. Diese Typologie wird nun aufbauend auf dem zuvor entwickelten Kriterienraster vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel vorgestellten und bewerteten Typologien entwickelt.



### 5.3.3 Entwicklung einer Typologie von Anerkennungsverfahren

Die Überlegungen in Kapitel 3 und 4 führen zu dem in Kapitel 5.1 entwickelten Kriterienraster, anhand dessen in Kapitel 6 ausgewählte Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen untersucht werden. Diese Kriterien bilden auch die Grundlage der hier entwickelten Typologie. In dieser werden lediglich zwei der in dem Kriterienraster enthaltenen Kriterien nicht berücksichtigt. Dies sind der Entstehungskontext und das Kompetenzverständnis. Dies geschieht, da davon ausgegangen wird, dass der Entstehungskontext sehr verfahrensspezifisch ist und sich nicht idealtypisch unterscheiden lässt. Die gleiche Annahme gilt für das Kompetenzverständnis der Verfahren.

Diese unterscheidet idealtypische Verfahrensmodelle, um somit zum einen das Feld der Anerkennungsverfahren und zum anderen den Vergleich der unterschiedlichen Verfahren zu strukturieren. Es sei nochmals deutlich darauf hingewiesen, dass hier theoriebasierte Idealtypen entwickelt werden, die so in der Realität in der Regel nicht vorzufinden sind. Die wesentlichen Maßstäbe, an denen sich diese Idealtypen messen lassen müssen, sind die Plausibilität<sup>1175</sup> jedes einzelnen Typen, die Kohärenz der Typen insgesamt und die Konsistenz der Kriterien.

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits erläutert, sollen dem Modell von Straka folgend in dieser Untersuchung drei idealtypische Verfahren unterschieden werden, die im formalen Bildungssystem integriert sind, im Bereich der non-formalen Bildung verortet sind oder die einen dominierenden Bezug zum informellen Lernen aufweisen. Das zweite sich aus dem Modell von Straka ergebende Kriterium wird hier, wie oben bereits erläutert, als bildungspolitische Zielsetzung bezeichnet. Daraus ergibt sich in Bezug auf die Betrachtung von Anerkennungsverfahren die folgende Unterscheidung:

1. Verfahren, die auf eine Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems abzielen,
2. Verfahren, die zur Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem führen, und
3. Verfahren, mit denen keine Erlangung von Zertifikaten verbunden ist.

Damit sind die drei dieser Untersuchung zugrunde gelegten Idealtypen bestimmt. Sie werden im Weiteren unter Bezugnahme auf das Kriterienraster weiter präzisiert. Da dem ersten Idealtyp Verfahren entsprechen, die in das formale Bildungssystem integriert sind und auf die Erlangung der Zertifikate dieses Systems ausgerichtet sind, wird der erste Typus als ‚**integrativ**‘ bezeichnet. Der zweite Idealtyp ist im Bereich der non-formalen Bildung verortet und führt zu Zertifikaten, die keine

---

1175 Vgl. hierzu Kapitel 2.4.4.

Entsprechung im formalen Bildungssystem haben. Es wird bei diesen Verfahren sozusagen eine autonome (im Sinne von unabhängiger) Zertifizierung vorgenommen. Daher wird dieser Idealtyp als ‚**autonom**‘ bezeichnet. Die Abläufe und Ergebnisse dieses Verfahrenstyps bestehen unabhängig neben denen des formalen Bildungssystems, sind mit diesen aber nicht verbunden. Schließlich wird ein dritter Idealtyp entwickelt, welcher vor allem auf das informelle Lernen Bezug nimmt und mit dem keine Erlangung eines Zertifikates verbunden ist. Die Ergebnisse dieser Verfahren können in Bezug auf eine formale Anerkennung oder auch eine Zetifizierung als Unterstützung dienen. Im Rahmen dieser Verfahren soll das Individuum unterstützt und/oder gestärkt werden. Dieser dritte Idealtyp wird daher als ‚**sekundierend**‘ bezeichnet.

Der **integrative Verfahrenstyp** zeichnet sich in erster Linie durch seine Verortung im formalen Bildungssystem aus. Im Falle dieses Idealtyps kann die Zielsetzung nicht eindeutig als summativ oder formativ festgelegt werden. Da das bildungspolitische Ziel dieses Typus die Vergabe eines Zertifikats des formalen Bildungssystems ist, kann grundsätzlich eine summative Ausrichtung dieses Verfahrenstyps festgestellt werden. Falls die anerkannten Kompetenzen jedoch nicht völlig den Anforderungen des formalen Bildungssystems zur Vergabe des Zertifikates entsprechen, können weitere Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich sein. Daher weist der integrative Typ vor diesem Hintergrund auch formative Elemente auf, falls solche ergänzenden Bildungsmaßnahmen erforderlich sind und vorgenommen werden. Die Kompetenzen des Individuums werden durch eine Fremdbeurteilung bewertet. Diese Fremdbeurteilung nimmt jedoch anders als im Falle des autonomen Typs eine Organisation des formalen Bildungssystems vor. Die Fremdbeurteilung erfolgt durch den Vergleich der individuellen Kompetenzen mit den Qualifikationen des formalen Bildungssystems. Im Falle des integrativen Verfahrenstyps handelt es sich stets um eine individuelle Beurteilung. Dies zeigt sich in den idealtypisch eingesetzten Methoden. So werden bei den integrativen Verfahren in der Regel zwei zentrale methodische Komponenten kombiniert. Zunächst werden die Kompetenzen des Individuums in irgendeiner Form dargestellt bzw. dokumentiert.<sup>1176</sup> Hiernach vergleicht eine Instanz<sup>1177</sup> der anerkennenden Stelle des formalen Bildungssystems dieses Dokument mit den Anforderungen der von ihr vergebenen Qualifikation. Im Rahmen des idealtypischen Verfahrensverlaufs kann die Instanz der anerkennenden Stelle diesen Vergleich durch den Einsatz weiterer Methoden unterstützen, wie beispielsweise Interviews mit dem Individuum oder

---

1176 Dies kann ein Dossier, ein Portfolio oder eine andere Art der Auflistung der individuellen Lerneregebnisse bzw. Kompetenzen sein.

1177 Dies kann beispielsweise eine Jury bzw. ein Gremium oder jede andere von der anerkennenden Stelle hiermit beauftragte Person sein.

die Beobachtung des Individuums bei seiner beruflichen Tätigkeit. Dies dient der Überprüfung der dokumentierten Kompetenzen. Damit ist der integrative Verfahrenstyp als anforderungsorientiert einzuordnen. Hier wird jedoch nicht die Unterscheidung zwischen Anforderungs- und Subjektorientierung zur Abgrenzung der Verfahrenstypen herangezogen, da dies vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu einer identischen Charakterisierung des integrativen und des autonomen Verfahrenstyps im Hinblick auf dieses Kriterium führen würde, da beide Idealtypen anforderungsorientiert sind. Im Rahmen des integrativen Typus dominieren die Akteure des formalen Bildungssystems. Dieser Idealtyp zeichnet sich weiter durch eine normorientierte Beurteilung aus, da das Individuum im Vergleich zu den Anforderungen der Qualifikation und damit auch im Vergleich zu den diese regulär erwerbenden Lernern bewertet wird. Der Standard, welcher als Grundlage für die Anerkennung dient, liegt hier nicht im Anerkennungsverfahren selbst begründet, sondern es handelt sich vielmehr um einen verfahrensexternen bestehenden Standard des formalen Bildungssystems, der im Rahmen der Anerkennung als Referenzpunkt genutzt wird. Das Ergebnis eines idealtypischen Verfahrens des integrativen Typs ist damit die Erlangung (im Sinne einer Ausstellung bzw. Vergabe) eines Zertifikats des formalen Bildungssystems, das sich in keiner Weise von einem regulär innerhalb dieses Systems erworbenen Zertifikat unterscheidet. Durch die Verfahren des integrativen Typus werden keine neuen Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie keine Vergaberechte zugewiesen, vielmehr werden die bestehenden Verfügungsrechte der Organisationen des formalen Bildungssystems modifiziert. Diese Modifikation ist idealtypisch eine Ausweitung der Verfügungsrechte. Die Standards eines integrativen Verfahrens werden nicht eigens für dieses festgelegt, sie bestehen bereits und werden lediglich auch im Rahmen des Verfahrens angewendet. Die Implementierung eines idealtypischen integrativen Verfahrens erfolgt hierarchisch etwa durch Gesetze oder Weisungen. Dabei ist das zentrale Koordinationsmittel Macht. Zur Überwindung der Informationsasymmetrie zwischen Individuum und anerkennender Stelle gehen Aktivitäten gleichermaßen von den anerkennenden Stellen sowie den Individuen aus.

Der **autonome Verfahrenstyp** ist im Bereich der non-formalen Bildung verortet. Er verfolgt bildungspolitisch, wie oben bereits ausgeführt, das Ziel, zu einem Zertifikat ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem zu führen. Dieser Idealtyp weist in Bezug auf das Kriterium der methodischen Zielsetzung eine summative Ausrichtung auf. Damit stehen bei diesem Verfahrenstyp Lernergebnisse (im Sinne eines momentanen Zustandes) im Vordergrund, wodurch die ggf. unterschiedlichen Lernprozesse, die zu diesen Lernergebnissen geführt haben, in den Hintergrund treten. Methodisch zeichnet sich der autonome Typ dadurch aus, dass hier eine Fremdbeurteilung der Lernergebnisse bzw. der Kompetenzen des Individuums statt-

findet. Diese erfolgt in der Regel durch eine Organisation der Privatwirtschaft und nicht durch eine Organisation des formalen Bildungssystems. Diese Fremdbeurteilung erfolgt standardisiert und wird nicht an das Individuum angepasst. Dies ist den Methoden dieses Verfahrenstyps geschuldet. Diese stammen oft aus der Psychologie, weshalb hier vor allem klassische Testverfahren zum Einsatz kommen. Diese Testverfahren sind kriterienorientiert, d. h., die individuellen Testergebnisse werden mit einem vorher gesetzten Kriterium verglichen. Damit liegt der Beurteilung eine sachliche Bezugsnorm zugrunde. Die Intention kriterienorientierter Tests ist zu ermitteln, ob (und ggf. wie gut) ein Lehrziel erreicht wurde. Damit lässt sich dieser Verfahrenstyp auch als anforderungsorientiert einordnen. Der autonome Idealtyp legt ein Kriterium als Maßstab der Beurteilung fest, während der integrative Typ, wie oben erläutert wurde, eher eine soziale Bezugsnorm heranzieht.<sup>1178</sup> Insgesamt weist der autonome Typ eine Orientierung an Qualifikationen auf, da konkrete Anforderungen und weniger das Subjekt im Vordergrund steht. Der Standard (bzw. die Norm), die diesem Typ zugrunde liegt, bezieht sich lediglich auf das Verfahren selbst und ist damit verfahrensintern. Innerhalb des autonomen Verfahrenstyps werden die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie die Vergaberechte der Zertifikate den jeweiligen Organisationen durch Akkreditierung zugestanden. Dabei sind Standards vorgesehen, entsprechend derer diese Verfügungsrechte zugewiesen werden. Diese Standards werden speziell für das Verfahren des autonomen Typs festgelegt. Das Ergebnis des autonomen Verfahrenstyps sind Zertifikate außerhalb des formalen Bildungssystems. Mit dem Besitz dieser Zertifikate sind dementsprechend keine Berechtigungen innerhalb des formalen Bildungssystems verbunden. Jedoch führen diese Verfahren teilweise zu Berechtigungen<sup>1179</sup> im Beschäftigungssystem bzw. auf dem Arbeitsmarkt. Die Koordination des autonomen Verfahrenstyps erfolgt in erster Linie über den Marktmechanismus. Da dieser Verfahrenstyp vornehmlich in der Privatwirtschaft verortet ist, spielt der Preis als Koordinationsmittel eine zentrale Rolle. Dem Grundproblem der Informationsasymmetrie zwischen Individuum und anererkennender Stelle wird in erster Linie durch Aktivitäten der anererkennenden Stelle begegnet.

Der **sekundierende Verfahrenstyp** ist durch seinen dominierenden Bezug zum informellen Lernen gekennzeichnet. Bildungspolitisch wird mit diesen Verfahren keine Erlangung von Zertifikaten angestrebt. Die methodische Zielsetzung dieses Typus ist formativ. Das Ziel liegt darin, auf der Grundlage der beim Individuum vorhandenen Kompetenzen und Qualifikationen dessen bisherige Entwicklung nach-

---

1178 Vgl. hierzu ausführlicher bei den Ausführungen zum integrativen Typ.

1179 An dieser Stelle ist der Begriff Berechtigung sehr weit zu verstehen. Hiermit können beispielsweise auch ein verbesserter Zugang oder die formale Berechtigung zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten gemeint sein.

zuzeichnen und zu dokumentieren sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Identifizierung der vorhandenen Kompetenzen und Qualifikationen erfolgt dabei mittels einer Selbstbeurteilung durch das Individuum. Da diese Verfahren idealtypisch im Rahmen einer Beratungssituation zwischen Individuum und einem idealerweise fachlich qualifizierten Berater stattfinden, kommt zur Selbstbeurteilung durch das Individuum gegebenenfalls eine Fremdeinschätzung durch den Berater hinzu. Im Rahmen der Verfahren dieses Typs dominieren Akteure des Non-Profit-Sektors. Methodisch stehen beim sekundierenden Typus Portfolio-Ansätze sowie deskriptive Methoden im Mittelpunkt. Diese Portfolios und Deskriptionen arbeiten idealtypisch die Kompetenzen sowie ggf. auch die Qualifikationen des Individuums auf. Im Gegensatz zu den beiden bereits vorgestellten Verfahrenstypen zeichnen sich sekundierende Verfahren durch ihre Individuenorientierung aus. Charakteristisch ist, dass es in diesen Verfahren um eine Reflexion der individuellen Kompetenzen auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen im beruflichen, aber auch im privaten und gesellschaftlichen Kontext geht. Damit steht das Individuum und nicht bestimmte Anforderungen im Mittelpunkt. Grundsätzlich weist der sekundierende Verfahrenstyp einen sehr geringen Grad der Standardisierung auf. In erster Linie wird das Verfahren durch die Ziele des Individuums determiniert, die sehr unterschiedlich sein können. Sofern Standards vorhanden sind, wurden diese speziell für das Verfahren entwickelt. Das Ergebnis des Verfahrens ist eine Bilanzierung der individuellen Kompetenzen sowie ggf. die Dokumentation des (Beratungs-) Prozesses. Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie Vergaberechte sind innerhalb dieses Verfahrenstyps von untergeordneter Bedeutung, da kaum Entscheidungsinstanzen beteiligt sind und sich für das Individuum aus dem Verfahren keinerlei Berechtigungen ergeben. Die Koordination des sekundierenden Typs erfolgt idealtypisch mittels Netzwerkstrukturen. Dies sind in der Regel Netzwerke, die Beratungs- und/oder Bildungsleistungen anbieten. Zentrales Koordinationsmittel ist das Vertrauen zwischen den Akteuren. Bezüglich des Abbaus der Informationsasymmetrien wird bei diesem Verfahren in erster Linie das Individuum aktiv.

Die folgende Abbildung gibt noch einmal einen Überblick über die Charakteristika der drei idealtypischen Verfahrensmodelle. Diese dient als theoretischer Referenzpunkt für die Verfahrensanalyse in Kapitel 6. Auf Grundlage der Ergebnisse der Verfahrensanalyse soll diese Typologie in Kapitel 7 bewertet werden.

Abbildung 49: **Typologie der Anerkennung von Kompetenzen – Unterscheidung dreier Idealtypen**

<b>Kriterium</b>	<b>Integrativer Typ</b>	<b>Autonomer Typ</b>	<b>Sekundierender Typ</b>
<b>Verortung des Verfahrens</b>	Integration im formalen Bildungssystem	Verortung im Bereich der non-formalen Bildung	Bezugnahme zu informellem Lernen dominierend
<b>Bildungspolitische Zielsetzung</b>	Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem	Keine Erlangung von Zertifikaten
<b>Methodische Zielsetzung</b>	Summativ und formativ	Summativ	Formativ
<b>Methoden</b>	Fremdbeurteilung durch Vergleich mit Qualifikationen	Fremdbeurteilung durch Testverfahren	Selbstbeurteilung durch Portfolios und deskriptive Methoden
<b>Akteure</b>	Akteure des formalen Bildungssystems dominieren	Privatwirtschaftliche Akteure dominieren	Akteure des Non-Profit-Sektors dominieren
<b>Normen und Standards</b>	Verfahrensexterner Standard und Normorientierung	Verfahrensinterner Standard und Kriterienorientierung	Kein Standard und Individuenorientierung
<b>Institutionelle Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen</b>	Ausweitung der Verfügungsrechte der Akteure des formalen Bildungssystems durch Gesetze	Vergabe der Verfügungsrechte durch Akkreditierung	Verfügungsrechte von untergeordneter Bedeutung
<b>Individuelle Berechtigungen</b>	Berechtigungen im formalen Bildungssystem	Berechtigungen im Beschäftigungssystem	Keine Berechtigungen
<b>Koordination</b>	Hierarchische Koordination durch den Staat oder deliberative OMK dominierend	Marktmechanismus oder kompetitive OMK dominierend	Netzwerkmechanismus oder deliberative OMK dominierend
<b>Instrumente des Signalings und Screenings</b>	Anerkennende Stelle und Individuum aktiv bei Überwindung der Informationsasymmetrien	Anerkennende Stelle vor allem aktiv bei Überwindung der Informationsasymmetrien	Individuum vor allem aktiv bei Überwindung der Informationsasymmetrien

Quelle: Eigene Darstellung.



## 6 Darstellung, Analyse und Typologisierung ausgewählter Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen

Im Weiteren sollen ausgewählte Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen anhand der in Kapitel 5.1 vorgestellten Kriterien analysiert werden. Dadurch soll ein Überblick über die Vielfältigkeit der Verfahren gegeben werden. Durch die Verfahrensanalyse können Aussagen über die jeweilige Umsetzung des Zieles der Anerkennung getroffen werden. Zudem liefert die Analyse die Grundlage für die Einordnung der Verfahren in die in Kapitel 5.3 entwickelte Typologie. Diese Einordnung leistet einen Beitrag zur Entscheidung für die Anwendung eines der dargestellten Verfahren sowie die Gestaltung neuer Verfahren. Letzteres ist insbesondere vor dem Hintergrund möglich, dass sich die Analysekriterien auch als Gestaltungselemente von Anerkennungsverfahren verstehen und nutzen lassen. Dabei liefert die Typologie einen Referenzpunkt hinsichtlich der Konsistenz dieser Elemente.

Die Ausführungen in Kapitel 3.4 bezüglich des Anerkennungsbegriffes verdeutlichen die mit diesem verbundene Reichweite und Unschärfe sowie die damit verbundene Heterogenität der entsprechenden Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, einen breiten Überblick über das Forschungsfeld zu geben. Die Verfahrensvielfalt war Beweggrund für das in Kapitel 5 entwickelte Kriterienraster und die Typologie. Diese beiden Instrumente erlauben die strukturierte und theoretisch reflektierte Analyse der Verfahren. Damit werden zudem die Grundlagen für einen systematischen Vergleich der hier analysierten Verfahren geschaffen.

Diese Arbeit vermag nicht, alle in Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen als potenziell relevant erscheinenden Verfahren aufzulisten. Zudem kann die Vielzahl all dieser Verfahren nicht einer systematischen Analyse unterzogen werden. Deshalb muss eine Auswahl von Verfahren getroffen werden, was anhand der folgenden drei Kriterien geschehen ist:

1. Abdeckung des gesamten Feldes der Anerkennung von Kompetenzen<sup>1180</sup>,
2. Verbreitungsgrad bzw. Bedeutsamkeit der Verfahren in ihrem nationalen oder im gesamteuropäischen Kontext,
3. Verschiedenartigkeit der Verfahren in der Gesamtschau<sup>1181</sup>.

In der Verbindung dieser drei Kriterien wurden die folgenden Verfahren ausgewählt, welche nun jeweils kurz dargestellt, dann anhand des obigen Kriterienrasters analy-

---

1180 Somit erfolgte keine ausschließliche Konzentration auf Verfahren, die eine formale Anerkennung gewährleisten.

1181 Damit soll die Vielfalt der bestehenden Verfahren verdeutlicht werden.



siert und auf Grundlage der Analyseergebnisse in die Typologie eingeordnet werden: Verfahren mit einem nationalen Bezug:

- Bilan de compétences (Frankreich)
- CH-Q Kompetenz-Management Modell (Schweiz)
- Erkennung van Verworven Competenties (Niederlande)
- IT-Weiterbildungssystem (Deutschland)
- National Vocational Qualifications (England)
- ProfilPASS (Deutschland)
- Realkompetanse (Norwegen)
- Validation des Acquis de l'Expérience (Frankreich)

Verfahren mit einem gesamteuropäischen Bezug:

- Europass-Portfolio
- European Business Competence Licence (EBC\*L)
- European Computer Driving Licence (ECDL)
- European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)
- European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)
- Youthpass.

Bevor diese Verfahren nun dargestellt, analysiert und typologisiert werden, soll kurz erläutert werden, woraus die hier vorgestellten Analyseergebnisse resultieren. Die Kurzdarstellungen der Verfahren basieren vor allem auf Literaturanalysen. Dagegen wurden die Ergebnisse der Verfahrensanalysen neben Literatúrauswertungen durch die Analyse der für die Verfahren jeweils relevanten Dokumente gewonnen. Zudem wurden zur Gewinnung weiterer Informationen hinsichtlich der hier betrachteten Verfahren die in Kapitel 2 bereits erwähnten 24 Experteninterviews durchgeführt. Diese wurden bezüglich ihres Erkenntnisgehaltes für die Analyse Kriterien ausgewertet und werden somit im Rahmen der Analyse berücksichtigt. Die Interviews dienen damit der Stützung und Absicherung der Analyse und Interpretation der verfahrensbezogenen Literatur und Dokumente.

## 6.1 Bilan de compétences

### 6.1.1 Darstellung des bilan de compétences<sup>1182</sup>

Seit 1991 ist in Frankreich der Zugang zum bilan de compétences gesetzlich geregelt. Arbeitskräfte sollen durch dieses Verfahren eine Möglichkeit erhalten, eine Analyse ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen sowie ihrer Fähigkei-

---

<sup>1182</sup> Im Weiteren wird das Verfahren auch kurz als bilan bezeichnet.

ten und Motivationen vorzunehmen. Auf Grundlage dieser Analyse sollen dann ein berufliches Projekt und gegebenenfalls ein entsprechendes Weiterbildungsprogramm festgelegt werden. Der bilan stellt für die Franzosen eine Art Bildungsurlaub dar, der mit einer (Weiterbildungs-)Beratung verbunden ist. Die Erstellung eines bilan kann entweder von Arbeitnehmern bzw. Arbeitslosen oder aber von Arbeitgebern bzw. dem Arbeitsamt initiiert werden, wobei es stets der Einwilligung des Betroffenen bedarf.<sup>1183</sup> Der bilan kann die Nutzer bei der Arbeitssuche, beim beruflichen Wiedereinstieg oder im Rahmen einer beruflichen Umorientierung unterstützen.<sup>1184</sup>

Das gesamte Verfahren eines bilan gliedert sich in der Regel in drei Phasen. In der sogenannten Vorphase wird der Kandidat über das Verfahren informiert, und Absprachen hinsichtlich des Verfahrensablaufs und der verfolgten Zielsetzungen werden getroffen. Im Rahmen der sich hieran anschließenden Durchführungsphase werden anhand vielfältiger Methoden (beispielsweise psychometrische Tests, Arbeitsproben, biografisch-diskursive Ansätze, Assessment-Elemente) die persönlichen und beruflichen Motive und Interessen des Kandidaten analysiert und hiernach im Hinblick auf berufliche Entwicklungsperspektiven überprüft. Die Ergebnisse dieser Analyse fließen schließlich in der Schlussphase in ein sogenanntes Synthesepapier ein, welches die Rahmenbedingungen der Erstellung sowie die individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten bezogen auf berufliche Ziele des Kandidaten dokumentiert.<sup>1185</sup> Darüber hinaus zeigt es mögliche Realisierungsschritte auf.<sup>1186</sup>

Der kostenlose und freiwillige Bilanzierungsprozess wird stets in Kompetenzbewertungszentren von Teams, bestehend aus Psychologen, Pädagogen sowie Fachpersonal aus anderen Sozialberufen, durchgeführt. Grundsätzlich gibt es öffentlich, privat und mischfinanzierte Kompetenzbewertungszentren. Auf die längste Tradition blickt der mischfinanzierte Verband Centres Interinstitutionelles de Bilan de Compétences (CIBC) zurück, welcher in der Vergangenheit den größten Marktanteil hatte, nach Expertenauskunft jedoch zunehmend an Bedeutung verliert.<sup>1187</sup>

Im Jahr 2008 ist die Inanspruchnahme von Bildungsurlaub zum Zwecke der Durchführung eines bilan de compétences um 2% gegenüber 2007 angestiegen. 2008 wurden von OPACIF (*Organisme Paritaire collecteur agréé gestionnaire du Congé Individuel de Formation*) insgesamt 30.267 Anträge auf Finanzierung angenommen, und 2% davon wurden abgelehnt.<sup>1188</sup> Die Kosten für die Dienstleistung bilan können je nach Zentrum sehr unterschiedlich sein.<sup>1189</sup>

---

1183 Vgl. Käßlinger (2004), S. 118.

1184 Vgl. Edelmann (2010), S. 317.

1185 Ein exemplarischer Bezugsrahmen für die qualitätsgesicherte Durchführung eines bilan de compétences befindet sich im Anhang C.

1186 Vgl. Käßlinger (2004), S. 119.

1187 Vgl. Käßlinger (2004), S. 119 sowie Interview 10.

1188 Siehe <http://www.pratiques-de-la-formation.fr/Bilan-de-competences.html>.

1189 Vgl. Fonjecif (2010), S. 10.

## 6.1.2 Analyse des bilan de compétences

### • Entstehungskontext

Der bilan de compétences wurde von der ‚*Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle*‘ (DGEFP) du Ministère du travail et de la solidarité entwickelt.<sup>1190</sup> Der bilan lässt sich in die Kontinuität der Entwicklungen seit dem 1971 verabschiedeten Weiterbildungsgesetz einordnen. Die Sozialpartner waren in die Entwicklung und Verwaltung des Verfahrens eingebunden. Im Rahmen des bilan werden die auf der Grundlage des Weiterbildungsgesetzes geschaffenen Rahmenbedingungen, wie z. B. die Finanzierung und der Bildungsurlaub, genutzt.<sup>1191</sup>

In den 80er-Jahren waren in Frankreich Maßnahmen zur Kompetenzermittlung, die durch passgenaue Weiterbildung eine Intergration in den Arbeitsmarkt ermöglichen sollten, Bestandteil einer Reihe von Programmen für unterschiedliche Zielgruppen mit Beschäftigungsschwierigkeiten. Diese Maßnahmen stellen den Ausgangspunkt des bilan dar und haben zum Aufbau einer entsprechenden institutionellen Infrastruktur geführt. Seit dem Jahr 1986 wurden die sogenannten Centres Interinstitutionnelles de Bilan de Compétences (CIBCs) aufgebaut. In diesen Zentren sind Experten der Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE), der Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) und des Bildungswesens zusammen tätig. In den Betrieben wurden seit den 80er-Jahren ebenfalls Verfahren zur Kompetenzermittlung durchgeführt, welche jedoch vor allem nur potenziellen Führungskräften offenstanden.<sup>1192</sup> Der bilan wurde auf der Grundlage verschiedener zuvor bereits angewendeter Verfahren von verschiedenen paritätisch besetzten Gremien entworfen. Das Gesetz vom 31. Dezember 1991<sup>1193</sup>, welches dem bilan einen institutionellen Rahmen gibt, regelt dessen Durchführung und Finanzierung und ermöglicht allen Beschäftigten den Zugang zu einer Kompetenzfeststellung. In den folgenden Jahren wurde das Gesetz durch weitere Verordnungen und Ausführungsbestimmungen modifiziert.<sup>1194</sup> Seit 1995 können auch andere Anbieter als die CIBCs den bilan durchführen, der Markt wurde somit geöffnet.<sup>1195</sup>

---

1190 Diese hieß vormals *Délégation à la formation professionnelle* (DGF) im französischen Arbeitsministerium. Vgl. Thömmes (2007), S. 709.

1191 Vgl. Gutschow (2003), S. 135.

1192 Vgl. Interview 10 sowie Gutschow (2003), S. 128.

1193 Dieses Gesetz folgte auf einen Beschluss der Sozialpartner vom 3. Juli 1991.

1194 Vgl. Gutschow (2003), S. 128 sowie Thömmes (2007), S. 709.

1195 Vgl. Interview 10.

## • Zielsetzungen

Nach dem politischen Willen hinter dem bilan soll die Eigenverantwortung der Teilnehmer gestärkt, das Konzept des lebenslangen Lernens gefördert und der Stellenwert beruflicher Erfahrungen gegenüber formalen Abschlüssen gestärkt werden.<sup>1196</sup> Das Ziel des bilan liegt darin, Ausgangspunkt für einen beruflichen und/oder einen persönlichen Veränderungsprozess zu sein. Im Gesetz ist der Zweck des bilan wie folgt festgeschrieben: „Ziel ist es, Beschäftigten die Analyse ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen, ihrer Fähigkeiten und Motivationen zu ermöglichen, um einen Plan („Projekt“ genannt) für ihre berufliche Entwicklung und ggf. Weiterbildung aufzustellen.“<sup>1197</sup> Die Nutzung des Verfahrens soll allen Arbeitnehmern in Frankreich möglich sein, sie ist freiwillig, und die Ergebnisse stehen nur dem Kandidaten selbst zur Verfügung.<sup>1198</sup> Das Ziel des bilan war zudem die Aufwertung von innerhalb des Erwerbslebens erworbenen Kompetenzen (*acquis professionnels*), womit ein Gegengewicht zu den eher kartografischen Typologien der Arbeitsverwaltung (ANPE) geschaffen werden sollte.<sup>1199</sup>

FONJECIF<sup>1200</sup> im Großraum Paris formuliert als Ziele des bilan die folgenden: Die Definition oder Präzisierung eines beruflichen Projektes, das Finden einer Orientierung, die Bestimmung der Machbarkeit des Projektes, das Positionieren in einem professionellen Umfeld und auf dem Arbeitsmarkt.<sup>1201</sup>

Neben dem regulären bilan de compétences gibt es seit dem Jahr 2001 den sogenannten bilan de compétences approfondi, welcher von der französischen Arbeitsagentur angeboten wird. Dieser soll Arbeitsuchenden, die Probleme beim (Wieder-)Einstieg auf dem Arbeitsmarkt haben, eine berufliche Neuausrichtung und die Ausarbeitung eines Weges zurück in ein Beschäftigungsverhältnis ermöglichen.<sup>1202</sup>

Insgesamt ist die Intention des bilan eher formativ angelegt. Er ist ein Instrument, um die berufliche Orientierung zu stärken und zu fördern. Grundsätzlich hängt das Ziel eines konkreten Verfahrens jeweils sehr stark von den individuellen Zielsetzungen ab.<sup>1203</sup>

---

1196 Vgl. Thömmes (2007), S. 712. Im Rahmen des bilan de compétences sollen formale Abschlüsse und Qualifikationen in gleicher Weise berücksichtigt werden wie praktisches Anwendungswissen, Handlungskompetenzen und Verhaltensdispositionen. Vgl. Thömmes (2007), S. 710.

1197 Gutschow (2003), S. 128 f.

1198 Vgl. Interview 10 sowie Thömmes (2007), S. 709 f.

1199 Vgl. Thömmes (2007), S. 710.

1200 Diese Abkürzung steht für Fonds de gestion du congé individuel de formation.

1201 Vgl. Fonjecif (2010), S. 4.

1202 Vgl. Interview 10 sowie Bonaiti/Gélot (2005), S. 2.

1203 Vgl. Interview 10.

### • Kompetenzverständnis

Weder in den einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen noch in der Literatur wird ein dem bilan konkret zugrunde liegendes Kompetenzverständnis ausgewiesen, weshalb sich die beteiligten Akteure nach Expertenaussage an dem allgemein in Frankreich vorherrschenden Kompetenzverständnis orientieren. In Frankreich sind Einflüsse aus Kanada und dem französischsprachigen Raum stärker als aus angloamerikanischen Ländern. Es gibt verschiedene theoretische Strömungen, die Einfluss auf das Kompetenzverständnis des bilan hatten.<sup>1204</sup> In der französischen Perspektive wird der Kompetenzbegriff in drei Dimensionen unterteilt: *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être*.<sup>1205</sup> Damit stellt der französische Kompetenzbegriff nicht den Gegensatz zum Qualifikationsbegriff dar, sondern vielmehr ein umfassenderes Konzept, welches die Hinwendung zu handlungsmäßigen und motivationalen Dimensionen darstellt.<sup>1206</sup> In diesem Zusammenhang ist die folgende Definition von Gilbert/Parlier prägend: „*Compétence: un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements, structurés en fonction d'un but dans un type de situation données*“<sup>1207</sup>. Kompetenz wird damit definiert als Einheit von theoretischem Wissen, Können, Anwendungswissen, Verhalten und Motivation in der Weise, wie sie durch die gegebene Situation der Zielerreichung strukturiert wird.

Der bilan versucht durch die Verbindung von objektiver Kompetenzmessung und umfassender Selbstreflexion einem umfassenden Kompetenzverständnis Rechnung zu tragen, worauf in den offiziellen Dokumenten jedoch nicht Bezug genommen wird. Weder das Kompetenzverständnis noch der gewählte Kompetenzansatz beruhen auf einer definierten, übereinstimmenden Grundlage.<sup>1208</sup> Zudem hängt das dem jeweiligen konkreten bilan zugrunde gelegte Kompetenzverständnis von den beteiligten Personen ab, d. h. insbesondere von der professionellen Qualifikation und theoretischen Ausrichtung des Beraters sowie von den beruflichen Zielsetzungen des Kandidaten. Teilweise stehen nach Angabe eines befragten Experten andere Kompetenzdimensionen gegenüber der Fachkompetenz im Vordergrund.<sup>1209</sup>

### • Methodik

Grundsätzlich hat die Fragestellung bzw. das Anliegen des Nutzers einen Einfluss darauf, welche Methoden eingesetzt werden.<sup>1210</sup> Der bilan beinhaltet dabei stets

---

1204 Vgl. Interview 10.

1205 Vgl. Kapitel 3.2.3.

1206 Vgl. Thömmes (2007), S. 713.

1207 Vgl. Gilbert (1998).

1208 Vgl. Haase (2007), S. 12.

1209 Vgl. Interview 10.

1210 Der Nutzer entscheidet sich vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses und des Methodenverständnisses der Bilanzierungsanbieter für diese. Vgl. Interview 10.

persönliche Interviews, die einen zeitlichen Umfang von mindestens 12 bis maximal 24 Stunden umfassen (exklusive der Zeit für das Erstgespräch).<sup>1211</sup> Während der Reflexion steht dem Kandidaten ein Berater begleitend zur Seite.<sup>1212</sup> Am Ende des bilan erstellt das Bilanzierungszentrum für den Kandidaten ein Synthesepapier.<sup>1213</sup>

Das Gesetz schreibt für die Durchführung des bilan drei Phasen vor. In der ersten Phase bzw. der Vorphase, für welche etwa 4 Stunden Zeitaufwand veranschlagt werden können, wird das Verfahren vorbereitet, und die Verträge werden erstellt, die Ziele und Inhalte werden festgelegt sowie das Repertoire der zur Anwendung kommenden Methoden wird zusammengestellt.<sup>1214</sup> Diese Phase dient dazu, das Engagement für die Bilanzierung zu sichern und die Bedürfnisse des Nachfragenden zu analysieren sowie diesen über die Bedingungen der Durchführung des bilan sowie über die eingesetzten Methoden und Techniken zu informieren.<sup>1215</sup>

In der zweiten Phase, der Durchführungsphase, welche etwa 12 bis 16 Stunden beansprucht, werden in erster Linie Interviews zur Rekapitulation der Berufsbioografie des Kandidaten geführt. Es werden verschiedene Tests durchgeführt, die die Intelligenz, Interessen, Lernfähigkeit, Motivation, Geschicklichkeit oder die Konzentrationsfähigkeit des Teilnehmers ergründen sollen. Auch kommen die verschiedensten Formen der Persönlichkeitsinventare zum Einsatz sowie Simulationsübungen etwa in Form von Assessment-Centern oder Planspielen. So werden die beruflichen Motive und Interessen, die Kompetenzen und Fähigkeiten sowie

---

1211 Diese Interviews erstrecken sich über einen Zeitraum von mindestens drei Wochen und höchstens vier Monaten (exklusive des Follow-up-Interviews). Der Rhythmus und die Dauer der Interviews werden von jedem Zentrum individuell definiert. Die Kandidaten müssen daneben Zeit für die persönliche Arbeiten einplanen, welche sie an ihrem Arbeitsplatz oder in ihrer Freizeit durchführen können. Der zeitliche Aufwand für das Durchlaufen des bilan beträgt durchschnittlich zwischen 20 und 24 Stunden. Das Verfahren läuft in der Regel während mehrerer Wochen ab, wobei die durchschnittliche Durchlaufzeit vier bis sechs Wochen beträgt. Vgl. Thömmes (2007), S. 711.

1212 Entsprechend der Methode des jeweiligen CIBC kann dieser sofern erforderlich Rücksprache mit anderen Beteiligten halten. Das CIBC muss in der Lage sein, dem Kandidaten bei der Suche nach den notwendigen Ressourcen für dessen berufliches Projekt zu unterstützen.

1213 Vgl. Fonjecif (2010), S. 10.

1214 Insbesondere ist der Vertrag zwischen dem Kandidaten, dem CIBC und der finanzierenden Institution zu gestalten, wobei speziell die Freiwilligkeitserklärung bedeutsam ist. Vgl. hierzu ausführlicher im Abschnitt Verfahrenskoordination.

1215 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 9; Gutschow (2003), S. 129 sowie Thömmes (2007), S. 711. Im CIBC MAIA CONSEIL (Paris) beispielsweise wird in der Vorbereitungsphase, die insgesamt drei Stunden dauert, ein Interview durchgeführt. Die Ziele und Inhalte dieses Interviews sind die Analyse der Nachfrage, die Geschichte der Arbeitszusammenhänge, der Ursprung der Berufswahl und die Artikulation des Entstehungshintergrundes der Durchführung eines bilan. Daneben erfolgt die Vorstellung des Konzepts, der Werkzeuge und der ethischen Regeln, die dem bilan zugrunde liegen. Siehe <http://www.icifformation.fr/Bilan-de-Competences-Maia-Conseil---Paris-1er-8101.html>.

die Lern-, aber auch die Entwicklungspotenziale des Teilnehmers beurteilt. Dieser Schritt kann teilweise auch in Gruppen durchgeführt werden.<sup>1216</sup>

In der dritten Phase (Schlussphase) schließlich, die ca. 4 Stunden dauert, werden die Ergebnisse besprochen, und es wird ein Stärken-Schwächen-Profil des Teilnehmers erstellt. Es werden Faktoren ermittelt, die das geplante Ziel der Bilanzierung begünstigen oder erschweren, und es werden entsprechende Umsetzungsschritte geplant. Zudem besprechen der durchführende Experte und der Teilnehmer das schriftliche Gutachten (Synthesedokument). Dieses Dokument macht Aussagen hinsichtlich der Rahmenbedingungen des bilan sowie der Kompetenzen und Fähigkeiten bezogen auf das individuell benannte Ziel und ggf. absehbare Realisierungsschritte.<sup>1217</sup> Schließlich wird ein berufliches Veränderungsprojekt, welches das Ziel des bilan ist, entworfen. Etwa sechs Monate nach dem Verfahren wird ein sogenanntes Follow-up-Interview zur Kontrolle der Fortschritte des Aktionsplans vereinbart.<sup>1218</sup>

---

1216 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 9; Gutschow (2003), S. 129 sowie Thömmes (2007), S. 711. Im CIBC MAIA CONSEIL (Paris) läuft die Untersuchungsphase folgendermaßen ab. Sie dauert 18 Stunden, und es werden 5 Interviews, Rechercharbeiten und eine Berufsbefragung durchgeführt. In dieser Phase erfolgt eine Analyse der beruflichen Laufbahn und der beruflichen Tätigkeiten in Form einer detaillierten Beschreibung der bisher bekleideten Positionen. Hiernach werden durch eine Art Tätigkeitsanalyse die durch diese Tätigkeiten erworbenen Fähigkeiten ermittelt. Weiter werden Quellen von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit sowie mit jeder Erfahrung verbundene unterstützende Aspekte identifiziert. Des Weiteren erfolgt die Reflexion der eigenen Persönlichkeit, der Interessen und Motivationen, wobei die folgenden Tests genutzt werden: Sosie und MBTI (oder Golden) sowie der Fragebogen für die beruflichen Werte und der CTA. Für jeden bilan werden solche Tests entsprechend den Bedürfnissen und Zielen ausgewählt. In einem weiteren Schritt werden Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung oder Umorientierung identifiziert. Es werden erste mögliche Wege auf der Grundlage von Informationen, die zuvor gesammelt wurden, entworfen (unter Verwendung der Dateien CIDJ, ROME und Onisep). Zudem werden Schritte, die auf die Ermittlung möglicher Orientierungswege abzielen, in Bezug auf Arbeitsplätze, berufliche Entwicklungen und Weiterbildung geplant. Diese werden vor dem Hintergrund des persönlichen und beruflichen Profils des Nutzers sowie der Gegebenheiten des Arbeitsmarktes bewertet. Auf dieser Grundlage wird ein berufliches Projekt ausgearbeitet und systematisiert. Siehe <http://www.icifformation.fr/Bilan-de-Competences-Maia-Conseil---Paris-1er-8101.html>.

1217 Wichtig ist, dass dieses Dokument nicht ohne Einwilligung des Nutzers an Dritte weitergegeben werden darf und vor seiner Ausstellung mit diesem zu besprechen ist. Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 9.

1218 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 8; Thömmes (2007), S. 711 f. Im CIBC MAIA CONSEIL (Paris) dauert die Ergebnisphase drei Stunden. Im Rahmen dieser Phase wird erneut ein Interview durchgeführt. Die Ziele und Inhalte dieser Phase sind die Vorstellung des vom Berater verfassten Synthesedokuments durch diesen und die Bereitstellung dieses Dokumentes für Kommentierungen durch den Nutzer. Es werden berufliche Pläne entwickelt und neue Fragen über mögliche Nachteile dieses Projekt und offene Arbeiten im Zusammenhang mit dem Projekt identifiziert. Hiernach wird ein Aktionsplan entwickelt, der die großen Meilensteine für die Umsetzung des Projekts, alle verbleibenden Schritte, die zuvor noch durchgeführt werden müssen, sowie verschiedene Strategien, die für den Erfolg des gesamten Projektes in Betracht gezogen werden müssen, umfasst. Innerhalb von sechs Monaten nach dem Ende des bilan schlägt das Bilanzierungszentrum ein Follow-up-Interview vor, um die Fortschritte zu überprüfen und, falls notwendig, die Umsetzung des Projekts entsprechend zu korrigieren.

Methodisch lässt sich der bilan nicht eindeutig charakterisieren, da er nicht methodisch einheitlich durchgeführt wird. So kommen explorative und biografische Interviews<sup>1219</sup>, Fragebögen und psychometrische Tests sowie Simulationen, Arbeitsproben, Planspiele und Rollenspiele zum Einsatz.<sup>1220</sup> Häufig greift man auch auf das System der Berufsklassifikationen sowie Studien- und Prüfungsordnungen zurück.<sup>1221</sup> Nach Expertenaussage werden insbesondere psychometrische Testverfahren von zahlreichen Bilanzierungszentren aufgrund der Kostenaspekte genutzt.<sup>1222</sup> Insgesamt muss das Ergebnis des bilan jedoch als subjektiv eingeschätzt werden, da es stark von dem Hintergrund des jeweiligen Beraters abhängig ist, welcher letztlich auch das Synthesepapier erstellt. Durch die qualitative Ausrichtung des Verfahrens hängt die Güte des Ergebnisses von der Berücksichtigung spezifischer Verwendungsabsichten durch Anwender und Nutznießer ab.<sup>1223</sup>

### ● Akteure

Die akkreditierten Bilanzierungszentren führen das Verfahren für die Nutzer kostenlos durch.<sup>1224</sup> Nach Expertenaussage sprechen einige der Zentren als Generalisten alle Zielgruppen an, andere dagegen haben sich auf bestimmte berufssoziologische Kategorien und/oder einige Berufsgruppen oder Sektoren spezialisiert.<sup>1225</sup> Zentraler Akteur des Verfahrens ist das Individuum, da der bilan ein selbst initiiertes Startpunkt eines beruflichen Veränderungsprozesses ist.<sup>1226</sup>

Um einen bilan durchzuführen, muss sich der Mitarbeiter immer an einen Anbieter außerhalb seines Arbeitgebers wenden. Damit sind an dem Verfahren immer drei Parteien beteiligt. Wenn der bilan im Rahmen der betrieblichen Bildungsmaßnahmen stattfindet, sind dies der Arbeitnehmer, der Bilanzierungsanbieter und der Arbeitgeber. Findet der bilan nicht im Rahmen der betrieblichen Bildungsmaßnahmen statt, so sind dies der Arbeitnehmer, das Bilanzierungszentrum und OPACIF.<sup>1227</sup>

1218 (Fortsetzung) Der Nutzer kann die Berater des CIBC auch per Mail oder Telefon kontaktieren, um neue Fragen, die bei der Umsetzung des Projektes auftauchen, zu klären.

Siehe <http://www.icifformation.fr/Bilan-de-Competences-Maia-Conseil---Paris-1er-8101.html>.

1219 Diese sind insbesondere dann bedeutsam, wenn „weiche“ Ziele im Vordergrund stehen, d. h. keine konkrete Qualifikation o. Ä. angestrebt wird. Vgl. Interview 10.

1220 Vgl. Thömmes (2007), S. 710.

1221 Vgl. Gutschow (2003), S. 132.

1222 Vgl. Interview 10.

1223 Der bilan scheint daher insbesondere für den Anstoß beruflicher Veränderungen geeignet, weniger jedoch zur Begründung von Personalentscheidungen. Vgl. Thömmes (2007), S. 711.

1224 Vgl. Thömmes (2007), S. 709 f.

1225 Vgl. Interview 10. Eine Liste der CIBCs in den verschiedenen Regionen Frankreichs kann unter <http://www.icifformation.fr/article-5-LE-BILAN-DE-COMPETENCES.html> heruntergeladen werden.

1226 Das Individuum wird damit zum „Unternehmer in eigener Sache“, womit die Verantwortung deutlich weg von den Institutionen und den Unternehmen hin zum Individuum übergeht. Vgl. Thömmes (2007), S. 713 f.

1227 Vgl. Bonaiti/Gélot (2005), S. 3.



Die Bilanzierungen werden von den CIBCs oder von anderen privaten Anbietern durchgeführt, welche durch die zuständige Fondsfinanzierungsinstanz zugelassen sind und jährlich von dem jeweiligen Verwaltungssitz in eine Liste aufgenommen werden. Grundsätzlich können die Bilanzierungszentren gemeinnützige Vereine sowie private oder auch öffentliche Einrichtungen sein. Die Zentren sind in der Regel auch in anderen Feldern wie beispielsweise der Weiterbildung oder der Personalrekrutierung tätig, die jedoch organisatorisch getrennt sein müssen. Die CIBCs haben die besondere Aufgabe, zur Verbesserung und Verbreitung der Methoden beizutragen.<sup>1228</sup>

Die Weiterbildungspolitik der französischen Regierung, welche die Finanzierungsstrukturen des bilan festlegt, sieht vor, dass die Unternehmen, welche laut Gesetz 1,5 % der jährlichen Lohn- und Gehaltszahlungen in Weiterbildung investieren müssen, diese finanziellen Mittel auch in die Fonds zur Finanzierung des bilan einzahlen können. Das Verfahren wird jedoch immer außerhalb eines Unternehmens durchgeführt.<sup>1229</sup>

### ● Normen und Standards

Für die Durchführung eines bilan muss ein potenzielles Bilanzierungszentrum bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Der bilan darf nur mit Einzelteilnehmern unter Vertraulichkeitszusage durchgeführt werden. Die Bilanzierungszentren werden von den finanzierenden Fonds akkreditiert. Das den bilan durchführende Personal muss einen einschlägig relevanten Hochschulabschluss haben oder eine vergleichbare Qualifikation vorweisen.<sup>1230</sup> Dagegen sind einheitliche Schulungen des Personals nicht obligatorisch. Die Bilanzierungszentren dürfen ausschließlich Methoden anwenden, die nach wissenschaftlichen Standards als zuverlässig gelten. Die Verfahrensweisen und Räumlichkeiten der Bilanzierungszentren müssen zur vertraulichen Abwicklung des bilan geeignet sein.<sup>1231</sup> Darüber hinaus müssen die Zentren dem Teilnehmer garantieren, dass seine Ergebnisse ausschließlich

1228 Der Schwerpunkt der CIBCs liegt bei der Erstellung von bilans für Arbeitslose. Vgl. Thömmes (2007), S. 712 f.

1229 In Luxemburg wird ein ähnliches Verfahren wie der französische bilan durchgeführt. Dabei kamen jedoch im Gegensatz zu Frankreich keine parastaatlich organisierten Finanzierungsmodelle zum Einsatz. Vgl. Thömmes (2007), S. 712 f. Ebenso gibt es den bilan in Österreich, Tirol und Italien. Vgl. Interview 10.

1230 Nach Expertenaussage wird der bilan in der Praxis häufig von Psychologen durchgeführt, was Auswirkungen auf die eingesetzten Methoden hat. Vgl. Interview 10. Die Mitarbeiter des CIBC MAIA CONSEIL (Paris) beispielsweise sind multidisziplinär ausgebildet. Insbesondere sind in dem betrachteten CIBC Arbeitspsychologen, Spezialisten im Human-Resource-Management sowie spezialisierte Bilan-Berater und Karriereberater. Das CIBC ist seit 21 Jahren in den Bereichen Berufsberatung, Umschulung, Wiederbeschäftigung und Ausbildung beratend tätig. Siehe <http://www.iciformation.fr/Bilan-de-Competences-Maia-Conseil---Paris-1er-8101.html>. Die verantwortlichen Stellen für die Durchführung des bilan, ob interne oder externe Verwaltung, sind verpflichtet, verlässliche Methoden und Techniken unter Einsatz von geschultem Personal anzuwenden und Dienstleistungen anzubieten, die dem Artikel R. 6322, R. 6337 des Arbeitsgesetzbuches entsprechen.

1231 Vgl. Interview 10.

ihm zugänglich sind und auch von dem durchführenden Zentrum nach Abschluss des Verfahrens nicht gespeichert werden.<sup>1232</sup> Die Qualitätssicherung ist jedoch nach Einschätzung des befragten Experten abgesehen von der Akkreditierung schwach ausgeprägt.<sup>1233</sup>

Über die obigen normativen Anforderungen hinaus unterliegen die CIBCs strengeren Regeln als andere Anbieter.<sup>1234</sup> Die CIBCs, an deren Finanzierung unter anderem der Staat beteiligt ist, haben die folgenden zentralen Aufgaben: die Bereitstellung von Angeboten zur Durchführung eines bilan im Rahmen der gesetzlich definierten Bedingungen, die Erarbeitung und Umsetzung von Innovationen, die Durchführung von Forschung zur Verbesserung der Qualität dieser Dienstleistungen, die Diversifizierung der Beratungsangebote sowie die Unterstützung von anderen Anbietern des bilan, sofern diese sich nicht im Rahmen des unlauteren Wettbewerbes in Bezug auf die CIBCs engagieren.<sup>1235</sup>

Das Synthesedokument, das von der den bilan anbietenden Organisation erstellt und alleinig verantwortlich wird, wird dem Nutzer zur möglichen Betrachtung zur Verfügung gestellt. Alle Ergebnisse des bilan sind Eigentum des Nutzers.<sup>1236</sup>

Die Dokumente der Durchführung eines bilan werden durch den Anbieter sofort vernichtet, es sei denn, der Nutzer stellt einen schriftlichen Antrag, da er eine Bewertung seiner Situation benötigt. Im letzteren Fall können die Dokumente maximal ein Jahr aufbewahrt werden.<sup>1237</sup> Das Synthesedokument darf gegenüber der Personalabteilung des Arbeitgebers des Nutzers kommuniziert werden, sofern dieser nicht widerspricht.<sup>1238</sup> Sofern der Teilnehmer von seinem Arbeitgeber für die Durchführung des bilan freigestellt wurde, präsentiert er seinem Vorgesetzten nach der Durchführung des bilan ein Teilnahme-Zertifikat, das vom Anbieter des bilan ausgestellt wird.<sup>1239</sup> Dieses Teilnahme-Zertifikat ist jedoch nicht das Synthesedokument, welches das individuelle Ergebnis des bilan darstellt.

---

1232 Auf die Weitergabe der Ergebnisse an Dritte werden Strafen von bis zu 100.000 Francs festgesetzt. Vgl. Thömmes (2007), S. 711 f. sowie Haase (2007), S. 11.

1233 Vgl. Interview 10.

1234 Sie müssen entsprechend dem Assoziationsgesetz aus dem Jahr 1901 strukturiert sein. Zudem sind sie verpflichtet, ein Aktivitätenprogramm einschließlich Zeitleisten und Performance-Indikatoren zu entwickeln, welches sie zur Genehmigung dem regionalen Präfekten und dem Präsidenten des Regionalrates für die Kofinanzierung vorlegen.

1235 Vgl. Bonaiti/Gélot (2007), S. 3.

1236 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 9 sowie Haase (2007), S. 11.

1237 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 10.

1238 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 11.

1239 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 12.

## • Verfügungsrechte

Der bilan ermöglicht es Personen, ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen sowie ihre Fähigkeiten und Motivationen zu analysieren. Das Verfahren dient dazu, ein berufliches Projekt und falls erforderlich ein Ausbildungsprojekt zu entwickeln.<sup>1240</sup>

Die Berechtigung, eine Bilanzierung durch einen bilan zu nutzen, haben drei Personengruppen: Arbeitnehmerinnen in der Privatwirtschaft<sup>1241</sup>, Arbeitslose und Selbstständige. Insgesamt kann die Initiative zu einem bilan sowohl vom Arbeitgeber als auch vom Arbeitnehmer ausgehen, wobei dieser nicht ohne Einwilligung des Betroffenen selbst durchgeführt werden kann.<sup>1242</sup> Die Mehrheit der Anfragen kommt vonseiten der Arbeitnehmer. Laut Expertenaussage geht die Initiative im Falle des bilan approfondi zumeist von den Berufsberatern aus.<sup>1243</sup>

Alle Arbeitnehmer, die mindestens fünf Jahre berufstätig sind und davon 12 Monate in ihrem jetzigen Betrieb, haben einen Anspruch auf Freistellung im Umfang von maximal 24 Stunden. Nach fünf Jahren erneuert sich dieser Anspruch. Es bestehen Sonderregelungen für Beschäftigte in Kleinbetrieben, in befristeten Beschäftigungsverhältnissen und in Zeitarbeitsfirmen. Zudem eröffnet ein Erlass vom 10. Mai 1995 Arbeitnehmern die Möglichkeit, einen bilan ohne Wissen des Arbeitgebers außerhalb der Arbeitszeit durchzuführen, welcher vom Weiterbildungsfonds finanziert wird.<sup>1244</sup> Die Ergebnisse der professionellen Beurteilung dürfen grundsätzlich nicht an Dritte ohne Zustimmung des Nutzers weitergegeben werden. Die zusammenfassende Bilanz darf gegenüber der Personalabteilung des Nutzers kommuniziert werden, sofern dieser nicht ausdrücklich widerspricht.<sup>1245</sup>

Nach Einschätzung des befragten Experten hat die Absolvierung eines bilan keine direkten Auswirkungen auf die berufliche Position der Nutzer. Sie kann jedoch den beruflichen Wechsel sowie die Suche nach einem Arbeitsplatz positiv beein-

1240 Vgl. Dekret Nr. 2007-1470 vom 15. Oktober 2007 bezüglich der beruflichen Bildung während des gesamten Lebenszyklus von Beamten, Artikel 1 sowie Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 2.

1241 Diese können das Verfahren entweder im Rahmen eines betrieblichen Bildungsplanes, auf eigene Initiative mit Freistellungsanspruch oder auf eigene Initiative außerhalb der Arbeitszeit nutzen.

1242 Vgl. Gutschow (2003), S. 129.

1243 Vgl. Interview 10.

1244 Für Beschäftigte im öffentlichen Dienst wurde mit einem Erlass vom 7. Januar 1997 der *bilan professionnel* geschaffen, der dem *bilan de compétences* entspricht. Einen Anspruch hierauf erhalten Beschäftigte jedoch erst nach zehn Jahren, wenn sie einen Wechsel der Funktion oder des Dienstortes anstreben. Vgl. Gutschow (2003), S. 130. Die Durchführung eines bilan kann Angestellten im Rahmen der verfügbaren Möglichkeiten und sofern sie länger als zehn Jahre im Dienst sind, gewährt werden, um ihnen Möglichkeiten der funktionalen oder geografischen Mobilität zu eröffnen. Ein Angestellter darf einen bilan frühestens fünf Jahre nach seinem letzten durchführen. Vgl. Dekrets Nr. 2007-1470 vom 15. Oktober 2007 bezüglich der beruflichen Bildung während des gesamten Lebenszyklus von Beamten, Artikel 22.

1245 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Anhang, Artikel 3 sowie Interview 10.

flussen. Grundsätzlich kann der bilan auch Grundlage eines sich anschließenden Verfahrens der formalen Anerkennung sein.<sup>1246</sup>

### ● **Verfahrenskoordination**

Exemplarisch soll hier zunächst der Ablauf der Handlungskoordination im Rahmen des bilan de compétences für staatliche Beamte betrachtet werden.<sup>1247</sup> Der Anhang der Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences der staatlichen Vertreter enthält ein Rahmenabkommen für die Realisierung eines bilan, die von der Verwaltung übernommen wird. In diesem Rahmenabkommen einigen sich der Nutzer, die Verwaltung als Arbeitgeber und der Dienstleiter über die folgenden Punkte. Der Arbeitgeber übernimmt die Kosten und überträgt dem Dienstleister die Aufgabe der Durchführung des bilan. Daneben werden Ort und zeitlicher Umfang des bilan fixiert.<sup>1248</sup> Der Nutzer verpflichtet sich seinerseits, alle Informationen bereitzustellen, die für eine effiziente Durchführung des bilan nützlich sind. Der Dienstleister ist gehalten, den vertraulichen Charakter der im Rahmen des bilan bereitgestellten Informationen zu respektieren. Er muss den Nutzer über die Materialien und Personen informieren, die er zur Realisierung des bilan einsetzt, und ihm die Methoden und Techniken präsentieren, die genutzt werden. Er verpflichtet sich, eine Dienstleistung zu erbringen, die mit dem dritten Buch des Arbeitsgesetzes in Übereinstimmung steht.<sup>1249</sup>

Der bilan erfolgt stets nach dem Abschluss einer derartigen dreiseitigen Vereinbarung.<sup>1250</sup> Im Falle eines vom Arbeitgeber initiierten bilan wird der Vertrag zwischen Arbeitnehmer, Arbeitgeber und Bilanzierungseinrichtung geschlossen, wobei die Finanzierung über den gesetzlich vorgeschriebenen betrieblichen Bildungsplan erfolgt. Der Vertrag legt zudem die Modalitäten der Weitergabe der Ergebnisse fest.

---

1246 Dies könnte etwa eine VAE sein. Dieses Verfahren wird in Kapitel 6.13 analysiert. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die Nutzer des bilan sich stets ohnehin in einer Situation des beruflichen Wechsels befinden und das Instrument gerade aus diesem Grund nutzen. Vgl. Interview 10.

1247 Die Anfrage eines Nutzers nach einem bilan kann anlässlich der jährlichen Schulungen des Personals, als Teil seiner jährlichen Bewertung oder außerdem zur Laufbahnbewertung formuliert werden. Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 3. Die schriftliche Antwort der Verwaltung auf den Antrag auf einen bilan erfolgt innerhalb von zwei Monaten nach dem Datum des Antrags. Diese Antwort wird im Falle einer Ablehnung begründet. Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 4.

1248 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Anhang, Artikel 1 sowie Dekrets Nr. 2007-1470 vom 15. Oktober 2007 bezüglich der beruflichen Bildung während des gesamten Lebenszyklus von Beamten, Artikel 1.

1249 Vgl. Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Anhang, Artikel 2.

1250 Diese erinnert die drei Unterzeichner an die wichtigsten Verpflichtungen, die sie wechselseitig eingehen. Vgl. beispielsweise Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten, Artikel 6. Diese Vereinbarung muss in Übereinstimmung mit dem im Anhang zu diesem Abkommen festgelegten Muster erstellt werden.

Geht die Initiative für den bilan vom Arbeitnehmer aus, wird ein Vertrag zwischen diesem, der Bilanzierungseinrichtung und der zuständigen paritätisch besetzten Finanzierungseinrichtung geschlossen.<sup>1251</sup> Die Problematik dieses Vertrages ist, dass er vor Verfahrensbeginn zustande kommt. In dem Vertrag wird das Ziel des bilan festgelegt. Dies ist insofern problematisch, als dass noch kein Gespräch über die Zielfindung zwischen Berater und Nutzer stattgefunden hat. Eine weitere Problematik bezüglich des Vertragsschlusses ist, dass die Ziele von Arbeitnehmer und Arbeitgeber unter Umständen voneinander abweichen.<sup>1252</sup> Die vertragliche Festlegung dient damit der schriftlichen Fixierung der Handlungen der Akteure und kann somit als Instrument der Handlungskoordination interpretiert werden.

Der bilan ist gesetzlich verankert, und die Finanzierungsinstanzen steuern die Benennung der Bilanzierungszentren. In den gesetzlichen Vorgaben sind der Ablauf ebenso wie die Zugangsbedingungen für die Akteure (Bilanzierungszentren sowie Nutzer) geregelt.<sup>1253</sup> Damit weist das Verfahren hierarchische Elemente auf. Dies wird jedoch dadurch relativiert, dass die vorgegebene Zielsetzung des Verfahrens sehr vage ist und die Ziele des Verfahrens letztlich durch das Individuum selbst vorgegeben werden.

In der Vergangenheit spielte das Netzwerk der CIBCs für das Verfahren und dessen Weiterentwicklung ebenfalls eine wichtige Rolle. Dies ist nach Auskunft des Experten jedoch inzwischen nicht mehr der Fall, da der bilan nun ein offenes System ist, welches potenziell allen Einrichtungen offensteht. Zwischen den Bilanzierungszentren, welche den bilan anbieten, besteht ein Wettbewerbsverhältnis. Somit handelt es sich hier um einen Markt. Ein Grund für die Öffnung dieses Marktes war nach Expertenaussage der Wunsch nach besserem Zugang für die Nutzer des Verfahrens. Sie treffen die Entscheidung, in welchem Bilanzierungszentrum sie den bilan durchführen möchten. Dabei gibt es bestimmte Anbieter, die auf bestimmte Zielgruppen wie beispielsweise Führungskräfte spezialisiert sind. Dagegen führen die CIBCs den bilan eher für alle Zielgruppen durch, ohne sich zu spezialisieren. Zwischen den Anbietern besteht ein Wettbewerb, in dem sie sich mit ihrem Angebot behaupten müssen.<sup>1254</sup>

---

1251 Das Problem dieses Vertrages ist, dass er vor Verfahrensbeginn zustande kommt und bereits zu diesem Zeitpunkt das Ziel festlegt. Vgl. Interview 10. Bei Arbeitslosen ebenso wie bei anspruchsberechtigten Selbständigen ist im Allgemeinen die Arbeitsverwaltung der dritte (finanzierende) Vertragspartner. Vgl. Gutschow (2003), S. 129 f.

1252 Vgl. Interview 10.

1253 Vgl. hierzu Abschnitt Normen und Standards.

1254 Vgl. Interview 10.

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Insgesamt ist es nach Einschätzung des Experten für die Nutzer sehr schwierig, das für sie geeignete Zentrum zu finden. Die Nutzer erhalten keine Hilfe bei dieser Suche, weshalb es sehr zeitaufwendig ist, das richtige Bilanzierungszentrum zu finden. Die Bekanntheit und der Ruf des Zentrums spielen daher eine wichtige Rolle bei der Suche nach einem geeigneten Zentrum. Im Allgemeinen verfügen die CIBCs über mehr Erfahrung und haben einen besseren Ruf.<sup>1255</sup>

Im Rahmen des bilan nimmt das Screening durch die Bilanzierungseinrichtungen aufgrund des häufigen Einsatzes von Tests einen hohen Stellenwert ein. Aber auch das Signaling durch das Individuum spielt eine große Rolle, da das Individuum seine Kompetenzen zunächst dokumentieren muss. Tendenziell sind jedoch eher Instrumente, welche dem Screening zuzuordnen sind, bedeutsam.

Das Individuum hat kaum Möglichkeiten, sich über die einzelnen Verfahrensweisen der Bilanzierungszentren zu informieren, da es keine übergeordneten Beratungsstellen gibt. Die Bilanzierungszentren signalisieren ihre Qualität gegenüber den Nutzern durch die Akkreditierung. Das im Rahmen des bilan entstehende Synthesedokument kann im Nachgang des Verfahrens als Signal der individuellen Kompetenzen genutzt werden. Diese Nutzung kann in Bezug auf die Kommunikation mit dem Arbeitgeber sowie insbesondere auch als Grundlage für das Absolvieren eines Verfahrens, welches auf die formale Anerkennung von individuellen Kompetenzen abzielt, genutzt werden.<sup>1256</sup> Für ein solches Verfahren kann das Synthesedokument als Beleg und Bezugspunkt für die Dokumentation von Kompetenzen genutzt werden.

### 6.1.3 Überblick und Typologisierung des bilan de compétences

Die bildungspolitische Zielsetzung hinter dem bilan stellt klar auf die stärkere Berücksichtigung informellen Lernens gegenüber formalen Qualifikationen ab, was für die Zuordnung zum sekundierenden Typ spricht. Die methodische Zielsetzung ist hingegen summativ und formativ, was für den integrativen Typ spricht. Die Methoden, welche im Rahmen des bilan eingesetzt werden, sind so vielfältig, dass eine eindeutige Zuordnung hier nicht möglich ist. Fremdbeurteilungen stehen in jedem Fall stark im Vordergrund. Der oftmals präferierte Einsatz von Testverfahren spricht für die Zuordnung zum autonomen Typ. Bezüglich der Akteure ist ebenfalls keine eindeutige Einordnung möglich. An dem bilan sind neben parastaatlichen vor allem auch privatwirtschaftliche Akteure beteiligt. Hinsichtlich der Normen und Standards lässt sich feststellen, dass in erster Linie das Individuum im Mittelpunkt

---

1255 Jedoch haben die CIBCs teilweise zunehmend Probleme, sich auf dem Markt zu behaupten. Das Netzwerk der CIBCs hat in der Vergangenheit eine größere Rolle gespielt. Vgl. Interview 10.

1256 Hier ist in Frankreich vor allem das Verfahren der VAE zu nennen, welches in Kapitel 6.13 analysiert wird.

steht, weshalb grundsätzlich eine Individuenorientierung vorliegt. Beim Einsatz von Testverfahren liegt diesen Tests ein verfahrensinterner Standard zugrunde, und es wird zumeist kriterienorientiert bewertet. Die Beurteilung der institutionellen Verfügungsrechte führt tendenziell zu einer Einordnung des bilan in den autonomen Verfahrenstyp, da eine Akkreditierung unbedingt erforderlich ist, um als Bilanzierungszentrum tätig zu werden. Da sich jedoch aus dem Verfahren keine Berechtigungen für das Individuum ergeben, ist bezüglich dieses Kriteriums eine Zuordnung zum sekundierenden Verfahrenstyp vorzunehmen. Die Koordination des Verfahrens ist staatsseitig gesteuert und wurde lange durch das Netzwerk der CIBCs unterstützt. Inzwischen hat sich jedoch ein Markt der Anbieter des bilan entwickelt. Bei einem insgesamt sehr uneinheitlichen Gesamtbild des Verfahrens kann es tendenziell am ehesten dem sekundierenden Verfahrenstyp zugeordnet werden. Es weist dabei aber auch verschiedene Elemente eines idealtypischen autonomen Verfahrens auf.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Verfahrensanalyse. Der schematische Aufbau der Abbildung 50 wird in Bezug auf alle weiteren Verfahren ebenfalls genutzt, um die Vergleichbarkeit der Analyseergebnisse zu gewährleisten.

Abbildung 50: Überblick der Analyseergebnisse des bilan de compétences

Kriterium	Ausprägung				
Zielsetzung	eher summativ <input type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input checked="" type="checkbox"/>		
Kompetenzverständnis					
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/> (abhängig von beteiligten Personen)	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<i>Compétence: un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements, structurés en fonction d'un but dans un type de situation données</i>				
Methodik					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>		
Ablaufschritte	Identifizierung <input checked="" type="checkbox"/>	Beurteilung <input checked="" type="checkbox"/>	Validierung <input type="checkbox"/>	Zertifizierung <input type="checkbox"/>	Formale Anerkennung <input type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
	Ggf. können Bescheinigungen wie Arbeitszeugnisse o. Ä. eingebracht werden				
Akteure	<pre> graph TD     A[Fondsfinanzierungsinstanzen (L'OPACIF, FONGECIF)] -- "lässt zu und führt Verzeichnis" --&gt; B[Bilanzierungsanbieter (CIBCs bzw. privatwirtschaftliche Bilanzierungseinrichtungen)]     B -- "beraten und bilanzieren Kompetenzen" --&gt; C[Nutzer]     C -- "initiiert im Nachgang ggf. Realisierung eines beruflichen Projektes" --&gt; D[Arbeitgeber]     D -- "zahlen ein" --&gt; A     </pre>				



Fortsetzung Abbildung 50

Kriterium	Ausprägung						
<b>Normen und Standards</b>							
Zieldimension	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Input</td> <td>Prozess</td> <td>Output</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input	Prozess	Output	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Input	Prozess	Output					
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Berufliche Standards</td> <td>Bildungsstandards</td> <td>Bewertungsstandards</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfügungsrechte</b>							
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	<p>Arbeitnehmer, Selbstständige, Arbeitslose: gesetzliches Recht, bilan zu nutzen, Recht auf Zustimmung zu bilan</p> <p>Arbeitnehmer: Recht auf Freistellung von maximal 24 Stunden zur Durchführung des bilan oder Recht auf Durchführung ohne Wissen des Arbeitgebers (finanziert durch Fonds)</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Abschluss</td> <td>Zertifikat</td> <td>Teilnahmebescheinigung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
Berechtigungen	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Bildungssystem</td> <td>Beschäftigungssystem</td> <td>Verfahren selbst</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>Im Nachgang ggf. Realisierung eines beruflichen Projektes</p>	Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<b>Verfahrens-koordination</b>							
<b>Signaling/ Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>						
Quelle: Eigene Darstellung.							

## 6.2 CH-Q Kompetenz-Management Modell

### 6.2.1 Darstellung des CH-Q Kompetenz-Management Modells

Das CH-Q-Modell bietet Jugendlichen, Personen mit Berufserfahrung sowie Wiedereinsteigern und Arbeitssuchenden die Möglichkeit, ihre formal, non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen systematisch zu erfassen, zu beurteilen und ggf. im Nachgang zu dem Verfahren selbst anerkennen zu lassen. Dadurch sollen Grundlagen für den individuellen Entwicklungsweg in den Bereichen Bildung und Beruf gesammelt und die berufliche Flexibilität und Mobilität gefördert werden.<sup>1257</sup>

Das zum CH-Q-Ansatz gehörende Handbuch besteht aus zwei Teilen – einer Arbeitsanleitung zum Umgang mit dem Instrumentarium sowie einem Ordner, welcher der systematischen Sammlung und Gliederung von Qualifikationsnachweisen, Notizen und Akten dient.<sup>1258</sup> In Verbindung mit dem CH-Q-Qualifikationsbuch wird der Prozess von der Identifizierung und Beurteilung bis hin zur Anerkennung der Kompetenzen begleitet. Die Begleitung erfolgt durch speziell hierfür ausgebildete Berater.<sup>1259</sup>

Hinsichtlich der methodischen Gestaltung beinhaltet das CH-Q-Konzept einerseits die Archivierung von formalen Qualifikationen und individuell erworbenen Kompetenzen. Andererseits erfolgt anhand der Dokumentation die Reflexion des individuellen Kompetenzprofils eines Nutzers. Auf der Grundlage dieses Reflexionsprozesses werden dann mögliche Defizite und entsprechende erforderliche Maßnahmen abgeleitet. Die Bearbeitung des Handbuches kann sowohl durch den Nutzer selbst als auch in gesteuerten Lernprozessen (beispielsweise im Rahmen betrieblicher Seminare) oder unter Anleitung eines geschulten Beraters erfolgen. Bei der Portfolioerstellung durch den Nutzer selbst dienen insbesondere Dokumente über Ausbildung und anderweitig erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten als Grundlage, welche durch einen Lebenslauf ergänzt werden. Wird das Portfolio hingegen mithilfe von Laufbahn- oder Berufsberatern erstellt, werden in den meisten Fällen dialogbasierte Methoden eingesetzt.<sup>1260</sup>

Das CH-Q-Modell basiert zu wesentlichen Teilen auf den für das Verfahren speziell entwickelten Ordnern. Der Ordner ‚Kompetenzmanagement‘ soll laut den CH-Q-Entwicklern als Begleitinstrument im lebenslangen Lernen genutzt werden. Er umfasst eine Kompetenzen- und eine Qualifikationenmappe sowie ein Nachweis-/Bewerbungsdossier. Dieses Instrument kann sowohl von Einzelpersonen als auch von Institutionen genutzt werden. Der Preis der Ordner ‚CH-Q Kompetenzmanage-

1257 Vgl. Haasler/Schnitger (2005), S. 61.

1258 Die wesentlichen Dokumente, die bei diesem Verfahren genutzt werden können, befinden sich im Anhang D.

1259 Vgl. Haasler/Schnitger (2005), S. 61.

1260 Vgl. Haasler/Schnitger (2005), S. 61.

ment – Begleitordner im lebenslangen Lernen‘ sowie ‚CH-Q Kompetenzmanagement – Persönliches Portfolio‘ beträgt jeweils 55 Schweizer Franken bzw. 36 Euro.<sup>1261</sup> Der Preis für den Ordner ‚Validierungs-Dossier SVEB 1<sup>1262</sup> und Eidgenössischer Fachausweis Ausbilderin/Ausbilder‘ mit separatem Handbuch, Register und USB-Stick beträgt 95,50 Schweizer Franken bzw. 65,50 Euro.<sup>1263</sup>

Die Gebühren für die Nutzung des CH-Q-E-Portfolios betragen für Einzelpersonen bei einer Abonnementdauer von 6 Monaten 60 Euro, bei einem Jahr 90 Euro, bei 3 Jahren 180 Euro und bei 5 Jahren 270 Euro. Für Institutionen beträgt die Jahresgebühr bei bis zu 35 Teilnehmenden 2.400 Schweizer Franken, bei 36 bis 50 Teilnehmenden 3.150 Schweizer Franken, bei 51 bis 76 Teilnehmenden 4.500 Schweizer Franken. Ab 76 Teilnehmenden können die Preise mit der Gesellschaft CH-Q frei vereinbart werden.<sup>1264</sup>

## 6.2.2 Analyse des CH-Q Kompetenz-Management Modells

### • Entstehungskontext

Die ‚Gesellschaft CH-Q Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn‘ (kurz Gesellschaft CH-Q) entwickelte das CH-Q Kompetenz-Management Modell. Seinen Ursprung hat das gesamte Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn CH-Q in konkreten bildungspolitischen Anliegen. Verschiedenste schweizerische Interessengruppen insbesondere aus dem Bildungsbereich forderten in den 90er-Jahren die Flexibilisierung von Bildungswegen, die Gleichwertigkeit von formellen und informellen Kompetenzen sowie die Schaffung von entsprechenden Nachweisinstrumentarien.<sup>1265</sup> Diese Forderungen führten zum Auftrag der schweizerischen Bundesregierung an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), entsprechende Projekte in die Wege zu leiten. Nach Projektende gründete die Gesellschaft CH-Q 1999 den gleichnamigen Verein. Im Zentrum der Aktivitäten steht seither das CH-Q Kompetenz-Management Modell.<sup>1266</sup> Insgesamt entstand der nationale schweizerische Ansatz zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens als eine Verknüpfung zwischen Top-down und Bottom-up-Ansatz. Das Hauptziel des gesamtschweizerischen Ansatzes ist die Sichtbarmachung der vorhan-

1261 Dieser Preis versteht sich inklusive der jeweiligen CD-ROM.

1262 Diese Abkürzung steht für Schweizerischer Verband für Weiterbildung. Dieser Verband bietet das sogenannte SVEB-1-Zertifikat an, welches eine gesamtschweizerisch anerkannte grundlegende Qualifikation in der Erwachsenenbildung ist.

1263 Siehe <http://www.ch-q.ch/Bestellungen.aspx>.

1264 Siehe <http://eportfolio.ch-q.ch/>.

1265 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 726.

1266 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 2.

denen Kompetenzen.<sup>1267</sup> Während von staatlicher Seite die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffen worden sind, sind die privaten Anbieter insbesondere mit der praktischen Umsetzung und mit der Vorbereitung der Individuen auf eine formale Anerkennung befasst.<sup>1268</sup> In diesen Bereich der privaten Anbieter lässt sich auch das CH-Q-Verfahren einordnen.

### ● Zielsetzungen

Das Hauptziel des CH-Q-Verfahrens ist das Empowerment von Individuen.<sup>1269</sup> Die Gesellschaft CH-Q möchte Personen, die das Verfahren nutzen, dabei unterstützen, das Potenzial ihrer Ressourcen besser zu nutzen. Dabei geht es in erster Linie um die Entwicklung von Kompetenzen sowie die eigenverantwortliche und nachhaltige Steuerung dieser, wobei auch die formelle Anerkennung, die Weiterentwicklung sowie die Arbeitsmarktfähigkeit mit im Blick sind. Nach Einschätzung der Entwickler trägt das Verfahren somit zur Förderung des lebenslangen Lernens bei und verbindet die Bereiche Ausbildung und Beschäftigung miteinander. Ein weiteres Ziel des Verfahrens ist es, Voraussetzungen für die Anerkennung<sup>1270</sup> zu schaffen und die Gleichwertigkeit zwischen formalem und informellem Lernen zu fördern. So sollen für das Individuum Möglichkeiten geschaffen werden, seine berufliche und persönliche Laufbahn zu gestalten. Das Verfahren bietet als Gesamtangebot neben strukturierenden Rahmenbedingungen ein grundlegendes Konzept für eine zertifizierte Ausbildung und Beratung sowie begleitende Instrumentarien und Hinweise. Dieses Gesamtangebot richtet sich vor allem auch an Organisationen.<sup>1271</sup>

Der formative Charakter des Verfahrens wird durch die Zielsetzung deutlich, das Subjekt in die Lage zu versetzen, seine eigenen Kompetenzen im Hinblick auf bestimmte Anforderungsprofile zu formulieren.<sup>1272</sup>

### ● Kompetenzverständnis

Dem Verfahren liegt die folgende Kompetenzdefinition der Gesellschaft CH-Q zugrunde: „Die Entwicklung der Handlungskompetenz wird bestimmt durch die persönlichen Ressourcen, d. h.: die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften (Antriebskraft, Temperament, Gefühle). Zusammen bilden sie das Fundament für die Entwicklung von Fähigkeiten. Ist eine Aufgabe, ein Auftrag zu erledigen, aktivieren die ‚Aufgabenträger‘ jene Ressourcen, die sie

---

1267 Vgl. Interview 18.

1268 Vgl. Interview 5.

1269 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 726.

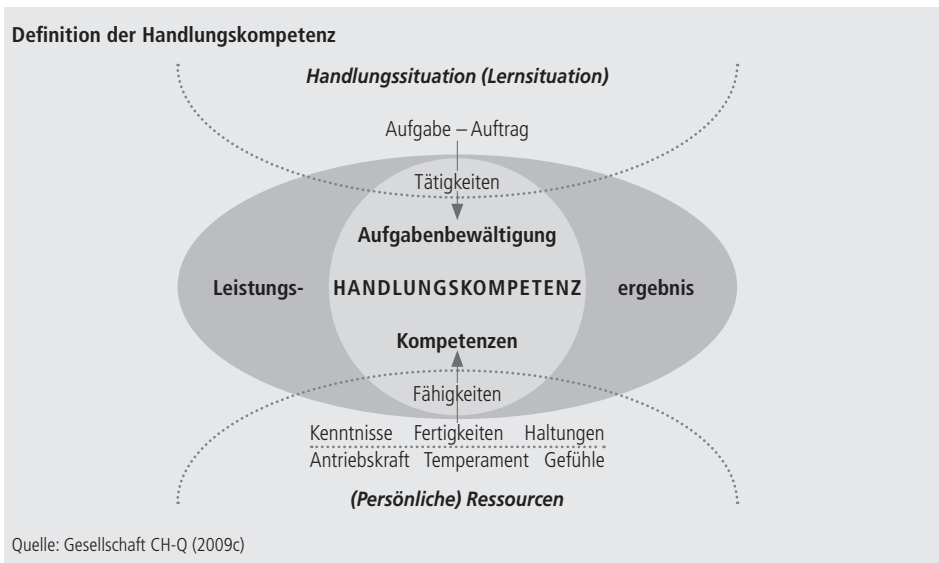
1270 Hiermit ist die formale Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene gemeint. Vgl. Interview 5.

1271 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 720 f.

1272 Vgl. Interview 5. Damit entspricht CH-Q dem gesamtschweizerischen Ansatz. Vgl. Interview 18.

befähigen zu handeln. Fähigkeiten entstehen im Handeln. Sie sind der Treibstoff für Tätigkeiten. Die Art und Weise, wie Personen in der Umsetzung vorgehen, zeigt ihre Kompetenzen auf. Diese entscheiden über das Gelingen ihres Tuns, sie bestimmen die Leistung mit ihrem sichtbaren Ergebnis (Performanz). Leistungen sind Aussagen über die Erfüllung der Aufgaben, über die Qualität des Handelns, kurz über die Handlungskompetenz.“<sup>1273</sup>

Abbildung 51: Kompetenzverständnis des CH-Q Kompetenz-Management Modells



Nach Angaben der befragten Expertin stehen bei dem CH-Q-Verfahren insgesamt Handlungssituationen im Mittelpunkt, da man davon ausgeht, dass sich die Kompetenzen einer Person in einer bestimmten Handlungssituation bzw. bei einer bestimmten Aufgabenstellung zeigen. Durch die Aktivierung von Ressourcen wird daraus eine Tätigkeit.<sup>1274</sup>

In individueller Perspektive weist das Verfahren nach Angaben der Entwickler insbesondere Bezüge zum Konzept der Humanistischen Psychologie, dem Konstruktivismus und der Lernpsychologie auf. Darüber hinaus sind systemtheoretische

1273 Vgl. CH-Q Kompetenzmanagement – Das Modell (2009). Innerhalb des schweizerischen Ansatzes zur Validierung von Bildungsleistungen liegt dagegen kein einheitliches sowie wenig theoriebasiertes Kompetenzverständnis zugrunde. Vgl. Interview 18.

1274 Vgl. Interview 5.

Elemente enthalten.<sup>1275</sup> Es wird jedoch nicht konkretisiert, inwiefern genau sich diese Ansätze im konkreten Beratungsprozess niederschlagen. Sie wurden jedoch offensichtlich bei der theoretischen Konzeptentwicklung und insbesondere bei der Erarbeitung des Kompetenzverständnisses berücksichtigt.

### • Methodik

Im Rahmen des CH-Q-Verfahrens sind vor allem die Selbstbeurteilung bzw. Selbsteinschätzung und die Selbstreflexivität bedeutsam. Durch diese methodische Ausrichtung soll in erster Linie das Ziel des Empowerments, d. h. die Stärkung des Selbstbewusstseins, des Selbstvertrauens und der Selbstverantwortung, erreicht werden. Nach Angaben der Verfahrensentwickler haben Erkenntnisse zur Bewältigung von Veränderung zur methodischen Gestaltung des Verfahrens beigetragen. Insofern soll der Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozess der Teilnehmer im Rahmen des CH-Q-Verfahrens durch aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensumfeld stattfinden. Persönliche Voraussetzungen auf der Grundstufe ist die Bereitschaft, sich in einem dialogischen Prozess mit seinen eigenen Ressourcen auseinanderzusetzen. Insgesamt wird der Lernprozess sowohl durch Selbstbeurteilung wie aber auch durch Fremdeinschätzungen beeinflusst.<sup>1276</sup>

Die Qualifizierung von Personen im Rahmen des CH-Q Kompetenzmanagements sowohl von Endkunden/Nutzern als auch von Fachleuten/Beratern findet auf vier Qualifikationsstufen statt. Sie führt zur Erteilung von Zertifikaten (Stufen 1–3) und der Zusatzqualifikation CH-Q auf der Stufe 4. Auf allen Qualifikationsstufen bilden die Erfüllung des Anforderungsniveaus und der Nachweis der Handlungskompetenzen (Kompetenznachweis) den Hauptbestandteil der Qualifikationsverfahren. Letzterer ist die Grundlage für die abschließende Feststellung der Gültigkeit der Qualifikation.<sup>1277</sup>

Die Vorbereitung auf die Qualifikationsverfahren kann entweder individuell in unabhängigen Selbstverfahren, die insbesondere der Vorbereitung von Gleichwertigkeits-/Äquivalenzbeurteilungen dienen, oder in gesteuerten Lernprozessen im Rahmen von Workshops, Seminaren, Kursen oder Lehrgängen erfolgen.<sup>1278</sup>

Die Qualifikationsstufe 1 schließt mit dem Zertifikat CH-Q 1 für Anwendende ab und trägt die Bezeichnung ‚Selbstmanagement von Kompetenzen‘. Die Zertifikatsinhaber sind in der Lage, ihre Kompetenzen zu dokumentieren, ihre Verhaltensweisen

---

1275 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 721.

1256 Hier ist das Feedback durch Dritte wie beispielsweise die Peers von Bedeutung. Weiter fließen aktuelle Erkenntnisse zur Resilienz mit ein. Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 721 f. sowie Interview 5.

1277 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 3.

1278 Die Rahmenbedingungen dieser Angebote, wie beispielsweise Qualitätssicherung, Einsatz von Dokumenten oder Zertifizierung der erfolgreichen Absolvent/-innen, sind im Labelvertrag zwischen dem jeweiligen Anbieter und der Gesellschaft CH-Q geregelt. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 4.

zu reflektieren, Perspektiven zu entwickeln, Ziele zu setzen und deren Realisierung einzuleiten. Sie können einen Begleitordner zum Kompetenzmanagement führen und bei Bedarf daraus ein Dossier bezogen auf ein externes Anforderungsprofil erstellen.<sup>1279</sup>

Auf Qualifikationsstufe 2 wird das Zertifikat CH-Q 2 für Fachleute vergeben. Die Inhaber dürfen den Titel ‚Lern- und Prozessbegleiter/-in CH-Q‘ tragen, da sie für die Lern- und Prozessbegleitung qualifiziert sind.<sup>1280</sup> Auf der dritten Qualifikationsstufe erhalten die Personen das Zertifikat CH-Q 3 für Fachleute, was sie zum Führen des Titels ‚Bildungs- und Beratungsverantwortliche/r CH-Q‘ berechtigt und sie insbesondere zur Konzeption von Bildung und Beratung im CH-Q Kompetenzmanagement befähigt.<sup>1281</sup> Personen der Qualifikationsstufe 4 erhalten die Auszeichnung Zusatzqualifikation für Fachleute mit ausgewiesenen Erfahrungen, was sie zum Führen des Titels ‚Verantwortliche/r Systemqualität im CH-Q Kompetenzma-

---

1279 Der detaillierte Verfahrensablauf für die Qualifikationsstufe 1 stellt sich wie folgt dar: 1) Die Zulassung setzt kein bestimmtes Kompetenzniveau (Qualifikationsstand, Bildungsebene) voraus. Zur Zertifizierung wird zugelassen, wer den Lernprozess im Selbstmanagement von Kompetenzen durchlaufen hat (Selbstverfahren, Beratung, Seminar oder Kurs) und den Begleitordner zum persönlichen Kompetenzmanagement erstellt hat. 2) Der Nachweis der Handlungskompetenzen (Kompetenznachweis) gliedert sich in zwei Teile. Im Rahmen des Kompetenznachweises 1 wird der Umgang mit den eigenen Kompetenzen dargestellt, und es erfolgt ein Leistungsnachweis in der Erarbeitung des Begleitordners. Innerhalb des Kompetenznachweises 2 erfolgt die Reflexion des persönlichen Lernprozesses. Diese Nachweise können schriftlich (auch in grafischer Form) oder mündlich erbracht werden. Wird von der Möglichkeit des Nachweises über eine gleichwertige Qualifikation (anderweitig erworbene Kompetenzen) Gebrauch gemacht, muss ein Dossier gemäß einem vorgegebenen Raster erstellt werden. 3) Die Beurteilung der Handlungskompetenzen nehmen Inhaber/-innen des Zertifikats CH-Q 2, CH-Q 3 oder der Zusatzqualifikation CH-Q vor, wobei sie den Grundsatz der Rollenunterscheidung „Begleitung/Bewertung“ beachten. Bei Gleichwertigkeitsbeurteilungen wird die Beurteilung durch die CH-Q Kommission Zertifizierung vorgenommen. Die Beurteilungskriterien ergeben sich aus dem Qualifikationsprofil mit den entsprechenden Bestehensregeln (vgl. hierzu die Anhang 4.1 und 4.2 der Gesellschaft CH-Q 2009d). Die Kandidaten erhalten einen schriftlichen Beurteilungsentscheid mit Begründung. 4) Für die Zertifizierung sind die Inhaber/-innen der Zertifikate CH-Q 2, CH-Q 3 oder der Zusatzqualifikation CH-Q zuständig, bei Gleichwertigkeitsbeurteilungen die CH-Q Kommission Zertifizierung. Im Rahmen der Bewertung werden die Vollständigkeit des eingereichten Dossiers sowie die fachliche Korrektheit der Dokumente überprüft. Hiernach wird das Zertifizierungsprotokoll mit Entscheid erstellt, und es ergeht eine schriftliche Mitteilung an die Antragstellenden mit Rechtsmittelbelehrung. Schließlich wird die Zertifikatsvergabe ausgelöst (vgl. Gesellschaft CH-Q 2009d, S. 6 f.). Ausgenommen vom dritten Schritt der Beurteilung der Handlungskompetenzen laufen die Qualifizierungsverfahren der anderen Stufen ebenso ab (vgl. Gesellschaft CH-Q 2009d, S. 7 f.).

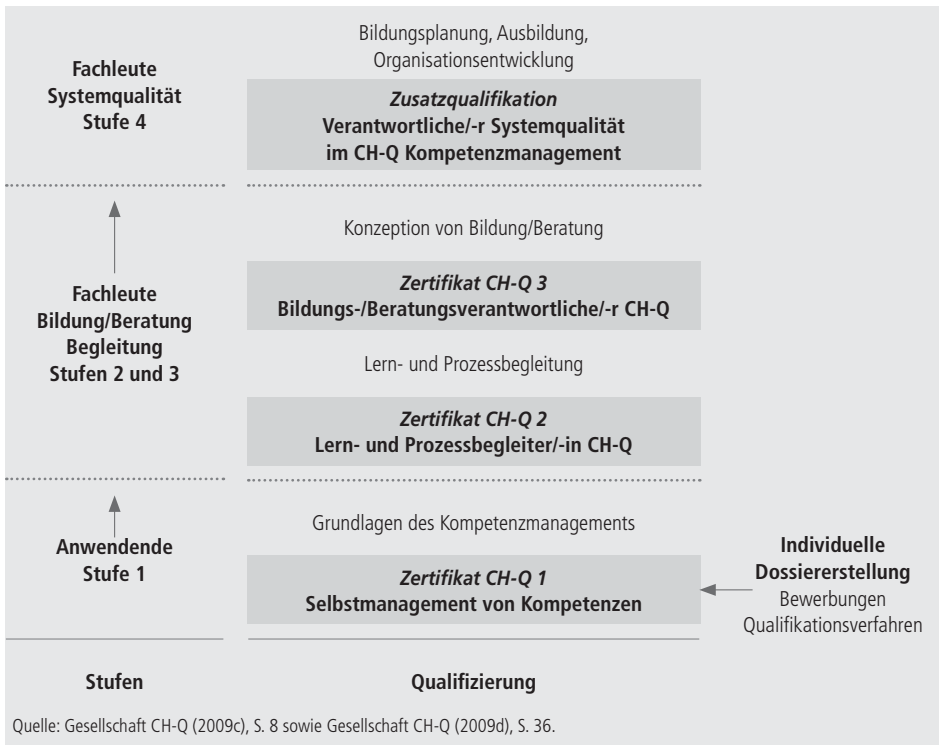
1280 Inhaber/-innen des Zertifikats CH-Q 2 sind befähigt, nach einem vorgegebenen Konzept und festgelegten Qualitätskriterien eine methodisch-didaktische Planung für die Einführung und Begleitung von Anwenderinnen und Anwendern in das Selbstmanagement von Kompetenzen (Qualifikationsstufe 1) zu entwerfen und umzusetzen. Des Weiteren sind sie in der Lage, Anwenderinnen und Anwender in ihrem Lernprozess anzuleiten und zu begleiten. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 5.

1281 Sie haben die Fähigkeit, in ihrem Umfeld nach festgelegten Qualitätskriterien Konzepte zum Selbstmanagement von Kompetenzen (Qualifikationsstufe 1) zu erstellen, diese institutionsintern zu verankern, dazu Projekte zu lancieren und Lern- und Prozessbegleitende CH-Q für die Durchführung des Selbstmanagements von Kompetenzen (Qualifikationsstufe 1) anzuleiten und zu begleiten. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 5.

nagement' berechtigt. Ihre Hauptfunktionen sind die Bildungsplanung, die Ausbildung und die Organisationsentwicklung.<sup>1282</sup>

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über das Qualifizierungssystem des CH-Q-Verfahrens:

Abbildung 52: Qualifizierungssystem – Zertifikate, Zusatzqualifikation CH-Q



Auf Qualifikationsstufe 1 wird durch die Fokussierung auf die Erstellung eines Dossiers vor allem die Portfolio-Methode angewendet.<sup>1283</sup> Auf den Qualifikationsstufen 2

1282 Sie betreuen die Systemqualität im CH-Q Kompetenzmanagement und können diese weitervermitteln. Sie sind befähigt, umfeldgerechte Konzepte für die Ausbildung, Beratung und Begleitung von Prozessbegleiter/-innen (Qualifikationsstufe 2) und von Bildungs- und Beratungsverantwortlichen (Qualifikationsstufe 3) zu erstellen. Des Weiteren bilden sie Prozessbegleiter/-innen und Bildungs- und Beratungsverantwortliche aus, beteiligen sich an der Weiterentwicklung des Gesamtsystems und begleiten und beraten Institutionen im Aufbau und bei der Verankerung einer nachhaltigen Kompetenzkultur. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 5.

1283 Die Nutzer führen diese Aufgabe im Rahmen unterschiedlicher Tätigkeiten aus, wie zum Beispiel der Standortbestimmung in der Laufbahnplanung, dem Einstieg in die berufliche Laufbahn oder zur Lernbegleitung in einer Ausbildung. Das Selbstmanagement von Kompetenzen kann auch Grundlage der Dossiererstellung für ein Validierungsverfahren sein.



und 3 sowie im Rahmen der Zusatzqualifikation führen die Kandidat/-innen die im Rahmen der CH-Q-Prüfungen geforderten Aufgaben im Rahmen beruflichen Tätigkeit aus. Damit handelt es sich bei diesen Aufgaben um Arbeitsproben.<sup>1284</sup>

Die Gesellschaft CH-Q kooperiert seit dem Jahr 2007 mit der Firma A-C-T mit dem Ziel, das von Erpenbeck/Heyse entwickelte quantitative Online-Verfahren der Kompetenz-Diagnostik KODE mit der qualitativen Kompetenzermittlung und -dokumentation des CH-Q-Verfahrens in einem ‚Hybridprodukt‘ zu verbinden.<sup>1285</sup> Zudem entwickelt die Gesellschaft CH-Q seit 2007 ein webbasiertes, datenbankorientiertes E-Kompetenzenportfolio, wodurch den Nutzern die Möglichkeit der jederzeitigen, aktuellen Erfassung und des Nachweises ihrer persönlichen Kompetenzen gegeben werden soll.<sup>1286</sup>

### • Akteure

Die Gesellschaft CH-Q ist in der Rechtsform eines Non-Profit-Vereins als Dachorganisation im normativen, strategischen und politischen Bereich des Verfahrens tätig. Zudem verantwortet sie das Qualitätslabel CH-Q, welches einen Prozessstandard im Rahmen des individuellen Kompetenzmanagements darstellt. Auf nationaler und regionaler Ebene wird das gesamte Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn CH-Q von zahlreichen Organisationen unterstützt.<sup>1287</sup> Die Hauptaufgabe der Gesellschaft CH-Q ist es, ein integratives Gesamtangebot zu schaffen und zu pflegen, welches sich mit Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen von Personen beschäftigt.<sup>1288</sup> Die Gesellschaft CH-Q ist Trägerin aller im Rahmen des CH-Q vergebenen Zertifikate, Labels und Lizenzen. Sie ist für die gesamte Schweiz und in Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern auch international zuständig.<sup>1289</sup>

Von der Gesellschaft CH-Q wird eine CH-Q Kommission Zertifizierung mit drei bis fünf Mitgliedern<sup>1290</sup> bestellt, welche vom Vorstand der Gesellschaft CH-Q gewählt wird.

Auf der institutionellen Handlungsebene erfolgt die operative Umsetzung durch Anbieter und Partnerorganisationen aus den Bereichen Bildung, Verwaltung und

1284 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), Anhang 4.1.

1285 Dies soll in zwei Schritten erfolgen. Zunächst sollen Erfahrungen mit dem Testverfahren im Rahmen der Ausbildung auf Qualifikationsstufe 1 „Selbstmanagement von Kompetenzen“ gesammelt werden, und diese Erfahrungen sollen nach einer Evaluation in die Entwicklung des geplanten Hybridproduktes einfließen. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009a), S. 2. Die Einbindung des KODE-Verfahrens soll erfolgen, damit eine Verbindung zwischen diesem quantitativen Verfahren und dem qualitativem CH-Q geschaffen wird, wobei die Vorteile des KODE-Verfahrens in erster Linie in der wissenschaftlichen Begründung gesehen werden. Die Terminologie beider Verfahren stimmt weitgehend überein. Vgl. Interview 5.

1286 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009a), S. 3 f.

1287 Diese Organisationen haben dies schriftlich dokumentiert oder wirken an der Umsetzung der Ziele des Verfahrens aktiv mit. Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 727 f.

1288 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 2.

1289 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 4.

1290 Hierbei sind Personen wählbar, die dem vom Vorstand festgelegten Anforderungsprofil entsprechen.

Wirtschaft. Diesen Anbietern steht das gesamte CH-Q-Instrumentarium zur Gestaltung ihres eigenen Angebotes zur Verfügung. Dieses können sie an ihre spezifischen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen anpassen. Dabei ist die Kooperation der Organisationen mit der Gesellschaft CH-Q sehr eng. Diese pflegt darüber hinaus auch grenzüberschreitende Partnerschaften.<sup>1291</sup> Die großen schweizerischen Dach- und Trägerorganisationen in Bildung und Wirtschaft sowie im politischen Umfeld haben in schriftlichen Absichtserklärungen die ideelle Unterstützung der Grundanliegen des CH-Q Kompetenz-Management Modells dokumentiert.<sup>1292</sup>

### • Normen und Standards

Auf nationaler Ebene ist CH-Q in die durch das BBT vorgegebenen nationalen Richtlinien auf Grundlage des Nationalen Berufsbildungsgesetzes und der Nationalen Berufsbildungsverordnung eingebunden.<sup>1293</sup>

Nach Angaben der Entwickler wird die Qualität in Rahmen des CH-Q-Verfahrens wie folgt gesichert. Die einzelnen Prozessphasen sind in einen normativen Rahmen eingebunden und durch ihre Systematik in der Struktur und die wechselseitige Bezogenheit im Ablauf gekennzeichnet (Strukturqualität). In methodischer Hinsicht sind alle Inhalte und Vorgehensweisen in den Begleitinstrumenten abgebildet und in ihrer Gesamtheit überblickbar.<sup>1294</sup> Dabei soll der Praxisbezug im Lernvorgang berücksichtigt werden. Die Lernergebnisse werden mehrmals im Laufe der Qualifizierung zusammen mit den Lernenden erfasst und ausgewertet. Die dabei erhobenen Daten dienen als Grundlage für Verbesserungsmaßnahmen (Ergebnisqualität). Während ihrer Qualifizierung zur zertifizierten Begleitperson erarbeiten und erproben alle Fachleute eigene Konzepte für ihre Zielgruppen, wofür sie die Voraussetzungen in der gelenkten Selbsterfahrung und der entsprechenden Qualifizierung erlangt haben sollten. Die CH-Q Kommission Zertifizierung beurteilt und bewertet die erreichte Kompetenz und die Beherrschung der Prozesse als Begleitperson (Prozessqualität).<sup>1295</sup>

Als zentrale Referenzdokumente legen das Reglement über die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen und die begleitende Wegleitung die Qualitätsan-

---

1291 In den Niederlanden wurde 2005 die niederländische „Stichting Competentiemanagement CH-Q Nederlands taalgebied“ als Träger des CH-Q Kompetenz-Management Modells für die landesweite Pflege, Qualitätssicherung und Weiterentwicklung gegründet. Die Gründung einer gleichartigen unabhängigen Trägergesellschaft ist in Österreich in Vorbereitung.

1292 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 6.

1293 Vgl. Interview 5.

1294 Durch diese einheitliche Sprache soll auf allen Qualifikationsstufen Kongruenz in der Vermittlung der Inhalte gewährleistet werden (*unité de doctrine*).

1295 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 5.

sprüche des CH-Q Kompetenzmanagements fest.<sup>1296</sup> Diese beiden Dokumente sollen für alle Beteiligten Transparenz schaffen, indem sie den Zweck, die Wirkung und die Inhalte des CH-Q erläutern. Zudem enthalten sie die wesentlichen Systemgrundsätze sowie die Bestimmungen über Organisation und Durchführung der Qualifikationsverfahren.<sup>1297</sup>

CH-Q-Angebote werden entweder von individuellen Anbietern oder von institutionellen Veranstaltern entwickelt und durchgeführt. Dabei wird gefordert, dass diese Angebote transparent sind in der Darstellung nach außen und in der Durchführung. Zudem sind die Lernprozesse und Lernergebnisse einer systematischen Evaluation zu unterziehen. Schließlich ist der Einsatz von qualifiziertem Ausbildungs- und Beratungspersonal obligatorisch.<sup>1298</sup> Als zeitliche Richtwerte werden von der Gesellschaft CH-Q für den gesamten Lern- bzw. Entwicklungsprozess auf der Stufe 1 die folgenden Vorgaben gemacht: für Gruppen mindestens 20 Stunden Präsenzzeit, verteilt auf 4 bis 6 Wochen, und für individuelle Begleitung von Einzelpersonen mindestens 8 Stunden.<sup>1299</sup>

Ein zentrales Dokument zur Festschreibung der mit CH-Q Kompetenzmanagement verbundenen Normen und Standards ist das sogenannte Reglement über die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen, welches die entsprechenden Bedingungen und Verfahren für die Vergabe dieser regelt.<sup>1300</sup> Die Steuerung der Qualität des CH-Q Kompetenzmanagements erfolgt durch folgende Dokumente:<sup>1301</sup> „Ethische Grundsätze über die Ausbildung und Beratung“<sup>1302</sup>, „Grundsätze über adressatenspe-

1296 Die Wegleitung enthält verschieden konkretisierende Anhänge. Dies sind im Einzelnen die ethischen Grundsätze über die Ausbildung und Beratung, die Grundsätze über adressatenspezifische Bildungs- und Beratungsangebote, die Qualifikationsprofile der Qualifikationsstufen 1 bis 4, die Bestehensregeln der Qualifikationsstufen 1 bis 4, das Standardmodul „Selbstmanagement von Kompetenzen“, die Qualitätsstandards „Selbstmanagement von Kompetenzen“ sowie ein Überblick über das Zertifizierungssystem in Form einer Grafik.

1297 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 5.

1298 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 733.

1299 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 724.

1300 Die Inhaber und Inhaberinnen der Zertifikate bzw. der Zusatzqualifikation CH-Q dokumentieren damit, dass sie über grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen im Umgang mit Prozessen des Kompetenzmanagements verfügen: Anwendende können ihre Laufbahn nachhaltig gestalten (Zertifikat CH-Q 1), Fachleute setzen umfeldgerechte Maßnahmen in ihrem Tätigkeitsbereich zum Nutzen der Zielgruppen um (Zertifikate CH-Q 2, 3 und Zusatzqualifikation CH-Q). Inhaber des Labels CH-Q haben nachgewiesen, dass sie im Kompetenzmanagement Prozesse und Systeme umsetzen, weiterentwickeln und damit einen Beitrag zur Schaffung einer nachhaltigen Kompetenzkultur in ihrer Institution leisten. Ausländische Lizenzträger weisen nach, dass sie das CH-Q Kompetenz-Management Modell entsprechend den festgelegten Rahmenbedingungen, Grundsätzen und Qualitätskriterien verantworten, pflegen und weiterentwickeln. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 4 f.

1301 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), S. 10.

1302 Um die Qualität von Angeboten zu bestimmen, werden die ethischen Grundsätze über die Ausbildung und Beratung herangezogen, welche die Werte, Haltungen und Handlungsrichtlinien, die für die Prozesse der Kompetenzentwicklung und -steuerung gelten, festlegen. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), Anhang 4.3.

zifische Bildungs- und Beratungsangebote<sup>1303</sup>, ‚Standardmodul Selbstmanagement von Kompetenzen‘<sup>1304</sup> und die ‚Qualitätsstandards‘<sup>1305</sup>.

In der Schweiz ist bildungs- und arbeitsmarktpolitisch vor allem das neue Berufsbildungsgesetz seit 2004 bedeutsam, welches den Erwerb von formalen Abschlüssen auch ohne Vorliegen einer entsprechenden formalen Qualifikation ermöglicht.<sup>1306</sup>

### ● Verfügungsrechte

Auf bildungspolitischer Ebene ist die Gesellschaft CH-Q eingebunden in den schweizerischen Prozess, welcher die ‚Validierung von Bildungsleistungen‘<sup>1307</sup> ermöglichen und ordnungspolitisch verankern möchte.<sup>1308</sup> Innerhalb des nationalen Vorgaben wird zwischen drei verschiedenen Prozessebenen unterschieden: der Selbstbeurteilung, der Fremdbeurteilung und der formellen Anerkennung bzw. Validierung. Auf diesen drei Prozessebenen spielen jeweils unterschiedliche Akteure und unterschiedlich gestaltete Instrumente mit unterschiedlichen Funktionen eine Rolle.<sup>1309</sup> Auf Gesetzesebene werden neben CH-Q weitere sogenannte andere Qualifikationsverfahren zugelassen, wobei sich das Gesetz nur mit der Validierung bzw. der formalen Anerkennung beschäftigt. Es ermöglicht Gleichwertigkeitsbeurteilungen, ohne dabei konkrete Verfahren zu benennen. CH-Q dient in seiner Anlage der Hinführung bzw. Vorbereitung einer solchen Validierung und formalen Anerkennung.<sup>1310</sup> Damit kommen den Akteuren, welche CH-Q nutzen, in Bezug auf das formale Bildungssystem keinerlei Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen zu.

---

1303 Die Grundsätze über adressatenspezifische Bildungs- und Beratungsangebote bestimmen die Vorgehensweisen bei der Integration des Angebots in die Institution und den Umgang mit den entsprechenden Arbeitsmitteln. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), Anhang 4.4.

1304 Das Standardmodul auf der Qualifikationsstufe 1 definiert die Programmelemente für die Entwicklung des Angebotskonzepts. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), Anhang 4.5.

1305 Die Qualitätsstandards auf der Qualifikationsstufe 1 legen die Minimal Kriterien für die Gestaltung des adressatenspezifischen Angebots in der Bildung und Beratung sowie die Mindestvorschriften der Übertragung in die Praxis des Anbieters fest (vgl. Gesellschaft CH-Q 2009d, Anhang 4.6). Weiter präzisieren diese die Merkmale des Angebots anhand von Indikatoren und die Kriterien bzw. Minimalstandards als Beurteilungsmaßstab. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), S. 11.

1306 Es existieren Grundsatz- und Arbeitsdokumente, die das CH-Q-Verfahren mit entsprechenden alternativen Qualifikationsverfahren verbinden. Vgl. Interview 24.

1307 In der Schweiz wird auf ordnungspolitischer Ebene das Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen in verschiedene Phasen unterteilt: Die erste Phase ist die der Information und Beratung. In der zweiten Phase erfolgt die Bilanzierung entweder selbstständig oder begleitet. In der dritten Phase erfolgt eine Beurteilung durch einen Experten. In der vierten Phase schließlich erfolgt zunächst ggf. eine Anrechnung bzw. Teilerzertifizierung und hiernach ggf. eine ergänzende Bildung mit anschließender Teilprüfung, die schließlich zur Zertifizierung führt. Vgl. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2010).

1308 Dieser Prozess wird maßgeblich vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) zusammen mit den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) gestaltet. Vgl. Interview 24 und Interview 18.

1309 Vgl. Calonder Gerster (2007), S. 728.

1310 Vgl. Interview 5.

Neben der auf das gesamtschweizerische Bildungssystem bezogenen Dimension gibt es die verfahrensinterne Dimension. Hier gestalten sich die Verfügungsrechte wie folgt. Die Gültigkeitsdauer der Zertifikate auf den Qualifikationsstufen 1 bis 3 sowie der Zusatzqualifikation CH-Q ist unbeschränkt.<sup>1311</sup> Als Qualitätssiegel für Bildungs- und Beratungsangebote wurde das Label CH-Q<sup>1312</sup> von Inhaber/-innen des Zertifikats CH-Q 3 für die Qualifikationsstufe 1 entwickelt und evaluiert. Lizenzen sind dagegen Nutzungsrechte für Institutionen, Organe sowie Instanzen im Ausland, die im vereinbarten Zuständigkeitsgebiet als Träger im Sinne des Reglements auftreten. Die Vergabe von Lizenzen regelt die Gesellschaft CH-Q in einem Vertrag oder einer Vereinbarung mit der sich um eine Lizenz bewerbenden Organisation.<sup>1313</sup>

Grundsätzlich werden Zertifikate und Zusatzqualifikationen von der Gesellschaft CH-Q an Personen vergeben, die den Nachweis über die Handlungskompetenzen erbracht und die definierten Zulassungsbedingungen erfüllt haben.<sup>1314</sup> Die Gesellschaft CH-Q vergibt Labels für Bildungs- und Beratungsangebote, deren Qualität nachgewiesen ist und die von Inhabern des Zertifikats CH-Q 3 betreut werden, welche selbstständig erwerbstätig oder in Institutionen verpflichtet sind. Die Labelvergabe, worüber die CH-Q Kommission Zertifizierung entscheidet, erfolgt nach erfolgreichem Abschluss des Verfahrens zur Anerkennung des Angebots.<sup>1315</sup> Ein Labelvertrag regelt die Bedingungen und Details der Angebotsumsetzung zwischen der Gesellschaft CH-Q und der Anbieterinstitution.<sup>1316</sup> Die Vergabe des Labels ist auf 3 Jahre beschränkt, wobei eine Verlängerung nach Überprüfung des Angebots des anerkannten Anbieters möglich ist. Lizenzen vergibt die Gesellschaft CH-Q an Organisationen im Ausland, die ihre Lizenzberechtigung nachgewiesen und den Lizenzvertrag unterzeichnet haben. Dadurch sind die Lizenzinhaber berechtigt, das Label CH-Q zu führen, womit sie unter diesem Qualitätsausweis für eine bestimmte Region die Trägerschaft für die systemgerechte Anwendung des CH-Q Kompetenz-Management Modells übernehmen. Über die Lizenzvergabe, die nach Abschluss des

1311 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 5.

1312 Das Label CH-Q ist verbunden mit der visuell gestalteten Marke „CH-Q“, welche im schweizerischen Markenregister eingetragen und international geschützt ist.

1313 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 5.

1314 Über die Vergabe entscheidet für das Zertifikat CH-Q 1 die zuständigen Inhaber/-innen der Zertifikate CH-Q 2 bis 4 und für die Zertifikate CH-Q 2 und 3 die CH-Q Kommission Zertifizierung. Die Vergabe erfolgt durch den Vorstand. Über die Erteilung der Zusatzqualifikation CH-Q entscheidet das vom Vorstand eingesetzte Fachgremium, und die Vergabe erfolgt durch die Mitgliederversammlung. Die Zertifikate CH-Q 1 bis 3 und die Zusatzqualifikation CH-Q werden von der Gesellschaft CH-Q ausgestellt und von der Präsidentin/dem Präsidenten der Gesellschaft CH-Q und einem Vorstandsmitglied unterzeichnet. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 7.

1315 Es wird stets das Angebot und nicht die Institution zertifiziert. Vgl. Interview 5.

1316 Es besteht die Möglichkeit einer vorgezogenen, provisorischen Nutzung des Labels durch Absolvent/-innen der Qualifikationsstufe 3. Den Absolvent/-innen eines entsprechenden Pilotangebots erhalten das Zertifikat CH-Q 1. Die Bewilligung gilt ausschließlich für diese Sonderregelung und erlischt nach 6 Monaten automatisch.

Lizenzvertrags zwischen der Gesellschaft CH-Q und der antragstellenden Trägerorganisation rechtskräftig wird, entscheidet der Vorstand der Gesellschaft CH-Q. Die Lizenzvergabe ist auf 5 Jahre beschränkt, wobei die Verlängerung auf Antrag möglich und neu zu verhandeln ist. Die Bestimmungen der Qualifikationen (Zertifikate), der Qualität der Angebote (Labels) sowie des Lizenzerwerbs sind in der Wegleitung und ihren Anhängen definiert.<sup>1317</sup> Diese Wegleitung erlässt der Vorstand.<sup>1318</sup>

Anbieter, die ein Label haben, sind berechtigt, ihre anerkannten Bildungs- bzw. Beratungsangebote mit der Bezeichnung ‚von der Gesellschaft CH-Q anerkannt‘ zu versehen sowie das Label in ihrem Angebot aufzuführen und in ihrer Werbung zu verwenden. Mit dem Zertifikat CH-Q 1 werden keine besonderen Rechte erworben. Inhaber des Zertifikats CH-Q 2 sind jedoch berechtigt, in einer mit Label ausgezeichneten Anbieterinstitution Personen zur Erlangung des Zertifikats CH-Q 1 auszubilden, zu begleiten und zu beraten. Schließlich berechtigt der Besitz des Zertifikats CH-Q 3 dazu, für einen Anbieter Konzepte zu entwickeln und Personen zur Erlangung der Zertifikate CH-Q 1 und 2 auszubilden, zu begleiten und zu beraten. Die Zusatzqualifikation CH-Q berechtigt dazu, Personen zur Erlangung der Zertifikate CH-Q 1 bis 3 auszubilden, zu begleiten und zu beraten.<sup>1319</sup> Somit legt das CH-Q-Label ein organisationsbezogenes Verfügungsrecht fest, während die CH-Q-Zertifikate der Stufen 1 bis 3 personenbezogene Verfügungsrechte festschreiben.

Bei missbräuchlicher Verwendung eines Titels, Zertifikats, Labels oder einer Lizenz erhebt die Gesellschaft CH-Q Anklage; unrechtmäßig erworbene oder rechtswidrig verwendete Zertifikate, Labels oder Lizenzen entzieht sie.<sup>1320</sup>

Die CH-Q Kommission Zertifizierung hat die unmittelbare Aufsicht über die Verfahren der Qualifikation und der Anerkennung von Angeboten. Daneben hat sie die Aufgabe, die Verfahren zu planen und durchzuführen, Zulassungen zur Zertifizierung zu überprüfen, Kompetenznachweise auf den Qualifikationsstufen 2 und 3 zu beurteilen bzw. zu bewerten, schriftliche Dokumente (Dossiers) zu bewerten, Beurteilungsgespräche auf der Qualifikationsstufe 3 durchzuführen, Bildungs- und Beratungsangebote anzuerkennen, Berichte an die Kandidaten und Antragstellenden zu erstellen, die Vergabe von Zertifikaten und Labels auszulösen und Anbieter mit Label, die Bildungs- und Beratungsangebote auf der Qualifikationsstufe 1 durchführen, zu beaufsichtigen. Weiter ist sie verantwortlich für die Information und Bera-

---

1317 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d).

1318 Die Namen der Inhaber/-innen des Zertifikats CH-Q 1 werden von den Anbietern mit Label bzw. der Gesellschaft CH-Q in ein Register eingetragen und können veröffentlicht werden. Ebenso werden die Namen der Inhaber/-innen der Zertifikate CH-Q 2 und CH-Q 3 sowie der Anbieter mit Label von der Gesellschaft CH-Q in ein Register eingetragen und mit ihrer Einwilligung veröffentlicht. Beide Register können eingesehen werden. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 11.

1319 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 11 f.

1320 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 12.

tung von beteiligten Fachleuten und Anbietern im Rahmen laufender Qualifikationsverfahren, die selbstständige Bearbeitung von Einsprüchen, die Berichterstattung an den Vorstand sowie für weitere Aufgaben nach Rücksprache mit dem Vorstand.<sup>1321</sup>

Die Gesellschaft CH-Q bestellt eine Rekurskommission mit 3 Mitgliedern.<sup>1322</sup> Diese behandelt und entscheidet unabhängig und letztinstanzlich über Rekurse und Beschwerden gegen Entscheide der CH-Q Kommission Zertifizierung. Als Aufsichtsorgan übt der Vorstand der Gesellschaft CH-Q die Aufsicht über die obigen Kommissionen aus und ist verantwortlich für den Inhalt des Reglements.<sup>1323</sup> Bezogen auf die Steuerung des Verfahrens liegen die meisten Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen neben der Gesellschaft CH-Q bei der Kommission Zertifizierung.

### • Verfahrenskoordination

Das CH-Q-Verfahren weist hinsichtlich seines Zertifizierungsprogramms starke hierarchische Elemente auf. Es ist klar reglementiert, welche Angebote das CH-Q-Label erhalten.<sup>1324</sup> Die Autorität, darüber zu entscheiden, liegt – wie bereits deutlich wurde – in den Händen der Gesellschaft CH-Q. Nach Expertenangaben ist die Einrichtung einer Trägerorganisation deshalb erforderlich, damit die Bewertung und die Begleitung getrennt voneinander ausgeführt werden.<sup>1325</sup> Charakteristisch für die hierarchische Organisation ist zudem, dass die Gesellschaft CH-Q als Dachorganisation sämtliche Verfahren verantwortlich steuert. Diese hierarchische Struktur ist jedoch nicht charakteristisch für das eigentliche Beratungsverfahren des CH-Q-Modells, wie im Weiteren aufgezeigt wird.

Auf der Ebene der Institutionen, die Angebote für ihre jeweiligen Zielgruppen bereitstellen, herrscht eine marktformige Koordination. Nach Angaben der befragten Expertin lässt man „den Markt spielen“<sup>1326</sup>, was zu einer starken Konkurrenz führt. Es gibt keine Exklusivverträge. Aufgrund der Konkurrenz zwischen den Anbietern ist das Marketing ein wichtiger Aspekt, um in diesem Markt zu bestehen. Grundsätzlich agieren alle Anbieter unabhängig voneinander.<sup>1327</sup> Entschärft wird diese Wettbewerbssituation nach Aussagen der Entwickler dadurch, dass die Anbieter ihre Angebote für die jeweiligen Zielgruppen speziell konzipieren. Die Finanzierung der Ausbildung und Beratung als Vorbereitung auf die Zertifizierung erfolgt durch

1321 Die administrativen Aufgaben der Kommission führt die Geschäftsstelle Dienstleistungen der Gesellschaft CH-Q aus.

1322 Gewählt werden können Personen mit gutem Leumund, wobei mindestens 1 Mitglied der Gesellschaft CH-Q nicht angehört.

1323 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 6.

1324 Hier sei angemerkt, dass lediglich das Angebot zertifiziert wird und nicht die Institution insgesamt, welche dieses entwickelt hat und es anbietet.

1325 Vgl. Interview 5.

1326 Interview 5.

1327 Vgl. Interview 5.

die Anbieter. Bildungsträger, Betriebe, Verwaltungen und private Anbieter treten im Markt mit spezifischen Angeboten zu unterschiedlichen Kostenbedingungen auf.<sup>1328</sup>

Auf europäischer Ebene erfolgt die Koordination des CH-Q-Verfahrens weder hierarchisch noch marktförmig. Vielmehr entspricht die Organisation durch die sogenannte ‚CH-Q Commission of Quality Assurance‘ einem Netzwerk. Zwischen den nationalen Partnerorganisationen bestehen über die Zeit gewachsene Beziehungen. In der Schweiz selbst besteht nach Expertenaussagen ein gewisser Wettbewerb zwischen staatlichen Anbietern von Kompetenzmanagementverfahren und privaten Anbietern, wobei zahlreiche Berufsberater der öffentlichen Stellen auch CH-Q-zertifiziert sind. Innerhalb des Netzwerkes der privaten Anbieter kooperiert man, wie dies beispielsweise CH-Q und valida<sup>1329</sup> tun. Die gesamten an der Ermittlung und Validierung von Kompetenzen beteiligten Akteure in der Schweiz sind stark vernetzt.<sup>1330</sup> Teilweise arbeiten die Organisationen der Arbeitswelt auch mit Kompetenzbilanzierungseinrichtungen zusammen.<sup>1331</sup>

Die Verfahren zur Vergabe von Zertifikaten, zur Erteilung der Zusatzqualifikation CH-Q sowie zur Vergabe von Labels und Lizenzen erheben und beurteilen im sogenannten Qualifikationsverfahren den erreichten Qualifikationsstand von Personen (Zertifikate, Zusatzqualifikation CH-Q), im sogenannten Anerkennungsverfahren die Erfüllung der Qualität von Bildungs- und Beratungsangeboten auf der Qualifikationsstufe 1 sowie im sogenannten Lizenzverfahren die Erfüllung der Kriterien zur Ausübung der Nutzungsrechte als Trägerorganisation im Ausland.<sup>1332</sup>

Die Zulassung zu den Qualifikationsverfahren ist nicht vom Besuch bestimmter Ausbildungen bzw. Beratungen abhängig. Damit können non-formal und informell erworbene Kompetenzen bei Vorlage entsprechender Nachweise im CH-Q-Verfahren berücksichtigt werden. Auf allen Qualifikationsstufen bilden die Erfüllung des Anforderungsniveaus und der Nachweis der Handlungskompetenzen (Kompetenznachweis) den Hauptbestandteil der Qualifikationsverfahren.<sup>1333</sup>

---

1328 Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009c), S. 6.

1329 Siehe Homepage <http://www.valida.ch>.

1330 Vgl. Interview 5.

1331 Vgl. Interview 18.

1332 Die Anforderungen an die Qualifikations-, die Anerkennungs- und die Lizenzverfahren sowie die Bedingungen der Durchführung sind in der Wegleitung und ihren Anhängen definiert (vgl. ebenda). Die Entscheide über die Vergabe oder Verweigerung von Zertifikaten, Labels und Lizenzen werden den Antragstellenden schriftlich mitgeteilt und enthalten mindestens den Entscheid, die Begründung im Falle der Verweigerung und eine Rechtsmittelbelehrung. Den Antragstellenden auf eine Lizenz wird der Entscheid über die Vergabe oder Verweigerung mündlich erläutert und schriftlich bestätigt. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 9 f.

1333 Zuständig für das Qualifikationsverfahren sind auf Qualifikationsstufe 1 die Anbieterinstitution mit Label CH-Q oder die CH-Q Kommission Zertifizierung (in Bezug auf die Gleichwertigkeitsbeurteilung), auf Qualifikationsstufe 2 und 3 die CH-Q Kommission Zertifizierung und für die Zusatzqualifikation CH-Q ein vom Vorstand eingesetztes Fachgremium.



Innerhalb des Anerkennungsverfahrens<sup>1334</sup> erfolgt die Beurteilung und Bewertung der Qualität von Bildungs- und Beratungsangeboten auf der Qualifikationsstufe 1. Der Nachweis über die Qualität dieser Angebote ist der Hauptbestandteil des Anerkennungsverfahrens und Voraussetzung für die Anerkennung des Angebots, welche zur Labelvergabe führt.<sup>1335</sup>

Der Nachweis des antragstellenden Trägers über die länderspezifische Gesamtorganisation (strategisch, strukturell sowie kulturell) bildet die Grundlage des Lizenzverfahrens<sup>1336</sup> und ist Voraussetzung für die Vergabe der Lizenz.<sup>1337</sup>

Somit lässt sich das gesamte CH-Q-Verfahren in ein Qualifikationsverfahren, ein Anerkennungsverfahren und ein Lizenzverfahren aufgliedern.

---

1334 Zur Beurteilung und Bewertung innerhalb des Anerkennungsverfahrens werden Anerkennungsgesuche zugelassen, wenn sie durch eine/n Inhaber/-in des Zertifikats CH-Q 3 im Namen der eigenen Firma bzw. Praxis oder im Auftrag der durchführenden Organisation eingereicht wurden, das Anerkennungsprotokoll vollständig ausgefüllt ist und die verlangten Nachweise vorliegen. Der Nachweis der Qualität erfolgt durch die Dokumentation mit Nachweisen gemäß der Anleitung in schriftlicher Form. Das Dossier wird gemäß dem vorgegebenen Dokumentenverzeichnis und den vorgegebenen Nachweisblättern individuell erstellt. Die Beurteilungskriterien ergeben sich aus dem Standardmodul und den Qualitätsstandards sowie den Grundsätzen über adressatenspezifische Bildungs- und Beratungsangebote und den ethischen Grundsätzen. Die Anerkennung des Angebots findet durch die CH-Q Kommission Zertifizierung statt, welche bei der Bewertung die Vollständigkeit und fachliche Korrektheit der Dokumente prüft, ein Anerkennungsprotokoll mit Entscheid erstellt, den Antragstellenden eine schriftliche Mitteilung einschließlich Rechtsmittelbelehrung zuleitet und den Vertrag über die Vergabe des Labels veranlasst. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), S. 11.

1335 Über die Anerkennung des Angebots entscheidet die CH-Q Kommission Zertifizierung und stellt den Antrag über die Labelvergabe an die Gesellschaft CH-Q. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 9. Zu den im Rahmen des Anerkennungsverfahrens geltenden Normen und Standards vgl. den entsprechenden Abschnitt in diesem Kapitel.

1336 Ob eine Organisation die Lizenzberechtigung erfüllt, leitet sich ab aus der Struktur und Organisation der geplanten oder aufgebauten Trägerschaft, den verbindlichen Rollen und Aufgaben als Trägerorganisation sowie den Bestimmungen in Reglement und Wegleitung einschließlich deren Anhängen. Das Verfahren zur Feststellung der Lizenzberechtigung wird nach dem Einreichen eines schriftlichen Lizenzantrags eingeleitet. Wesentlicher Bestandteil des Verfahrens ist die Unterstützung des/der Antragsteller/-in durch die Vorstandsdelegierten bei der Erarbeitung der Dokumente. Das Vorgehen legen beide Parteien gemeinsam fest. Der Nachweis über die Lizenzberechtigung erfolgt durch die Dokumentation der obigen Anforderungen unter Zuhilfenahme entsprechender Unterlagen und Nachweise. Zudem muss ein Bericht über den Werdegang und die Qualifizierung der beteiligten Schlüsselpersonen und Fachleute im Fachbereich sowie der beteiligten Institutionen, Organisationen, Organe und Gremien in schriftlicher Form erstellt werden. Die Zusammenstellung des Dossiers erfolgt gemäß dem vorgegebenem Dokumentenverzeichnis und den vorgegebenen Nachweisunterlagen. Die Beurteilung wird auf der Grundlage der qualitativen Erfüllung aller obigen Anforderungen, der Kongruenz von dokumentierten Grundlagen, Zielen und den Aktivitäten vor Ort sowie der Inaugenscheinahme vor Ort durch die Vorstandsdelegierten getroffen. Im positiven Falle erkennt der Vorstand der Gesellschaft CH-Q den Träger an, nachdem er die Vollständigkeit und fachliche Korrektheit der eingereichten Dokumentation geprüft hat. Er erstellt einen Zwischenbericht, übermittelt eine schriftliche Mitteilung an die Antragstellenden einschließlich einer Rechtsmittelbelehrung und veranlasst die Ausstellung des Lizenzvertrags und die Vergabe des Labels. Der Lizenzvertrag zwischen der Gesellschaft CH-Q und dem Lizenznehmer enthält bzw. regelt die folgenden Aspekte: Namen und Geschäftsangaben der Institution sowie zuständige Kontaktperson, Angaben über das Tätigkeitsgebiet bzw. die Branche des Anbieters, die Verwendung des Labels CH-Q, die Gebühren bzw. Tantiemen, weitere Angaben je nach Anbieter, rechtliche Hinweise, Hinweise zur allfälligen Verlängerung bzw. Erneuerung der Lizenz und das Datum der Unterzeichnung bzw. des Inkrafttretens. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009d), S. 12.

1337 Über die Anerkennung der antragstellenden Organisation entscheidet der Vorstand als rechtmäßiger Träger des Labels. Der Vorstand schließt den Lizenzvertrag ab. Vgl. Gesellschaft CH-Q (2009b), S. 9.

- **Instrumente des Signalings und Screenings**

Durch die umfassenden Maßnahmen im Rahmen des CH-Q hinsichtlich der Zertifikatsvergabe sowie der Lizenzvergabe an Anbieter wird die Qualität der Angebote dem Individuum gegenüber signalisiert. Die Individuen können sich über das Verfahren informieren, indem sie die Beratung und Information durch die jeweiligen Anbieter in Anspruch nehmen. Im Rahmen des CH-Q wird vonseiten der Anbieter Screening kaum durchgeführt. Vielmehr ergibt sich das Ergebnis des Verfahrens in erster Linie aus den Selbsteinschätzungen des Individuums. Durch den Einsatz des Portfolio-Ansatzes ist das Signaling durch das Individuum zentral. Dieses wird lediglich durch Fremdeinschätzungen ergänzt, welche jedoch nicht im Rahmen des CH-Q selbst vorgenommen werden. Das Ergebnis des CH-Q-Verfahrens kann im Anschluss an das Verfahren als Signal für das Vorliegen von Kompetenzen genutzt werden. Diese Option bietet vor dem Hintergrund der schweizerischen Gesetzeslage in Bezug auf die Validierung von Bildungsleistungen die Möglichkeit, dieses Ergebnis in ein Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen einzubringen.<sup>1338</sup> Damit spielt im Rahmen des CH-Q insbesondere die Nutzung der Ergebnisse als Signal im Nachgang des Verfahrens eine wesentliche Rolle.

### **6.2.3 Überblick und Typologisierung des CH-Q Kompetenz-Management Modells**

Das CH-Q-Verfahren lässt sich hinsichtlich seiner bildungspolitischen Zielsetzungen in erster Linie als sekundierend einordnen, da das informelle Lernen des Individuums im Vordergrund steht. In zweiter Linie ist jedoch nachgelagert auch die Erlangung formaler Qualifikationen im Rahmen des gesamtschweizerischen Verfahrens der ‚Validierung von Bildungsleistungen‘ im Blick. Die methodische Zielsetzung des Verfahrens ist ebenso sowohl summativ als auch formativ, wobei der Schwerpunkt eher auf der formativen Komponente liegt. Derzeit steht im Rahmen des CH-Q noch die Selbstbeurteilung durch das Individuum im Vordergrund, gleichwohl es inzwischen vonseiten der Gesellschaft CH-Q Bemühungen um die Integration quantitativer Methoden in das Verfahren gibt. Die Akteure des CH-Q sind vorwiegend im Non-Profit-Sektor sowie teilweise im Bereich der Privatwirtschaft angesiedelt. Das CH-Q-Verfahren ist durch eine Vielzahl verfahrensinterner Standards gekennzeichnet. Den Maßstab für die Bewertung der individuellen Kompetenzen setzt jedoch in erster Linie das Individuum. Daher fällt die Bewertung des Kriteriums ‚Normen und Standards‘ uneindeutig aus. Die institutionellen Verfügungsrechte im Rahmen des CH-Q werden durch ein umfassendes Akkreditierungssystem vergeben, was eher charakteristisch ist für den autonomen Verfahrenstyp. Die mit dem CH-Q verbundenen Berechtigungen sind differenziert zu bewerten. Auf der Stufe 1 sind damit außer

---

<sup>1338</sup> Siehe <http://www.validacquis.ch/index.php>.

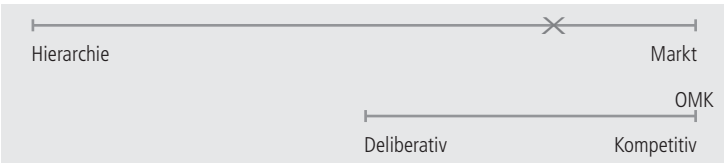
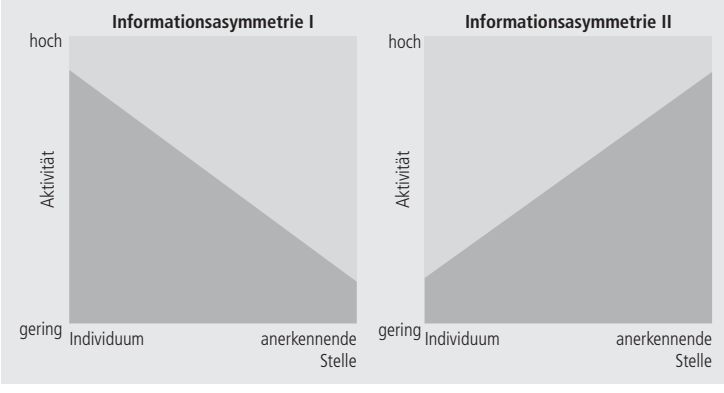
den verfahrensinternen keine weiteren Berechtigungen verbunden. Die Berechtigungen auf den Stufen 2 und 3 lassen sich als Berechtigungen im Beschäftigungssystem bewerten. Daher ist hier keine eindeutige Zuordnung möglich. Gleiches gilt für die Koordination des Verfahrens. Neben Netzwerkstrukturen lassen sich zwischen den CH-Q-Anbietern Marktstrukturen identifizieren. Die Aktivität des Individuums bezieht sich im Rahmen des Verfahrens stark auf das Signaling hinsichtlich seiner eigenen Kompetenzen. Dagegen wird auch vonseiten der institutionellen CH-Q-Akteure ein umfangreiches Signaling betrieben. In der Gesamtheit der Kriterien kann das CH-Q-Verfahren dem sekundierenden Typ zugeordnet werden.

Abbildung 53 fasst die Ergebnisse der Analyse überblickshaft zusammen.

Abbildung 53: Überblick der Analyseergebnisse des CH-Q Kompetenz-Management Modells

Kriterium	Ausprägung																						
<b>Zielsetzung</b>	eher summativ <input type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input checked="" type="checkbox"/>																				
<b>Kompetenz-verständnis</b>																							
Entstehungskontext	Theorie <input checked="" type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>																				
Dimensionierung	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Kenntnisse</th> <th>Fertigkeiten</th> <th>Haltungen</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CH-Q Stufe 4</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>CH-Q Stufe 3</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>CH-Q Stufe 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>CH-Q Stufe 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Kenntnisse	Fertigkeiten	Haltungen	CH-Q Stufe 4				CH-Q Stufe 3				CH-Q Stufe 2				CH-Q Stufe 1			
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Haltungen																				
CH-Q Stufe 4																							
CH-Q Stufe 3																							
CH-Q Stufe 2																							
CH-Q Stufe 1																							
<b>Methodik</b>																							
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input checked="" type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>																				
Ablaufschritte	Ggf. ergänzt durch Fremdeinschätzungen, CH-Q-Berater unterstützen Selbsteinschätzung																						
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>																				
	Ggf. können Bescheinigungen wie Arbeitszeugnisse o. Ä. eingebracht werden																						
<b>Akteure</b>	<pre> graph TD     A["Dach- und Trägerorganisationen in Bildung, Wirtschaft und politischem Umfeld"] -- "ideelle Unterstützung durch Absichtserklärung" --&gt; B["Gesellschaft CH-Q (Dachorganisation)"]     B -- "verleiht Lizenzen und Label" --&gt; C["Anbieter und Partner- organisationen aus Bildung, Verwaltung und Wirtschaft"]     C -- "vergeben CH-Q Stufe 1 nach Anpassung an eigene Bedürfnisse" --&gt; D["Individuum"]     B -- "verantwortet" --&gt; E["Qualitätslabel CH-Q"]     B -- "trägt" --&gt; F["Zertifikate, Label, Lizenzen"]     G["CH-Q Vorstand"] -- "ist Teil von" --&gt; B     G -- "wählt" --&gt; H["CH-Q Kommission Zertifizierung"]     H -- "bestellt" --&gt; B     </pre>																						

Fortsetzung Abbildung 53

Kriterium	Ausprägung		
<b>Normen und Standards</b>			
Zieldimension	Input <input checked="" type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>
Art	Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
<b>Verfügungsrechte</b>			
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	Inhaber Zertifikat CH-Q 3: Betreuung der mit Label versehenen Angebote, Entwicklung von Konzepten für CH-Q-Anbieter Inhaber Zertifikat CH-Q 2: Ausbildung, Begleitung und Beratung von Personen zur Erlangung des Zertifikats CH-Q 1 Label-Inhaber: Vergabe der Zertifikate, Nutzung des Labels für Werbung Lizenz-Inhaber: Nutzung und Trägerschaft innerhalb des vereinbarten Zuständigkeitsbereichs Gesellschaft CH-Q: Vergabe der Zertifikate, Label und Lizenzen Vorstand der Gesellschaft CH-Q: Entscheidung über Lizenzvergabe CH-Q Kommission Zertifizierung: Entscheidung über Labelvergabe Rekurskommission: Entscheidung über Rekurse		
Berechtigungen	Abschluss <input type="checkbox"/> Bildungssystem <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/> Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/> Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>
<b>Verfahrens-koordination</b>			
<b>Signaling/ Screening</b>			
Quelle: Eigene Darstellung.			

## 6.3 European Business Competence Licence (EBC\*L)

### 6.3.1 Darstellung der European Business Competence Licence

Mit der Entwicklung des EBC\*L wurde das Ziel verfolgt, einen international anerkannten Standard für die ökonomische Bildung zu schaffen. Dieses Prüfungs- und Zertifizierungsinstrument dokumentiert, dass der Besitzer zumindest über Grundlagenkenntnisse im Bereich Wirtschaft und Verwaltung verfügt.<sup>1339</sup>

Organisatorisch stehen hinter dem EBC\*L-System das internationale EBC\*L Center in Wien sowie das Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa e.V. in Paderborn. Auf nationaler Ebene wird das Verfahren von den Landesrepräsentanzen des EBC\*L und den EBC\*L-Prüfungszentren umgesetzt. Das internationale EBC\*L Center ist als operativer Träger des EBC\*L für die internationale Verbreitung des EBC\*L sowie die Weiterentwicklung des Systems verantwortlich, Letzteres in enger Zusammenarbeit mit dem Kuratorium. Das Kuratorium verfolgt das Ziel einer flächendeckenden Verbreitung betriebswirtschaftlichen Kernwissens im Bildungs- und Beschäftigungssystem und führt die wissenschaftliche Evaluierung durch. Die EBC\*L-Repräsentanzen sind für die Verbreitung des EBC\*L im jeweiligen Land sowie für die Qualitätssicherung zuständig. Eine der zentralen Aufgaben der Repräsentanz ist, landesweit ein Netzwerk akkreditierter EBC\*L-Prüfungszentren aufzubauen.<sup>1340</sup> Nur akkreditierte Bildungsinstitutionen haben unter Einhaltung international gültiger Vorgaben und unter Einsatz speziell geschulten Personals die Berechtigung, EBC\*L-Prüfungen abzunehmen und EBC\*L-Vorbereitungskurse anzubieten.<sup>1341</sup>

Das EBC\*L-System beinhaltet einen einheitlichen Lehrplan, der in einen international gültigen Lernzielkatalog mündet.<sup>1342</sup> Insgesamt umfasst das EBC\*L-Konzept drei Stufen. Stufe A vermittelt Allgemeinwissen für Fachkräfte in Produktion, Verkauf und Verwaltung. Die Vermittlung von Planungswissen an Schlüsselkräfte mit Planungskompetenz ist hingegen Ziel der Stufe B. Auf Stufe C wird laut Planung ab 2011 Führungswissen für Führungskräfte vermittelt, was derzeit noch nicht der Fall ist.<sup>1343</sup>

Die EBC\*L-Zertifikate werden im Rahmen handschriftlicher, 2-stündiger Prüfungen in den akkreditierten EBC\*L-Prüfungszentren erworben.<sup>1344</sup> Die Prüfungen beziehen sich inhaltlich auf die entsprechenden EBC\*L-Lernzielkataloge.<sup>1345</sup> Zur Vor-

1339 Siehe <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.at/goals.htm>.

1340 Ein Muster der Urkunde, welche die akkreditierten Prüfungszentren erhalten, befindet sich in Anhang E.

1341 Siehe <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.at/elements.htm>.

1342 Siehe <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.at/standard.htm>.

1343 Siehe <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.at/levels.htm>.

1344 Ein Muster des EBC\*L-Zertifikates befindet sich im Anhang E.

1345 Siehe <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.at/exam.htm>.

bereitung auf den EBC\*L gibt es unterschiedliche Angebote, wie Seminare akkreditierter Prüfungszentren, Bücher und E-Learning-Programme.<sup>1346</sup>

Momentan kann der EBC\*L in 31 Ländern in derzeit 25 Sprachen absolviert werden. Das EBC\*L-Zertifikat wurde bisher von mehr als 10.000 Personen erworben.<sup>1347</sup>

Die Prüfungsgebühr für den EBC\*L beträgt in Deutschland derzeit für Stufe A 149 Euro und für Stufe B 199 Euro. Diese Kosten werden veranschlagt für die Teilnahme an der Prüfung, die Beurteilung sowie die Ausstellung und Zusendung des Zertifikates. Im Falle einer Wiederholungsprüfung werden keine Vergünstigungen gewährt. Für Schüler, Studenten und ggf. für Empfänger von Transferzahlungen gibt es vergünstigte Prüfungsgebühren.<sup>1348</sup>

### 6.3.2 Analyse der European Business Competence Licence

#### • Entstehungskontext

Der Bedarf nach der Entwicklung des EBC\*L ergab sich nach Angaben der Entwickler dieses Zertifikats daraus, dass es in der Betriebswirtschaft keinen einheitlichen Standard gab und die vorhandenen Angebote zu lange, zu teuer und oftmals auch zu praxisfern waren.<sup>1349</sup> Insgesamt wurde das Konzept des EBC\*L nach Experten-aussage top down entwickelt und wird in dieser Form auch den beteiligten Akteuren vorgegeben.<sup>1350</sup>

#### • Zielsetzungen

Das Ziel der EBC\*L-Initiative ist die Verbreitung betriebswirtschaftlichen Kernwissens. Diese Initiative unterstützen Vertreter aus den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Politik.<sup>1351</sup> Der EBC\*L zielt darauf ab, einen internationalen Standard der betriebswirtschaftlichen Bildung zu setzen. Durch das damit verbundene Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren soll den Inhabern bescheinigt werden, dass sie über ein betriebswirtschaftliches Kernwissen verfügen, unabhängig davon, in welchem Land die Prüfung absolviert wurde. Durch die internationale Ausrichtung soll der EBC\*L zudem die Mobilität von Arbeitnehmern fördern.<sup>1352</sup>

1346 Siehe <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.at/prep.htm>.

1347 Siehe <http://www.ebcl.de/>.

1348 Siehe <http://www.ebcl.de/faq.php>. In Österreich beträgt die Prüfungsgebühr für die Stufe A 159 Euro und für die Stufe B für beide Teile jeweils 90 Euro oder für beide Teile zusammen 174 Euro.

Siehe <http://www.ebcl.at/cost.htm>.

1349 Siehe [www.ebcl.at/elements.htm](http://www.ebcl.at/elements.htm).

1350 Vgl. Interview 23.

1351 Eine Übersicht von Personen und Institutionen, die den EBC\*L unterstützen, findet man unter <http://www.ebcl.at/foerderer.htm>.

1352 Vgl. Interview 23 sowie [www.EBC\\*L.at/elements.htm](http://www.EBC*L.at/elements.htm).

„Durch die Vermittlung des durch das EBC\*L-Kompetenzkonzept zertifizierten Wissens und Könnens sollen die Adressaten ein Niveau an betriebswirtschaftlicher Bildung erreichen, das es ihnen ermöglicht, die fachlichen Überlegungen der jeweiligen betriebswirtschaftlichen Experten zu kennen, deren Handlungsweisen nachzuvollziehen und deren Entscheidungen schließlich umsetzen zu können. Das EBC\*L-Kompetenzkonzept will aus seinen Adressaten kompetente Gesprächspartner betriebswirtschaftlicher Fachleute nicht nur, aber vor allem in der Praxis von Wirtschaft und Verwaltung machen.“<sup>1353</sup> Dagegen ist es kein Ziel des EBC\*L-Kompetenzkonzeptes, betriebswirtschaftliches Expertenwissen in einzelnen Themenbereichen wie etwa Marketing oder Controlling zu zertifizieren.<sup>1354</sup>

Das Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa hat 2007 das sogenannte Memorandum „Wirtschaftskompetenz für Europa“<sup>1355</sup> formuliert, da eine 2006 durchgeführte Studie<sup>1356</sup> belegte, dass betriebswirtschaftliches Grundlagenwissen unter Schülern nur minimal verbreitet ist. Daraus ergibt sich die Forderung der Entwickler des EBC\*L nach einer Wirtschaftskompetenzoffensive mit dem Ziel der Verbreitung betriebswirtschaftlichen Kernwissens. Hierfür stellt der EBC\*L laut seiner Entwickler ein geeignetes Instrument dar. Dieser fördere die Mobilität innerhalb der Bildungssysteme und leiste so einen Beitrag zur Förderung des lebenslangen und berufsbegleitenden Lernens. Zudem diene er der Mobilitätsförderung und leiste einen Beitrag zur Förderung der Bildungsmotivation.<sup>1357</sup> Das Verfahren ist als anforderungsorientiert zu bewerten, da alle Akteure an die vorgegebenen Lernziele gebunden sind.<sup>1358</sup> Die Testbasierung verdeutlicht den summativen Charakter des EBC\*L.

### • Kompetenzverständnis

Durch das EBC\*L-Konzept wird neben der zertifizierten Vermittlung betriebswirtschaftlichen Wissens die Förderung allgemeiner, funktionaler Kompetenzen angestrebt. Zu diesen gehören die Problemlösungskompetenz, die Kommunikationskompetenz, die Lernkompetenz und die Methodenkompetenz. Die strukturelle Anordnung der Inhalte des EBC\*L-Kompetenzkonzeptes stellen die Entwickler als gestuftes Schichtenmodell dar, welches die folgenden um einen Kern gestuft angeordneten Schichten umfasst. Den innersten Kern bildet auf der Stufe A das Allgemeinwissen, in dem die Grundlagen einer praktisch umsetzbaren Wirtschaftskompetenz gelegt

---

1353 EBC\*L International und KWE e.V. (2008), S. 2.

1354 Vgl. EBC\*L International und KWE e.V. (2008), S. 3.

1355 Vgl. Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa e. V. (2007).

1356 Diese Studie wurde in Deutschland, Österreich, Ungarn und Tschechien unter Maturanten bzw. Abiturienten durchgeführt. Vgl. hierzu Katschnig/Hanisch (2006).

1357 Vgl. Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa e. V. (2007).

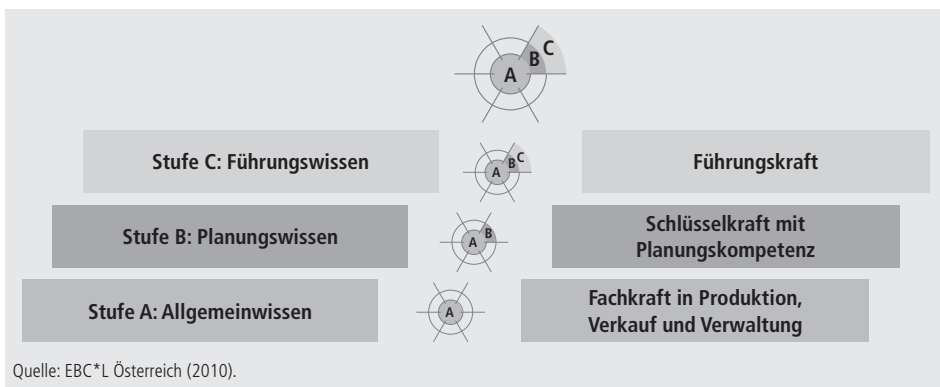
1358 Vgl. Interview 23.



werden sollen. Der mittlere Kern, welcher als konzentrische Schicht um den innersten Kern liegt, dient der Vermittlung der Kompetenz zu wirtschaftlichem Denken und Handeln innerhalb von Wirtschaftsinstitutionen. Hierbei steht die Umsetzung der Unternehmensziele im Vordergrund, und es soll Planungswissen erworben werden. Die beiden inneren Schichten werden schließlich von einem Mantel umgeben, welcher die verschiedenen Aspekte des Führens in wirtschaftlichen Institutionen sowie die Personalführung beinhaltet. Damit steht auf der Stufe C das sogenannte Führungswissen<sup>1359</sup> im Vordergrund. Nach Auffassung der Entwickler erweitert sich in der Logik des EBC\*L-Kompetenzkonzeptes das erforderliche Wissen nicht nur in seiner Quantität, sondern auch in seiner Qualität (vgl. Abbildung 54).<sup>1360</sup>

Im Rahmen des EBC\*L wird neben dem obigen eigens für dieses Zertifikat entwickelten Kompetenzverständnis auf das Konzept der *key competences* Bezug genommen.<sup>1361</sup>

Abbildung 54: Stufenkonzept des EBC\*L



1359 Damit ist das Wissen einer Führungskraft in einem Unternehmen gemeint.

1360 Vgl. EBC\*L International und KWE e.V. (2008), S. 4 ff.

1361 Diese acht *key competences* sind die folgenden: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Die entsprechende Empfehlung kann als Download der entsprechenden Empfehlung unter: [http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu\\_empfehlung\\_schluessselkompetenzen.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluessselkompetenzen.pdf) heruntergeladen werden. Nach Einschätzung der Entwickler leiste das EBC\*L-Konzept zur Förderung verschiedener *key competences* ebenfalls einen Beitrag. Durch die 5- bis 12-seitige handgeschriebene Prüfung werde die Kommunikation in der Muttersprache gefördert. Dadurch dass der EBC\*L in 22 Sprachen verfügbar ist, werde die Kommunikation in einer Fremdsprache ggf. gefördert. In der Prüfung müssen grundlegende mathematische Kenntnisse angewendet werden. Durch das Blended-Learning-Konzept entwickle sich die Lernkompetenz. Ebenso schreiben die Entwickler dem EBC\*L einen Beitrag zur Entwicklung der sozialen Kompetenz und der Bürgerkompetenz zu. Schließlich werde durch die Vermittlung von Wirtschaftskompetenzen ein Beitrag zur Entwicklung von Eigeninitiative und unternehmerischer Kompetenz geleistet. Vgl. Mihalic (2008) sowie Interview 23.

## • Methodik

Wie oben bereits erkennbar, gibt es den EBC\*L auf drei Stufen: Stufe A Allgemeinwissen, Stufe B Planungswissen und geplant ab 2011 auch Stufe C Führungswissen.<sup>1362</sup>

Das EBC\*L-Zertifikat Stufe A kann im Rahmen einer zweistündigen handschriftlichen Prüfung in einem akkreditierten EBC\*L-Prüfungszentrum abgelegt werden. Die Grundlage hierfür bietet der EBC\*L-Lernzielkatalog Stufe A.<sup>1363</sup> Die Prüfung gilt als bestanden, wenn 75 % der möglichen 100 Punkte erreicht wurden. Insgesamt umfasst die Prüfung sechzehn Wissensfragen, vier Verständnisfragen und ein Fallbeispiel. Die Fragen sind offen und nicht in Multiple-Choice-Form gestellt. Stufe B ist ebenso aufgebaut wie Stufe A, wobei Letztere als Zulassungsvoraussetzung hierfür besteht. Für Stufe B gibt es ebenfalls einen Lernzielkatalog.<sup>1364</sup> Die Prüfung ist hierbei in zwei Teile aufgeteilt, die unabhängig voneinander absolviert werden können. Es sind zum Bestehen jeweils 75 % der möglichen 80 Punkte erforderlich.<sup>1365</sup> Die Prüfungszentren bieten verschiedene Formen der Vorbereitung an, wie Abendkurse, Intensivkurse und reine E-Learning-Angebote.<sup>1366</sup> Ein ähnliches Kursangebot soll es auch für Stufe B geben.

Die Prüfungsabwicklung findet wie folgt statt: Der Projektleiter eines Prüfungszentrums meldet bei der EBC\*L-Repräsentanz eine Prüfung an. Diese organisiert daraufhin eine zertifizierte Aufsichtsperson, die am Prüfungstag vor Ort die Prüfung abhält.<sup>1367</sup> Weiter wird durch die EBC\*L-Repräsentanz die Beurteilung der Prüfungen und die Erstellung der Zertifikate vorgenommen.<sup>1368</sup> Die Zertifikate werden von EBC\*L International ausgestellt.<sup>1369</sup> Grundsätzlich stellt EBC\*L eine reine Fremdbe-

---

1362 Die Inhalte der Stufe A sind Unternehmensziele und Kennzahlen, Bilanzierung, Kostenrechnung sowie Wirtschaftsrecht. In der Stufe B sieht der Lehrplan die folgenden Inhalte vor: Businessplan Basics, Marketing und Verkauf sowie Finanzplanung (Budgetierung), Investitions- und Wirtschaftlichkeitsrechnung. Schließlich werden auf der Stufe C die Themen Organisation, Personalmanagement und Controlling vermittelt und abgeprüft.

1363 Download unter [http://www.EBC\\*L.at/pdf/Lernzielkatalog-EBC\\*L-StufeA-061113.pdf](http://www.EBC*L.at/pdf/Lernzielkatalog-EBC*L-StufeA-061113.pdf).

1364 International Centre of EBC\*L/Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa e.V. (2008).

1365 Siehe hierzu [http://www.EBC\\*L.at/exam.htm](http://www.EBC*L.at/exam.htm). Der Vorbereitungsaufwand für den EBC\*L ist laut Angaben der Entwickler sehr gering. Die Vorbereitungszeit beträgt etwa 30 bis 80 Stunden. Zur Vorbereitung stehen angepasst auf die jeweiligen Zielgruppen Seminare der akkreditierten Prüfungszentren, Bücher sowie E-learning-Programme zur Verfügung, wobei das KWE insbesondere die Nutzung von Blended-Learning empfiehlt. Siehe [http://www.EBC\\*L.at/prep.htm](http://www.EBC*L.at/prep.htm). Für die Absolvierung der EBC\*L-Prüfungen fallen Kosten an. Für die Prüfung der Stufe A sowie die Ausstellung des Zertifikats ist eine Gebühr von 150 Euro zu entrichten. Auf Stufe B fallen für beide Teilprüfungen jeweils 90 Euro bzw. 168 Euro bei Absolvierung einer Gesamtprüfung an. Für Schüler und Studenten werden jeweils Sonderrabatte gewährt.

1366 Dabei variieren die Kosten je nach Dauer des Kurses. Hier sei angemerkt, dass die Kosten für die zertifizierten EBC\*L-Bücher 60 Euro betragen und für das zertifizierte E-Learning-Programm „Easy Business“ 98,40 Euro. Siehe [http://www.EBC\\*L.at/cost.htm](http://www.EBC*L.at/cost.htm).

1367 Alle Prüfungen werden schriftlich und nach internationalen Richtlinien durchgeführt.

1368 Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 3.

1369 Vgl. Interview 23.

urteilung dar. Vor der Prüfung haben die Kandidaten jedoch durch die Diagnosetests die Möglichkeit der Selbstbeurteilung bzw. -einschätzung. Hier wird deutlich, dass EBC\*L nicht nur ein Zertifikat ist, sondern ein Qualifizierungskonzept ebenfalls Bestandteil des Verfahrens ist.<sup>1370</sup>

### ● Akteure

Das EBC\*L-Prüfungs- und Zertifizierungssystem hat international wie national verschiedene Organe. Das International Centre of EBC\*L in Wien ist operativer Träger des EBC\*L und hat die Aufgaben, diesen international zu verbreiten sowie das Prüfungs- und Zertifizierungssystem weiterzuentwickeln, wobei die Weiterentwicklung in Zusammenarbeit mit dem Kuratorium erfolgt. Letzteres fördert die flächendeckende Verbreitung betriebswirtschaftlichen Kernwissens im Bildungs- sowie im Beschäftigungssystem und führt die wissenschaftliche Evaluierung durch. Das Kuratorium hat darüber hinaus zwei Beratungsgremien eingerichtet: das Kompetenznetzwerk bestehend aus vier Expertenräten aus den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung, Medien, Politik und Verwaltung sowie den Länderrat. Die Mitglieder dieses Länderrates vertreten ihr jeweiliges Land im Kuratorium, stellen Kontakte mit geeigneten Personen und Institutionen her und wirken an der Qualitätssicherung mit.<sup>1371</sup>

Die EBC\*L-Landesrepräsentanzen verbreiten den EBC\*L in ihrem jeweiligen Land und sind für die Qualitätssicherung zuständig. Zudem passen sie den internationalen Standard so an, dass er den jeweiligen Landesverhältnissen entspricht. Eine zentrale Aufgabe der Repräsentanzen ist es, in ihrem Land ein Netzwerk akkreditierter EBC\*L-Prüfungszentren zu etablieren. Um die Berechtigung zu erlangen, EBC\*L-Prüfungen abzunehmen und entsprechende Vorbereitungskurse anzubieten, müssen sich Bildungsinstitutionen durch die Landesrepräsentanz akkreditieren lassen. Damit verpflichten sie sich zur Einhaltung der international gültigen Vorgaben und zum Einsatz eigens geschulter Personals. Die organisatorischen Strukturen des EBC\*L -erfahrens veranschaulicht Abbildung 55.

Der sogenannte internationale Professorenrat als Träger des EBC\*L-Konzeptes wird unter dem Dachverband Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa zusammengefasst. Das Kuratorium erstellt den Lehrplan des EBC\*L.<sup>1372</sup>

---

1370 Vgl. Interview 23.

1371 Siehe [http://www.EBC\\*L.at/elements.htm](http://www.EBC*L.at/elements.htm).

1372 Vgl. Interview 23.

Abbildung 55: Organigramm des EBC\*L-Verfahrens



In Österreich<sup>1373</sup> ist der EBC\*L bereits an verschiedenen Hochschulen in deren Bildungsangebot integriert und mit 2 bis 3 ECTS-Punkten bewertet.<sup>1374</sup> Um den organisatorischen und zeitlichen Aufwand für die Prüfungszentren möglichst gering zu halten, müssen die Hochschulen lediglich einen verantwortlichen Projektleiter benennen, welcher die Organisation der EBC\*L-Prüfung an der Hochschule übernimmt und verantwortlicher Ansprechpartner für die nationale EBC\*L-Repräsentanz ist. Zudem ist ein Stellvertreter zu benennen.<sup>1375</sup>

Eine Reihe von Unternehmen und Bildungsinstitutionen verwenden den EBC\*L ebenfalls bereits.<sup>1376</sup>

Die Zielgruppe des EBC\*L ist sehr breit, da sich das Zertifikat an alle Personen richtet, die im Wirtschaftsleben stehen bzw. künftig stehen werden, dabei jedoch über keine betriebswirtschaftliche Bildung verfügen oder ihre vorhandenen Kenntnisse auffrischen möchten (vgl. Abbildung 56).

1373 Hinsichtlich des EBC\*L nimmt Österreich im Bereich der Erwachsenenbildung eine Vorreiterrolle ein. Siehe [http://www.ebcl.at/pr\\_texte/2006\\_0518.htm](http://www.ebcl.at/pr_texte/2006_0518.htm).

1374 Vgl. Interview 23 sowie EBC\*L Repräsentanz Österreich (2010), S. 2.

1375 Der Projektleiter erhält unter der Voraussetzung, dass er zuvor einen Workshop absolviert, eine Aufwandsentschädigung. Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2010), S. 2.

1376 Die österreichischen Anwender sind beispielsweise unter [http://www.EBC\\*L.at/references.htm](http://www.EBC*L.at/references.htm) abrufbar.

Abbildung 56: Zielgruppen der Stufen des EBC\*L

Zielgruppen	EBC*L-Stufen		
Alle im Wirtschaftsleben stehenden Personen, die Schlüsselpositionen in einem Unternehmen einnehmen (wollen): z. B. TechnikerInnen, VerkäuferInnen, ProjektmitarbeiterInnen, Verwaltung	Stufe A		
ProjektleiterInnen	Stufe A	Stufe B	
KleinunternehmerInnen ohne Personal	Stufe A	Stufe B	
Existenz- und UnternehmensgründerInnen	Stufe A	Stufe B	
Budgetierende Führungskräfte/AbteilungsleiterInnen mit Personalverantwortung	Stufe A	Stufe B	Stufe C
LeiterInnen von Unternehmen (mit Personal)	Stufe A	Stufe B	Stufe C
Quelle: <a href="http://www.ebcl.at/groups.htm">http://www.ebcl.at/groups.htm</a> .			

Der EBC\*L ist nicht in einem bestimmten Bereich des Bildungssystems oder des Beschäftigungssystems verortet. Vielmehr können potenziell alle Akteure des Bildungssektors sowie Unternehmen dieses Zertifikat nutzen. Die Kandidaten können die Stufen des EBC\*L in unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems, aber auch in unterschiedlichen Ländern erwerben.<sup>1377</sup>

### • Normen und Standards

Der durch den EBC\*L gesetzte internationale Standard betriebswirtschaftlicher Bildung beinhaltet die folgenden Elemente: einen einheitlichen Lehrplan, der in einen Lernzielkatalog mit internationaler Gültigkeit<sup>1378</sup> einfließt, sowie eine einheitliche Prüfung. Weiter ist ein wichtiges Element des EBC\*L die Trennung zwischen der Prüfungsvorbereitung, der Prüfungsdurchführung und der Beurteilung.<sup>1379</sup> Alle Prüfungszentren haben sich nach Expertenaussage bei der Prüfung des EBC\*L genau an die im Handbuch festgelegten Reglementarien zu halten.<sup>1380</sup> Inhaltlich dürfen maximal 10% der Lehr-/Lernziele landesspezifische Adaptionen sein, damit die in-

1377 EBC\*L wurde in Österreich von zahlreichen Unternehmen als betriebswirtschaftlicher Bildungsstandard in ihr Aus- und Weiterbildungsangebot aufgenommen. Siehe hierzu [http://www.EBC\\*L.at/company.htm](http://www.EBC*L.at/company.htm). Zudem wird er derzeit von vielen Schulen in Österreich genutzt. Im Schul- sowie im Hochschulbereich werden die Prüfungen von einem Pool von EBC\*L-Aufsichtspersonen durchgeführt. Um in diesen Pool aufgenommen zu werden, ist die Teilnahme an einem Workshop für EBC\*L-ProjektleiterInnen und -Aufsichtspersonen notwendig. Aufsichtspersonen erhalten eine Aufwandsentschädigung pro durchgeführte EBC\*L-Prüfung. Die Gebühr für den Workshop beträgt 75 Euro bei einer Dauer von ca. 5 Stunden. Siehe [http://www.EBC\\*L.at/schools.htm](http://www.EBC*L.at/schools.htm). Zudem haben verschiedene Hochschulen in Österreich sich entschlossen, den Studierenden den ECB\*L als zusätzliches internationales Zertifikat anzubieten. Dabei wurde der ECB\*L entsprechend den Vorgaben des Bologna-Prozesses mit 2 ECTS-Punkten bewertet. Siehe [http://www.EBC\\*L.at/university.htm](http://www.EBC*L.at/university.htm). Ebenso bieten zahlreiche Bildungsinstitutionen in Österreich Vorbereitungskurse auf den ECB\*L an. Als Grundlagen für die Akkreditierung eines Prüfungszentrums gelten die „Anforderungen an EBC\*L Prüfungszentren“ sowie die „EBC\*L Gebühren“. Siehe [http://www.EBC\\*L.at/examcenters.htm](http://www.EBC*L.at/examcenters.htm).

1378 Durch die internationale Gültigkeit des EBC\*L sollten die Voraussetzungen für die Mobilität aller Akteure geschaffen werden.

1379 Vgl. Interview 23 sowie [http://www.EBC\\*L.at/standard.htm](http://www.EBC*L.at/standard.htm).

1380 Vgl. Interview 23.

ternationale Vergleichbarkeit des Zertifikats nicht gefährdet wird.<sup>1381</sup> Die Landesrepräsentanzen und die Prüfungszentren bewegen sich insgesamt bei der Umsetzung innerhalb der im EBC\*L-Handbuch festgeschriebenen und verbindlichen Vorgaben und Reglementarien.<sup>1382</sup>

Sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen können sich um eine Akkreditierung als Prüfungszentrum bewerben. Dabei besteht lediglich die Bedingung, dass diese seit mindestens drei Jahren am Bildungsmarkt etabliert sein müssen. Zudem muss das Prüfungszentrum alle Anforderungen erfüllen, um Prüfungen ordnungsgemäß durchführen und auf diese vorbereiten zu können. Die Art der Vorbereitung ist nicht näher reglementiert. Die letztgenannte Anforderung ist durch ein entsprechendes betriebswirtschaftliches Seminarprogramm zu dokumentieren. Falls das Prüfungszentrum bisher keine betriebswirtschaftlichen Kurse anbietet, ist ein detailliertes Konzept für die Prüfungsvorbereitung vorzulegen. In der Regel sollten die Prüfungszentren über geeignete Räumlichkeiten zur Durchführung von Prüfungen verfügen.<sup>1383</sup>

Die Prüfungszentren müssen neben dem verantwortlichen Projektleiter und dessen Stellvertreter über mindestens zwei Aufsichtspersonen verfügen.<sup>1384</sup> Der Projektleiter ist gegenüber der Landesrepräsentanz für alle Aktivitäten des Prüfungszentrums verantwortlich; er muss Angestellter oder Besitzer des Prüfungszentrums sein. Aufgabe der Aufsichtspersonen ist es, die korrekte Durchführung der Prüfungen entsprechend den EBC\*L-Richtlinien sicherzustellen. Zur Wahrnehmung dieser Funktion müssen sie einen Workshop besuchen und eine entsprechende Prüfung erfolgreich absolvieren.<sup>1385</sup> Wie die Aufsichtspersonen müssen auch die Projektleiter und ihre Stellvertreter einen Workshop besuchen und eine dazugehörige Prüfung ablegen. Diese Ausbildung erfolgt gemäß den im Handbuch festgelegten Richtlinien durch den Lizenzgeber auf Kosten des Lizenznehmers. Die in einem speziellen Dokument festgeschriebenen Prüfungsrichtlinien sind verbindlich und werden in den Workshops erläutert. Handelt ein Projektleiter oder eine Aufsichtsperson nicht entsprechend den Prüfungsrichtlinien, so führt dies zum Entzug der Zertifizierung, bei

---

1381 Vgl. EBC\*L International und KWE e.V. (2008), S. 10.

1382 Vgl. ebenda.

1383 Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 2. Die Prüfungszentren können die Prüfungen abgesehen vom akkreditierten Standort zudem bei Firmenkunden in deren Räumlichkeiten landesweit durchführen, insofern die erforderlichen Voraussetzungen vorliegen. Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 3.

1384 Der Projektleiter und dessen Stellvertreter können auch gleichzeitig die Funktion als Aufsichtspersonen übernehmen.

1385 Die Aufsichtspersonen erhalten vom Kuratorium ein zwei Jahre gültiges Zertifikat. Dieses Zertifikat verlängert sich automatisch, sofern die Aufsichtsperson während der Gültigkeitsdauer mindestens eine Prüfung pro Jahr durchführt und an den verpflichtenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen der Repräsentanz teilnimmt. Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 3 sowie Interview 23.

Wiederholungen wird dem Prüfungszentrum die Akkreditierung entzogen.<sup>1386</sup> Es wird deutlich, dass das EBC\*L-Verfahren eine Reihe von Standards enthält. Diese beziehen sich auf den Input, den Prozess und den Output des Verfahrens. Inputstandards sind insbesondere die Anforderungen an die Prüfungszentren und deren Personal. Die Vorgaben hinsichtlich der Durchführung der Prüfungen und der festgeschriebenen Rollenverteilung lassen sich als Prozessstandards einordnen. Der Lernzielkatalog stellt einen Outputstandard dar.

### • Verfügungsrechte

Die Ausgabe des EBC\*L-Zertifikates erfolgt ausschließlich durch EBC\*L International.<sup>1387</sup> Zur Durchführung der Prüfungen zur Erlangung des EBC\*L-Zertifikats sind ausschließlich akkreditierte Prüfungszentren berechtigt.<sup>1388</sup> Sie werden durch die jeweilige Landesrepräsentanz akkreditiert. Nach einem positiven Abschluss der Erstauditierung schließt das Prüfungszentrum mit der Repräsentanz einen Akkreditierungsvertrag ab. EBC\*L International führt die Verhandlungen mit Einrichtungen, die daran interessiert sind, Landesrepräsentanz in ihrem Land zu werden. Die Rechte und Verpflichtungen der Landesrepräsentanzen werden entsprechend dem EBC\*L-Handbuch in einem Vertrag geregelt. Die Landesrepräsentanzen entscheiden durch Akkreditierung ihrerseits darüber, welche Einrichtungen als Prüfungszentrum aktiv werden dürfen.<sup>1389</sup>

Die Kandidaten erwerben mit dem Absolvieren des EBC\*L Stufe A die Berechtigung, den EBC\*L Stufe B zu erwerben und mit diesem die Berechtigung, den EBC\*L Stufe C zu erwerben.<sup>1390</sup> Das System ist jedoch in sich geschlossen. Es ergeben sich aus dem Erwerb des EBC\*L keine Berechtigungen im Bildungs- oder Beschäftigungssystem. Ausnahmen stellen hierbei die Fälle dar, in denen der EBC\*L als Komponente in ein Bildungsprogramm eingebunden ist, wie beispielsweise als Bestandteil eines Hochschulstudiengangs. In diesen Fällen ergeben sich dann ggf. jeweils von der Bildungseinrichtung selbst festgelegte, mit dem EBC\*L verbundene Berechtigungen.

Der Erwerb des EBC\*L ist für Kandidaten in allen Ländern, in denen das Zertifikat angeboten wird, möglich. Einzige Restriktion ist die chronologische Absolvierung der drei Stufen.<sup>1391</sup>

---

1386 Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 4 sowie Interview 23. Voraussetzungen, um Beurteiler werden zu können, sind BWL-Kenntnisse sowie Erfahrungen im Bereich Zertifizierung und Schulung. Den Beurteilerstatus erhält eine Person erst dann, wenn ihre ersten zwanzig Prüfungen von einem zentralen Beurteiler nachbearbeitet und überprüft wurden. Vgl. Interview 23.

1387 Vgl. Interview 23.

1388 Dies wird durch entsprechende Verträge geregelt. Vgl. Interview 23.

1389 Vgl. EBC\*L International und KWE e.V. (2008), S. 10.

1390 Vgl. Interview 23.

1391 Vgl. Interview 23.

### • Verfahrenskoordination

Eine der wichtigsten Aufgaben der Landesrepräsentanzen im Rahmen des EBC\*L ist es, ein landesweites Netzwerk akkreditierter Prüfungszentren aufzubauen. Dabei läuft die Akkreditierung der EBC\*L-Prüfungszentren in drei Schritten ab. Zunächst wird in der Informationsphase die grundsätzliche Eignung des Prüfungszentrums festgestellt.<sup>1392</sup> In der Antragsphase stellt das Prüfungszentrum einen schriftlichen Antrag an die EBC\*L-Landesrepräsentanz, welche die eingereichten Unterlagen prüft. Sofern sie zu einem positiven Ergebnis kommt, findet die gebührentechnische Abwicklung statt. Hiernach ist das Prüfungszentrum zur Werbung mit dem EBC\*L als Teil seines Bildungsangebotes berechtigt. Zudem wird es auf der Homepage der Landesrepräsentanz gelistet und in das Marketing des Kuratoriums aufgenommen. In der Akkreditierungsphase schließlich nehmen die Projektleiter, ihre Stellvertreter und die Aufsichtspersonen an den bereits erwähnten Workshops teil. Zudem wird der Akkreditierungsvertrag ausgestellt und unterzeichnet. Im Weiteren werden den Prüfungszentren die Prüfungsbögen auf Bestellung zugesendet. Von diesem Zeitpunkt an ist das akkreditierte Prüfungszentrum zur Durchführung von EBC\*L-Prüfungen berechtigt.<sup>1393</sup>

Um die Qualität zu kontrollieren und den einheitlichen Zertifizierungsstandard zu gewährleisten, führt die nationale Repräsentanz regelmäßig Auditierungsmaßnahmen durch, für welche die folgenden Vorgaben bestehen. Die Auditoren nehmen unvorangemeldet an den Prüfungen teil, wozu ihnen Zugang zu gewährt ist. Zudem können sie Einblick in alle EBC\*L-relevanten Unterlagen verlangen. Weiter kontaktiert die Repräsentanz die Kandidaten stichprobenartig und befragt sie zum Prüfungsablauf. Die Prüfungszentren sind verpflichtet, alle nicht öffentlichen Unterlagen, speziell die Prüfungsbögen und -ergebnisse, vertraulich zu behandeln und gegen unberechtigten Zugriff und Manipulation zu schützen.<sup>1394</sup> Hinsichtlich des Marketings der Prüfungszentren gibt es ebenfalls bestimmte standardisierte Vorgaben.<sup>1395</sup>

Die Institutionen und Personen, die den EBC\*L nutzen, verfolgen mit dieser Nutzung ökonomische Interessen. Daher werden zwischen den Akteuren, insbesondere zwischen EBC\*L International und den Landesrepräsentanzen sowie zwischen diesen und den einzelnen Prüfungszentren, Verträge geschlossen. Diese Verträge sehen bei Fehlverhalten auch Vertragsstrafen vor.<sup>1396</sup> Im Rahmen des EBC\*L gibt es

---

1392 Dabei werden der Akkreditierungsantrag, der Mustervertrag und die AGB sowie die Gebührenregelungen übergeben.

1393 Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 6.

1394 Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 4.

1395 Vgl. EBC\*L Repräsentanz Österreich (2008), S. 5.

1396 Vgl. Mihalic (2008).



keinen vertraglich vereinbarten Gebietsschutz. Die Landesrepräsentanzen bemühen sich jedoch, einerseits ein flächendeckendes Netz von Prüfungszentren aufzubauen, andererseits aber auch eine zu hohe Dichte zu vermeiden, um die Wirtschaftlichkeit der Prüfungszentren nicht infrage zu stellen.<sup>1397</sup> Die verschiedenen Prüfungszentren haben jeweils ihre eigenen Zielgruppen, weshalb sich die Konkurrenz in Grenzen hält. Es gibt zudem Kooperationen zwischen den Prüfungszentren; sie tauschen auch Personal aus. Im Rahmen des Verfahrens ist der Zugriff der beteiligten Akteure zu bestimmten Informationen genau geregelt. EBC\*L ist in ein internationales Netzwerk eingebettet, welches zentral gesteuert wird. Die Prüfungszentren bearbeiten neben dem EBC\*L auch andere Bereiche. Sie sind in bestehende Systeme eingebettet (so wird EBC\*L z. B. in einen Studiengang integriert).<sup>1398</sup>

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Das Akkreditierungssystem des EBC\*L ist das zentrale Instrument, wodurch die Prüfungszentren den potenziellen Nutzern ihre Qualität signalisieren. Die Lehrmaterialien des EBC\*L sind teilweise ebenfalls mit bestimmten Gütesiegeln oder Qualitätsauszeichnungen versehen, um die potenziellen Nutzer von deren Qualität zu überzeugen. Diese haben darüber hinaus die Möglichkeit, auf der Homepage der nationalen EBC\*L-Repräsentanzen den Lehrplan/Syllabus einschließlich der operationalisierten Lernziele, Beispielprüfungen sowie der Prüfungskriterien einzusehen. Nach Expertenaussage erhalten die Repräsentanzen eine vordefinierte Struktur der EBC\*L-Homepage, was für die Zielgruppe den Vorteil hat, dass somit eine einheitliche und einfache Navigation möglich ist. Das Handbuch steht den Beteiligten je nach Zugangsberechtigung zur Verfügung.<sup>1399</sup>

Die Zertifizierung im Rahmen des EBC\*L ist auf das Screening der Kandidaten durch die Prüfungszentren beschränkt. Es kommen ausschließlich Testverfahren zum Einsatz. Deklarative Methoden, in denen der Kandidat seine Kompetenzen durch Beschreibungen oder Belege signalisiert, enthält das EBC\*L-Zertifizierungssystem nicht.

### 6.3.3 Überblick und Typologisierung der EBC\*L

Der EBC\*L verfolgt bildungspolitisch die Vergabe eines Zertifikates, welches keine Entsprechung im formalen Bildungssystem hat. Daher kann er hinsichtlich dieses Kriteriums als autonomes Verfahren eingeordnet werden. Zur gleichen Zuordnung gelangt man bei der Betrachtung des Kriteriums der methodischen Zielsetzung,

---

1397 Vgl. Interview 23 sowie <http://www.wirtschaftsfuehrerschein.de/Seiten/faq.htm>.

1398 Vgl. Interview 23.

1399 Vgl. Interview 23.

da das Verfahren summativ ausgerichtet ist. Dies setzt sich fort in dem Einsatz der Methoden. So werden im Rahmen der Zertifizierung mit dem EBC\*L Fremdbeurteilungen anhand von Testverfahren vorgenommen. Die Akteure des EBC\*L sind in erster Linie im privatwirtschaftlichen Bereich angesiedelt. Daneben werden die Einrichtungen des formalen Bildungssystems in das Verfahren eingebunden. Dies führt hinsichtlich des Kriteriums Akteure zu einer uneindeutigen Zuordnung zum autonomen oder integrativen Verfahrenstyp. Dagegen lässt sich aufgrund des verfahrensintern entwickelten Standards der Zertifizierung und der Kriterienorientierung die Zuordnung bezüglich des Kriteriums der Normen und Standards wieder eindeutiger vornehmen. Dafür spricht auch, dass die institutionellen Verfügungsrechte mittels eines Akkreditierungsverfahrens vergeben werden. Da jedoch über die sich aus dem Verfahren ergebenden Berechtigungen der Individuen keine Daten vorliegen, muss angenommen werden, dass sich aus dem Zertifikat zunächst weder Berechtigungen im Beschäftigungs- noch im Bildungssystem ergeben. Dies ist typisch für sekundierende Verfahren. Die Koordination des EBC\*L erfolgt durch EBC\*L International in Zusammenarbeit mit dem Kuratorium. Dabei lässt sich die Vorgehensweise als der deliberativen OMK sehr ähnlich bewerten. Die Nutzung der Instrumente des Signalings und Screenings liegt weitestgehend aufseiten der anerkennenden Stelle. Dies spricht wiederum für die Einordnung in den autonomen Verfahrenstyp. Diesem Typ lässt sich der EBC\*L bei Betrachtung aller Kriterien gemeinsam recht eindeutig zuordnen.

Die Analyseergebnisse werden in Abbildung 57 noch einmal überblickshaft dargestellt.

Abbildung 57: Überblick der Analyseergebnisse des EBC\*L

Kriterium	Ausprägung														
Zielsetzung	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/> (ausschließlich)	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>												
Kompetenzverständnis															
Entstehungskontext	Theorie <input checked="" type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>												
Dimensionierung	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td>Stufe C: Führungswissen</td></tr> <tr><td>Stufe B: Planungswissen</td></tr> <tr><td>Stufe A: Allgemeinwissen</td></tr> </table>					Stufe C: Führungswissen	Stufe B: Planungswissen	Stufe A: Allgemeinwissen							
Stufe C: Führungswissen															
Stufe B: Planungswissen															
Stufe A: Allgemeinwissen															
Methodik															
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/> (ausschließlich)												
Ablaufschritte	<table border="1"> <tr><th>Identifizierung</th><th>Beurteilung</th><th>Validierung</th><th>Zertifizierung</th><th>Formale Anerkennung</th></tr> <tr><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung											
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input type="checkbox"/>		Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>											
Akteure	<pre> graph TD     IP[Internationaler Professorenrat] -- "erstellt Lehrplan" --&gt; KWE[KWE]     KWE -- "arbeiten zusammen" --&gt; ICEBC[International Centre of EBC*L]     ICEBC -- "akkreditiert" --&gt; LR[Landesrepräsentanzen]     LR -- "vergeben Zertifikat" --&gt; ICEBC     LR -- "etablieren" --&gt; NNA[Netzwerke der akkreditierten Prüfungszentren]     LR -- "ist Ansprechpartner für" --&gt; VPL[Verantwortliche Projektleiter]     NNA -- "benennen" --&gt; VPL     VPL -- "schulen" --&gt; P[Personal]     NNA -- "setzen ein" --&gt; P     P -- "qualifizieren, überwachen und bewerten Prüfungen" --&gt; ZG[Zielgruppen]     KWE -- "hat eingerichtet" --&gt; KN[Kompetenznetzwerk]     KWE -- "hat eingerichtet" --&gt; LR     </pre>														

Fortsetzung Abbildung 57

Kriterium	Ausprägung												
<b>Normen und Standards</b>													
Zieldimension	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Input</td> <td>Prozess</td> <td>Output</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input	Prozess	Output	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
Input	Prozess	Output											
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Berufliche Standards</td> <td>Bildungsstandards</td> <td>Bewertungsstandards</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
<b>Verfügungsrechte</b>													
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	<p>International Centre of EBC*L: Vergabe der EBC*L-Zertifikate, Akkreditierung der Landesrepräsentanzen</p> <p>Akkreditierte Prüfungszentren: Durchführung und Bewertung der Prüfungen</p> <p>Landesrepräsentanzen: Akkreditierung der Prüfungszentren</p>												
Berechtigungen	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Abschluss</td> <td>Zertifikat</td> <td>Teilnahmebescheinigung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bildungssystem</td> <td>Beschäftigungssystem</td> <td>Verfahren selbst</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>(bei Bewerbungen o. Ä.)</p>	Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung											
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst											
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
<b>Verfahrens-koordination</b>													
Signaling/ Screening	<p>The diagram consists of two side-by-side graphs. Both have 'Aktivität' on the y-axis (ranging from 'gering' to 'hoch') and 'Anerkennende Stelle' on the x-axis. The left graph is titled 'Informationsasymmetrie I' and shows a shaded triangular area representing a positive linear relationship. The right graph is titled 'Informationsasymmetrie II' and shows a similar shaded triangular area. In the right graph, a horizontal line labeled 'OMK' is drawn above the x-axis, and the area below it is shaded. The x-axis is also labeled 'Individuum'.</p>												
Quelle: Eigene Darstellung.													

## 6.4 European Computer Driving Licence (ECDL)

### 6.4.1 Darstellung der European Computer Driving Licence

Der Europäische Computerführerschein (ECDL), international auch als ICDL bezeichnet, ist ein international anerkanntes Zertifikat für Computerbenutzer. Das Ziel des Zertifikates ist es, Wissen über Computer sowie Fertigkeiten hinsichtlich bestimmter weitverbreiteter Standard-Computeranwendungen zu bescheinigen. Die internationale Koordination liegt in Händen der ECDL-Foundation, einer Non-Profit-Organisation mit Sitz in Dublin, die die Einhaltung der jeweils aktuellen ECDL-Standards international überwacht und den ECDL fortlaufend weiterentwickelt. Der ECDL wird von 30 europäischen Gesellschaften für Informatik herausgegeben. Die Umsetzung in den einzelnen Ländern obliegt den nationalen Vertragspartnern der ECDL-Foundation. In Deutschland ist dies die Dienstleistungsgesellschaft für Informatik (DLGI) mit Sitz in Bonn.<sup>1400</sup>

Experten der 148 beteiligten Länder aktualisieren den Syllabus des ECDL regelmäßig. Die aktuelle Version 5.0 stammt aus dem Jahr 2008.<sup>1401</sup> Die Inhalte des Zertifikates zielen auf die grundlegenden Fähigkeiten ab, die zur Bedienung eines Computers erforderlich sind, wobei der ECDL-Lehrplan produktneutral formuliert ist. Mit dem ECDL sollen keine Spezialisten zertifiziert werden, vielmehr handelt es sich um ein Breitenzertifikat.<sup>1402</sup> Hierzu werden weltweit Prüfungen nach einem einheitlichen Standard abgenommen. Im Rahmen des sogenannten ECDL Core werden sieben einander ergänzende Module geprüft und zertifiziert. Sobald 4 frei wählbare dieser 7 Module erfolgreich abgelegt wurden, erhält der Nutzer den sogenannten ECDL-Start. Der ‚ECDL Advanced‘ bescheinigt daneben umfassendere Kenntnisse in einer oder mehreren Standardapplikationen, wie sie die Betreuer von IT-Nutzern benötigen.<sup>1403</sup>

ECDL-Prüfungen werden ausschließlich von durch die nationale ECDL-Organisation zugelassenen Prüfungszentren abgenommen.<sup>1404</sup> Die Prüfungen werden unter Aufsicht von Testleitern meist computergestützt am PC abgenommen. Die Modulprüfungen haben 35 Fragen, die in 35 Minuten beantwortet werden müssen, wobei mindestens 75 % korrekt sein müssen, um die Prüfung zu bestehen. Intendiert ist, die Fragen möglichst anwendungsbezogen zu formulieren. Zur Vorbereitung auf die ECDL-Prüfungen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Neben Internetangeboten

---

1400 Siehe <http://www.dlgi.de/ecdl/sowie> Sherwood-Smith (2000), S. 240 f.

1401 Vgl. DLGI (2007).

1402 Ein Muster des ECDL-Zertifikates für Kandidaten befindet sich im Anhang F.

1403 Siehe [http://www.dlgi.de/fileadmin/redaktion/ECDL-Workshop/7\\_Module\\_ECDL.pdf](http://www.dlgi.de/fileadmin/redaktion/ECDL-Workshop/7_Module_ECDL.pdf) sowie <http://www.dlgi.de/fileadmin/redaktion/ECDL-Workshop/ECDLFAQJuni2009.pdf>.

1404 Ein Muster der Urkunde für akkreditierte ECDL-Prüfungszentren befindet sich im Anhang F.

werden Druck- oder Online-Medien sowie von den akkreditierten Bildungseinrichtungen spezielle Kurse angeboten.<sup>1405</sup>

Im Februar 2009 betrug die Zahl der ECDL-Teilnehmer neun Millionen.<sup>1406</sup> Der Preis für ein ECDL-Zertifikat setzt sich grundsätzlich aus der Skills Card und der Testgebühr zusammen, weshalb sich durch eine unterschiedliche Anzahl an Skills Cards und Tests – je nach Zertifikat – unterschiedliche Preise ergeben. Die Kosten variieren in der Regel zwischen den Testcentern. Hier werden exemplarisch die Preise in Österreich angegeben. Dort kostet die Skills Card 50 Euro, und ein Test kostet 26,50 Euro, woraus sich für den ECDL Core Gesamtkosten von 235,50 Euro ergeben. Für den ECDL Advanced kostet die Skills Card 35 Euro und jeder Test ebenso 35 Euro. Um ein Zertifikat zu erhalten, muss hier jeweils ein Test absolviert werden. Die Kosten für alle 4 Advanced Zertifikate betragen damit 280 Euro.<sup>1407</sup>

## 6.4.2 Analyse der European Computer Driving Licence

### • Entstehungskontext

Diettrich/Kohl geben einen Überblick über die Aktivitäten auf europäischer Ebene, die für die IT-Aus- und Weiterbildung insgesamt relevant sind.<sup>1408</sup> Vor diesem Hintergrund stellen die beiden Autoren fest, dass die an diesem Entwicklungsprozess beteiligten Institutionen in einem Zusammenhang stehen. So sind die auf EU-Ebene aktiven Interessengruppen, Akteure, Initiativen und Konzepte miteinander eng verflochten und vernetzt. Daneben lässt sich feststellen, dass es seit Mitte der 90er-Jahre eine Vielzahl von Programmen und Aktionen gibt, die mit IT-affinen Themen befasst sind.<sup>1409</sup>

Im Jahre 1994 wurde in Finnland der europäische Computerführerschein (*European Computer Driving Licence*, kurz ECDL) von der finnischen Computergesellschaft als nationales Zertifikat damals unter dem Namen *Computer Driving Licence* (CDL) entwickelt. In Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und einigen Ausbildungsunternehmen erarbeitete die *Finnish Information Processing Association* das Konzept für dieses Zertifikat. Auch der CDL bestand bereits aus sieben Modulen. Das Konzept wurde von der europäischen Informatikgesellschaft (*Council of European Professional Informatics Societies*, kurz CEPIS) aufgegriffen. Sie stellte eine soge-

---

1405 Siehe [http://www.dlgi.de/fileadmin/redaktion/ECDL-Workshop/ECDL\\_Pruefungsrichtlinien\\_1\\_3\\_2010.pdf](http://www.dlgi.de/fileadmin/redaktion/ECDL-Workshop/ECDL_Pruefungsrichtlinien_1_3_2010.pdf).

1406 Siehe <http://www.dlgi.de/news/ganze-meldung/meldung/396/?L=vblwdaowbjrivr&cHash=db9bf71804c98d66544cdce984f28a9c>.

1407 Siehe <http://www.ecdl.at/service/preise.html>.

1408 Vgl. Diettrich/Kohl (2006), S. 62.

1409 Vgl. Diettrich/Kohl (2006), S. 62. Die Autoren halten weiter fest, dass die europäische Berufsbildungspolitik explizit, aber auch implizit Ansprüche an die Gestaltung von IT-Weiterbildungskonzepten formuliert, wenn diese europäische Anforderungen aufnehmen oder eine europaweite Anerkennung erfahren soll.

nannte *User Skills Task Force* aus Vertretern verschiedener europäischer Länder zusammen, welche das Konzept überprüfte und feststellte, dass es sich auch für die europaweite Nutzung eignet. Zunächst wurde der ECDL im Rahmen einer Initiative zur Schaffung eines einheitlichen Standards für Informatikanwendungen in Europa und im Weiteren dann weltweit als ICDL (*International Computer Driving Licence*) verbreitet.<sup>1410</sup> Beim ECDL handelt es sich um einen Top-down-Ansatz.<sup>1411</sup>

### ● Zielsetzungen

ECDL-Programme wurden gestartet, um dem wahrgenommenen Bedarf nach einer Verbesserung der Computerbreitenbildung zu begegnen.<sup>1412</sup> Einige der Kernpunkte, die in den entsprechenden Berichten der Europäischen Kommission benannt wurden, waren die folgenden: In den Schulen müssen größere Anstrengungen unternommen werden, um die nächste Generation auf Teilhabe und vollen Nutzen vorzubereiten, es müssen nachhaltige Maßnahmen ergriffen werden, um das öffentliche Bewusstsein für die Vorteile einer aktiven Teilnahme an der Informationsgesellschaft zu vergrößern, und es müssen gemeinsame Anstrengungen unternommen werden, um weitreichendere soziale Vorteile, vor allem auf lokaler und gemeinschaftlicher Ebene, zu realisieren. Der ECDL richtet sich an diesen Forderungen aus.<sup>1413</sup>

Die übergeordneten Ziele der Verbreitung des ECDL sind:

- die Verbesserung des Niveaus der Computerkompetenz aller europäischen Bürger, der Beschäftigten, der Arbeitssuchenden, der Personen zu Hause und der Schüler und Studenten
- die Steigerung der Produktivität aller Arbeitnehmer, die den Computer bei ihrer Tätigkeit benutzen
- die Ermöglichung besserer Returns on Investment in der Informations- und Kommunikationstechnologie
- die Absicherung, dass alle Computernutzer die bewährten Verfahren und Vorteile der Computernutzung verstehen.<sup>1414</sup>

Der ECDL selbst ist als Zertifizierungsverfahren eindeutig summativ. Die Diagnostetests, welche zur Vorbereitung auf die Prüfungen genutzt werden können, stellen nach Einschätzung des befragten Experten ein formatives Element dar.<sup>1415</sup>

---

1410 Vgl. Interview 22, Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 37, Sherwood-Smith (2000), S. 241 sowie Österreichische Computer Gesellschaft (2007).

1411 Vgl. Interview 22.

1412 Vgl. Interview 22.

1413 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 240 f.

1414 Vgl. ebenda.

1415 Vgl. Interview 22.

## • Kompetenzverständnis

Allgemein lassen sich IT-Kompetenzen als „dispositionelle Fähigkeiten und Bereitschaften eines Individuums, in einer neuartigen, unstrukturierten bzw. komplexen Situation erfolgreich zu handeln“<sup>1416</sup>, definieren.<sup>1417</sup> CEPIS definiert ebenfalls allgemein den Begriff der E-Skills, welcher professionelle bzw. fachmännische IKT-Fertigkeiten, IKT-Enduser-Fertigkeiten sowie E-Führungs-Fertigkeiten bzw. E-Business-Fertigkeiten umfasst.<sup>1418</sup>

IKT-Enduser-Fertigkeiten, wie sie der ECDL prüft, umfassen Fähigkeiten, die ein Individuum benötigt, um IKT-Systeme und -Bausteine für unterschiedlichste Zwecke effektiv nutzen zu können. Enduser-Fertigkeiten umfassen grundlegende digitale Bildung, die Nutzung allgemeiner (generischer) Software-Hilfsmittel in einer dienstlichen Umgebung und die Anwendung von spezialisierten Hilfsmitteln, die wesentliche berufliche Funktionen in einer großen Zahl von Nutzungssektoren unterstützen.<sup>1419</sup>

Der ECDL ist ein Zertifikat auf einem Basiskompetenzlevel. Dieses Basislevel wird im ECDL-Syllabus durch eine detaillierte Auflistung des geforderten Wissens und der geforderten Anwendungen reglementiert. Die Elemente des Syllabus werden von Experten aus der Praxis als grundlegende Kompetenzen für bedeutsam erachtet. Ebenso ist der ECDL aber auch ein Zertifikat praktischer Kompetenzen. Daher müssen Kandidaten, die den ECDL erwerben, das Wissen über die im Syllabus aufgeführten Anwendungen haben, den Zweck der Anwendungen verstehen und die Anwendungen selbst ausführen können. Damit können sich die Testfragen des ECDL auf reines Wissen, auf das Verständnis von funktionalen Abläufen sowie auf die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden, beziehen.<sup>1420</sup>

---

1416 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 179.

1417 Hier muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass damit noch keine Schlussfolgerung möglich ist, welche Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften in welchem Maß zu diesem erfolgreichen Handeln beitragen. Hanft/Müskens/Muckel stellen Überlegungen an, welche Dispositionen hier hypothetisch eine Auswirkung haben könnten. Dies sind insbesondere die folgenden: Fertigkeiten im Umgang mit Textverarbeitungssystemen, Sozialkompetenzen, motivatorische Variablen, allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, Leistungsmotivation, zielgerichtete Planung und strukturiertes Vorgehen, Lernbereitschaft und -fähigkeit sowie Kreativität. Es wird deutlich, dass sich selbst für den relativ eng begrenzten Kompetenzbereich der basalen Fertigkeiten im IKT-Bereich eine Vielzahl von Dispositionen vermuten lässt. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 179 f.

1418 Vgl. CEPIS (2006), S. 66.

1419 Enduser nutzen IKT als Unterstützung ihrer Arbeit, die in der Regel nicht im IKT-Bereich ist. Vgl. CEPIS (2006), S. 66.

1420 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 244. Der ECDL beansprucht, Fertigkeiten (Skills) abzuprüfen. Der Nutzen dieser Fertigkeiten bei realen Arbeits- oder Tätigkeitsanforderungen ist jedoch nicht empirisch belegt. Der ECDL wurde nicht hinsichtlich tatsächlicher beruflicher IT-Anforderungen validiert. Hanft/Müskens/Muckel weisen darauf hin, dass vor allem das Modul „Grundbegriffe der Informationstechnologie“ sehr kognitiv ausgerichtet ist und der Bezug zu konkreten Arbeits- bzw. Tätigkeitsanforderungen unklar ist. Daher ist ebenfalls unklar, inwieweit die gewählten Wissens- und Fertigungsbereiche den im Arbeitskontext benötigten Funktionen entsprechen. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 40.



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in unterschiedlichen Zusammenhängen Überlegungen hinsichtlich des im Rahmen des ECDL relevanten Kompetenzverständnisses angestellt wurden. Diese Überlegungen erfolgen jedoch auf einer eher abstrakten und wenig verfahrensbezogenen Ebene. Das Kompetenzverständnis des Verfahrens selbst kann als pragmatisch charakterisiert werden. Es weist keine theoretische Fundierung auf.<sup>1421</sup>

### ● Methodik

Um den ECDL zu erwerben, müssen sieben Teilprüfungen innerhalb von drei Jahren erfolgreich abgelegt werden.<sup>1422</sup> Alle ECDL-Prüfungen können jederzeit in beliebiger Reihenfolge in jedem Prüfungszentrum abgelegt werden. In Deutschland stellt die DLGI dem Kandidaten, sobald er alle Prüfungen erfolgreich abgelegt hat, das ECDL-Zertifikat aus. Nach dem Bestehen von vier beliebigen der insgesamt sieben Prüfungen wird dem Kandidaten der ECDL-Start ausgestellt.<sup>1423</sup>

Die sieben ECDL-Module lauten wie folgt: Grundlagen der Informationstechnologie (IT), Computerbenutzung und Dateiverwaltung, Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbank, Präsentation sowie Information und Kommunikation. Die Absolvierung dieser Teilprüfungen wird auf der sogenannten Skills Card erfasst. Während sich der ECDL an Anfänger richtet, wurde der ‚ECDL Advanced‘ für fortgeschrittene Benutzer entwickelt. Dabei ist der ECDL keine Voraussetzung, um die Advanced-Zertifikate zu erlangen. Die ECDL-Standards sind produktoffen formuliert. Dennoch werden die Prüfungen normalerweise mithilfe der gängigen Microsoft-Produkte durchgeführt.<sup>1424</sup>

Alle Teilprüfungen dauern 30 bis 45 Minuten und sind vollkommen standardisiert. Dabei werden durch die Aufgaben nur kleinteilige Fertigkeiten bzw. die Kenntnis einzelner Programmfunktionen abgeprüft. Komplexe und ganzheitliche Aufgaben werden nicht verwendet. Teile der Prüfungen werden mittels sogenannter ‚*In-Application*-Aufgaben‘ umgesetzt, wobei dem Prüfling in einer simulierten Software-Umgebung reale Bedienfunktionen zur Verfügung stehen.<sup>1425</sup>

1421 Vgl. Interview 22.

1422 Diese Prüfungen werden beispielsweise in Deutschland von über 1.200 autorisierten Prüfungszentren angeboten. Vor dem Ablegen der ersten Prüfung erwirbt der Kandidat an einem von ihm gewählten Testzentrum seine persönliche sogenannte Skills Card, in welche die einzelnen Teilprüfungen eingetragen werden. Hier sei angemerkt, dass die Einrichtungen bei der Gestaltung des Lernprozesses völlig frei sind. Vgl. Interview 22.

1423 Vgl. DLGI (2010a).

1424 Alternativ gibt es jedoch auch den ECDL-Linux, der dem ECDL entspricht. Hierbei erfolgt die Umsetzung unter Nutzung der entsprechenden Linux-Programme. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 38.

1425 Da jedoch nur eindeutig vorgegebene Programmfunktionen verlangt werden, liegt keine vollständige Handlung mit den Phasen „Planung“, „Durchführung“, „Kontrolle“ und „Auswertung“ vor (vgl. hierzu Hacker 1986). Die abgeprüften Fähigkeiten sind in der Regel häufig verwendete Programmfunktionen. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 39.

Hanft/Müskens/Muckel erläutern die Methodik des ECDL-Word-2000-Diagnosetests, welche identisch mit der der entsprechenden ECDL-Zertifizierungsprüfung ist.<sup>1426</sup> Es handelt sich in beiden Fällen um standardisierte Online-Fertigkeitstests, die aus verschiedenen Items bestehen. Häufig werden *Screenshots* präsentiert, auf deren Grundlage der Prüfling die zur Durchführung einer Aktion geeignete Funktion auswählen muss. Der Test hat keine Zeitbeschränkung, die Auswertung erfolgt vollautomatisiert unmittelbar nach Testende auf einem zentralen Webserver. Das Testergebnis stellt den Prozentsatz richtig bearbeiteter Items dar. Für dieses Resultat gibt es keine Normierung. Dies begründen die Testhersteller damit, dass es sich um ein kriterienorientiertes Verfahren handelt.<sup>1427</sup>

Sofern die in einer Prüfung erfassten Tätigkeiten die Verwendung von Software-Applikationen erfordern, wird versucht, die Kriterienbezogenheit der Prüfungsanforderungen durch die Einbindung der entsprechenden Anwendungen in die Prüfung zu erhöhen. Im Idealfall wird die Vollversion bzw. eine realitätsnahe Simulation dieser Anwendung in die onlinebasierte Prüfungsumgebung integriert. Die Zertifikatsprüfungen des ECDL enthalten entsprechend webbasiert dargestellte Simulationen gängiger Office-Anwendungen.<sup>1428</sup> Insgesamt stellt die Zertifizierung durch den ECDL eine reine Fremdbeurteilung dar.<sup>1429</sup>

### ● Akteure

ECDL ist eine Initiative des bereits erwähnten Dachverbandes der Europäischen Computergesellschaften CEPIS. International garantiert die ECDL Foundation<sup>1430</sup>, eine Non-Profit-Organisation mit Sitz in Dublin, die Einhaltung des international einheitlichen Standards. Die Aufgabe der Foundation ist es, den ECDL weiterzuentwickeln und die Qualität des ECDL und der ECDL-Prüfungen sicherzustellen. Sie vergibt nationale Lizenzen und ernennt nationale Akkreditierungseinrichtungen. Als die weltweite Autorisierungsstelle entwickelt die Foundation Standards und Richtlinien für den ECDL und überprüft diese mit einem Qualitätssicherungssystem. Sie kontrolliert die einzelnen Computergesellschaften und die ECDL-Lizenznehmer vor Ort mittels regelmäßiger Audits. Die Zielsetzung der Foundation besteht darin, das allgemeine Niveau der IT-Kenntnisse anzuheben und die Verbreitung von EDV-

1426 Nach Angaben des Testanbieters DLGI/Enlight kann ab einer Quote von 80 % richtig beantworteter Fragen davon ausgegangen werden, dass die entsprechende Zertifizierungsprüfung bestanden würde.

1427 Vgl. Interview 22, Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 153 f. Zur Kriteriengültigkeit des ECDL-Tests siehe ebenda, S. 172 ff. sowie zu den Fehlern I. und II. Art ebenda, S. 219 f. Aktuelle Informationen zu den ECDL-Diagnosetests findet man unter <http://www.dlgi.de/ecdl/diagnosetest/ecdl-diagnosetests/>.

1428 Schwierigkeiten hierbei ergeben sich aus dem hohen Programmieraufwand für Simulationen sowie aus dem Erwerb der Rechte an den simulierten oder eingebundenen Anwendungen beim Hersteller oder Programmator. Vgl. Hanft/Müskens (2003), S. 230.

1429 Vgl. Interview 22.

1430 Die ECDL Foundation wurde 1997 unter der Schirmherrschaft von CEPIS gegründet.

Kenntnissen zu fördern. In Deutschland setzt die DLGI mbH das Zertifikat um, welches von der Gesellschaft für Informatik (GI) getragen wird. Die DLGI ist für die Akkreditierung der Testcenter zuständig. Die Online-Prüfungen werden von der Firma EnlightKS entwickelt, gehostet und angeboten.<sup>1431</sup>

Neben den obigen Akteuren gibt es ein internationales Standardisierungsgremium, die sogenannte Syllabus-Gruppe, die sich aus nationalen Vertretern zusammensetzt. Neben Fragen der Gestaltung des Syllabus werden in dieser Gruppe auch Fragen der IT-Sicherheit und der möglichen Erweiterung des ECDL diskutiert.<sup>1432</sup> Die Überarbeitung des Syllabus erfolgt durch die Foundation auf Grundlage von Rückmeldungen der nationalen Akkreditierungseinrichtungen.<sup>1433</sup>

### • Normen und Standards

Die Zertifizierung im Rahmen des ECDL ist mit einer Vielzahl von Standards verbunden.<sup>1434</sup> So bildet der zugrunde liegende Standard den Kern des Verfahrens, woran dieses auszurichten ist. Dies schließt Schulungsunterlagen und Trainingsmaterial ein. Diese werden geprüft, bevor das ECDL-Logo verwendet werden darf. Hinsichtlich der didaktischen Konzepte gibt es jedoch keine Vorgaben, da der Trainingsprozess nicht reglementiert bzw. standardisiert werden soll. Vielmehr repräsentiert der Syllabus als Lehrplan des ECDL-Programms den zentralen Qualitätsstandard.<sup>1435</sup> Daneben stellt das sogenannte *characteristic test template* den zweiten wesentlichen Standard des Verfahrens dar.<sup>1436</sup>

Sämtliche Prüfungsanforderungen sind für die Teilnehmer uneingeschränkt zugänglich.<sup>1437</sup> Dabei sind die Prüfungsanforderungen weitestgehend unabhängig von der Software. Ebenso können die entsprechenden Teilprüfungen mit unterschied-

1431 Vgl. DLGI (2010a), Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 37 sowie Sherwood-Smith (2000), S. 241. Die Prüfungen sind auf der Homepage der Firma EnlightKS zugänglich: <http://www.enlightks.com/ecdlidcl-solution>.

1432 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 283.

1433 Vgl. Interview 22 sowie Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 40.

1434 Im Kontext des Leonardo-da-Vinci-Projektes Harmonise (Survey of Certification Schemes for IT Professionals across Europe towards Harmonisation) definiert CEPIS Zertifizierung im weitesten Sinne als formale Bewertung des Wissens und/oder der Fertigkeiten eines Kandidaten in Bezug auf einen bestimmten Bereich in Übereinstimmung mit einem festgelegten Standard. Im engeren Sinne versteht CEPIS Zertifizierung als Schlusspunkt eines Lernprozesses einschließlich eines Akkreditierungssystems. Dieses validiert die Fähigkeiten des Kandidaten formal, eine Reihe von Aktivitäten am Arbeitsplatz hinsichtlich der geforderten Standards durchzuführen. Vgl. CEPIS (2006), S. 5 (Harmonise Abschlussbericht). Der Standard ist so formuliert, dass er den Output sichert. Vgl. Interview 22.

1435 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 284 f. sowie DLGI (2010a).

1436 Vgl. Interview 22.

1437 Durch den online bereitgestellten Syllabus sind die Prüfungsgebiete eindeutig benannt (Download unter [http://www.dlgi.de/uploads/media/ECDL\\_Syllabus\\_5\\_0\\_ECDL\\_DE.pdf](http://www.dlgi.de/uploads/media/ECDL_Syllabus_5_0_ECDL_DE.pdf)). Vgl. DLGI (2007). Wie im Abschnitt Methodik bereits erwähnt, hat der Kandidat durch die Bereitstellung von sogenannten Diagnosetests die Möglichkeit, seine Chancen hinsichtlich des Bestehens der Zertifikatsprüfung zu ermitteln. Vgl. DLGI (2010).

lichen Betriebssystemen abgelegt werden.<sup>1438</sup> Die Standardisierung der Durchführung soll eine vollständige Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gewährleisten.<sup>1439</sup>

Die ECDL-Operatoren sind verantwortlich für die Einhaltung der ECDL-Standards in ihrem Land. Der Vertrag zwischen der ECDL Foundation und den ECDL-Operatoren gewährt diesen die Rechte auf den neuen Syllabus und spezifiziert die Standards und Prozeduren, die beachtet werden müssen. Die Erfüllung der ECDL-Standards wird von der ECDL Foundation kontrolliert. Die ECDL *Standards and Quality Guidelines* umfassen die folgenden Bereiche: die effektive Administration, die Pflichten der ECDL Foundation gegenüber den ECDL-Operatoren, die Pflichten der ECDL-Operatoren gegenüber den Prüfungszentren, die Verfahrensweisen zur Anerkennung eines Prüfungszentrums und die Testverfahren eines Prüfungszentrums.<sup>1440</sup>

In Deutschland ist die DLGI die einzige Einrichtung, die Prüfungszentren lizenziert. Um als Prüfungszentrum anerkannt zu werden, müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein. Diese betreffen die Hardware, den Prüfungsraum, welcher zertifiziert wird, sowie die Qualifikationen des Personals. Jeder Testleiter, der den ECDL abnimmt, muss diesen selbst besitzen. Ein entsprechender Standard gilt für die Abnahme des ECDL Advanced. Zudem müssen alle Testleiter eine eintägige Weiterbildung absolvieren, in der die Administration und Hintergründe des Tests, die Durchführung der Prüfung sowie die Verhaltensmaßregeln während dieser Prüfung Gegenstand sind. Darüber hinaus werden in unregelmäßigen Abständen mit kurzer Vorankündigungszeit Audits der Prüfungen hinsichtlich der vereinbarten Vorgaben durchgeführt.<sup>1441</sup>

Die Zusammenstellung der Prüfungsfragen des ECDL orientiert sich vor allem am Kriterium der Inhaltsvalidität. Das Ziel der Prüfungen ist es, den Syllabus möglichst optimal abzubilden. Die Entwickler sehen einen Zertifikatstest als eine repräsentative Stichprobe aus dem Lernzielbereich des Syllabus. Der Standard des ECDL ist dabei konstant und wird nicht an die Stichprobe angepasst, da es sich um einen externen Standard handelt. Die Tests werden nach den Vortests und der Konstruktionsphase in einem speziellen Abnahmeverfahren von der Foundation abgenommen. Hiernach erteilt die Foundation zunächst ein Feldtest-Approval, sodass die Tests zur Gewinnung statistischer Daten in den Prüfungszentren eingesetzt werden

---

1438 Dadurch dass die Testversionen für unterschiedliche Softwareversionen und -hersteller verfügbar sind, wird eine hohe Fairness bezüglich des Kompetenzerwerbs angestrebt. Da die Testsoftware jedoch bei vielen Softwarefunktionen einen bestimmten Bedienweg verlangt, sind diejenigen, die gewohnt sind, diese Funktion auf andere Art und Weise auszuführen, somit potenziell im Nachteil. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 38 f.

1439 Hier sei angemerkt, dass die Interpretationsobjektivität hoch sein kann, falls der Zertifikatsrezipient mit den Prüfungsstandards vertraut ist. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 38 f.

1440 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 251.

1441 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 281.

können. Die Entwickler verstehen den ECDL als ein sogenanntes szenarienbasiertes Testen.<sup>1442</sup>

### • Verfügungsrechte

Der verfügungsrechtliche Rahmen der ECDL Foundation gestaltet sich folgendermaßen: Die Rechte an der Computer Driving Licence wurden zunächst von CEPIS erworben. Diese hat hiernach die vollständigen Rechte für Europa durch ein Abkommen auf die ECDL Foundation übertragen. Ein weiteres Abkommen regelt die Übertragung der weltweiten Rechte auf die ECDL Foundation.<sup>1443</sup> Das ECDL-Konzept ist somit Eigentum der ECDL Foundation. Diese überträgt die ECDL-Rechte normalerweise in Bezug auf ein Land im Rahmen einer Lizenz auf die Fachorganisation für Computertechnik, welche Mitgliedsorganisation der CEPIS ist.<sup>1444</sup>

Die Lizenz berechtigt zur Nutzung des ECDL-Konzeptes und zum Aufbau eines Programms zur Verbreitung des ECDL in dem jeweiligen Land.<sup>1445</sup> Die Prüfungszentren werden dann eingerichtet, um die Prüfungen durchzuführen.<sup>1446</sup>

Das Verhältnis zwischen der ECDL Foundation und dem Lizenznehmer regelt eine Standard-ECDL-Lizenzvereinbarung, welche auch die Standards für den Ablauf vorschreibt. Die Lizenznehmer dürfen die Lizenz nutzen und ihrerseits Verträge mit Prüfungszentren abschließen und diese damit zur Nutzung des ECDL-Konzeptes und der Skills Card berechtigen.<sup>1447</sup>

Die ECDL Foundation sichert und kontrolliert, dass sich die Vereinbarungsgeber eines Standardvertrages an die Vorgaben der vergebenen Lizenz halten.<sup>1448</sup> Im Rahmen des ECDL-Verfahrens werden die Zertifizierungen ausschließlich von un-

1442 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 282 f.

1443 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 248 f.

1444 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 249.

1445 Der nationale Lizenznehmer muss sich in Europa zunächst qualifizieren, um eine Mitglied von CEPIS zu werden. Vgl. Interview 22.

1446 Die Gesamtverantwortung liegt weiter bei der Foundation, welche die Einhaltung der Standards sicherstellt. Dem ECDL-Konzept und seiner Etablierung liegt der Gedanke zugrunde, dass dieses demokratisch und unter der Zustimmung aller Mitglieder der ECDL Foundation vorangetrieben wird. Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 249.

1447 Vgl. Interview 22. Alternativ darf der Lizenznehmer eine Art von Partnerschaft eingehen und eine unabhängige Sublizenz für sein Land entwickeln. Der Sublizenznehmer darf in diesem Fall Verträge mit den Prüfungszentren zur Verbreitung des ECDL abschließen. Der Begriff ECDL-Operator wird für die Organisationen verwendet, die den ECDL in einem bestimmten Gebiet kontrollieren, managen und anwenden. Durch eine Vereinbarung kann es ermöglicht werden, dass es in einem nationalen Gebiet mehrere ECDL-Operatoren gibt. Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 250.

1448 Einer der Standardinhalte eines solchen Vertrages ist die Verpflichtung der ECDL-Operatoren und der Prüfungszentren, der ECDL Foundation jederzeit Zugang zu Auditierungszwecken zu gewähren. Die Personen, die das Audit durchführen, sind berechtigt, alle Bücher, Belege, Dokumentationen, Systeme und verwendete oder verwaltete Software der Prüfungszentren zu überprüfen, Kopien hiervon anzufertigen und daraus Auszüge zu entnehmen. Die Standards and Quality Guidelines wurden erarbeitet, um sicherzustellen, dass die Operatoren und die Prüfungszentren in abgestimmter Weise agieren. Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 250.

terrichtenden Bildungseinrichtungen ausgeführt. Hierzu sei angemerkt, dass Hanft/Müskens darin die Gefahr eines Interessenkonfliktes sehen, da somit der Forderung nach Entkopplung von Lernen und Zertifizierung nicht entsprochen wird, was sie als eine sinnvolle Unterstützung der institutionellen Trennung zwischen Bildungs- und Prüfungseinrichtungen erachten.<sup>1449</sup>

Das Produkt ECDL besteht für den Nutzer aus zwei Teilen: dem ECDL selbst und der sogenannten Skills Card, welche ein offizieller Beleg der bisher abgelegten Prüfungen ist. Der ECDL bestätigt, dass der Besitzer fähig ist, einen Computer im Rahmen der Standardanwendungen zu nutzen, und dass der Besitzer gemäß dem ECDL-Standard und dem ECDL-Syllabus getestet wurde. Der ECDL ist ein international akzeptiertes Dokument, das europaweit ein ähnliches Format hat.<sup>1450</sup>

ECDL-Kandidaten haben die Möglichkeit, ihre Skills Card in jedem Prüfungszentrum auch international zu nutzen, und aufgrund der standardisierten Lerninhalte und des Curriculums können sie ihre ECDL-Zertifizierung in einem anderen Land fortsetzen.<sup>1451</sup> Sowohl der ECDL als auch die Skills Card sind international anerkannte Dokumente.<sup>1452</sup> Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem ECDL um ein eigenes System handelt, welches in der Regel nicht in das formale Bildungssystem eingebunden ist. Jedoch lässt sich ein Bezug des ECDL zum Beschäftigungssystem feststellen, da eine Studie der Universität Oldenburg belegt, dass sich der Besitz dieses Zertifikats positiv in Bewerbungssituationen auswirkt.<sup>1453</sup> Dies lässt sich jedoch nicht als Berechtigung interpretieren.

### ● Verfahrenskoordination

Die ECDL Foundation steuert den ECDL als zentrales Organ durch die Wahrnehmung verschiedener Funktionen.<sup>1454</sup> Mit der Unterstützung der Mitgliedsländer ist die ECDL Foundation verantwortlich für die Überprüfung und Entwicklung des ECDL- und des Skills-Card-Konzeptes, für die Entwicklung des Syllabus und des Testsystems sowie für die Unterstützung des Entwurfes automatisierter Testwerkzeuge. Weiter ist die Foundation für die Qualitätssicherung in den Mitgliedsorganisationen aller teilnehmenden Länder zuständig. Hierzu entwickelt sie die *Standard and Quality Guidelines* für die Prozesse des ECDL. Sie kontrolliert und auditiert die anderen Akteure. Im Rahmen des Marketings akquiriert sie neue Mitglieder. Zudem

---

1449 Der Interessenkonflikt liege darin, dass sich die Forderung nach Lernprozessunabhängigkeit der Zertifizierung einerseits und das Interesse der Einrichtung, Kunden für ihre eigenen Lehrgänge zu gewinnen, andererseits gegenüberstehen. Vgl. Hanft/Müskens (2003), S. 30.

1450 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 246 f.

1451 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 284.

1452 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 247.

1453 Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004) sowie Interview 22.

1454 Vgl. Interview 22.

unterstützt sie die bestehenden Mitglieder bei der Entwicklung in ihren Ländern und verbreitet Informationen.<sup>1455</sup> Als Non-Profit-Organisation mit Sitz in Irland erwirtschaftet die Foundation ihre Einnahmen vor allem aus dem Verkauf von Skills Cards.<sup>1456</sup>

Der ECDL-Operator entwickelt den Markt in seinem Gebiet durch das Akkreditieren von Prüfungszentren. In diesem Markt sind insbesondere die Verfügbarkeit von Trainingskursen für den ECDL und dessen Verbreitung unabdingbar – im Bildungssystem, in der Industrie und in unabhängigen Trainingseinrichtungen. Prüfungszentren können private Ausbildungseinrichtungen und Schulen, Ausbildungsabteilungen von Unternehmen, staatliche Ausbildungszentren, Universitäten oder sonstige berufsbildende Einrichtungen sein. Jedes der Zentren wird nach den Vorgaben des ECDL *International Testing Standard* ausgewählt. Aufsichtspersonen für die Tests werden geschult und offiziell anerkannt. Zum Zweck des Weiterverkaufs und der Verbreitung verkaufen die ECDL-Operatoren Skills Cards an offiziell anerkannte Unternehmen sowie Ausbildungs- und Prüfungszentren.<sup>1457</sup>

In der IT-Branche ist die Zunahme der anbieterspezifischen Zertifizierungen rückläufig. Dagegen sind anbieterunabhängige Angebote gerade erst am Beginn ihres Lebenszyklus. Man kann zudem eine Verlagerung hin zu profilbasierter Zertifizierung beobachten. Diese Entwicklungen werden vor allem seitens der anbieterneutralen und anbieterunabhängigen Zertifizierungsanbieter, wie es der ECDL ist, vorangetrieben.<sup>1458</sup>

Es bleibt festzuhalten, dass der ECDL seitens der Foundation europaweit hierarchisch gesteuert wird. Die Beziehungen zwischen den Operatoren und der Foundation sind dabei vertraglich geregelt. Anders gestaltet sich die Koordination auf der nationalen Ebene. Hier lassen sich die Strukturen als vielmehr marktmäßig charakterisieren. Die OMK spielt bei der Koordination des ECDL praktisch keine Rolle. Hier ist lediglich auf den auf europäischer Ebene entwickelten European

---

1455 Die ECDL Foundation bietet inzwischen neben dem ECDL, welcher ein Enduser-Zertifikat ist, ein Zertifizierungsprogramm namens EUCIP (European Certification of Informatics Professionals) an. EUCIP stellt das Komplement zum ECDL dar, um einen Pfad hin zur Professionalisierung zu ermöglichen. Der Markt der Enduser-Zertifizierung stellt sich jedoch ganz anders dar als der der Zertifizierung von IKT-Professionals, da ersterer ein Geschäft mit sehr großem Volumen ist und weniger spezialisiert und fragmentiert ist. Der ECDL nimmt in seinem Feld eine herausragende Stellung ein. Bis 2006 wurden sieben Millionen Kandidaten registriert, und mittlerweile ist der ECDL international als International Computer Driving Licence (ICDL) anerkannt. CEPIS charakterisiert den ECDL als eine alleinstehende, klar fokussierte Qualifikation, die Arbeitnehmer und Arbeitgeber gleichermaßen schätzen. Zudem steht laut der CEPIS hinter dem ECDL ein starkes Marketing, Qualitätssicherung und eine dauernde Weiterentwicklung. Vgl. CEPIS (2006), S. 7.

1456 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 248. Für die Ausstellung der Skills Card ebenso wie für die Teilprüfungen erheben die Testcenter Gebühren. Diese variieren je nach Testcenter und werden den Interessenten nach Anfrage bekannt gegeben. Vgl. Hanft/Müskens/Muckel (2004), S. 40.

1457 Vgl. Sherwood-Smith (2000), S. 250 f.

1458 Vgl. CEPIS (2006), S. 5.

e-Competence Framework, der als Kompetenzrahmen für Fach- und Führungskräfte aus dem IT-Bereich konzipiert ist, hinzuweisen. Dieser stellt ein Kernergebnis der ‚E-Skills‘-Politik der EU-Kommission dar.<sup>1459</sup>

- **Instrumente des Signalings und Screenings**

Die Abschlussprüfung des ECDL, welche in speziellen Testcentern durchgeführt wird und an fest vorgegebenen Standards orientiert ist, kann als ein Instrument gesehen werden, um im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens belegen zu können, welche Kompetenzen ein Bewerber mitbringt. Daher lässt sich feststellen, dass der ECDL selbst ein Signaling-Instrument auf dem Arbeitsmarkt darstellt.

Der mit dem ECDL verbundene Zertifizierungsprozess ist jedoch vom Screening der zertifizierenden Einrichtungen dominiert. Die Kandidaten weisen ihre Kompetenzen durch ihre Performanz im Rahmen der entsprechenden ECDL-Tests nach. Damit spielt Signaling in Form dokumentierter Kompetenzbeschreibungen oder Nachweise bei der ECDL-Zertifizierung keine Rolle. Die ECDL-Prüfungszentren signalisieren ihrerseits durch die Akkreditierung, die Orientierung am Syllabus sowie die Einhaltung der Prüfungsrichtlinien ihre Qualität. Das ECDL-Logo soll den potenziellen Nutzern gegenüber ein Gütesiegel sein. Darüber hinaus stellen die Anbieter nach Expertenangaben Informationen im Internet sowie durch telefonische Beratung bereit.<sup>1460</sup>

### 6.4.3 Überblick und Typologisierung des ECDL

Der ECDL lässt sich nach seiner bildungspolitischen Zielsetzung als Verfahren des autonomen Typs bewerten, da durch den ECDL ein Zertifikat ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem vergeben werden soll. Dafür spricht ebenso die methodische Zielsetzung des Verfahrens, welche summativ ist. Die eingesetzten Methoden weisen auf eine sehr eindeutige Zuordnung zum autonomen Typ, da Fremdbeurteilungen unter Nutzung von Testverfahren vorgenommen werden. Die an dem Verfahren beteiligten Akteure sind zum einen im privatwirtschaftlichen Bereich verortet, zudem werden auch die Einrichtungen des formalen Bildungssystems einbezogen. Daher ist hinsichtlich dieses Kriteriums eine Uneindeutigkeit zwischen autonomem und integrativem Typ gegeben. Eindeutig fällt hingegen die Bewertung des Kriteriums Normen und Standards aus. Innerhalb des ECDL-Verfahrens selbst wird der Standard der Zertifizierung festgelegt, wobei eine kriterienorientierte Beurteilung vorgenommen wird. Dies spricht klar für eine Einordnung als autonomes Verfahren. Dies bekräftigt weiter, dass im Rahmen des

---

1459 Vgl. IG Metall (2010).

1460 Vgl. Interview 22.



ECDL institutionelle Verfügungsrechte durch ein Akkreditierungsverfahren vergeben werden. Lediglich die individuellen Berechtigungen der Individuen sind hinsichtlich ihrer Relevanz im Beschäftigungssystem eher geringer ausgeprägt, bzw. hierüber liegen keine belastbaren Daten vor. Dies spricht hier für eine tendenzielle Zuordnung zum autonomen Typ oder zum sekundierenden Typ. Die Koordination des ECDL erfolgt durch die ECDL Foundation. Diese bedient sich dabei tendenziell ähnlicher Vorgehensweisen wie es der OMK entspricht. Dabei ist eine eher deliberative Ausprägung festzustellen. Hinsichtlich der Instrumente des Signaling und Screening liegt die überwiegende Aktivität im Rahmen des ECDL in jedem Fall bei der anerkennenden Stelle, wodurch die Einordnung als autonomes Verfahren unterstützt wird. Diese Einordnung lässt sich bei der Betrachtung aller Kriterien in Gänze eindeutig vornehmen.

Die Analyseergebnisse werden in Abbildung 58 zusammengefasst.

Abbildung 58: Überblick der Analyseergebnisse des ECDL

Kriterium	Ausprägung				
Zielsetzung	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/> (ausschließlich)	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>		
Kompetenzverständnis	Kein explizit ausgewiesenes Kompetenzverständnis, eher pragmatisch				
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input checked="" type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<b>Wissen</b>		<b>Anwendungsbezogenes Ausführungswissen</b>		
Methodik					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/> (ausschließlich)		
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Beurteilung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Validierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Zertifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Formale Anerkennung</b> <input type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/> (Testverfahren)	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
Akteure	<pre> graph TD     CEPIS[CEPIS] -- hat Rechte übertragen --&gt; ECDL_Foundation[ECDL Foundation (garantiert Einhaltung der Standards)]     ECDL_Foundation -- vergibt nationale Lizenzen und erkennt nationale Akkreditierungseinrichtungen an --&gt; Lizenznehmer[Lizenznehmer]     Lizenznehmer -- akkreditieren --&gt; Pruefungszentren[Prüfungszentren]     Pruefungszentren -- prüfen und zertifizieren --&gt; Kandidaten[Kandidaten]     Kandidaten --&gt; ECDL_Zertifikat[ECDL-Zertifikat]     Syllabus_Gruppe[Syllabus-Gruppe (nationale Vertreter)] -- gestaltet --&gt; Syllabus[Syllabus]     ECDL_Foundation -- überarbeitet --&gt; Syllabus     ECDL_Foundation -- kontrolliert --&gt; Nationale_Computer_Gesellschaften[Nationale Computergesellschaften]     Nationale_Computer_Gesellschaften -- tragen --&gt; ECDL_Zertifikat     ECDL_Foundation -- sichert Qualität und entwickelt weiter --&gt; ECDL_Zertifikat     Nationale_Computer_Gesellschaften -- setzen um --&gt; ECDL_Zertifikat     Syllabus --&gt; Nationale_Computer_Gesellschaften     </pre>				

Fortsetzung Abbildung 58

Kriterium	Ausprägung												
<b>Normen und Standards</b>													
Zieldimension	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Input</td> <td>Prozess</td> <td>Output</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input	Prozess	Output	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
Input	Prozess	Output											
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Berufliche Standards</td> <td>Bildungsstandards</td> <td>Bewertungsstandards</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
<b>Verfügungsrechte</b>													
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	<p>ECDL Foundation: weltweite Rechte auf Vergabe des ECDL, Kontrolle der nationalen Lizenznehmer                      Lizenznehmer: Nutzung des ECDL-Konzeptes und Netzwerkaufbau, Abschluss von Verträgen mit Prüfungszentren                      Prüfungszentren: Durchführung der Prüfungen und Vergabe der Zertifikate, ggf. vermitteln der Inhalte des ECDL in Unterrichtsmaßnahmen</p>												
Berechtigungen	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Abschluss</td> <td>Zertifikat</td> <td>Teilnahmebescheinigung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bildungssystem</td> <td>Beschäftigungssystem</td> <td>Verfahren selbst</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>(bei Bewerbungen o. Ä.)</p>	Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung											
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst											
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
<b>Verfahrens-koordination</b>													
<b>Signaling/ Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationssymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>												
Quelle: Eigene Darstellung.													

## 6.5 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

### 6.5.1 Darstellung des European Credit Transfer and Accumulation System

ECTS ist ein Leistungspunktesystem für den Hochschulbereich, das innerhalb des gesamten europäischen Hochschulraumes Anwendung findet. Damit steht das System in enger Verbindung zum Bologna-Prozess<sup>1461</sup>, dessen Bestandteil es ist. ECTS wurde in den meisten Bologna-Ländern per Gesetz in das Hochschulsystem integriert. Durch das System soll die studentische Mobilität gefördert werden. Des Weiteren soll ECTS die Hochschuleinrichtungen bei der Qualitätssicherung unterstützen.<sup>1462</sup>

Mittels des ECTS sollen Studierende dabei unterstützt werden, ihre Studienleistungen zu akkumulieren und in andere Lernkontexte zu übertragen. Dies soll mit der Transparenz von Lernergebnissen und Lernprozessen verbunden sein. Der Zweck des Verfahrens ist es, die Planung, Vermittlung/Bereitstellung, Evaluation, Anerkennung/Anrechnung und Validierung von Qualifikationen bzw. Lerneinheiten sowie die Mobilität von Studierenden zu erleichtern. Durch die enge Verbindung zum Hochschulsystem wird ECTS vor allem im formalen System genutzt, ist von der Intention her jedoch auch auf den non-formalen und informellen Bereich anwendbar.<sup>1463</sup>

ECTS-Credits werden auf der Basis des Arbeitsaufwandes der Studierenden zur Erreichung bestimmter Lernergebnisse vergeben. Dabei wird der Lernaufwand anhand der Zeit bestimmt, die ein Lernender typischerweise für sämtliche Lernaktivitäten aufwendet, die notwendig sind, um die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen. In der Regel werden 60 ECTS-Credits für den Arbeitsaufwand eines Jahres formalen Vollzeitlernens (akademisches Jahr) vergeben, wobei der Arbeitsaufwand der Studierenden in einem Jahr 1.500 bis 1.800 Stunden entspricht.<sup>1464</sup>

Die Studierenden erhalten ECTS-Credits für einen formalen Studiengang oder eine einzelne Lernkomponente, sofern sie die hierfür vorgeschriebenen Lernaktivitäten<sup>1465</sup> abgeschlossen haben und die erreichten Lernergebnisse positiv bewertet wurden. Die Akkumulierung von Credits erfolgt entsprechend den Vorgaben der jeweiligen Hochschuleinrichtung. Die Vergabe, Anerkennung und Anrechnung von ECTS-Credits für in einem anderen Lernkontext oder Zeitrahmen (formal, non-formal oder informell) erworbene Lernergebnisse bedarf einer erfolgreichen Überprüfung oder Validierung dieser Lernergebnisse. Zur Erleichterung der Übertragung

1461 Vgl. BMBF (2010).

1462 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 9.

1463 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 11.

1464 Vgl. ebenda.

1465 Dies gilt, sofern ECTS in formalen Lernkontexten angewendet wird, was derzeit fast ausschließlich der Fall ist. Wird das Verfahren zur Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen angewendet, sind keine spezifischen Lernaktivitäten gefordert.

und Akkumulierung von Credits dienen der Europass-Diplomzusatz<sup>1466</sup> sowie verschiedene ECTS-Schlüsseldokumente<sup>1467</sup>, auf die im Rahmen der Analyse noch eingegangen wird.<sup>1468</sup>

ECTS steht zudem in enger Verbindung mit dem EU-Programm Erasmus, das der Förderung der studentischen Mobilität in Europa dient. Im Studienjahr 2008/09 nutzten fast 200.000 Studierende das Erasmus-Programm, um einen Studienaufenthalt oder ein Praktikum im europäischen Ausland zu absolvieren. Mit dieser bislang höchsten jährlichen Teilnehmerzahl, die 8,7 % über der des Vorjahres liegt, war eine Aufstockung der Mittel um 12 % verbunden. In Deutschland stieg die Zahl im gleichen Zeitraum von 26.300 um 6,1 % auf 27.900. Damit nutzen deutsche Studierende das Programm nach den französischen Studenten am häufigsten. 40 % aller Programmteilnehmer stammen aus Frankreich, Deutschland und Spanien. Letzteres ist das beliebteste Zielland (33.200 Erasmus-Studierende) vor Frankreich (24.600 Erasmus-Studierende) und Deutschland (22.000 Erasmus-Studierende). Gleichwohl die meisten Studierenden Erasmus nutzen, um ihr Studium im Ausland fortzusetzen, nimmt die Zahl derer, die mit Erasmus ein Praktikum im Ausland finanzieren, zu. Diese seit 2007 bestehende Möglichkeit nutzten im Studienjahr 2008/09 rund 30.400 Studierende, 50 % mehr als im Vorjahr. Während die Teilnehmer hierfür monatlich durchschnittlich 432 Euro erhielten, werden für ein Auslandsstudium durchschnittlich 272 Euro gewährt. Seit 1987 hat das Erasmus-Programm mehr als 2,2 Millionen Studierenden einen Auslandsaufenthalt von bis zu 12 Monaten ermöglicht. Im Jahr 2012 sollen es 3 Millionen sein. Das Jahresbudget des Programms liegt bei über 450 Millionen Euro. Insgesamt beteiligen sich mehr als 4.000 Hochschuleinrichtungen in 33 Ländern an dem Programm.<sup>1469</sup>

## 6.5.2 Analyse des European Credit Transfer and Accumulation System

### • Entstehungskontext

Im Rahmen des Erasmus-Programms wurde ECTS 1989 innerhalb eines EU-Projektes eingeführt und erprobt. ECTS ist eine Eigenentwicklung der europäischen Hochschulen. Damit bestand das Verfahren bereits zehn Jahre vor der Bologna-Erklärung<sup>1470</sup>. In dieser wiesen die europäischen Bildungsminister verschiedene Ziele aus, die sie für die Errichtung eines europäischen Hochschulraumes und für die

---

1466 Vgl. Kapitel 6.7.

1467 Ausgewählte Schlüsseldokumente befinden sich im Anhang G.

1468 Hier sind Informationspaket/Studienführer/Lehrveranstaltungsverzeichnis, Antragsformular für Studierende, Studienvertrag und Datenabschrift zu nennen. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 11.

1469 Vgl. Hochschul Informations System GmbH (2010).

1470 Vgl. BMBF (2010).

Förderung der europäischen Hochschulen im weltweiten Wettbewerb für vorrangig erachteten. Eines der in dieser Erklärung formulierten Ziele lautet: „Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“<sup>1471</sup> Hier wird bereits die mit dem System grundsätzlich verfolgte Absicht deutlich, auch eine Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zu ermöglichen.

Zu Beginn wurde ECTS lediglich zum Zwecke der „Anerkennung und Übertragung von Studienleistungen“<sup>1472</sup> eingerichtet. Inzwischen wurde das ursprüngliche System jedoch zu einem Akkumulierungssystem weiterentwickelt. Damit stellt das derzeitige modifizierte ECTS-System eine Weiterentwicklung des ursprünglich im Rahmen des Erasmus-Programms entwickelten Modells dar.

Der Entstehungskontext des ECTS kann als eine Mischung aus Top-down- und Bottom-up-gesteuertem Ansatz bewertet werden, da die Initiative von der EU bzw. den Bildungsministern ausging, die eigentliche Entwicklung des Instrumentariums jedoch von den Hochschulen selbst erfolgte.

### ● Zielsetzungen

Das derzeitige ECTS erhebt den Anspruch, unabhängig von Lernkontext (Hochschule, Arbeitsplatz), Status der Studierenden (Vollzeit, Teilzeit) und der Lernart (formal, nicht formal, informell) für alle Arten von Programmen genutzt werden zu können.<sup>1473</sup> Das Ziel des ECTS-Systems war zunächst die Erleichterung der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen durch den Transfer von Credits.

---

1471 Europäische Bildungsminister (1999).

1472 Hochschulrektorenkonferenz (2004), S. 125 f.

1473 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 7 und S. 24. Das formale Lernen und das informelle Lernen werden im Kontext des ECTS anhand des Lernortes, des Grades der Strukturiertheit, der Zertifizierung und der Intentionalität unterschieden. Formales Lernen ist demnach „*Learning typically provided by an education or training institution, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from learner's perspective*“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009, S. 35). Informelles Lernen hingegen ist „*Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or „incidental“/“random“)*“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009, S. 36). Non-formales Lernen wird anhand der gleichen Merkmale folgendermaßen von den beiden anderen Lernformen abgegrenzt: „*Learning that is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It is, however, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Nonformal learning is intentional from the learner's perspective*“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009, S. 36). Schließlich wird im Nutzerhandbuch des ECTS auch definiert, was unter der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens verstanden wird: „*The process through which an institution certifies that the learning outcomes achieved and assessed in another context (nonformal or informal learning) satisfy (some or all) requirements of a particular programme, its component or qualification*“ (Generaldirektion Bildung und Kultur 2009, S. 36).

In erster Linie dient ECTS dem Ziel des Bologna-Prozesses, ein Credit-System als angemessenes Mittel zur Förderung möglichst weitverbreiteter studentischer Mobilität zu schaffen.<sup>1474</sup> ECTS ist als lernerzentriertes System zur Akkumulierung<sup>1475</sup> und Anrechnung von Leistungspunkten, das auf Transparenz der Lernergebnisse und -prozesse basiert, konzipiert. Das erklärte Ziel des ECTS ist die Erleichterung der Planung, Vermittlung, Evaluation, Anerkennung und Validierung von Qualifikationen und Lerneinheiten sowie der Studienmobilität.<sup>1476</sup> ECTS hat zudem die Funktion, für die Studierenden die Studierbarkeit von Studiengängen zu gewährleisten.<sup>1477</sup> Hinsichtlich des Zieles, ein lernerzentriertes System zu sein, muss festgestellt werden, dass im Grunde das Gegenteil der Fall ist, da der gesamte Prozess der Anerkennung im Falle des ECTS in Händen der Hochschulen liegt. Aufgrund der starken Verortung des Verfahrens im Hochschulsystem und der damit einhergehenden Orientierung an akademischen Qualifikationen muss das System als rein summativ eingeschätzt werden.

#### ● **Kompetenzverständnis**

Im Rahmen des ECTS wird weniger der Kompetenzbegriff als vielmehr der Begriff der Lernergebnisse in den Fokus gerückt, wobei jedoch beide Begriffe in Bezug zueinander gesetzt werden. Lernergebnisse werden hier verstanden als Bündel von Kompetenzen und können sich sowohl auf einen Studienabschnitt als auch auf eine einzige Kurseinheit oder ein Modul beziehen. Die Lernergebnisse geben die Anforderungen zur Erlangung der entsprechenden Credits an. Sie werden durch die Lehrenden formuliert. Damit hängt das von der jeweiligen Hochschule und in dem jeweiligen Studiengang zugrunde liegende Kompetenzverständnis letztlich von der individuellen Entscheidung des Lehrenden ab. Die tatsächlichen Kompetenzen, über die ein Individuum verfügt, können nach diesem Verständnis in jedem Fall über die ausgewiesenen Lernergebnisse hinausgehen.<sup>1478</sup> Definiert werden Lernergebnisse im Rahmen des ECTS wie folgt: „Lernergebnisse stellen überprüfbare Aussagen über die zu erwartenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen von Studierenden dar, die eine bestimmte Qualifikation erlangt oder ein Programm oder einzelne Komponenten desselben abgeschlossen haben.“<sup>1479</sup> Dabei können Lernergebnisse im Rahmen des ECTS entweder als Mindeststandards, d. h. als Beschreibung der für das

---

1474 Daneben unterstützt es verschiedene andere Bologna-Ziele. Vgl. Interview 12 sowie Europäische Kommission (2009b), S. 9.

1475 Ende der 90er zeigte eine Studie (vgl. Dalichow 1997), dass ECTS durch Anpassung der Instrumente auf die Akkumulierung übertragbar ist. Vgl. Interview 12.

1476 Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 11.

1477 Vgl. Interview 12.

1478 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 12.

1479 Europäische Kommission (2009b), S. 13.

Bestehen erforderlichen Mindestanforderungen, oder als typische Referenzpunkte, d. h. als Beschreibung des zu erwartenden Leistungsstands erfolgreicher Studierender, formuliert werden, wobei stets deutlich werden muss, welche Definition angewandt wird.<sup>1480</sup> Lernergebnisse legen den Schwerpunkt auf die Resultate des Lernprozesses für den Lerner mittels der Orientierung an Wissen, Verständnis und Fähigkeiten und nicht auf das Lehrpersonal, welches eingesetzt wird, um diese Ziele zu erreichen. Somit strebt die Benennung von Lernergebnissen eine Verschiebung der Denkweise von einem lehrerbasierten inputorientierten System hin zu einem lernerzentrierten, outputorientierten Ansatz an.<sup>1481</sup>

Im Rahmen des ECTS werden Kompetenzen als eine dynamische Kombination aus kognitiven und metakognitiven Fertigkeiten, Wissen und Verständnis, zwischenmenschlichen, intellektuellen und praktischen Fähigkeiten sowie ethischen Werten und Einstellungen verstanden.<sup>1482</sup> Sie können spezifischer oder allgemeiner Art sein.<sup>1483</sup>

Innerhalb des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum, welcher auf den im Rahmen der ‚Joint Quality Initiative‘ formulierten ‚Dublin-Deskriptoren‘<sup>1484</sup> basiert, gelten Lernergebnisse (einschließlich Kompetenzen) als die Gesamtergebnisse des Lernens. In diesem Fall wird der Begriff Kompetenz in einem breiteren Sinne zur abgestuften Beschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet.<sup>1485</sup>

Gewissermaßen eine flankierende Maßnahmen des Bologna-Prozesses und des ECTS stellt das Projekt ‚Tuning‘ (*Educational Structures in Europe*) dar, welches klar zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen unterscheidet, um die unterschiedlichen Funktionen der zentralen Akteure akademischer Lernprozesse zu verdeutlichen: des akademischen Personals und der Studierenden.<sup>1486</sup> Lernergebnisse sind in diesem Verständnis die vom akademischen Personal formulierten (messbaren) Erwartungen. Kompetenzen hingegen sind das, was ein Studierender am Ende eines Lernprozesses tatsächlich in der Lage ist zu tun. Hier werden Kompetenzen als eine

---

1480 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 14.

1481 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 12.

1482 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 38.

1483 Die Förderung von Kompetenzen ist das Ziel eines jeden Bildungsprogramms, wobei diese jeweils in unterschiedlichen Modulen und Kursen ausgestaltet sind und die Kompetenzen in verschiedenen Phasen bewertet werden. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 12 sowie Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 35.

1484 Diese Deskriptoren setzen sich aus generischen Aussagen zu typischen Erwartungen oder Kompetenzebenen von Leistungen und Fähigkeiten zusammen, die auf die Bologna-Zyklen bezogen sind. Sie sind Instrumente, um Lernergebnisse zu erfassen. Die Dublin Descriptors können die Länder jeweils herunterbrechen auf die nationalen Rahmenbedingungen. Vgl. Interview 12.

1485 Vgl. ebenda.

1486 Das Kompetenzverständnis des ECTS wurde im Tuning-Projekt im Rahmen eines wissenschaftlichen Entwicklungsprojektes bzw. -prozesses entwickelt. Vgl. Interview 12.



dynamische Kombination aus Wissen, Verstehen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden, wobei zwischen fachlichen und generischen Kompetenzen unterschieden wird. Die Förderung von Kompetenzen bildet nach diesem Verständnis das Ziel jedes Lernprozesses und Bildungsprogramms; formuliert werden jedoch von den Lehrenden Lernergebnisse.<sup>1487</sup> Durch die Fokussierung auf Lernergebnisse steht alles, was abfragbar und belegbar ist, im Fokus. Kompetenzen werden dagegen eher als langfristige Wirkung der Qualifizierungen verstanden; dieser Begriff ist umfassender. Die Lernergebnisse sind in diesem Verständnis der messbare Teil der Kompetenzen.<sup>1488</sup>

Die Begriffsverständnisse des ECTS wurden in einem Aushandlungsprozess, an dem insbesondere Experten beteiligt waren, entwickelt.<sup>1489</sup> Nominell gibt ECTS in jedem Fall ein Kompetenzverständnis vor. Jedoch muss letztlich jeweils hochschulintern eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff stattfinden. So müssen die Hochschulen beispielsweise selbst Entscheidungen treffen, welche Gewichtung bestimmter Kompetenzdimensionen etwa sie vornehmen. Daher ist davon auszugehen, dass dies ein hochschulinterner Aushandlungsprozess zwischen den beteiligten Akteuren ist. Durch die Verbindung zwischen ECTS und dem EQF weist das Kompetenzverständnis zudem eine Niveauabstufung sowie eine Dimensionierung auf – zumindest konzeptionell.

### • Methodik

ECTS geht davon aus, dass die Lernenden, die nicht als Vollzeitstudenten in ein reguläres Bildungsprogramm eingebunden sind und damit nicht in Verbindung mit einer Qualifikation stehen, ebenfalls Fähigkeiten und Kompetenzen außerhalb von Einrichtungen des Hochschulsystems durch Selbststudium sowie Arbeits- oder Lebenserfahrungen erlangt haben.<sup>1490</sup> Die Berücksichtigung dieser Fähigkeiten und Kompetenzen soll die Anwendung der beiden zentralen Parameter des ECTS, des Arbeitsaufwands und der Lernergebnisse, ermöglichen. Jede Art des Lernens lässt sich nach Auffassung der Entwickler des ECTS in Lernergebnissen ausdrücken, und jede Art des Lernens erfordert ein (realistisches/durchschnittliches) Arbeitspensum, welches in Credits ausgedrückt werden kann.<sup>1491</sup>

---

1487 Die Lernergebnisse werden vom akademischen Personal formuliert und sollten idealerweise Beiträge interner und externer Interessenvertreter berücksichtigen. Siehe <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.

1488 Vgl. Interview 12.

1489 Vgl. Interview 7.

1490 Nach dem Wunsch der Entwickler des ECTS sollen jedoch auch nicht traditionelle Lerner von der Transparenz und der Anerkennung, die durch ECTS gewährleistet werden soll, profitieren. Hierzu muss die Frage geklärt werden, wie derart diverses Lernen in Leistungspunkten ausgedrückt werden kann und wie es falls gewünscht in Bezug auf eine formale Qualifikation berücksichtigt werden kann.

1491 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 17.

Dabei findet die Vergabe von ECTS-Credits an Lernende ausschließlich statt, sofern eine angemessene Beurteilung nachgewiesen hat, dass die Lernenden die erforderlichen Lernergebnisse für die Qualifikation oder einen Teil dieser tatsächlich erzielt haben. Hier müssen aus Perspektive der Hochschulen justiziable Prüfungen durchgeführt werden.<sup>1492</sup> Die Credits vergeben ausschließlich dazu autorisierte Institutionen. Für Lernergebnisse, die im non-formalen oder informellen Kontext erzielt werden, kann daher auch nur im Anschluss an eine entsprechende Beurteilung dieselbe Anzahl von Credits vergeben werden, wie sie im Rahmen der entsprechenden formalen Qualifizierung vorgesehen ist. Grundsätzlich ist laut Aussage der Entwickler im Rahmen des ECTS die Bewertung der non-formal und informell erworbenen Lernergebnisse mittels der gleichen Methoden möglich, die zur Beurteilung der im formalen Programm eingeschriebenen Lernenden zur Anwendung kommen. Daneben wird den Hochschulen die Möglichkeit geboten, zur Validierung non-formaler oder informeller Lernprozesse andere Beurteilungsmethoden zu nutzen, wobei hier lediglich der Hinweis gegeben wird, dass die Beurteilungsverfahren in jedem Fall transparent sein sollten.<sup>1493</sup> Die ECTS zugrunde liegenden Dokumente enthalten jedoch keine konkreten methodischen Instrumente. Es werden lediglich Hinweise gegeben, wie eine solche Beurteilung grundsätzlich zu gestalten ist. So sollten die Beurteilungskriterien und die damit verbundenen Verfahren so gestaltet werden, dass das Erreichen der erforderlichen Lernergebnisse auf angemessenem Niveau und ohne Bezug zu bestimmten Studienaktivitäten bemessen werden kann.<sup>1494</sup> Diese Hinweise müssen als sehr allgemein und für die Umsetzenden wenig hilfreich eingeschätzt werden. Somit lässt sich feststellen, dass Bewertungen non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Rahmen des ECTS stets reine Fremdbeurteilungen durch die Hochschulen darstellen.

Das Verfahren gibt an, Werkzeuge bereitzustellen, um das mit den in formalen, non-formalen oder informellen Kontexten erworbenen Lernergebnissen verbundene Arbeitspensum zu dokumentieren. Daher müssten keine neuen Dokumente eingeführt werden. So ließe sich beispielsweise die Datenabschrift nutzen, um zu beschreiben, was der Lerner erreicht hat, unabhängig davon, wo das Lernen stattgefunden hat und wie der Lernprozess organisiert war.<sup>1495</sup> Wie vonseiten der Hochschule mit den daraus resultierenden Selbstbeurteilungen umzugehen ist, bleibt im

---

1492 Vgl. Interview 7.

1493 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 21. Informelles Lernen lässt sich im Rahmen des ECTS z. B. auf Sprachkompetenzen anwenden. Wenn das Individuum keine formale Bescheinigung vorlegen kann, dann ist in der Regel jedoch noch eine Prüfung an der Hochschule notwendig. Vgl. Interview 12.

1494 Beispielsweise würden Unterrichtsdiskussionen zum Lernstoff nicht mehr in die Beurteilung einbezogen, während das entsprechende Lernergebnis „Formulierung von Argumenten im Rahmen der Gruppeninteraktion“ ein relevanter Faktor ist. Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 25.

1495 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 17.

Rahmen der Konzeption des ECTS bislang völlig offen. Insgesamt wird die Wahl der Beurteilungsmethoden vollkommen in die Hände der Hochschulen gelegt. Zudem deckt das ECTS hinsichtlich der idealtypischen Phasen eines Prozesses der Anerkennung die Phase der Identifizierung individueller Kompetenzen nicht ab.

### ● Akteure

Die zentralen am ECTS beteiligten Akteure sind neben den Lernenden bzw. Studierenden die Lehrenden bzw. das akademische Personal sowie die Hochschulen. Darüber hinaus sind jedoch speziell im Rahmen der Implementierung des ECTS weitere Akteure entstanden.

Die Hochschulen sollten zur Nutzung des ECTS einen (gesamt-)institutionellen ECTS-Koordinator sowie einen Koordinator für jeden Fachbereich bzw. jede Fakultät benennen. Diese sind verantwortlich für die institutionelle Koordination an der Hochschule.<sup>1496</sup> Auch wenn die genaue Rollenverteilung zwischen dem institutionellen und dem fachbereichsbezogenen Koordinator von Institution zu Institution variieren kann, lassen sich die Verantwortlichkeiten grundsätzlich wie folgt charakterisieren. Der institutionelle Koordinator sichert die Verpflichtung der Einrichtung sowie die Implementierung der ECTS-Prinzipien und Mechanismen im Zusammenhang mit dem Transfer und der Akkumulierung der Leistungspunkte. Zudem überwacht der Koordinator die Mechanismen der korrekten Nutzung der ECTS-Werkzeuge<sup>1497</sup>. Zusammen mit den fachbereichsbezogenen Koordinatoren ist er verantwortlich für die Koordination, Vorbereitung, Erstellung und Verbreitung des Informationspaketes sowie dafür, dass der Transfer und die Akkumulierung der Leistungspunkte in allen Fachbereichen oder Fakultäten der Universität in einer einheitlichen Art und Weise erfolgt. Als Ansprechpartner der Studierenden und der Mitarbeiter in einem Fachbereich beschäftigt sich der fachbereichsbezogene Koordinator mit praktischen und akademischen Aspekten des ECTS. Er ist dafür verantwortlich, dass potenzielle mobile Studenten Zugang zu den Informationspaketen von Partnerhochschulen haben sowie dass sie das Bewerbungsformular und den Studienvertrag richtig ausfüllen und dass sie die akademischen Anerkennungsverfahren verstehen. Er stellt sicher, dass ein ordnungsgemäßer Studienvertrag sowohl für ins Ausland gehende als auch für aus dem Ausland kommende Studierende ausgefüllt wird. Die Entscheidung, wie die Verantwortlichkeiten zwischen den Koordinatoren verteilt sind, liegt bei der Einrichtung selbst.<sup>1498</sup>

---

1496 Vgl. Interview 12.

1497 Dies sind insbesondere das Antragsformular für Studierende, der Studienvertrag und die Datenabschrift.

1498 Ebenso entscheidet sie, welche Unterschriften auf den ECTS-Dokumenten (Bewerbungsformular, Studienvertrag und Datenabschrift) vorhanden sein müssen. Die Entscheidung muss auf den Formularen klar ausgewiesen werden, um die Validität und Transparenz zu garantieren. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 29.

Als unterstützende Akteure des ECTS sind zudem noch die ECTS- und Diploma Supplement-Berater<sup>1499</sup> zu nennen, die Universitäten und andere Hochschulinrichtungen in ihrem Land über die Nutzung beider Instrumente beraten. Sie besuchen Hochschulen bei Bedarf vor Ort und beraten diese bei der Vorbereitung auf das ECTS-Label bzw. das Diploma Supplement-Label sowie bei der Anwendung von ECTS. Da die Berater selbst Hochschulmitarbeiter mit Erfahrungen in diesem Feld sind, sollen sie in der Lage sein, Peer-Hinweise zu geben, welche die der Ministerien, der nationalen Agenturen, der Hochschulrektorenkonferenz sowie der ENIC/NARICs u. a. ergänzen. Die ECTS- und Diploma Supplement-Berater sind Teil eines größeren Teams von Bologna-Promotoren. Diese wurden in jedem Land eingerichtet, um die Hochschulen bei der Einführung der verschiedenen Aspekte des Bologna-Prozesses wie der Qualitätssicherung, der curricularen Reform sowie der Anerkennung von Abschlüssen und Studienabschnitten zu unterstützen.<sup>1500</sup>

### ● Normen und Standards

ECTS nutzt als zentralen Bezugspunkt den Arbeitsaufwand (*workload*) der Studierenden zur Erreichung der Ziele eines Studienprogramms. Zur Anwendung des ECTS sollen diese Ziele in Form von zu erreichenden Lernergebnissen und Kompetenzen formuliert sein. Diesbezüglich macht das System die folgenden normativen Vorgaben. Innerhalb des ECTS entsprechen 60 ECTS-Credits<sup>1501</sup> dem Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudenten während eines akademischen Jahres. Dieser Arbeitsaufwand entspricht in Europa im Durchschnitt einem Zeitaufwand von etwa 1.500–1.800 Stunden pro Jahr, weshalb ein ECTS-Credit zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden entspricht. ECTS-Credits können nur dann erlangt werden, wenn der dafür notwendige Arbeitsaufwand<sup>1502</sup> geleistet sowie eine entsprechende Prüfung der Lernergebnisse<sup>1503</sup> vorgenommen wurde. Dabei bezieht sich die Anzahl der für jede Komponente vergebenen Credits stets auf den Arbeitsaufwand der Studierenden in einem formalen Lernkontext zur Erreichung dieser Lernergebnisse.<sup>1504</sup>

Credits können für jede Art von Studienprogramm vergeben werden, unabhängig von dessen Länge, Zusammensetzung und Eigenschaften. Credits sollen nicht

---

1499 Eine Liste der Berater findet sich unter

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ectscouns.pdf>.

1500 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 31.

1501 Credits werden für alle Bestandteile des Studienprogramms vergeben, d. h. beispielsweise für Module, Kurse, Praktika, die Abschlussarbeit usw. Sie geben Auskunft über den quantitativen Arbeitsaufwand, der zur Erreichung der Lernergebnisse im Verhältnis zu einem vollen Studienjahr erforderlich ist. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 4 sowie Europäische Kommission (2009b), S. 11.

1502 Der Arbeitsaufwand innerhalb des ECTS umfasst die gesamte Zeit, die für alle vorgesehenen Lernaktivitäten aufgewendet wird.

1503 Lernergebnisse sind ein Bündel von Kompetenzen, die ausdrücken, was der Student weiß, versteht und kann.

1504 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 11.

auf Kontaktstunden bezogen sein, d. h. inputorientiert entwickelt werden.<sup>1505</sup> Aus der Vergabe der ECTS-Credits resultiert keine automatische Anerkennung dieser.<sup>1506</sup>

ECTS-Credits werden den Studierenden zugeschrieben, sofern sie die für einen formalen Studiengang oder einzelne Lernkomponenten vorgeschriebenen Lernaktivitäten abgeschlossen haben und ihre erreichten Lernergebnisse positiv bewertet wurden. Sofern Studierende Lernergebnisse in einem anderen Lernkontext oder Zeitrahmen, d. h. formal, non-formal oder informell, erzielt haben, können die zugehörigen Credits nach einer erfolgreichen Überprüfung oder Validierung dieser Lernergebnisse vergeben, anerkannt und angerechnet werden.<sup>1507</sup>

Neben der Normierung des Arbeitsaufwands und der damit verbundenen Credits normiert das ECTS zudem die Notenvergabe. Die ECTS-Notenskala wurde entwickelt, um nationale Notensysteme transparenter zu machen und damit mobilen Lernern und Absolventen einen problemlosen Transfer der Noten von einem zum anderen System zu erleichtern. Dieses Notensystem hat keinen nationalen Bezugspunkt und zielt auf eine objektive Bewertung der Fähigkeiten der Studenten in Relation zu denen anderer Studenten desselben Systems ab.<sup>1508</sup> Dieses Notensystem wurde 2009 ersetzt durch eine vereinfachte ECTS-Einstufungstabelle. Im Rahmen dieser muss die Institution lediglich die statistische Verteilung ihrer Noten in Form einer Standardtabelle bereitstellen. Damit ersetzt diese einfache statistische Tabelle, die für jeden Studiengang oder jede Gruppe vergleichbarer Programme erstellt werden kann, die auf einer vordefinierten Prozentsatzstruktur basierende ECTS-Benotungsskala.<sup>1509</sup>

---

1505 Darüber hinaus sollen die Credits nicht auf der Grundlage des Status der jeweiligen Lehrveranstaltung oder des Prestiges des Dozenten vergeben werden.

1506 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 4 f. Ein vielversprechender Ansatz zur Ermittlung des *workloads* wurde im Rahmen des innerhalb des Sokrates-Programms durchgeführten Tuning-Projektes getestet. Dieser Ansatz umfasst vier Schritte. Zunächst sind von der jeweiligen Bildungsinstitution Module bzw. Kurseinheiten einzuführen. In einem nicht modularisierten System können jeder Kurseinheit unterschiedlich viele Credits zukommen, während in einem modularisierten System jedem Modul die gleiche Anzahl an Credits zugeordnet wird. In einem zweiten Schritt ist der *workload* der Studenten zu schätzen. Hierzu sollten die verschiedenen Bildungsveranstaltungen hinsichtlich der folgenden drei Aspekte betrachtet werden: Art der Veranstaltung, Art der Lernaktivitäten und Art der Prüfung. Die Dozenten schätzen die Zeit, die für die verschiedenen Lernaktivitäten aufgewendet werden müssen. Der dritte Schritt besteht in der Kontrolle des geschätzten *workloads* durch die Bewertung der Studenten in der Regel im Rahmen eines Fragebogens. Entsprechend den Ergebnissen des Monitoring-Prozesses oder aufgrund einer Erneuerung des Kursinhaltes ist in einem vierten und letzten Schritt schließlich eine Anpassung des *workloads* und bzw. oder der Bildungsaktivitäten vorzunehmen. Tuning stellt ein Formular zur Einschätzung des *workloads* durch die Dozenten zur Verfügung sowie ein Formular zur Einschätzung durch die Studenten. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 9 f.

1507 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 11 sowie Interview 12.

1508 Es wurde nicht entwickelt, um nationale Systeme zu ersetzen, sondern um deren Verständnis in anderen Ländern zu verbessern.

1509 Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 43 ff.

Im Hochschulbereich sind die interne ebenso wie die externe Qualitätssicherung gleichermaßen von Bedeutung. Beide dienen der Umsetzung der sogenannten *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*<sup>1510</sup>. In diesen ist insbesondere festgeschrieben, dass die Hochschuleinrichtungen formale Mechanismen für die Anerkennung, periodische Überprüfung und Kontrolle ihrer Programme und Abschlüsse einrichten müssen. Es wird weiter erwartet, dass diese Qualitätssicherung die folgenden Aspekte umfasst: die Entwicklung und Veröffentlichung der explizit intendierten Lernergebnisse sowie die sorgfältige Betreuung der Curricula und Programmstrukturen und -inhalte. Zudem sollen die Institutionen regelmäßig aktuelle und objektive Informationen in quantitativer und qualitativer Form über ihre Programme und Abschlüsse veröffentlichen. Die Implementierung und Nutzung des ECTS durch Hochschuleinrichtungen sollte durch geeignete Prozesse, wie z. B. interne und externe Qualitätsbewertungen, und das Feedback der Studenten qualitätsgesichert sein.<sup>1511</sup>

Neben der Normierung des Arbeitsaufwandes und der Benotung von Studienleistungen beinhaltet ECTS damit eine Reihe normativer Forderungen an die Hochschulen. Bei der Analyse der Normen wird deutlich, dass sich diese sehr stark auf formale Lernkontexte beziehen.

### ● Verfügungsrechte

Die meisten Bologna-Länder haben ECTS gesetzlich in ihr Hochschulsystem übernommen.<sup>1512</sup> Im Hinblick auf die Validierung und Zertifizierung von Lernergebnissen sind die Hochschuleinrichtungen die zuständigen Autoritäten. Sie bestimmen und bewerten die Lernergebnisse. Zudem sind sie berechtigt, Credits an die Lerner zu vergeben, unabhängig davon, ob es Vollzeitstudenten oder nicht traditionelle Lerner sind, die ihr außerhalb formaler Lernumgebungen erworbenes Wissen und ihre Fertigkeiten anerkennen lassen möchten. Damit liegt es in Händen der Hochschulen, außerhalb ihrer Institution erworbene Lernergebnisse mit den Credits, die sie in ihren formalen Bildungsprogrammen vergeben, zu verbinden. Sie können somit den Erlass bestimmter Studienleistungen ermöglichen, indem sie ihre formalen Bildungsprogramme als Referenz benutzen. Wegen der Autonomie der Hochschulen

---

1510 Vgl. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005).

1511 Europäische Kommission (2009b), S. 27.

1512 Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 9. In Deutschland erhält eine Hochschule ohne ECTS keine Akkreditierung. In Deutschland will man keinen Interpretationsspielraum lassen, weshalb sehr strenge Regeln festgelegt werden. Es besteht keine Pflicht gemäß dem Gesetz, sondern sie ist durch die Akkreditierung verpflichtend. Hinsichtlich des Bereichs der Anerkennung informellen Lernens muss man bei der Akkreditierung immer auch nachweisen, dass man hier eine Qualitätssicherung durchführt (interne und externe Evaluierung). Vgl. Interview 12.

kann der Wert der vergebenen Credits jedoch variieren.<sup>1513</sup> Die Hochschulen haben grundsätzlich weiterhin die Möglichkeit, zusätzlich eine eigene Prüfung trotz des Vorliegens des eines *transcripts of records*<sup>1514</sup> durchzuführen, wovon laut Expertenangaben teilweise Gebrauch gemacht wird. Bei der Nutzung des ECTS, wie es konzeptionell vorgesehen ist, geben die Professoren jedoch das Recht auf Prüfung für bestimmte Prüfungen ab.<sup>1515</sup> Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen der Hochschulen durch das ECTS nicht eingeschränkt werden. Für die Lerner, welche non-formal oder informell erworbene Kompetenzen von einer Hochschule unter Nutzung des ECTS anerkannt bekommen, ergeben sich hieraus identische Berechtigungen wie für die regulären Studierenden.

### • Verfahrenskoordination

Die Bologna-Follow-up-Gruppe ist ein wichtiges politisches Gremium für die internationale Koordination des Gesamtprozesses und des ECTS. In den nationalen Besetzungen sind unterschiedliche Akteure vertreten. Als zentrale Akteure sind die Europäische Kommission, die nationalen Bildungsminister, die EUA (European University Association), die EURASCHE (European Association of Institutions in Higher Education), die ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) und die Studierenden an der Koordination beteiligt. Die konkreten Instrumente des Bologna-Prozesses werden zentral unter Einbindung der Akteure erarbeitet, hiernach werden sie national umgesetzt.<sup>1516</sup>

Da die vorliegenden ECTS-Dokumente keinerlei Hinweise darauf geben, wie die Verfahrenskoordination im Falle der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen erfolgen sollte, kann hier lediglich der Fall einer Anerkennung zwischen zwei beteiligten Hochschuleinrichtungen betrachtet werden.

Diesbezüglich schlägt der ECTS-Leitfaden vor, bei der Anerkennung von Studienabschnitten im Ausland im Rahmen bilateraler Vereinbarungen folgendermaßen vorzugehen.<sup>1517</sup> Die Hochschulen sollten Austauschvereinbarungen mit Institutionen treffen, die angemessene Beschreibungen ihrer Studienprogramme einschließlich der Leistungspunkte, Lernergebnisse, Lehr-/Lernansätze und Bewertungsmethoden bereitstellen. Des Weiteren sollten die Standards der Institutionen so sein, dass man deren Lehr- und Bewertungsmethoden soweit akzeptieren kann,

---

1513 Es besteht beispielsweise auch die Möglichkeit, dass sich eine Gruppe von Universitäten abspricht, sodass alle den gleichen Wert an Credits beim Vorliegen eines bestimmten Niveaus von Sprachkenntnissen vergeben. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 17.

1514 Ein Muster dieses Dokumentes befindet sich im Anhang G.

1515 Vgl. Interview 12.

1516 Vgl. Interview 12.

1517 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 39.

dass man von seinen Studierenden keinen weiteren Arbeitsaufwand oder weitere Bewertungen verlangt.<sup>1518</sup> Im Vorfeld sollte das Curriculum bereits so strukturiert werden, dass der Studienzeitpunkt, die Studienelemente und die entsprechenden Studienelemente im Ausland, welche sich besonders für den Auslandsabschnitt eignen, identifiziert werden. In der Hochschuleinrichtung sollte in jedem Fachbereich ein Verantwortlicher festgelegt werden, der den Studienabschnitt im Ausland bestätigt und ggf. Anpassungen vornimmt sowie dem Studierenden im Namen der Hochschule die volle Anerkennung garantiert.<sup>1519</sup>

Die Vorgehensweise der Hochschule sieht idealtypisch wie folgt aus. Vor dem Studienabschnitt im Ausland diskutiert und bestätigt der Verantwortliche mit dem Studierenden die Lernvereinbarung, welche letztlich einen Vertrag darstellt.<sup>1520</sup> Er bestätigt im Voraus, dass alle im Ausland erworbenen Leistungspunkte voll anerkannt werden und in das Programm der Herkunftseinrichtung zur Erfüllung der Qualifikationsanforderungen übertragen werden. Nach der Rückkehr des Studierenden wird der Verantwortliche die in der Datenabschrift festgehaltenen im Ausland erworbenen Leistungspunkte in dessen offizielles Lernprogramm mit einem Hinweis auf die ihnen in der Herkunftseinrichtung entsprechenden Lerneinheiten aufnehmen. Anschließend werden die Leistungspunkte in das Diploma Supplement mit dem Hinweis auf die Einrichtung, wo sie erworben wurden, aufgenommen. Sofern dies in der Lernvereinbarung festgehalten ist, können die erworbenen Leistungspunkte auch zu Zwecken der Akkumulierung genutzt werden.<sup>1521</sup>

Der ECTS-Studienvertrag wurde für mobile Studierende entwickelt, die eine begrenzte Phase ihres Studiums im Ausland verbringen, um ihnen eine verbindliche Vereinbarung zur Verfügung zu stellen. Er enthält eine Liste der Kurseinheiten oder Module, die der Student zu absolvieren plant. Der Studienvertrag muss vom Studierenden sowie von den Personen, die autorisiert sind, die Heimathochschule sowie die aufnehmende Hochschule zu vertreten, unterschrieben werden. Mit der Unterschrift der aufnehmenden Hochschule ist die Garantie verbunden, dass der Studierende die geplanten Kurseinheiten bzw. Module studieren kann. Zudem garantiert der Studienvertrag die Übertragung der Credits für die erfolgreich absolvierten Kurse. Die zuständige Autorität der Heimatuniversität nimmt die Anerkennung bei der Rückkehr des Studierenden vor. Damit muss er die Anerkennung nicht mit den einzelnen Professoren aushandeln. Zusammen mit der Datenabschrift wurde der Studienvertrag

---

1518 Vereinbarungen sollten nicht nur mit Institutionen mit ähnlichen Angeboten, sondern auch mit solchen, die komplementäre Programme anbieten, geschlossen werden.

1519 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 39.

1520 Vgl. Interview 12.

1521 Vgl. Interview 12 sowie Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 39 f.



entwickelt, um die vollständige Anerkennung zu garantieren.<sup>1522</sup> ECTS bezieht sich auf einen bestehenden Markt, den des Hochschulsystems. Das Verfahren wird seitens der EU durch die Methode der Offenen Koordinierung gesteuert. Neben der Bologna-Erklärung selbst lassen sich sämtliche Schlussfolgerungen und Empfehlungen im Rahmen des Bologna-Prozesses nennen. Für das System sind jedoch auch und vor allem die Netzwerke der Hochschulinstitutionen von großer Bedeutung.<sup>1523</sup>

### ● Instrumente des Signalings und Screenings

Die Entwickler des ECTS sehen in den Schlüsseldokumenten<sup>1524</sup> des ECTS und dem Diploma Supplement einen wesentlichen Beitrag zur Erleichterung der Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten.<sup>1525</sup> Zudem sind sie nach der Expertenmeinung wesentliche Elemente zur Gewährleistung der Transparenz des Verfahrens.<sup>1526</sup> Damit enthält ECTS eine Reihe von Instrumenten, die potenziell geeignet sind, dem Individuum gegenüber die Qualität des Verfahrens bzw. der Einrichtung zu signalisieren.

Der Studienführer sollte alle Informationen über das Studienprogramm in detaillierter, nutzerfreundlicher und aktueller Form enthalten. Dieser sollte auf der Homepage der Hochschule veröffentlicht werden. Informationen über die angebotenen Qualifikationen, die Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden, das Niveau der Programme, die einzelnen pädagogischen Komponenten und die verfügbaren Lernhilfsmittel für die Studenten sollten entsprechend dem ECTS-Leitfaden gut dokumentiert und leicht verständlich sein.<sup>1527</sup> Der Studienführer sollte umfassende Informationen über die Hochschule und ihre Programme sowie weitere studienrelevante Informationen enthalten.<sup>1528</sup>

1522 Falls das Studienprogramm nach der Ankunft des mobilen Studenten noch einmal geändert wird, muss der Studienvertrag möglichst schnell entsprechend angepasst werden und erneut von den drei oben genannten Parteien unterschrieben werden, da nur so die volle Anerkennung garantiert werden kann. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 24 sowie Europäische Kommission (2009b), S. 31 f. Bei der Gestaltung des Studienvertrages ist die Universität bezüglich der Gestaltung frei. Es wird jedoch die Verwendung des standardisierten Formulars empfohlen. Weiter sei angemerkt, dass viele Hochschulen den Studienvertrag nicht nur für Mobilitätsmaßnahmen, sondern auch für ihr eigenes Leistungspunkteakkumulierungssystem verwenden. Diese Vereinbarungen helfen, Konflikte zwischen den Studierenden und der Hochschule zu vermeiden, wenn Studierende die Wahl zwischen verschiedenen Lehrangeboten innerhalb eines Studienprogramms haben. Die Studienverträge sichern den Studenten ab, dass er eine Wahl an Studieneinheiten trifft, die den Anforderungen des entsprechenden Studienprogramms entspricht. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 24.

1523 Vgl. Interview 12 sowie Interview 7.

1524 Dies sind Studienführer, Antragsformular für Studierende, Studienvertrag und Datenabschrift.

1525 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2007), o. S.

1526 Vgl. Interview 12.

1527 Der Studienführer sollte neben der lokalen Sprache auch in einer weitverbreiteten zweiten Sprache bereitgestellt werden. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 27.

1528 Das Informationspaket sollte in der lokalen Sprache sowie in Englisch auf der Homepage der Universität sowie in Papierform bereitgestellt werden. Bezüglich der Inhalte des Informationspaketes gibt es eine entsprechende Checkliste. Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 23 sowie Europäische Kommission (2009b), S. 30.

Zur Information der Universität im Ausland, an der der Student einen Abschnitt seines Studiums verbringen wird, stellt ECTS ein standardisiertes Antragsformular für Studierende zur Verfügung.<sup>1529</sup> Daneben ist die ECTS-Datenabschrift ein wichtiges Instrument des Signalings im Rahmen des Verfahrens, insbesondere sofern es sich auf formal erworbene Lernergebnisse bezieht. Diese ist ein abgestimmtes Format für die Zertifizierung der von einem Studierenden während eines Studienabschnitts erreichten Leistungen, Credits und Noten. Als solches ist dies ein wichtiges formales Dokument, das ein Beleg für den Lernfortschritt und damit für die Anerkennung ist. Die Herkunftseinrichtung stellt zunächst eine Datenabschrift für den mobilen Studierenden aus und sendet diese an die Gasteinrichtung, damit diese Informationen über die bisher absolvierten Studienelemente, deren Niveau und die erzielten Ergebnisse erhält. Hiernach erstellt die Gasteinrichtung ebenfalls eine Datenabschrift für jeden Gaststudenten, um die erbrachten Leistungen, die vergebenen Leistungspunkte und die erreichten Noten zu zertifizieren. Diese schickt sie am Ende des Studienabschnitts an die Herkunftseinrichtung.<sup>1530</sup> Die Datenabschrift kann in Bezug auf formal erworbene Lernergebnisse zwischen den Hochschulen sowie potenziell auch bei non-formal oder informell erworbenen Lernergebnissen durch den Lerner selber als Signaling-Instrument genutzt werden.

Hinsichtlich weiterer Instrumente des Signalings seitens der Hochschuleinrichtungen liefert ECTS bislang lediglich Empfehlungen. So werden die Hochschulinstitutionen aufgefordert, ihre Anerkennungsrichtlinien und -verfahren für non-formales oder informelles Lernen deutlich auf ihrer Website zu veröffentlichen.<sup>1531</sup> Darüber hinaus werden die Institutionen angeregt, Beratung zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens anzubieten.<sup>1532</sup> Diese Maßnahmen werden aber derzeit von den Hochschulen noch nicht oder kaum genutzt.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass sich ECTS sehr stark am formalen Hochschulsystem ausrichtet und die Aktivitäten zur Reduzierung von Informationsasymmetrien derzeit ausschließlich von den Hochschuleinrichtungen ausgehen. Sie sind aktiv bei der Signalisierung ihrer eigenen Qualität hinsichtlich der Anerkennung sowie bei der Gewinnung von Informationen über die Kompetenzen der Individuen durch die Durchführung von Screening-Maßnahmen in Form von Prüfungen. Potenziell wäre ein vermehrter Einsatz von Portfolios jedoch auch in Bezug auf das ECTS möglich und denkbar. Referenzgröße für die individuellen Port-

---

1529 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 23 sowie Europäische Kommission (2009b), S. 31.

1530 Generaldirektion Bildung und Kultur (2009), S. 30 sowie Generaldirektion Bildung und Kultur (2005), S. 26.

1531 Dies umfasst Informationen für Lernende über die Prüfungsergebnisse sowie die Möglichkeit, dieses Ergebnis anzufechten.

1532 Dies kann je nach nationalen und institutionellen Umständen unterschiedliche Formen annehmen. So können beispielsweise Anlaufstellen hochschulintern oder übergreifend für verschiedene Einrichtungen eingerichtet werden. Vgl. Europäische Kommission (2009b), S. 25.

folios wären in diesem Fall die in Lernergebnissen formulierten Qualifikationen der Hochschulen.

### 6.5.3 Überblick und Typologisierung des ECTS

Mit Blick auf die bildungspolitischen Zielsetzungen lässt sich das ECTS dem integrativen Typ zuordnen, da durch das System die Erlangung von Teilen einer formalen Qualifikation ermöglicht werden soll. Zentrales Ziel des ECTS ist dabei die Förderung der transnationalen studentischen Mobilität in Europa. Methodisch ist das Verfahren in jedem Fall summativ ausgerichtet. Die eingesetzten Methoden sind grundsätzlich abhängig von der jeweiligen Hochschule. Insgesamt werden bei der Gasteinrichtung jedoch die regulären Testverfahren eingesetzt. Die Entsendeeinrichtung nimmt bei der Anerkennung ggf. einen Abgleich der dokumentierten Lernergebnisse mit der eigenen Qualifikation vor. An ECTS sind ausschließlich die Akteure des Hochschulsystems beteiligt, weshalb das Verfahren hier eindeutig dem integrativen Typ zuzuordnen ist. Der Standard des ECTS besteht verfahrensextern, und es wird eine normorientierte Beurteilung vorgenommen, welche auch durch die ECTS-Notenskala deutlich wird. Die spricht daher ebenfalls für den integrativen Verfahrenstyp. Gleiches gilt für die institutionellen Verfügungsrechte. Durch das ECTS haben die Hochschulen zusätzliche Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen erhalten. Dies nicht auf Grundlage eines Gesetzes, sondern vielmehr auf der Grundlage gesamteuropäischer bildungspolitischer Dokumente. Hinsichtlich der individuellen Berechtigungen lässt sich ECTS ebenso eindeutig als integrativ beurteilen, da sich aus dem Verfahren für das Individuum Berechtigungen im Hochschulsystem ergeben. Das ECTS wird mittels der deliberativen Form der OMK koordiniert. Die Instrumente des Signalings und Screenings werden im Zusammenhang mit ECTS vor allem von den Hochschulen genutzt. Hier besteht Entwicklungspotenzial auf individueller Ebene. Die Bewertung des letzten Kriteriums ist damit eher typisch für den autonomen Verfahrenstyp. Dennoch lässt sich ECTS insgesamt recht eindeutig dem integrativen Verfahrenstyp zuordnen.

Abbildung 59 gibt einen Überblick über die Analyseergebnisse.

Abbildung 59: Überblick der Analyseergebnisse des ECTS

Kriterium	Ausprägung				
Zielsetzung	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>		
Kompetenz-verständnis					
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/> (Erasmus-Projekt)	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<b>Kenntnisse</b>	<b>Fähigkeiten</b>		<b>Kompetenzen</b>	
Methodik					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/> (ausschließlich)		
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b> <input type="checkbox"/>	<b>Beurteilung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Validierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Zertifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Formale Anerkennung</b> <input checked="" type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/> (Performanz bei Gasthochschule; Dokumente bei Entsendehochschule)	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
Akteure	<pre> graph TD     A["Ministerien, nationale Agenturen, ENIC/NARIC, in D HRK"] -- "unterstützen und beraten" --&gt; B["ECTS + DS-Berater"]     B -- "beraten über Gebrauch der Instrumente" --&gt; C["Hochschulen"]     C -- "legen fest" --&gt; D["ECTS-Koordinatoren und Koordinatoren für Fachbereiche"]     D -- "sichern Zugang zu Informationen und unterstützen bei Studienvertrag" --&gt; E["Lernende/Studierende"]     D -- "unterstützen und beraten" --&gt; F["Lehrende/akademisches Personal"]     F -- "qualifizieren" --&gt; E     </pre>				

Fortsetzung Abbildung 59

Kriterium	Ausprägung		
<b>Normen und Standards</b>			
Zieldimension  Art	Input <input checked="" type="checkbox"/> Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/> Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/> Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
<b>Verfügungsrechte</b>	Hochschulen: Festlegung und Bewertung der geforderten Lernergebnisse, Vergabe der Abschlüsse, Module und ECTS-Credits, Recht auf Durchführung der Prüfungen (auch wenn <i>transcript of records</i> vorliegt)		
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen  Berechtigungen	Abschluss <input checked="" type="checkbox"/> Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/> Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/> Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>
<b>Verfahrens- koordination</b>			
<b>Signaling/ Screening</b>			
Quelle: Eigene Darstellung.			

## 6.6 European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)

### 6.6.1 Darstellung des European Credit System for Vocational Education and Training

Die Zielsetzung von ECVET ist, im Rahmen nationaler sowie transnationaler Mobilität die Anerkennung von Lernergebnissen, die in verschiedenen Ausbildungs- oder Berufsphasen erworben wurden, zu erleichtern. Das Verfahren gibt eine gemeinsame Terminologie vor, welche den Austausch sowie das gegenseitige Vertrauen zwischen den Berufsbildungseinrichtungen und den für Qualifikationen zuständigen Stellen in Europa fördern soll. Durch ECVET sollen Phasen der Mobilität künftig besser in die individuellen Ausbildungswege integrierbar sein. Zudem sollen Arbeitgeber durch das Verfahren die im Ausland erworbenen Qualifikationen besser beurteilen können. Dadurch dass im Rahmen von ECVET Lernergebnisse formal inhaltlich erfasst und bestätigt werden, soll die Anerkennung internationaler Bildungs- und Ausbildungserfahrungen erleichtert werden. ECVET weist eine breite Ausrichtung auf die in verschiedenen Umfeldern, d. h. in anderen Ländern, Bildungseinrichtungen oder (Teil-)Bildungssystemen, sowie im Rahmen formaler, non-formaler oder informeller Lernkontexte erworbenen Lernergebnisse aus. Zielgruppen sind dabei sowohl Jugendliche als auch erwachsene Lerner.<sup>1533</sup>

Die zentralen Gestaltungselemente des ECVET sind: Lernergebnisse, Einheiten von Lernergebnissen, ECVET-Punkte sowie Kreditpunkte. Die Lernergebnisse werden anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert. Diese werden in Einheiten zusammengefasst, welche wiederum die Bestandteile formaler Qualifikationen sind. Die Einheiten sind Gegenstand der Bewertung, Validierung und schließlich der Anerkennung. Als ergänzende numerische Information über die Einheiten und Qualifikationen dienen die ECVET-Punkte. Der Lernende erhält für seine bewerteten und dokumentierten Lernergebnisse Kreditpunkte. Diese Lernergebnisse können dann angerechnet und akkumuliert werden, bis unter Beachtung der einschlägigen Normen und Regeln der teilnehmenden Länder der Erwerb einer Qualifikation möglich ist.<sup>1534</sup>

Als Instrumente zur Schaffung von gegenseitigem Vertrauen und zur Organisation der Partnerschaften zwischen den teilnehmenden Institutionen werden im Rahmen von ECVET das sogenannte Memorandum of Understanding (MoU, Partnerschaftsvereinbarung) und Learning Agreements (Lernverträge) genutzt.<sup>1535</sup>

---

1533 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2010), o. S.

1534 Vgl. ebenda.

1535 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2010), o. S. Diese Dokumente befinden sich im Anhang H.

Derzeit werden in den Mitgliedstaaten der EU Erprobungsprojekte zur Einführung des ECVET bis 2012 durchgeführt. Grundlage hierfür ist die Aufforderung an die Mitgliedstaaten, die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von ECVET zu schaffen und die hierfür notwendigen Maßnahmen zu ergreifen. Dies bietet den Mitgliedstaaten die Möglichkeit, ECVET zu übernehmen, umzusetzen und zu testen.<sup>1536</sup> Europaweit werden im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen 11 Projekte in unterschiedlichen Branchen mit unterschiedlicher nationaler Beteiligung durchgeführt.<sup>1537</sup> Daneben gibt es weitere Projektinitiativen, die nicht aus Mitteln des Programms für lebenslanges Lernen finanziert werden. Dazu gehört auch die DECVET-Initiative, welche ECVET in Deutschland erprobt.<sup>1538</sup>

2010 wurden bei einem Gesamtbudget von ca. 23,9 Millionen Euro insgesamt 537 Leonardo-da-Vinci-Mobilitätsprojekte bewilligt, an denen 13.530 Teilnehmer teilgenommen haben.<sup>1539</sup>

## 6.6.2 Analyse des European Credit System for Vocational Education and Training

### • Entstehungskontext

Die Entwicklung des ECVET-Systems begann im Jahr 2002, nachdem im Zuge des Kopenhagen-Prozesses die Notwendigkeit eines Systems zur Übertragung von Leistungspunkten für die Berufsbildung betont wurde.<sup>1540</sup> Innerhalb der Kopenhagener Erklärung wurde 2002 erstmalig die Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Aus- und Weiterbildung als Ziel formuliert. Gleichzeitig wurde die Einrichtung einer technischen Arbeitsgruppe aus Experten interessierter Mitgliedstaaten und der Sozialpartner beschlossen. Am 31. Oktober 2006 legte die Europäische Kommission ihren Vorschlag für ein ‚Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)‘ vor. Der Konsultationsprozess begann Anfang Oktober 2006 im Rahmen einer Vorkonsultationsveranstaltung zur Information der Mitgliedstaaten unter finnischer Ratpräsidentschaft; er endete im März 2007.<sup>1541</sup> Die auf den Ergebnissen des Konsultationsprozesses aufbauende Empfehlung der Kommission<sup>1542</sup> wurde am 18. Dezember 2008 vom Europäischen Parlament und am 9. Mai 2009 vom Europäischen Rat angenommen.<sup>1543</sup> Im Juni 2009 stimmten

1536 Vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Bildung und Kultur, 2009, S. 3 f. Im Kontext der beruflichen Bildung untersucht Le Mouillour bestehende nationale Kreditpunktesysteme und prüft, ob diese sich bei der konzeptionellen Entwicklung des ECVET nutzen lassen. Vgl. Le Mouillour (2005).

1537 Eine Übersicht bietet die folgende Homepage: <http://www.ecvet-projects.eu/Default.aspx>.

1538 Nähere Informationen findet man auf der Homepage <http://www.decvet.net/>.

1539 Siehe [http://www.na-bibb.de/uploads/dv\\_mobilitaet/00\\_statistische\\_uebersicht\\_antragsrunde\\_2010x.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/dv_mobilitaet/00_statistische_uebersicht_antragsrunde_2010x.pdf).

1540 Siehe [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_de.htm).

1541 Vgl. BMBF (2007).

1542 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008).

1543 Vgl. Europäische Kommission/Generaldirektion Bildung und Kultur, 2009, S. 1.

die Mitgliedstaaten und das Europäische Parlament den Rechtsvorschriften schließlich zu.<sup>1544</sup>

Die Implementierung des ECVET erfolgt top down durch die politische Entscheidung sowie bottom up durch die Umsetzung in Pilotprojekten mit Rückkoppelung an die koordinierenden Stellen.<sup>1545</sup>

### • Zielsetzungen

Durch ECVET soll ein technischer Rahmen bereitgestellt werden, der Einzelpersonen die Anrechnung, Anerkennung und gegebenenfalls die Akkumulierung der Lernergebnisse ermöglicht, die sie im Kontext einer anderen Qualifikation erworben haben.<sup>1546</sup> ECVET soll die Individuen im Rahmen europaweiter Mobilität bei der Anerkennung ihrer Lernergebnisse zum Erwerb von Qualifikationen unterstützen. Dabei finden nationale Rechtsvorschriften Beachtung.<sup>1547</sup>

Im Rahmen der Lissabon-Ziele sollte ECVET zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und der Förderung des lebenslangen Lernens beitragen. Ferner soll ECVET einen Beitrag dazu leisten, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen.<sup>1548</sup> Daneben werden mit dem System weitere spezifische Ziele verfolgt. Dies sind im Einzelnen die Förderung der internationalen Mobilität der Lernenden und der Vergleichbarkeit der Qualifikationen, die Gewährleistung der Übertragbarkeit von Qualifikationen bzw. Teilqualifikationen, die Verbesserung der Qualität von Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Berufsbildung sowie die Förderung der Zusammenarbeit und der Vertrauensbasis zwischen den jeweils Betroffenen.<sup>1549</sup>

Gleichwohl ECVET konzeptionell die Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen gewährleisten soll, nutzt das System stets die Qualifikationen der nationalen Berufsbildungssysteme. Daher kann das Verfahren als eher summativ eingeordnet werden.<sup>1550</sup>

---

1544 Siehe [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_de.htm).

1545 Vgl. Interview 14.

1546 Die Instrumente des ECVET-Verfahrens sind die Beschreibungen der Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen, welche mit entsprechenden Leistungspunkten bewertet werden, ein Anrechnungs- und Akkumulierungsprozess sowie ergänzende Unterlagen wie Lernvereinbarungen, Leistungsnachweise und ECVET-Benutzerleitfäden.

1547 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 15.

1548 Dieses Ziel sollte ursprünglich bis zum Jahr 2010 erreicht werden. Da dies bisher nicht der Fall ist, soll es nun bis zum Jahre 2020 erreicht werden. Damit löst die sogenannte Europa-2020-Strategie die Lissabon-Strategie ab. Vgl. hierzu Europäische Kommission (2010).

1549 Vgl. Dunkel/Le Mouillour (2008), S. 222 sowie Interview 14 und Interview 7. In Deutschland beispielsweise wird ECVET auch als Instrument zur Förderung der Durchlässigkeit aufgegriffen. Vgl. Interview 11.

1550 Vgl. Interview 11.



### • Kompetenzverständnis

Aufgrund seiner europäischen Ausrichtung ist ECVET stark verhaftet in dem in der europäischen Bildungspolitik verwendeten Vokabular. Der Begriff Kompetenz wird im Rahmen von ECVET verstanden als „*the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities in work or study situations and in professional and personal development*“<sup>1551</sup>. Der innerhalb dieser Definition enthaltene Begriff des Wissens (knowledge) wird weiter definiert als „*the outcome of the assimilation of information through learning. Knowledge is the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field of work or study.*“<sup>1552</sup> Weiter werden Fähigkeiten (*skills*) im Kontext des ECVET bestimmt als „*the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems*“<sup>1553</sup>. Im Gegensatz zum Kompetenzbegriff wird der Qualifikationsbegriff formalen Bildungskontexten zugeordnet und mit institutionellem Bezug folgendermaßen charakterisiert: „*Formal outcome of an assessment and validation process which is obtained when a competent institution determines that an individual has achieved learning outcomes to a given standard.*“<sup>1554</sup> Im Rahmen des ECVET ist der Qualifikationsbegriff bedeutsam, da eine Orientierung an den Qualifikationen der Organisation erfolgt, bei der das Individuum eine Anerkennung anstrebt.<sup>1555</sup> Dies gilt sowohl bei der Nutzung des ECVET in eher formalen Kontexten als auch bei der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen.

Neben dem Kompetenz- und dem Qualifikationsbegriff ist im Rahmen des ECVET der Lernergebnisbegriff von Bedeutung. So steht in den ECVET zugrunde liegenden Dokumenten immer wieder der Begriff der Learning Outcomes im Mittelpunkt.<sup>1556</sup> Die Begriffe Wissen, Fähigkeiten und Kompetenz werden bei der Konkretisierung des Lernergebnisbegriffes aufgegriffen: „*Statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process defined in terms of knowledge, skills and competence.*“<sup>1557</sup> Der Begriff der Lernergebnisse spielt nach Einschätzung der befragten Experten im Rahmen von ECVET eine weitaus bedeutendere Rolle als der Kompetenzbegriff.<sup>1558</sup> Dabei wird Bezug genommen auf den EQR. Lernergebnisse lassen sich nach dem Verständnis des ECVET durch verschiedene Lern- oder Vermittlungswege (schulbasiert, bei der

1551 Europäische Kommission (2009), S. 6.

1552 Europäische Kommission (2009), S. 6.

1553 Europäische Kommission (2009), S. 7.

1554 Europäische Kommission (2009), S. 7.

1555 Vgl. Interview 20.

1556 Outcome ist hier zu verstehen als das vom Individuum erreichte Ergebnis. Vgl. Interview 11 sowie Interview 20.

1557 Europäische Kommission (2009), S. 6.

1558 Vgl. Interview 11 sowie Interview 20.

Arbeit etc.) sowie in verschiedenen Lernkontexten (formal, non-formal und informell) und Lernrahmen (z. B. ein Land, ein Bildungs- oder Ausbildungssystem) erwerben. Dabei werden die Lernergebnisse in der Terminologie und mithilfe der Deskriptoren des jeweiligen Qualifikationssystems beschrieben. Die ECVET-Entwickler geben hierfür keine Vorlage oder Terminologie vor. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung von Werkzeugen wie Rastern oder Matrizen im Rahmen von ECVET-Partnerschaften sehr nützlich sein kann.<sup>1559</sup>

Insgesamt sind das Kompetenzverständnis sowie die anderen dem ECVET zugrunde liegenden Begriffsdefinitionen eher pragmatisch und orientieren sich an den zugrunde liegenden politischen Entwicklungslinien. Das Kompetenzverständnis des ECVET ist in einem Aushandlungsprozess entstanden, es gibt kaum theoretische Bezugspunkte.<sup>1560</sup> Das Verständnis kann als pragmatischer Kompromiss zwischen den am Entwicklungsprozess beteiligten Experten und Stakeholdern verstanden werden.<sup>1561</sup> Hier sind neben den Mitgliedern der ECVET-Experten-gruppe die unterstützenden Experten sowie die Koordinatoren der Generaldirektion Bildung und Kultur zu nennen.<sup>1562</sup>

### • Methodik

Das ECVET-Konzept gibt keine konkreten Methoden vor. Die Grundidee hinter dem Verfahren ist die Gliederung von Qualifikationen in Einheiten. ECVET ist offen für alle Formen der Validierung.<sup>1563</sup> Das System dient der Bewertung von Lernergebnissen in einem bestimmten Lernumfeld und deren Übertragung in ein anderes Lernumfeld, sofern die Lernergebnisse positiv bewertet wurden. In diesem anderen Lernumfeld erfolgt dann die Validierung und Anerkennung der Einheiten<sup>1564</sup> als Teil der von der Person angestrebten Qualifikation durch die zuständige Einrichtung. Damit ist die Akkumulierung von Lernergebnissen im Rahmen nationaler und regionaler Vorschriften möglich. Die Verfahren für die Bewertung, Validierung, Akkumulierung und Anerkennung von Einheiten legen die zuständigen Einrichtungen sowie die am Ausbildungsprozess beteiligten Partner<sup>1565</sup> selbst fest.<sup>1566</sup> Die Bewertung und die Validierung, welche belegen sollen, dass ein Lerner bestimmte Lernergebnisse erreicht hat, beziehen sich stets auf die Einhei-

---

1559 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 11.

1560 Vgl. Interview 7, Interview 11 sowie Interview 14.

1561 Vgl. Interview 20.

1562 Vgl. hierzu auch Scheel (2010), S. 224.

1563 Vgl. Interview 20 sowie Interview 14.

1564 Zur Funktion der Einheiten im Rahmen von ECVET vgl. Le Mouillour/Aribaud (2010), S. 15.

1565 Letzteres ist lediglich im Fall der Einbindung des ECVET in einen formalen Kontext zutreffend. Bei informell erworbenen Kompetenzen sind keine Ausbildungseinrichtungen beteiligt.

1566 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 16.

ten.<sup>1567</sup> Lernergebnisse, die in formalen sowie gegebenenfalls nicht formalen und informellen Lernumgebungen erworben wurden, können so übertragen werden.

Im Rahmen von ECVET sind zwei Fälle möglich (vgl. Abbildung 60 und 61):

1. die Anwendung des Verfahrens in einem formalen Lernkontext (zwischen zwei Einrichtungen der beruflichen Bildung) oder
2. die Anwendung des Verfahrens in einem non-formalen oder informellen Lernkontext (an der lediglich eine Einrichtung beteiligt ist).

Im ersten Fall umfasst die Anrechnung der Leistungspunkte drei Phasen. In der ersten Phase bewertet die ‚Gasteinrichtung‘ die erzielten Lernergebnisse und ver gibt hierfür ECVET-Punkte an den Lernenden. Die erzielten Lernergebnisse des Lernenden und die entsprechenden ECVET-Punkte werden in einem ‚persönlichen Leistungsnachweis‘ festgehalten.<sup>1568</sup> In der zweiten Phase validiert die ‚Entsendeeinrichtung‘ die Leistungspunkte als einen geeigneten Nachweis der Leistungen des Lernenden. In der dritten Phase erkennt die ‚Entsendeeinrichtung‘ die erworbenen Lernergebnisse an, was entsprechend den Regeln der ‚Entsendeeinrichtung‘ die Zu-erkennung von Einheiten und der entsprechenden ECVET-Punkte zur Folge hat. Damit hängen die Validierung und Anerkennung durch die ‚Entsendeeinrichtung‘ von der erfolgreichen Bewertung der Lernergebnisse durch die ‚Gasteinrichtung‘ entsprechend den vereinbarten Verfahren und Qualitätskriterien ab.<sup>1569</sup> Im Hinblick auf die eingesetzten Methoden ist es nach Einschätzung einer befragten Expertin wichtig, dass justiziable Prüfungen durchgeführt werden.<sup>1570</sup> Daher ist festzuhalten, dass keine Selbstbeurteilungen berücksichtigt werden.<sup>1571</sup>

Im zweiten oben genannten Falle wendet sich das Individuum, welches bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen in einem non-formalen oder informellen Lernkontext erworben hat, an eine Einrichtung des beruflichen Bildungssystems. Diese nimmt dann die Bewertung, Validierung, Akkumulierung und Anerkennung der Lernergebnisse des Lernalters vor. Damit sind die im obigen ersten Fall benannten Phasen in diesem zweiten Fall ebenso enthalten.

---

1567 Die Verwendung von Einheiten im Rahmen von ECVET soll die progressive Erlangung einer Qualifikation durch den Transfer und die Akkumulierung von Lernergebnissen ermöglichen. Je nach den regulativen Rahmenbedingungen können sich die Einheiten auf mehrere Qualifikationen oder aber auch nur auf eine beziehen. Die Akkumulierung der Einheiten erfolgt entsprechend den Anforderungen des jeweiligen Qualifikationssystems. Auch in Ländern, in denen Qualifikationen nicht in Einheiten unterteilt sind, lässt sich ECVET zu Mobilitätswzwecken nutzen. Die Anerkennung der Lernergebnisse hängt in diesem Fall jedoch von der erfolgreichen Absolvierung der Abschlussprüfung der entsprechenden Qualifikation durch den Lerner ab. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 12.

1568 In diesem Dokument werden die bewerteten Lernergebnisse des Lernenden sowie die zuerkannten Einheiten und ECVET-Punkte aufgeführt.

1569 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 17.

1570 Vgl. Interview 7.

1571 Vgl. Interview 11.

Abbildung 60: **Ablauf des ECVET in einem formalen Lernkontext innerhalb einer Partnerschaft zweier Bildungseinrichtungen**

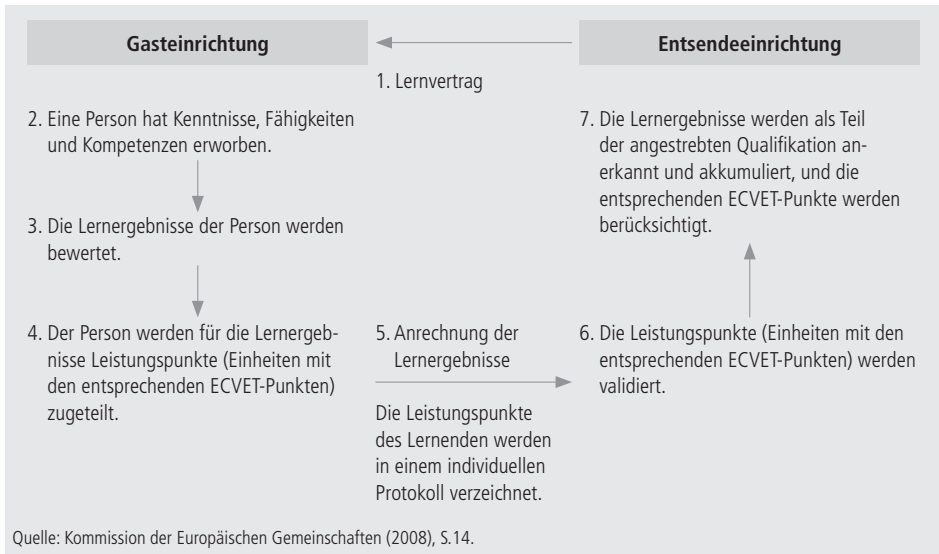
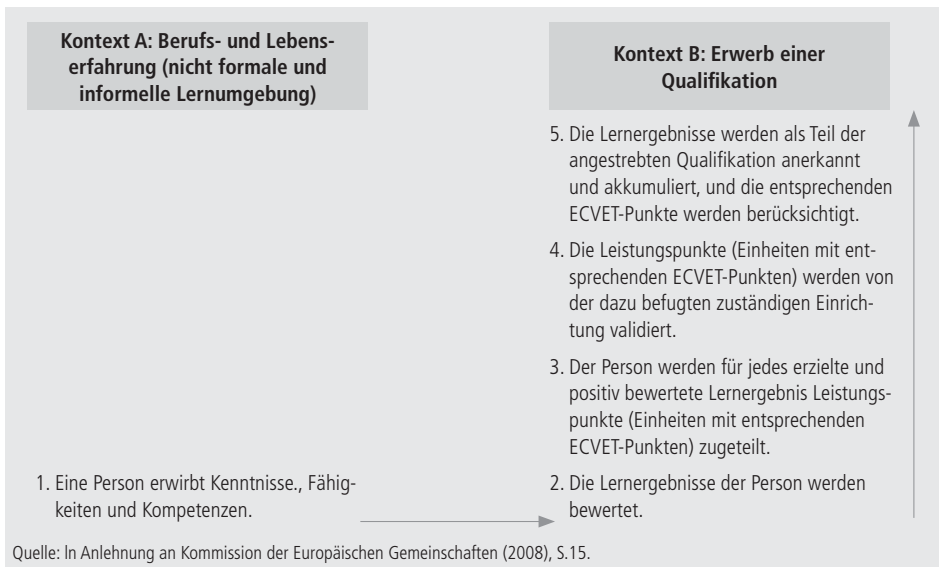


Abbildung 61: **Ablauf des ECVET bei der Anerkennung von Lernergebnissen, die in einer nicht formalen oder informellen Lernumgebung erworben wurden**



## • Akteure

Da bei der Festlegung der für ECVET verantwortlichen Institutionen in den Mitgliedstaaten in jedem System andere Arten von Institutionen für dieselbe Funktion verantwortlich sind, wird im Rahmen der ECVET-Konzeption lediglich auf bestimmte Funktionen und nicht auf Typen von Institutionen Bezug genommen. Aus diesem Grund müssen die Nutzer des ECVET zunächst ihre eigene(n) Rolle(n) vor dem Hintergrund ihres eigenen Qualifikationssystems klarstellen. Sie müssen ihre eigenen Kompetenzen innerhalb ihres Qualifikationssystems im Verhältnis zu den zentralen Funktionen des ECVET reflektieren. Dabei gilt grundsätzlich, dass einer Institution sowohl innerhalb ihres Qualifikationssystems als auch im Rahmen von ECVET mehrere Funktionen zukommen können.<sup>1572</sup> Letztlich sind die Akteure des ECVET die gleichen, welche auch vor ECVET beteiligt waren.<sup>1573</sup> An der nationalen Umsetzung von ECVET sind neben staatlichen Akteuren insbesondere die Sozialpartner beteiligt.<sup>1574</sup> Da ECVET auf nationaler Ebene keine konkreten Akteure benennt, sondern vielmehr Funktionen und Rollen festgeschrieben, soll an dieser Stelle insbesondere auf die an ECVET beteiligten europäischen Akteure eingegangen werden.<sup>1575</sup>

Zentrale Akteure bei der europaweiten Umsetzung des ECVET sind das ECVET-Netzwerk, die ECVET-Benutzergruppe sowie die Kommission und das Sekretariat.<sup>1576</sup>

Das europäische ECVET-Netzwerk ist als offene und nachhaltige Kooperationsplattform angelegt. Es wurde eingerichtet, um ECVET in den Mitgliedstaaten zu unterstützen, den Austausch von Informationen und praktischen Erfahrungen zu ermöglichen sowie Netzwerkstrukturen aufzubauen. Darüber hinaus soll ECVET durch das Netzwerk gefördert und verbreitet werden. Zudem soll das Netzwerk der Kommission Hinweise über die einzusetzenden und umzusetzenden Aktivitäten geben. Die ECVET-Benutzergruppe soll einen Beitrag zur Aktualisierung des Benutzerleitfadens sowie zur Qualität und Gesamtkohärenz des Kooperationsprozesses der ECVET-Implementierung leisten. Gemeinsam mit der Kommission bereitet diese Gruppe das gemeinsame Arbeitsprogramm vor. Hier werden u. a. Arbeitsgruppen oder Studien als Arbeitsformen genutzt. Die ECVET-Benutzergruppe macht Vorschläge

1572 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 32.

1573 Vgl. Interview 20.

1574 Vgl. Interview 7 und Interview 11. Der Staat und die Sozialpartner sind beispielsweise in Deutschland die Entscheidungsträger. Vgl. Interview 11.

1575 Die Umsetzung und Koordination in bzw. zwischen den Mitgliedstaaten wird im Abschnitt Verfahrenskoordination betrachtet.

1576 Daneben gibt es weitere Initiativen, um die Zusammenarbeit der verschiedenen ECVET-Projekte im Rahmen der europaweiten Implementierung zu fördern. Siehe hierzu auch <http://www.adam-europe.eu/adam/thematicgroup/ECVET>. Das ‚Thematische Netzwerk‘ NetECVET besteht aus 14 Nationalen Agenturen des Programms für lebenslanges Lernen. Die NA beim BIBB koordiniert NetECVET, das von der Europäischen Kommission bis Ende 2013 gefördert wird. Siehe hierzu [http://www.na-bibb.de/aktuelles\\_detail.php?detail=503&PAGE\\_ID=1417](http://www.na-bibb.de/aktuelles_detail.php?detail=503&PAGE_ID=1417).

und trifft Entscheidungen hinsichtlich der Schaffung anderer Gruppen, sogenannter Implementierungsgruppen, welche sich mit Fragen beschäftigen, die dem Bedarf des ECVET-Netzwerkes entsprechen. Sie berichtet an den Beratungsausschuss für berufliche Bildung sowie an die Generaldirektoren für berufliche Bildung.<sup>1577</sup>

Auch der Kommission kommen im Rahmen des ECVET bestimmte Aufgaben zu. Sie gibt Impulse, ergreift Initiativen und verfolgt die Implementierung des ECVET in den Mitgliedstaaten. Sie entwickelt und pilotiert die komplementären Maßnahmen und hat den Vorsitz im ECVET-Netzwerk und der ECVET-Benutzergruppe. Sie berichtet gegenüber dem Europäischen Parlament und dem Rat, und sie informiert den Beratungsausschuss für berufliche Bildung sowie die Generaldirektoren für berufliche Bildung. Zudem beruft sie den Auftragnehmer für das Sekretariat und verfolgt dessen Arbeit. Das Sekretariat unterstützt und organisiert im Namen der Kommission die Aktivitäten des Netzwerkes, beteiligt sich an den Aktivitäten der Benutzergruppe und entwickelt Serviceangebote hinsichtlich des Netzwerkes (Schulung, Information etc.). Daneben unterstützt es die Kommission im Prozess des technischen und administrativen Managements des Netzwerkes und berichtet an die Kommission.<sup>1578</sup>

Treffen zwischen der Kommission und Mitgliedern der ECVET-Benutzergruppe sollen die Kontinuität und die Verbindung zwischen dem ECVET-Netzwerk, der Benutzergruppe und dem Sekretariat gewähren und einen Beitrag zur Validierung des Arbeitsprogramms der Benutzergruppe und des Sekretariats leisten.<sup>1579</sup>

## ● Normen und Standards

Qualifikationen müssen im Rahmen des ECVET in Einheiten unterteilt werden.<sup>1580</sup> Diese Einheiten sollen aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen bestehen, die mit einer bestimmten Zahl von Leistungspunkten bewertet und validiert werden können. Grundsätzlich bilden mehrere Einheiten in ihrer Gesamtheit eine Qualifikation. Damit ist es für einen Lernenden möglich, eine Qualifikation durch die Akkumulierung mehrerer Einheiten zu erreichen. Dies ist auch dann möglich, wenn diese Einheiten in verschiedenen Ländern oder in unterschiedlichen Lernumgebungen, d. h. formal, non-formal oder informell, erworben wurden. Insgesamt sind hierbei die nationalen Rechtsvorschriften über die Akkumulierung von Einheiten und die Anerkennung von Lernergebnissen zu beachten.<sup>1581</sup>

---

1577 Vgl. Europäische Kommission (2009a).

1578 Vgl. Europäische Kommission (2009a).

1579 Vgl. Europäische Kommission (2009a).

1580 Vgl. Interview 11 sowie Interview 20.

1581 Eine Einheit kann sich sowohl ausschließlich auf eine einzige Qualifikation als auch auf mehrere Qualifikationen beziehen. Dabei ist es unerheblich, wo und wie die Lernergebnisse der Einheit erworben wurden. Aus diesem Grund besteht ein Unterschied zwischen den Einheiten im Sinne des ECVET und den Bestandteilen eines konventionellen Lernprogramms oder einer normalen Ausbildung. Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 15.

Die Einheiten sollen den zentralen Bezugspunkt für die Schaffung von Transparenz bilden.<sup>1582</sup> Sie müssen bestimmten Kriterien genügen: Sie sollten lesbar und für die Nutzer verständlich beschrieben sein und die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie beinhalten, benennen. In Bezug auf die Gesamtqualifikation sollen die Einheiten kohärent aufgebaut und strukturiert sein. Zudem sollten sie von ihrem Aufbau her eine Einzelbewertung und -validierung der in ihnen enthaltenen Lernergebnisse ermöglichen.<sup>1583</sup>

Neben den obigen strukturellen Vorgaben beinhaltet das ECVET-System zudem einige quantitative Festlegungen. Grundsätzlich legen die ECVET-Punkte das relative Gewicht einer Einheit im Verhältnis zur gesamten Qualifikation fest. Dabei entsprechen grundsätzlich 60 ECVET-Punkte den Lernergebnissen, die in einem Jahr Vollzeitausbildung im formalen Berufsbildungssystem erworben werden.<sup>1584</sup>

Die Festlegung der Anzahl der ECVET-Punkte der Einheiten kann anhand verschiedener Vorgehensweisen erfolgen. Die Punkte können entsprechend ihrer Bedeutsamkeit auf dem Arbeitsmarkt oder ihrer Stellung in Bezug zu anderen Qualifikationen vergeben werden, wobei hier die Wertzuschreibung bestimmter Akteure als Maßstab heranzuziehen ist.<sup>1585</sup>

Die ECVET-Punkte werden von der für die entsprechende Qualifikation zuständigen Institution oder der zur Vergabe bevollmächtigten Institution vergeben. Die ECVET-Punkte selbst sind jedoch nicht Gegenstand der Anrechnung und der Akkumulierung, sondern die Lernergebnisse. Während die Leistungspunkte sich auf die Lernergebnisse beziehen, vermitteln die ECVET-Punkte den Nutzern Informationen über die Qualifikationen und die Einheiten, d. h. konkret die Bedeutsamkeit der

1582 Diese Einheiten sollten in verschiedener Hinsicht spezifiziert werden. So sollten die allgemeine Bezeichnung der Einheit sowie gegebenenfalls die allgemeine Bezeichnung der Qualifikation(en), auf die sich die Einheit bezieht, benannt werden. Zudem sollte die Qualifikation einem EQR-Niveau und gegebenenfalls einem Niveau des nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden, und ihr sollte eine bestimmte Anzahl von ECVET-Punkten zugewiesen werden. Weiter sollten die in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse, die Verfahren und Kriterien für deren Bewertung sowie die der Einheit zugewiesenen ECVET-Punkte bestimmt werden. Falls relevant sollte die Gültigkeitsdauer der Einheit benannt werden. Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 15 f. sowie Europäische Kommission (2009), S. 13.

1583 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 15 sowie Europäische Kommission (2009), S. 13.

1584 Der Bezug zu dem Jahreszeitraum führt weg vom Bereich des informellen Lernens. Vgl. Interview 20. Für eine bestimmte Qualifikation geht man hierbei von einem bestimmten formalen Lernkontext als Referenz aus und schreibt der Qualifikation entsprechend der Annahme, dass 60 Punkte einem Jahr Vollzeitausbildung entsprechen, eine bestimmte Anzahl von Punkten zu. Die ECVET-Punkte werden immer einer Qualifikation und nicht einem bestimmten (Aus-)Bildungsprogramm zugeschrieben. Dabei wählen die für die Entwicklung der Qualifikation verantwortlichen Institutionen den formalen Lernkontext bzw. das Lernprogramm aus, welches als Referenz hinzugezogen wird. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 17.

1585 Werden die Punkte entsprechend der Komplexität, Bandbreite und des Volumens der Lernergebnisse der Einheit vergeben, wird das Niveau der Performanz im Rahmen einer Prüfung herangezogen. Erfolgt die Vergabe der Punkte schließlich auf der Grundlage des erforderlichen Aufwands, wird auf ein (Aus-)Bildungsprogramm als Referenzgröße und Schätzungen des erforderlichen Lernaufwands Bezug genommen. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 18.

Einheit im Verhältnis zur Qualifikation.<sup>1586</sup> Hat eine berufliche Bildungseinrichtung die Lernergebnisse eines Individuums zuvor bewertet, können die diesen Lernergebnissen entsprechenden Leistungspunkte von einer anderen verantwortlichen Institution validiert und anerkannt werden.<sup>1587</sup> Idealtypisch lassen sich die beiden oben bereits erläuterten Fälle der Anrechnung von Leistungspunkten unterscheiden: die Anrechnung im Rahmen einer Partnerschaft zweier Bildungseinrichtungen und die Anrechnung außerhalb einer solchen. Die Akkumulierung von Leistungspunkten erfolgt entsprechend den Vorgaben und Anforderungen des jeweils relevanten Qualifikationssystems. Diese Regeln schreiben fest, welche Lernergebnisse zu welcher Qualifikation akkumuliert werden können und wie diese bewertet und validiert werden.<sup>1588</sup> Die Umsetzung des ECVET ist somit nur im Rahmen der national bestehenden Standards und Rahmenbedingungen möglich. Ein zentraler Bezugspunkt des ECVET sind auch der EQR und dessen Struktur.<sup>1589</sup>

### • Verfügungsrechte

Die national zuständigen Einrichtungen sowie die am Ausbildungsprozess beteiligten Partner sind dazu berechtigt, die Regeln und Verfahren zur Definition von Einheiten sowie deren Kombination und Akkumulierung entsprechend den nationalen und regionalen Bestimmungen festzulegen.<sup>1590</sup> Die national für die Gestaltung und Verwaltung von Qualifikationen zuständige Einrichtung teilt diesen sowie den Einheiten der Qualifikationen im Normalfall die entsprechenden ECVET-Punkte zu.<sup>1591</sup> In Ländern, in denen es bereits ein nationales Leistungspunktesystem gibt, liegt es in der Verantwortung der national zuständigen Einrichtungen, die Regeln für die Umrechnung nationaler Leistungspunkte in ECVET-Punkte festzulegen.<sup>1592</sup> Damit blei-

---

1586 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 19 f.

1587 Leistungspunkte beziehen sich auf das Erreichen bestimmter Lernergebnisse durch den Lerner, die positiv bewertet wurden. Das Bewertungsergebnis wurde in einem persönlichen Leistungsnachweis dokumentiert. Die Anrechnung der Leistungspunkte basiert auf dem Prozess aus Bewertung, Validierung und Anerkennung.

1588 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 21.

1589 Der EQR stellt die vertikale und ECVET die horizontale sowie deskriptive Komponente dar. Vgl. Interview 20.

1590 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 15. In Abhängigkeit von den institutionellen Strukturen und den Zuständigkeiten der Bildungseinrichtungen werden die Einheiten definiert. In manchen Systemen stellen diese Definitionen einen Teil des Qualifikationsstandards dar. Daher werden sie in diesem Fall zentral von den verantwortlichen Stellen wie den Ministerien oder den Sektororganisationen definiert. In anderen Systemen haben Anbieter der beruflichen Bildung selbst die Verantwortung, Einheiten auf der Basis der bestehenden Qualifikationsstandards zu entwickeln. Dadurch dass sie Bestandteil einer formalen Qualifikation sind, sind die ECVET-Einheiten mit dem formalen Bildungssystem verknüpft. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 14. Die Entwickler des ECVET selbst weisen darauf hin, dass Einheiten, die Relevanz für den Arbeitsmarkt besitzen sollen, tendenziell größer sind, während Einheiten, die für Mobilitätsw Zwecke oder spezielle Zielgruppen entwickelt werden, tendenziell kleiner sind. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 15.

1591 In Deutschland beispielsweise kommen hier den Hochschulen und den Kammern weitreichende Verfügungsrechte zu. Vgl. Interview 7.

1592 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 17.



ben die nationalen Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen auch durch die Implementierung des ECVET gewahrt.

Im Rahmen der Empfehlung des Parlamentes und des Rates wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich aus dem ECVET keine neuen Berechtigungen der Bürger zur Erlangung einer automatischen Anerkennung ihrer Lernergebnisse oder Leistungspunkte ergeben. ECVET kann somit lediglich im Rahmen der in den Mitgliedstaaten geltenden Rechtsvorschriften, Regeln und Regelungen auf Qualifikationen angewandt werden.<sup>1593</sup>

Durch den Erwerb einer Qualifikation oder einer Einheit erhält der Lernende die entsprechenden ECVET-Punkte, unabhängig von der individuellen Lernzeit, die für den Erwerb benötigt wurde. Im Normalfall werden mit der Anrechnung einer Einheit auch die entsprechenden ECVET-Punkte angerechnet. Jedoch kann die zuständige Einrichtung bei Bedarf die berücksichtigten ECVET-Punkte überprüfen, sofern sie die hierfür angewendeten Regeln und Methoden transparent macht und diese durch Qualitätssicherungsgrundsätze stützt. Wurden Qualifikationen in non-formalen oder informellen Lernkontexten erworben und lässt sich hierfür ein formaler Bildungsweg als Referenz heranziehen, dann entspricht diesen die gleiche ECVET-Punktzahl wie dem Referenzbildungsweg und dessen Einheiten, da die erzielten Lernergebnisse identisch sind.<sup>1594</sup> Somit führt die Anerkennung in beiden oben unterschiedenen idealtypischen Fällen zur gleichen Zahl von Leistungspunkten.

### ● **Verfahrenskoordination**

Das Kriterium der Verfahrenskoordination wird zunächst unter Bezugnahme auf den Fall der Anerkennung mit der Beteiligung zweier Bildungseinrichtungen analysiert. Innerhalb einer ECVET-Partnerschaft zweier Einrichtungen wird die Anrechnung der Leistungspunkte in der Lernvereinbarung geregelt. Diese Vereinbarung schreibt fest, welche Lernergebnisse während des Lernabschnitts erlangt werden und wie diese bewertet werden. Sofern die Gasteinrichtung die Lernergebnisse positiv bewertet, wird dies im persönlichen Leistungsnachweis des Lerners festgehalten. Auf der Grundlage der Lernvereinbarung validiert die Entsendeeinrichtung in diesem Fall die Leistungspunkte des Lerners und erkennt diese automatisch an.<sup>1595</sup> Sofern ECVET unter Beteiligung zweier Bildungseinrichtungen genutzt wird, einigen sich diese, bevor das Individuum einen Lernabschnitt im Ausland absolviert,

---

1593 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 15.

1594 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 18.

1595 Die Aufgaben der Gasteinrichtung im Rahmen einer ECVET-Partnerschaft sind die Durchführung von Lernaktivitäten und die Bewertung des Lerners. Die Herkunftseinrichtung validiert die Lernergebnisse des Lerners und erkennt diese an. Alle relevanten Informationen über die Herkunfts- und die Gastorganisation sollten in der gemeinsamen Absichtserklärung enthalten sein. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 22.

wie die Lernergebnisse bewertet werden sollen und wer die Qualitätskontrolle auf welche Art und Weise durchführen soll. Die Anforderungen an die Bewertung werden innerhalb der Lernvereinbarung festgehalten und können in der gemeinsamen Absichtserklärung formalisiert werden.<sup>1596</sup>

Im zweiten Falle der Nutzung des ECVET außerhalb einer ECVET-Partnerschaft bewertet und validiert die zuständige Einrichtung formales, non-formales und informelles Lernen entsprechend ihren Anforderungen. In diesem Fall besteht keine Lernvereinbarung, weshalb die zuständige Einrichtung die volle Entscheidungsmacht hat und es daher keiner Koordination mit anderen Einrichtungen bedarf.<sup>1597</sup>

Die in formalen Lernumgebungen erworbenen Lernergebnisse und die damit verbundenen Leistungspunkte sollen leichter anzurechnen sein, indem zwischen den zuständigen Einrichtungen Partnerschaften und Netzwerke aufgebaut werden.<sup>1598</sup> Das Ziel solcher Partnerschaften ist es, auf der Grundlage der gemeinsamen Absichtserklärung einen Rahmen für die Zusammenarbeit und Vernetzung der Partner zu schaffen. So soll ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Akteuren geschaffen werden. Zudem soll es den Partnern damit erleichtert werden, spezifische Regelungen bzw. Vereinbarungen für die Anrechnung von Leistungspunkten zu erarbeiten.<sup>1599</sup>

In der Lernvereinbarung wird in erster Linie festgelegt, dass die ‚Entsendeinrichtung‘ die Lernergebnisse validiert und anerkennt, während die ‚Gasteinrichtung‘ die Ausbildung durchführt und die Lernergebnisse bewertet.<sup>1600</sup> Weiter sollte festgeschrieben werden, dass die ‚Entsendeinrichtung‘ die vom Lernenden erzielten und durch die ‚Gasteinrichtung‘ positiv bewerteten Lernergebnisse als Teil der Anforderungen für eine Qualifikation nach den Regeln und Verfahren der zuständigen Einrichtung validiert und anerkennt.<sup>1601</sup>

Die gemeinsame Absichtserklärung dient mehreren Zwecken. Darin bestätigen sich die Partner gegenseitig, dass sie ihren Status als zuständige Einrichtungen anerkennen. Sie akzeptieren ihre jeweiligen Kriterien und Verfahren der Qualitätssicherung, Bewertung, Validierung und Anerkennung als für den Zweck der Anrech-

---

1596 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 23.

1597 Vgl. ebenda.

1598 Die Einrichtungen sind jeweils befugt, Qualifikationen, Einheiten oder Leistungspunkte für erzielte Lernergebnisse zu vergeben. Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 16.

1599 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 16 sowie Interview 14. Die im Rahmen verschiedener ECVET-Projekte bereits entwickelten Methoden können unter <http://www.ecvet-projects.eu/Projects/Default.aspx> eingesehen werden.

1600 In der Vereinbarung zwischen beiden Einrichtungen und dem Lernenden sollten die besonderen Bedingungen der Mobilitätsphase benannt werden, wie beispielsweise die Identität des Lernenden, die Dauer der Mobilitätsphase, die erwarteten Lernergebnisse und die entsprechenden ECVET-Punkte. Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 16.

1601 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 17.

nung von Leistungspunkten zufriedenstellend.<sup>1602</sup> Zudem bekunden sie ihre Einigkeit über die Arbeitsbedingungen der Partnerschaft, wie deren Ziele, die Laufzeit und die Bestimmungen für die Überarbeitung der Vereinbarung. Sie bestätigen zudem, dass sie sich einig sind im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der betroffenen Qualifikationen zum Zwecke der Anrechnung von Leistungspunkten. Hierbei lassen sich die Referenzniveaus des EQR als Bezugspunkt nutzen. Schließlich dient die Vereinbarung als Bestätigung, dass die Partner weitere Akteure und zuständige Einrichtungen ermitteln, die an dem betreffenden Vorgang beteiligt sein könnten.<sup>1603</sup> Für die Absichtserklärung gibt es keine einheitliche Vorlage, da die verantwortlichen Institutionen selbst entscheiden sollen, welches Format und welche Struktur für ihre Bedürfnisse am besten geeignet sind, sofern sie die allgemeinen Vorgaben für eine Absichtserklärung berücksichtigen. Grundsätzlich ist die Anrechnung von Leistungspunkten auch ohne das Verfassen einer Absichtserklärung möglich, etwa wenn sich die beteiligten Institutionen schon länger kennen und sich vertrauen.<sup>1604</sup>

In dem zweiten idealtypischen Fall, in dem ein Lerner ad hoc eine Anrechnung erlangen möchte, ohne zuvor an einer formalen Maßnahme teilgenommen zu haben, ist eine Absichtserklärung ebenfalls entbehrlich.<sup>1605</sup>

ECVET wird vonseiten der Kommission mithilfe der Offenen Methode der Koordinierung gesteuert. Hier ist in erster Linie die dem Verfahren zugrunde liegende Empfehlung der Kommission zu nennen, auf deren Grundlage die oben genannten Entwicklungs- bzw. Erprobungsprojekte durchgeführt werden. Daneben wurden europaweite Netzwerkstrukturen eingerichtet, welche die Implementierung des Verfahrens in den Mitgliedstaaten ebenfalls fördern sollen. Die Art und Weise der Umsetzung ist eher der deliberativen Form der OMK zuzuordnen. Die Akteure tauschen sich im Rahmen des ECVET-Netzwerkes sowie der Benutzergruppe über ihre Erfahrungen mit dem Verfahren aus und lernen so voneinander.

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Insgesamt muss festgestellt werden, dass das ECVET zwar den Anspruch erhebt, die Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Lernergebnisse zu gewährleisten, diesem Anspruch aber bislang nicht gerecht wird. So sind die im

1602 Um Leistungspunkte aus unterschiedlichen Kontexten zu transferieren, stimmen die verantwortlichen Institutionen ab, dass die Lernergebnisse und die Bewertungsstandards in der Gasteinrichtung vergleichbar mit denen der Herkunftseinrichtung sind. Wird ECVET zu Mobilitätszwecken genutzt, haben die Partner verschiedene Möglichkeiten zur Feststellung der Vergleichbarkeit der Lernergebnisse: 1. die Identifizierung vergleichbarer Einheiten, 2. der Entwurf von Einheiten, die sich für Mobilitätszwecke eignen, 3. die Erstellung von Referenzeinheiten und 4. der Entwurf von gemeinsamen Einheiten. Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 16

1603 Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union (2009), S. 16 sowie Europäische Kommission (2009), S. 25.

1604 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 26.

1605 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 26.

Rahmen des Verfahrens entwickelten Instrumente zum Abbau von Informationsasymmetrien klar auf formale Lernkontexte ausgerichtet. Die zentralen Instrumente, welche hier zu nennen sind, sind die gemeinsame Absichtserklärung, die Lernvereinbarung sowie der persönliche Leistungsnachweis.

Die Lernvereinbarung als individualisiertes Dokument legt die Rahmenbedingungen des spezifischen Mobilitätsabschnitts fest. Sie spezifiziert in Bezug auf einen bestimmten Lerner die Lernergebnisse und Einheiten, die in Verbindung mit den entsprechenden ECVET-Punkten erlangt werden sollen. Für den Lerner stellt die Lernvereinbarung damit eine Festlegung dar, dass seine Lernergebnisse, wenn sie den Erwartungen entsprechen, anerkannt werden. Damit wird dem Lerner vorab der Erfolg der Anerkennung signalisiert, sofern dieser die Lernergebnisse erreicht. Es wird so sichergestellt, dass Lerner, Entsende- und Gasteinrichtung Informationen über Ziele und Rahmenbedingungen des Mobilitätsabschnitts sowie über ihre Rollen haben. Die Einhaltung der Lernvereinbarung ermöglicht die Anrechnung der Leistungspunkte ohne eine zusätzliche Bewertung oder Prüfung. Die Lernvereinbarung wird vom Lerner sowie von der Entsende- und Gasteinrichtung unterzeichnet und enthält Informationen zur Identität des Lerners, der Dauer des Mobilitätsabschnitts sowie den zu erreichenden Lernergebnissen. Zusätzlich können Informationen etwa über die Bewertung oder die Lernaktivitäten enthalten sein.<sup>1606</sup> Im Unterschied zu einer Lernvereinbarung schreibt die gemeinsame Absichtserklärung als Rahmen-dokument die Bedingungen, unter denen die Anerkennung von Leistungspunkten erfolgen kann, fest. Daher kann sie eine Gruppe und sogar eine große Zahl von Qualifikationen umfassen. Anders als die Lernvereinbarung, welche als Signaling-Instrument einer speziellen Mobilitätsmaßnahme dient, ist die Absichtserklärung eher ein übergreifendes Instrument, worin sich die beteiligten Organisationen ihre Qualität gegenseitig signalisieren und bestätigen.<sup>1607</sup>

Ein weiteres Dokument, das dem Abbau der Informationsasymmetrien zwischen den beteiligten Akteuren dient, ist der persönliche Leistungsnachweis. Diese Aufzeichnung des Lernerfolges enthält Informationen über die bewerteten Lernergebnisse des Lerners sowie die vergebenen Einheiten und ECVET-Punkte.<sup>1608</sup> Während die Lernvereinbarung festlegt, was der Lerner erreichen soll, dokumentiert der persönliche Leistungsnachweis, was er tatsächlich gelernt hat.<sup>1609</sup> In dieser Funktionsunterscheidung wird deutlich, dass die Lernvereinbarung ein reines Signaling-

---

1606 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 27.

1607 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 28.

1608 Zudem konkretisiert der persönliche Leistungsnachweis die Identität des Lerners sowie der verantwortlichen Einrichtung(en), welche die Leistungspunkte des Lerners bewertet, validiert und anerkennt. Der persönliche Leistungsnachweis ist an den Lerner gebunden.

1609 Vgl. Europäische Kommission (2009), S. 29.

Instrument ist, während der persönliche Leistungsnachweis auf dem Screening durch die ‚Gasteinrichtung‘ basiert.

### 6.6.3 Überblick und Typologisierung des ECVET

Hinsichtlich der bildungspolitischen Zielsetzung kann das ECVET dem integrativen Typ zugeordnet werden, mit der Einschränkung, dass es dabei stets um Teile von Qualifikationen und nicht um Gesamtqualifikationen geht. Dabei ist jedoch das wesentliche Ziel des ECVET die Förderung der (transnationalen) beruflichen Mobilität. Die methodische Zielsetzung des Verfahrens ist als summativ zu bewerten. Die Methoden des Verfahrens sind insgesamt noch wenig elaboriert. Im Vordergrund steht jedoch der Vergleich mit Qualifikationen des beruflichen Bildungssystems, was ebenfalls für die Einordnung als Verfahren des integrativen Typs spricht. Für diese Zuordnung spricht ebenso, dass die Akteure des ECVET vornehmlich die des formalen beruflichen Bildungssystems sind. Auch sind die im Rahmen des ECVET herangezogenen Standards als verfahrensextern einzuordnen, zudem ist die Beurteilung als normorientiert einzuschätzen. Nicht derart eindeutig können die Verfahren bezüglich der Vergabe der institutionellen Verfügungsrechte eingeordnet werden. Grundsätzlich ist von einer Ausweitung der Verfügungsrechte der Akteure des formalen beruflichen Bildungssystems auszugehen. Jedoch haben die Mitgliedstaaten auch die Möglichkeit der Nutzung von Akkreditierungsstrukturen. Hinsichtlich der individuellen Berechtigungen lässt sich das ECVET eindeutig als integrativ einordnen, da die Individuen dadurch die Anerkennung von Teilqualifikationen erlangen. Das Verfahren wird anhand der deliberativen Form der OMK koordiniert. Im Rahmen des Verfahrens werden die Kompetenzen des Individuums vor allem durch die Aktivität der anerkennenden Stelle ermittelt. Dies gilt ebenso für die Informationsasymmetrie hinsichtlich der Eigenschaften der anerkennenden Stelle und ihrer Verfahren. Hier besteht jedoch noch Entwicklungspotenzial. Insgesamt lässt sich das ECVET trotz einiger nicht eindeutig einzuordnender Kriterien dem integrativen Verfahrenstyp zuordnen.

Abbildung 62 fasst die Analyseergebnisse überblickshaft zusammen.

Abbildung 62: Überblick der Analyseergebnisse des ECVET

Kriterium	Ausprägung														
Zielsetzung	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>												
Kompetenz-verständnis															
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/> (europäische und nationale Modellprojekte)	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>												
Dimensionierung	<b>Wissen</b>	<b>Fähigkeiten</b>	<b>Kompetenzen</b>												
Methodik															
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/> (derzeit ausschließlich)												
Ablaufschritte	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Identifizierung</th> <th>Beurteilung</th> <th>Validierung</th> <th>Zertifizierung</th> <th>Formale Anerkennung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>					Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung											
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/> (Performanz bei Gasteinrichtung; Dokumente bei Entsende- einrichtung)	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>												
Akteure															

Fortsetzung Abbildung 62

Kriterium	Ausprägung						
<b>Normen und Standards</b>							
Zieldimension  Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Input <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Prozess <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Output <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>(je nach nationalem Berufsbildungssystem)</p>	Input <input checked="" type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>	Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
Input <input checked="" type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>					
Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfügungsrechte</b>							
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen  Berechtigungen	<p>National zuständige Einrichtungen des Berufsbildungssystems: Festlegung der Regeln und Verfahren zur Definition von Lerneinheiten (<i>units</i>) sowie deren Kombination und Akkumulierung</p> <p>National zuständige berufliche Abschlüsse vergebende Einrichtungen: Zuteilung der ECVET-Punkte zu Qualifikationen und Einheiten bzw. Festlegung der Umrechnung nationaler Leistungspunkte in ECVET-Punkte</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Abschluss <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Zertifikat <input type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/></td> <td>Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>	Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>
Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>					
Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfahrens-koordination</b>							
<b>Signaling/ Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>						
Quelle: Eigene Darstellung.							

## 6.7 Europass-Portfolio

### 6.7.1 Darstellung des Europass-Portfolios

Die Einführung des Europass-Portfolios wurde durch eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates begründet. Das Ziel dieses Portfolios ist, die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen in Europa zu fördern. Durch die freiwillige Nutzung des Portfolios sollen die Kommunikation über und die Präsentation von Qualifikationen und Kompetenzen erleichtert werden.<sup>1610</sup> Das Europass-Portfolio umfasst die folgenden Dokumente: Europass-Lebenslauf, Europass-Mobilitätsnachweis, Europass-Diploma Supplement, Europass-Sprachenportfolio und Europass-Zeugniserläuterung. Auf nationaler Ebene hat jeder Mitgliedstaat ein Nationales Europass Centre (NEC) benannt, welches für die Koordination des Verfahrens, die Bereitstellung der obigen Dokumente sowie die Vernetzung mit den anderen NECs verantwortlich ist.<sup>1611</sup>

Der Europass-Lebenslauf als Kernelement des Portfolios soll eine systematische und flexible Darstellung von Qualifikationen und Kompetenzen ermöglichen. Er enthält Informationen zur Person wie beispielsweise Sprachkenntnisse, Arbeitserfahrungen sowie Bildungs- und Ausbildungsniveau. Daneben können beispielsweise technische, organisatorische, künstlerische oder soziale Fähigkeiten dargestellt werden. Als persönliches Dokument liegen dem Lebenslauf Selbstauskünfte der Nutzenden zugrunde.<sup>1612</sup> Das Europass-Sprachenportfolio bildet persönliche sprachliche und kulturelle Lernerfahrungen und Kompetenzen in einem einheitlich strukturierten Dokument ab. Es soll Lernende dazu motivieren, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern sowie weitere Lernerfahrungen zu planen und zu realisieren. Dabei werden Lernerfahrungen unabhängig vom Kontext, in dem sie erworben wurden, bewertet. Das Sprachenportfolio enthält einen Sprachenpass, eine Sprachbiografie, in der persönliche Spracherfahrungen beschrieben werden, und ein Dossier zur Dokumentation von Sprachkenntnissen.<sup>1613</sup> Der Europass-Mobilitätsnachweis ist ein Dokument zur einheitlichen Dokumentation von Lernaufenthalten im Ausland und dort erworbenen Kompetenzen. Diese sogenannten ‚Europäischen Lernabschnitte‘ sind im Rahmen eines Gemeinschaftsprogramms oder unter Erfüllung festgelegter Qualitätskriterien durchzuführen. So müssen Lernabschnitte im Rahmen einer Lerninitiative des Herkunftslandes absolviert werden, und die Entsendeorganisation muss mit der Gastorganisation eine schriftliche Vereinbarung

---

1610 Vgl. Europäisches Parlament und Rat (2004), Artikel 1.

1611 Vgl. Europäisches Parlament und Rat (2004), Artikel 11.

1612 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang II.

1613 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang V.



über Inhalt, Ziele und Dauer des Lernabschnitts treffen.<sup>1614</sup> Das Europass-Diploma Supplement wird einem Hochschulabschluss, die Europass-Zeugniserläuterung einem Befähigungsnachweis beigelegt, um insbesondere Personen anderer Länder eine Orientierung und Beurteilung des Abschlusses bezüglich der erworbenen Kompetenzen zu erleichtern.<sup>1615</sup> Beide Dokumente ersetzen jedoch nicht das Originalzeugnis bzw. Diplom und begründen somit auch keinen Anspruch auf formale Anerkennung.

Weitere Dokumente können dem Europass-Portfolio bei Erfüllung bestimmter Mindestkriterien hinzugefügt werden, um eine stärkere Konzentration auf bestimmte Bereiche oder Fertigkeiten zu ermöglichen.<sup>1616</sup>

In den ersten zweieinhalb Jahren haben den Europass-Lebenslauf mehr als 2 Millionen Menschen genutzt. Etwa 300.000 Menschen hat Europass bei der Förderung ihrer Mobilität geholfen. Das EU-Budget für den Europass beträgt 2,1 Millionen Euro pro Jahr.<sup>1617</sup> Der Großteil dieser Summe (2 Millionen Euro) wird für die Kofinanzierung der NECs verwendet. Sie erhalten von nationaler Seite ebenfalls etwa 2 Millionen. Die Gesamtkosten für ein Europass-Dokument liegen etwa bei 5,75 Euro. Der Großteil der Kosten fiel in Form von Zeitaufwand für die Entwicklung der einzelnen Dokumente an.<sup>1618</sup>

Bis zum Zeitpunkt der Evaluation des Europass-Portfolios im Jahre 2007 wurden insgesamt 6.686.602 Dokumente heruntergeladen und über 2.000.000 Europass-Lebensläufe in dem vom CEDEFOP gehosteten Portal online erstellt. In den Jahren 2005 und 2006 haben die NECs etwa 50.000 Europass-Mobilitätsnachweise erstellt.<sup>1619</sup>

Die Europass-Homepage wurde zwischen Februar 2005 und Dezember 2008 insgesamt 14.185.080 Mal besucht. Im Jahr 2008 waren es insgesamt 6.047.691 Besuche, was einem Durchschnitt pro Tag von 16.569 Besuchen entspricht. Im Jahr 2008 kamen mit Abstand die meisten Besucher der Europass-Homepage aus Italien (1.291.343) und Portugal (1.237.332), gefolgt von Deutschland (361.266).<sup>1620</sup>

Seit Februar 2005 wurden insgesamt 12.683.206 Dateien von der Europass-Homepage heruntergeladen (davon 11.287.349 bezogen auf den Europass-Lebenslauf, 974.800 bezogen auf das Europass-Sprachenportfolio, 145.434 bezogen auf den Europass-Mobilitätsnachweis, 120.670 bezogen auf die Europass-Zeugniser-

---

1614 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang III.

1615 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang IV sowie Fabian (2004), S. 14.

1616 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang I.

1617 Diese Angabe bezieht sich auf die Jahre 2005, 2006 und 2007.

1618 Vgl. Otero et al. (2008), S. V.

1619 Vgl. Otero et al. (2008), S. 53. Zur deutschen Evaluation des Europass-Mobilitätsnachweises vgl. auch Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung/Nationales Europass Center (2009).

1620 Vgl. CEDEFOP (2009d), S. 5 f.

läuterung und 154.953 bezogen auf das Europass-Diploma Supplement).<sup>1621</sup> Online wurden zwischen Februar 2005 und Dezember 2008 insgesamt 4.277.075 Europass-Lebensläufe und 113.845 Europass-Sprachenpässe ausgefüllt.<sup>1622</sup> In Deutschland wurden zwischen 2000 und 2006 beispielsweise 57.870 Europass-Mobilitätsnachweise vergeben.<sup>1623</sup>

## 6.7.2 Analyse des Europass-Portfolios

### • Entstehungskontext

Dem Europass-Portfolio liegt die Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates zugrunde.<sup>1624</sup> Es bezieht sich vor allem auf die bildungspolitischen Erklärungen von Brügge und Kopenhagen aus dem Jahre 2002.<sup>1625</sup>

Die fünf Dokumentationsinstrumente des Europass-Portfolios bestanden bereits vor der Einführung des Portfolios.<sup>1626</sup> Man hat diese Instrumente in einem Portfolio mit der Erwartung zusammengefasst, dass sich dadurch die Zugänglichkeit, die Kohärenz und die Bekanntheit der Dokumente verbessern. Einem abgestimmten Portfolio von Dokumenten wird eine bessere Kommunikationswirkung zugeschrieben als der zuvor bestehenden losen Sammlung separater Dokumente.<sup>1627</sup>

Insgesamt erfolgte die Implementierung der Europass-Initiative somit top down durch den Ratsbeschluss sowie die Vorgaben der Europäischen Kommission.<sup>1628</sup> Die Umsetzung des Portfolios sowie die Entwicklung von Strukturen zur Unterstützung der Nutzer der Dokumente erfolgt jedoch dezentral auf nationaler Ebene.

### • Zielsetzungen

Die allgemeine Zielsetzung des Europasses<sup>1629</sup> ist die Steigerung der geografischen, bildungsbezogenen und berufsbezogenen Mobilität von Menschen in der Europäischen Union. Das Ziel der Initiative ist es, das Bewusstsein von Lernenden, Lehrenden, Ausbildern, Arbeitgebern und Institutionen für die darin enthaltenen Transparenzinstrumente zu wecken sowie den Zugang zu diesen Instrumenten zu gewährleisten. Zudem soll durch die Transparenzinstrumente der Europass-Initiative die Kommunikation zwischen den Akteuren verbessert und der Informationsaustausch

1621 Vgl. CEDEFOP (2009d), S. 8 f.

1622 Vgl. CEDEFOP (2009d), S. 10.

1623 Vgl. Scheel (2010), S. 265.

1624 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004. Diese Entscheidung tritt am 1. Januar 2005 in Kraft.

1625 Vgl. European Ministers of vocational education and training/European Commission (2002).

1626 Vgl. Fabian (2004), S. 13.

1627 Vgl. Kommission (2003), S. 8.

1628 Vgl. Interview 1.

1629 Wenn im Weiteren von dem Europass gesprochen wird, ist damit stets das gesamte Portfolio gemeint. Ansonsten werden einzelne Dokumente konkret benannt.

zwischen diesen insbesondere hinsichtlich der Transparenz und Mobilität gefördert werden. Schließlich soll durch die Initiative auch die Entwicklung zusätzlicher Transparenzinstrumente angeregt werden.<sup>1630</sup>

Operative Ziele sind die Zusammenführung der fünf zuvor bestehenden Dokumente, die Bereitstellung eines umfassenden, elektronisch zugänglichen Tools für die Nutzer sowie die Unterstützung der europäischen Politikentwicklungen verbunden mit der Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen.<sup>1631</sup> Weiter soll die Nutzung der Transparenzinstrumente gesteigert werden. Zudem sollen das Verständnis für und die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen aus anderen Ländern, Sektoren und Bildungshintergründen gesteigert und verbessert werden.<sup>1632</sup>

Europass-Mobilitätsnachweis, Diploma Supplement und Zeugniserläuterung sind summativ ausgerichtete Bestandteile des Portfolios. Dagegen sind der Europass-Lebenslauf und der Sprachenpass eher formativ angelegt. Mit den beiden zuletzt genannten Instrumenten erhält das Individuum die Möglichkeit, eine Art Archiv anzulegen und dieses jeweils bedarfsorientiert im Hinblick auf konkrete Anforderungsprofile wie beispielsweise Stellenausschreibungen anzupassen. Dabei wählt das Subjekt je nach Bedarf, welche seiner individuellen Kompetenzen für bestimmte Qualifikationsanforderungen relevant sind. Somit kommt eine Mischung aus Anforderungs- und Subjektorientierung zum Tragen.<sup>1633</sup>

### ● Kompetenzverständnis

Das Europass-Portfolio weist explizit kein eigenes Kompetenzverständnis aus. Der Kompetenzbegriff spielt in den verschiedenen Dokumenten des Portfolios eine unterschiedliche Rolle. Im Falle der Zeugniserläuterung und des Diploma Supplements sind vor allem die nationalen Qualifikationen, auf die sich diese Dokumente beziehen, von Bedeutung. In Bezug auf den Sprachenpass ist das dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen<sup>1634</sup> zugrunde liegende Kompetenzverständnis der Referenzpunkt. Durch die Anlehnung an diesen Referenzrahmen werden die Kompetenzen auf Niveaustufen verortet. Aus dem Kernstück des Portfolios, dem Europass-Lebenslauf, lässt sich ein eher implizit in dem Verfahren enthaltenes Kompetenzverständnis ableiten. In diesem Dokument wird im Bereich der persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen insbesondere unterschieden zwischen sprachlichen, sozialen und organisatorischen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie daneben zwischen IKT-Kenntnissen und -Kompetenzen, künstlerischen Fähigkei-

---

1630 Vgl. Otero et al. (2008), S. 1.

1631 Vgl. Otero et al. (2008a), S. 12.

1632 Vgl. Otero et al. (2008a), S. 12.

1633 Vgl. Interview 1.

1634 Vgl. CEDEFOP (2010).

ten und Kompetenzen und schließlich sonstigen Fähigkeiten und Kompetenzen. Eine sehr ähnliche Einteilung von Kompetenzbereichen liegt dem Europass-Mobilitätsnachweis zugrunde. Diese Einteilung wird jedoch an keiner Stelle innerhalb des Europass-Konzeptes begründet oder theoretisch fundiert. Damit wird auf eine sehr pragmatische Art und Weise eine Dimensionierung von Kompetenzen vorgenommen. Zudem sei hier darauf hingewiesen, dass der Europass-Lebenslauf dem Individuum auch Raum bietet, seine (formalen) Qualifikationen darzustellen. Ebenso bietet der Mobilitätsnachweis die Möglichkeit der Bezugnahme auf formale Qualifikationen. Nach Expertenaussage spielt teilweise auch das jeweilige nationale Kompetenzverständnis eine Rolle.<sup>1635</sup>

Das Europass-Portfolio ist ein eher outputorientiertes Konzept, da es darauf fokussiert ist darzustellen, was das Individuum kann. Zeugnis Erläuterung und Diploma Supplement sind dementsprechend ebenfalls auf den Output fokussiert. Im Rahmen des Lebenslaufes und des Sprachenpasses hat der Bürger selbst die Möglichkeit, seine Lernergebnisse darzustellen. Diese Darstellung nehmen im Rahmen des Mobilitätsnachweises die den europäischen Lernabschnitt durchführenden Organisationen vor.<sup>1636</sup>

### • Methodik

In Bezug auf die fünf Dokumente ist die Analyse der Methoden jeweils getrennt vorzunehmen, da sich die Dokumente diesbezüglich sehr stark unterscheiden. Daher werden an dieser Stelle jeweils die Spezifika bei der Erstellung der Dokumente herausgestellt.

- Durch den Europass-Lebenslauf<sup>1637</sup> soll den Bürgern der Europäischen Union ein Muster zur systematischen, chronologischen und flexiblen Darstellung ihrer Kompetenzen und Qualifikationen gegeben werden.<sup>1638</sup> Der Europass-Lebenslauf enthält Informationen zur Person wie beispielsweise Sprachkenntnisse, Arbeitserfahrung sowie Bildungs- und Ausbildungsniveau. Darüber hinaus können mithilfe des Europass-Lebenslaufs zusätzliche Kompetenzen, wie z. B. technische, organisatorische,

---

1635 Vgl. Interview 1.

1636 Vgl. Interview 1.

1637 Ein Muster des Europass-Lebenslaufs befindet sich im Anhang I. Das Dokument kann unter folgendem Link heruntergeladen werden: [http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVE-examples\\_de\\_DE.pdf](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVE-examples_de_DE.pdf).

1638 Der Europass-Lebenslauf steht in Bezug zu verschiedenen europäischen Maßnahmen der Bildungspolitik. Beispielsweise die oben erwähnten Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon fordern die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Musters für Lebensläufe. Der Entscheidung über das Europass-Portfolio ging die Empfehlung der Kommission „über ein gemeinsames europäisches Muster für Lebensläufe“ voraus (vgl. ABl. der Europäischen Union L 79 vom 22.03.2002).

künstlerische oder soziale Fähigkeiten, dargestellt werden.<sup>1639</sup> Da der Europass-Lebenslauf ein persönliches Dokument ist, liegen ihm lediglich Selbstauskünfte des Inhabers zugrunde. Er bildet das Kernstück des Portfolios.<sup>1640</sup> Methodisch stellt der Lebenslauf eine reine Selbsteinschätzung des Individuums dar, welche dieses selbstständig vornimmt.

- Der Europass-Mobilitätsnachweis<sup>1641</sup> soll die einheitliche Erfassung ‚Europäischer Lernabschnitte‘ gemäß einem einheitlichen europäischen Muster ermöglichen. Es handelt sich dabei um ein persönliches Dokument, in dem der zurückliegende Lernabschnitt<sup>1642</sup> des Betreffenden dokumentiert wird. Mithilfe des Mobilitätsnachweises kann der Inhaber die im Rahmen des Lernabschnitts erlangten Kompetenzen besser dokumentieren. Entsende- und Gastorganisation füllen den Europass-Mobilitätsnachweis in der mit dem Teilnehmer vereinbarten Sprache aus, wobei dieser den Anspruch auf Übersetzung in eine zweite Sprache hat.<sup>1643</sup> Der Mobilitätsnachweis enthält Angaben zur Person<sup>1644</sup> des Inhabers sowie zu dessen ‚Europäischem Lernabschnitt‘.<sup>1645</sup> Das Formular des Europass Mobilität bietet die Möglichkeit, die im Zuge des Auslandsaufenthaltes ausgeführten Tätigkeiten und Aufgaben sowie die

---

1639 Daneben kann er zusätzliche Informationen in Form eines bzw. mehrerer Anhänge enthalten. Insgesamt bleibt es dem Nutzer überlassen, welche Felder des detaillierten Formulars er ausfüllt.

1640 Änderungen hinsichtlich des Layouts, der Gliederung und des Wortlautes werden zwischen der Kommission und den zuständigen nationalen Behörden vereinbart. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang II, Abschnitt 1.5. sowie Artikel 6 und Anhang III, Abschnitt 1.1.

1641 Dieser wird in der Literatur auch als Europass Mobilität sowie als MobiliPass bezeichnet. Er ist das Nachfolgedokument des Europass-Berufsbildung, da der Markenname ‚Europass‘ vom gesamten Portfolio übernommen wird. Vgl. ABl. der Europäischen Gemeinschaften (1999) sowie Kommission (2003), S. 12. Ein Muster des Europass-Mobilitätsnachweises befindet sich im Anhang I. Dieses kann unter [http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1386/type.FileContent.file/MobExamples\\_de\\_DE.pdf](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1386/type.FileContent.file/MobExamples_de_DE.pdf) heruntergeladen werden.

1642 Ein ‚Europäischer Lernabschnitt‘ kann als Zeitraum definiert werden, den eine Person – unabhängig von ihrem Alter, dem Bildungsniveau und ihrem beruflichen Status – in einem anderen Land zu Lernzwecken verbringt (vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang III, Abschnitt 1.2). Die ‚Europäischen Lernabschnitte‘ sind jedoch im Rahmen eines Gemeinschaftsprogramms der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder unter Erfüllung bestimmter Qualitätskriterien durchzuführen (vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang III, Abschnitt 1.2). Auf die Qualitätskriterien wird im Abschnitt Normen und Standards näher eingegangen.

1643 Vgl. Fabian (2004), S. 13 f. Diese Übersetzung kann entweder in die Sprache der Entsendeorganisation oder die der Gastorganisation oder in eine dritte, weitverbreitete Sprache erfolgen. Im letzteren Fall liegt die Verantwortung für die Übersetzung bei der Entsendeorganisation.

1644 Die den Europass-Mobilitätsnachweis ausstellenden Organisationen dürfen abgesehen von dem Namen des Inhabers keine Angaben zur Person in das Dokument eintragen, ohne dass der Inhaber dem zugestimmt hat.

1645 Die Aufgaben der NECs sind es zu gewährleisten, dass der Europass-Mobilitätsnachweis nur der Erfassung ‚Europäischer Lernabschnitte‘ dient, er in elektronischer Form ausgefüllt wird und den Inhabern als Ausdruck in einer speziellen Mappe ausgehändigt wird (vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang III). Zu den Angaben zur Person sei angemerkt, dass der Name des Inhabers in jedem Fall einzutragen ist. Weitere persönliche Angaben dürfen nur mit Zustimmung des Teilnehmers eingetragen werden.

in diesem Rahmen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu beschreiben.<sup>1646</sup> Methodisch werden bezogen auf den Mobilitätsnachweis keine Vorgaben gemacht, auf welcher Grundlage die Gastorganisationen die Einschätzung der Fähigkeiten und Kompetenzen des Individuums vorzunehmen hat. In jedem Fall handelt es sich hierbei um Fremdeinschätzungen. Herauszustellen ist in Bezug auf den Mobilitätsnachweis, dass dieser eine Validierung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen durch die Gasteinrichtung und die Entsendeeinrichtung beinhaltet.

● Der Europass-Diplomzusatz<sup>1647</sup> wird einem Hochschulabschluss beigefügt, um Dritten, d. h. insbesondere Personen aus einem anderen Land, die Beurteilung des Abschlusses bezüglich erworbener Kompetenzen und Kenntnisse zu erleichtern. Der Diplomzusatz beschreibt den von seinem Inhaber erfolgreich absolvierten Studiengang anhand Art, Niveau, Kontext, Inhalt und Status. Gleichwohl der Diplomzusatz stets nach einer einheitlichen Vorlage gestaltet wird, ist er in gewisser Weise ein persönliches Dokument, da die individuelle Absolvierung des Studiengangs darin dokumentiert wird. Somit werden individuelle Studienverläufe und Studienschwerpunkte in dem Dokument erfasst.<sup>1648</sup> Der Europass-Diplomzusatz enthält Angaben zu den folgenden acht Punkten: zur Person des Qualifikationsinhabers, zur Qualifikation selbst, zum Niveau der Qualifikation, zum Inhalt und zu den erzielten Ergebnissen, zum Zweck der Qualifikation, außerdem weitere Angaben, Beurkundung des Zusatzes und Angaben zum nationalen Hochschulsystem.<sup>1649</sup> Beim Diplomzusatz handelt es sich um eine reine Fremdeinschätzung.

---

1646 Zu diesem Zweck sind sieben Felder in dem Formular enthalten, in denen frei formulierte Texte einzutragen sind, für die es keine inhaltlichen oder gestalterischen Vorgaben gibt. Damit bleibt es den beteiligten Organisationen überlassen, welche Inhalte sie hier eintragen. Die deutsche Evaluationsstudie des Europass Mobilität hat gezeigt, dass fast alle Dokumente (97 %) einen sinnvoll zu interpretierenden Eintrag im Feld „Ausgeführte Tätigkeiten/Aufgaben“ haben. Dieses Feld stellt den zentralen Aspekt dar, in dem die Inhalte und Gegenstände des Auslandsaufenthalts auf grundsätzlicher Ebene transparent werden. Die weiteren, sich daran anschließenden Felder zur Beschreibung der erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen werden hingegen weniger häufig genutzt. Es scheint, als dass in diesen Feldern lediglich Eintragungen gemacht werden, wenn der Lernaufenthalt hierfür adäquate Anknüpfungspunkte bot. Zur Übersicht über die anteilmäßigen Eintragungen in diesen Feldern vgl. Nationale Agentur (2009), S. 8. Die Unterscheidung zwischen der Beschreibung von ausgeführten Tätigkeiten/Aufgaben und erworbenen beruflich-fähigkeiten/Kompetenzen scheint problematisch zu sein, da in beiden Bereichen teilweise ähnliche Inhalte eingetragen werden. Vgl. Nationale Agentur (2009), S. 8. Die Inhalte des Europass Mobilität können bei Gruppenmaßnahmen identisch sein, sie sind jedoch individuell anpassbar. Vgl. Interview 1.

1647 Ein Muster des Europass-Diploma Supplement befindet sich im Anhang I. Die Begriffe Diplomzusatz und Diploma Supplement werden synonym verwendet.

1648 Zur Erstellung des Europass-Diplomzusatzes verwenden die nationalen Behörden eine gemeinsame Vorlage. Diese ist jedoch flexibel zu verwenden. Sie wird regelmäßig aktualisiert und ist ausdrücklich nicht als normatives Instrument konzipiert, sondern hat eine praktische Zielsetzung und kann somit an lokale Erfordernisse angepasst werden. In Deutschland hat die Hochschulrektorenkonferenz ein entsprechendes Musterbeispiel erarbeitet. Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2010).

1649 Einer dieser Punkte sollte jeweils nur unter Angabe einer Begründung weggelassen werden. Die ausstellenden Einrichtungen haben die gleichen Authentisierungsverfahren anzuwenden wie für die Qualifikation selbst. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang IV sowie Fabian (2004), S. 14.

- Das Europass-Sprachenportfolio<sup>1650</sup> bietet europäischen Bürgern die Möglichkeit, persönliche, sprachliche und kulturelle Lernerfahrungen und Kompetenzen in einem einheitlich strukturierten Dokument darzustellen. Somit sollen dem Sprachenportfolio sowohl eine pädagogische als auch eine informierende Funktion zukommen.<sup>1651</sup> Es enthält folgende Bestandteile: einen Sprachenpass, den der Inhaber regelmäßig nach anerkannten Kriterien aktualisiert, eine detaillierte Sprachbiografie, in der persönliche Erfahrungen zu jeder Sprache beschrieben werden, und ein Dossier, in dem persönliche Arbeiten zur Dokumentation der Sprachkenntnisse gesammelt werden können.<sup>1652</sup> Damit kann das Sprachenportfolio ebenso wie der Lebenslauf als reine Selbstbeurteilung eingeordnet werden. Bei der Erstellung erhält der Nutzer die Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als Bezugspunkt vorgegeben.
- Die Europass-Zeugniserläuterung<sup>1653</sup> soll es Dritten, insbesondere Personen in einem anderen Land, ermöglichen, die entsprechenden Zeugnisse im Hinblick auf die erworbenen Kompetenzen zu beurteilen. Die Zeugniserläuterung enthält Angaben zu den im Rahmen der entsprechenden Qualifikation erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Weiter informiert das Dokument Dritte über die mit diesem Zeugnis zugänglichen Tätigkeitsfelder, die das Zeugnis ausstellende Stelle sowie die für die Anerkennung zuständigen Behörden, das Niveau des Zeugnisses, unterschiedliche Wege zur Erlangung des Zeugnisses sowie Zugangsvoraussetzungen und Möglichkeiten des Zugangs zur nächsten Ausbildungsstufe. Dieses Dokument bezieht sich stets auf eine formale Qualifikation. Es ist insofern nicht individualisiert, als dass jede Person, die eine Qualifikation erwirbt, gleichzeitig die entsprechende Zeugniserläuterung erhält.<sup>1654</sup> Die Erstellung einer Zeugniserläuterung erfolgt seitens der für die jeweilige Qualifikation zuständigen Stelle.

1650 Ein Muster des Europass-Sprachenportfolios befindet sich im Anhang I.

1651 Als pädagogisches Instrument soll es die Lernenden dazu motivieren, ihre kommunikativen Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sprachen zu verbessern sowie neue Lernerfahrungen zu sammeln. Darüber hinaus soll es Lernenden helfen, Lernziele sowie den Lernprozess zu planen und selbstständig zu lernen. Hinsichtlich der Informationsfunktion soll das Europass-Sprachenportfolio Sprachkenntnisse umfassend, anschaulich, transparent und zuverlässig dokumentieren. Die Lernenden sollen bei der Feststellung ihres Kompetenzniveaus unterstützt werden und die Möglichkeit erhalten, Dritte detailliert, in internationaler vergleichbarer Weise darüber zu informieren. Kompetenzen werden unabhängig vom Kontext, in dem sie erworben wurden, bewertet.

1652 Das Europass-Sprachenportfolio ist Eigentum des Inhabers. Es gibt abhängig vom Alter und dem nationalen Kontext unterschiedliche Muster für das Europass-Sprachenportfolio, die jedoch alle gemeinsamen Grundsätzen und Leitlinien entsprechen. Darüber hinaus müssen sie vom Europäischen Validierungsausschuss genehmigt werden, um das Logo des Europarates verwenden zu dürfen. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang V.

1653 Ein Muster der Europass-Zeugniserläuterung befindet sich in Anhang I.

1654 Die Erstellung der Europass-Zeugniserläuterungen nehmen die zuständigen nationalen Behörden vor, welche diese dann an Personen aushändigen, die das einem auf nationaler Ebene vereinbarten Verfahren entsprechende Abschlusszeugnis erworben haben. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang IV sowie Kommission 2003, S. 14. In Deutschland wurden bereits für zahlreiche staatlich anerkannte Ausbildungsberufe Zeugniserläuterungen erarbeitet. Diese können unter [http://www2.bibb.de/tools/aab/aabzeliste\\_de.php](http://www2.bibb.de/tools/aab/aabzeliste_de.php) eingesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Europass-Lebenslauf und der Europass-Sprachenpass reine Selbsteinschätzungen sind, wobei die vorgegebenen *templates* ein Muster und eine Hilfe für die Nutzer darstellen. Der Mobilitätsnachweis ist eine Fremdeinschätzung. Das Diploma Supplement ist ein den individuellen Studienverlauf dokumentierendes Formular, welches von den Hochschulen verfasst und ausgestellt wird.<sup>1655</sup> Die Europass-Zeugniserläuterungen sind bildungspolitisch abgestimmte Beschreibungen beruflicher Profile. Sie können damit ebenfalls als Fremdeinschätzungen betrachtet werden. Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Dokumente des Europass-Portfolios methodisch nur wenig präzisiert werden.

### ● Akteure

Laut Ratsbeschluss ist die Teilnahme am Europass-System neben den EU-Mitgliedstaaten auch der EU beitretenden Staaten, Ländern des Europäischen Wirtschaftsraums, die keine Mitgliedstaaten sind, sowie Beitrittskandidatenländern entsprechend den gesetzlichen Rahmenbedingungen möglich. Ebenso soll das System für in der EU ansässige Drittstaatsangehörige nutzbar sein. Der Ratsbeschluss betont die wichtige Bedeutung der Sozialpartner sowie der anderen relevanten Interessengruppen einschließlich der Ausbildungseinrichtungen in Bezug auf das Europass-Konzept und fordert daher deren Einbeziehung.<sup>1656</sup> Die Durchführung bzw. Umsetzung der Europass-Entscheidung liegt in der Verantwortlichkeit der einzelnen Mitgliedstaaten. Aus diesem Grund benennt jeder Mitgliedstaat eine nationale Europass-Zentralstelle, auch *National Europass Centres (NECs)* genannt.<sup>1657</sup>

Neben den Individuen als Nutzern der Dokumente richtet sich das Europass-Portfolio vor allem auch an Bildungseinrichtungen und Arbeitgeber.<sup>1658</sup> Konkret richten sich Lebenslauf und Sprachenpass vor allem an das Individuum. Dagegen sind mit der Erstellung von Mobilitätsnachweis, Diploma Supplement und Zeugniserläuterung die zuständigen (Aus-)Bildungseinrichtungen befasst. Arbeitgeber werden insbesondere im Zuge von Bewerbungsverfahren mit den Dokumenten des Portfolios konfrontiert. Insgesamt soll durch das Europass-Portfolio der standardisierte und vereinfachte Austausch von Informationen zwischen verschiedenen Personen, Organisationen und Sektoren ermöglicht werden, weshalb die letzt-

---

1655 Vgl. Interview 1.

1656 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Vorwort sowie Artikel 3.

1657 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 11.

1658 Bildungseinrichtungen können die Europass-Dokumente insbesondere als ergänzende Bescheinigungen oder Erläuterungen der von ihnen angebotenen oder betreuten pädagogischen Lernabschnitte sowie zur Rekrutierung potenzieller Lernender nutzen. Die Arbeitgeber können die Europass-Dokumente ebenfalls im Rahmen der Personalrekrutierung nutzen.



endlich in das Verfahren eingebundenen Akteure aus all diesen Bereichen stammen.<sup>1659</sup>

### • Normen und Standards

Das Europass-Portfolio ist offen konzipiert, sodass durch die Aufnahme weiterer Schriftstücke einzelne Kompetenzen gezielt abgedeckt werden können. Die Aufnahme weiterer Europass-Dokumente ist jedoch an bestimmte Kriterien gebunden. Diese Mindestkriterien lauten: Relevanz, europäische Dimension, sprachliche Abdeckung und Durchführbarkeit.<sup>1660</sup>

Alle von den dazu ermächtigten Behörden ausgestellten Dokumente sollen unter Einhaltung der zwischen den ausstellenden Behörden und dem NEC vereinbarten bzw. der auf europäischer Ebene festgelegten Verfahren in elektronischer Form ausgefüllt werden.<sup>1661</sup>

Normen und Standards werden insbesondere hinsichtlich der Maßnahmen, die mit dem Europass-Mobilitätsnachweis dokumentiert bzw. zertifiziert werden, vorgegeben. Diese Maßnahmen müssen im Rahmen eines Gemeinschaftsprogramms der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder unter Erfüllung folgender Qualitätskriterien durchgeführt werden: Der Lernabschnitt muss im Rahmen einer Lerninitiative des Herkunftslandes absolviert werden. Die Entsendeorganisation hat mit der Gastorganisation eine schriftliche Vereinbarung über Inhalt, Ziele und Dauer des Lernabschnitts zu treffen, welche sie der nationalen Europass-Zentralstelle oder einer mit der Verwaltung des Mobilitätsnachweises betrauten Stelle im Herkunftsland vorlegen muss. Zusätzlich sind durch die Entsendeorganisation eine angemessene sprachliche Vorbereitung sowie die Bereitstellung eines Mentors im Ausland zu ge-

1659 Vgl. Otero et al. (2008), S. III. Des Weiteren sind bezüglich des Europass-Mobilitätsnachweises die nationalen Ausgabestellen an dem Verfahren beteiligt. Dies sind in Deutschland insbesondere der PAD, der DAAD, die ZAV für Arbeitnehmer, der DFJW und der DFS. Darüber hinaus sind die zuständigen Stellen teilweise auch beteiligt; sie sind als Informationsnetz involviert, um Informationen zu verbreiten. Vgl. Interview 1. Für Deutschland liegen empirische Ergebnisse vor, welche Institutionen sich bei dem deutschen NEC registrieren lassen. Diese stammen zu überwiegenden Teilen aus der beruflichen Bildung. Der größte Anteil kommt den berufsbildenden Schulen zu (40 %), wovon der überwiegende Anteil Teilzeitberufsschulen sind (36 %). Weitere 4 % entfallen auf die beruflichen Vollzeitschulen. Ein Viertel der registrierten Einrichtungen sind wirtschaftsnah: 21 % sind Unternehmen und 4 % Kammern. Die allgemeinbildenden Schulen machen 7 % aus, die Hochschulen 6 %. Ein relativ großer Anteil kommt freien Bildungsträgern zu (14 %). Vgl. Nationale Agentur (2009), S. 4.

1660 Als relevant gelten Dokumente, die darauf ausgerichtet sind, die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen zu verbessern. Die Nutzung der Dokumente sollte trotz der Freiwilligkeit zur Wahrung der europäischen Dimension potenziell in allen Mitgliedstaaten möglich sein. Entsprechende Muster der Dokumente sollten mindestens in allen Amtssprachen der Europäischen Union zur Verfügung stehen. Daneben sollten sich die Dokumente für die wirksame Verbreitung, gegebenenfalls durch die ausstellenden Stellen, in Papierform sowie in elektronischer Form eignen. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang I.

1661 Der Europass-Lebenslauf sowie die anderen Europass-Dokumente, die nicht von einer dazu ermächtigten Stelle ausgestellt werden müssen (dies ist insbesondere das Europass-Sprachenportfolio), sollten auch elektronisch verfügbar sein. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang VII.

währleisten. Alle Teilnehmerländer müssen Mitgliedstaat der EU bzw. EFTA-/EWR-Staat sein. Gegebenenfalls ist die teilnehmende Person durch die Entsende- sowie die Gastorganisation genauer über verschiedene arbeitsbezogene Maßnahmen im Aufnahmeland zu unterrichten.<sup>1662</sup> Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Qualitätskriterien der Gemeinschaftsprogramme denen, die von Maßnahmen außerhalb der europäischen Programme einzuhalten sind, sehr ähnlich sind.<sup>1663</sup>

Mit der im Rahmen des Europass-Mobilitätsnachweises zwischen der Entsende- und der Gastorganisation geschlossenen Vereinbarung soll die Qualität dieses Dokumentes gesichert werden. Dadurch soll entsprechend der Intention der Entwickler des Dokumentes gewährleistet werden, dass sich der Inhaber des Mobilitätsnachweises jederzeit auf dessen inhaltliche Substanz berufen kann.<sup>1664</sup>

Die Normen und Standards, welche in Bezug auf den Mobilitätsnachweis vorgegeben werden, sind in erster Linie inputbezogen. Das Gleiche gilt in Bezug auf die Zeugniserläuterung und das Diploma Supplement. Für den Lebenslauf und den Sprachenpass werden lediglich Formatvorgaben gemacht, bei einer ansonsten geringen Standardisierung des Erstellungsprozesses dieser Dokumente.

### • Verfügungsrechte

Die Steuerung des Europass-Rahmenkonzeptes durch die Europäische Kommission wird durch die Ratsentscheidung begründet. Da das Ziel, ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht in ausreichender Weise zu erreichen ist, kann die Europäische Gemeinschaft hier im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips tätig werden. Entsprechend dem Verhältnismäßigkeitsprinzip geht diese Entscheidung jedoch nicht über das für diese Zielerreichung erforderliche Maß hinaus.<sup>1665</sup> So bleiben die Zuständigkeiten und damit auch die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen der nationalen Akteure durch das Europass-System unberührt. Die Mitgliedstaaten gestalten die länderspezifischen Dokumente wie die Zeugniserläuterung und das Diploma Supplement entsprechend den nationalen Erfordernissen. In Deutschland beispielsweise erfordert die Erstellung von Zeugniserläuterungen eine nationale Absprache zwischen dem BMBF und den Sozialpartnern. Entsprechend ist bei der Erstellung der Vorlage für ein Diploma Supplement eine Abstimmung mit der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz erforderlich.<sup>1666</sup>

---

1662 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang III.

1663 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (o. J.).

1664 Vgl. Nationales Europass Center (2010).

1665 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Prolog.

1666 Vgl. Interview 1. In Deutschland wird die Einführung des Diploma Supplements an Hochschulen sowohl von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als auch von der Kultusministerkonferenz (KMK) unterstützt.

Bei der Vergabe des Europass-Mobilitätsnachweises liegt die Entscheidungsmacht über dessen Vergabe bei den NECs. Nach Expertenaussage wird in verschiedenen Ländern eine sehr restriktive Vergabe praktiziert; Deutschland hält sich bei der Vergabe an den Ratsbeschluss.<sup>1667</sup> Es lässt sich festhalten, dass die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen im Rahmen des Europass-Portfolios je nach Dokument bei den Mitgliedstaaten, den NECs und den Nutzern selbst liegen.

Das Europass-Portfolio können die Bürger auf freiwilliger Basis nutzen, um somit ihre Qualifikationen und Kompetenzen in Europa leichter ausweisen und präsentieren zu können. Dabei weist der Ratsbeschluss deutlich darauf hin, dass die Nutzung des Europasses und der entsprechenden Dokumente keine anderen Verpflichtungen oder Rechte mit sich bringt als die, welche in der entsprechenden Entscheidung festgelegt sind.<sup>1668</sup> Alle Europass-Dokumente sind für den Inhaber grundsätzlich mit keinerlei Berechtigungen im formalen Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt verbunden.<sup>1669</sup> Bei den in engem Zusammenhang mit formalen Qualifikationen stehenden Dokumenten wie der Zeugniserläuterung und dem Diploma Supplement wird sogar explizit darauf hingewiesen, dass sich aus diesen Dokumenten keinerlei Berechtigungen insbesondere auf eine Anerkennung der damit verbundenen formalen Qualifikationen ergeben.<sup>1670</sup>

Im Rahmen der Europass-Evaluation geben ein Viertel der befragten Nutzer jedoch an, dass der Europass ihnen in sehr großem oder in großem Maße geholfen hat, Zugang zu Lernmöglichkeiten oder zu Beschäftigung in Europa zu erlangen. Über ein Fünftel der befragten Nutzer gab im Rahmen der Evaluation an, dass der

---

1666 (Fortsetzung) Grundsätzlich gilt, dass die Hochschulen aufgrund des Beschlusses der EU-Bildungsminister aus dem Jahr 2003 seit dem 1. Januar 2005 für die gestuften Studiengänge (Bachelor und Master) ein Diploma Supplement mit dem Abschlusszeugnis überreichen sollen, wobei dieses Dokument auch rückwirkend ausgestellt werden kann. Für alle Fragen zur Ausstellung des Diploma Supplements ist in Deutschland der bzw. die Vorsitzende des Prüfungsausschusses an der jeweiligen Hochschule zuständig, die das Dokument auch unterschreiben. Vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung/Nationales Europass Center (2009a), S. 4.

1667 Vgl. Interview 1.

1668 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 1. Jede Person sollte dazu berechtigt sein, seinen Europass-Lebenslauf und alle dazugehörigen Dokumente, welche nicht von einer speziell ermächtigten Behörde ausgestellt werden müssen, auszufüllen. Weiter sollte jeder berechtigt sein, Links zwischen seinem Europass-Lebenslauf und seinen anderen Europass-Dokumenten zu setzen, zu aktualisieren und zu entfernen sowie seinen Europass-Dokumenten jegliche andere Belege beizufügen und seinen Europass einschließlich eventueller Anhänge auszudrucken. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang VII.

1669 Vgl. auch Interview 1.

1670 Europass-Diplomzusatz und -Zeugniserläuterung ersetzen weder den Original-Befähigungsnachweis noch begründen beide Dokumente einen Anspruch auf formale Anerkennung in anderen Mitgliedstaaten; jedoch erleichtern sie die Einschätzung des Abschlusses und damit letztlich auch die Anerkennung. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Anhang IV sowie Kommission (2003), S. 14.

Europass dies in moderater Art und Weise getan hat.<sup>1671</sup> Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass die Dokumente den Nutzern keine rechtliche Handhabe bieten. Ihr Wert basiert vielmehr auf dem Vertrauen, welcher der Rezipient der Dokumente in den jeweiligen Ersteller des Dokumentes hat.<sup>1672</sup>

### ● **Verfahrenskoordination**

Die Europass-Initiative wird durch ein Netz nationaler Europass-Zentren unter der Koordination der Europäischen Kommission umgesetzt. Die nationalen Zentren sind dann auf nationaler Ebene für die Koordinierung aller in der Europass-Entscheidung vorgesehenen Tätigkeiten zuständig. Die NECs können gegebenenfalls durch vorhandene Stellen, die bereits vor der Europass-Entscheidung ähnliche Tätigkeiten durchgeführt haben, ersetzt oder erweitert werden.<sup>1673</sup> Zu den Aufgaben der NECs gehören Verfügbarmachen und Ausstellen der Europass-Dokumente, Aufbau und Verwaltung des nationalen Informationssystems sowie Förderung der Nutzung der Europass-Dokumente. Weiter sind sie verantwortlich für die Information und Beratung der Bürger, eine enge Kooperation mit anderen nationalen zuständigen Stellen in Europa, die finanzielle Verwaltung auf nationaler Ebene sowie die Verwaltung eines internetbasierten Europass-Informationssystems gemeinsam mit der Kommission.<sup>1674</sup> Die NECs haben zudem die Pflicht, sich am europäischen NEC-Netzwerk zu beteiligen.<sup>1675</sup>

Darüber hinaus gibt es Aufgaben, die von der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten gemeinsam wahrgenommen werden. Sie sorgen für angemessene Werbe- und Informationsmaßnahmen für die Bürger, die Träger der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Sozialpartner und die Unternehmen.<sup>1676</sup>

Die Kommission übernimmt die Gewähr für die Übereinstimmung und Komplementarität aller mit der Entscheidung über das gemeinsame Europass-Rahmenkonzept in Verbindung stehenden Aktivitäten mit den anderen Politiken, Instrumenten und Maßnahmen der Gemeinschaft. Darüber hinaus wird von der Kommission das CEDEFOP zur fachlichen Unterstützung herangezogen, und es erfolgt eine Koordinierung mit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung. Des Weiteren ist es

---

1671 Vgl. Otero et al. (2008a), S. IV f.

1672 Vgl. Interview 1.

1673 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 11.

1674 In diesem System soll insbesondere der Europass-Lebenslauf elektronisch verfügbar sein. Vgl. Fabian (2004), S. 14 f. sowie ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 11. Es sei an dieser Stelle auch auf die entsprechende Internetseite <http://europass.cedefop.eu.int/> hingewiesen.

1675 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 11.

1676 Sie achten auf eine angemessene Zusammenarbeit mit den zuständigen Dienststellen, fördern die Chancengleichheit und tragen Sorge dafür, dass alle relevanten Interessengruppen an der Umsetzung dieser Entscheidung beteiligt sind. Daneben gewährleisten sie die Einhaltung sämtlicher nationaler und gemeinschaftlicher datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 12.

Aufgabe der Kommission, alle einschlägigen Institutionen über die Durchführung der Entscheidung zu informieren.<sup>1677</sup> Die europäische Europass-Homepage ist beim CEDEFOP angesiedelt. Dieses wirkt auch aktiv bei der Überprüfung sowie dem Aufbau der Europass-Instrumente mit.<sup>1678</sup>

Nach Angaben der befragten Expertin finden zur Koordination und Steuerung der Aktivitäten der NECs zweimal jährlich Treffen aller NECs statt. Daneben gibt es als Steuerungsinstrument insbesondere die sogenannten *terms of reference* für die NECs, welche die in der Ratsentscheidung festgelegten Aufgaben näher spezifizieren und Schwerpunkte für den Zeitraum eines Jahres festlegen.<sup>1679</sup> Die jährlich von den NECs zu erstellenden Berichte über ihre Aktivitäten werden von der Kommission geprüft und genehmigt.<sup>1680</sup> Diese Berichte sind die wichtigsten Instrumente zur Überwachung der Leistungsfähigkeit der NECs.<sup>1681</sup>

Die nationalen Europass-Homepages bilden die zentralen Informationspunkte für die nationalen Akteure und sind für die Umsetzung des Europass-Konzeptes von zentraler Bedeutung.<sup>1682</sup> Das Europass-Portfolio wird vonseiten der Kommission mithilfe der Offenen Methode der Koordinierung in den Mitgliedstaaten implementiert. Dabei werden durch die Einrichtung der NECs einheitliche Strukturen vorgegeben. Durch die *terms of references* verbleiben Steuerungsmöglichkeiten bei der Kommission. Grundsätzlich kann die Art der OMK in Bezug auf den Europass als deliberativ angesehen werden. Da die nationale Nutzung der Dokumente quantitativ messbar ist, wäre hier grundsätzlich auch eine Steuerung seitens der Kommission in Form von Benchmarks denkbar.

---

1677 Vgl. ABl. L 390 vom 31.12.2004, Artikel 13.

1678 Vgl. Otero et al. (2008), S.1.

1679 Vgl. auch Interview 1.

1680 So wurde beispielsweise 2008 im Rahmen der Unterstützungsaufgabe (*support task*) „Networking at European level“ der NECs festgelegt, dass die NECs die Möglichkeit nutzen sollen, andere NECs zu besuchen, um so Cluster mit solchen aufzubauen, die in geografischer Nähe liegen oder die ähnliche Merkmale haben. Es sei darauf hingewiesen, dass die NECs nicht verpflichtet sind, alle Aktivitäten, die in der Ratsentscheidung oder den *terms of reference* festgelegt sind, auszuführen, sondern nur die im Arbeitsprogramm festgeschriebenen und mit der Kommission vereinbarten. Die NECs, welche ihr Programm nicht in angemessenem Umfang umgesetzt haben, müssen in ihrem Aktivitätenbericht auch proportional entsprechend niedrigere Kosten ausweisen. Vgl. Otero et al. (2008a), S. 31 ff.

1681 In diesen Berichten finden sich teilweise Informationen darüber, wie die NECs die nationalen technischen Arbeitsgruppen gebildet haben und welche Vereinbarungen sie mit anderen Organisationen getroffen haben. Vgl. Otero et al. (2008a), S. 35.

1682 Vgl. Otero et al. (2008a), S. 56. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Abstimmung der Zeugnis-erläuterungen in Deutschland, welche ebenfalls auf der nationalen NEC-Homepage veröffentlicht werden, zwischen dem BMBF, den Sozialpartnern und dem BIBB sehr aufwendig und zeitintensiv und mit hohem Abstimmungs- und Koordinationsaufwand verbunden ist.

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Wie in der Europass-Evaluationsstudie<sup>1683</sup> belegt werden konnte, wirken die Europass-Dokumente vertrauensbildend aufgrund des einheitlichen europäischen Logos und weil die EU-Kommission und die Bildungsministerien der Mitgliedstaaten hinter dem Konzept stehen. Problematisch kann hierbei jedoch sein, dass die Handhabung der entsprechenden Dokumente abgesehen vom Diploma Supplement und der Zeugniserläuterung völlig frei ist. Sofern Akteure die Europass-Dokumente als aussagekräftige Belege individueller Kompetenzen beurteilen, vertrauen sie dabei den Institutionen, die diese Dokumente ausstellen, und dem von europäischer Seite vorgegebenen Raster, oder sie vertrauen dem Individuum, das die Dokumente erstellt hat. In Bezug auf den Europass-Mobilitätsnachweis bildet die Bewilligung des entsprechenden Mobilitätsprojektes einen Bezugspunkt für das Vertrauen in dieses Dokument.<sup>1684</sup>

Es zeigt sich, dass die Europass-Dokumente selber Signale für das Vorliegen bestimmter Kompetenzen sind. Innerhalb des Verfahrens selbst sind jedoch Signaling- und Screening-Maßnahmen von sehr geringer Bedeutung. Lediglich bezogen auf die an einer Mobilitätsmaßnahme, für die ein Europass-Mobilitätsnachweis vergeben wird, beteiligten Organisationen führen die NECs im Rahmen der Prüfung der Projektanträge eine Art Screening durch, wodurch die Förderung der Projekte wiederum ein Qualitätssignal für die Nutzer darstellt.

Zum Abbau der Informationsdefizite der potenziellen Nutzer und um diese angemessen über die Europass-Dokumente zu informieren, werden laut Expertenangaben neben der Bereitstellung von Informationen über die nationalen Europass-Homepages Informationsbroschüren zu den einzelnen Dokumenten des Portfolios konkret für bestimmte Zielgruppen erarbeitet. Es erfolgt ein zielgruppenspezifisches Marketing durch die NECs und die Einrichtungen, mit denen diese zusammenarbeiten. Dies sind insbesondere die Ausgabestellen, welche zielgruppenspezifisch ausgewählt werden.<sup>1685</sup>

### 6.7.3 Überblick und Typologisierung des Europass-Portfolios

Zunächst sei hier darauf hingewiesen, dass in dieser Untersuchung das Europass-Portfolio als ein Verfahren verstanden und analysiert wurde. Alternativ hätte auch eine gesonderte Analyse der fünf in dem Portfolio enthaltenen Dokumente erfolgen können. Teilweise ergeben sich aus der undifferenzierten Betrachtung des Portfolios in der Gesamtheit Uneindeutigkeiten bei der Zuordnung zu einem Typ. Daher wird

---

1683 Vgl. hierzu die Analyse der Verfügungsrechte in diesem Kapitel.

1684 Vgl. Interview 1.

1685 Vgl. Interview 1.

in diesen Fällen auf konkrete einzelne Dokumente eingegangen. Die Einordnung erfolgt zum Schluss jedoch bezogen auf das gesamte Portfolio.

Hinsichtlich der bildungspolitischen Zielsetzungen lässt sich feststellen, dass mit der Einrichtung des Europass-Portfolios in erster Linie die Identifizierung und Darstellung von Kompetenzen in Europa zu Mobilitätszwecken ermöglicht werden soll. Daher kann der Europass bezüglich dieses Kriteriums als sekundierendes Verfahren eingeordnet werden. Die methodische Zielsetzung muss differenziert bezogen auf die einzelnen Dokumente erfolgen. Während Lebenslauf und Sprachenpass eher formativ angelegt sind, zeichnen sich Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung und Diploma Supplement durch eine stärker summative Ausrichtung aus. Daher ist keine eindeutige Zuordnung möglich. Gleiches gilt für die Methoden. Während bei Lebenslauf und Sprachenpass eher Selbstbeurteilungen im Vordergrund stehen, sind es im Falle der drei anderen Dokumente Fremdbeurteilungen. Besonders bei Zeugniserläuterung und Diploma Supplement liegt eine Orientierung an Qualifikationen vor. Bezüglich der Akteure zeichnet sich in Bezug auf das gesamte Portfolio ebenso ein uneindeutiges Bild ab. Bezogen auf Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung und Diploma Supplement lässt sich feststellen, dass diese Dokumente vornehmlich die Akteure des formalen Bildungssystems und je nach Ausgestaltung des Berufsbildungssystems die Unternehmen im Rahmen des dualen Systems betreffen. Bei Lebenslauf und Sprachenpass ist lediglich das Individuum in jedem Fall beteiligt. Hinsichtlich der Normen und Standards können Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung und Diploma Supplement wegen des Bezugs zu Qualifikationen als integrativ bewertet werden. Lebenslauf und Sprachenpass sind als sekundierend einzuschätzen, da eine geringe Standardisierung bei einer grundsätzlichen Individuenorientierung festzustellen ist. Die institutionellen Verfügungsrechte werden im Rahmen des Europass-Portfolios durch den entsprechenden Ratsbeschluss festgelegt. Die Ernennung der NECs erfolgt durch die Mitgliedstaaten, und die Einrichtungen des formalen Bildungssystems sind für einige Dokumente gemäß dem Ratsbeschluss verantwortlich. Hier ist demnach tendenziell eine Zuordnung zum integrativen Typ vorzunehmen. Dagegen spricht die Bewertung des Kriteriums der individuellen Berechtigungen klar für eine Zuordnung zum sekundierenden Verfahrenstyp. Koordiniert wird das Europass-Portfolio durch die deliberative Form der OMK. Bezogen auf das Signaling und Screening lässt sich hinsichtlich des Portfolios feststellen, dass diese von eher untergeordneter Bedeutung sind. Jedoch spielt das Signaling durch das Individuum vor allem bei Lebenslauf und Sprachenpass eine wichtige Rolle. Daher soll bezogen auf dieses Kriterium eine Einordnung in den sekundierenden Typ vorgenommen werden. In der Gesamtschau der Kriterien zeigt sich in Bezug auf das Europass-Portfolio ein eher uneinheitliches Bild. Einige der Kriterien sind wie oben angesprochen nur differenziert nach einzelnen Dokumenten zu bewerten. Tendenziell kann jedoch am ehesten eine Zuordnung zum sekundierenden Typ vorgenommen werden.

Die Ergebnisse der Analyse werden in Abbildung 63 im Überblick dargestellt.

Abbildung 63: Überblick der Analyseergebnisse des Europass-Portfolios

Kriterium	Ausprägung													
Zielsetzung	eher summativ <input type="checkbox"/>	summativ und formativ <input checked="" type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>											
(abhängig von jeweiligem Dokument)														
Kompetenzverständnis														
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>											
Für Portfolio liegt kein explizit ausgewiesenes Kompetenzverständnis vor.														
Dimensionierung	<table border="1"> <tr> <td>sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen</td> <td>soziale Fähigkeiten und Kompetenzen</td> <td>organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen</td> <td>IKT-Kenntnisse und Kompetenzen</td> <td>künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen</td> <td>sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen</td> </tr> </table>			sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen	soziale Fähigkeiten und Kompetenzen	organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen	IKT-Kenntnisse und Kompetenzen	künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen	sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen					
sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen	soziale Fähigkeiten und Kompetenzen	organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen	IKT-Kenntnisse und Kompetenzen	künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen	sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen									
(Lebenslauf)		(Sprachenportfolio)												
Methodik														
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>											
(abhängig von jeweiligem Dokument)														
Ablaufschritte	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Identifizierung</th> <th>Beurteilung</th> <th>Validierung</th> <th>Zertifizierung</th> <th>Formale Anerkennung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>				Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung										
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
(nur Mobilitätsnachweis)														
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>											
Keine Prüfung														
Akteure	<p>The diagram illustrates the process flow for Europass. At the top, 'Mitgliedstaaten' (Member States) lead to 'benennen' (naming) 'NECs' (National Experts Groups). The NECs then 'koordinieren, implementieren und fördern' (coordinate, implement, and promote) the process. This leads to 'qualifizieren und vergeben MN' (qualify and award MN), which involves 'Individuum (in EU ansässige Drittstaatsangehörige)', 'Ausbildungseinrichtungen', 'Hochschulen', and 'national zuständige Organisationen'. The 'Individuum' path involves 'erstellt' (created) 'LL' (Language) and 'SP' (Subject Profile). 'Ausbildungseinrichtungen' 'erstellen' (create) 'MN' (Micro-credential). 'Hochschulen' 'erstellen' (create) 'DS' (Digital Signature). 'national zuständige Organisationen' 'erstellen unter Kontrolle nationaler Behörden' (create under control of national authorities) 'ZE' (Evidence). Finally, all these lead to 'nutzen' (use) by 'Arbeitgeber' (Employers). On both sides, 'Sozialpartner und andere Interessengruppen' (Social partners and other stakeholders) 'unterstützen' (support) the process.</p>													



Fortsetzung Abbildung 63

Kriterium	Ausprägung		
<b>Normen und Standards</b>			
Zieldimension	Input <input checked="" type="checkbox"/> (Mobilitätsnachweis)	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>
Art	Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/> (MN, DS und ZE)	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
<b>Verfügungsrechte</b>			
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	Hochschulen bzw. zuständige Einrichtungen: Erstellung von DS und ZE Individuum: Erstellung von LL und SP National zuständige Behörden: Kontrolle der Erstellung von DS und ZE Ausbildungseinrichtungen: Erstellung und Entscheidung über Vergabe des MN NECs: Entscheidung, ob MN für Maßnahme vergeben werden darf		
Berechtigungen	Abschluss <input type="checkbox"/>  Bildungssystem <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/> (MN, DS und ZE)  Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/> (ggf.)	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>  Verfahren selbst <input type="checkbox"/>
<b>Verfahrens-koordination</b>			
<b>Signaling/ Screening</b>			
Quelle: Eigene Darstellung.			

## 6.8 Niederländisches EVC-Verfahren

### 6.8.1 Darstellung des niederländischen EVC-Verfahrens

Die Niederlande verfügen über umfassende Erfahrungen im Hinblick auf Instrumente und Methoden zur Erfassung und Bewertung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Für die Umsetzung der sogenannten ‚Erkennung Verworven Competenties‘ und des auf dieser Grundlage entwickelten Anerkennungsverfahrens wurde eine breite Infrastruktur geschaffen. Hier ist insbesondere das ‚Kenniscentrum voor Erkennung Verworven Competenties‘ in Utrecht als zentrale Institution für die Anerkennung von Kompetenzen zu nennen.<sup>1686</sup> Dieses Zentrum bündelt Kenntnisse über und Erfahrungen mit dem EVC-Verfahren und informiert über das Verfahren. Inzwischen wurde im Kontext des EVC zudem ein national anerkannter Qualitätscode entwickelt, den alle das Verfahren nutzenden Einrichtungen einhalten sollen.<sup>1687</sup>

Das EVC-Verfahren verfolgt das Ziel, Kompetenzen, die formal, non-formal oder informell erworben wurden, anzuerkennen. Im Rahmen dieses Verfahrens werden vorhandene Kompetenzen festgestellt, bewertet und zertifiziert. Dies soll dem Individuum dann die Basis für die weitere persönliche Kompetenzentwicklung bieten. Ein wichtiges Merkmal des EVC ist, dass es sich dabei um ein Prinzip bzw. eine Art des Denkens und Handelns und kein konkretes Instrument handelt.<sup>1688</sup>

Das Verfahren ist durch eine starke Ausrichtung an den individuellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen gekennzeichnet, weshalb formale Qualifikationen nicht zentral sind. Zudem spielen Lernwege weder bei der Kompetenzermittlung noch bei der Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen eine Rolle. Gleichwohl die unterschiedlichen EVC-Verfahren in erster Linie darauf abzielen, die individuellen Kompetenzen zu ermitteln und anzuerkennen, werden auch die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums analysiert. Damit ist EVC auch als Mittel zur Förderung der individuellen Kompetenzen zu verstehen.<sup>1689</sup>

Derzeit zielen die EVC-Regelungen und -Prozeduren vornehmlich darauf ab, eine formale Anerkennung zu erreichen, d. h., eine Entsprechung zwischen den individuellen Kompetenzen und den formal anerkannten Qualifikationen und Teilqualifikationen des nationalen Qualifikationsrahmens herzustellen.<sup>1690</sup>

1686 Nähere Informationen unter <http://www.kenniscentrumevc.nl>.

1687 Vgl. Hövels (2010), S. 1.

1688 Vgl. ebenda.

1689 Vgl. Hövels (2010), S. 2.

1690 Vgl. Hövels (2010), S. 3.

Nach Angaben des EVC-Kenniscentrums beträgt die Zahl der EVC-Nutzer pro Jahr zwischen 20.000 und 30.000, hauptsächlich auf dem Level der MBO-Schulen. Genauere Angaben über die Teilnehmerzahlen sind nicht verfügbar.<sup>1691</sup>

## 6.8.2 Analyse des niederländischen EVC-Verfahrens

### ● Entstehungskontext

Die Entwicklung der niederländischen Systeme zur Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen lässt sich bis in das Jahr 1993 zurückverfolgen. Das Bildungsministerium setzte damals eine Kommission für die sogenannte *Erkenning Verworven Kwalificaties* (EVK) ein. Das Ergebnis dieser Kommission war ein Bericht mit dem Titel *„Kwaliteiten erkennen“*, welcher insbesondere drei Empfehlungen hinsichtlich der Entwicklung eines solchen Systems enthielt: Das Verfahren bedürfe einer Infrastruktur, die gesellschaftliche Akzeptanz des Verfahrens müsse gefördert werden, und die Methodik sollte durch Pilotprojekte entwickelt werden. Auf diesen Bericht reagierte die Regierung positiv mit der Entwicklung entsprechender Instrumente und der Bereitstellung finanzieller Mittel, um für Erwachsene den Zugang zu Bildung zu erleichtern. Die Regierung legte den Schwerpunkt in der Realisierung auf die formale Qualifizierung. Dementsprechend waren Zertifizierung und Zuerkennung von Entsprechungs- und Anrechnungspunkten die gewünschten Ergebnisse der neuen Methoden zur Anerkennung von Qualifikationen. Insbesondere sollte auch der Zugang zu regulären Ausbildungsmöglichkeiten verbessert werden. Es wurde eine Vielzahl von Einzelprojekten durchgeführt.<sup>1692</sup> Die Regierung legte jedoch keine politischen Maßnahmen fest, sondern vertraute darauf, dass der Markt den besten Weg zur Implementierung des EVC finden würde. So wurde eine Politik mit dem Motto *„Stimulating and not regulating“* bzw. *„Let a thousand flowers bloom“* umgesetzt. Dadurch hatten die unterschiedlichen Akteure die Möglichkeit, Erfahrungen mit dem EVC zu sammeln, ohne sofort an bestimmte Regeln oder Erwartungen gebunden zu sein.<sup>1693</sup> 1998 wurde die Anerkennung von Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen erneut in das politische Programm aufgenommen. Nun sprach man jedoch nicht mehr vom EVK, sondern vom *Erkenning Verworven Competenties* (EVC). Die Regierung wollte ein System fördern, das die Möglichkeit bietet, außerhalb der regulären Ausbildungswege erworbene Kompetenzen zu bewerten und anzuerkennen. Sie verknüpfte die Entwicklung des EVC-Verfahrens eng mit der Förderung der *Employability*<sup>1694</sup>. „Somit ist EVC nicht mehr ein Ziel an sich, sondern eine Methode, die einen

1691 Vgl. Advies et al. (2007), S. 82.

1692 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 36 sowie Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 160.

1693 Vgl. Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 160.

1694 Vgl. zum Begriff der Employability auch beispielsweise Dilger/Gerholz/Sloane (2008) sowie Lisop (2009).

Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Individuen und des betrieblichen Human-Ressource-Management insgesamt leistet.“<sup>1695</sup> Zu Beginn des Jahres 1999 gründete der Wirtschaftsminister erneut eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Sozialpartner und Vertretern dreier Ministerien (Landwirtschaft, Bildung und Arbeit). Diese Arbeitsgruppe veröffentlichte einen viel beachteten Bericht mit dem Titel *„De Fles is Half Vol!”* (sinngemäß ‚Das Glas ist halbvoll!‘). Dieser Bericht verdeutlicht den an den Stärken ansetzenden Ansatz.<sup>1696</sup> Im Jahre 2001 wurde schließlich das sogenannte *Kenniscentrum EVC* mit dem Ziel der Förderung des EVC-Prozesses gegründet.<sup>1697</sup> Zwischen 2005 und Anfang 2008 wurde EVC vor allem durch die Projekteinheit Lernen und Arbeiten (projectdirectie Leren & Werken) gefördert, deren Aufgabe die Förderung des lebenslangen Lernens war.<sup>1698</sup>

### • Zielsetzungen

Den Charakter des EVC-Verfahrens bestimmen vier grundlegende Aspekte. 1. EVC ist kein konkretes Instrument, sondern vielmehr ein Prinzip und eine Art des Denkens und Handelns. 2. Bei EVC steht das Individuum im Mittelpunkt; die Gesamtheit seiner Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und sonstigen persönlichen Qualitäten zählen. 3. EVC ist lernwegunabhängig, wodurch nicht entscheidend ist, wo das Individuum seine Kompetenzen erworben hat, sondern dass es sie hat und sie weiterentwickelt. 4. Das Verfahren ist entwicklungsgerichtet. Gleichwohl in erster Linie Kompetenzen ermittelt und anerkannt werden, findet eine Analyse der Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen statt. EVC ist damit ein Mittel zur Zielerreichung, jedoch kein Ziel an sich.<sup>1699</sup>

Die Ziele eines EVC-Verfahrens können sehr unterschiedlich sein. Im formalen Bildungssystem steht hier die Erlangung einer Zertifizierung oder des Zugangs zu einer Bildungseinrichtung im Vordergrund. Bezogen auf den Arbeitsmarkt dient EVC eher der Verbesserung der Employability, der Karrierechancen oder der betriebsinternen Mobilität.<sup>1700</sup>

---

1695 Busse/Eggert (2005), S. 37.

1696 Vgl. Werkgroep EVC (2000) sowie Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 160.

1697 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 37.

1698 Die Maßnahmen dieser Unit sind im Einzelnen die folgenden: Etablierung von Kontakten mit regionalen Partnern in vier Regionen zur Entwicklung von Strukturen für EVC, die Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung des EVC, das Zugehen auf neue Sektoren, um neue EVC-Maßnahmen zu entwickeln, die Entwicklung eines digitalen Portfolios, das mit dem Europass verbunden ist, die Identifizierung und der Abbau von Hindernissen, der Abschluss von Abkommen mit verschiedenen Sektoren über die Anzahl von EVC-Verfahren sowie die Koordination der Information über das EVC vor allem durch das EVC-Kenniscentrum. Vgl. ebenda.

1699 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 38.

1700 Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 9.

In den Niederlanden wird zwischen der ‚engen‘ und der ‚breiten‘ Anwendung des EVC unterschieden. Im Rahmen des ‚engen‘ EVC sollen non-formal und informell erworbene Kompetenzen hinsichtlich ihrer Anerkennungsfähigkeit im formalen Bildungssystem geprüft werden (summative Funktion des EVC). Dabei führt eine Momentaufnahme der individuellen Kompetenzen zu einer formalen Anerkennung nach vorgegebenen Qualifikationsstandards. Ist die Validierung dagegen mit Empfehlungen für einen persönlichen Entwicklungs- oder Lehrplan verbunden, so wird dies als ‚breite‘ Anwendung verstanden (formative Funktion des EVC).<sup>1701</sup> Je nach intendierter Zielsetzung und Referenzstandard gibt es vier verschiedene Vorgehensweisen des EVC, wovon zwei einen eher summativen Charakter haben. Als Brücke zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt zielt EVC auf die Kooperation zwischen der Erwachsenenbildung und den Sektoren des Arbeitsmarktes ab. In der Bildungs- und Arbeitsvermittlung zielt EVC auf die Qualifizierung Geringqualifizierter ab. Zwei weitere Ausprägungen des EVC haben einen eher formativen Charakter. Dabei soll EVC zur Förderung der Employability und der individuellen Berufskarriere genutzt werden. Auf Organisationsebene wird EVC im HR-Management eingesetzt, wobei die Professionalisierung der Arbeitskräfte das Ziel ist.<sup>1702</sup> Insgesamt wird EVC derzeit in den Niederlanden zumeist summativ genutzt. Das Verfahren ist eng mit den nationalen Standards für Qualifikationsprofile verbunden und endet mit einer Entscheidung über die Anerkennung.<sup>1703</sup> Zur Ergänzung des eher summativen EVC wird in den Niederlanden derzeit das CH-Q-Verfahren implementiert.<sup>1704</sup>

### • Kompetenzverständnis

Der niederländische Begriff *Erkenning Verworven Competenties* heißt wörtlich übersetzt ‚Akkreditierung von erworbenen Kompetenzen‘. Das diesem Begriff zugrunde liegende Kompetenzverständnis schließt alle Lernergebnisse ein, die informell, non-formal sowie bei formalen Lernprozessen erworben wurden.<sup>1705</sup> In den Niederlanden wurden alle Curricula kompetenzorientiert formuliert. Diese kompetenzbasierte Qualifikationsstruktur wurde in den einzelnen Sektoren entwickelt. Kompetenz wird in den Niederlanden als ‚Containerbegriff‘ verwendet, der Kenntnisse, Einstellungen

1701 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 38 sowie Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 152 f.

1702 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 20.

1703 Vgl. Interview 21, Interview 16 sowie Interview 9.

1704 CH-Q soll als Ergänzung und Individualisierung des formalen EVC-Verfahrens dienen. Diesem fehlt jedoch der Schritt der formalen Anerkennung, im Rahmen derer ein Standard bzw. eine Norm als Referenz hinzugezogen wird. Derzeit wird CH-Q in den Niederlanden jedoch nur durch einige Projekte implementiert. Das Ziel von CH-Q ist offen, da das Verfahren dem Empowerment der Person dient. EVC hingegen sollte ein Ziel (in Form eines Zertifikates) haben. Zudem ist bei EVC immer der sogenannte Qualitätscode relevant. Vgl. Interview 21.

1705 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S.3.

und Fähigkeiten umfasst, wobei nicht alle diese Elemente in einer Kompetenz enthalten sein müssen.<sup>1706</sup> Der Niederländische Qualifikationsrahmen dient als Grundlage für die kompetenzorientierte Formulierung von Qualifikationsprofilen. Jeder Beruf ist in 3–5 Kernaktivitäten eingeteilt. Diese sind wiederum in Arbeitsaktivitäten und quer dazu liegende Kompetenzen eingeteilt.<sup>1707</sup>

Das EVC-Verfahren verwendet bzw. impliziert das folgende Kompetenzverständnis: „Kompetent ist, wer in realistischen Arbeitssituationen die von den Sozialpartnern für den jeweiligen Arbeitsbereich festgelegten Qualitätsstandards erfüllen kann.“<sup>1708</sup> Fritsch et al. merken an, dass dieses Verständnis offensichtlich gut kommunizierbar ist, dabei jedoch einem recht engen Konzept der beruflichen Handlungskompetenz entspricht.<sup>1709</sup>

### • Methodik

Im Rahmen des EVC hängt die Wahl eines geeigneten Bewertungsstandards und -verfahrens von dem mit dem EVC verbundenen individuellen Ziel ab. Die einzelnen Schritte des Verfahrens laufen in einer bestimmten Reihenfolge ab, wobei jeweils unterschiedliche Methoden<sup>1710</sup> eingesetzt werden.<sup>1711</sup>

Der EVC-Prozess umfasst grundsätzlich fünf Phasen, die in der Verantwortung des Individuums liegen.<sup>1712</sup> Die erste Phase dient dazu, dass sich das Individuum seiner Kompetenzen und deren Wert bewusst wird. Der Arbeitgeber begleitet diesen Prozess. Diese Phase dient neben dem Bewusstwerden insbesondere der Festlegung von Zielen für das ECV im Organisationskontext und in Bezug auf das Individuum. Damit werden die persönlichen Ziele und ein persönlicher Entwicklungsplan festgelegt.<sup>1713</sup> Im zweiten Schritt muss das Individuum ein Portfolio erstellen, das authentische Nachweise seiner Kompetenzen enthält.<sup>1714</sup> Das Portfolio kann auf eine angestrebte berufliche Tätigkeit oder Funktion gerichtet sein,

---

1706 Vgl. Interview 9 sowie Interview 16.

1707 Vgl. Interview 21.

1708 Fritsch et al. (2007), S. 100.

1709 Vgl. ebenda.

1710 In den Niederlanden ist man sich bewusst, dass das EVC-Verfahren spezieller Bewertungsmethoden bedarf, da oftmals nicht die Bewertungsmethoden der formalen Qualifikationen genutzt werden können. Bei der Auswahl der Methoden sollten daher das Ziel des jeweiligen EVC-Verfahrens, die Eigenschaften der Zielgruppe und die zu bewertenden Kompetenzen berücksichtigt werden. Im Normalfall wird ein Methodenmix angewendet, da jedes EVC-Verfahren und jedes Individuum anders ist. Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 11.

1711 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 39. Ein national abgestimmtes Verfahren gibt es lediglich im Gesundheitsbereich. Vgl. Interview 9.

1712 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 16 sowie Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 17 ff.

1713 Vgl. Nelissen (2007), S. 3 sowie Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 20 f.

1714 Dies kann in Form von Erfahrungsbeschreibungen, Diplomen, Stellungnahmen des Arbeitgebers, Referenzen, Fotos oder anderen Materialien erfolgen. Oft umfasst das Portfolio auch eine Selbstbewertung der eigenen Kompetenzen. Die verfügbaren Hilfestellungen zur Erstellung des Portfolios divergieren.

oder es kann als offenes Portfolio konzipiert sein. Der Kandidat erstellt das Portfolio eigenständig oder mit der Unterstützung eines Beraters. Die relevanten Standards, mit denen die Kompetenzen verglichen werden, können unternehmens-, sektor- oder branchenspezifisch sowie national gültig sein.<sup>1715</sup> Im dritten Schritt wird das Portfolio bewertet, was mit einer zusätzlichen Prüfung verbunden sein kann. Dies können ein Interview, ein Test, eine Demonstration, eine Präsentation sowie die Beobachtung bei der Arbeit sein. Die individuellen Kompetenzen werden mit dem ausgewählten Standard verglichen, und es wird ein EVC-Bericht verfasst.<sup>1716</sup> Der Anerkennungsvorgang kann auf organisatorischer, sektoraler oder nationaler Ebene stattfinden.<sup>1717</sup> Die Bewerber formulieren darauf aufbauend Empfehlungen.<sup>1718</sup> Dieser Schritt umfasst drei Phasen.<sup>1719</sup> Mit dem dritten Schritt ist der retrospektive Teil des EVC abgeschlossen. Die beiden weiteren Schritte erfüllen die prospektive Funktion des EVC.<sup>1720</sup> Im Fokus des vierten Schrittes steht die Erstellung eines persönlichen Entwicklungsplans, welcher Lernaktivitäten, eine Veränderung der Arbeitssituation sowie eine Änderung der Beschäftigungsposition umfassen kann.<sup>1721</sup> Innerhalb des fünften Schrittes wird das EVC strukturell in die Ausbildungs- und Personalpolitik der Organisationen implementiert.<sup>1722</sup> Abbildung 64 zeigt beispielhaft Methoden, die im Rahmen eines EVC-Verfahrens eingesetzt werden.

---

1715 Vgl. Nelissen (2007), S. 3 f. sowie Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 21.

1716 Entsprechende Dokumente befinden sich im Anhang J.

1717 Weiter kann er sich auf sektor-, branchen- oder unternehmensspezifische Zertifikate sowie sonstige Zertifikate, Teilzertifikate, Diplome oder Karriereentwicklungen beziehen.

1718 Vgl. Nelissen (2007), S. 4 sowie Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 21. Entsprechend dem Konzept gibt es zwei Assessoren (einen internen und ein externen). Derzeit gibt es meist noch zwei interne Assessoren. Beide Assessoren erstellen einen Bericht über das Bild, das sie von den Kompetenzen des Individuums haben, und geben eine Empfehlung ab, z. B. an die Examenskommission einer Hochschule. Vgl. Interview 9.

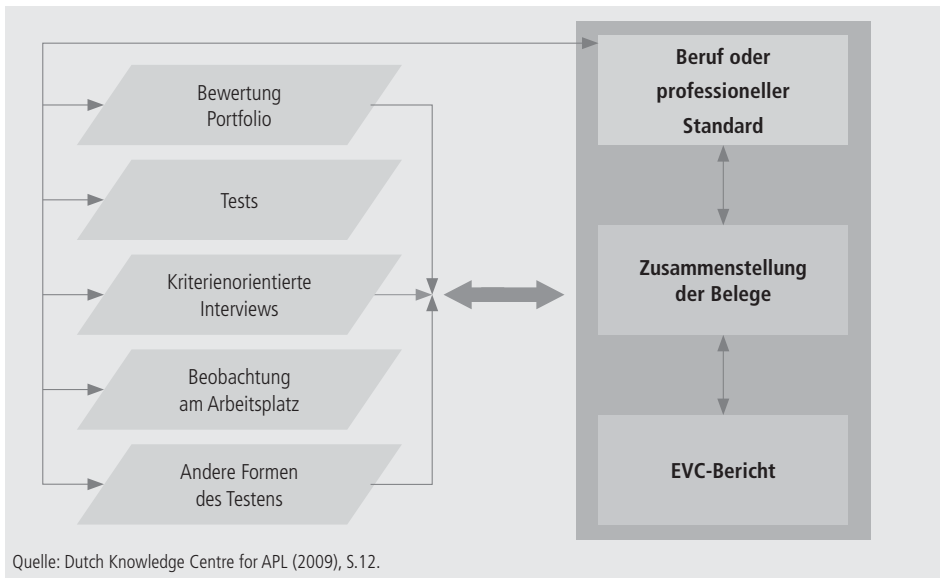
1719 1) Zunächst muss der Standard festgelegt werden, worauf die Zertifizierung fokussiert ist. Zusätzlich können formative Fragestellungen ergänzt werden, und es wird die Entscheidung über die Art der Bewertung getroffen. 2) Dann erfolgen die Bewertung des Portfolios und die Empfehlung hinsichtlich der Akkreditierung und Validierung vor dem Hintergrund der Standards und der intendierten Ziele. 3) Schließlich wird das dokumentierte Lernen im Rahmen des zugrunde gelegten Standards akkreditiert.

1720 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 21.

1721 Dieser Entwicklungsplan gibt Auskunft über die für den anvisierten Abschluss erforderlichen Lernaktivitäten sowie die Lernaktivitäten, die diesbezüglich in der täglichen Arbeit anfallen. Dieser Plan wird in zwei Schritten entwickelt. Zuerst wird der persönliche Entwicklungsplan in Abstimmung und Koordination mit den Organisationszielen entwickelt. Entsprechend diesem Plan wird die tägliche Arbeit hinsichtlich ihrer Bildungspotenziale überprüft. Vgl. Nelissen (2007), S. 4 sowie Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 21.

1722 Dies umfasst die Evaluation der EVC-Ergebnisse durch das betriebliche HR-Management. Dabei kann das Konzept des lebenslangen Lernens in die Organisation eingeführt werden. Dieser Prozess kostet das Individuum zwischen 20 und 40 Stunden und die Assessoren zwischen sechs und acht Stunden. Vgl. Nelissen (2007), S. 4 f.

Abbildung 64: Beispielhafte Methoden eines EVC-Verfahrens



Die Schritte eins bis drei können bei einer rein summativen Ausrichtung des EVC auch unabhängig von den beiden letzten Schritten ausgeführt werden. Es wird bei der methodischen Betrachtung des EVC nochmals deutlich, dass das Verfahren sowohl summative als auch formative Elemente aufweist.<sup>1723</sup> Derzeit berücksichtigt das EVC-Verfahren keine Selbstbeurteilungen.<sup>1724</sup>

### ● Akteure

In ein EVC-Verfahren sind unterschiedliche Akteure eingebunden.<sup>1725</sup> Die meisten EVC-Anbieter sind Organisationen der beruflichen Bildung und der höheren beruflichen Bildung sowie private Schulen. Jedoch gibt es in den Niederlanden eine wachsende Zahl von EVC-Anbietern mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, wie beispielsweise Reintegrationsstellen oder intermediäre Organisationen zwischen den lokalen Verwaltungen oder Arbeitgebern und dem Bildungsbereich. Grundsätzlich kann in den Niederlanden jede Organisation EVC-Anbieter werden, sofern sie entsprechend dem EVC-Qualitätscode agiert und sich von einer Evaluationseinrich-

1723 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 16.

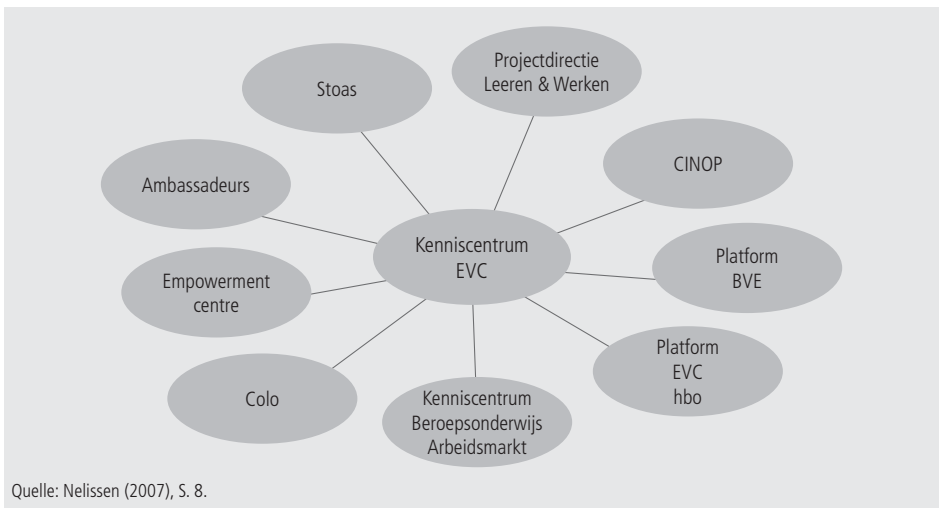
1724 Vgl. Interview 9.

1725 Vgl. Interview 16.



tung<sup>1726</sup> evaluieren lässt. Die Erfahrungen dieser Evaluationen haben gezeigt, dass die Arbeit mit dem Qualitätscode nicht einfach ist und eine gewisse Anpassung auf organisatorischer Ebene erfordert. Aus diesem Grund bestehen in der Regel Verbindungen zwischen den EVC-Anbietern, Entwicklern und Bewertern.<sup>1727</sup> An einem EVC-Verfahrens sind vier zentrale Akteure beteiligt: das Individuum, ein Unternehmen, ein Akteur des Bildungssystems bzw. allgemeiner ein EVC-Anbieter und auf der Makroebene die staatlichen Einrichtungen und die Sozialpartner (Arbeitgeber und Gewerkschaften).<sup>1728</sup>

Abbildung 65: Akteursstrukturen um das EVC-Kenniszentrum



Auf die Empfehlung der EVC-Arbeitsgruppe wurde im Jahr 2001 das EVC-Kenniszentrum gegründet. Dieses wird momentan von CINOP<sup>1729</sup>, Stoas<sup>1730</sup> und KBA<sup>1731</sup>

1726 Konkrete Erläuterungen, wer diese Evaluationseinrichtungen in den Bereichen berufliche Bildung und Hochschulbildung sind, werden im Rahmen der Analyse der Verfahrenskoordination gegeben.

1727 Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 9 f.

1728 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 17. Ein EVC-Verfahren kann auch unmittelbar zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer stattfinden. In diesem Fall ist jedoch die Beteiligung eines internen Assessors erforderlich. Vgl. Interview 9.

1729 CINOP ist eine unabhängige internationale Forschungs- und Beratungsgesellschaft, die sich auf die Bereiche lebenslanges Lernen, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung und Personalentwicklung spezialisiert hat. Siehe <http://cinop.brengtlerentotleven.nl/smartsite.dws?id=HOME&ch=DEF>.

1730 Stoas ist einer der größten E-Learning-Anbieter der Niederlande. Siehe <http://www.stoas.nl/>.

1731 <http://www.kenniscentrum-ba.nl/>. Das Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt führt unabhängig Forschungsarbeiten im Bereich der politischen Maßnahmen beruflicher Bildung und im Bereich der Arbeitsmarktpolitik durch. Diese Einrichtung arbeitet für öffentliche ebenso wie private Auftraggeber aus den Niederlanden und dem Ausland.

gemanagt und arbeitet unter der Projekteinheit Lernen und Arbeiten. Die Akteure lassen sich modellhaft um das Wissenszentrum EVC gruppieren.

Durch kollektive Tarifverträge haben die Gewerkschaften EVC in verschiedenen Sektoren eingeführt. Ihr Ziel ist die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer. Die Arbeitgeberorganisationen befürworten EVC, da es dem besseren Verständnis der Qualifikationen der Arbeitnehmer dient. Sie schließen ebenfalls Vereinbarungen über EVC durch kollektive Tarifverträge ab.<sup>1732</sup> Die Evaluation des EVC-Verfahrens hat gezeigt, dass es schwierig von der HR-Entwicklung zu trennen ist, da es dort oft integriert ist.<sup>1733</sup>

### ● Normen und Standards

Im Jahre 2005 einigten sich das niederländische Kabinett und die Regierung, die Arbeitgeber und die Handelskammern wie folgt: „*The Cabinet will promote the APL Knowledge Center's development of a quality framework for the APL procedure with broad support across all relevant parties and one resulting in a covenant between the government and the parties on the use of this framework.*“<sup>1734</sup> Aufgrund der großen Zahl unterschiedlicher Ansätze zur Umsetzung des EVC begannen die Regierung, die Sozialpartner und weitere Akteure 2006 mit der Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems. Dies führte im gleichen Jahr zu einem Qualitätscode<sup>1735</sup>, der in einem Abkommen festgehalten wurde, dass von allen relevanten Akteuren unterzeichnet wurde.<sup>1736</sup> Der Zweck dieses Rahmenwerks liegt darin, Verfahren zu bewerten, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit zu schaffen und einen Mindeststandard für die Anerkennung vorherigen Lernens zu schaffen sowie diese besser zugänglich zu machen.<sup>1737</sup>

Die wesentlichen Punkte, die in diesem Abkommen geregelt wurden, sind die folgenden:<sup>1738</sup>

1. Die Nutzung des EVC-Qualitätscodes ist freiwillig, wobei sich die unterzeichnenden Akteure der Förderung und der Nutzung des EVC widmen.

1732 Vgl. Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 161.

1733 Vgl. Interview 16.

1734 Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2005).

1735 Der EVC-Qualitätscode, welcher in diesem Abkommen vereinbart ist, basiert auf Studien des Wissenszentrums EVC, den europäischen Prinzipien, dem schweizerischen CH-Q-Modell sowie auf einem zuvor bereits bestehenden privatwirtschaftlichen EVC-Qualitätscode. Vgl. Nelissen (2007), S. 10 f.

1736 Diese Akteure sind im Einzelnen die Arbeitsagentur, Colo (Gesellschaft der Expertisezentren in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt), PAEPON (Plattform akkreditierter privater Bildungseinrichtungen), CWI (Zentrum für Arbeit und Einkommen), HBO-Rat (Organisation der Fachhochschulen), MBO-Rat (Organisation der Einrichtungen der beruflichen Bildung), AOC-Rat (Rat der landwirtschaftlichen Bildungszentren), die Offene Universität sowie das staatliche Sekretariat für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Namen des staatlichen Sekretariats für Soziales und Beschäftigung.

1737 Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 6 sowie Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 26.

1738 Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 5 f. sowie Nelissen (2007), S. 9.

2. Jeder, der eine EVC-Prozedur beginnt, akzeptiert die Gründe hierfür. EVC ist kein standardisierter Prozess, sondern eine individualisierte Reihe von Maßnahmen, die für das jeweilige Ziel und die Nutzung des EVC maßgeschneidert sind. Der Standard ist ein maßgeschneidertes Angebot.
3. Jede EVC-Prozedur endet mit einem EVC-Bericht, was EVC vom Bildungsanbieter unabhängig macht. Dieser Bericht erläutert die Dokumentationen der individuellen Kompetenzen.
4. Akkreditierte EVC-Anbieter werden in einem Verzeichnis aufgelistet.
5. Die Kompetenzen der Personen, die das Verfahren überwachen und die Bewertungen vornehmen, werden dokumentiert. Nur Fachleute können Supervisoren und Bewerter sein.
6. Die Qualität der EVC-Prozeduren erfährt eine kontinuierliche Verbesserung, sowohl in Bezug auf die Anbieter des Verfahrens als auch in Bezug auf den Code selbst.<sup>1739</sup> Neben der Qualitätssicherung sollte durch den Code auch die Zusammenarbeit zwischen den EVC-Anbietern, den Arbeitgebern und den Organisationen der Beschäftigungsförderung verbessert werden.<sup>1740</sup>

Der Code umfasst die folgenden Aspekte:<sup>1741</sup>

1. Das Ziel der Anerkennung vorherigen Lernens ist die Definition, Evaluation und Akkreditierung individueller Kompetenzen.
2. Die Anerkennung vorherigen Lernens berücksichtigt in erster Linie den Bedarf der Individuen. Berechtigungen und Maßnahmen sind klar beschrieben und werden garantiert.
3. Die Verfahren und Instrumente sind reliabel und basieren auf soliden Standards.
4. Assessoren und Supervisoren sind kompetent, unparteiisch und unabhängig.
5. Die Qualität der Verfahren wird garantiert und in einem kontinuierlichen Prozess verbessert.

Der EVC-Bericht stellt einen wichtigen Teil des Verfahrens dar. Für diesen sieht der Qualitätscode die Nutzung eines einheitlichen festgeschriebenen Formats vor.<sup>1742</sup> Das in den Niederlanden langfristig verfolgte Ziel ist, dass die ECV-Berichte von allen Bildungseinrichtungen landesweit ohne weitere Bewertungen oder Tests akzeptiert werden. Dazu bedarf es des Vertrauens zwischen den Institutionen, dass das EVC-

1739 Vgl. Kenniscentrum EVC (2008).

1740 Vgl. Nelissen (2007), S. 10 f.

1741 Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 6 sowie Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 26.

1742 Der Zweck dieser Formatvorgabe liegt darin, dass der Bericht für das Individuum einen unabhängigen Wert haben kann bei der Verbesserung seiner Arbeitsmarktchancen, der Befreiung von Teilen öffentlicher oder privater Bildungsangebote oder dem Erhalt eines Abschlusszeugnisses, welches von der Regierung oder dem relevanten Sektor akkreditiert wird. Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), Anhang 2.

Verfahren eine hohe Qualität aufweist, indem es die gleichen Prinzipien, Qualifikationsprofile und vergleichbaren Bewertungsnormen berücksichtigt.<sup>1743</sup>

Als Bewertungsstandards werden in den Niederlanden zum einen die nationale Qualifikationsstruktur für die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung und zum anderen die Unternehmens- und Branchenstandards zur unternehmensgebundenen Anerkennung herangezogen.<sup>1744</sup> Die branchenbezogenen Wissenszentren, die es für jeden Sektor gibt und die von Arbeitgebern und Arbeitnehmern paritätisch besetzt sind, handeln die Branchenstandards aus.<sup>1745</sup> Das EVC-Verfahren ist eine curriculumgesteuerte Prozedur, welche grundsätzlich am Outcome orientiert ist.<sup>1746</sup> Aufgrund des Qualitätsmanagementsystems müssen die Assessoren lizenziert werden, ebenso müssen die Bildungseinrichtungen zur Durchführung des EVC akkreditiert sein.<sup>1747</sup> Diese Akkreditierungen normieren das Verfahren neben dem Standard selbst.<sup>1748</sup> Den Standards kommt eine steuernde Funktion zu.<sup>1749</sup> Die vorgegebene formale Qualifikationsstruktur ist wegen der angestrebten Erlangung einer Qualifikation zentraler Bestandteil des EVC.<sup>1750</sup>

Darüber hinaus gibt es Kompetenzprofile für die Assessoren auf verschiedenen Niveaus. Dieses Assessor-Zertifizierungsverfahren funktioniert im Sinne einer Peer-Kontrolle. Die Assessoren sind in einem nationalen Register verzeichnet, wobei jährlich eine Rezertifizierung stattfindet. Es gibt jedoch keinen nationalen Standard für Assessoren.<sup>1751</sup>

### ● **Verfahrenskoordination**

Die Aufgabe und das Ziel des Wissenszentrums EVC ist es, Wissen über und praktische Erfahrungen mit dem EVC zu verbreiten. Durch die Entwicklung unterstützender Strukturen soll es zur Anwendung des EVC anregen. Zu diesem Zweck baut das Zentrum ein Netzwerk von EVC-Fachleuten auf, die neue EVC-Methoden entwickeln, bestehende verbessern und diese veröffentlichen.<sup>1752</sup> Das zentrale Ziel des Zentrums ist es, die Nutzung des EVC in den Niederlanden zu fördern.<sup>1753</sup>

---

1743 Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Nutzung identischer Methoden nicht garantiert, dass gleiche Ergebnisse erzielt werden. Nachdem nun die meisten EVC-Anbieter ihre eigenen Verfahren entwickelt haben, ist das nächst Ziel, die Kooperation zwischen diesen zu fördern. Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 7. Eine detaillierte Betrachtung der Handlungskoordination zwischen den am Verfahren beteiligten Akteuren erfolgt im Abschnitt Verfahrenskoordination.

1744 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 39.

1745 Vgl. Interview 16.

1746 Vgl. Interview 16 sowie Interview 9.

1747 Vgl. Interview 16.

1748 Vgl. Interview 9.

1749 Im Rahmen des EVC wird das Formale sehr stark in den Blick genommen. Vgl. Interview 21.

1750 Vgl. Interview 16 sowie Interview 21.

1751 Vgl. Interview 16 sowie Interview 9.

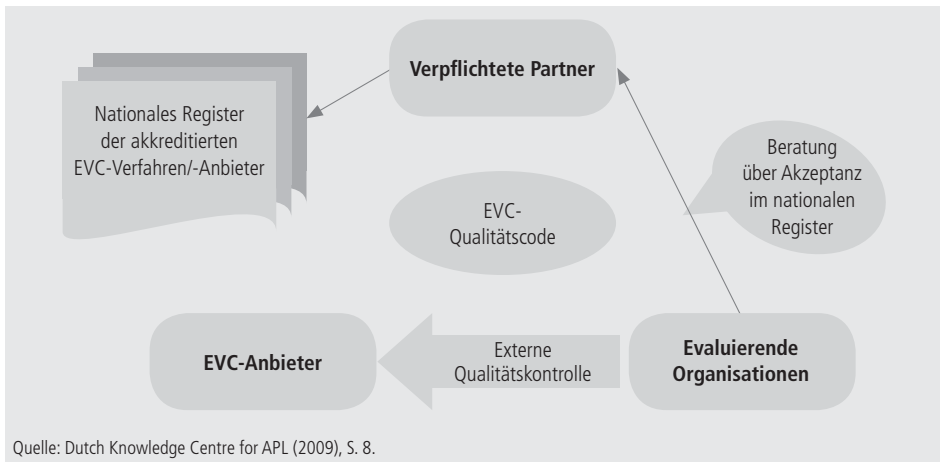
1752 Vgl. Nelissen (2007), S. 8 f.

1753 Vgl. Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 13.

Die Sozialpartner spielen gemeinsam mit der niederländischen Regierung auf nationaler Ebene eine steuernde Rolle bei der Entwicklung des EVC. Sie sind aber auch auf sektoraler Ebene von Bedeutung. Die niederländische Methode der Zusammenarbeit und der Verantwortungsteilung zwischen diesen beiden Akteuren ist als ‚Dutch *pol-dermodel*‘ oder als Konsensmodell bekannt.<sup>1754</sup> Die Regierung trägt insbesondere die Verantwortung für die Qualitätssicherung und die fiskale Steuerung des Verfahrens.<sup>1755</sup>

Die niederländische Implementierungsstrategie für das EVC versucht, die Managementebene mit der praktischen Umsetzung zu verbinden. Auf der Managementebene werden Bildungseinrichtungen ermutigt, EVC in ihrer gesamten Einrichtung zu implementieren. Hierbei unterzeichnen sie Verträge mit der Regierung, dass sie in einem bestimmten Zeitraum eine bestimmte Anzahl von Verfahren durchgeführt haben, um eine gewisse Verfahrensqualität zu gewährleisten. Inzwischen wurden in den Niederlanden regionale ‚one-stop-offices‘ eingerichtet, um die Nutzung des EVC voranzutreiben, und mittlerweile arbeiten alle lokalen Partner aus dem Bereich des Bildungs- und Beschäftigungssystems zusammen und stimmen ihre Vorgehensweisen ab. Das Ziel ist es, dass jedes Individuum oder jeder Arbeitgeber ein lokales *one-stop-office* aufsuchen kann, um in ihrem Entwicklungsprozess unterstützt zu werden. Unternehmen werden maßgeschneiderte Lösungen für ihre Fragen hinsichtlich des Personals angeboten, bei deren Realisierung sie alle regionalen Partner unterstützen.<sup>1756</sup>

Abbildung 66: Strukturdiagramm der Qualitätssicherung des EVC



1754 Vgl. Nelissen (2007), S. 14, Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 25 sowie Duvekot/Schuur/Paulusse (2005), S. 42.

1755 Vgl. Interview 9.

1756 Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 7.

Die Qualität des EVC wird durch den EVC-Qualitätscode mittels einer Evaluationsprozedur gesichert.<sup>1757</sup> Zur Vorbereitung auf diese Evaluation stehen den EVC-Anbietern Checklisten<sup>1758</sup> zur Verfügung. Die Evaluation wird in der beruflichen Bildung von KCE (Kwaliteitscentrum Examinering bzw. Quality Assurance Centre for Examinations)<sup>1759</sup> und im Bereich der Hochschulen von den VBIs (Visiterende en Beoordelende Instanties bzw. Visiting and Evaluation Institutions) durchgeführt. Letztere werden durch die niederländische Akkreditierungsorganisation NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie) unterstützt. Die Evaluationseinrichtungen legen bei der Evaluation der EVC-Anbieter den nationalen Qualitätscode zugrunde. Jeder Standard eines Anbieters wird alle drei Jahre einer derartigen Evaluation unterzogen. Die Anbieter, welche im Rahmen der Evaluation ein gutes Ergebnis erzielen, werden in das nationale Register der akkreditierten EVC-Verfahren aufgenommen.<sup>1760</sup> Ein EVC-Verfahren kann grundsätzlich vom Arbeitgeber, der Arbeitsagentur, der lokalen Verwaltung oder dem Individuum selbst finanziert werden.<sup>1761</sup> EVC ist nach Einschätzung der befragten Experten Teil des lebenslangen Lernens und der HR-Entwicklung. EVC steht landesweit im Kontext der HR-Entwicklung und entspricht der niederländischen Beschäftigungsstrategie. Das EVC-Verfahren ist durch eine Netzwerkstruktur gekennzeichnet. Dadurch dass in unterschiedlichen (Bildungs-)Bereichen viele Akteure an dem Verfahren beteiligt sind, sind die Strukturen komplex und teilweise intransparent. Es wird vonseiten des Staates unterstützt und ist in gewissem Maße kontrollbasiert.<sup>1762</sup> Das EVC lässt sich auf der Anbieterebene als marktmäßig charakterisieren.<sup>1763</sup> Dabei lassen sich bestimmte Teilmärkte unterscheiden, etwa im Bereich der beruflichen Bildung, im Hochschulbereich, im Unternehmensbereich sowie im freiwilligen bzw. ehrenamtlichen Sektor.

---

1757 Zwar ist jeder EVC-Anbieter berechtigt, seine eigene EVC-Methode zu entwickeln, es wird jedoch anhand von Evaluationen überprüft, ob diese mit dem EVC-Qualitätscode vereinbar ist.

1758 Eine Checkliste für die Selbstevaluation können EVC-Anbieter unter folgendem Link herunterladen: <http://www.kenniscentrumevc.nl/apl-english/182-a-quality-code-for-apl-identifying-and-accrediting-a-lifetime-of-learning>. KCE bietet ebenfalls eine Checkliste für EVC-Anbieter an unter <http://www.kce.nl/?page/169402/Documenten+EVC.aspx>.

1759 Nähere Informationen sind in niederländischer Sprache unter <http://www.kce.nl/?page/159382/EVC-kaders+en+-erkenningstermijnen.aspx> verfügbar.

1760 Sobald die EVC-Anbieter offiziell registriert sind, wird ihr EVC-Angebot auf den einschlägigen Webseiten veröffentlicht, auf denen potenzielle Nachfrager suchen. Diese Anbieter werden „registrierte Anbieter“ genannt, und sie selbst sowie ihre Kunden erhalten u. a. Steuervergünstigungen. Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 8. Organisationen, die für eine EVC-Prozedur bezahlen, können eine Steuervergünstigung von 300 Euro erhalten, und Individuen, die für die EVC-Prozedur zahlen, können die Kosten von ihren Steuern abziehen. Vgl. Nelissen (2007), S. 10 f.

1761 Die durchschnittlichen Kosten liegen bei 1.000 Euro, weshalb die Individuen in der Praxis nicht oft die Kosten selbst tragen. Derzeit gibt es verschiedene staatliche und sektorale Finanzierungsformen. Vgl. Dutch Knowledge Centre for APL (2009), S. 10.

1762 Vgl. Interview 16 sowie Interview 21.

1763 Vgl. Interview 9.

### • Verfügungsrechte

Im Hochschulbereich legt das sogenannte ‚*Wet of het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*‘ (WHW – Gesetz der Hochschulbildung und wissenschaftlichen Forschung) die Zulassungs- und Anrechnungspolitik und damit auch die Möglichkeiten des EVC fest. Gemäß diesem Gesetz können Personen, welche keine formale Zugangsqualifikation für den Hochschulbereich besitzen und älter als 21 Jahre sind, durch ein sogenanntes *colloquium doctum* (Aufnahmeforschung) zum Studium zugelassen werden. Jede Hochschule kann dabei ihre eigenen Anforderungen für das *colloquium doctum* in den Prüfungsanforderungen der einzelnen Fakultäten festlegen.<sup>1764</sup>

Abgesehen von der obigen Gesetzesregelung für den Hochschulbereich hat die Regierung bisher keine genauen Rechtsgrundlagen für das EVC-Verfahren geschaffen. Sie bemüht sich jedoch, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Verfahren unterstützen. Durch die Projekteinheit Lernen & Arbeiten soll die Integration von Lernprozessen und Arbeit gestärkt werden. Der Bildungsminister hat die Verantwortung für die formale Akkreditierung an die Bildungseinrichtungen übertragen. Zudem haben die Branchenorganisationen ihre eigenen Akkreditierungssysteme, von denen einige wegen ihres praktischen Einflusses in den Sektoren sehr angesehen sind. Insgesamt kann jedoch jede Organisation über die Vergabe ihrer eigenen Zertifikate entsprechend den eigenen Standards entscheiden. So haben beispielsweise zahlreiche ehrenamtliche Organisationen ihre eigenen Zertifizierungs- und Abschlusssysteme, die nicht mit dem formalen Akkreditierungssystem in Zusammenhang stehen. EVC-Prozeduren sind oftmals in verschiedenen Sektoren in sogenannten Kollektiven Arbeitsvereinbarungen eingebettet. Diese Vereinbarungen werden von den Sozialpartnern festgelegt.<sup>1765</sup>

In den Niederlanden ist das Recht auf die Teilnahme an einem EVC-Verfahren in einigen Tarifverträgen verankert (so beispielsweise im Baugewerbe und in der Metallverarbeitung).<sup>1766</sup> Entsprechend der Rechtsvorschrift hat jeder das Recht, ein EVC-Verfahren zu absolvieren und ein erfahrungsbasiertes Zertifikat zu bekommen.<sup>1767</sup> Für die Individuen resultieren aus einem durch ein EVC-Verfahren erworbenen Zertifikat identische Berechtigungen wie aus einem regulär erworbenen Zertifikat. Die Arbeitsmarktrelevanz der Verfahren hängt von der Einbindung des jeweiligen Arbeitgebers in das EVC-Verfahren ab. Da der Arbeitgeber zumindest

1764 Im Hochschulbereich ist EVC in den Niederlanden nicht sehr weit verbreitet. Es wird – wenn überhaupt – vor allem in höheren berufsbildenden Einrichtungen (den *hogescholen*) angewendet. Als Gründe hierfür werden die Angst der Universitäten vor Qualitätsverlust sowie die Diskrepanz zwischen dem kompetenzorientierten EVC-Verfahren und den wissenslastigen Ansprüchen der Universitäten genannt. Vgl. Nelissen (2007), S. 11 ff.

1765 Vgl. Duvekot/Schuur/van Beek/van Veen (2007), S. 25.

1766 Vgl. Busse/Eggert (2005), S. 39.

1767 Vgl. Interview 16.

idealtypisch immer in das Verfahren eingebunden ist, kann die Arbeitsmarktrelevanz somit als recht hoch eingeschätzt werden.<sup>1768</sup>

### ● Instrumente des Signalings und Screenings

In den Niederlanden sind die sogenannten Kenniscentren für die Beratung bezüglich der Qualifikationsstruktur sowie des EVC verantwortlich.<sup>1769</sup> Zur Förderung des EVC wurde eine regierungsgesteuerte Marketingkampagne durchgeführt, um die Bürger über das Verfahren zu informieren.<sup>1770</sup> Aufgrund der Vielzahl der EVC-Anbieter gibt es zwar in der Regel das geeignete Instrument für unterschiedliche Anforderungen, es ist jedoch für das Individuum schwierig, die geeigneten Akteure für den eigenen Fall zu finden. Hierbei spielt das EVC-Kenniszentrum eine wichtige Rolle.<sup>1771</sup> Das zentrale Instrument der EVC-Anbieter, um den Individuen ihre Qualität und die Qualität ihrer Verfahren zu signalisieren, ist der EVC-Qualitätscode sowie das mit ihm verbundene Evaluationsverfahren. Die Individuen haben die Möglichkeit, sich darüber zu informieren, ob es sich bei dem potenziellen Anbieter um einen registrierten Anbieter handelt, der akkreditierte EVC-Verfahren anbietet.

Die Individuen signalisieren ihre Kompetenzen durch die Erstellung eines Portfolios. Um dies zu überprüfen, wenden die EVC-Anbieter ihrerseits jedoch neben dem Portfolio Beurteilungsmethoden an, um das tatsächliche Vorliegen der Kompetenzen festzustellen. Daher werden zur Überwindung der Informationsasymmetrie hinsichtlich der individuellen Kompetenzen sowohl das Individuum als auch der EVC-Anbieter aktiv. Diese Aktivität kann je nach Zielsetzung des jeweiligen Verfahrens unterschiedlich sein. Im Rahmen eines eher formativ angelegten EVC ist die Aktivität des Individuums erwartungsgemäß höher, während bei einem eher summativ angelegten EVC-Verfahren der Anbieter stärker aktiv wird.

Eine Studie des EVC-Kenniscentrums hat gezeigt, dass es diverse Hindernisse für den Zugang zum EVC-Verfahren gibt. Problematisch ist, dass EVC sowohl bei den Individuen wie auch bei den Organisationen in den Niederlanden noch wenig bekannt ist. Für beide ist es schwierig, einen geeigneten EVC-Anbieter zu finden. Informationen über EVC werden von sogenannten regionalen Lern- und Arbeitsbüros bereitgestellt, wo interaktive Informationen über EVC verfügbar sind. Daneben soll vom EVC-Kenniszentrum ein EVC-Handbuch entwickelt werden. Weiter werden Informationen über EVC auf der Homepage [www.opleidingenberoep.nl](http://www.opleidingenberoep.nl) zur Verfügung gestellt. Sowohl Arbeitgeberorganisationen als auch Gewerkschaften verbreiten die

---

1768 Vgl. Interview 9.

1769 Vgl. Interview 9.

1770 Vgl. Interview 16.

1771 Es ist insgesamt zeit- und aufwandsintensiv, die richtigen Informationen zu finden. Vgl. Interview 16.



Informationen in den verschiedenen Sektoren. Die Nuffic<sup>1772</sup> stellt Informationen im Bereich der Hochschulbildung bereit. Zudem informieren die Hochschulen und die HBO-Organisationen selbst Bewerber ebenfalls über ihre EVC-Verfahren – in Informationsbüros sowie anhand von Homepages und Broschüren und Zeitungsanzeigen. Die Homepage des Kenniscentrums ist ebenfalls eine wichtige Informationsquelle für EVC-Interessenten. Sie wurde beispielsweise zwischen September 2005 und August 2006 2.935.197-mal besucht.<sup>1773</sup> Somit lässt sich festhalten, dass es für die potenziellen Nutzer des EVC grundsätzlich eine Reihe von möglichen Informationsquellen gibt, diese jedoch insgesamt noch nicht den gewünschten Erfolg haben.

### 6.8.3 Überblick und Typologisierung des EVC-Verfahrens

Das EVC-Verfahren lässt sich hinsichtlich seiner bildungspolitischen Zielsetzung nicht eindeutig einem Typ zuordnen. Es kann durch ein EVC-Verfahren sowohl die Erlangung eines Zertifikates des formalen Bildungssystems, eines Zertifikates außerhalb dessen als auch die persönliche Weiterentwicklung des Individuums angestrebt werden. Die methodische Zielsetzung kann jedoch dem integrativen Typ zugeordnet werden, da sie explizit sowohl summativ als auch formativ ist. Die angewendeten Methoden im Rahmen eines EVC-Verfahrens laufen in der Regel anhand des Vergleichs der individuellen Kompetenzen mit einem Standard ab, dies muss jedoch keine Qualifikation des formalen Bildungssystems sein. Tendenziell spricht dies jedoch für eine Einordnung in den integrativen Typ. Die Akteure des EVC-Verfahrens stammen sowohl aus dem formalen Bildungssystem als auch aus dem Beschäftigungssystem. Daneben steht das Verfahren auch den Akteuren des Non-Profit-Sektors offen. Der herangezogene Standard besteht im Falle eines EVC-Verfahrens stets verfahrensextern. Das Verfahren lässt sich als normorientiert charakterisieren. Dies spricht für die Einordnung in den integrativen Verfahrenstyp. Durch das EVC-Verfahren wurden die Verfügungsrechte der Akteure des formalen Bildungssystems ausgeweitet, wobei zudem die Akkreditierung als EVC-Anbieter eingeführt wurde. Dies lässt hier keine eindeutige Zuordnung zu. Ebenso uneindeutig ist die Zuordnung in Bezug auf die individuellen Berechtigungen möglich, da es vom Kontext des jeweiligen EVC-Verfahrens abhängt, zu welchen Berechtigungen dieses führt. Die Koordination des Verfahrens wird von staatlicher Seite unterstützt, lässt sich jedoch auf der organisatorischen Ebene eher als Netzwerk bewerten. Die EVC-Anbieter schließlich agieren auf einem Markt. Als integrativ ist das Verfahren zu bewerten, da sowohl Instrumente des Signalings als auch des Screenings durch die anerkennende Stelle ebenso wie durch das Individuum genutzt werden. Vor

---

1772 Diese Abkürzung steht für ‚Netherlands organization for international cooperation in higher education‘.

1773 Vgl. Advies et al. (2007), S. 80 f.

diesem Hintergrund zeigt sich bei verschiedenen Kriterien eine Uneindeutigkeit hinsichtlich der Einordnung in die Typologie. In der Gesamtschau sprechen jedoch die meisten Kriterien für die Zuordnung des EVC-Verfahrens zum integrativen Verfahrenstyp.

In Abbildung 67 werden die Ergebnisse der Analyse in einem Überblick dargestellt.

Abbildung 67: Überblick der Analyseergebnisse des EVC-Verfahrens

Kriterium	Ausprägung				
<b>Zielsetzung</b>	eher summativ <input type="checkbox"/>	summativ und formativ <input checked="" type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>		
	(gibt eher summative und eher formative Ausrichtung)				
<b>Kompetenzverständnis</b>					
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<b>Kenntnisse</b>	<b>Einstellungen</b>	<b>Fähigkeiten</b>		
<b>Methodik</b>					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>		
	(abhängig von methodischer Zielsetzung)				
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Beurteilung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Validierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Zertifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Formale Anerkennung</b> <input checked="" type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
	(häufig Portfolios und Interviews)				
<b>Akteure</b>	<pre> graph TD     A[Regierung und Sozialpartner] -- "schaffen förderliche Rahmenbedingungen" --&gt; B[EVC-Kenniszentrum und EVC-Infrastruktur]     B -- "unterstützen" --&gt; C[Zertifizierende Einrichtung]     D[Evaluierungseinrichtungen] -- "evaluieren" --&gt; C     C -- "zertifiziert" --&gt; E[Individuum]     C -- "zertifiziert" --&gt; F[Unternehmen]     E &lt;--&gt;  "qualifiziert"  F     E &lt;--&gt;  "stimmen sich ab und kooperieren"  F     </pre>				

Fortsetzung Abbildung 67

Kriterium	Ausprägung						
<b>Normen und Standards</b>							
Zieldimension  Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Input <input type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Prozess <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Output <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>	Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>					
Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfügungsrechte</b>							
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen  Berechtigungen	<p>Zertifizierende Einrichtungen: Vergabe der Zertifikate, Gestaltung des EVC-Verfahrens entsprechend dem Qualitätscode und den eigenen Anforderungen gesetzliches Recht auf Absolvierung eines EVC-Verfahrens</p> <p>Individuum:</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Abschluss <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Verfahren selbst <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>	Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input type="checkbox"/>
Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>					
Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input type="checkbox"/>					
<b>Verfahrens- koordination</b>							
<b>Signaling/ Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>						
Quelle: Eigene Darstellung.							

## 6.9 IT-Weiterbildungssystem

### 6.9.1 Darstellung des IT-Weiterbildungssystems

Die Personalzertifizierung im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems dient der Validierung und Zertifizierung der Kompetenzen eines Individuums. Dies geschieht in Bezug auf die Bewältigung realer Anforderungen der Geschäftsprozesse in der IT-Branche und damit verbundener Qualifikationsanforderungen.<sup>1774</sup> Derzeit ist Cert-IT die einzige akkreditierte Zertifizierungsstelle, welche die Personalzertifizierung im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems durchführt. Die Personalzertifizierung der IT-Spezialisten folgt der internationalen Norm ISO/IEC 17024 sowie den technischen und qualitativen Standards. Das vom sogenannten IT-Sektorkomitee entwickelte ‚Normative Dokument‘ reguliert und bestimmt die Form und den Inhalt der Spezialistenzertifizierung.<sup>1775</sup> Der Bezugspunkt des Zertifizierungsverfahrens sind Profile für die in der IT-Branche relevanten Tätigkeitsbereiche. Im Rahmen der Restrukturierung des IT-Weiterbildungssystems im Jahr 2009 wurden die Spezialistenprofile von 29 auf 14 reduziert.

Innerhalb der Spezialistenzertifizierung erwerben die Kandidaten ihre Kompetenzen, während sie in einem realen Projekt an ihrem Arbeitsplatz tätig sind. Die Umsetzung dieses Projektes wird entsprechend der Struktur, welche die Qualitätsstandards der Zertifizierung vorgeben, dokumentiert. Im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems wurden zu diesem Zweck sogenannte Referenzprozesse entwickelt, welche als Muster für das Qualifizierungsprojekt der Kandidaten dienen. Sie definieren jedes der 14 Spezialistenprofile. Diese Referenzprozesse stellen das Curriculum dar und bringen so Qualifizierung und Zertifizierung zusammen.<sup>1776</sup>

Der Kandidat wird während des gesamten Qualifizierungsprozesses von einem Lernberater begleitet, welcher ihm insbesondere hilft, den Qualifizierungsprozess zu gestalten und zu reflektieren. Daneben wird der Prozess durch Fachexperten unterstützt.<sup>1777</sup> Spätestens zwei Jahre nach Beginn des Qualifizierungsprozesses präsentieren die Kandidaten ihr Projekt den von Cert-IT benannten Prüfern, welche bestimmte fachliche Anforderungen erfüllen müssen. Die Prüfung besteht aus der Dokumentation des Projektes und einem Fachgespräch.<sup>1778</sup> Die Zertifizierungsstelle prüft und entscheidet, ob die Arbeitsanforderungen die notwendige berufliche Tiefe in Bezug auf das angestrebte Profil aufweisen und ob die formalen Zulassungsbedingungen erfüllt sind.<sup>1779</sup>

---

1774 Vgl. Grunwald (2004), S. 31.

1775 Vgl. IT-Sektorkomitee (2005).

1776 Vgl. Cert-IT (2009). Ein Muster der Referenzprozesse befindet sich in Anhang K.

1777 Vgl. IT-Sektorkomitee (2005).

1778 Vgl. Cert-IT (2010), IT-Sektorkomitee (2005), S. 15 ff.

1779 Vgl. Grunwald (2004), S. 34.

Im Juli 2007 hatten sich etwa 900 Personen zur Personenzertifizierung für eines der damals 29 Spezialistenprofile angemeldet. Bis Mitte 2007 hatten 350 Absolventen die Spezialistenzertifizierung erfolgreich durchlaufen.<sup>1780</sup> Im Jahr 2006 waren 47 % der Teilnehmer des IT-Weiterbildungssystems Seiteneinsteiger, jeder Dritte hatte eine berufliche Ausbildung in einem anderen beruflichen Bereich als dem IT-Bereich absolviert, und 6 % hatten keine berufliche Qualifikation.<sup>1781</sup>

Nach Angaben der Cert-IT haben dort bisher 678 Personen das Zertifizierungsverfahren durchlaufen bzw. durchlaufen es derzeit. Aktuell ist das Verfahren bei 83 von den insgesamt 678 Kandidaten noch nicht abgeschlossen. Die Kosten für die Zertifizierung belaufen sich bei der Cert-IT auf 1.050 Euro zuzüglich der Mehrwertsteuer (1.249,50 Euro).<sup>1782</sup>

## 6.9.2 Analyse des IT-Weiterbildungssystems

### • Entstehungskontext

Das IT-Weiterbildungssystem ist aus einem konkreten Bedarf der IT-Branche heraus entstanden. Diese war zuvor durch ein unüberschaubares Weiterbildungsangebot gekennzeichnet. Hinter identischen Abschlüssen verbargen sich oft unterschiedliche Prüfungsinhalte. Zudem war der Markt durch die Vielzahl der Angebote durch geringe Transparenz gekennzeichnet. Daraus ergab sich ein großer Bedarf, diese Weiterbildungsbereiche zu strukturieren und qualitätsgesicherte Zertifikate<sup>1783</sup>, die im Konsens entwickelt wurden, zu schaffen.<sup>1784</sup>

### • Zielsetzungen

Das IT-Weiterbildungssystem wurde mit der Zielsetzung entwickelt, die zahlreichen unterschiedlichen Abschlüsse im IT-Bereich international kompatibel zu gestalten. Im Einzelnen werden mit dem System die folgenden Zielsetzungen verfolgt:

- „branchenweit anerkannte, bundeseinheitlich geregelte und international vergleichbare Qualifikationsprofile,
- Transparenz am deutschen und internationalen Arbeitsmarkt,
- Fortbildungsabschlüsse, die gleichwertig zu Bachelor- und Masterabschlüssen gestaltet werden,
- von der aktuellen Produktpalette und von Herstellern unabhängige Weiterbildung,

---

1780 Vgl. Weißmann (2008), S. XII.

1781 Vgl. ECOTEC (2008a), S. 8.

1782 Diese Angaben wurden von der Cert-IT auf Anfrage der Verfasserin am 14.03.2011 gemacht.

1783 Ein Muster eines von der Cert-IT vergebenen Zertifikates befindet sich im Anhang K.

1784 Vgl. Grunwald/Rohs (2003), S. 207.

- Sichern der Berufsfähigkeit und Aufstiegschancen der Beschäftigten durch fortschreitende Kompetenzentwicklung, Förderung von Fach- und Führungskarrieren,
- Erhalten der Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der IT-Unternehmen,
- Berücksichtigung der Beschäftigungs- und Organisationsstrukturen im IT-Bereich, insbesondere flache Hierarchien,
- Sichern der Durchlässigkeit im Bildungswesen, Anerkennung von Weiterbildungsleistungen als Studienleistungen<sup>1785</sup>.

Durch die Personenzertifizierung soll die Transparenz von Berufsrollen unabhängig von Produkten gewährleistet werden. Das IT-Weiterbildungssystem soll überprüfbare und branchenseitig akzeptierte Qualitätsstandards unter Nutzung vorhandener Strukturen gewährleisten.<sup>1786</sup> Laut Expertenauskunft sollten zudem Alternativen zu den Industriezertifikaten geschaffen werden.<sup>1787</sup>

Die Personenzertifizierung zielt von ihrer Intention her darauf ab, eine Verbindung zwischen beruflicher Erstausbildung und weiter gehenden berufspraktischen Anforderungen herzustellen, indem die Kompetenzen einer Person in Bezug zu festgelegten Qualifikationsanforderungen nachgewiesen werden. Auf betrieblicher Seite ist die Zielsetzung eine effizientere und strategische Personalplanung. Für das Individuum soll eine Verbesserung der Position am Arbeitsmarkt bewirkt werden.<sup>1788</sup>

Das Ziel bei der Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems war es, ein integratives Gesamtsystem zu entwickeln, welches einen organisatorischen Rahmen für informelle Lernprozesse<sup>1789</sup> schafft, ohne damit ihren Charakter zu verändern. Die Entwickler charakterisieren das Verfahren als ein Konzept, das die Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse realisiert und sich zudem auf das Zertifizierungskonzept auswirkt.<sup>1790</sup> Insgesamt ist das IT-Weiterbildungssystem subjekt- und anforderungsorientiert.<sup>1791</sup>

---

1785 Weißmann (2008), S. IV f.

1786 Vgl. Grunwald (2004), S. 33.

1787 Vgl. Interview 19.

1788 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 49.

1789 Im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems wird informelles Lernen als ein Lernen verstanden, das sich nicht bewusst auf ein Lernziel richtet, sondern vielmehr als Hilfe zum Erreichen bestimmter Handlungsziele im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten dient. Diesem Verständnis entsprechend umfasst informelles Lernen das implizite Lernen sowie ein reflexives Lernen auf Basis von Primärerfahrungen.

1790 Die Entwickler des IT-Weiterbildungssystems weisen darauf hin, dass das Lernen in der Arbeit von Unternehmen insbesondere aus ökonomischen Gründen präferiert wird, während es aus berufspädagogischer Sicht aufgrund kognitionspsychologischer Erkenntnisse und der zunehmenden Bedeutung von Erfahrungswissen im beruflichen Alltag für diese Formen des Lernens zu begrüßen ist. Vgl. Grunwald/Rohs (2003), S. 210 f.

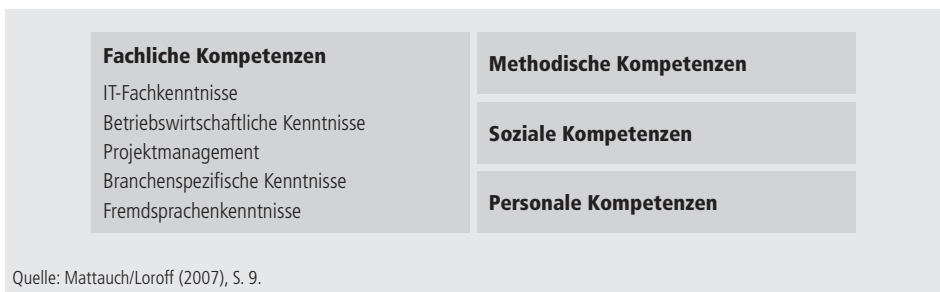
1791 Vgl. Interview 19.

### ● Kompetenzverständnis

Dem IT-Weiterbildungssystem liegt das deutsche Konzept der beruflichen Handlungskompetenz zugrunde.<sup>1792</sup> Dieses stellt eine Synthese aus Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz dar. Handlungskompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, Aufgaben sachgemäß, zielgerichtet, situationsbezogen und verantwortungsbewusst zu erfüllen und Probleme zu lösen. Die Entwickler des IT-Weiterbildungssystems sind der Auffassung, dass die Teilnehmer einer arbeitsprozessorientierten Weiterbildung durch das Erledigen realer Arbeitsaufgaben einen Entwicklungsprozess durchlaufen, der ihre Handlungskompetenz fördert und so zu einem umfassenden Verständnis der Arbeitsprozesse beiträgt.<sup>1793</sup>

Das Verständnis der obigen Kompetenzdimensionen wird im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems ebenfalls konkretisiert. Dementsprechend umfasst die Fachkompetenz von IT-Fachkräften IT-Fachkenntnisse, betriebswirtschaftliche Kenntnisse, Kenntnisse und Erfahrungen im Projektmanagement, branchenspezifische Kenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse. Diese Fachkompetenzen werden durch methodische, soziale und personale Kompetenzen ergänzt. Methodische Kompetenzen sind nach dem Verständnis der Entwickler des IT-Weiterbildungssystems insofern bedeutsam, als dass eine IT-Fachkraft die Vorgehensweisen und Verfahren, die in der Branche und speziell in ihrem jeweiligen Berufsprofil üblich sind, beherrscht. Soziale und personale Kompetenzen sind bei der Arbeit im Team, dem Umgang mit Kunden und für die Effektivität und Selbstorganisation der eigenen Arbeit wichtige Voraussetzungen. Durch das Lernen in realen Projekten, wie es im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems praktiziert wird, sollen die genannten Kompetenzen ganzheitlich gefördert werden.<sup>1794</sup> Die folgende Abbildung zeigt das zugrunde liegende Kompetenzverständnis:

Abbildung 68: Handlungskompetenz einer IT-Fachkraft



1792 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.4. Alle beteiligten Akteure konnten sich auf den Begriff der Handlungskompetenz einigen. Dabei ist das Kompetenzverständnis der Akteure jedoch ziemlich uneinheitlich. Vgl. Interview 19.

1793 Vgl. Mattauch/Loroff (2007), S. 9 sowie Interview 19.

1794 Vgl. Mattauch/Loroff (2007), S. 9 sowie Interview 19.



## • Methodik

Die Personenzertifizierung im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems verfolgt aufgrund der Orientierung an Handlungskompetenzen das Ziel, Handlungen zu analysieren und zu bewerten. Die Grundlage der Analyse bilden verschiedene durch die Kandidaten angefertigte Dokumentationen, die der individuellen Reflexion des Arbeits- und Erkenntnisprozesses dienen.<sup>1795</sup> Die Zertifizierung im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems ist stets auf ein individuelles Qualifizierungsprojekt des Kandidaten bezogen. Da während dieser Weiterbildung selbst keine direkte Überwachung der Leistungen erfolgt, sollte der Kandidat eine kontinuierliche Dokumentation vornehmen, um die geforderten Kompetenzen nachweisen zu können. Im Rahmen dessen werden die Arbeitsprozesse, deren Ergebnisse sowie die Durchführungszeiträume festgehalten. Die Strukturen der Dokumentation gibt die Zertifizierungsstelle vor, wobei sie sich nach den definierten Referenzprozessen der einzelnen Profile richtet.<sup>1796</sup> Der Kandidat wird dazu aufgefordert, während der gesamten Weiterbildung möglichst verschiedene Dokumentationen seines Lern- und Arbeitsprozesses vorzunehmen. Diese dienen als Vorbereitung der Reflexionsgespräche, als Übung der Dokumentationsfähigkeit sowie als Grundlage für die Zertifizierung.<sup>1797</sup>

Die Prüfung der prozessbegleitenden Dokumentation am Ende des Qualifizierungsprojektes besteht gemäß den Vorgaben des sogenannten Normativen Dokumentes<sup>1798</sup> aus drei Teilen: der Prüfung der Anmeldevoraussetzungen<sup>1799</sup>, der Prüfung der prozessbegleitenden Dokumentation und dem Fachgespräch.<sup>1800</sup>

Präsentation und Fachgespräch finden unter der Leitung des von der Zertifizierungsstelle benannten Prüfers statt.<sup>1801</sup> Die Präsentation dient dazu, dass der Kandidat sein prozessübergreifendes Verständnis in dem gewählten Profil durch eine zusammenhängende Darstellung der Tätigkeiten und seiner Kompetenz nachweist. Diesen Nachweis erbringt er im Rahmen einer halbstündigen mediengerechten Präsentation

1795 Vgl. Grunwald (2004), S. 35.

1796 Vgl. Grunwald (2004), S. 34.

1797 Den Begriff der Zertifizierung verstehen die Entwickler des IT-Weiterbildungssystems als Anerkennung und Beurkundung individuell erworbener und zugleich vergleichbarer Kompetenzen. Sie weisen darauf hin, dass sich das Zertifizierungskonzept von anderen Konzepten dadurch unterscheidet, dass es sich am Kompetenzbegriff und damit nicht an der Verwertbarkeit von erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen, Methoden und Einstellungen orientiert, sondern eigenverantwortliches Handeln im Mittelpunkt steht. Ein weiteres Kennzeichen ist nach Einschätzung der Entwickler, dass informell erworbenes Wissen explizit Bestandteil der Zertifizierung ist. Vgl. Grunwald/Rohs (2003), S. 213.

1798 Hierauf wird ausführlicher im Abschnitt Normen und Standards eingegangen.

1799 Vgl. hierzu Abschnitt über Normen und Standards.

1800 Wichtig ist, dass hier tatsächlich ein Fachgespräch und kein Prüfungsgespräch durchgeführt wird. Die prüfenden Personen sollen in erster Linie unterstützen und weniger beurteilen. Die Sozialpartner haben sich mit ihrem Wunsch nach einer Prüfung der Personen gegenüber der zunächst präferierten Variante der Beurteilung der Dokumentation von Kompetenzen durchgesetzt. Vgl. Interview 19.

1801 Die Präsentation und das Fachgespräch sind öffentlich, wobei Kandidat und/oder Unternehmen den Abschluss der Öffentlichkeit verlangen können. Vgl. Cert-IT (2010), S. 8.

des durchgeführten Projekts/bzw. der durchgeführten Projekte. Im Anschluss daran führt er ein 60-minütiges Fachgespräch mit dem Prüfer. Dieser teilt dem Kandidaten und dem während des Gesprächs anwesenden Zeugen seine Empfehlung an die Cert-IT<sup>1802</sup> mit, welche er in einem Prüfungsbericht dokumentiert.<sup>1803</sup> Nach einer einleitenden kurzen Gesamtvorstellung des Projekts/bzw. der Projekte liegt der Fokus der Präsentation auf der Darstellung ausgewählter vom Kandidaten absolvierter Tätigkeiten. Zudem können besonders erwähnenswerte Schlüsselsituationen in der Präsentation dargestellt werden.<sup>1804</sup> Das Fachgespräch dient den folgenden Zielsetzungen: Die prozessbegleitende Dokumentation wird vom Prüfer auf Vollständigkeit und Komplexität der vom Kandidaten nachgewiesenen Prozesse und Kompetenzen überprüft, wobei die fachliche Kompetenz des Kandidaten nachgewiesen werden soll. Das Fachgespräch umfasst mindestens zehn Fragen zu fünf Tätigkeiten des jeweiligen Profils.<sup>1805</sup> Der Maßstab für die Präsentation und die darin dargestellten Tätigkeiten sind deren Fachlichkeit, ihr Lernertrag und die Fähigkeit des Kandidaten zur Einordnung dieser in einen Gesamtkontext.<sup>1806</sup>

Mit dem Verfahren und den obigen Prüfungsmethoden soll dem Leitbild der Handlungsorientierung gefolgt werden. Dabei werden jedoch dokumentenzentrierte Prüfungen durchgeführt. Diese sehen vor, dass neben der den Prozess begleitenden Dokumentation weitere Dokumente erstellt werden, die als Grundlage für die Beurteilung der Kompetenzen des Individuums sowie der Qualität der Weiterbildung herangezogen werden.<sup>1807</sup> Des Weiteren gibt es Rezertifizierungsprüfungen, welche aus einer formalen und einer fachlichen Prüfung bestehen.<sup>1808</sup> Im Rahmen der Personalzertifizierung des IT-Weiterbildungssystems werden keine Testverfahren eingesetzt.

---

1802 Inzwischen ist Cert-IT die einzige Zertifizierungsstelle für die Personenzertifizierung des IT-Weiterbildungssystems. Vgl. Interview 19.

1803 Vgl. Cert-IT (2010), S. 9 f.

1804 Vgl. Cert-IT (2010), S. 9.

1805 Diese zu hinterfragenden Tätigkeiten legt der Prüfer fest, hält sie im Prüfungsbericht fest und teilt sie der Zertifizierungsstelle mit.

1806 Vgl. Cert-IT (2010), S. 10.

1807 Vgl. Grunwald (2004), S. 34.

1808 Innerhalb der formalen Prüfung wird überprüft, dass der Kandidat mindestens 48 Monate einer Beschäftigung bzw. Tätigkeit in einem dem zertifizierten Profil zuzuordnenden Gebiete nachgegangen ist und den Kompetenzerhalt im zertifizierten Profil nachweisen kann. Dieser wird in der fachlichen Prüfung in Bezug auf den aktuellen Stand der Technik und Methodik überprüft. Der Prüfer analysiert zu diesem Zweck die eingereichten Projektblätter auf nicht oder nicht hinreichend durchgeführte Tätigkeiten sowie unklare Sachverhalte und formuliert entsprechende Fragen, die er in einem 60-minütigen Fachgespräch mit dem IT-Spezialisten diskutiert. Prüfungsablauf und -kriterien entsprechen denen der Erstzertifizierung, wobei die Präsentation entfällt. Im Bestehensfall wird ein neues Zertifikat für weitere 60 Monate ausgestellt, und das bisherige Zertifikat verliert seine Gültigkeit. Vgl. Cert-IT (2010), S. 15.

## • Akteure

Die wesentlichen Akteure der Personenzertifizierung sind das Individuum, das Unternehmen<sup>1809</sup>, die Zertifizierungsstelle und die Prüfer. Die Zertifizierungsstelle wickelt das Verfahren formal ab. Die Prüfer sind für die inhaltliche Durchführung der Prüfungen zuständig. Im Bereich der privatwirtschaftlichen Personenzertifizierung sind im Zuge der Einführung des IT-Weiterbildungssystems verschiedene Akteure etabliert worden, wie etwa die TGA (Trägergemeinschaft Akkreditierung) und das Sektorkomitee IT. Inzwischen wird jedoch die Akkreditierung der Zertifizierungsstelle Cert-IT von der Deutschen Akkreditierungsstelle (DAkKS) vorgenommen. Die Cert-IT wurde zum Zwecke der Überprüfung der Handlungskompetenzen der IT-Spezialisten als Personalzertifizierungsstelle von Verbänden, Gewerkschaften sowie wissenschaftlichen Institutionen des IT-Bereichs gegründet.<sup>1810</sup>

Cert-IT nimmt in diesem Verfahren die Rolle einer unabhängigen Prüfungsinstanz zur Einhaltung der im IT-Weiterbildungssystem festgeschriebenen Standards ein. Durch ihre Struktur deckt Cert-IT die Interessen aller relevanten Akteure ab.<sup>1811</sup> Inzwischen wurde Cert-IT von der DAkKS zugelassen, die seit dem 01.01.2010 die einzige nationale Akkreditierungsstelle ist.<sup>1812</sup>

Im Rahmen des Zertifizierungsprozesses im engeren Sinne sind der Kandidat und der Prüfer die zentralen Akteure. Der Prüfer dokumentiert die Prüfungsergebnisse der Zertifizierungsstelle gegenüber, welche auf dieser Grundlage die Zertifizierung vornimmt. Im Falle einer Beschwerde durch den Kandidaten wird der sogenannte Beschwerdeausschuss eingeschaltet. Dieser besteht zumindest aus zwei Personen – dem Leiter oder stellvertretenden Leiter der Zertifizierungsstelle und mindestens einem Prüfer der Profilgruppe des in dem jeweiligen Zertifizierungsverfahren geprüften Profils.<sup>1813</sup>

## • Normen und Standards

Die Regeln der neuen Prüfungsordnung vom 19.02.2010 gelten für alle Zertifizierungsverfahren der ab 01.07.2009 freigegebenen IT-Spezialistenprofile.<sup>1814</sup>

1809 In den Unternehmen muss es auf jeden Fall eine Lernbegleitung geben. Nebenher finden in der Regel eine Organisationsentwicklung und eine Veränderung der Unternehmenskultur statt. Vgl. Interview 19.

1810 Derzeit ist Cert-IT die einzige Zertifizierungsstelle, welche die Personenzertifizierung durchführt. Vgl. Interview 19. Die Träger sind im Einzelnen: der Bundesverband Informationstechnik, Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM), der Zentralverband Elektrotechnik und Elektroindustrie e.V. (ZVEI), die Industrieergewerkschaft Metall und die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di, die Frauenhofer Gesellschaft und die Gesellschaft für Informatik (GI). Vgl. Grunwald (2004), S. 31, Interview 19 sowie <http://www.cert-it.com/start/>.

1811 Vgl. Grunwald (2004), S. 36.

1812 Diese wurde durch die Bundesrepublik Deutschland vertreten durch das BMWi gegründet. Siehe <http://www.cert-it.com/news/ganze-meldung/meldung/624/>.

1813 Vgl. Cert-IT (2010), S. 17.

1814 Vgl. Cert-IT (2010), S. 2.

Kandidaten müssen für die Zulassung zum Zertifizierungsverfahren der Cert-IT die folgenden fachlichen Voraussetzungen erfüllen. Sie müssen über einen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss in einem Beruf des IT-Bereichs verfügen. Alternativ können sie einen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss in einem sonstigen Beruf und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis im IT-Bereich oder eine mindestens vierjährige Berufspraxis im IT-Bereich nachweisen.<sup>1815</sup> Die Zulassung zur Zertifizierung kann ebenfalls durch die Vorlage von Zeugnissen oder eine andere Glaubhaftmachung des Erwerbs der hierfür notwendigen Qualifikationen erlangt werden. Die Anmeldung zum Zertifizierungsverfahren muss schriftlich durch einen Antrag<sup>1816</sup> auf Zulassung bei der Cert-IT erfolgen.<sup>1817</sup> Dabei ist in der Projektskizze eine detaillierte Projekt- und Qualifizierungsplanung anzufertigen, deren Schwerpunkt die Darstellung der Aufgaben und Tätigkeiten des Kandidaten innerhalb des Projekts bzw. der Projekte bildet.<sup>1818</sup>

Die Zertifizierungsstelle prüft Vollständigkeit und formale Richtigkeit der Anmeldeunterlagen einschließlich der Projektskizze sowie das Vorliegen der Zulassungsvoraussetzungen. Die eingereichte Projektskizze erfüllt die Anforderungen, wenn die darin dargestellten Prozesse auf den festgelegten Profil- und Prozessbeschreibungen<sup>1819</sup> des angestrebten Profils basieren.<sup>1820</sup> Neben dem bzw. den Zertifizierungsprojekt(en) im Gesamtüberblick und im sogenannten Prozesskompass sind in der Dokumentation in der Regel 10 Schlüsselsituationen zu beschreiben.<sup>1821</sup>

Die Dokumentation muss in der Regel innerhalb von 12 Monaten ab der Zulassungsbestätigung zum Zertifizierungsverfahren bei der Zertifizierungsstelle einge-

---

1815 Auf die erforderliche Berufserfahrung kann im Umfang von maximal 12 Monaten der Besuch einer nach SGB III geförderten Weiterbildungsmaßnahme mit inhaltlicher Orientierung an mindestens einem der IT-Spezialistenprofile angerechnet werden. Weiter bedeutet Berufspraxis in der Regel, dass kontinuierlich eine Beschäftigung in einem Arbeitsverhältnis mit mindestens 35 Stunden pro Woche oder eine freiberufliche Tätigkeit in entsprechendem Umfang vorliegt.

1816 Zusammen mit dem Zertifizierungsantrag soll der Kandidat folgende Unterlagen an die Zertifizierungsstelle senden: den Zertifizierungsantrag, die Projektskizze, die Ausbildungszeugnisse sowie ggf. eine Bestätigung der Berufserfahrung durch den Arbeitgeber bzw. den Auftraggeber, sofern die Berufserfahrung nachzuweisen ist. Diese Bestätigungen müssen sowohl die Dauer der Beschäftigung enthalten als auch den oder die Aufgabenbereiche des Mitarbeiters bzw. des Auftragnehmers beschreiben. Daneben ist ein farbiges Passbild des Kandidaten beizufügen.

1817 Vgl. Cert-IT (2010), S. 2 f.

1818 Der Zertifizierungsantrag muss Angaben zum Kandidaten, dem Unternehmen und dem gewünschten Profil enthalten und vom Kandidaten unterschrieben werden. Vgl. Cert-IT (2010), S. 3 f.

1819 Zu den aktuellen Profil- und Prozessbeschreibungen vgl. Cert-IT (2009).

1820 Die Zertifizierungsstelle teilt dem Kandidaten das Prüfungsergebnis unverzüglich in schriftlicher Form mit. Sind die formalen Anforderungen erfüllt, wird dem Kandidaten der Zertifizierungsvertrag übersandt. Hiernach wird ein für die jeweilige Prüfung kompetenter und unabhängiger Prüfer aus dem Prüferpool ausgewählt, schriftlich beauftragt, und ihm wird die Projektskizze zur inhaltlichen Prüfung auf Eignung übergeben. Sofern die formalen und/oder fachlichen Anforderungen teilweise oder vollständig nicht erfüllt sind, wird der Kandidat hierauf hingewiesen und ggf. zur Nachbesserung aufgefordert. Vgl. Cert-IT (2010), S. 4 f.

1821 Vgl. Cert-IT (2010), S. 5.

hen.<sup>1822</sup> Keine der in der Dokumentation nachgewiesenen Handlungskompetenzen darf ab dem Zeitpunkt der Einreichung älter als 24 Monate sein. Zudem muss der Kandidat innerhalb der Dokumentation eine eidesstattliche Versicherung abgeben, in der er bestätigt, alle beschriebenen Prozesse eigenhändig durchgeführt und die Dokumentation selbst erstellt zu haben sowie in dem beschriebenen Projekt bzw. den beschriebenen Projekten tatsächlich gearbeitet zu haben.<sup>1823</sup>

Neben den inhaltlichen Anforderungen an die arbeitsprozessbezogene Qualifizierung der IT-Spezialisten regelt das Normative Dokument<sup>1824</sup> die allgemeinen Anforderungen an die Durchführung des Verfahrens.<sup>1825</sup> Dies sind im Einzelnen die Anforderungen an:<sup>1826</sup> die Kandidaten (Zulassungsvoraussetzungen), die zertifizierten Personen, die Akkreditierungs-Fachbegutachter, die Prüfer, die Zertifizierungsstelle, die Prüfung (Prüfungsordnung) sowie die Aufrechterhaltung des Zertifikats. Die Zertifizierungsstelle muss sich jedes Jahr einer Überwachung unterziehen und alle fünf Jahre in einem gesonderten Verfahren ihre Akkreditierung aktualisieren lassen. Damit soll gewährleistet werden, dass die Zertifizierungsstelle nicht beliebig agieren kann, sondern in ihrem Bereich die festgelegten Standards der Personenzertifizierung einhält. Die Geltung europaweit anerkannter Qualifikationsstandards soll durch die Einheitlichkeit der Personenzertifizierung auf Grundlage der international gültigen Norm ISO/IEC 17024 gewährleistet werden. Dadurch soll zudem die internationale Etablierung der IT-Zertifikate befördert werden.<sup>1827</sup> Die Kompetenzen werden hierbei von einer unabhängigen akkreditierten Stelle, der Zertifizierungsstelle, bescheinigt.<sup>1828</sup>

Zur Qualifizierung von IT-Spezialisten kann auf 14 Einzelprofile zurückgegriffen werden, die in 5 Profilgruppen eingeteilt sind. Diese sollen inhaltlich ähnliche Tätigkeitsfelder von IT-Spezialisten repräsentieren. Sie sind bei der praktischen Umsetzung der Qualifizierung und der Prüfung jedoch nicht relevant. Hier ist entscheidend, für welches der 14 Profile<sup>1829</sup> der Kandidat ein Zertifikat erwerben möchte.<sup>1830</sup>

1822 Sofern dieser Zeitraum überschritten wird, muss ggf. ein neues Zertifizierungsverfahren beantragt werden. In begründeten Ausnahmefällen kann der Kandidat schriftlich eine Verlängerung dieser Frist um maximal 12 Monate beantragen.

1823 Vgl. Cert-IT (2010), S. 6. Letztlich liegt der Schwerpunkt des Verfahrens jedoch auf dem Outcome und weniger auf dem Prozess. Vgl. Interview 19.

1824 Das Normative Dokument kann heruntergeladen werden unter [http://kibnet.org/fix/files/doc/Normatives%20Dokument\\_Version%202.1.1.pdf](http://kibnet.org/fix/files/doc/Normatives%20Dokument_Version%202.1.1.pdf).

1825 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 49.

1826 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 50.

1827 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 50 sowie Interview 19.

1828 Vgl. Grunwald (2004), S. 32.

1829 Die mit diesen Profilen verbundenen Prozesse und Kompetenzen können eingesehen werden unter [http://www.Cert-IT.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen\\_zur\\_APO/Die\\_IT-Spezialisten-Prozesse\\_und\\_Kompetenzen.pdf](http://www.Cert-IT.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen_zur_APO/Die_IT-Spezialisten-Prozesse_und_Kompetenzen.pdf).

1830 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 47.

Vormals die TGA und inzwischen die DAkkS überwacht, dass die Zertifizierungsstelle die Anforderungen der relevanten Normen zum Aufbau und Betrieb einer Zertifizierungsstelle erfüllt; dies sind insbesondere die Normen DIN EN 45012 und DIN EN 45013. Letztere legt beispielsweise fest, dass die Zertifizierungsstelle für die Prüfung der Weiterbildungskandidaten sachkundige Personen benennen und qualifizieren muss.<sup>1831</sup>

An die Prüfer werden verschiedene Anforderungen gestellt. Sie müssen eine abgeschlossene akademische Ausbildung sowie mindestens vier Jahre Vollzeit Berufserfahrung oder sechs bis acht Jahre Teilzeit Berufserfahrung vorweisen, davon mindestens zwei Jahre in dem jeweiligen Profil. Zudem müssen Prüfer mindestens 25 Jahre alt sein. Weiter müssen alle Prüfer in dem Fachgebiet, für das eine Benennung beantragt wurde, über Kompetenzen auf Spezialistenniveau verfügen sowie über ausreichende Fachkenntnisse der weiteren Profile der Profilgruppe.<sup>1832</sup> Daneben müssen die Prüfer über weitgehende Kompetenzen hinsichtlich der Organisation der Cert-IT sowie methodische Kompetenzen in Bezug auf die Durchführung von Prüfungen von IT-Spezialisten verfügen. Hinzu kommen verschiedene persönliche Anforderungen sowie ein kritisches Urteilsvermögen als Anforderung.<sup>1833</sup>

### • Verfügungsrechte

Die Zertifizierungsstelle Cert-IT entscheidet über die Vergabe der Spezialisten-Zertifikate. Die zuvor neben Cert-IT bestehenden Zertifizierungsstellen sind aus wirtschaftlichen Gründen vom Markt verschwunden. Die ISO 17024 gilt international, sie legt Regeln für die Akkreditierung und für die Zertifizierung fest. Cert-IT darf weltweit zertifizieren, die ISO-Zertifikate sind weltweit anerkannt.<sup>1834</sup> Die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen liegen im Rahmen der Personenzertifizierung in erster Linie in Händen der Prüfer. Der Prüfer<sup>1835</sup> prüft das Niveau der dokumentierten Prozesse und Kompetenzen auf Konformität mit der Spezialistenebene sowie auf inhaltliche Vollständigkeit.<sup>1836</sup> Die Dokumentationsprüfung durch

---

1831 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 49.

1832 Entsprechende Nachweise sind während des Benennungsverfahrens zu erbringen.

1833 Die Anforderungen an Prüfer können unter folgendem Link heruntergeladen werden:  
<http://www.cert-it.com/downloads/downloads-it-spezialisten/>.

1834 Vgl. Interview 19.

1835 Der Prüfer, welcher die eingereichte prozessbegleitende Dokumentation prüft, nimmt in der Regel auch die Präsentation ab und führt das Fachgespräch. Daneben wird eine weitere neutrale Person als Beisitzer bzw. als unabhängiger Zeuge der Präsentation und des Fachgesprächs benannt. Dieser Beisitzer bezeugt den korrekten Prüfungsablauf, hat dabei aber keine Prüferfunktion. Der Zeuge muss über ein Mindestmaß an Sachkunde verfügen, er darf kein unmittelbares oder mittelbares Interesse am Ergebnis der Zertifizierung haben und an diesem Verfahren nicht beteiligt gewesen sein. Vgl. Cert-IT (2010), S. 7 f.

1836 Für eine stichprobenartige vertiefende Überprüfung der Dokumentation muss der Kandidat auf Anforderung des Prüfers der Zertifizierungsstelle weitere Dokumente bereitstellen. In der Regel erfolgt die Prüfung der Dokumentation innerhalb von 8 Wochen nach dem Zeitpunkt der Einreichung.

den zuständigen Prüfer ist bestanden, sofern alle oben genannten Kriterien erfüllt und die profilspezifischen Kompetenzen feststellbar sind.<sup>1837</sup> Nach dem Fachgespräch entscheidet der Prüfer, ob der Kandidat seiner Ansicht nach die innerhalb des angestrebten Spezialistenprofils geforderten Kompetenzen besitzt oder nicht. In diese Bewertung sind alle Prüfungsbestandteile einzubeziehen.<sup>1838</sup> Der Zertifizierungsausschuss der Zertifizierungsstelle überprüft die Entscheidung des Prüfers und entscheidet in der Regel innerhalb von 2 Wochen über die Erteilung des Zertifikats.<sup>1839</sup>

Im Falle einer Zertifikatserteilung erhält der Kandidat dieses sowie die Cert-IT-Card als Ausweis für IT-Spezialisten.<sup>1840</sup> Wurden die Prüfung der Dokumentation bzw. die Präsentation und das Fachgespräch nicht bestanden, können diese jeweils einmal wiederholt werden. Zweimaliges Nichtbestehen erfordert die Beantragung eines erneuten Zertifizierungsverfahrens.<sup>1841</sup> Alle Zertifikate haben eine Gültigkeitsdauer von fünf Jahren, wobei alle Zertifikatsinhaber registriert werden.<sup>1842</sup>

Ein Zertifikat wird bei Wegfall der Voraussetzungen für das Führen des Zertifikats annulliert. Dies kann beispielsweise bei Einstellung der Tätigkeit im zertifizierten Profil im Zeitraum von mehr als 12 Monaten, einer nicht durchgeführten oder nicht bestandenen Überwachung sowie bei Missbrauch geschehen. Die Zertifizierungsstelle zieht in diesem Fall das Zertifikat ein und löscht den Eintrag in der Liste der zertifizierten IT-Spezialisten.<sup>1843</sup>

Stellt die Zertifizierungsstelle den Verdacht fest, dass ein zertifizierter IT-Spezialist die Nutzungsbestimmungen des Zertifikats nicht einhält und/oder dieses missbräuchlich verwendet, wird der Zertifikatsinhaber unter Androhung des Entzugs des Zertifikats zu einer umgehenden schriftlichen Stellungnahme innerhalb von 30 Kalendertagen aufgefordert. Über den Entzug des Zertifikats entscheidet die

1837 Das Prüfungsergebnis der Dokumentation wird dem Kandidaten unverzüglich durch die Zertifizierungsstelle zugestellt – bei einem negativen Ergebnis unter Angabe der Ablehnungsgründe. Innerhalb eines Monats nach der Zusendung haben Kandidaten die Möglichkeit, der Zertifizierungsstelle mitzuteilen, ob sie innerhalb von drei Monaten eine überarbeitete Dokumentation zur erneuten Prüfung oder innerhalb eines Monats eine Beschwerde einreichen möchten. Diese erneute Prüfung schließt die Erweiterung der prozessbegleitenden Dokumentation um erneut durchgeführte Tätigkeiten ein. Wird die erneut eingereichte Dokumentation wieder als nicht ausreichend bewertet, wird das Zertifizierungsverfahren beendet. Zur Wiederaufnahme muss der Kandidat einen erneuten Antrag stellen. Dabei werden bereits anerkannte Zulassungsvoraussetzungen für die Wiederholung übernommen. Hiervon bleibt die Durchführung des Beschwerdeverfahrens unberührt. Vgl. Cert-IT (2010), S. 6 f.

1838 Dies sind bei der Erstzertifizierung die Dokumentation, die Präsentation und das Fachgespräch.

1839 Sofern der Zertifizierungsausschuss vom Votum des Prüfers abweicht, muss er dies schriftlich begründen.

1840 Im Falle einer Ablehnung erhält der Kandidat eine Begründung der Ablehnung durch die Zertifizierungsstelle und kann einen Termin für die Wiederholungsprüfung beantragen. Dieser findet in der Regel nicht später als 4 Wochen nach dem vorhergehenden Termin statt. Vgl. Cert-IT (2010), S. 10 f.

1841 Vgl. Cert-IT (2010), S. 11 f.

1842 Zertifikat und die Cert-IT-Card bleiben Eigentum der Zertifizierungsstelle. Vgl. Cert-IT (2010), S. 12.

1843 Vgl. Cert-IT (2010), S. 13.

Zertifizierungsstelle nach Eingang der Stellungnahme bzw. spätestens nach Ablauf der Frist.<sup>1844</sup>

Die IT-Spezialistenzertifikate besitzen nach Angaben der Entwickler insbesondere hohe Relevanz auf dem Arbeitsmarkt. In dem System der Personenzertifizierung ist die zentrale Intention, einer Person zu bescheinigen, dass sie bestimmte Schlüsselprozesse in ihrem beruflichen Handlungsfeld beherrscht. Anhand konkreter Handlungen werden hierbei Handlungskompetenzen überprüft. Dies ist für Personalverantwortliche insofern hilfreich, als dass sie die Qualifikationen eines Bewerbers nicht mehr inhaltlich prüfen müssen. Durch die zeitliche Begrenztheit der Zertifikate soll zudem die Aktualität der bescheinigten Handlungskompetenzen gewährleistet werden.<sup>1845</sup> Die zertifizierten IT-Spezialisten müssen der Zertifizierungsstelle 18 und 36 Monate nach Erteilung des Zertifikats ausgefüllte und vom Arbeitgeber bzw. Projektgeber bestätigte Projektblätter übersenden, die bestätigen, dass sie ihre Kompetenzen im zertifizierten IT-Profil aktiv in Bezug auf den aktuellen Stand der Technik und Methodik aufrechterhalten haben.<sup>1846</sup>

Das Zertifikat der IT-Spezialisten berechtigt seine Besitzer zu einer Aufstiegsqualifizierung im Bereich der IT-Professionals<sup>1847</sup>, weshalb das System zur individuellen Karriereplanung sowie zur unternehmensinternen Personalentwicklung genutzt werden kann.<sup>1848</sup>

### ● Verfahrenskoordination

Die Grundlage für die privatwirtschaftliche Zertifizierung der IT-Spezialisten bildete eine Vereinbarung der Sozialpartner. Die organisatorischen Strukturen hierfür stellt inzwischen die Deutsche Akkreditierungsstelle zur Verfügung. Das IT-Sektorkomitee hat als Fachgremium Rahmenbedingungen für die Zertifizierung im europaweiten Kontext erarbeitet, womit das Ziel verfolgt wurde, die Anforderungen an Zertifizierungsstelle, Gutachter und Teilnehmer zu definieren sowie die Art und den Inhalt der Kompetenzbescheinigungen zu regeln.<sup>1849</sup>

Die privatwirtschaftlich agierende Zertifizierungsstelle Cert-IT stellt in einer abschließenden Prüfung die Kompetenzen, die in der Qualifizierung zum IT-Spezialisten erworben werden, fest. Zu diesem Zweck schließt der Weiterbildungskandidat mit der Zertifizierungsstelle einen Vertrag über die Durchführung der

---

1844 Vgl. Cert-IT (2010), S. 13.

1845 Vgl. Grunwald (2004), S. 33.

1846 Vgl. Cert-IT (2010), S. 14.

1847 Eine Untersuchung und Bewertung der Qualifizierungspraxis auf Ebene der operativen und der strategischen Professionals nehmen Diettrich/Kohl (2007) vor. Vgl. ebenda.

1848 Vgl. Grunwald/Rohs (2003), S. 209 sowie Interview 19. Dies ist jedoch ein schwaches Recht, da die Kammern dies aushebeln, indem sie auch andere Zertifikate als Zugangsberechtigung akzeptieren. Vgl. Interview 19.

1849 Vgl. Grunwald/Rohs (2003), S. 208 f.



Zertifizierung und die damit in Verbindung stehenden Leistungen ab. Daraus ergibt sich für die Zertifizierungsstelle durch ihre Durchführungspraxis ein erheblicher Einfluss auf den Qualifizierungsprozess, indem sie die Prüfungsprozesse definiert.<sup>1850</sup>

Die Zertifizierungsstelle verfolgt mit ihrer Tätigkeit den Geschäftszweck der Zertifizierung von Kandidaten sowie der Rezertifizierung und der Überwachung der zertifizierten Personen. Zu ihren Aufgaben gehören: die Information<sup>1851</sup> der Kandidaten über die Anforderungen, die Prüfung der Anträge der Kandidaten hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen, die ordnungsgemäße Organisation der Prüfungen und die Gewährleistung der Durchführung dieser, die Erteilung der zeitlich befristet gültigen Zertifikate, die Überprüfung der Eignung der Lernprozessbegleiter und der fachlichen Berater, die ordnungsgemäße Überwachung und Rezertifizierung zertifizierter Personen, die Benennung, Qualifizierung und Überwachung von Prüfern auf der Basis der allgemeinen ISO/IEC 17024 sowie die Entwicklung und Durchführung eines Qualifizierungsverfahrens für Prüfer.<sup>1852</sup>

Weiter hat die Zertifizierungsstelle die folgenden speziellen Aufgaben. Sie muss eine eigene Prüfungsordnung entsprechend den vorgegebenen Rahmenbedingungen und Bewertungsinstrumenten für diese Prüfung entwickeln. Sie prüft und sichert die Einhaltung des Zeitrahmens für das Zertifizierungsverfahren ebenso wie die Einhaltung der vorgegebenen Prüfungsordnung.<sup>1853</sup> Es ist Aufgabe der Zertifizierungsstelle, Dokumentationsvorlagen und/oder -richtlinien entsprechend der Prozessstruktur der Profilbeschreibung zu entwickeln, welche sie dem Kandidaten oder der zertifizierten Person zur Verfügung stellt.<sup>1854</sup> Das Zertifizierungsverfahren selbst muss von Beginn an auf ein Spezialistenprofil bezogen sein, und die Sprache, in der die Dokumentation der Prüfung erstellt wird, ist vor Beginn des Verfahrens festzulegen. Die Zertifizierungsstelle muss die Kompetenz aller Profile der Profilgruppe, zu deren Prüfung sie berechtigt ist, vorhalten.<sup>1855</sup>

---

1850 Vgl. Balschun/Salman/Vock (2007), S. 48 f.

1851 In der IT-Branche ist die Verbindung zwischen Verbänden sowie Gewerkschaften und Unternehmen sehr schwach. Zudem ist der Organisationsgrad aufseiten der Arbeitnehmer sehr gering. Die Verbreitung des Systems hat aus diesen Gründen nicht funktioniert. Es ist unklar, wie die Informationen die Arbeitnehmer erreichen. Der Durchdringungsgrad wird größer insbesondere im Bereich der Spezialistenzertifizierung, aber die Verbreitung ist nach wie vor problematisch. Vgl. Interview 19.

1852 Vgl. IT-Sektorkomitee (2005), S. 12 f.

1853 Die Prüfungsordnung steht zum Download bereit unter [http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Allgemeine\\_Zert.-Unterlagen/Pruefungsordnung.pdf](http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Allgemeine_Zert.-Unterlagen/Pruefungsordnung.pdf).

1854 Diese können heruntergeladen werden unter [http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen\\_zur\\_APO/Die\\_IT-Spezialisten-Prozesse\\_und\\_Kompetenzen.pdf](http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen_zur_APO/Die_IT-Spezialisten-Prozesse_und_Kompetenzen.pdf).

1855 Vgl. IT-Sektorkomitee (2005), S. 13 f.

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Die in Deutschland seit 1991 etablierten Akkreditierungsstrukturen werden auch im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems genutzt, um das Vertrauen der Kunden in die Ergebnisse des Zertifizierungsverfahrens (Prüferberichte und Zertifikate) zu gewinnen.<sup>1856</sup>

Durch die Akkreditierung wird die Kompetenz der Zertifizierungsstelle formell anerkannt, und es wird bestätigt, dass diese Stelle fähig ist, ein mit der ISO-Norm und den Anforderungen des Normativen Dokumentes übereinstimmendes Verfahren durchzuführen.<sup>1857</sup> Damit dient die Akkreditierung als Qualitätssignal gegenüber den Nutzern des Verfahrens. Die Nutzer selber haben im Rahmen des Verfahrens kaum Möglichkeiten, ihrerseits aktiv die verfahrensbezogenen Informationsasymmetrien auszugleichen. Jedoch ist seitens der Cert-IT die Bereitstellung zahlreicher und umfassender Dokumente und Informationsmaterialien hinsichtlich der Zertifizierung festzustellen.<sup>1858</sup>

Die Dokumentationen des Kandidaten bilden im Rahmen der Personenzertifizierung die Grundlage der Analyse und Bewertung von Handlungen. Der Kandidat signalisiert seine erworbenen Kompetenzen dem Prüfer gegenüber durch die Beschreibung seines Qualifizierungsprojektes und insbesondere seiner Tätigkeiten und Aufgaben innerhalb dieses Projektes. Jedoch erfolgt die Prüfung und Bewertung der individuellen Kompetenzen nicht ausschließlich dokumentenbasiert. Vielmehr screent der Prüfer seinerseits den Kandidaten, indem er ihm Fragen bezüglich des Projektes und der in diesem Rahmen erworbenen Kompetenzen stellt. Somit basiert die Prüfung sowohl auf Signaling- als auch auf Screening-Instrumenten. Zum Signaling durch den Kandidaten sei hier angemerkt, dass dieses durch die Zertifizierungsstelle bereits vorstrukturiert und mit Schwerpunkten versehen ist, da der Kandidat bestimmte Aspekte bei der Dokumentation seines Projektes hervorzuheben hat. So soll er insbesondere die fachlichen Herausforderungen sowie die individuellen Herausforderungen im Arbeitsprozess, zu deren Bewältigung mehr als fachliche Kompetenzen erforderlich waren, dokumentieren. Zur Förderung der Reflexionsfähigkeit sollen hinsichtlich der Situationen speziell die daraus resultieren-

---

1856 Grunwald definiert im Zusammenhang mit der Personenzertifizierung des IT-Weiterbildungssystems: „Unter Akkreditierung wird eine Maßnahme verstanden, durch die eine autorisierte Akkreditierungsstelle die Kompetenz einer Zertifizierungsstelle formal anerkennt, dass diese Stelle in der Lage ist, bestimmte Überprüfungs-aufgaben auszuführen. Bei Zertifizierungsstellen und im Speziellen Personalzertifizierungsstellen sind diese Aufgaben Maßnahmen, die aufzeigen, dass angemessenes Vertrauen dafür besteht, dass Kompetenzen mit bestimmten Anforderungen (z. B. Festlegungen in einer Norm) übereinstimmen. Das Ergebnis einer Zertifizierung der Konformität ist eine Konformitätsbescheinigung (Zertifikat)“ (Grunwald 2004, S. 32).

1857 Vgl. BMBF (2002), S. 49.

1858 Diese sind verfügbar unter <http://www.Cert-IT.com/downloads/downloads-it-spezialisten/>.

den Einsichten und Erkenntnisse aufgearbeitet werden.<sup>1859</sup> Die Dokumentation des Projektes verfolgt das Ziel eines ganzheitlichen Kompetenznachweises. Dabei wird die Vergleichbarkeit der individuell erworbenen Kompetenzen dadurch gewährleistet, dass die bewältigten Arbeitsprozesse vergleichbar sind, was durch das Zertifizierungsverfahren sichergestellt wird. Damit soll dem Problem begegnet werden, dass die Ergebnisse informeller Lernprozesse oft nicht verbalisiert werden können.<sup>1860</sup>

### 6.9.3 Überblick und Typologisierung des IT-Weiterbildungssystems

Das IT-Weiterbildungssystem verfolgt bildungspolitisch das Ziel der Vergabe von Zertifikaten, die keine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben, weshalb es dem autonomen Verfahrenstyp zugeordnet wird. Zu einer identischen Einordnung kommt man bei der Beurteilung des Kriteriums der methodischen Zielsetzung, da das Verfahren summativ angelegt ist. Die eingesetzten Methoden sind in jedem Fall Fremdbeurteilungen. Die Präsentation und das Fachgespräch weisen eine eher qualitative Ausrichtung auf und sind nicht als Testverfahren einzuordnen. Die Akteure der Personalzertifizierung im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems sind weitgehend dem privatwirtschaftlichen Bereich zuzuordnen, da diese neben der Cert-IT vor allem Unternehmen sind. Die Normen und Standards des Verfahrens werden intern festgelegt, und es ist eine Kriterienorientierung festzustellen. Die institutionellen Verfügungsrechte im Rahmen der Personalzertifizierung werden durch ein Akkreditierungsverfahren vergeben, was ebenfalls typisch für den autonomen Verfahrenstyp ist. Dafür spricht des Weiteren, dass die mit der Nutzung des Verfahrens verbundenen individuellen Berechtigungen vor allem im Beschäftigungssystem relevant sind. Auch die Koordination des Verfahrens lässt sich recht eindeutig als marktorientiert beurteilen. Lediglich im Hinblick auf die Nutzung der Instrumente des Signalings und Screenings spricht die Aktivität durch das Individuum bei der Dokumentation und Belegung seiner Kompetenzen tendenziell für die Einordnung als integratives Verfahren. In der Gesamtschau kann die Personalzertifizierung im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems jedoch eindeutig dem autonomen Verfahrenstyp zugeordnet werden.

Die Analyseergebnisse werden zusammenfassend in Abbildung 69 dargestellt.

---

1859 Beispielsweise stellen unterlaufene Fehler, Unzufriedenheit und Konflikte geeignete Bezugspunkte für die Schlüsselsituationen dar.

1860 Vgl. Grunwald/Rohs (2003), S. 208 f.

Abbildung 69: Überblick der Analyseergebnisse des IT-Weiterbildungssystems

Kriterium	Ausprägung			
Zielsetzung	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>	
Kompetenzverständnis				
Entstehungskontext	Theorie <input checked="" type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>	
Dimensionierung	<b>Fachliche Kompetenz</b>	<b>Methodische Kompetenz</b>	<b>Soziale Kompetenz</b>	<b>Personale Kompetenz</b>
Methodik				
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/> (ausschließlich)	
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b> <input type="checkbox"/>	<b>Beurteilung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Validierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Zertifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>	
Akteure	<pre> graph TD     DAKS[DAKS] -- "prüft formal und akkreditiert" --&gt; CertIT[Cert:IT]     CertIT -- "überprüft" --&gt; Pruefer[Prüfer]     Pruefer -- "dokumentiert Prüfung" --&gt; CertIT     CertIT -- "zertifiziert" --&gt; Individuum[Individuum]     Pruefer -- "prüft" --&gt; Individuum     Unternehmen[Unternehmen] -- "qualifiziert" --&gt; Individuum     Individuum -- "beschwert sich ggf." --&gt; Beschwerdeausschuss[Beschwerdeausschuss]     Beschwerdeausschuss -- "vermittelt zwischen" --&gt; Individuum     </pre>			

Fortsetzung Abbildung 69

Kriterium	Ausprägung		
<b>Normen und Standards</b>			
Zieldimension	Input <input checked="" type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>
Art	Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
<b>Verfügungsrechte</b>			
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	Cert-IT: weltweite Vergabe der Spezialistenzertifikate, ggf. Einzug von Zertifikaten, Überprüfung der Prüfer		
Berechtigungen	Prüfer: Prüfung des Niveaus der Qualifizierungsprojekte und der individuellen Kompetenzen, Durchführung des Fachgesprächs → Entscheidung über Bestehen		
	DAkkS: Akkreditierung von Zertifizierungsstellen		
	Abschluss <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>
	Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>
	(IT-WBS: Professional)		
<b>Verfahrens-koordination</b>			
<b>Signaling/ Screening</b>			
Quelle: Eigene Darstellung.			

## 6.10 National Vocational Qualifications (NVQs)

### 6.10.1 Darstellung der National Vocational Qualifications

Die Einführung der NVQs im Jahre 1986 führte in England zu einem großen Anstieg der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens (auch als *accreditation of prior learning* oder kurz APL bezeichnet) im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. NVQs lassen sich als berufsbezogene, kompetenz- oder outcomebasierte<sup>1861</sup> Qualifikationen charakterisieren, welche das Wissen und die Fertigkeiten widerspiegeln, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlich sind. Sie basieren auf nationalen beruflichen Standards, die Leistungsbeschreibungen dessen sind, was eine kompetente Person in einem bestimmten Beruf in der Lage sein sollte zu tun. Diese Standards umfassen alle wesentlichen Aspekte einer beruflichen Tätigkeit. Neben der aktuellen beruflichen Praxis sollen zudem die Fähigkeit zur Anpassung an künftige Anforderungen sowie die erforderlichen Kenntnisse abgedeckt werden.<sup>1862</sup>

NVQs müssen nicht innerhalb eines bestimmten Zeitraums oder einer spezifischen Lernumgebung absolviert werden. Sie bestehen aus Einheiten (*units*)<sup>1863</sup>, welche erworben werden können, wenn der Lerner bereit für eine entsprechende Prüfung ist, unabhängig wie und wo diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben wurden. Damit sind die NVQs von ihrer Anlage her eine Form beruflicher Qualifikationen, die durch eine Prüfung vorher erworbener Kompetenzen erworben werden können. Gleichwohl folgen viele Lerner einem formalen Qualifizierungsweg, sei es am Arbeitsplatz oder in einer Bildungseinrichtung. Der Ablauf des Verfahrens zum Erwerb einer NVQ ist idealtypisch wie folgt. Im Vorfeld der Absolvierung einer NVQ unterstützt der Prüfer den Kandidaten bei der Identifizierung seiner Kompetenzen, der Auswahl des geeigneten Standards, der Analyse der noch erforderlichen Lernprozesse sowie der entsprechend notwendigen Lernaktivitäten. Dann erfolgt zunächst eine Reflexion der vergangenen und derzeitigen Berufserfahrungen (sowie der Erfahrungen außerhalb des Arbeitsplatzes, sofern relevant). Hiernach werden die so erworbenen Kompetenzen identifiziert, und es wird ein Portfolio mit unterstützenden Belegen (Lerntagebücher, Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben etc.) erstellt. Die Prüfung der NVQs läuft in der Regel anhand einer Beobachtung am Arbeitsplatz, einer Befragung und der Erstellung eines Portfolios ab. Hinsichtlich der Belege sind

1861 In England ist der Kompetenzbegriff teilweise auch mit dem Aspekt der Verantwortlichkeit verbunden. Die NVQs sind in jedem Fall auf die Lernergebnisse eines Individuums ausgerichtet, gleichgültig wo und wie diese erworben wurden. Der Outcome-Begriff ist daher sehr bedeutsam. Zum Kompetenzbegriff in Großbritannien vgl. Kapitel 3.2.3.

1862 Vgl. Leney/Ponton (2007), S. 36.

1863 Ein Muster einer solchen NVQ-*unit* befindet sich im Anhang L.

besonders deren Aktualität und ihre Relevanz bezüglich der geforderten Kompetenzen wichtig. Um sicherzustellen, dass die Prüfer an unterschiedlichen Orten die Kriterien in der gleichen Art und Weise anwenden, werden sie und der gesamte Prozess von sogenannten ‚*external verifiers*‘ überwacht. NVQs werden in fünf Levels unterschieden, je nachdem welche Kompetenzen gefordert sind.<sup>1864</sup>

Grundlegend für die NVQs sind drei ineinandergreifende Prinzipien: das Prinzip kompetenzorientierten Lernens, das Prinzip des ergebnisorientierten Prüfens und Zertifizierens sowie eine ‚grundständige Form‘ der Modularisierung von Ausbildungsprofilen bzw. -programmen.<sup>1865</sup>

Im Jahr 2007/2008 wurden in England von den kleinen und mittelgroßen NVQs vergebenden Organisationen 7 % aller NVQ-Zertifikate an die Kandidaten vergeben. Dagegen vergaben die großen Organisationen 93 % aller NVQ-Zertifikate.<sup>1866</sup> Im Jahr 2007 betragen die Einnahmen von Edexcel, einem der umsatzstärksten und größten *awarding bodies*, 225 Millionen britische Pfund.<sup>1867</sup> Im September 2008 waren in Großbritannien insgesamt 8.379 Qualifikationen akkreditiert, wovon 1.345 NVQs waren.<sup>1868</sup> Insgesamt ca. 750.000 *achievements* wurden im Jahr 2007/2008 vergeben, davon über die Hälfte von den beiden größten *awarding bodies* (40 % von City&Guilds und 14 % von Edexcel).<sup>1869</sup>

Aufgrund des Fehlens eines einheitlichen nationalen Systems sind statistische Daten bezüglich der Qualifikationen in Großbritannien nur schwer verfügbar. Aus den Statistiken des vormaligen Department for Education and Skills geht hervor, dass von den 621.800 im Jahr 2005/2006 vergebenen NVQs und SVQs nur etwas mehr als die Hälfte an Lerner über 25 Jahre vergeben wurden, welche diese insgesamt oder teilweise durch die Anerkennung vorherigen informellen oder non-formalen Lernens erhalten haben. Der Frauenanteil lag in diesem Erhebungszeitraum bei 55 %.<sup>1870</sup>

## 6.10.2 Analyse der National Vocational Qualifications

### • Entstehungskontext

Die kompetenzorientierte Berufsbildung (*competence-based education and training*, kurz CBET) wurde im Jahre 1986 durch die Einrichtung des *National Council for*

---

1864 Vgl. Leney/Ponton (2007), S. 36 und S. 65.

1865 Vgl. Deißinger (2009), S. 120.

1866 Vgl. QCA (2006), S. 7.

1867 Vgl. QCA (2006), S. 10.

1868 Vgl. QCA (2006), S. 14.

1869 Vgl. QCA (2006), S. 34.

1870 Vgl. Leney/Ponton (2007), S. 79.

*Vocational Qualifications* (NCVQ)<sup>1871</sup> im englischen Berufsbildungssystem eingeführt. Den Grundstein hierfür legte das Aktionsprogramm *A New Training Initiative*, welches vom damaligen Ministerium für Beschäftigung 1981 veröffentlicht wurde. Von Beginn an orientierte sich das System an Outputs im Sinne von Standards, die das Individuum bei Abschluss eines Lernprogramms erreicht haben muss. Den Kern der Initiative bildete eine neue Art von outputbasierten Standards, welche die Kompetenzen am Ende eines Lernprozesses darstellen sollen. Diese Standards sollten die treibende Kraft für die Entwicklung nationaler beruflicher Befähigungsnachweise (*National Vocational Qualifications*, kurz NVQs) sein. Der NCVQ wurde mit der Aufgabe der Konzeption und Umsetzung eines neuen nationalen Rahmens für berufliche Qualifikationen betraut. Damit wurde das Ziel verfolgt, für alle Berufssektoren nationale berufliche Kompetenzstandards festzulegen.<sup>1872</sup> Als Auslöser für die Einführung der NVQs werden die Inflexibilität der Weiterbildungseinrichtungen und deren mangelnde Fähigkeit, Qualifikationen mit Relevanz für den Arbeitsmarkt zu vermitteln, benannt.<sup>1873</sup>

Die NVQs mussten aus einem vereinbarten Kompetenznachweis bestehen, welcher von einem Lenkungs-gremium beschlossen und genehmigt wurde.<sup>1874</sup> Die Lenkungs-gremien ermittelten bei der Erarbeitung zunächst die Erwartungen am Arbeitsplatz und zerlegten diese dann in Aufgaben und Funktionen. So wurden Schlüsselaufgaben sowie entsprechende Module (*units*) und Elemente (*elements*) in allen Berufssektoren ermittelt.<sup>1875</sup> Des Weiteren gab es in England ein fünfstufiges Kompetenzmodell, welches die gesamte Bandbreite von Routineaufgaben (Niveau 1) bis zu anspruchsvollen Führungs- und Aufsichtsaufgaben (Niveau 5) umfasst. Seit 1991 wurden diese fünf Niveaustufen zunehmend genutzt, um ungefähre Entsprechungen zwischen den NVQs und anderen beruflichen sowie akademischen Qualifikationen festzustellen.<sup>1876</sup>

Nach verschiedenen kritischen Untersuchungen und Berichten wurde das NCVQ schließlich 1997 aufgelöst und in die sogenannte Qualification and Curriculum

1871 Diese Einrichtung war maßgeblich mit der Einführung der NVQs in England befasst. Sie wurde im Jahr 1997 in die sogenannte Qualification and Curriculum Authority (QCA) integriert.

1872 Dabei stellte der NCVQ selbst keine Befähigungsnachweise aus, sondern erkannte diese nur an oder kennzeichnete sie – stets unter dem Aspekt ihrer Arbeitsmarktverwertbarkeit. Vgl. Hyland (2007), S. 36

1873 Vgl. Interview 17 sowie Interview 8.

1874 Dieses Gremium war für die Festlegung, Sicherung und Verbesserung der nationalen Leistungsstandards in den Beschäftigungssektoren verantwortlich, in welchen die entsprechenden Kompetenzen angewendet werden. In elf Berufssektoren wurden so insgesamt 180 Lenkungs-gremien eingerichtet. In jedem Berufsfeld mussten die Kompetenznachweise Leistungskriterien (sogenannte *performance criteria*) enthalten, welche die zentralen Aspekte der für die Kompetenz erforderlichen Leistung bestimmten, und Deskriptoren (sogenannte *range statements*), welche die Handlungssituationen konkretisierten, in denen Kompetenzen anzuwenden sind. Vgl. Hyland (2007), S. 36 f.

1875 Diese beziehen sich auf die *performance criteria* und die *range statements*.

1876 Vgl. Hyland (2007), S. 36 f.



Authority<sup>1877</sup> eingegliedert, welche bis heute ein breiteres Aufgabenfeld abdeckt.<sup>1878</sup> Im Wesentlichen haben sich die NVQs seit Mitte der 80er-Jahre nicht verändert.<sup>1879</sup> Die Maßnahmen im Zuge der Etablierung der NVQs waren sehr stark top down durch den Staat gesteuert. Die Intention auf staatlicher Seite war es, die NVQs so zu gestalten, dass sie sich stark an den Anforderungen der Arbeitgeber bzw. des Arbeitsmarktes orientieren.<sup>1880</sup>

### ● Zielsetzungen

Die NVQs wurden eingeführt, um die Leistungsstandards der britischen Beschäftigten zu verbessern.<sup>1881</sup> Neben dieser Höherqualifizierung der Arbeitskräfte wurde die Behebung der Unübersichtlichkeit beruflicher Qualifikationen angestrebt. Zudem sollte deren Relevanz für den Arbeitsmarkt und ihre Transparenz erhöht werden.<sup>1882</sup> Der mit den NVQs verbundene institutionelle Umbruch verfolgte das Ziel der Loskopplung der Lernprozesse von den Bildungsinstitutionen. Vielmehr sollte eine Verbindung zwischen Qualifikationen und Arbeitsmarkt geschaffen werden.<sup>1883</sup> So sollte eine verbesserte Qualität und Relevanz für den Arbeitsmarkt sowie eine erhöhte Flexibilität und Transferierbarkeit der Qualifikationen gewährleistet werden. Die NVQs wurden entwickelt, um die Kohärenz und Transparenz zu steigern sowie mit einem rationalisierten nationalen Rahmenwerk verbesserte Durchstiegs- und Transfermöglichkeiten sowie die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zu fördern. Schließlich sollten durch die NVQs der Zugang zu und die Aufnahme beruflicher Qualifizierungen erleichtert werden.<sup>1884</sup> Die Anerkennung vorherigen Lernens (*accreditation of prior learning*) wurde als ein integraler Bestandteil bei der Entwicklung der NVQs betrachtet. Die NVQs wurden entwickelt, um beschäftigten Personen durch einen strukturierten und regulierten Anerkennungsprozess den Weg zu formellen beruflichen Qualifikationen zu eröffnen. Da die NVQs kein System der Erstqualifizierung sind, zielen sie insbesondere auf den Zugang von in Beschäftigung stehenden Arbeitnehmern ab (Open-Access-Prinzip). Die Möglichkeit der Anerkennung soll dadurch gefördert werden, dass die im Laufe eines Berufslebens entwickelten Fähigkeiten

---

1877 Diese heißt seit Mitte 2010 nicht mehr QCA, sondern Qualifications and Curriculum Development Authority (QCDA).

1878 Vgl. Hyland (2007), S. 37.

1879 Vgl. Interview 13.

1880 Vgl. Interview 17, Interview 13 sowie Interview 8.

1881 Hyland weist jedoch darauf hin, dass der internationale Vergleich der NVQs gezeigt hat, dass diese wegen ihrer engen Anlage und ihrer Fokussierung auf einfache, aufgabenbezogene Tätigkeiten ungeeignet sind, das Kompetenzniveau der Erwerbstätigen anzuheben. Zudem werden die meisten NVQs auf Niveau 2 ausgestellt, obwohl der betriebliche Fachkräftemangel eher Niveau 3 und höher betrifft. Vgl. Hyland (2007), S. 39.

1882 Vgl. Interview 8.

1883 Vgl. Interview 17.

1884 Vgl. Handley (2003), S. 57.

und Fertigkeiten identifiziert, bestätigt und zertifiziert werden.<sup>1885</sup> Im gesamten mit dem Erwerb einer NVQ verbundenen Verfahren sind sowohl formative als auch summative Aspekte enthalten.<sup>1886</sup> Die Standards beeinflussen das Verhalten und den weiteren Lernprozess eines Kandidaten in formativer Art und Weise, wobei das NVQ-Verfahren grundsätzlich summativ angelegt ist, da alle Anforderungen einer NVQ ausnahmslos erfüllt sein müssen, um die Qualifikation zu erhalten.<sup>1887</sup>

### ● Kompetenzverständnis

Die aktuelle Version der *statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland* definiert den Kompetenzbegriff sehr schlicht: „*The ability to carry out activities to the standard required.*“<sup>1888</sup> Anhand dieser Definition wird die zentrale Bedeutung der Standards deutlich. Die Bewertung steht im Vordergrund, wobei der Standard die Bezugsnorm der Kompetenzfeststellung ist. Die Standards definieren die erwarteten Lernergebnisse. Die NVQs sind ausschließlich anhand der Lernergebnisse definiert, die erreicht werden und im Rahmen der Bewertung demonstriert werden sollen. Die Lehr-/Lernprozesse, die zu diesen Ergebnissen führen, werden nicht definiert.<sup>1889</sup> Damit lässt sich die Outcome-Orientierung als ein zentrales Charakteristikum der NVQs herausstellen. Die Ergebnisse sind als Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert.<sup>1890</sup>

Den NVQs liegt eine zentrale Annahme zugrunde: „*For each industry there exists a single identifiable model of what ‚competent‘ performance entails. The idea that, for each role, there exists such an agreed notion, which can be elicited and commands consensus, is fundamental to any assessment system of this type.*“<sup>1891</sup> Die Einheiten der NVQs formen als Gruppe von Elementen und damit verbundenen Durchführungskriterien jeweils eine separate Aktivität oder einen Subkompetenzbereich. Dieser hat in dem Beschäftigungsbereich, auf den sich die NVQ bezieht, eine Bedeutung und einen eigenständigen Wert. Ein Element hingegen ist eine Beschreibung einer Tätigkeit, eines Verhaltens oder eines Ergebnisses, zu dem eine Person, die in einem bestimmten beruflichen Bereich tätig ist, fähig ist. Entsprechend der in Kapitel 3.2.3 vorgestellten Unterscheidung entsprechen die Elemente

---

1885 Vgl. Ertl (2003a), S. 71.

1886 Vgl. Interview 17.

1887 Vgl. Interview 13 sowie Interview 8.

1888 QCA (2004), S. 47.

1889 Vgl. Handley (2003), S. 58.

1890 Innerhalb des NVQ-Systems sind beobachtbare Indikatoren für diese Fähigkeiten und Fertigkeiten entscheidend, unabhängig wie oder wo diese erworben wurden. Im System werden sehr dezidiert die erwünschten Ergebnisse, die Prüfungs- und Zertifizierungsbedingungen sowie die hierfür gültigen Standards festgelegt. Vgl. Ertl (2003), S371.

1891 Wolf (1998), S. 210 zitiert in Hayward (2005), S. 70.

damit den dort charakterisierten *competencies*.<sup>1892</sup> Insgesamt weisen die NVQs ein sehr weites Kompetenzkonzept mit einer geringen theoretischen Fundierung auf. Sie legen kein differenziertes Kompetenzmodell zugrunde.<sup>1893</sup> Die praktischen Erfahrungen mit den NVQs haben gezeigt, dass der Fokus eher auf den fachlichen Kompetenzen liegt, weshalb Wissen (*knowledge*) und Fertigkeiten (*skills*) im Vordergrund stehen.<sup>1894</sup>

### • Methodik

Das NVQ-System ist kein Qualifizierungs-, sondern ein Bewertungssystem. Der Fokus liegt auf den Lernergebnissen und nicht dem Lernprozess oder dessen Input.<sup>1895</sup> „*The main approach is collection of evidence against certain standards.*“<sup>1896</sup> Im Rahmen eines NVQ-Verfahrens überprüfen die *assessors* Wissen, Verständnis und die arbeitsplatzbasierte Leistung/Performanz des Kandidaten, um sicherzustellen, dass dieser in den entsprechenden Arbeitssituationen kompetent handelt.<sup>1897</sup>

Die Kandidaten selbst können ihre beruflichen Leistungen während des Lernprozesses mit dem Standard vergleichen.<sup>1898</sup> Jede NVQ basiert auf Kompetenzstandards, welche durch Kompetenzeinheiten, d. h. konkret auszuübende Funktionen und entsprechende Elemente, operationalisiert sind. Diese erhalten die Kandidaten vor Beginn des Verfahrens. Wegen der Komplexität und der technischen Sprache der Standards ist eine intensive Betreuung und Beratung erforderlich.<sup>1899</sup>

Die genauen Strukturen und Umsetzungsrichtlinien des Verfahrens der Anerkennung geben die *awarding bodies*<sup>1900</sup> als zertifizierende Stellen vor. Gleichwohl die groben Grundstrukturen nun von Ofqual und zuvor von QCA festgelegt werden, gibt es Unterschiede bei der Umsetzung des Verfahrens in den einzelnen Wirtschaftssektoren und in den verschiedenen Regionen. Jedoch hat sich ein typisches

1892 Die Durchführungskriterien beschreiben in detaillierter Weise, worauf der Bewerter achten sollte, um zu entscheiden, ob ein Kandidat eine bestimmte Aktivität entsprechend dem Standard kompetent ausführt oder nicht. Vgl. Hayward (2005), S. 70.

1893 Vgl. Interview 17 sowie Interview 8.

1894 Dabei wird der Skills-Begriff sehr weit auch für kognitive Elemente einer Kompetenz benutzt. Man spricht vom „use of knowledge“, was sich als kognitive Fertigkeiten verstehen lässt. Vgl. Interview 8 sowie Interview 13.

1895 Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 259 f. sowie Bretschneider (2004), S. 3.

1896 Interview 17.

1897 Vgl. QCA (2010).

1898 Vgl. QCA (2010).

1899 Bewerter und Kandidat legen gemeinsam fest, in welchem Zeitrahmen und nach welchem Bewertungsplan vorgegangen wird. Die Zielerreichung und die weitere Planung werden bei jedem Treffen der beiden aktualisiert. Dabei werden vollständige Kompetenzeinheiten auf einem entsprechenden Formblatt dokumentiert, sodass der Fortschritt deutlich wird. Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 261 f. sowie Bretschneider (2004), S. 5.

1900 Auf deren Funktionen und ihren Platz im gesamten NVQ-System wird im Rahmen der Analyse des Kriteriums Akteure näher eingegangen.

Ablaufschema im Sinne eines Best-Practice-Ansatzes herausgebildet, welches abgesehen von Unterschieden im Detail eine breite Anwendung findet.<sup>1901</sup>

Das idealtypische APL-Verfahren<sup>1902</sup> im Rahmen der NVQs umfasst die folgenden Phasen. In der Informationsphase werden den interessierten Personen zunächst die Möglichkeiten der Nutzung des APL-Verfahrens aufgezeigt. Im Rahmen der Beratungsphase wird die Erwerbsbiografie der Interessenten aufgearbeitet. In einem ersten Schritt kann dies durch eine Selbstbeurteilung<sup>1903</sup> in Form eines Stärken-Schwächen-Profiles geschehen. Dieser Schritt kann durch Fragebögen und Hinweise der Berater unterstützt werden. Im zweiten Schritt der Beratungsphase hilft dem Individuum in der Regel ein Karriere- oder Berufsberater bei der Auswertung seiner Selbsteinschätzung. Hiernach wird entschieden, welche Anerkennungsmöglichkeiten bestehen und welche NVQ angestrebt wird.<sup>1904</sup> Das APL-Verfahren dient zumeist lediglich der Anerkennung einzelner *units*<sup>1905</sup>, weshalb die Beratungsphase sehr bedeutsam ist, da sich aus dem Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der weitere Qualifizierungsbedarf sowie die weitere Planung ergibt.<sup>1906</sup> Die Art und Weise der Bewertung einer NVQ planen der *assessor* und der Kandidat gemeinsam.<sup>1907</sup> Das Ergebnis ist ein individueller Bewertungsplan, welcher als Grundlage für die Begleitung und die Überprüfung der Lernfortschritte dient und eine Strategie für die Sammlung von Nachweisen beinhaltet.<sup>1908</sup> Hiernach muss in einem APL-Antrag nachgewiesen werden, dass der Kandidat über die in einer NVQ-*unit* benann-

---

1901 Vgl. Ertl (2003a), S. 73.

1902 APL steht für Accreditation of Prior Learning.

1903 Die Selbstbeurteilungen geben Auskunft über Fachwissen, berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Allgemeinbildung sowie Lernmotivation.

1904 Vgl. Ertl (2003a), S. 73 f. Wenn ein neuer Kandidat mit einer NVQ beginnt, hilft ihm der Assessor dabei, zu erkennen, was er bereits kann, sich auf einen angestrebten Standard und ein Level festzulegen sowie zu analysieren, was er noch lernen muss, und Aktivitäten auszuwählen, die ihm beim Erlernen dessen, was noch erforderlich ist, helfen. So haben Kandidaten beispielsweise die Möglichkeit, einen Kurs zu besuchen, falls dies die beste Möglichkeit zu sein scheint. Weiter können sich die Kandidaten mit ihrem Arbeitgeber bzw. ihrem Vorgesetzten darauf einigen, geringfügig andere Arbeiten zu übernehmen, um die Kompetenz, die sie noch benötigen, zu erlangen und nachweisen zu können. Vgl. QCA (2010).

1905 Nachweise über vorheriges Lernen (*prior achievement*) werden hauptsächlich im Rahmen der formativen Bewertung bei der Bewertungsplanung verwendet und kaum bei der summativen Bewertung. Handley erklärt dies damit, dass wegen der Dokumentationsvorschriften und der Vorsicht der *awarding bodies* eine erneute Bewertung schneller, einfacher und kostengünstiger ist, gleichwohl die Politik großen Wert auf den offenen Zugang zu den Bewertungen gelegt hat. Vgl. Handley (2003), S. 63.

1906 Vgl. Ertl (2003a), S. 76.

1907 Gleichwohl die NVQs bestimmte Bewertungsmethoden für einige Elemente vorschreiben, werden die meisten Bewertungen lokal bestimmt. Der Kandidat ist verpflichtet, nachzuweisen, dass er kompetent ist, und der Assessor entscheidet, ob die Nachweise ausreichend sind oder nicht. Vgl. Eraut (2004), S. 120.

1908 Good Practice bei der Bewertungsplanung schließt die folgenden Aspekte ein: Einbeziehung des Kandidaten durch den Assessor in den Bewertungsprozess, Sicherstellung nicht nur der Authentizität, Validität und der Hinlänglichkeit der Nachweise, sondern auch der effizienten Erlangung dieser und Vereinbarung der Art und Weise, wie die Nachweise zu Bewertungszwecken präsentiert werden sollten. Vgl. Handley (2003), S. 63.

ten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt. Der Nachweis kann durch Zeugnisse und Bescheinigungen anderer beruflicher Qualifikationen erbracht werden. In der Regel stammen diese Nachweise aus der Praxis.<sup>1909</sup> Der Kandidat erstellt ein Portfolio, aus dem die in der angestrebten NVQ-*unit* geforderten Kompetenzen abgelesen werden können.<sup>1910</sup> Innerhalb der Prüfungsphase werden die mit dem Antrag eingereichten Kompetenznachweise von den sogenannten *approved centres* in systematischer Art und Weise mit den Kompetenzanforderungen der entsprechenden NVQ-*unit* verglichen.<sup>1911</sup> Die Prüfungsmethoden der NVQs sind sehr kosten- und zeitintensiv.<sup>1912</sup>

### • Akteure

Die zentralen Akteure der NVQs sind die Arbeitgeber und die Lerner.<sup>1913</sup> Insgesamt ist eine Reihe von Organisationen am Prozess der Entwicklung, Vermittlung, Vergabe und Qualitätskontrolle der NVQs beteiligt. Die sogenannten *Sector Skills Councils* (SSCs) identifizieren, definieren und aktualisieren arbeitsplatzbezogene Kompetenzstandards für berufliche Tätigkeiten.<sup>1914</sup> Nationale berufliche Standards bilden die Grundlage der NVQs.<sup>1915</sup> Die SSCs werden von der *Sector Skills Development Agency* (SSDA) überwacht. Sie formulieren die NVQs auf der Grundlage von Funktionsanalysen unter Mitwirkung der Arbeitgeber und der Gewerkschaften.<sup>1916</sup> Die *awarding bodies* entwickeln ein Bewertungs- und Qualitätssicherungssystem. Hierfür erhalten sie eine Bestätigung von den *Sector Skills Councils*, bevor sie die Qualifikation an *Ofqual* zur Akkreditierung übermitteln.<sup>1917</sup> *Ofqual* stellt sicher, dass die NVQs

1909 Vgl. Interview 17.

1910 In der praktischen Umsetzung der NVQs spielen Portfolios eine zentrale Rolle. Empirische Studien zeigen jedoch, dass daneben auch andere Methoden je nach Branche zum Einsatz kommen. Die Portfolios sind zudem nicht immer in schriftlicher Form gestaltet. Es werden auch Arbeitsergebnisse bzw. -produkte und schriftliches bei der Arbeit entstandenes Material bewertet. Ebenso werden direkte Beobachtungen der Kandidaten am Arbeitsplatz vorgenommen. Insbesondere auf höheren NVQ-Niveaus werden im Arbeitsprozess entstandene Berichte als Bewertungsgrundlage herangezogen. Detailliertere Daten zu den genutzten Methoden in den einzelnen Branchen und auf den verschiedenen Niveaus siehe Eraut (2004), S. 120 f. Zur Erleichterung des Bewertungsverfahrens wird daher ein gut vorbereitetes Portfolio mit der folgenden Struktur empfohlen: 1. Titelseite (*title page*), 2. Inhaltsverzeichnis (*content checklist*), 3. Persönliches Profil (*personal profile*), 4. Übersicht über die Einheiten (*summary of units*), 5. Verzeichnis absolvierter Einheiten (*units in detail*), 6. Glossar verwendeter Begriffe (*glossary of terms*), 7. Inhaltsverzeichnis der Belege (*index of evidence*), 8. Belege (*pieces of evidence*). Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 264 sowie Bretschneider (2004), S. 5.

1911 Vgl. Ertl (2003a), S. 73 f. sowie Handley (2003), S. 61.

1912 Vgl. Interview 17.

1913 Vgl. Interview 17.

1914 Diese entwickelten gemeinsam mit Experten aus dem Berufsfeld die Standards in Gruppen von bis zu dreißig Personen. In diesen Verhandlungen dominieren die Personen aus den Unternehmen bzw. aus dem Sektor. Vgl. Interview 8.

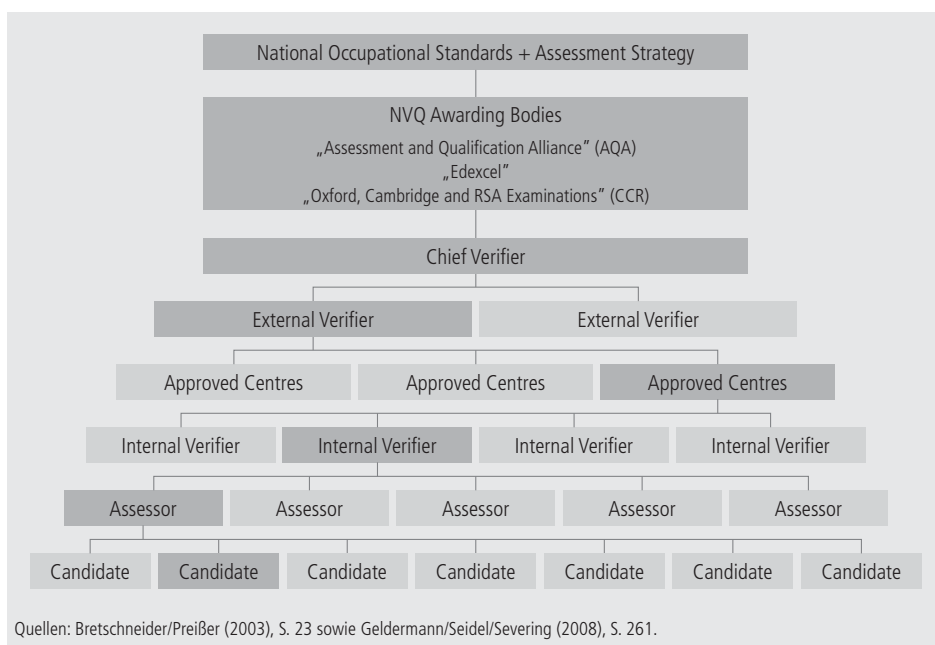
1915 Vgl. QCA (2010) sowie Eraut (2004), S. 118.

1916 Vgl. Markowitsch/Jonach (2006), S. 29.

1917 *Ofqual* ist bezüglich der NVQs die Nachfolgeorganisation von QCA. Am 8. April 2008 hat QCA seine regulative Verantwortung an *Ofqual* übertragen, welche die neue regulierende Instanz für Qualifikationen, Prüfungen und Tests in England ist.

bestimmten Kriterien entsprechen und zwischen unterschiedlichen Sektoren vergleichbar sind. Zudem akkreditiert Ofqual die von den *Sector Skills Councils* und den *awarding bodies* vorgeschlagene NVQs, womit diese formal anerkannt werden. Schließlich sichert Ofqual die Qualität und auditiert die Aktivitäten der *awarding bodies*. Diese genehmigen wiederum den sogenannten *approved centres* das Anbieten von NVQs und sichern deren Qualität. Die *approved centres* nehmen die NVQ-Bewertungen vor, wobei sie den Qualitätsanforderungen der *awarding bodies* entsprechen müssen.<sup>1918</sup>

Abbildung 70: Akteursstrukturen der NVQs



Die *assessors* beurteilen die Könnens-, Wissens- und Verständnisnachweise des Kandidaten. Neben diesen beiden unmittelbar in den Prozess der Anerkennung von Kompetenzen im engeren Sinne eingebundenen Akteuren sind weitere Personen und Institutionen hierarchisch in das NVQ-System eingebunden. Ein sogenannter *internal verifier* berät die Bewerter und überprüft ihre Bewertungen auf ihre Konsistenz und Qualität. Der *internal verifier* wird von einem *approved centre* ernannt und ist für die Gewährleistung der Bewertungsqualität innerhalb eines Zentrums zuständig. Den

1918 Vgl. QCA (2010). Die insgesamt sehr große Freiheit der Akteure innerhalb des NVQ-Systems wird durch die Akkreditierungsstrukturen beschränkt. Vgl. Interview 13.

Zentren obliegen die Bewertungsverfahren der NVQs sowie deren Optimierung unter Berücksichtigung der von den *awarding bodies* geforderten Kriterien. Die Qualität und die Konsistenz der Bewertungen der Zentren werden ebenfalls durch sogenannte *external verifier* überprüft.<sup>1919</sup> Diese unterstehen einem von dem *awarding body* anerkannten *chief verifier*.<sup>1920</sup>

Viele Kandidaten, die eine NVQ erlangen möchten, erwerben ihre Qualifikation im Kontext der Arbeit oder durch ein von den *training providers* und den *further education colleges* angebotenes Programm. Um herauszufinden, wer NVQs anbietet, können die Kandidaten sich an die lokalen *Learning Skills Councils*<sup>1921</sup>, Berufsberatungen und die *further education colleges* wenden.<sup>1922</sup>

### • Normen und Standards

Das gesamte NVQ-System basiert auf Standards.<sup>1923</sup> Hier lassen sich verschiedene Gruppen von Standards unterscheiden: die beruflichen Kompetenzstandards, die Bewertungsstandards und die Validierungsstandards. Es gibt jedoch für die NVQs keinerlei gesetzliche Grundlagen.<sup>1924</sup> Indem sie tätigkeitsbezogene kompetenzbasierte Qualifikationen festlegen, stellen die NVQs selbst Standards dar. Sie reflektieren und normieren die erforderlichen Fertigkeiten und das Wissen zur effektiven Ausführung einer beruflichen Tätigkeit. Basierend auf einem nationalen beruflichen Standard dokumentieren NVQs, dass ein Kandidat in einem bestimmten Bereich, der im nationalen Qualifikationsrahmen festgeschrieben ist, kompetent ist.<sup>1925</sup>

Die NVQs bestehen jeweils aus mehreren *units*, welche ihrerseits in vier bis zehn *occupational standards* unterteilt sind. Jeder Standard beschreibt ein Kompetenzelement (*elements of competence*) anhand von Leistungskriterien (*performance*

1919 An die Bewerber, die externen und die internen Prüfer werden ebenfalls bestimmte Anforderungen gestellt. Sie müssen Berufserfahrungen in den Beschäftigungsfeldern nachweisen, in denen sie Bewertungen bzw. Prüfungen vornehmen, und den laufenden oder abgeschlossenen Erwerb einer entsprechenden Qualifikation für die Tätigkeiten als Bewerber oder Prüfer nachweisen.

1920 Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 261 sowie Bretschneider (2004), S. 4.

1921 Diese sind verantwortlich für das gesamte Bildungs- und Ausbildungsangebot nach dem 16. Lebensjahr.

1922 Vgl. QCA (2010).

1923 Vgl. Interview 8 sowie Interview 17.

1924 Das NCVQ entwickelte lediglich gemeinsam mit dem Arbeits- und dem Bildungsministerium Rechtsvorschriften. Zudem gibt es diverse White Paper, die die Grundlage des politischen Handelns darstellen. Vgl. Interview 8 sowie Interview 13.

1925 Diese Standards sind Beschreibungen der Leistungen einer kompetenten Person in einem bestimmten Beruf. Die Standards decken alle wesentlichen Aspekte eines Berufes ab. Dabei berücksichtigen sie die aktuell bewährten Methoden, die zukünftig relevanten Anforderungen und die ihnen entsprechenden Fähigkeiten sowie das Wissen und das Verständnis, die kompetentes Handeln bedingt. Innerhalb bestimmter Obergrenzen müssen NVQs nicht innerhalb einer bestimmten Zeitspanne absolviert werden. Sie können von Vollzeitbeschäftigten ebenso wie von Schülern oder Studenten im Rahmen eines Praktikums oder einer Teilzeitbeschäftigung, die ihnen den Erwerb der notwendigen Fähigkeiten ermöglicht, absolviert werden. Es gibt keine Vorgaben hinsichtlich des Alters der Kandidaten und auch keine sonstigen Eintrittsanforderungen. Vgl. QCA (2010).

*criteria*) und Aussagen zu Kontexten (*range statements*), welche bei der Prüfung zu erfüllen sind.<sup>1926</sup> Zur Erlangung einer *unit* muss der Kandidat immer alle Kriterien aller Kompetenzelemente erfüllen.<sup>1927</sup>

Die im Rahmen eines NVQ-Portfolios zu erbringenden Kompetenznachweise sind klar geregelt und entsprechen den folgenden Kriterien:<sup>1928</sup>

1. *performance criteria*, welche der qualitativen Bewertung einer Tätigkeit dienen und in ihrer Gesamtheit erfüllt sein müssen;
2. *range statements*, wodurch die inhaltliche Reichweite beurteilt wird; diese müssen ebenfalls vollständig erfüllt werden;
3. *performance evidence* als Durchführungsnachweise. Sie stellen ein Produkt oder einen Prozess dar und erfolgen z. B. im Rahmen der Berufstätigkeit, einer organisierten Weiterbildung oder einer ehrenamtlichen Tätigkeit und können in Form von Arbeitsproben, durch Aussagen Dritter oder Beobachtung, in Form von Fallstudien, durch Projekte oder Simulationen belegt werden; entscheidende Kriterien sind hierbei Validität, Authentizität, Konsistenz, Aktualität und Hinlänglichkeit;<sup>1929</sup>
4. *knowledge and understanding*, welche das erforderliche Wissen und Verständnis bezeugen.<sup>1930</sup>

Alle englischen Qualifikationen werden in den nationalen Qualifikationsrahmen eingeordnet. Dessen vorrangiger Zweck ist eine kohärente Klassifizierung der NVQs und die Gewährleistung des Transfers und der Progression innerhalb und zwischen

1926 Dabei richtet sich der in den Prüfungskriterien und Kontextbeschreibungen angelegte Schwierigkeitsgrad nach der Niveaustufe, auf der die entsprechende Unit angesiedelt ist. Die Klassifizierung der Units erfolgt nach dem Anforderungsgrad der beruflichen Tätigkeit. Als Klassifizierungskriterien dienen die Komplexität, der Verantwortungsgrad und die Transferleistung, die mit der Tätigkeit verbunden sind. Zudem werden Strukturierungsgrad und Vielschichtigkeit der Kontexte, in denen die Tätigkeit auszuführen ist, herangezogen. Vgl. Ertl (2003), S. 374 f.

1927 Die originäre Arbeitsverrichtung am Arbeitsplatz wird in den NVQs als Prüfungssituation präferiert. Damit findet die Prüfung oftmals als Beobachtung einer Arbeitsausführung statt. Vgl. Ertl (2003), S. 376.

1928 Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 263 sowie Bretschneider (2004), S. 4 f.

1929 Der Nachweis muss einen Bezug zu den NVQ-Standards aufweisen (Validität), er muss das Ergebnis eigener Erfahrung sein, d. h., die Echtheit und Aussagekraft des Nachweises muss belegt sein (Authentizität), der Nachweis muss das Ergebnis einer wiederholt durchgeführten Tätigkeit sein (Konsistenz), die geforderte Tätigkeit muss innerhalb der letzten zwei Jahre erbracht worden sein (Aktualität), und der Nachweis muss sämtliche in den Standards geforderten Inhalte abdecken (Hinlänglichkeit). Vgl. Bretschneider (2004), S. 5. Weiter muss der Nachweis vom Assessor oder einem Kontrolleur überprüft werden können (Reliabilität). Nachweise müssen ausreichend umfangreich sowie knapp, prägnant und treffend die erforderlichen Leistungsanforderungen belegen. Nachweise dürfen keine vertraulichen unternehmensbezogenen Informationen (wie z. B. Kundennamen) enthalten. Vgl. Hanft/Müskens (2003), S. 145, Ertl (2003a), S. 76 sowie Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 263.

1930 Hierzu werden Instrumente wie Befragungen, Erläuterungen von bestimmten ausgewählten Arbeitsverfahren, Berichte über den individuellen Lernprozess, die angewendeten Prinzipien und Theorien sowie Interviews und Tests verwendet. Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 263 sowie Bretschneider (2004), S. 4 f.



Kompetenzbereichen.<sup>1931</sup> Derzeit befindet sich ein neues nationales Rahmenwerk in der Einführungsphase, der sogenannte *Qualification and Credit Framework (QCF)*.<sup>1932</sup> Er ist eine neue Form der Anerkennung von Lernleistungen durch die Vergabe von Leistungspunkten für Lerneinheiten und Qualifikationen.<sup>1933</sup>

Die normativen Anforderungen, die an die NVQs gestellt werden, sind in verschiedenen offiziellen Dokumenten festgeschrieben. Zunächst ist hier die sogenannte *statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland (2004)*<sup>1934</sup> zu nennen. Diese legt die gesetzlichen Regularien der externen Qualifikationen fest. Das Dokument umreißt die Prinzipien und Ansätze der gesetzlichen Regelungen, die Kriterien für die Vorgehensweisen der *awarding bodies* und die gemeinsamen Kriterien für alle Qualifikationen im nationalen Qualifikationsrahmen. Zudem legt das Dokument Kriterien für bestimmte Qualifikationen fest, so auch für die NVQs.<sup>1935</sup>

Ergänzt bzw. konkretisiert wird diese *statutory regulation* durch sogenannte *codes of practice* für die jeweiligen Qualifikationen, die der Qualitätssicherung und der Bestimmung der Kontrollanforderungen dienen. In den *codes of practice* werden abgestimmte Prinzipien, Prozesse und Praktiken dargelegt, die von den *awarding bodies* bei der Entwicklung und Vermittlung von akkreditierten Qualifikationen eingehalten werden müssen. Die Regulatoren legen diese *codes of practice* in Zusammenarbeit mit den *awarding bodies* fest, damit diese klar, präzise und praktisch umsetzbar sind. Durch die *codes of practice* soll sichergestellt werden, dass die Kandidaten fair bewertet werden, gleichgültig welche Qualifikation sie erwerben, welcher *awarding body* für die Vermittlung zuständig ist und wann sie bewertet werden.<sup>1936</sup>

1931 Die Kompetenzbereiche des NQR basieren auf der Analyse beruflicher Rollen und stellen somit eine grundlegende Struktur zur Ordnung kompetenzbasierter Qualifikationen dar. NVQs werden maximal für eine Dauer von fünf bzw. in einigen Fällen von drei Jahren akkreditiert, weshalb regelmäßig neue und überarbeitete NVQs verfügbar sind. Der bisherige NQR umfasste die folgenden Bereiche: Pflege von Tieren, Pflanzen und Land; Gewinnung und Bereitstellung von natürlichen Ressourcen; Konstruieren; Ingenieurwesen; Produktion; Transport; Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen; Bereitstellung gesundheitlicher, sozialer und schützender Leistungen; Bereitstellung geschäftlicher Leistungen; Kommunizieren; Entwickeln und Erweitern von Wissen und Fähigkeiten. Vgl. QCA (2010).

1932 Die NVQs sind derzeit noch oft an Bildungsgänge gebunden. Im QCF steht das Lernen im Arbeitsprozess mehr im Fokus. Vgl. Interview 13.

1933 Dieses neue Rahmenwerk soll förderlich sein, um bestehende Qualifikationen besser im Hinblick darauf zu beurteilen, welchem Level sie entsprechen, wie lange die Absolvierung der Qualifikationen dauert, welche Inhalte sie umfassen und in welcher Beziehung sie zu anderen Qualifikationen stehen. Vgl. QCA (2010).

1934 Download unter [http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/6944\\_regulatory\\_criteria\\_04 %281 %29.pdf](http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/6944_regulatory_criteria_04%281%29.pdf).

1935 Vgl. QCA (2004).

1936 Somit leisten die *codes of practice* einen wichtigen Beitrag zur Förderung des öffentlichen Vertrauens in die entsprechenden Qualifikationen. Der NVQ Code of Practice von 2001 wurde 2006 überarbeitet. Dabei wurden die Anforderungen nicht geändert, aber die Struktur, um seine Nutzung zu erleichtern. Vgl. QCA (2006). Zur Struktur des NVQ Code of Practice von 2001 vgl. Bretschneider (2004), S. 6. Der aktuelle *code of practice* kann unter [http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-06-2888\\_nvq\\_code\\_of\\_practice\\_06.pdf](http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-06-2888_nvq_code_of_practice_06.pdf) heruntergeladen werden.

Weitere normative Vorgaben im Zusammenhang mit den NVQs sind die von der QCA festgelegten Definitionen der NVQ-Level, welche jedoch keinen verbindlichen Charakter haben sollen.<sup>1937</sup> Die *assessors* der NVQs müssen ebenfalls bestimmte Standards erfüllen und eine einschlägige Zertifizierung in den Bereichen Bewertung oder Verifikation/Überprüfung nachweisen.<sup>1938</sup>

Insgesamt sind die Standards der NVQs sehr stark auf den Output von Lernprozessen bezogen. Der Outcome-Begriff der NVQs ist sehr umfassend und charakterisiert das Gesamtergebnis des Verfahrens, er schließt den Output im Grunde mit ein. Insbesondere in Bezug auf die Qualität sind die NVQs outcomegesteuert.<sup>1939</sup> Da die NVQs in keinem Bezug zu einer bestimmten Ausbildung stehen, spielt der Input keine Rolle.<sup>1940</sup>

### • Verfügungsrechte

Die SSCs haben inzwischen eine sehr viel machtvollere Position als in der Vergangenheit, da sie das Recht haben, die Standards für die NVQs zu entwickeln. Sie pflegen eine sehr enge Zusammenarbeit mit den Bildungsanbietern und den *awarding bodies*.<sup>1941</sup> Die wesentlichen Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen im Rahmen der NVQs besitzen die *awarding bodies* und die *approved centres*. Die *awarding bodies* haben innerhalb des NVQ-Verfahrens eine doppelte Rolle: Gemeinsam mit den SSCs sind sie für die Bewertungsmethoden der NVQs verantwortlich, die auf der Bewertungsstrategie der SSCs basiert. Daneben sind sie verantwortlich für die Implementierung individueller NVQs. Sie erkennen die *approved centres* an, die eine Bewertung von NVQs anbieten möchten, überwachen die Bewertungsprozesse und vergeben NVQ- und *Unit*-Zertifikate. Damit sind sie die Instanz, welche über die Vergabe der NVQs entscheidet. Sie führen weiter externe Überprüfungen durch, um die faire und konsistente Beurteilung der Kandidaten in allen *approved centres* sicherzustellen.<sup>1942</sup> Die *approved centres* treffen die Entscheidungen hinsichtlich der eigentlichen NVQ-Bewertungsverfahren und der Optimierung dieser.

Die Individuen, welche eine NVQ absolvieren, erwerben damit nur sehr bedingt Berechtigungen auf dem Arbeitsmarkt sowie innerhalb des formalen Bildungssystems.<sup>1943</sup> Letzteres liegt in der Struktur des englischen Bildungssystems begründet,

---

1937 Vgl. QCA (2010).

1938 Vgl. Interview 8 sowie QCA (2010). Hier sei angemerkt, dass das Individuum, wenn es Einwände gegen die Ergebnisse hat, rechtliche Mittel der Berufung in Anspruch nehmen kann. Vgl. Interview 8.

1939 Vgl. Interview 17 sowie Interview 13.

1940 Vgl. Interview 8.

1941 Vgl. Interview 8.

1942 Vgl. QCA (2010).

1943 In einigen wenigen Fällen führt der Erwerb einer NVQ zu einer Berechtigung auf dem Arbeitsmarkt, wie beispielsweise im Gesundheitswesen. Vgl. Interview 17.

welches eine relativ starke Versäulung zwischen Hochschulbildung und beruflicher Bildung aufweist. Gleichzeitig ist es durch eine starke Offenheit innerhalb der beruflichen Bildung gekennzeichnet.<sup>1944</sup>

Der Erwerb einer NVQ impliziert grundsätzlich keinerlei rechtliche Ansprüche oder Konsequenzen.<sup>1945</sup> Hinsichtlich der mit den NVQs auf dem Arbeitsmarkt verbundenen Berechtigungen lassen sich empirische Hinweise anführen. Aus dem Beamont-Bericht (1996) ging laut Hyland hervor, dass 90 % aller Firmen nur solche NVQs für vertrauenswürdig halten, die von anderen Arbeitgebern ausgestellt wurden, aber nicht solche, die Weiterbildungseinrichtungen, Fachschulen oder private Ausbildungsanbieter vergeben haben. Im Jahr 2006 wurden jedoch 82 % aller NVQs von Fachschulen und privaten Ausbildungsanbietern vergeben.<sup>1946</sup> In einigen Sektoren besteht eine enge Verbindung zum Arbeitsmarkt, dies unterscheidet sich je nach Branche.<sup>1947</sup> Somit lässt sich in Bezug auf den Arbeitsmarkt kein eindeutiges Urteil fällen. Im Bildungssystem selbst gibt es eine klare Stufung. Es handelt sich bei den NVQs prinzipiell um ein offenes System, wobei die Beratung lenkt.<sup>1948</sup> Die NVQs stellen in England den Versuch dar, die Anerkennung von Kompetenzen als Systembestandteil in das berufliche Bildungssystem zu integrieren.

### ● Verfahrenskoordination

Ofqual stellt den operativen Rahmen und die nationalen Kriterien für die NVQs bereit. Die *awarding bodies* selbst legen das Verfahren und die Qualitätskriterien fest.<sup>1949</sup> Der *code of practice*<sup>1950</sup> regelt die Verantwortlichkeiten der *awarding bodies* und ihrer *approved centres* hinsichtlich der Verwaltung, Bewertung und der Nachweisprüfung der NVQs und der NVQ-*units*. In erster Linie ist der *code of practice* zur Nutzung durch die *awarding bodies* konzipiert. Die *approved centres* müssen jedoch auch mit dessen Inhalten und Bestimmungen vertraut sein.<sup>1951</sup>

1944 Somit bedarf es keiner bestimmten NVQ zur Absolvierung einer weiteren auf einem höheren Niveau. Vgl. Interview 13.

1945 In England gibt es keine Verbindungen zwischen Bildungsabschlüssen und tariflichen Einordnungen. Vgl. Interview 8 sowie Interview 13.

1946 Vgl. Hyland (2007), S. 38 f.

1947 Vgl. Interview 17 sowie Interview 8. Die englischen Unternehmen betrachten den Abschluss lediglich als ein Signal, es ist jedoch ein relativ offenes System. Vgl. Interview 13.

1948 Man kann sich jederzeit jeder Prüfung stellen. Grundsätzlich besteht ein offener Zugang zur Hochschulbildung, wobei die Institutionen über den Zugang entscheiden. Ein formaler Abschluss ist nicht zwingend erforderlich. Vgl. Interview 13.

1949 Diese unterscheiden sich jedoch und sind auf der Website jedes *awarding bodies* dargestellt. Vgl. Interview 17.

1950 Vgl. QCA (2006).

1951 Vgl. QCA (2006).

Die *awarding bodies* stellen durch ihre Bewertungsanleitungen sicher, dass die *approved centres* die gesamte Bandbreite an Bewertungstechniken und -methoden anwenden. Durch die Nutzung unterschiedlicher Nachweise, die dem betreffenden beruflichen Sektor angemessen sind, soll das bloße Vertrauen auf Portfolios in Papierform und damit verbundene Dokumentationen vermieden werden.<sup>1952</sup> Es ist insgesamt nicht notwendig, Kopien aller erbrachten Belege an einem Platz wie z. B. in einem Portfolio aufzubewahren.<sup>1953</sup>

Externe und interne Prüfer müssen die Präzision und Konsistenz der *Assessor*-Urteile vor dem Hintergrund der nationalen Standards überprüfen.<sup>1954</sup> Interne Prüfer haben die Aufgabe sicherzustellen, dass exakte, prüffähige Bewertungsbelege geführt werden. Bezüglich jeder Bewertungsentscheidung werden die folgenden Informationen eingefordert: Wer wurde beurteilt? Wer hat die Bewertung durchgeführt? Was wurde bewertet? Wann wurde es bewertet? Wie sah die Bewertungsentscheidung aus? Wo sind die Belege verortet? Diese Informationen sollen durch die Unterschrift des Kandidaten und des *assessors* bestätigt werden. Die Bewertungsbelege müssen durch den externen Prüfer geprüft und durch das *approved centre* aufbewahrt werden, bis der *awarding body* ihre Freigabe autorisiert.

Die *assessors* müssen präzise und konsistente Entscheidungen über die Akzeptierbarkeit der Belege treffen und in der Lage sein, diese zu rechtfertigen. Die *approved centres* tragen die Verantwortung für die Kompetenz der *assessors*, die sie beschäftigen.<sup>1955</sup>

Konzeptionell werden die *occupational standards* von Arbeitgeberseite durch die SSCs gesetzt. Sie müssen vom britischen Bildungsministerium anerkannt werden. Der staatliche sowie der gewerkschaftliche Einfluss auf die Festlegung der In-

---

1952 Die Zentren sind ihrerseits gehalten, prüffähige Belege der Bewertungen und Belege über interne Überprüfungen dieser Bewertungen bei Bedarf seitens der *awarding bodies* vorlegen zu können. Vgl. QCA (2010).

1953 Die Belege können an ihrem natürlichen Ort aufbewahrt werden. Bei Nutzung dieser Möglichkeiten muss lediglich eine Dokumentation der Bewertung angefertigt und aufbewahrt werden, welche die erbrachten Belege, die Bewertungsentscheidung und den Ort der Belege enthält. Vgl. QCA (2010).

1954 Die Überprüfung durch externe und interne Prüfer tendierte in der Vergangenheit dazu, sich auf Dokumentationen und den Prozess der Bewertung zu konzentrieren. Zur Qualitätsverbesserung ist das künftige Ziel, die Überprüfung mehr auf das Urteil des *Assessors* zu konzentrieren. Die Prüfer sollen in der Lage sein, die Urteile der *Assessoren* zu hinterfragen, indem sie auf kritische Aspekte der Unterscheidung zwischen kompetenten und nicht kompetenten Kandidaten fokussieren.

1955 Den *Assessor*-Entscheidungen kann daher vertraut werden, ohne die Notwendigkeit, auf papierförmige Belege zur Untermauerung der Bewertungsentscheidungen zu bestehen. Die Kandidaten sollen zu Quernachweisen angeregt werden, gleichgültig ob zur Präsentation der Belege ein papierförmiges Portfolio genutzt wird oder nicht. Die Präsentation der Kompetenzbelege sollte nicht auf ein papierbasiertes Portfolio beschränkt sein, wobei die *Assessoren* immer darauf achten müssen, dass sie prüfbare Bewertungsbelege erstellen. Insgesamt sollten die Kandidaten bei papierbasierter Dokumentation nur Materialien einbringen, die tatsächlich einen Kompetenznachweis darstellen. Vgl. QCA (2010).

halte und Standards der Qualifikationen sind eher gering.<sup>1956</sup> Die *awarding bodies* können lediglich Einfluss auf die Zusammensetzung der *units* zu Gesamtqualifikationen sowie auf die Entwicklung von Prüfungsarrangements nehmen.<sup>1957</sup> In der Praxis sind die NVQs jedoch weniger arbeitgebergesteuert, sondern eher staatsgesteuert. Insbesondere KMU spielen eine untergeordnete Rolle im NVQ-System. Insgesamt sollte durch die NVQs die Arbeitsmarktorientierung gestärkt werden, was nur bedingt erreicht wurde. Es liegt derzeit ein offener Markt vor.<sup>1958</sup> Insgesamt ist das NVQ-System stark auf Kontrollen fokussiert.<sup>1959</sup> Im Rahmen der verschiedenen oben erläuterten Kontrollen findet eine Top-down-Regulierung statt. Das NVQ-System ist durch eine hohe Instabilität und konstante Veränderungen gekennzeichnet.<sup>1960</sup>

### • Instrumente des Signalings und Screenings

In der Vergangenheit informierte der Staat die potenziellen Nutzer über die NVQs, nun nehmen diese Aufgabe die SSCs und die *awarding bodies* wahr. Der Staat versucht, durch den nationalen Qualifikationsrahmen zu steuern. Die Informationen über die NVQs werden in erster Linie von den *awarding bodies* bereitgestellt. Daneben betreiben die SSCs gemeinsam mit den Arbeitgebern Marketing.<sup>1961</sup> Das Informations- und Beratungssystem in England ist laut Einschätzung der befragten Experten schlecht entwickelt. Der nationale Qualifikationsrahmen dient als übergeordnetes Strukturierungsinstrument, ist jedoch als Informationsinstrument für die Nutzer nur bedingt geeignet.<sup>1962</sup>

Die *assessors* beurteilen die Könnens-, Wissens- und Verständnisnachweise des Kandidaten. Die Bewerber werden ihrerseits von einem *internal verifier* beraten,

---

1956 Es hat sich gezeigt, dass die Arbeitgeber nicht in dem Maße in die Gestaltung der NVQs eingebunden sind, wie dies konzeptionell vorgesehen war. Vielmehr sehen diese die NVQs und die kompetenzorientierte Berufsbildung generell eher kritisch – dies gilt insbesondere für KMU. Eine Untersuchung der Foundation for Educational Research (NFER), dass die Schlüsselfaktoren für die geringe Akzeptanz der NVQs vor allem der erforderliche Zeit- und Kostenaufwand sowie die Wahrnehmung, dass den NVQs die Glaubwürdigkeit fehlt und sie keinen wirtschaftlichen Nutzen generieren, hat dies gezeigt. Auch die Arbeitgeber, die die NVQs umsetzen, kritisieren den bürokratischen Charakter des NVQ-Systems sowie dessen mangelnde Orientierung an den wirtschaftlichen Erfordernissen. Besonders die KMU sind überwiegend der Meinung, dass die NVQs nicht ihren Anforderungen entsprechen. Derzeit wissen weniger als die Hälfte aller Arbeitgeber, worum es bei den NVQs geht. Hyland stellt fest, dass es nur wenige Belege gibt, dass die NVQs und insbesondere die Kompetenzstandards und Bewertungskriterien wie ursprünglich geplant durch die Arbeitgeber gesteuert werden. Tatsächlich erarbeiten zumeist private Consulting-Firmen die beruflichen Standards, und die Arbeitgeber werden in den Lenkungsgremien in der Regel durch Ausbildungs- und Personalmanager vertreten. Vgl. Hyland (2007), S. 38 f.

1957 Vgl. Ertl (2003), S. 377.

1958 Der staatliche Einfluss ist jedoch beachtlich groß. Die SSCs sind staatliche Einrichtungen, das ganze NVQ-System wurde vom Staat konstruiert. Vgl. Interview 17, Interview 13 sowie Interview 8.

1959 Es gibt über der Zertifizierung eine weitere Ebene zur Kontrolle. Vgl. Interview 13.

1960 Vgl. Interview 17.

1961 Vgl. Interview 8 sowie Interview 13.

1962 Vgl. Interview 17 sowie Interview 13.

und ihre Bewertungen werden auf ihre Konsistenz und Qualität hin überprüft. Der *internal verifier* wird von einem *approved centre* ernannt und ist für die Gewährleistung der Bewertungsqualität innerhalb eines Zentrums zuständig. Den Zentren obliegen das eigentliche Bewertungsverfahren einer NVQ sowie deren Optimierung unter Berücksichtigung der von den *awarding bodies* geforderten Kriterien. Die Qualität und die Konsistenz der Bewertungen der Zentren werden ebenfalls durch externe Prüfer, sogenannte *external verifier*, überprüft.<sup>1963</sup> Die externen Prüfer unterstehen einem von dem *awarding body* anerkannten *chief verifier*.<sup>1964</sup> All diese Maßnahmen dienen dazu, den Individuen gegenüber die Qualität der NVQs zu signalisieren. Somit lässt sich festhalten, dass ein sehr umfassendes institutionelles Gefüge eingerichtet wurde, um den potenziellen Kandidaten gegenüber Qualität zu signalisieren. Dagegen gibt es nur wenige Angebote, die den Individuen das Screening der verschiedenen Anbieter ermöglichen. Daher ist die Qualität der Anbieter und Angebote für die Individuen schwierig zu beurteilen.<sup>1965</sup>

Die Kandidaten signalisieren den *assessors* gegenüber ihre Kompetenzen im Rahmen der Portfolios und sonstigen Dokumentationen. Gleichzeitig werden jedoch von den *assessors* auch Screening-Maßnahmen in Form von Arbeitsproben und Beobachtungen am Arbeitsplatz vorgenommen.

### 6.10.3 Überblick und Typologisierung der National Vocational Qualifications

Die bildungspolitische Zielsetzung der NVQs ist es in erster Linie, den Individuen den Erwerb einer formalen und für das Beschäftigungssystem relevanten Qualifikation zu ermöglichen. Dies führt hier zu einer Einordnung in den integrativen Typ. Gleiches gilt bezogen auf die methodische Zielsetzung, welche sowohl summativ als auch formativ ist. Die angewendeten Methoden sind sehr breit gefächert, zielen letztlich aber immer auf einen Vergleich der individuellen Kompetenzen mit einem beruflichen Qualifikationsstandard ab. Hinsichtlich der Akteure der NVQs lässt sich feststellen, dass die Akteure des formalen Bildungssystems hier lediglich bezüglich des Qualifizierungsprozesses, welcher jedoch nicht festgelegt ist, zentral sind. Darüber hinaus sind mit den Unternehmen und den *awarding bodies* sowie den *approved centres* insbesondere auch privatwirtschaftliche Akteure beteiligt. Die NVQs selbst als Standards sind Bestandteil des formalen Bildungssystems. Die Standards sind bei den NVQs als verfahrensintern zu bewerten. Bei der Bewertung ist zudem eine

---

1963 An die Bewerter, die externen und die internen Prüfer werden ebenfalls bestimmte Anforderungen gestellt. Sie müssen Berufserfahrungen in den Beschäftigungsfeldern nachweisen, in denen sie Bewertungen bzw. Prüfungen vornehmen, und den laufenden oder abgeschlossenen Erwerb einer entsprechenden Qualifikation für die Tätigkeiten als Bewerter oder Prüfer nachweisen.

1964 Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008), S. 261 sowie Bretschneider (2004), S. 4.

1965 Vgl. Interview 13.

Kriterienorientierung durch die detaillierte Ausarbeitung von *performance criteria*, *range statements* etc. festzustellen. Im Rahmen der NVQs werden die institutionellen Verfügungsrechte durch Akkreditierungen vergeben, was für eine Einordnung in den autonomen Verfahrenstyp spricht. Für die Individuen sind mit den NVQs im Beschäftigungssystem kaum Berechtigungen verbunden. Die Koordination des Verfahrens ist durch die umfassenden Akkreditierungs- und Kontrollstrukturen hierarchisch, während jedoch zwischen den *approved centres* eher Marktstrukturen bestehen. Instrumente des Signalings und Screenings werden von Individuum sowie anerkennender Stelle genutzt. Hier ist die anerkennende Stelle jedoch aktiver. Trotz einiger uneindeutig zuzuordnender Kriterien können die NVQs in ihrer Gesamtheit dem integrativen Verfahrenstyp zugeordnet werden.

Einen Überblick über die Analyseergebnisse gibt Abbildung 71.

Abbildung 71: Überblick der Analyseergebnisse der NVQs

Kriterium	Ausprägung				
<b>Zielsetzung</b>	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>		
<b>Kompetenz-verständnis</b>					
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<b>Wissen</b>	<b>Fähigkeiten</b>	<b>Kompetenzen</b>		
	Niveau 5				
	Niveau 4				
	Niveau 3				
	Niveau 2				
	Niveau 1				
<b>Methodik</b>					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>		
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b>	<b>Beurteilung</b>	<b>Validierung</b>	<b>Zertifizierung</b>	<b>Formale Anerkennung</b>
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
	(häufig Portfolios und Beobachtungen)				
<b>Akteure</b>	<p>The flowchart illustrates the roles of various actors in the NVQ process:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Arbeitgeber und Gewerkschaften</b> (Employers and Trade Unions) and the <b>Sector Skills Development Agency (SSC)</b> collaborate to identify, define, and update competency standards.</li> <li>The <b>Sector Skills Development Agency (SSC)</b> oversees the process.</li> <li><b>NVQs</b> are then developed by <b>Awarding Bodies</b>.</li> <li><b>Awarding Bodies</b> recognize and approve offers from <b>Training Providers</b>.</li> <li><b>Chief Verifier</b> monitors the process, while <b>External Verifier</b> checks the quality.</li> <li><b>Approved Centres</b> are appointed by the Awarding Bodies.</li> <li><b>Internal Verifier</b> consults and checks the process, while <b>Assessors</b> evaluate candidates.</li> <li><b>Training Providers</b> qualify candidates.</li> <li><b>Kandidaten</b> (Candidates) are assessed by the assessors.</li> <li><b>Ofqual</b> (Office of Qualifications and Examinations Regulation) accredits qualifications and ensures quality, and evaluates and awards NVQs.</li> </ul>				



Fortsetzung Abbildung 71

Kriterium	Ausprägung		
<b>Normen und Standards</b>			
Zieldimension	Input	Prozess	Output
Art	Berufliche Standards	Bildungsstandards	Bewertungsstandards
<b>Verfügungsrechte</b>			
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	SSCs: Definition der NVQs Ofqual: Akkreditierung der NVQs, Auditierung der <i>awarding bodies</i> Awarding bodies: Genehmigen den <i>approved centre</i> das Anbieten von NVQs Chief verifier: Überwachen <i>external verifier</i> External verifier: Überprüfung der <i>approved centres</i> Approved centres: Bewertung der NVQs, Ernennung der <i>internal verifier</i> Internal verifiers: Überprüfung der <i>assessors</i> Assessors: Beurteilung der Kandidaten		
Berechtigungen	Abschluss	Zertifikat	Teilnahmebescheinigung
	Bildungssystem	Beschäftigungssystem	Verfahren selbst
		(sehr selten)	
<b>Verfahrens-koordination</b>			
<b>Signaling/ Screening</b>			
Quelle: Eigene Darstellung.			

## 6.11 ProfilPASS-System<sup>1966</sup>

### 6.11.1 Darstellung des ProfilPASS-Systems

Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, hier im Projekt ‚Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens‘, wurde das ProfilPASS-System entwickelt.<sup>1967</sup> Dies geschah auf der Grundlage einer Analyse bestehender deutscher und internationaler Weiterbildungspässe.<sup>1968</sup> Der entwicklungsorientiert gestaltete ProfilPASS dient der systematischen Identifizierung, Dokumentation und Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Kompetenzen, unabhängig in welchem Lernkontext sie erworben wurden. Darüber hinaus ist es die Intention des ProfilPASSes, die Nutzer zu motivieren, bildungs-, berufs- oder alltagsbezogene Ziele zu entwickeln. Dieser auf einer beratungsgestützten Selbstbeurteilung beruhende Prozess verlangt eine kritische Reflexion der Fähigkeiten und Kompetenzen durch das Individuum.<sup>1969</sup> Im Hinblick auf die Entwicklung von persönlichen Zielen erfordert das Verfahren die Abschätzung von Entwicklungen und Bedarfen in der Zukunft.

Das Ziel des ProfilPASSes ist, durch die begleitete Erarbeitung eines individuellen Kompetenzprofils das Bewusstsein für die persönlichen Stärken und Schwächen zu fördern. Neben dem ProfilPASS-Dokument selbst umfasst das ProfilPASS-System ein Beratungskonzept. Das Individuum soll von einem qualifizierten Berater dabei unterstützt werden, sich mit seiner Biografie auseinanderzusetzen (biografischer Ansatz).<sup>1970</sup> Das gesamte System wird deutschlandweit von der nationalen ProfilPASS-Servicestelle koordiniert.<sup>1971</sup> Es gibt derzeit neben den ausgebildeten ProfilPASS-Beraterinnen über 50 ProfilPASS-Dialogzentren.<sup>1972</sup>

Ausgehend von biografischen Stationen wird als Ergebnis des ProfilPASS-Verfahrens ein individueller Kompetenznachweis, den das Individuum nutzen kann, um sich gegenüber Dritten darzustellen, erarbeitet. Auf der Grundlage des indivi-

1966 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass mit der Bezeichnung ‚ProfilPASS-System‘ stets das gesamte Verfahren, einschließlich der institutionellen Strukturen sowie des Beratungskonzeptes, gemeint ist. Dagegen wird das Instrument des ProfilPASS-Ordnerns auch kurz als ‚ProfilPASS‘ bezeichnet.

1967 Das entsprechende Forschungsprojekt wurde in drei Förderphasen von Juli 2002 bis März 2007 durchgeführt. Das Folgeprojekt ‚ProfilPASS in der Wirtschaft‘, welches der stärkeren Verankerung des Verfahrens im privatwirtschaftlichen Bereich dient, läuft von Juli 2009 bis Juni 2012.

1968 Hier sei darauf hingewiesen, dass es insbesondere Kontakte und einen intensiven Erfahrungsaustausch zwischen den Entwicklern des ProfilPASS-Systems und den Entwicklern des CH-Q-Verfahrens gab.

1969 Vgl. ECOTEC (2008a), S. 10 f.

1970 Dies kann sowohl als Einzel- als auch als Gruppenberatung geschehen.

1971 Vgl. BMBF (2008), S. 44.

1972 Potenzielle Nutzer des ProfilPASSes können ein Dialogzentrum oder einen Berater in ihrer Region auf der folgenden Homepage ermitteln: [http://www.profilpass-online.de/index.php?article\\_id=36&clang=0](http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=36&clang=0).

duellen Kompetenznachweises werden Ziele sowie ein individueller Aktionsplan formuliert.<sup>1973</sup> Bisher wurden 54.764 ProfilPASS-Ordner sowie 53.043 Ordner des ProfilPASSes für junge Menschen ausgegeben.<sup>1974</sup>

### 6.11.2 Analyse des ProfilPASS-Systems

#### • Entstehungskontext

Dem ProfilPASS liegt eine umfassende Machbarkeitsstudie aus dem Jahr 2003 zugrunde, in der unter anderem in Deutschland eingesetzte Weiterbildungspässe analysiert wurden.<sup>1975</sup> Nachdem das ProfilPASS-System im Sommer 2005 in 40 deutschen Regionen erprobt wurde, wurde es ab Mai 2006 am Markt bundesweit eingeführt. Dialogzentren verbreiten den ProfilPASS seither regional, während das DIE die Aufgaben der zentralen Service- und Koordinierungsstelle weiterhin übernimmt.<sup>1976</sup> Druck und Vertrieb liegen in der Hand eines Verlages. Weitere Informationen über Projektverlauf und die Beratung unterstützende Materialien stehen auf der entsprechenden Homepage zur Verfügung.<sup>1977</sup>

In erster Linie wurde der ProfilPASS top down vom BMBF und den Projektpartnern DIPF, IES und DIE eingeführt. Da die Wurzeln des ProfilPASSes und des DIE in der VHS-Bewegung liegen, an dessen Netzwerk das Verfahren stark angebunden ist, enthält das Verfahren nach der Experteneinschätzung jedoch auch Elemente eines Bottom-up-Prozesses.<sup>1978</sup>

#### • Zielsetzungen

Die bildungspolitischen Zielsetzungen des ProfilPASS-Systems<sup>1979</sup> sind die Förderung des lebenslangen Lernens, seine zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifende Einsetzbarkeit sowie die Anschlussfähigkeit an die Entwicklungen in Euro-

1973 Vgl. BMBF (2008), S. 44 f. sowie Annen/Bretschneider (2009), S. 192.

1974 Diese Auskunft wurde auf Anfrage der Verfasserin von Markus Bretschneider am 08.03.2011 erteilt.

1975 Aus der Studie ergaben sich die folgenden Empfehlungen für ein Weiterbildungspasssystem: Integration von Beratung und Bilanzierung sowie individuelle Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie. Für den zu entwickelnden Weiterbildungspass selbst wurden die zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifende Einsetzbarkeit, die Offenheit für Fremd- und Selbstbewertung, die Einbeziehung formaler, non-formaler und informeller Lernprozesse aus unterschiedlichen Lebensbereichen, die Hilfe und Motivation zu weiteren Planungsschritten, ein hoher Wiedererkennungs- und Verkehrswert unterhalb der ordnungspolitischen Ebene sowie die Anschlussfähigkeit an europäische Entwicklungen empfohlen. Vgl. Dipf/DIE/IES (2004), S.151.

1976 Bevor die Nationale Service- und Koordinierungsstelle eingerichtet wurde, hat deren Aufgaben das ProfilPASS-Konsortium ausgeführt. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006b), S. 196.

1977 Auf die Homepage kann unter <http://www.ProfilPASS.de> zugegriffen werden.

1978 Vgl. Interview 4.

1979 Neben dem ProfilPASS selbst als Kerninstrument gehören zum ProfilPASS-System daneben das Beratungskonzept, der „ProfilPASS für junge Menschen“, die Nationale Servicestelle und die dezentralen Dialogzentren zur Qualitätssicherung sowie die ProfilPASS-Homepage.

pa.<sup>1980</sup> Durch das unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelte Verfahren soll bundesweit die gesellschaftliche Akzeptanz insbesondere informell erworbener Kompetenzen gefördert werden. Darüber hinaus zielt das ProfilPASS-Konzept darauf ab, individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen zu bilanzieren, die Reflexions- und Explorationsfähigkeit zu stärken, eine Standortbestimmung vorzunehmen sowie die Eigenverantwortung und das Bewusstsein für unterschiedliche Lernwege zu verbessern.<sup>1981</sup> Auf institutioneller Ebene richtet sich der ProfilPASS an die Berufsberatung, an Bildungsinstitutionen sowie an Unternehmen, die sich als lernende Institution verstehen.<sup>1982</sup>

Die Kompetenzberatung im Rahmen des ProfilPASS-Prozesses muss nicht notwendigerweise in eine Bildungsberatung münden, welche sich als konzeptionelles Optimum jedoch als Option anschließt. Damit soll der inhaltlichen Offenheit von Beratung Rechnung getragen werden.<sup>1983</sup>

Der ProfilPASS ist an das Individuum gerichtet, da der individuelle Nutzen im Vordergrund steht. Ziel ist es, Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die eigenen Kompetenzen zu entwickeln. Bei der betrieblichen Nutzung ist jedoch auch die Anforderungsorientierung wichtig. Die Bestandsaufnahme im Rahmen des ProfilPASS-Verfahrens ist nach der Experteneinschätzung summativ, während die Überlegungen zur Weiterentwicklung des Individuums formativen Charakter haben. Der ProfilPASS hat keinen endgültigen Charakter.<sup>1984</sup> Daher lässt sich der ProfilPASS insgesamt als ein entwicklungsorientiertes bzw. formatives Verfahren bewerten. Zudem zeigt sich deutlich die Subjektorientierung des Ansatzes.

### ● Kompetenzverständnis

Kompetenzen werden im Rahmen des ProfilPASS-Konzeptes als durch Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte determinierte Fähigkeiten definiert. Ihr Erwerb, ihre Entwicklung sowie ihre Verwendung erstrecken sich in diesem Verständnis über die gesamte Lebenszeit. Darüber hinaus sind sie an das Individuum und dessen Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden.<sup>1985</sup>

---

1980 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 3.

1981 Zur Erreichung dieser Ziele wurde ein ergebnisoffener entwicklungs- und subjektorientierter Ansatz gewählt. Durch die Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes sollen die Selbsterkenntnis, die Persönlichkeitsentwicklung und das reflektierte Handeln gefördert werden. Dabei werden die Individuen insbesondere auch auf Situationen des Übergangs in den Bildungs- und Beschäftigungssystemen sowie auf die verschiedensten Mobilitätssituationen vorbereitet.

1982 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 389 sowie Interview 4.

1983 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 3 sowie Dipf/DIE/IES (2006c), S. 5.

1984 Vgl. Interview 4.

1985 Dieses Kompetenzverständnis liegt zwischen einer theoretischen Fundierung und einer pragmatischen Vorgehensweise zugunsten der Verständlichkeit für die Nutzer. Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 388.

Das ProfilPASS-Konzept differenziert generell zwischen Fähigkeiten und Kompetenzen. Dabei werden Fähigkeiten wie folgt definiert: „Fähigkeiten setzen Sach- und Anwendungswissen voraus, durch das ein Mensch in die Lage versetzt wird, eine Teil-/Aufgabe zu lösen.“<sup>1986</sup> „Kompetenz ist eine aktuell verfügbare Fähigkeit, die sich auch auf andere Situationen und Kontexte als in denen ihres Erwerbs übertragen lässt und deren Inhalt bei unterschiedlichen Anforderungen anderen Menschen erklärt bzw. demonstriert werden kann.“<sup>1987</sup> Damit werden beide Begriffe niveaumäßig voneinander abgegrenzt. Als Kriterien zur Beurteilung des Grades an Handlungsfähigkeit im jeweiligen Kontext und der Eigenverantwortung werden die Transferierbarkeit und die Aktualität gewählt.<sup>1988</sup> Die zunächst als gleichwertig ermittelten Fähigkeiten werden in Anlehnung an die Kompetenzebenen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen<sup>1989</sup> nach vier Niveaustufen unterschieden. Die vier Niveaus werden wie folgt beschrieben:

Abbildung 72: ProfilPASS-Bewertungsskala

Niveau	Beschreibung
A	Ich kann es mithilfe einer anderen Person oder einer schriftlichen Anleitung tun.
B	Ich kann es ohne Hilfe einer anderen Person oder einer schriftlichen Anleitung, das heißt selbstständig, tun.
C1	Ich kann es selbstständig auch in einem anderen Zusammenhang tun.
C2	Ich kann es selbstständig auch in einem anderen Zusammenhang tun und kann es anderen Menschen vormachen oder erklären.
Quelle: Dipf/DIE/IES (2006c), S. 21.	

Als theoretische Grundlagen weisen die Entwickler des ProfilPASS-Systems das Menschenbild der humanistischen Psychologie<sup>1990</sup>, das Lernverständnis des Konstruktivismus<sup>1991</sup> sowie den biografischen Ansatz<sup>1992</sup> aus.<sup>1993</sup> Der konkrete Bezug zu diesen

1986 Dipf/DIE/IES (2006b), S. 39 sowie Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 388.

1987 Dipf/DIE/IES (2006b), S. 39 sowie Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 389.

1988 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 389.

1989 Dieser kann beispielsweise unter <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/de> heruntergeladen werden.

1990 Im Rahmen dessen wird Beratung als Haltung und nicht als Technik verstanden. Kongruenz, Akzeptanz und Empathie sind wichtige Elemente der beraterischen Grundhaltung.

1991 Unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus wird im Rahmen des ProfilPASS-Systems kein linearer Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen gesehen, es wird der Wechsel von der Vermittlungsperspektive vorgenommen und die Bedeutung der Schaffung einer lernförderlichen Umgebung herausgestellt.

1992 Die Entwickler des ProfilPASSes gehen davon aus, dass biografisches Lernen Bildungsprozesse und Diskurse auslöst. Dies ist zentral für die Arbeit mit dem ProfilPASS. Die individuelle Biografie ist zentraler Bezugspunkt der Rekonstruktion vorhandener Kompetenzen.

1993 In die Entwicklungsarbeit fließen Expertisen verschiedener nationaler und internationaler Bildungs- und Berufsberatungsinstitutionen ein. Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 390 ff.

theoretischen Ansätzen geht jedoch aus dem ausgewiesenen Kompetenzverständnis kaum hervor. Da der ProfilPASS an den Ressourcen des Individuums orientiert ist, knüpft die ProfilPASS-Beratung an vorhandene Potenziale und deren Nutzung an.<sup>1994</sup>

Insgesamt ist das Kompetenzverständnis des ProfilPASS-Systems ein eklektizistisches und eher pragmatisches. Nach der Sichtung verschiedener Ansätze erfolgte so eine zumindest theoretisch reflektierte Herleitung des Kompetenzverständnisses.<sup>1995</sup> Positiv ist zu bewerten, dass dieses Kompetenzverständnis in gewisser Weise anschlussfähig an die europäischen Entwicklungen ist und dem Individuum eine Bewertung seiner Kompetenzen ermöglicht.

### ● Methodik

Der dem ProfilPASS zugrunde liegende biografische Ansatz dient dazu, den Blick auf den eigenen Lebenslauf als Auslöser von Bildungsprozessen und Diskursen zu nutzen. Die Lernenden werden als Semiexperten ihrer eigenen Biografie und die Berater als Semiexperten der relevanten institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungs- und Qualifikationsprozesses verstanden.<sup>1996</sup> Das an der individuellen Biografie orientierte Gespräch richtet sich nach den Relevanzkriterien des Nutzers und nicht nach einer extern vorgegebenen Struktur.<sup>1997</sup> Nutzer und Berater tragen somit den mit dem ProfilPASS verbundenen Aushandlungs- und Validierungsprozess.<sup>1998</sup>

Der ProfilPASS ist als Portfolioansatz konzipiert. Das entwicklungs- und prozessorientierte Verfahren gliedert sich in drei Stufen: die Erfassung von Tätigkeiten, die Ermittlung von Fähigkeiten sowie schließlich die Selbstbewertung. Diese drei Stufen werden auch in dem ProfilPASS-Ordner abgebildet. Bei der Erfassung der Tätigkeiten sind die Erinnerung und die Deskription zentral, während bei der Ermittlung und der Selbstbewertung Reflexion und Abstraktion im Mittelpunkt stehen. Die Stufe

---

1994 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 4. Im Sinne eines gemäßigten Konstruktivismus erhalten die Ratsuchenden durch den Berater Impulse für die Überarbeitung ihrer Wirklichkeitskonstruktion, aus denen sie entsprechende Handlungen ableiten können. Gemäß diesem Verständnis lassen sich die didaktischen Prinzipien des vorliegenden Beratungskonzeptes im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ verstehen. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 5. Unter Bezugnahme auf Mittel/Völzke sowie Alheit versteht das ProfilPASS-System die biografische Kommunikation als elaborierte Form des Fremdverstehens, wodurch in einer Kommunikationssituation eine neue Qualität der Selbstreferenzialität erzeugt wird. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 6 sowie Mittel/Völzke (1992), S. 5 und Alheit (1999), S. 34.

1995 Vgl. Interview 4.

1996 Vgl. Interview 4.

1997 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 6. Die Selbstevaluation stellt im Rahmen des ProfilPASSes hohe Anforderungen an das Subjekt, da es systematisch vorgehen und sich auf bestehende sowie neu zu generierende Daten beziehen muss, wobei es die Beratungsangebote in Anspruch nehmen kann. Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 389 f. Sofern die Nutzer von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, erhöht dies den Beratungsaufwand; die Steuerung durch die Beratenden wird größer. Vgl. Interview 4.

1998 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 6 sowie Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 390. Der ProfilPASS bietet eine Selbstexploration mit Korrektiven in Form der externen Beratung bzw. Begleitung. Der Ausgangspunkt ist die Selbsteinschätzung, wobei im Prozess auch Fremdbeurteilungen bedeutsam sind. Vgl. Interview 4.

der Bewertung soll zu einer Strukturierung und Hierarchisierung führen. Um den Prozess der Selbstbewertung zu stützen, empfehlen die Entwickler des ProfilPASSes, über die Beratung hinausgehende Fremdbewertungen einzubeziehen.<sup>1999</sup>

Im Anschluss finden die Bilanzierung und die weitere Zielfindung statt. Durch die Bilanzierung werden die bisherigen Ergebnisse zusammengeführt und gebündelt. Auf dieser Grundlage werden Ziele, der entsprechende Handlungsbedarf und der Zeithorizont für eine Umsetzung festgelegt. Der ProfilPASS ist als Ordner<sup>2000</sup> angelegt, der vom Individuum selbst, durch eine fakultative Beratung ergänzt, angewendet wird.<sup>2001</sup>

Im Rahmen der Erfassung werden die verschiedenen Orte und Zusammenhänge, in denen der Nutzer tätig war bzw. ist, betrachtet. Durch die Benennung von konkreten Aktivitäten soll das eigene Leben und Handeln rekonstruiert und die Ermittlung von Fähigkeiten vorbereitet werden, in der das Individuum die Anforderungen und die Qualität seiner ausgeführten Tätigkeiten sowie die hierbei eingesetzten Fähigkeiten, Kenntnisse, Wissensbestände und persönlichen Eigenschaften reflektieren muss. So werden die Tätigkeiten während der Durchführung des Beratungsprozesses in Fähigkeiten überführt. Die Selbstbewertung übernimmt eine filternde Funktion, da somit nur die persönlich wichtigsten Fähigkeiten berücksichtigt werden. Das Individuum soll die eigenen Fähigkeiten reflektieren und auf seine Stärken fokussieren. Dabei sind persönliche Werte und Interessen relevant.<sup>2002</sup>

Insgesamt ist die starke Fokussierung des ProfilPASSes auf Selbstbewertungen positiv im Sinne der Subjektorientierung zu bewerten. Dies hat jedoch wiederum negative Auswirkungen auf die Aussagekraft und die Akzeptanz der Ergebnisse. Eine Validierung der individuellen Kompetenzen enthält das Verfahren ebenso nicht.

## • Akteure

Die zentralen am ProfilPASS-Verfahren beteiligten Akteure sind die Nutzer und die Berater. Daneben wurde im Zuge der bundesweiten Implementierung des ProfilPASS-Systems eine Infrastruktur weiterer Akteure geschaffen. Hierzu zählen die Nationale

---

1999 Vgl. Interview 4 sowie Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 391.

2000 Im ProfilPASS werden die folgenden acht Tätigkeitsfelder berücksichtigt: 1. Hobbys und Interessen, 2. Haushalt und Familie, 3. Schule, 4. Berufsausbildung, 5. Wehrdienst, Zivildienst, Freiwilliges Soziales Jahr, 6. Arbeitsleben, Praktika, Jobs, 7. politisches und soziales Engagement/Ehrenamt und 8. besondere Lebenssituationen. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006f).

2001 Möglich ist diese Beratung als Teil von Weiterbildungsveranstaltungen sowie speziellen ProfilPASS-Kursen, die als Gruppen- oder Einzelberatung durchgeführt werden können. Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 391.

2002 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 393 f.

Servicestelle, die Dialogzentren<sup>2003</sup>, ein Multiplikatorenpool sowie konzeptionell vorgesehen künftig ein Beirat<sup>2004</sup>. Die Dialogzentren, welche oftmals Volkshochschulen sind, setzen das System als bundesweit verteilte, dezentrale Organisationen vor Ort ein und leisten zudem einen Beitrag zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Verbreitung des Instruments ProfilPASS. Die Multiplikatoren qualifizieren und zertifizieren die Berater hinsichtlich der Nutzung des ProfilPASSes. Der Beirat ist perspektivisch als Aufsichtsgremium vorgesehen, das zudem Empfehlungen hinsichtlich der Weiterentwicklung des ProfilPASSes ausspricht.<sup>2005</sup>

Von der Nationalen Service- und Koordinierungsstelle wird der Multiplikatorenpool verwaltet; sie vermittelt ggf. zwischen Angebot und Nachfrage.<sup>2006</sup> Zudem ist es ihre Aufgabe, dem Beirat über ihre Tätigkeiten zu berichten. Dieser unterstützt die Servicestelle bei der Verbreitung und Weiterentwicklung des Verfahrens sowie bei der Gewährleistung der Anschlussfähigkeit an europäische Entwicklungen.<sup>2007</sup> Insgesamt bildet die Nationale Service- und Koordinierungsstelle das Dach der Organisation des gesamten ProfilPASS-Systems. Sie verantwortet die Öffentlichkeitsarbeit sowie in Kooperation mit den Dialogzentren das ProfilPASS-System. Zudem ist sie verantwortlich für die Auswahl und ggf. Qualifizierung von Multiplikatoren, die Verwaltung des Trainerpools bzw. die Vermittlung von Multiplikatoren sowie ggf. für die Koordination und Organisation von Beraterqualifizierungen.<sup>2008</sup>

Da die Verankerung des ProfilPASSes auf institutioneller Ebene im Bereich der Unternehmen sowie in Bildungsinstitutionen bisher sehr gering ist, gibt es seitens der Entwickler des Verfahrens Bemühungen, den ProfilPASS auch in diesen Bereichen stärker zu verankern. Dies geschieht derzeit beispielsweise durch das Projekt ProfilPASS in der Wirtschaft<sup>2009</sup>.

---

2003 Dialogzentren können neben Bildungseinrichtungen auch soziale Organisationen oder Unternehmen sein. Derzeit soll der ProfilPASS stärker in der Wirtschaft verankert werden. Konkrete Ziele dieses Anliegens sind die Erhöhung der Akzeptanz des Instrumentes sowie der darüber gewonnenen Ergebnisse, um somit den unmittelbaren Nutzen für das Individuum und die Unternehmen zu steigern. Vgl. hierzu Projektantrag ProfilPASS in der Wirtschaft (Untertitel des Projektes: Erhöhung der Akzeptanz von Kompetenzfeststellung in Unternehmen. Unterstützung berufsorientierender Maßnahmen. Erschließung neuer Einsatzfelder).

2004 Bislang ist der Beirat die „wissenschaftliche Begleitung“ in den immer wieder durch das BMBF verlängerten Projektphasen.

2005 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 4.

2006 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 407.

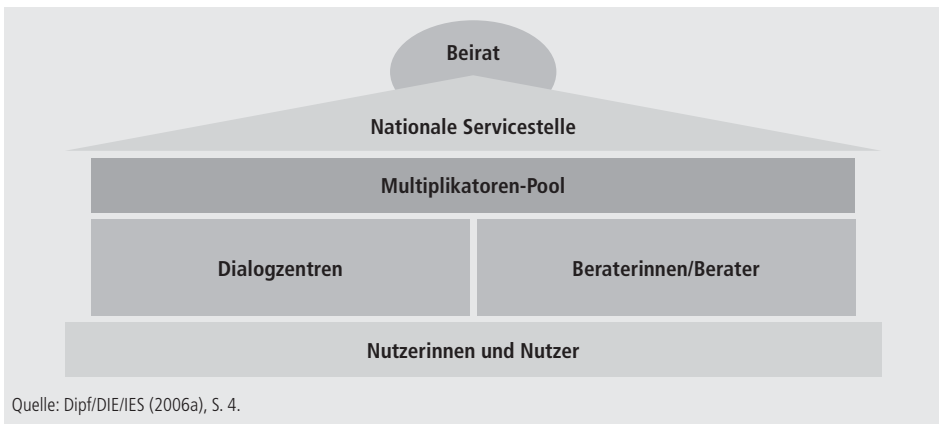
2007 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 9.

2008 Die Nationale Service- und Koordinierungsstelle ist verpflichtet, dem Beirat am Ende eines jeden Geschäftsjahres einen Tätigkeitsbericht vorzulegen. Der Bericht umfasst statistische und wirtschaftliche Angaben sowie die Ergebnisse der Evaluation und die Planung für das Folgejahr. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 5.

2009 Nähere Informationen zu diesem Projekt sind verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=579>.



Abbildung 73: Akteursstrukturen des ProfilPASS-Systems



### • Normen und Standards

Den ProfilPASS-Beratern wird ein hohes Maß an beraterischer Freiheit zugestanden. Das ProfilPASS-Qualitätskonzept soll einerseits den für die Beratung notwendigen Handlungsspielraum gewährleisten und andererseits durch entsprechende Standards den Interessen der Nutzer Ausdruck verleihen. Diese Standards reglementieren die Arbeit mit dem ProfilPASS. Ein Bestandteil des Qualitätskonzeptes ist die Offenlegung der in der ProfilPASS-Organisation ablaufenden Prozesse und die Definition der Verantwortlichkeiten auf den verschiedenen Ebenen. Beispielsweise wird über ein Qualifizierungs- und Zertifizierungssystem der Zugang von Beratenden zur ProfilPASS-Beratung gesteuert. Des Weiteren werden neben allgemeinen Standards explizit Standards für die Input-, Prozess- und Outputdimension der Arbeit mit dem ProfilPASS formuliert. Schließlich gibt es ein Feedbacksystem, um Kritik zu äußern.<sup>2010</sup> Ein weiteres Element der Qualitätssicherung ist die vorgegebene Rezertifizierung der Berater nach zwei Jahren.<sup>2011</sup>

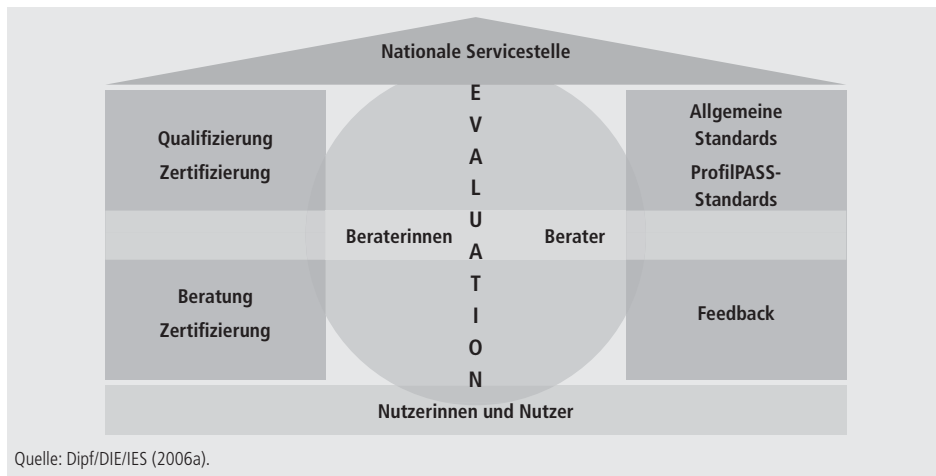
Hier muss festgestellt werden, dass die Gewährleistung der Qualität des Verfahrens aufgrund seiner hohen Individualität eher schwierig ist. Die Qualität des Verfahrens hängt letztlich sehr stark von dem ProfilPASS-Berater ab. Neben dem obigen Qualitätskonzept, welches eher strukturelle Standards vorgibt, setzt das ProfilPASS-Qualifizierungskonzept daher zudem personenbezogene Standards fest. Das Verfahren wendet sich in erster Linie an Berater mit Vorerfahrungen, die durch die Qualifizierung zum Umgang mit dem ProfilPASS in den unterschiedlichsten Kontexten

<sup>2010</sup> Vgl. Dlpf/DIE/IES (2006a), S. 3.

<sup>2011</sup> Siehe hierzu [http://www.profilpass-online.de/files/qualitaet\\_rezertifizierung\\_10\\_07\\_07.pdf](http://www.profilpass-online.de/files/qualitaet_rezertifizierung_10_07_07.pdf).

ten befähigt werden sollen.<sup>2012</sup> Neben den persönlichen Anforderungen wird von ProfilPASS-Beratenden eine Beratungsqualifikation sowie eine vorherige beraterische Tätigkeit erwartet.<sup>2013</sup> Die Qualifizierungsmodule für Beratende<sup>2014</sup> werden ausführlich in dem ‚Curriculum für die Kompetenzentwicklung von Beratenden und Kursleitenden‘ dargestellt.<sup>2015</sup>

Abbildung 74: ProfilPASS-Qualitätskonzept



- 2012 Das Konzept umfasst die folgenden Materialien: einführende Informationen zur Qualifizierung sowie Handlungsempfehlungen für Beratende und einen Multiplikatorenordner für die Multiplikatoren. Zur Unterstützung der Qualifizierung werden einführende Informationen, Handreichungen und ein Praxisleitfaden eingesetzt. Zeitlich umfasst die Qualifizierung zwei obligatorische und zwei weitere fakultative Tage. Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 406 sowie Dipf/DIE/IES (2006a), S. 6. Im Rahmen des ProfilPASS-Beratungsprozesses werden an den Berater verschiedene Anforderungen gestellt, die er im Sinne einer entwicklungsförderlichen Beratung zu erfüllen hat. Dies sind Kongruenz bzw. Echtheit, Wertschätzung bzw. Akzeptanz sowie Empathie. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 5.
- 2013 Vgl. Interview 4. Dabei sollten in der Regel ein Hochschulabschluss, vorzugsweise mit Bezug zur beraterischen Tätigkeit, und mehrjährige Beratungserfahrung vorliegen. Zum Überblick über die Teilnahmevoraussetzungen vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 6.
- 2014 Nach Abschluss des fünften Moduls erhalten die Teilnehmenden an Beraterqualifizierungen ein Zertifikat, wodurch sie für zwei Jahre zur Durchführung von Beratungen mit dem ProfilPASS berechtigt sind. Eine Erneuerung des Zertifikates um weitere zwei Jahre ist durch die Teilnahme an halbtägigen Fortbildungsveranstaltungen für Beratende oder durch die Vorlage eines praktischen Umsetzungsszenarios möglich. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 7.
- 2015 In diesem Dokument sind für jedes einzelne Modul jeweils die dafür benötigte Zeit, die anzustrebenden Lernziele und durchzuführenden Aktivitäten sowie die hierbei anzuwendenden Methoden und die zu verwendenden Materialien dargestellt. Die Nationale Servicestelle kann Beraterinnen und Berater auch ohne die Teilnahme an der Beraterqualifizierung als ProfilPASS-Berater/-innen akzeptieren, sofern diese Äquivalenzqualifikationen nachweisen können. Die qualifizierten Beratenden erhalten die sogenannten „Handlungsempfehlungen für Beratende und Kursleitende“. Gleichwohl der ProfilPASS-Beratungsprozess sehr individuell geprägt ist, geben diese Handlungsempfehlungen Hinweise, wie dieser Prozess idealtypisch gestaltet werden kann. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006e).

Innerhalb des ProfilPASS-Dokumentes selbst soll die Checkliste für die ProfilPASS-Beratung einen Abgleich zwischen Anspruch des ProfilPASS-Systems und der Umsetzung durch den ProfilPASS-Beratenden ermöglichen.<sup>2016</sup>

Neben den Voraussetzungen, die die Beratenden mitbringen müssen, um zur Qualifizierung zugelassen zu werden, sowie der Vorbereitung auf die Tätigkeit im Rahmen der Qualifizierungen selbst gelten verbindliche Beratungsstandards. Sie lassen sich unterscheiden nach Allgemeinen Standards<sup>2017</sup>, die in jeder Bildungs- bzw. Berufsberatungssituation zu erwarten sind, und ProfilPASS-Standards, die sich explizit auf die Arbeit mit dem ProfilPASS beziehen.<sup>2018</sup> Die ProfilPASS-spezifischen Standards sind auf die mit der Bearbeitung des ProfilPASSes verbundenen Anforderungen bezogen und können nach Input-<sup>2019</sup>, Prozess-<sup>2020</sup> und Outputstandards<sup>2021</sup> unterschieden werden. Abbildung 75 zeigt die Prozessschritte des ProfilPASS-Beratungsprozessmodells.

Insgesamt werden im Rahmen des ProfilPASS-Systems vor allem Input- und Prozessstandards vorgegeben. Neben dem Qualifizierungskonzept für Beratende müssen neue Multiplikatoren ebenfalls eine eintägige Qualifizierung durchlaufen. Die Zertifizierung als ProfilPASS-Beratender ist Voraussetzung für die Teilnahme

2016 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006 f.), S. 2.

2017 Als allgemeine Standards für Beratende sind auf nationaler Ebene u. a. die vom Deutschen Verband für Berufsberatung (dvb) definierten Qualitätsstandards sowie auf internationaler Ebene die berufsethischen Normen des Weltverbands für Bildungs- und Berufsberatung (AIOBP, Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle) sowie die sogenannten MEVOC-Kompetenzstandards einzuhalten. Die AIOBP-Standards können in ihrem Allgemeingrad auch auf Beratungen mit dem ProfilPASS angewendet werden. Die MEVOC-Kompetenzstandards beziehen sich in einigen Teilen allgemein auf Beratungssituationen und können in diesen Teilen auch Geltung für die ProfilPASS-Beratung beanspruchen. Die Teile, die sich auf die Berufsberatung beziehen, gelten dann, wenn der ProfilPASS im Rahmen von Berufsberatungen zum Einsatz kommt. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 10.

2018 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 9.

2019 Die Inputstandards sind Voraussetzungen für eine Erfolg versprechende Bearbeitung des ProfilPASSes. Dies sind sowohl Grundprinzipien der Beratung (vgl. Abschnitt Kompetenzverständnis) als auch Empfehlungen zur Organisation und zeitlichen Strukturierung der ProfilPASS-Beratung. Die folgenden didaktischen Prinzipien liegen dem ProfilPASS-Konzept zugrunde: Verfahrenstransparenz, Teilnehmerorientierung, Unterstützung bei der Selbststeuerung/Selbstorganisation, Beratung in allen Abschnitten des ProfilPASSes, Kompetenzorientierung, Reflexionsorientierung, Lerninteressenorientierung und Sicherung lebens- und lernbiografischer Kontinuität. Im Rahmen der Verfahrenstransparenz ist die Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit auf organisatorischer, inhaltlicher, methodischer und medialer Ebene als Voraussetzung für Partizipation und Motivation zu gewährleisten. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 6 ff. sowie Dipf/DIE/IES (2006c), S. 5.

2020 Die ProfilPASS-Outputstandards ermöglichen grundsätzlich zwei unterschiedliche Szenarien: Der ProfilPASS kann Bestandteil eines übergeordneten Angebotes sein, oder es können explizite ProfilPASS-Beratungen als eigenständige Veranstaltungen angeboten werden. In beiden Fällen sollen alle Schritte des Beratungsprozessmodells durchlaufen werden. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 12 f.

2021 Die ProfilPASS-Outputstandards lassen sich nach allgemeinen und individuellen Beratungszielen unterscheiden. Die allgemeinen Beratungsziele ergeben sich aus dem Auftrag des ProfilPASS-Projekts. Die Erreichung der individuellen Beratungsziele ist entsprechend dem zu Beginn des Prozesses festgelegten Beratungsauftrag und der Ausgangsmotivation festzustellen. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 14 f.

an dieser Qualifizierung.<sup>2022</sup> Beide Qualifizierungen sind modularisiert und bauen inhaltlich aufeinander auf.<sup>2023</sup> Nach Abschluss des Lehrgangs erhalten die Multiplikatoren ein Zertifikat, das sie zur Durchführung von Beraterqualifizierungen berechtigt.<sup>2024</sup>

Abbildung 75: Prozessschritte des ProfilPASS-Beratungsprozessmodells

Prozessschritt	Ziel
<b>Vorbereitung</b>	Entwicklung eines Umsetzungsszenarios Gestaltung der konkreten Beratungssituation
<b>Anfangsphase</b>	Klärung des Beratungsauftrages (ggf. mit Kontrakt) Eingangsberatung (PASS-Ausgabe und Einführung)
<b>Erfassungsphase</b>	Zusammenstellung biografischer Elemente Begleitende Unterstützung der Selbstexploration
<b>Bilanzierungsphase</b>	Erstellung einer Kompetenzbilanz Ermittlung von Stärken
<b>Entwicklungsphase</b>	Formulierung von Entwicklungszielen Erarbeitung eines Aktionsplanes
<b>Abschlussphase</b>	Abschlussberatung und Übergabe des Nachweises Evaluation des Beratungsauftrages
<b>Nachbereitung</b>	Übersicht gelungener/problematischer Elemente Konsequenzen für weitere Beratungssituationen
Quelle: Dipf/DIE/IES (2006d), S. 8 sowie Dipf/DIE/IES (2006c), S. 6.	

Die Qualitätsüberprüfung im Rahmen des ProfilPASSes erfolgt über ein differenziertes Rückmeldeverfahren.<sup>2025</sup> Die Nationale Servicestelle und die Beratenden stehen bei der Durchführung von Fortbildungen in einem Dialog. Zudem erhält die Servicestelle von den Beratenden ein Feedback über die Qualifizierungsmaßnahmen. Schließlich werden regelmäßig Evaluationen durchgeführt, die den Beratenden und Nutzenden die Möglichkeit geben, ihre Erfahrungen in die weitere Entwicklungsarbeit des Instruments einfließen zu lassen.<sup>2026</sup> Einen Überblick über das Rückmeldeverfahren des ProfilPASSes gibt die Abbildung 76.

2022 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 8.

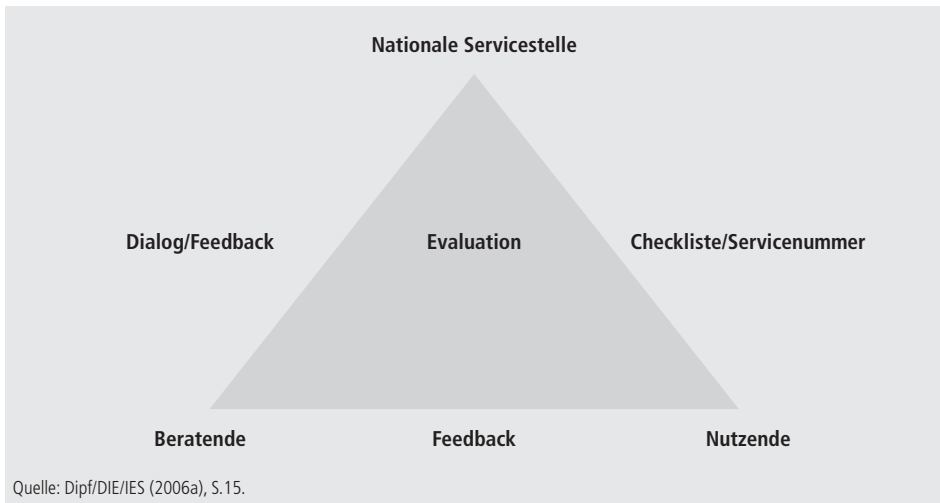
2023 Sie umfasst sechs Zeitstunden und umfasst die drei inhaltlichen Schwerpunkte Qualifizierungskonzept für Beratende, Umsetzung des Qualifizierungskonzepts für Beratende sowie Aufgaben der Multiplikatoren. Zur Unterstützung der Qualifizierung von Beratenden erhalten die Multiplikatoren den Multiplikatorenordner sowie das ProfilPASS-Qualitätsmanual.

2024 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 8 f.

2025 So haben die Nutzenden beispielsweise die Möglichkeit der Beurteilung der Beratung durch eine dem ProfilPASS beigefügte Checkliste sowie durch einen im Internet zur Verfügung stehenden Fragebogen.

2026 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 15.

Abbildung 76: Rückmeldeverfahren des ProfilPASS



### • Verfügungsrechte

Den institutionellen Akteuren kommen im Rahmen des ProfilPASS-Systems weitreichende Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen zu. Die Dialogzentren haben Gestaltungsspielräume, den ProfilPASS entsprechend den Bedürfnissen und Anforderungen ihrer Region sowie insbesondere ihrer Zielgruppe zu gestalten.<sup>2027</sup> Mit der Zertifizierung als Dialogzentrum erwerben sie das Recht, mit dem ProfilPASS zu werben<sup>2028</sup> und Beratende zu qualifizieren. Die Berater der Dialogzentren setzen den ProfilPASS eigenständig entsprechend dem jeweiligen Kontextes ein. Die Berater selbst erwerben durch die Schulung das Recht, das Verfahren durchzuführen und ein entsprechendes Zertifikat an die Nutzer zu vergeben.<sup>2029</sup> Bei der Ausgestaltung des Beratungsprozesses haben die Berater ebenfalls erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten.

Nach Abschluss des ProfilPASS-Beratungsprozesses erhalten die Nutzer von den Beratenden den ‚ProfilPASS-Kompetenznachweis‘<sup>2030</sup>, der das Durchlaufen des Selbstexplorationsprozesses bescheinigt.<sup>2031</sup> Den ProfilPASS-Kompetenznachweis dürfen nur zertifizierte ProfilPASS-Beratende ausstellen, die ihn bei der Nationalen

2027 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006d), S. 3.

2028 Dabei werden sie durch die Nationale Service- und Koordinierungsstelle unterstützt. Der Name ProfilPASS ist patentrechtlich als Marke geschützt.

2029 Vgl. Interview 4.

2030 Ein Muster des ProfilPASS-Kompetenznachweises befindet sich im Anhang M.

2031 Auf Wunsch werden in diesem Zertifikat die ermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Niveaustufen mit bescheinigt.

Servicestelle beziehen können.<sup>2032</sup> Der Kompetenznachweis ist das ‚Frontend‘ des Prozesses, welches nach außen hin sichtbar wird. Er wird ausschließlich an Personen vergeben, die die Beratung genutzt haben.<sup>2033</sup> Nach Einschätzung der Entwickler bietet der ProfilPASS Potenziale für die Personalentwicklung sowie die Personalrekrutierung.<sup>2034</sup> Aus dem ProfilPASS ergeben sich jedoch keine Berechtigungen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt.<sup>2035</sup> Die Nutzer haben lediglich das Recht, über den Umgang mit den Ergebnissen des Prozesses zu verfügen.<sup>2036</sup> Ursprünglich sollte der ProfilPASS als ein Verfahren zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen gestaltet werden, was zu weitreichenderen Verfügungsrechten für die Berater sowie die Nutzer geführt hätte. Ein Rechtsgutachten zeigte jedoch, dass die Zertifizierung aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland nicht möglich ist.<sup>2037</sup>

### ● **Verfahrenskoordination**

Die Nationale Servicestelle steuert das System zentral, indem sie die Dialogzentren ernennt und zertifiziert.<sup>2038</sup> Zudem erhalten die Dialogzentren die Auflage, Multiplikatoren und Beratende zu qualifizieren, wobei für die Beratenden aufgrund der Qualitätssicherung Zugangsvoraussetzungen bestehen: Sie müssen formale Qualifikationen, Berufserfahrung oder entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen nachweisen.<sup>2039</sup>

Auf der Ebene der Multiplikatoren und der Berater lassen sich marktmäßige Strukturen identifizieren, da Dialogzentren und Beratende selbstständig, selbstorganisiert und auf eigene Rechnung tätig sind. Es kommt hier jedoch wie bereits erwähnt ggf. zu einer Koordination von Angebot und Nachfrage durch die Nationale Service- und Koordinierungsstelle.<sup>2040</sup>

Im Wirkungsbereich der Dialogzentren ist schließlich der Koordinationsmechanismus des Netzwerkes dominierend. Die Dialogzentren verfügen über regionale oder klientenspezifische Netzwerke und verbreiten den ProfilPASS innerhalb dieser

---

2032 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 14.

2033 Vgl. Interview 4.

2034 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 401.

2035 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 392 sowie Interview 4.

2036 Dies führt bei der Nutzung des ProfilPASSes in Zusammenarbeit mit den ARGEn zu Problemen, da dort das Ergebnis des Verfahrens als Beleg vorgelegt werden muss. Vgl. Interview 4.

2037 Vgl. Füssel (2003).

2038 Dies erfolgt nur, nachdem die potenziellen Dialogzentren Angaben zu ihren Aktivitäten gemacht haben. Der Zugang zum ProfilPASS-System ist damit für Organisationen geregelt.

2039 Vgl. Interview 4.

2040 Vgl. Interview 4.

Netzwerke.<sup>2041</sup> Zahlreiche Dialogzentren kommen aus dem Volkshochschulbereich. Dies ist das zentrale Netzwerk, auf das der ProfilPASS bei seiner Verbreitung zurückgreift.<sup>2042</sup> Die Dialogzentren arbeiten mit der Nationalen Servicestelle neben dem Erfahrungsaustausch eng bei der Akquisition von strategischen Partnern zusammen, wodurch sie einen Beitrag zur Qualitätssicherung des ProfilPASS-Prozesses sowie zur Erhöhung des Vertrauens und der Transparenz leisten.<sup>2043</sup>

Auf der Beratungsebene besteht die Möglichkeit, zwischen Individuum und Berater einen Kontrakt über den Verlauf des Beratungsprozesses abzuschließen.<sup>2044</sup> Dies lässt sich ebenfalls als Kennzeichen marktmäßiger Strukturen einordnen.

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Die Beratenden versuchen im Rahmen des ProfilPASS-Prozesses den Nutzer möglichst weitgehend über das Konzept und den Ablauf des Beratungsprozesses aufzuklären. Zu Beginn des Prozesses wird versucht, die Informationsasymmetrien zwischen dem Berater und dem Nutzer zu überwinden, indem der Beratungsauftrag geklärt wird. Dies geschieht dadurch, dass der Nutzende sein Anliegen konkretisiert und das Beratungsangebot vorgestellt wird. Zwischen Berater und Nutzer liegt eine klassische Principal-Agent-Beziehung vor. Die damit verbundenen Unsicherheiten für den Nutzer als Auftraggeber können im Rahmen des ProfilPASS-Prozesses durch eine Festlegung des Beratungsauftrages geklärt werden, welche ggf. in dem Abschluss einer Arbeitsvereinbarung mündet.<sup>2045</sup>

Gleichwohl das Signaling durch das Individuum im Rahmen des ProfilPASS-Verfahrens von zentraler Bedeutung ist, ist dieses weniger dazu angehalten, klassische Instrumente des Signalings wie etwa Zertifikate zu nutzen. Vielmehr stehen biografische Lebensabschnitte des Individuums im Vordergrund, aus denen Kompetenzen und Fähigkeiten abgeleitet werden. Nachweise werden dabei sinnvollerweise zur Dokumentation der Kompetenzen und Fähigkeiten genutzt, stehen jedoch nicht im Vordergrund.

Screening ist innerhalb des ProfilPASS-Prozesses von sehr untergeordneter Bedeutung. Die Beratenden führen keinerlei Verfahren durch, um die Kompetenzen des Individuums zu überprüfen. Die Nutzer ihrerseits haben kaum Möglichkeiten, sich vorab Informationen über die Berater oder die Dialogzentren einzuholen, da es

---

2041 Neben ihrer Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit sind sie Ansprechpartner für Interessierte, wobei sie die Nationale Service- und Koordinierungsstelle durch Materialien unterstützt. Diese wirbt ihrerseits auf ihren Internetseiten sowie in Publikationen für die Dialogzentren.

2042 Die Wurzeln des ProfilPASSes liegen in der Volkshochschulbewegung. Vgl. Interview 4.

2043 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006b), S. 195 f.

2044 Vgl. Neß/Bretschneider/Seidel (2007), S. 394 f.

2045 Daneben ist es Aufgabe des Beraters, den Nutzer über Hintergrund der Entstehung sowie Aufbau und Ablauf des ProfilPASSes zu informieren. Vgl. Dipf/DIE/IES (2006c), S. 9.

derzeit in Deutschland noch keine übergeordnete Beratungseinrichtung gibt, die potenziellen Nutzern von Anerkennungsverfahren Informationen darüber bereitstellt. Ihre Informationen beziehen sie in der Regel aus dem Internet oder durch andere Informationsmaterialien. Dadurch dass alle Dialogzentren von der Servicestelle zertifiziert werden, haben die ProfilPASS-Nutzer die Sicherheit, dass sie eine professionelle Beratung erhalten.<sup>2046</sup>

### 6.11.3 Überblick und Typologisierung des ProfilPASS-Systems

Die mit dem ProfilPASS verfolgten bildungspolitischen Zielsetzungen orientieren sich in erster Linie am informellen Lernen, was typisch ist für den sekundierenden Verfahrenstyp. Ebenso spricht die eher formative Ausrichtung des Verfahrens für diese Zuordnung. Die im Rahmen des ProfilPASSes eingesetzten Methoden legen den Fokus auf die Selbstbeurteilung durch das Individuum, wobei es der Berater unterstützt. Die am ProfilPASS beteiligten Akteure stammen vornehmlich aus dem Non-Profit-Sektor, was ebenso charakteristisch ist für den sekundierenden Typ. Derzeit bemüht man sich jedoch um stärkere Einbindung der Privatwirtschaft. Für die Einordnung des Verfahrens als sekundierend spricht weiter, dass das Individuum in erster Linie den Maßstab für die Ausgestaltung und die Ziele des Verfahrens vorgibt. Das Verfahren zeichnet sich durch eine starke Individuenorientierung aus. Die institutionellen Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen werden jedoch durch Akkreditierungen vergeben, was eher den autonomen Typ charakterisiert. Jedoch spricht die Beurteilung des Kriteriums der individuellen Verfügungsrechte wiederum für eine Einordnung des Verfahrens als sekundierend, da lediglich verfahrensintere Berechtigungen aus dem Verfahren resultieren. Im Hinblick auf die Verfahrenskoordination sind Netzwerkstrukturen dominierend. Die Ausprägung regionaler Märkte ist unterschiedlich. Nicht ganz eindeutig ist wiederum die Bewertung der Nutzung von Instrumenten des Signalings und Screenings, wie in der obigen Übersicht zu erkennen ist. Diese Einordnung lässt sich in der Gesamtschau der Kriterien ebenfalls klar vornehmen.

Abbildung 77 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Analyse des ProfilPASS-Systems.

---

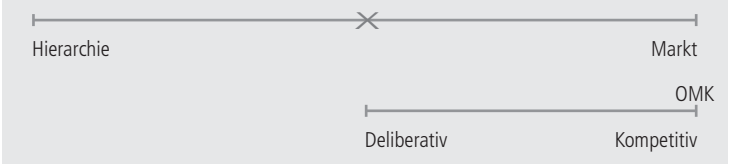
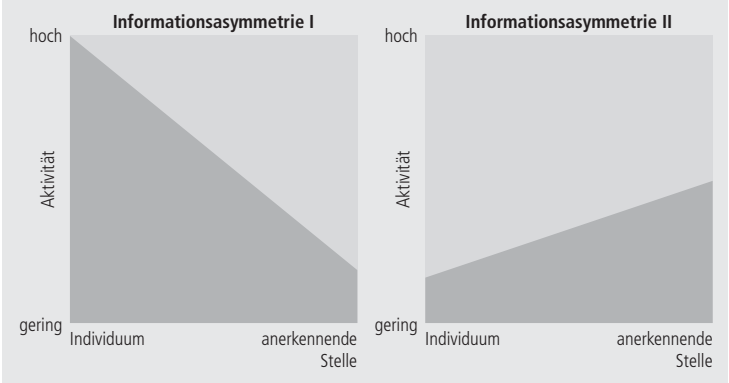
2046 Vgl. Dipf/DIE/IES (2006a), S. 8.



Abbildung 77: Überblick der Analyseergebnisse des ProfilPASS-Systems

Kriterium	Ausprägung													
<b>Zielsetzung</b>	eher summativ <input type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input checked="" type="checkbox"/>											
<b>Kompetenzverständnis</b>														
Entstehungskontext	Theorie <input checked="" type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>											
Dimensionierung	Aushandlungsprozess zwischen den Mitgliedern des Projektkonsortiums: DIE, Dipf und IES													
	<table border="1"> <tr><td>A Fähigkeit</td></tr> <tr><td>B Fähigkeit</td></tr> <tr><td>C1 Kompetenz</td></tr> <tr><td>C2 Kompetenz</td></tr> </table>			A Fähigkeit	B Fähigkeit	C1 Kompetenz	C2 Kompetenz							
A Fähigkeit														
B Fähigkeit														
C1 Kompetenz														
C2 Kompetenz														
<b>Methodik</b>														
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input checked="" type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>											
Ablaufschritte	Ggf. ergänzt durch Fremdeinschätzungen, Berater unterstützen Selbsteinschätzung													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Identifizierung</th> <th>Beurteilung</th> <th>Validierung</th> <th>Zertifizierung</th> <th>Formale Anerkennung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>				Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifizierung	Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung										
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>											
	Ggf. können Bescheinigungen wie Arbeitszeugnisse o. Ä. eingebracht werden													
<b>Akteure</b>	<pre> graph TD     Beirat["Beirat (derzeit Begleitgruppe)"] -- berichtet --&gt; NS["Nationale Servicestelle"]     NS -- unterstützt --&gt; Beirat     NS -- "unterstützt, zertifiziert" --&gt; DZ["Dialogzentren"]     NS -- "wählt aus, qualifiziert und verwaltet" --&gt; M["Multiplikatoren"]     DZ -- "qualifizieren und zertifizieren" --&gt; B["Berater"]     M -- "qualifizieren und zertifizieren" --&gt; B     B -- beraten --&gt; N["Nutzende"]     </pre>													

Fortsetzung Abbildung 77

Kriterium	Ausprägung						
<b>Normen und Standards</b>							
Zieldimension  Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Input <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Prozess <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Output <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Berufliche Standards <input type="checkbox"/></td> <td>Bildungsstandards <input type="checkbox"/></td> <td>Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input <input checked="" type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>	Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
Input <input checked="" type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>					
Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfügungsrechte</b>							
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen  Berechtigungen	<p>Nationale Servicestelle: Zertifizierung der Dialogzentren, Auswahl und Qualifizierung der Multiplikatoren                  Dialogzentren: Gestaltung des ProfilPASSes entsprechend regionalen Anforderungen, Qualifizierung und Zertifizierung der Berater                  Multiplikatoren: Qualifizierung und Zertifizierung der Berater                  Berater: Durchführung der Beratung</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Abschluss <input type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Zertifikat <input type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bildungssystem <input type="checkbox"/></td> <td>Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/></td> <td>Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Abschluss <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungssystem <input type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>
Abschluss <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/>					
Bildungssystem <input type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfahrens-koordination</b>							
<b>Signaling/ Screening</b>							
Quelle: Eigene Darstellung.							

## 6.12 Norwegisches Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanz

### 6.12.1 Darstellung des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanz

Die Anerkennung von Kompetenzen ist in Norwegen in eine längere Tradition eingebunden. So begann 1999 die norwegische Strategie für lebenslanges Lernen mit der Kompetenzreform. Diese verfolgte drei grundlegende Ziele, die für die Anerkennung von Kompetenzen in Norwegen von zentraler Bedeutung sind. So sollte allen Erwachsenen ein verbrieftes Recht auf Bildung entsprechend ihren Bedürfnissen gewährt werden. Daneben wurde der Arbeitsplatz als wichtiges Lernfeld für die Beschäftigten anerkannt. Schließlich wurde mit der Reform das Ziel verfolgt, ein nationales System zur Validierung und formalen Anerkennung des formalen, non-formalen und informellen Lernens zu schaffen, welches nicht Bezug nimmt auf Lernziele oder Lernzeit, wodurch Personen Anrechnungspunkte (Credits) für ihr Lernen am Arbeitsplatz, zu Hause oder durch andere Aktivitäten erhalten.<sup>2047</sup> Um insbesondere dieses letzte Ziel zu erreichen, wurde 1999 das nationale Validierungsprojekt gestartet.<sup>2048</sup>

Während des dreijährigen nationalen Projektes wurden verschiedene lokale Entwicklungsprojekte durchgeführt. Im Rahmen dessen wurden verschiedene Methoden und Instrumente zur Validierung des non-formalen und informellen Lernens entwickelt. Dies geschah in drei Sektoren: im formalen Bildungssystem, im privatwirtschaftlichen Bereich der Unternehmen sowie im sogenannten dritten Sektor. Die qualitativen und quantitativen Daten dieser Entwicklungsprojekte sowie weitere Erhebungen bildeten die Grundlage des neuen norwegischen Gesetzesrahmens. Dieser bezieht sich auf die individuellen Rechte zur Validierung und Anerkennung hinsichtlich der oberen Sekundarbildung und der Hochschulbildung. Inzwischen sind in Norwegen umfassende Maßnahmen zum Aufbau eines Validierungssystems unternommen worden.<sup>2049</sup> Der gesetzliche Rahmen für die Validierung und Anerkennung von vorhandenen Kompetenzen ist in Norwegen mit den entsprechenden Gesetzen des Bildungssystems sowie mit den Rechten der Individuen verknüpft.<sup>2050</sup>

Im Jahr 2003 durchliefen in Norwegen im Bereich der höheren Sekundarbildung 10.500 Personen ein Anerkennungsverfahren, wovon sich 8.400 auf berufliche Fächer bezogen. In den Jahren 2000 bis 2005 nahmen insgesamt ungefähr 60.000 Personen an einer Anerkennungsprozedur im Bereich der höheren Sekundarbildung teil, wovon etwa 80 % in Bezug auf berufliche Fächer durchgeführt wurden.<sup>2051</sup>

---

2047 Vgl. Mohn (2007a), S. 97.

2048 Vgl. Mohn (2007a), S. 98.

2049 Vgl. Mohn (2007a), S. 98.

2050 Vgl. Mohn (2007a), S. 98.

2051 Vgl. Carlsen et al. (2006), S. 46.

Für den Bereich der Hochschulbildung bewarben sich für die Zulassung zu einem Studienprogramm im Jahr 2001 (dem ersten Jahr, in dem dies möglich war) rund 6.000 Personen im Alter von 25 Jahren und älter. In den darauffolgenden Jahren ging diese Zahl auf 2.700 im Jahr 2006 zurück. Die Hälfte der Bewerber strebt einen Hochschulabschluss im Bereich Gesundheit und soziale Studiengänge an und etwa ein Fünftel im Bereich pädagogischer Studiengänge, zumeist Bachelorabschlüsse an *Colleges*. In den Jahren 2001 bis 2006 wurden 50 bis 70 % der Bewerber für das Studienprogramm ihrer Wahl als qualifiziert befunden. Im Wettbewerb mit anderen Studierenden wurden dann 45 bis 50 % der Bewerber, welche eine Anerkennung anstrebten, zu dem gewünschten Studienprogramm zugelassen. Studierende, welche aufgrund der Anerkennung formalen, non-formalen und informellen Lernens zugelassen wurden, nehmen einen Anteil von etwa 5 % aller Studienanfänger ein, 12 % im Bereich Gesundheit und soziale Studiengänge und 10 % im Bereich pädagogischer Studiengänge. Zwischen 2001 und 2006 hat sich die Zahl dieser Studierenden von 2.100 auf 1.300 reduziert.<sup>2052</sup>

Die Verwaltungsbezirke, welche für die Anerkennung im Bereich der höheren Sekundarbildung verantwortlich sind, bieten die Anerkennungsverfahren zu etwa identischen Preisen an. Diese variieren zwischen 120 und 300 Euro für ein allgemeinbildendes Fach, betragen 300 Euro für ein berufliches Fach und 1.800 Euro für das sogenannte berufliche Testen, eine speziell zum Zwecke der Anerkennung entwickelte Methode. Im Bereich der Hochschulbildung ist die Anerkennung für das Individuum kostenlos, da die Kosten vom Budget der Universität bzw. des Colleges getragen werden müssen.<sup>2053</sup>

## 6.12.2 Analyse des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse

### ● Entstehungskontext

Die bereits erwähnte lange Tradition der Berücksichtigung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Norwegen ist insbesondere im Berufsbildungsgesetz aus dem Jahr 1952 und dem Erwachsenenbildungsgesetz aus dem Jahr 1976 dokumentiert. Da diese Gesetze nur schlecht institutionell unterstützt wurden, sollte im Zuge der Kompetenzreform ein rechtlicher und prozeduraler Rahmen geschaffen werden.<sup>2054</sup>

Gleichwohl die norwegischen Bürger traditionell gut ausgebildet sind, äußerten Untersuchungen in den frühen 90er-Jahren Bedenken über das Niveau der individuellen Kompetenzen insbesondere in den wissensbasierten Industrien sowie hinsichtlich der nationalen Potenziale bezüglich der Flexibilität und beruflichen Neuorientie-

---

2052 Vgl. Carlsen et al. (2006), S. 46.

2053 Vgl. Carlsen et al. (2006), S. 31.

2054 Vgl. Mohn (2007), S. 13 sowie ECOTEC (2007a), S. 1 und S. 3.

rung von Erwachsenen in der sich schnell verändernden beruflichen Landschaft.<sup>2055</sup> Infolge der nationalen Lohnverhandlungen<sup>2056</sup> zwischen Staat und Sozialpartnern initiierte das norwegische Parlament 1999 die Kompetenzreform. Diese Reform entwickelten und gestalteten die staatlichen Einrichtungen gemeinsam mit den Sozialpartnern als eine Strategie für lebenslanges Lernen. Sie sollte den Bedürfnissen der Individuen, der Gesellschaft und der Wirtschaft entsprechen. Besonders sollte somit Erwachsenen<sup>2057</sup> die Möglichkeit gegeben werden, ihre Qualifikationen zu verbessern. Die Reform basiert auf einer Vereinbarung zwischen Sozialpartnern und dem Ministerium für Bildung und Forschung.<sup>2058</sup> Im Rahmen von 50 geförderten lokalen Projekten wurden verschiedene Methoden und Werkzeuge zur Validierung non-formalen und informellen Lernens in den drei Bereichen des formalen Bildungssystems, der privatwirtschaftlichen Unternehmen und des dritten Sektors entwickelt. Auf Grundlage der Projektergebnisse wurde ein neuer gesetzlicher Rahmen eingeführt.<sup>2059</sup> Derzeit gibt es kein übergreifendes Programm für lebenslanges Lernen. Die derzeitigen Maßnahmen sind Folgeaktivitäten der Kompetenzreform.<sup>2060</sup> Das norwegische Verfahren lässt sich charakterisieren als eine Kombination aus dezentralisierter Praxis und zentralisierten Anreizen bzw. eine Mischung aus Top-down- und Bottom-up-Ansatz.<sup>2061</sup>

### • Zielsetzungen

Die meisten Anstrengungen hinsichtlich der Anerkennung von Kompetenzen werden in den nordeuropäischen Ländern dahin gehend unternommen, ein formales Verfahren zur Validierung und Akkreditierung non-formalen und informellen Lernens innerhalb des Bildungssystems zu integrieren.<sup>2062</sup> Die Ziele und Prinzipien des norwegischen Verfahrens haben ihren Ursprung in den landesweit durchgeführten Projekten und Initiativen. Die drei grundlegenden Prinzipien des norwegischen Verfahrens lauten: 1. Das Ergebnis des Verfahrens sollte für das Individuum nützlich sein.<sup>2063</sup>

2055 Vgl. Opheim/Helland (2006), S. 2 sowie Interview 15.

2056 Im Rahmen dieser war man zu der Erkenntnis gekommen, dass eine gut ausgebildete Bevölkerung die wichtigste nationale Ressource für die Schaffung neuer Arbeitsplätze, die Sicherung der Lebensqualität und das Vermeiden von Klassenunterschieden ist.

2057 Zielgruppe der Reform waren Lerner im Alter von 25 Jahren und älter.

2058 Vgl. The Royal Norwegian Ministry of Education and Research (2008), S. 12 sowie Mohn (2007), S. 9 f.

2059 Vgl. Mohn (2007), S. 14. Es gibt ein starkes politisches Commitment zwischen allen Bürgern skandinavischer bzw. nordeuropäischer Länder, Rahmenbedingungen zu schaffen, für alle Personen gleiche Möglichkeiten und Ergebnisse in vielen Bereichen des Lebens zu schaffen. Vgl. Mohn (2007b), S. 161.

2060 Die Bildungspolitik der EU hat Einfluss auf die nationalen Maßnahmen. Zudem hatten das niederländische Verfahren sowie die NVQs großen Einfluss auf den norwegischen Ansatz. Vgl. Interview 15.

2061 Durch das Gesetz wurden zunächst formale Regeln festgelegt, in die im Laufe der Zeit das Vertrauen wuchs. Vgl. Interview 15.

2062 Vgl. Mohn (2007b), S. 163.

2063 Das erste Prinzip verfolgt die Zielsetzung, Individuen, die derzeit aus dem Rahmen des formalen Bildungssystems rausgefallen sind, eine zweite Chance zu geben und ihre am Arbeitsplatz, zu Hause oder bei ehrenamtlichen Tätigkeiten erworbenen Lernergebnisse anzuerkennen. Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 21.

2. Es basiert auf dem Respekt vor der Vielfalt von Lernprozessen und Lernkontexten.<sup>2064</sup>  
3. Die Entwicklung von Kompetenzen ist kontextuell.<sup>2065</sup> Der norwegische Ansatz wird in verschiedenen Bereichen mit unterschiedlichen Zielsetzungen durchgeführt. Im Bildungssystem sollen Kompetenzen in Bezug auf die nationalen Curricula (der höheren Sekundarbildung) oder die Abschlüsse des Hochschulbereichs sichtbar gemacht werden. Im Bereich der Privatwirtschaft sollen Kompetenzen in Bezug auf unternehmens- oder sektorspezifische Anforderungen sowie internationale Standards sichtbar gemacht werden, und im ehrenamtlichen Sektor sollen Kompetenzen in all ihren Formen sichtbar gemacht werden.<sup>2066</sup> Durch die Reform sollten die betreffenden Akteure zur Entwicklung von Angeboten angehalten werden.

Zu den Zielgruppen der norwegischen Kompetenzreform gehören sowohl beschäftigte als auch arbeitslose Erwachsene. Zentrale Elemente der Reform sind die Folgenden: 1. Erwachsenen soll ein Statusrecht auf Bildung gegeben und Bildungsanbietern die Pflicht auferlegt werden, entsprechende Angebote zu entwickeln. 2. Das Recht von Angestellten soll gesichert werden, Bildungsurlaub für Weiterbildungszwecke zu nehmen. 3. Staatliche Angebote sollen geschaffen werden, um Erwachsene mit jüngeren Lernern gleichzustellen. 4. Ein System zur formalen Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen für Leute mit geringer Bildung soll etabliert werden.<sup>2067</sup> 5. Die Bedeutung des Arbeitsplatzes als wichtiger Lernbereich und als Platz der Innovation soll betont werden.<sup>2068</sup>

Der norwegische Ansatz lässt sich als Teil eines individuellen Entwicklungsprozesses als formativ ansehen, da das Verfahren im Bildungssystem mit dem Zugang zu Bildungsangeboten, passenden Bildungsmaßnahmen und der Verkürzung von Ausbildungszeiten verknüpft ist. Im Abgleich mit festgeschriebenen Bildungsangeboten enthält die Dokumentation der individuellen Kompetenzen jedoch auch ein summatives Element.<sup>2069</sup>

---

2064 Das zweite Prinzip trägt der Tatsache Rechnung, dass es nicht eine einzige Methode gibt, die auf alle Personen gleichermaßen passt, und dass der Prüfer daher sensibel gegenüber den Bedürfnissen des Individuums sein muss. So sollen unterschiedliche Lernkontexte mit ihren jeweiligen Anforderungen an die Dokumentation und Validierung Berücksichtigung finden. Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 21.

2065 Das dritte Grundprinzip weist schließlich darauf hin, dass die Kompetenzen einer Person nicht zwangsläufig objektiv messbar sind. Dem liegt das grundsätzliche Verständnis zugrunde, dass Kompetenzen in Beziehungen zu anderen Menschen in bestimmten Kontexten entwickelt werden und nicht mittels einfacher quantitativer Methoden erfasst werden können. Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 21.

2066 Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 21.

2067 Die Validierung non-formalen und informellen Lernens in der höheren Sekundarbildung zielt darauf ab, die Lernergebnisse mit den formalen Qualifikationen der nationalen Curricula zu vergleichen, wodurch die Lernzeit verkürzt werden soll. Daneben sollen besser zugeschnittene Lernprogramme für jedes Individuum angeboten werden. Zudem soll es dem Individuum durch ein anerkanntes Zertifikat oder Diplom („Proof of Competence“) ermöglicht werden, sich weiterzuentwickeln und sich beruflich zu verändern, einen neuen Job zu finden oder seine berufliche Mobilität zu verbessern. Vgl. Mohn (2007), S. 25.

2068 Vgl. Mohn (2007), S. 9 f.

2069 Vgl. Interview 15 sowie Mohn (2007b), S. 166.

### ● Kompetenzverständnis

Der norwegische Ausdruck für die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens ‚*dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse*‘ bedeutet übersetzt ‚Dokumentation und Validierung von formalen, non-formalen und informellen Kompetenzen‘. Der norwegische Begriff ‚*realkompetanse*‘ bezieht sich damit gleichermaßen auf formales, non-formales und informelles Lernen. In der Praxis ist damit die Summe aller Fähigkeiten und allen Wissens, welches ein Individuum im Bildungssystem, in bezahlter oder ehrenamtlicher Arbeit, im Rahmen unternehmerischer Tätigkeiten sowie in familiären oder gesellschaftlichen Kontexten erworben hat, eingeschlossen. Grundsätzlich geht der norwegische Ansatz davon aus, dass die Dokumentations- und Validierungsmethoden einen Wert für die Nutzer unterschiedlicher Bereiche haben müssen: für die Teilnahme am Arbeitsleben, die Beteiligung im Bildungssystem (Zulassung oder Verkürzung der Ausbildung) und Teilhabe an ehrenamtlichen Aktivitäten.<sup>2070</sup> Der Begriff Realkompetanse ist immer noch sehr umfassend zu verstehen. Jedoch wird der Begriff inzwischen enger definiert und bezieht sich nun auf die (Lern-)Leistungen eines Menschen außerhalb des formalen Bildungssystems.<sup>2071</sup> Besondere Bedeutung kommt in der norwegischen Gesellschaft den Sozialkompetenzen zu. Das norwegische Kompetenzverständnis ist insgesamt das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses; es ist eher pragmatisch.<sup>2072</sup>

### ● Methodik

In jedem konkreten Verfahren sind vier Schritte enthalten, welche in den drei oben genannten Sektoren<sup>2073</sup> jeweils unterschiedlich umgesetzt werden: 1. Information und Beratung, 2. Identifizierung und Systematisierung von Kompetenzen, 3. Bewertung und 4. Dokumentation. Diese Schritte haben im Bereich des Arbeitslebens sowie im dritten Sektor Empfehlungscharakter, während sie in der Sekundar- und der Hochschulbildung als Vorschriften zu verstehen sind.<sup>2074</sup>

Hier soll zunächst auf die Methoden im Bereich der höheren Sekundarbildung eingegangen werden. Diese wurden im Rahmen des nationalen Validierungsprojektes unter Beachtung der Anforderungen der nationalen Curricula entwickelt.<sup>2075</sup>

Bewertung eines Portfolios: Die Basis dieser Methode bildet eine schriftliche Dokumentation des Kandidaten, die er zusammen mit seinen Zertifikaten und Be-

2070 Vgl. Carlsen/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 33 sowie Pettersen (2003).

2071 Vgl. Tosse et al. (2008), S. 176 sowie Hussain (2010), S. 16.

2072 Vgl. Interview 15.

2073 Dies sind das formale Bildungssystem, die Privatwirtschaft und der dritte (freiwillige) Sektor.

2074 Vgl. Mohn (2007), S. 16 f. Darüber hinaus ließe sich ein weiterer fünfter Schritt unterscheiden, in dem das Individuum die passende Ausbildung erhält. Vgl. Interview 15.

2075 Vgl. Mohn (2007), S. 28 f. sowie Oslo Voksenopplæring Sinsen (2010).

richten an ein Servicezentrum sendet.<sup>2076</sup> Dies bedarf einer sehr guten schriftlichen Ausdrucksfähigkeit des Kandidaten, wobei jedoch keinerlei persönliche Treffen zwischen ihm und dem Bewerter notwendig sind. Sobald der Kandidat bei dieser Methode zugelassen wurde, findet eine Diskussion statt, in der weitere Bildungsmaßnahmen für das Individuum unter Berücksichtigung seines bisherigen Wissens und seiner Fähigkeiten ausgewählt werden.<sup>2077</sup>

**Dialogbasierte Methode:** Diese Methode basiert auf der Diskussion zwischen dem Bewerter bzw. Experten und dem Erwachsenen. Der Experte konzentriert sich dabei auf das Wissen und die Erfahrungen des Individuums und beachtet spezifische Probleme und Fragen im Curriculum.<sup>2078</sup> Diese Methode verlangt individuelle Vorbereitung und eine persönliche Gesprächssituation zwischen dem Kandidaten und dem Experten. Sie kann mit der Portfolio-Bewertung, der Selbstbewertung und mit Tests kombiniert werden.<sup>2079</sup> Der Fokus der Methode liegt auf dem impliziten Wissen des Kandidaten.<sup>2080</sup>

**Berufliches Testen:** Den Beginn dieser Methode stellt ein Interview dar, in dem der Hintergrund, die Ausbildung, die Berufserfahrungen, die sprachlichen Fähigkeiten und das Ziel des Erwachsenen aufgearbeitet werden. Nach diesem ersten allgemeinen Interview befragt ein Spezialist das Individuum ein weiteres Mal bezüglich eines speziellen Themas. Hiernach muss das Individuum seine Fähigkeiten in der Praxis unter Beweis stellen, sodass sowohl die theoretische als auch die praktische Seite beleuchtet werden.<sup>2081</sup>

Die entwickelten Methoden werden immer entsprechend den individuellen Bedürfnissen eingesetzt. Manchmal ergänzen die Prüfer die national entwickelten Methoden auch durch weitere auf lokaler Ebene entwickelte.<sup>2082</sup>

---

2076 Es werden Module und Fächer auf der Basis der übermittelten Dokumentation anerkannt, und es werden dem Kandidaten weitere Bildungsmaßnahmen angeboten, sodass er das angestrebte Zertifikat erlangen kann.

2077 Vgl. Mohn (2007), S. 29. Hier wird der formative Aspekt des Verfahrens deutlich.

2078 Dabei kann der Bewerter bzw. Experte ein computerbasiertes oder manuelles Instrument benutzen, welches auf dem Curriculum basiert.

2079 In der Erprobung der Methode zeigte sich, dass sie sich sowohl für den beruflichen als auch für den allgemeinen Bildungsbereich eignet.

2080 Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 37.

2081 Im Anschluss daran können dem Individuum weitere zusätzliche Bildungsangebote gemacht werden, sodass schließlich ein arbeitsmarktrelevantes Zertifikat vergeben werden kann. Diese Methode eröffnet Personen gleichgültig welcher Herkunft die Möglichkeit, ihre praktischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Sie berücksichtigt insbesondere nicht dokumentiertes Wissen und Erfahrungen und kann daher auch bei Personen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten eingesetzt werden. Auf der anderen Seite erfordert das „berufliche Testen“ jedoch die Kooperation zwischen dem Bildungssystem, der Arbeitsvermittlung und gegebenenfalls auch der Sozialversicherungseinrichtungen. Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 37 sowie Interview 15. Hier wurden sowohl manuelle wie auch computerbasierte Instrumente entwickelt und getestet. Vgl. Mohn (2007), S. 28 f.

2082 Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 38.



Im Bereich der Hochschulbildung muss sich ein Bewerber, der eine Anerkennung anstrebt, einem lokalen Komitee, welches in der Regel aus Akademikern des Studiengangs und Verwaltungsmitarbeitern besteht, stellen. Dieses entscheidet darüber, ob die vom Bewerber dokumentierten Lernergebnisse ausreichen, um die Eingangsvoraussetzungen für das Studium zu erfüllen. Die Bewerber werden dabei nach grober Bewertung in eine Rangfolge gebracht mit Bewerbern, die die allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen erfüllen. Sie treten daher in den Wettbewerb mit diesen Bewerbern auf der Basis gleicher Bedingungen.<sup>2083</sup> In den norwegischen Hochschulen werden die Lernergebnisse der Bewerber meist anhand schriftlicher Dokumente wie Selbsteinschätzungen und Portfolios festgestellt. Interviews und Tests werden hingegen selten verwendet. Insgesamt unterscheiden sich die Bewertungsmethoden jedoch von Institution zu Institution.<sup>2084</sup>

Neben den beiden dargestellten Bereichen wurde auch für den dritten Sektor und das Arbeitsleben ein Validierungsinstrument entwickelt. Auf der Grundlage der Erfahrungen des Realkompetanse-Projektes hat vox<sup>2085</sup>, die Norwegische Agentur für lebenslanges Lernen, das Instrument der ‚*Competence Card*‘<sup>2086</sup> entwickelt.<sup>2087</sup>

Während im Bereich der Hochschulbildung die Portfolio-Methode dominiert, werden in der höheren Sekundarbildung vor allem dialogbasierte Methoden angewendet.<sup>2088</sup> Berater und Kandidat stimmen die Zielsetzung des Verfahrens miteinander ab, wobei es in der Regel keinen Lernvertrag gibt. Fremdbeurteilungen sind zentral, da Selbsteinschätzungen in Norwegen für eine formale Anerkennung nicht ausreichen.<sup>2089</sup>

## • Akteure

An dem norwegischen Verfahren sind zahlreiche Akteure beteiligt. Die Akteure sind auf nationalem Level die Sozialpartner, die Ministerien sowie die Vertreter des freiwilligen Sektors. Auf lokalem Level sind es die Personen oder Einrichtun-

2083 Vgl. Carlsen/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 36 f.

2084 Nähere Informationen zur Evaluation der Umsetzung der Kompetenzreform an norwegischen Hochschulen sind nachzulesen bei Oheim/Helland (2006) sowie Mohn (2007), S. 21 ff.

2085 Auf Norwegisch heißt diese Organisation ‚*Nasjonal Fagorgan for Kompetansepolitikk*‘.

2086 Die *Competence Card* ist eine Selbsterklärung des Individuums, die Auskunft über die Funktionen und Kompetenzen am Arbeitsplatz gibt, sie wird vom Arbeitgeber unterschrieben. Sie ist damit das Ergebnis einer Reflexion, aber kein offizielles Dokument. Im formalen Anerkennungsprozess kann sie als eine Art Beleg ein Ankerpunkt sein, sie ist jedoch nicht mit einem formalen Curriculum verbunden. Vgl. Interview 15. Ein Musterformular einer *Competence Card* bzw. eines *Competence Pass* befindet sich im Anhang N.

2087 Darüber hinaus werden einige Beispiele und ein Datenbankinstrument für das HR-Management zur Verfügung gestellt. Im Bereich des Arbeitslebens und des dritten Sektors zeigen die Evaluationsergebnisse, dass das Verfahren in Unternehmen noch nicht sehr weit verbreitet ist. Vgl. Mohn (2007), S. 33 ff.

2088 Vgl. Interview 15.

2089 Vgl. Interview 15.

gen, die für die Erwachsenenbildung verantwortlich sind. Im Laufe der Zeit rückte das Individuum in den Vordergrund, weshalb auch im Gesetz ein individuelles Recht verankert ist.<sup>2090</sup> Das Ministerium für Bildung und Forschung ist für den gesetzlichen Rahmen verantwortlich.<sup>2091</sup> Die Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung trägt die Verantwortung für die Beaufsichtigung des Bildungssektors, die Steuerung der Primar- und Sekundarbildung sowie für die Implementierung von Gesetzen und Bestimmungen des Parlaments. Die 19 Verwaltungsbezirke sind jeweils verantwortlich für die höhere Sekundarbildung einschließlich der beruflichen Bildung. Zudem sind sie verantwortlich für die Beratung und Information über das Anerkennungssystem, für die Verfahrensweisen der Anerkennung, die Qualitätssicherung der Bewertungen und für die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens selbst. Universitäten und Hochschulen entscheiden autonom darüber, welche qualifikatorischen Anforderungen sie an die Bewerber stellen, und legen die Zulassungsvoraussetzungen auf lokaler Ebene fest. Die Hochschulleitung entscheidet, ob die betroffene Fakultät oder eine spezielle Stelle in der Hochschule über Befreiungen von Studienprüfungen entscheidet. Vox ist für die Information sowie die Implementierung und Weiterentwicklung des Verfahrens zuständig.<sup>2092</sup> Die Verwaltungsbezirke haben die Bewertungszentren, welche die Anerkennungsverfahren durchführen, in unterschiedlicher Art und Weise organisiert. Die meisten Zentren sind im Bereich der höheren Sekundarschulen angesiedelt.<sup>2093</sup> Die Zentren sind neben der Qualitätssicherung und der Bewertung auch verantwortlich für die Schulung der Prüfer.<sup>2094</sup>

Das norwegische Verfahren weist eine starke Dominanz öffentlicher Instanzen auf, da die öffentlichen Einrichtungen – konkret die Verwaltungsbezirke – für die Bereitstellung von Informationen, die Beratung, die Elemente des Verfahrens sowie deren Qualitätssicherung verantwortlich sind. Dabei ist das Ministerium für Bildung und Forschung für die Regulierung dieser Aktivitäten im Bereich der höheren Sekundarbildung zuständig. Die Hochschulen sind hinsichtlich der Anerkennung vollkommen autonom, da das Universitäts- und Hochschulgesetz keine Anforderungen hinsichtlich der Verfahren und Praktiken stellt.<sup>2095</sup>

---

2090 Vgl. Interview 15.

2091 Dies sind konkret das Bildungsgesetz sowie das Universitäts- und Hochschulgesetz. Vgl. The Royal Norwegian Ministry of Education and Research (2008), S. 16.

2092 Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 27 f.

2093 In einigen Verwaltungsbezirken können Bewerber das Zentrum völlig frei wählen, und in einigen müssen sie sich beim nächstgelegenen Zentrum bewerben.

2094 Ein Überblick über die norwegischen Bewertungszentren findet sich bei Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 31.

2095 Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 29.

### • Normen und Standards

Die nationale Ähnlichkeit des Verfahrens wird durch gemeinsame Prinzipien als Grundlage unterschiedlicher Methoden garantiert.<sup>2096</sup> Daneben soll die Einheitlichkeit und Validierbarkeit des nationalen Ansatzes durch den grundsätzlich einheitlichen Ablauf der Vorgehensweise gewährleistet werden.<sup>2097</sup>

Insgesamt hat sich in Norwegen ein gewisser Konsens auf diesem Gebiet entwickelt, der sich in verschiedenen normativen Festlegungen auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert. Es sind gemeinsame Gesetze, Regeln und Vereinbarungen entstanden, um die individuellen Rechte zu sichern. Diese gemeinsamen Gesetze umfassen das Bildungsgesetz, das Arbeitsplatzgesetz und das Universitäts- und Hochschulgesetz.<sup>2098</sup> Man hat sich darüber hinaus auf ein gemeinsames Vorgehen bei den unterschiedlichen Formen der Dokumentation von Belegen und bei der Validierung verständigt. Dies umfasst die Klärung der Fragen, wer verantwortlich ist, worauf die Dokumentation basiert, welche Beschwerdemöglichkeiten<sup>2099</sup> bestehen, wie der Prozess der Dokumentation und Validierung abläuft und wo dieser stattfindet.<sup>2100</sup>

Der derzeitige norwegische Ansatz kann durch die drei oben bereits erwähnten Grundsätze charakterisiert werden, welche vor allem Zielcharakter haben.<sup>2101</sup> Im Rahmen des Realkompetanz-Projektes einigte man sich ebenfalls auf fünf Grundsätze, welche stärker die Verfahrensausgestaltung betreffen. Diese sind immer noch gültig. 1. Der Zweck der Validierung soll sowohl summativer als auch formativer Art sein. Die Methoden und Werkzeuge, die in Norwegen entwickelt wurden, sind für beide Arten der Validierung gedacht. 2. Hinsichtlich individueller Berechtigungen wird festgelegt, dass die Ergebnisse des Verfahrens das Eigentum des Individuums sind und seine Teilnahme freiwillig ist. 3. Aufseiten der Organisationen sollen alle

2096 In Norwegen hatte man sich im Rahmen des Realkompetanz-Projektes auf die folgenden Prinzipien geeinigt: 1. Unterstützung durch Gesetze, Regularien und Abkommen, um die Rechte der Individuen zu schützen 2. Organisation, die den Nutzern das Gefühl der Geschlossenheit gibt, 3. eine gemeinsame nationale Vorgehensweise/Prozedur, die offen und wiedererkennbar ist, 4. ein Informations- und Beratungssystem, 5. Referenzpunkte im Abgleich, mit denen Fähigkeiten bewertet werden können, 6. Richtlinien für die Bewertung, 7. Richtlinien für die Dokumentation. Vgl. vox (2002), S. 12 sowie Pettersen (2003).

2097 Im Rahmen dieser normativ festgelegten Schritte kommen je nach Bedarf in den verschiedenen Sektoren jeweils unterschiedliche Methoden, Werkzeuge und Dokumentationsbelege zum Einsatz, und es sind unterschiedliche Akteure an dem Verfahren beteiligt. Vgl. Mohn (2007), S. 15 f.

2098 Im privaten Sektor spielen Grundsatzabkommen eine wichtige Rolle. Vgl. Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 32. Diese werden auf nationaler Ebene ausgehandelt und bilden den gemeinsamen Teil zahlreicher kollektiver Abkommen in der Industrie oder auf sektorspezifischer Ebene. Vgl. Mohn (2007b), S. 168.

2099 Im Fall einer Beschwerde entscheidet eine Jury. Vgl. Interview 15.

2100 Vgl. Mohn (2007), S. 15. Die nationale Befragung Kunnskapsgrunnlaget („Bewusstsein der gesetzlichen Rechte“) zeigte, dass die Landkreise die dem Verfahren zugrunde liegenden Gesetze und Regularien sehr unterschiedlich interpretieren. Daher wurde in einem nationalen Projekt der Landkreise, des Direktoriums für Bildung und Ausbildung sowie vox eine Empfehlung zum Verständnis der Gesetzesgrundlagen entwickelt. Vgl. Mohn (2007), S. 47 ff.

2101 Vgl. hierzu die Analyse des Kriteriums Zielsetzungen.

Ebenen in die Planung und den gesamten Prozess einbezogen werden. 4. Zur Gewährleistung eines Vertrauensverhältnisses darf nur das Individuum etwas in seiner Dokumentation verändern, zudem sollen, wenn dies möglich ist, sowohl der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer das Enddokument unterzeichnen. 5. Die Glaubwürdigkeit des Enddokumentes ergibt sich für das Individuum aus dem Prozess, legitimiert werden soll das Dokument durch die Empfänger.<sup>2102</sup> Die Bezugsnormen, auf welchen die Dokumentationen von Kompetenzen basieren, sind in jedem der drei benannten Sektoren andere.<sup>2103</sup>

Ein wichtiges Element des norwegischen Verfahrens ist auch die Schulung aller Beteiligten. Die Bildungsanbieter sind verantwortlich für die Qualität.<sup>2104</sup> Die Verwaltungsbezirke haben das Recht, die Bewerter zu schulen, wobei die Qualitätssicherung wie im regulären Bildungssystem funktioniert. Das Schulungskonzept für die Bewerter im Bereich der höheren Sekundarbildung hat vox entwickelt und evaluiert dieses auch.<sup>2105</sup> Im Hochschulbereich liegt die Schulung der Bewerter komplett in Händen der Hochschulen. Da die Akteure hier selbst für ihre Schulungen verantwortlich sind, liegen kaum Informationen über die Qualitätssicherung in diesem Bereich vor; der Hochschulbereich agiert sehr autonom.<sup>2106</sup>

### • Verfügungsrechte

Die Verantwortung für die Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Lernergebnissen haben die einzelnen Universitäten. Sie haben damit das Recht zu entscheiden, welche Lernergebnisse für die von ihnen angebotenen Studiengänge relevant sind. An den Universitäten wird diese Entscheidung jeweils von einem speziellen Komitee getroffen.<sup>2107</sup> Die Behörden der Verwaltungsbezirke sind für die Erwachsenenbildung auf dem höheren Sekundarniveau verantwortlich und erhalten vom Staat hierfür finanzielle Unterstützung. Sie treten mit den lokalen Zentren, den sogenannten *ressource centers*, in Kontakt. Diese verweisen die interessierten Personen an die Einrichtung, welche die Anerkennung vornimmt. Die Bewerter schi-

---

2102 Vgl. Mohn (2007), S. 17 sowie vox (2002), S. 13.

2103 Am Arbeitsplatz nehmen sie Bezug auf die Aufgaben einer Position, einer Rolle, Funktion oder die Arbeitsmethoden und Verantwortlichkeiten des Individuums. Im Freiwilligenbereich basiert die Dokumentation ebenfalls auf den Aufgaben einer Position, Rolle oder Funktion, den Arbeitsmethoden sowie in gewissem Maße auf Rahmenplänen. Im Bereich der höheren Sekundarbildung sind die nationalen Curricula die Basis der Dokumentation, während die Hochschulen im Hochschulsektor die jeweiligen Kriterien und Maßstäbe selbst vorgeben, denen gefolgt wird. Letztere korrespondieren mit den Inhalten und dem Aufbau der jeweiligen Kurse (vgl. vox 2002, S. 15). Die Leitsätze der Universität Oslo sind beispielsweise auch in englischer Sprache verfügbar. Vgl. Universität Oslo (2010).

2104 Vgl. Interview 15.

2105 Die Ausbildungsberater, welche eine wichtige Rolle spielen, erhalten die gleichen Schulungen wie die Bewerter, damit sie ihre Rolle verstehen und einen ganzheitlichen Blick bekommen. Vgl. Interview 15.

2106 Vgl. Interview 15.

2107 Vgl. Mohn (2007), S. 19.

cken das Ergebnis der Bewertung an das lokale Zentrum, welches dann berechtigt ist, ein Zertifikat zu vergeben.<sup>2108</sup> Der mit dem formalen Bildungssystem verbundene Validierungsprozess auf dem höheren Sekundarniveau hängt mit den individuellen gesetzlichen Rechten zusammen und ist für das Individuum kostenlos.<sup>2109</sup>

Aufgrund der Kompetenzreform haben die Erwachsenen in Norwegen ein Statusrecht auf höhere Sekundarbildung (seit 2000) sowie auf elementare und niedrigere Sekundarbildung (seit 2002), welche als individuelle Rechte im Bildungsgesetz und im Universitäts- und Hochschulgesetz festgeschrieben sind.<sup>2110</sup> Hinsichtlich der Berechtigungen gibt es keine Unterschiede zwischen den Sektoren oder Niveaus. Alle 19 Verwaltungsbezirke sind verpflichtet, Erwachsenen, die danach verlangen, ein Anerkennungsverfahren anzubieten. Konkret haben in Norwegen alle Erwachsenen, die älter als 25 Jahre sind und einen Primarabschluss oder einen grundlegenden, aber keinen höheren Sekundarabschluss haben, das Recht, letzteren zu erwerben. Damit erhalten sie, sofern sie den Anforderungen entsprechen, Zugang zu dem von ihnen gewünschten Bildungsangebot.<sup>2111</sup> Im Bereich der höheren Sekundarbildung werden die gleichen Zertifikate vergeben wie innerhalb des formalen Bildungsweges. Die Akzeptanz dieser durch die Unternehmen ist recht hoch.<sup>2112</sup> Weiter haben alle Arbeitnehmer das Recht auf Bildungsurlaub, nachdem sie mindestens drei Jahre beruflich tätig waren.<sup>2113</sup> Im Hochschulbereich regelt das Universitäts- und Hochschulgesetz, dass Personen, die mindestens 25 Jahre alt sind und über keine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen, den Hochschulzugang ebenso wie die Anerkennung ihrer Lernergebnisse erlangen können.<sup>2114</sup>

2108 Vgl. Interview 15.

2109 Die Kosten für die Beratung, Bewertung und Dokumentation sind im Budget für Erwachsenenbildung der Landkreise enthalten. Bei Behinderten besteht die Möglichkeit der Kostenübernahme durch die Sozialversicherungseinrichtung, bei Arbeitslosen durch das Arbeitsamt. Daneben können Personen, die die Kriterien für eine Kostenübernahme nicht erfüllen, das Verfahren jederzeit selbst bezahlen. Die Kosten für das Verfahren sind in allen norwegischen Landkreisen etwa die gleichen. Sie schwanken zwischen 120 und 300 Euro für akademische bzw. allgemeine Fächer, betragen 300 Euro für berufliche Fächer und 1.800 Euro für die Methode des beruflichen Testens. Zwischen 2000 und 2005 haben etwa 60.000 Personen eine formale Validierungsprozedur im Bereich der höheren Sekundarbildung durchlaufen. Vgl. Mohn (2007), S. 31.

2110 Die Evaluation durch vox hat gezeigt, dass die Erwachsenen nur sehr schlecht über ihre gesetzmäßigen Rechte bezüglich der Erlangung höherer Sekundarbildung und der Validierung Bescheid wissen. Teilweise sind die Erwachsenen auch nicht ausreichend motiviert. 76 % der befragten Nutzer des Verfahrens antworten jedoch, dass ihre persönliche Motivation die wichtigste Bedeutung hatte. Vgl. Mohn (2007), S. 27 f. sowie vox (2002), S. 13.

2111 Hinsichtlich der genaueren gesetzlichen Regelungen vgl. Mohn (2007), S. 25 f. Hier sei jedoch darauf hingewiesen, dass laut dem Interview 15 nunmehr Erwachsene ab 25 Jahren und nicht, wie ursprünglich im Gesetz vorgeschrieben, Erwachsene, die vor 1978 geboren wurden, berechtigt sind. Vgl. hierzu auch Carlsten/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 44 f.

2112 Vgl. Interview 15.

2113 Die Analyse der Steuerung des norwegischen Verfahrens erfolgt detailliert im Abschnitt Verfahrenskoordination. Vgl. Mohn (2007), S. 10 f.

2114 Vgl. Mohn (2007), S. 19.

### ● Verfahrenskoordination

Das norwegische Verfahren beschränkt sich nicht auf einzelne Bereiche des Bildungssystems, sondern ist eingebunden in eine umfassende Strategie des lebenslangen Lernens, die in den oben genannten drei Sektoren umgesetzt wird.<sup>2115</sup>

Institutionell legen das norwegische Parlament und die Regierung die Ziele und das Budget des Bildungssystems fest. Das Ministerium für Bildung und Forschung ist in Norwegen die höchste staatliche administrative Einrichtung für Bildungsfragen und zuständig für die Implementierung der nationalen Bildungspolitik. Durch die Gesetzgebung und die nationalen Curricula wird ein gemeinsamer Standard gewährleistet.<sup>2116</sup> In den letzten Jahren wurden zunehmend Verantwortlichkeiten auf die Verwaltungsbezirke übertragen. So erhielten alle Verwaltungsbezirke im Zuge des Realkompetanse-Projektes ein Budget, um die Organisation eines Systems der Validierung und formalen Anerkennung aufzubauen. Die meisten regionalen Behörden organisierten dieses System durch die Einrichtung eines oder mehrerer regionaler ‚Bewertungszentren‘. Dort bieten Supervisoren Erwachsenen Informationen, Beratung und Hilfe bezüglich des Validierungsprozesses im Bereich der höheren Sekundarbildung. Diese Zentren sind zudem für die Qualitätssicherung des Bewertungsverfahrens verantwortlich.<sup>2117</sup>

Die Organisation des Verfahrens wird durch das gemeinsame Verständnis des *Realkompetanse*-Begriffes getragen. Die regionalen Zentren in den Verwaltungsbezirken dienen als erster Anlaufpunkt.<sup>2118</sup> Der Anerkennungsprozess selbst findet jedoch an verschiedenen Orten statt.<sup>2119</sup>

---

2115 Diese Strategie wird durch Reformen in einzelnen Teilbereichen des Bildungssystems unterstützt wie z. B. die Qualitätsreform im Hochschulbereich oder die sogenannte *Knowledge Promotion* im Bereich der Primar- und Sekundarbildung. Vgl. Mohn (2007), S. 11 f.

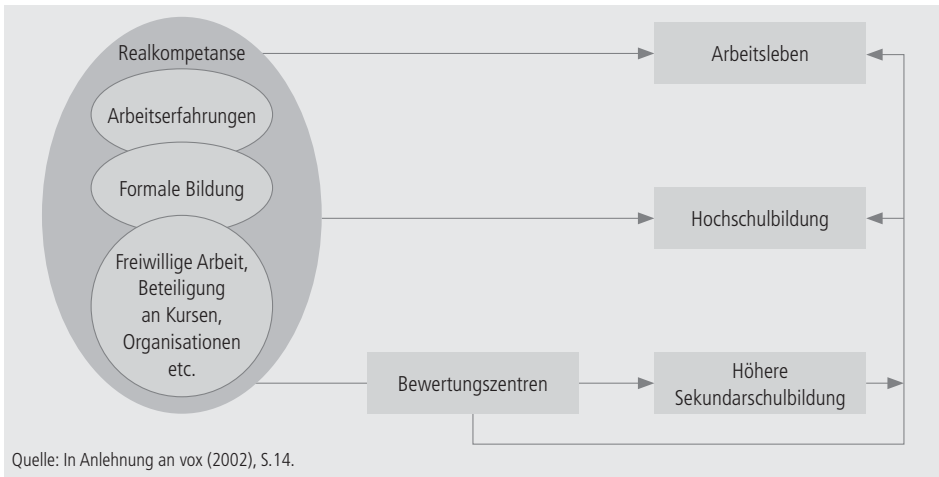
2116 Die Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung entwickelt gemeinsam mit den Sozialpartnern die Curricula für die höhere Sekundarbildung. Dieses Direktorium ist auch verantwortlich für die Überwachung des Bildungssektors sowie für die Implementierung der Gesetze.

2117 Vgl. Mohn (2007), S. 25 ff.

2118 Vgl. vox (2002), S. 14.

2119 Am Arbeitsplatz finden die Dokumentation und die Validierung in den einzelnen Unternehmen statt. Die Validierung erfolgt zudem bei der Bewerbung um eine Stelle und im Falle der Nutzung der Dokumentation für interne Zwecke. Im Freiwilligensektor läuft die Dokumentation in den einzelnen Organisationen und in Form von Selbsteinschätzungen des Individuums ab. In der höheren Sekundarbildung findet der Prozess entweder in den lokalen Verwaltungszentren oder den Schulen statt. Im Hochschulbereich schließlich wird die Validierung der eingereichten Dokumentationen bei den einzelnen Einrichtungen durchgeführt, nachdem sich die Bewerber bei der zentralen Zulassungsbehörde für den Hochschulbereich registriert haben. Vgl. vox (2002), S. 16.

Abbildung 78: Strukturen des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanz



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das norwegische System auf einem Rahmen gesetzlicher Rechte basiert, welcher durch die dreiseitige Kooperation zwischen dem Staat, den Sozialpartnern und den anderen Akteuren im Bereich der Erwachsenenbildung zustande gekommen ist.<sup>2120</sup> Durch das nationale Validierungsprojekt wurde so ein zentral gesteuerter Ansatz verwirklicht, welcher dezentral umgesetzt und organisiert wird. Gleichwohl die Verantwortung beim Bildungsministerium lag, waren alle Akteure der Erwachsenenbildung an der Leitung und den dezentralen Projekten beteiligt. Derzeit liegt die Verantwortung für das norwegische Validierungssystem bei vox. Das System zeichnet sich einerseits durch gemeinsame Gesetze und Prinzipien und andererseits durch einen hohen lokalen Autonomiegrad aus.<sup>2121</sup> Das System ist bei einer starken Einbeziehung der Sozialpartner staatsgesteuert. Auf nationaler Ebene ist die gute Kooperation zwischen Sozialpartnern und Bildungsministerium sehr bedeutsam. In den Verwaltungsbezirken sind Netzwerkstrukturen insofern bedeutsam, als dass die Bewertungszentren gut mit den jeweiligen zertifizierenden Einrichtungen vernetzt sein müssen, damit das Verfahren optimal funktioniert.<sup>2122</sup>

### • Instrumente des Signalings und Screenings

Die beteiligten Organisationen nutzen zahlreiche Maßnahmen zur Bereitstellung von Informationen. Die Informations- und Kommunikationsstrukturen sind inner-

2120 Die Sozialpartner sind immer als Referenz und im Rahmen von Expertengruppen eingebunden. Das Ministerium trifft Entscheidungen nicht ohne Einverständnis der Sozialpartner. Vgl. Interview 15.

2121 Vgl. Interview 15 sowie Mohn (2007), S. 51.

2122 Vgl. Interview 15.

halb des Verfahrens klar geregelt. Auf nationaler Ebene trägt vox die Hauptverantwortung für die Bereitstellung von Informationen. Insbesondere dienen hierzu die Homepage [www.vox.no](http://www.vox.no) sowie zahlreiche nationale und internationale Konferenzen und Seminare. Des Weiteren betreibt vox Netzwerkarbeit, indem zweimal jährlich Treffen zwischen vox und Vertretern aller Verwaltungsbezirke zur Diskussion und zum gegenseitigen Informationsaustausch stattfinden.<sup>2123</sup> Im Rahmen der Informationspolitik führt vox auch Informationskampagnen durch. Zudem stellen das Bildungsministerium und die Arbeits- und Sozialagentur Informationen auf ihren Internetseiten bereit. Für die Studienbewerber an öffentlichen Hochschulen ist die Organisation mit dem Namen Universities and Colleges Admission Service (UCAS – Samordna opptak) zuständig. Auf regionaler Ebene sind alle Behörden der Verwaltungsbezirke dafür verantwortlich, die Zielgruppen mit Informationen zu versorgen. Hier werden Informationen ebenfalls vorrangig über das Internet bereitgestellt. Von den lokalen Arbeitsagenturen wird erwartet, dass sie Informationen über die gesetzlichen Rechte hinsichtlich der Anerkennung bereitstellen.<sup>2124</sup> Durch die öffentlichen Einrichtungen sind die Arbeitnehmer nicht von der Information durch die Unternehmen/Arbeitgeber abhängig. Da die Qualität der Informationsbereitstellung sich je nach Akteur unterscheiden kann, soll in Norwegen nun ein System der Laufbahnberatung entwickelt werden.<sup>2125</sup>

Vox hat eine Untersuchung mit dem Namen ‚Awareness of legal rights‘<sup>2126</sup> durchgeführt, um herauszufinden, wie bekannt die gesetzlichen Möglichkeiten im Kontext der Validierung sind. Die meisten erwachsenen Nutzer im Bereich der höheren Sekundarbildung (25 %) geben an, ihre Informationen von einem Supervisor in der höheren Sekundarbildung oder von einem Berater in einem Bewertungszentrum erhalten zu haben. Das norwegische Arbeitsamt wird ebenfalls als wichtige Informationsquelle angesehen.<sup>2127</sup> Zur Zielgruppe des Verfahrens gehören zunehmend auch Arbeitslose, Immigranten und Empfänger sozialer Leistungen. Dies muss bei der Wahl des Informationskanals berücksichtigt werden.<sup>2128</sup> Dies ist ein weiterer Aspekt, der für die Entwicklung eines Systems zur Laufbahnberatung spricht.<sup>2129</sup>

---

2123 Jedoch ist vox den Verwaltungsbezirken gegenüber nicht weisungsberechtigt. Die Grundlage des Verfahrens ist ausschließlich das Gesetz. Vgl. Interview 15.

2124 Vgl. Carlsen/Mohn/Brandt/Turmo (2006), S. 45 sowie Interview 15.

2125 Im Rahmen dessen soll die Dokumentation und nicht die Zertifizierung im Vordergrund stehen. Vgl. Interview 15.

2126 Vgl. vox (2004).

2127 Über ihre Rechte auf die Nutzung des Verfahrens sind die Erwachsenen relativ gut informiert, während sie jedoch über die sich anschließenden Möglichkeiten einer maßgeschneiderten Ausbildung nur sehr schlecht informiert sind. Insbesondere Personen mit geringer formaler Vorbildung sind sehr schlecht informiert. Diese sind oft auch wenig motiviert.

2128 Vgl. Mohn (2007), S. 44 f.

2129 Vgl. Interview 15.



Die Screening-Aktivitäten der anerkennenden Stellen in Bezug auf die Reduzierung der Informationsasymmetrie I sind in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems unterschiedlich ausgestaltet. Während die Einrichtungen der höheren Sekundarbildung hier durchaus beispielsweise im Rahmen des ‚beruflichen Testens‘ aktiv werden, dominieren im Bereich der Hochschulbildung eher portfoliobasierte Methoden.

### **6.12.3 Überblick und Typologisierung des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse**

Das norwegische Realkompetanse-Verfahren ist in Bezug auf seine bildungspolitischen Zielsetzungen nicht eindeutig einem der drei Typen zuzuordnen, da dies davon abhängt, in welchem Sektor das Verfahren angewendet wird. Dagegen lässt die methodische Zielsetzung des Verfahrens eine eindeutige Zuordnung zum integrativen Typ zu, da neben summativen Zielsetzungen auch ganz klar formative Aspekte benannt werden. Die methodische Zuordnung kann jedoch wiederum nicht eindeutig erfolgen, da eine große Bandbreite an Methoden eingesetzt wird und der Vergleich mit einer formalen Qualifikation nicht zwangsläufig Bestandteil des Verfahrens ist. Gleichwohl das Realkompetanse-Verfahren nicht ausschließlich dem formalen Bildungssystem zugeordnet werden kann, dominieren in Bezug auf das Verfahren dennoch die Akteure dieses Systems. Entsprechend ist das Verfahren auch in den entsprechenden Gesetzen für die Hochschulen und den Bereich der beruflichen Bildung festgeschrieben. Gleichwohl in der Regel ein verfahrensexterner Standard herangezogen wird, wird stets die Individuenorientierung betont. Hinsichtlich der institutionellen Verfügungsrechte kann auch eine Zuordnung zum integrativen Typ vorgenommen werden, da durch das Verfahren die Verfügungsrechte der Akteure des formalen Bildungssystems ausgeweitet werden. Die mit der Absolvierung eines Realkompetanse-Verfahrens verbundenen Verfügungsrechte können sich je nachdem, in welchem Sektor dieses geschehen ist, erheblich unterscheiden. Grundsätzlich führt das Verfahren jedoch zu einem Abschluss des formalen Bildungssystems bzw. zum Zugang zu diesem System. Die Koordination des Verfahrens lässt sich nicht eindeutig einem der Typen zuordnen. Gleichwohl staatliche Akteure bei der Steuerung des Verfahrens eine wichtige Rolle spielen, dominieren in den norwegischen Verwaltungsbezirken dagegen eher Netzwerkstrukturen. Dagegen kann hinsichtlich der Nutzung der Instrumente des Signalings und des Screenings eine Zuordnung zum integrativen Typ vorgenommen werden, da sowohl Individuum als auch anerkennende Stelle aktiv sind. Hier lässt das in der Entwicklung befindliche Beratungssystem einen Ausbau der Aktivitäten der anerkennenden Stellen erwarten. Trotz einiger Uneindeutigkeiten bei der Beurteilung der Analysekriterien kann das norwegische Realkompetanse-Verfahren insgesamt dem intergrativen Typ zugeordnet werden.

Abbildung 79 zeigt die Analyseergebnisse im Überblick.

Abbildung 79: Überblick der Analyseergebnisse des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetenz

Kriterium	Ausprägung				
Zielsetzung	eher summativ <input type="checkbox"/>	summativ und formativ <input checked="" type="checkbox"/> (mit Tendenz zu formativ)	eher formativ <input type="checkbox"/>		
Kompetenzverständnis					
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/> (traditionelles Verständnis von Realkompetenz)	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<b>Realkompetenz</b>				
	Formales Lernen	Non-formales Lernen	Informelles Lernen		
Methodik					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>		
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b>	<b>Beurteilung</b>	<b>Validierung</b>	<b>Zertifizierung</b>	<b>Formale Anerkennung</b>
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
	(unterschiedliche Methoden in Bildungsbereichen)				
Akteure					

Fortsetzung Abbildung 79

Kriterium	Ausprägung			
<b>Normen und Standards</b>				
Zieldimension	<table style="width:100%; border:none;"> <tr> <td style="text-align:center;">Input <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;">Prozess <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;">Output <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>
Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>		
Art	<table style="width:100%; border:none;"> <tr> <td style="text-align:center;">Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;">Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;">Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>
Berufliche Standards <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>		
<b>Verfügungsrechte</b>				
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	<p>Regionale Bewertungszentren: Vergabe der Abschlüsse bzw. Zertifikate der höheren Sekundarbildung  Hochschulen: Vergabe der Hochschulabschlüsse  Individuen: gesetzliches Recht auf Nutzung des Verfahrens und Recht auf Bildungsurlaub  Prüfer: Prüfung der Kandidaten und Entscheidung über Bestehen</p>			
Berechtigungen	<table style="width:100%; border:none;"> <tr> <td style="text-align:center;">Abschluss <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;">Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;">Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>
Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input checked="" type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>		
<b>Verfahrens-koordination</b>				
<b>Signaling/ Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>			
Quelle: Eigene Darstellung.				

## 6.13 Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

### 6.13.1 Darstellung der Validation des Acquis de l'Expérience

Das Verfahren der Validation des Acquis de l'Expérience richtet sich stark an der französischen Qualifikationsstruktur aus. Seine Grundlage stellt das *Loi de modernisation sociale* aus dem Jahr 2002 dar. Durch dieses Gesetz hat jede Person, die für mindestens drei Jahre einer bezahlten, unbezahlten oder freiwilligen Arbeit nachgegangen ist, das Recht, ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen anerkennen zu lassen und einen entsprechenden offiziellen Abschluss verliehen zu bekommen. Durch dieses Gesetz werden alle Organisationen, die nationale Diplome und Abschlüsse vergeben, erfasst. Neben der Schulausbildung, der Berufsausbildung und der Weiterbildung eröffnet das Gesetz damit einen vierten Pfad, der zu einer vollen Zertifizierung führt.<sup>2130</sup>

Im Rahmen der VAE müssen sich die Bewerber, welche anstreben, ihre erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen, zur Nutzung der VAE an die Bildungsorganisation wenden, die den von ihnen angestrebten Abschluss vergibt. Alle betroffenen Organisationen sind aufgefordert, Verfahren zur Umsetzung und Implementierung der VAE-Gesetzgebung zu entwickeln, weshalb die Bildungsinstitutionen inzwischen weitgehend einheitliche Methoden eingeführt haben.<sup>2131</sup>

Die VAE läuft idealtypisch in fünf Schritten ab, welche das dem Gesetz aus dem Jahre 2002 folgende Dekret festschreibt. Zunächst erhalten potenzielle Bewerber Informationen über das VAE-Verfahren und dessen Ablauf. Hiernach trifft die für den angestrebten Abschluss zuständige Einrichtung eine Entscheidung über die Zulässigkeit (*recevabilité*) der Bewerbung. Nach dieser Prüfung erstellt der Kandidat ein Portfolio bzw. Dossier, in dem er seine Erfahrungen beschreibt und belegt. Hiernach führt die Jury der Bildungseinrichtung ein Interview/Gespräch mit diesem durch. Abschließend entscheidet die Jury auf der Grundlage der erstellten Dokumente und ihrer Beobachtungen, ob sie eine vollständige, eine teilweise Anerkennung oder eine Ablehnung ausspricht. Die vergebenen Abschlüsse und Zertifikate sind identisch mit den regulär erworbenen.<sup>2132</sup>

Im Jahr 2009 wurden von allen Zertifikate vergebenden Ministerien zusammen knapp 75.000<sup>2133</sup> Dossiers für zulässig befunden, wovon etwa 58.000<sup>2134</sup> von einer Jury bewertet wurden. Seit dem Jahr 2002 haben 136.000 Kandidaten eine Anerkennung auf dem Wege der VAE erhalten. Im Jahre 2009 waren es 32.000, etwa

2130 Vgl. Haeringer (2006), S. 86.

2131 Vgl. Haeringer (2006), S. 88 f.

2132 Vgl. Hawley (2007), S. 5 f.

2133 Diese Zahl entspricht der Anzahl aus dem Vorjahr 2008.

2134 Im Jahr 2008 waren es 53.000.

13 % mehr als im Jahr 2008, in welchem es etwa 29.000 waren. Dies ist abgesehen von dem leichten Rückgang 2008 wieder ein Anstieg der Teilnehmerzahlen, wie er seit 2003 in jedem Jahr zu verzeichnen war. Quantitativ spielt im Kontext der VAE das Bildungsministerium die bedeutendste Rolle. So wurden in den letzten Jahren fast die Hälfte aller Diplome (46 % im Jahr 2007, 49 % im Jahr 2008 und 47 % im Jahr 2009) im Rahmen der VAE von diesem Ministerium vergeben.<sup>2135</sup>

Die Vorbereitung und Begleitung der Kandidaten für ihre Präsentation vor der Jury wird finanziell gefördert. Die meisten Regionen bieten den Kandidaten sogenannte ‚chèques VAE‘ als Unterstützung an. Die Kosten der Vorbereitung belaufen sich auf 500 bis 2.000 Euro. 40 bis 60 % der Kandidaten nutzen eine Begleitung bei der Vorbereitung ihres Dossiers.<sup>2136</sup>

### 6.13.2 Analyse der Validation des Acquis de l'Expérience

#### • Entstehungskontext

Frankreich verfügt aufgrund traditioneller Zusammenhänge über ein gesetzliches und pädagogisches Umfeld, das non-formales sowie informelles Lernen durch summativ und formativ Ansätze berücksichtigt.<sup>2137</sup> Gleichzeitig ist Frankreich ein Land, in dem formale Qualifikationen, die durch formales Lernen erworben wurden, traditionellerweise insbesondere auf dem Arbeitsmarkt sehr hoch bewertet werden.<sup>2138</sup>

Frankreich hat zwei gesetzliche Rahmenwerke geschaffen: Zum einen gibt es den bereits seit dem Jahre 1985 bestehenden Ansatz der VAP (*Validation des Acquis Professionnels*).<sup>2139</sup> Zum anderen wurde 2002 der Ansatz der VAE (*Validation*

2135 Vgl. DARES (2010), S. 4.

2136 Vgl. Besson (2008), S. 18.

2137 Vgl. Hawley (2007), S. 3. Im Bereich des Ingenieurwesens beispielsweise ist für Personen der Erwerb des staatlichen Ingenieurdiploms bereit seit dem Jahre 1934 auf der Basis beruflicher Erfahrungen möglich.

2138 Vgl. Roy (2005), S. 1.

2139 In Frankreich haben erwachsene Bewerber, wenn sie die Absicht haben, einen Kurs an einer Universität zu besuchen, die Möglichkeit, sich einem Zulassungsverfahren zu unterziehen. Die Zulassungsjury für den entsprechenden Kurs prüft dann zunächst den vom Bewerber einzureichenden Lebenslauf. Sollte diese Prüfung zu einer Zulassung führen, prüft das sogenannte University VAP Committee, welches die Standards der Universität gewährleisten soll, dies erneut. Bei erfolgreicher Absolvierung des jeweiligen Kurses wird dem Bewerber der entsprechende Abschluss verliehen, im Falle des Misserfolgs erhält der Bewerber keinen Abschluss. Das VAP-Verfahren ist für die Universitäten sehr zuverlässig, da ein Bewerber, welcher trotz mangelnder Eignung zugelassen wurde, wahrscheinlich die Prüfungen des Kurses nicht bestehen wird. Haeringer stellt fest, dass die Universitäten in Frankreich das VAP-Verfahren nunmehr ungefähr zwei Jahrzehnte nach Erlass des entsprechenden Décrets 1985 mittlerweile sehr gut organisiert einsetzen. Es ist vollkommen integriert in die üblichen Zulassungsregeln (vgl. Haeringer 2006, S. 84 ff.). Neben den Universitäten wenden das VAP auch weitere Bildungseinrichtungen an, die Qualifikationen vergeben. In jedem Fall muss das Individuum ein detailliertes Portfolio vorlegen, das Auskunft über seine Aktivitäten und erworbenen Kompetenzen gibt. Dieses wird dann von einem Bewertungsausschuss (Jury) beurteilt (vgl. Roy 2005, S. 2).

*des Acquis de l'Expérience*) eingeführt. Während die VAP Personen in erster Linie ermöglichen soll, sich von Prüfungsleistungen zu befreien, ermöglicht die VAE die Vergabe von teilweisen oder gesamten Qualifikationen aufgrund bereits erworbener Kompetenzen.<sup>2140</sup> Somit entstand die VAE in der Tradition der VAP.

Das Décret aus dem Jahre 1985 bezieht sich, anders als das der VAE zugrunde liegende Gesetz, insbesondere auf den Hochschulbereich. Somit wurde allen Personen, die keinen entsprechenden formalen Abschluss haben, älter als 20 Jahre sind und seit mindestens zwei Jahren mit ihrer Erstausbildung fertig sind, Zugang zu allen Levels der Weiterbildung auf der Basis von persönlichen und beruflichen Erfahrungen gewährt.<sup>2141</sup> Das Verfahren wurde mit dem entsprechenden Gesetz aus dem Jahre 1992 auf weitere Bereiche des Bildungssystems ausgeweitet.<sup>2142</sup> Dieses Gesetz ermöglichte es Personen, die fünf Jahre berufliche bzw. berufsbezogene Erfahrungen haben, von bestimmten Prüfungen, welche zu einem Diplom führen, befreit zu werden.<sup>2143</sup> Durch die Einführung der VAE wurden der Aspekt der Zertifizierung und der des persönlichen Entwicklungsplans miteinander verbunden.<sup>2144</sup> Seit 2002 besteht diese Möglichkeit auch für berufliche Bildungsmaßnahmen, die vom Beschäftigungsministerium vermittelt werden.<sup>2145</sup> Im gleichen Jahr wurde von der Regierung unter Beteiligung der Sozialpartner die Nationale Kommission für berufliche Zertifizierung (*Commission Nationale de la Certification Professionnelle*, kurz CNCP) eingerichtet, welche den französischen Qualifikationsrahmen koordiniert und steuert.<sup>2146</sup> Damit laufen die ersten Schritte der Implementierung in den Bildungseinrichtungen top down, d. h. durch den Staat gesteuert, ab. Danach sind in die Implementierung vor Ort viele Akteure eingebunden.<sup>2147</sup>

## ● Zielsetzungen

Das französische Anerkennungsverfahren basiert auf zwei wesentlichen Prinzipien:

1. Personen lernen sowohl innerhalb als auch außerhalb formaler Lernsituationen.
2. Wissen, welches in der Praxis erworben wurde, wird als äquivalent mit solchem Wissen, welches in einem Unterrichtsraum erworben wurde, angesehen.<sup>2148</sup>

---

2140 Im Hochschulbereich dient die VAP damit in erster Linie der Zugangsgewährung, während die VAE in erster Linie der teilweisen oder vollständigen Vergabe eines Abschlusses dient.

2141 Vgl. Haeringer (2006), S. 86.

2142 Vgl. Frank/Gutschow/Münchhausen (2003), S. 20.

2143 Die Bewerber beschreiben ihre Fähigkeiten und Erfahrungen in einem Portfolio. Dieses wird dann einer Jury aus Lehrern und Experten dieser Domäne vorgelegt. Die Jury kann nun Kreditpunkte für Kurse, welche zu dem Lehrprogramm des angestrebten Abschlusses gehören, vergeben. Vgl. Charraud (2007), S. 153.

2144 Die Jury im Rahmen der VAE hat nun eine positive Rolle, indem sie dem Kandidaten bei seiner weiteren Entwicklung behilflich sein soll. Vgl. Charraud (2007), S. 153.

2145 Vgl. Colardyn/Bjørnøvd (2005), S. 38.

2146 Auf diese Kommission und deren Aufgaben wird im Rahmen der Analyse des Kriteriums Akteure näher eingegangen.

2147 Vgl. Interview 3.

2148 Vgl. Haeringer (2006), S. 83 f. sowie Charraud (2007), S. 149.

Die wesentlichen Ziele der französischen Validierungsverfahren sind die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Berufstätigen, die Integration der Beschäftigungssuchenden in den Arbeitsmarkt, die Reduzierung der Weiterbildungszeiten und -kosten sowie die Erleichterung des Zugangs zur Weiterbildung und Zertifizierung, welche beispielsweise auf Erfahrungslernen basiert.<sup>2149</sup>

Hinsichtlich der Jurybewertung lassen sich in der Praxis zwei Ansätze unterscheiden. Der erste Ansatz bewertet die Lernergebnisse des Individuums im Vergleich zu den am Ende eines formalen Lernprozesses erwarteten Ergebnissen und nutzt diese damit als Referenzgröße. Im zweiten Ansatz wird eine Entwicklung bewertet, in Bezug zu der persönlichen beruflichen Entwicklung gesetzt, und es werden Zukunftspläne entwickelt. Bei diesem dynamischen Ansatz geht es weniger um das Messen von Kompetenzen.<sup>2150</sup> Damit enthält die VAE neben summativen Aspekten auch ein formatives Element, da Entwicklungspläne bei nicht vollständiger Anerkennung stets Bestandteil des Verfahrens sind. Insgesamt ist der Fokus jedoch ein summativer.<sup>2151</sup>

#### • Kompetenzverständnis

Die Einführung der VAE führte in Frankreich zu einer neuen Art und Weise, Qualifikationen zu beschreiben und Referenzrahmen (bzw. *référentiels*) auszuarbeiten: Bis 2002 waren die meisten Referenzrahmen, die zur Bewertung und Vergabe von Abschlüssen herangezogen wurden, Curricula oder formale Bildungsprogramme. Da die gleiche Norm verwendet wird, um jegliche Art des Lernens zu bewerten, war es erforderlich, die Ergebnisse des Lernens präzise zu beschreiben. Damit sind Abschlüsse nach diesem Verständnis kein Indikator für das Ende einer Ausbildung mit einer bestimmten Zeitdauer, sondern ein Indikator für eine Reihe von Lernergebnissen, die einen bestimmten Zweck im Bereich der Ausbildung oder in der Arbeitswelt haben. In Frankreich kam man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zu einem neuen Weg, Referenzrahmen oder *référentiels* zu schreiben, der drei Schritte umfasst: erstens die Beschreibung der beruflichen oder akademischen Ziele, zweitens die Beschreibung der zu bewertenden Lernergebnisse und der Art der Bewertungen sowie drittens das Curriculum oder den Ausbildungsprozess. Dieser Ansatz wird in Frankreich oft als Kompetenzansatz bezeichnet, weil man davon ausgeht, damit den Kern der Qualifikation zu treffen. Dieser Ansatz bildet die Grundlage des französischen Qualifikationsrahmens.<sup>2152</sup> Durch die VAE werden letztlich keine Kompetenzen erfasst, da keine Performance des Individuums gefordert wird, vielmehr wird die ‚Handlungsmöglichkeit‘ des

---

2149 Vgl. Fabian/Wirp (2004), S. 13 sowie Haeringer (2006), S. 89 f.

2150 Vgl. Charraud (2007), S. 154 ff.

2151 Vgl. Interview 6.

2152 Vgl. Charraud (2007), S. 154.

Individuums beurteilt.<sup>2153</sup> Das Kompetenzverständnis der VAE-Angebote hängt von der jeweiligen Qualifikation selbst ab. Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist dem Verständnis des EQR ähnlich. Der regulatorische Rahmen nutzt die gleichen Begrifflichkeiten, so wird die Unterscheidung zwischen Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Gesetz und den Dekreten des Jahres 2002 ebenfalls verwendet. Der französische Qualifikationsrahmen, in den alle staatlich anerkannten Qualifikationen eingeordnet werden, enthält eine Niveauabstufung.<sup>2154</sup> Das Kompetenzverständnis ist durch Verhandlung zwischen den Akteuren entstanden.<sup>2155</sup>

### ● Methodik

Das dem Gesetz aus dem Jahr 2002 folgende Dekret benennt die fünf wesentlichen Schritte der VAE:<sup>2156</sup>

1. Information über den VAE-Prozess
2. Entscheidung über die Zulässigkeit (*recevabilité*) der Bewerbung anhand der Dauer der Berufserfahrung im Verhältnis zum Inhalt der Qualifikation<sup>2157</sup>
3. Erstellung eines Portfolios oder Dossiers durch den Kandidaten, worin er seine Erfahrungen beschreibt (kann die Beobachtung des Kandidaten in seiner Arbeitssituation oder in einer simulierten Situation sowie andere Nachweisformen umfassen)<sup>2158</sup>
4. Interview bzw. Dialog mit einer Jury auf Antrag der Jury oder des Kandidaten
5. Abwägung und Entscheidung durch die Jury auf Grundlage der produzierten Dokumente und ihrer eigenen Beobachtungen.<sup>2159</sup>

Zunächst erhalten potenzielle Bewerber die Informationen über das VAE-Verfahren und dessen Ablauf durch regionale Zentren, die Beratung und Unterstützung anbieten, durch landesweite Informationssysteme (beispielsweise [www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr)) sowie durch die das Verfahren durchführenden Bildungsorganisationen selbst. Viele Universitäten haben auch eigene Abteilungen oder Zentren zu diesem Zweck eingerichtet.

---

2153 Vgl. Interview 6.

2154 Vgl. hierzu die Analyse des Kriteriums „Normen und Standards“, in dem ausführlicher auf den französischen Qualifikationsrahmen (das sogenannte *Répertoire national des certifications professionnelles*, kurz RNCP) eingegangen wird.

2155 Es gibt zwei unterschiedliche Sets von Begrifflichkeiten, das obige ist das Verständnis der beruflichen Bildung. Vgl. Interview 3.

2156 Dies ist das ‚Décret n° 2002-590 du 24/04/2002‘.

2157 Hier sei angemerkt, dass die ersten beiden dieser Schritte im Grunde nicht dem entsprechen, was im Rahmen dieser Untersuchung unter dem Kriterium Methoden verstanden wird. Vielmehr fällt der erste Schritt unter das Kriterium „Instrumente des Signalings und Screenings“ und der zweite Schritt wird im Rahmen des Kriteriums „Normen und Standards“ noch einmal aufgegriffen.

2158 In dieser Phase gibt es für die Kandidaten Möglichkeiten des Mentorings und der Finanzierung.

2159 Aus den vergebenen Diplomen, Zertifikaten und Abschlüssen geht nicht hervor, ob diese durch VAE oder auf formalem Wege erworben wurden. Vgl. Charraud (2007), S. 152 sowie Hawley (2007), S. 5 f.



tet, die bei der Erstellung des Portfolios<sup>2160</sup> sowie der Vorbereitung auf das Interview vor der Jury helfen.<sup>2161</sup> Im Rahmen des zweiten Schritts sendet das Individuum sein Dossier dann an die für den angestrebten Abschluss zuständige Zertifizierungseinrichtung.<sup>2162</sup> Diese trifft dann innerhalb von maximal zwei Monaten eine Entscheidung über die Zulässigkeit (*recevabilité*) der Bewerbung. Dabei nimmt sie Bezug auf die Dauer der Berufserfahrung im Verhältnis zum Inhalt der Qualifikation.<sup>2163</sup> Nach dieser Prüfung erstellt der Kandidat im dritten Schritt ein Portfolio bzw. Dossier, in dem er seine Erfahrungen beschreibt und belegt. In diesem Zusammenhang können zudem Beobachtungen des Kandidaten in Arbeitssituationen oder simulierten Situationen vorgenommen werden, und andere Formen von Belegen können herangezogen werden. Oftmals werden die Erfahrungen durch Arbeitsplatzbeschreibungen, Ausbildungszertifikate, Besprechungsberichte sowie unterzeichnete Referenzen von Freiwilligeneinrichtungen belegt. Der Kandidat kann in dieser Phase durch Beratung und finanzielle Mittel bei der Portfolioerstellung sowie bei der Vorbereitung auf das Juryinterview unterstützt werden.<sup>2164</sup> Der vierte Schritt des Interviews ist lediglich im Hochschulbereich verpflichtend.<sup>2165</sup> Die Bewertung durch die Jury findet in akkreditierten Zentren statt. Dabei dient das Interview als Ergänzung des Portfolios, sodass der Kandidat weitere Details mitteilen kann und die Jury ggf. offene Fragen klären kann. Dieser Schritt kann auch die Beobachtung des Kandidaten in seiner Arbeitssituation oder bei einem praktischen Test umfassen.<sup>2166</sup> Abschließend entscheidet die Jury auf der Grundlage der erstellten Dokumente und ihrer Beobachtungen, ob sie eine vollständige, eine teilweise Anerkennung oder eine Ablehnung ausspricht.<sup>2167</sup>

---

2160 Innerhalb eines Portfolios besteht der Hauptteil darin, dass der Bewerber ausgewählte Aufgaben und Aufträge analytisch beschreibt. Er präzisiert die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen, die hierarchischen Beziehungen sowie seine Rolle. Weiter erläutert er die mit den Aufgaben verbundenen Tätigkeiten und deren Verantwortungsniveau. Der Bewerber soll die Tätigkeiten in Zusammenhang mit den auf das Curriculum bezogenen Kenntnissen und Kompetenzen erläutern, die er hierbei einsetzen und ggf. entwickeln musste. Weiter erläutert er Arbeitswerkzeuge und Instrumente sowie ein Beispiel einer konkreten problemhaltigen Arbeitssituation. Prost stellt fest, dass es bei VAE letztlich um die kognitive Erfahrung geht, da durch Erfahrung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zertifiziert werden. Der Bewerber hat dabei die Aufgabe, Reflexionsprozesse durch eine angemessene Befragung zu fördern. Vgl. Prost (2006), S. 36 sowie Haeringer (2006), S. 88 f.

2161 Die erforderlichen drei Jahre Berufserfahrung können kontinuierlich oder mit Unterbrechungen, in Vollzeit oder in Teilzeit sowie in Frankreich oder im Ausland absolviert worden sein. Dabei können die Individuen auf Bezugssysteme zurückgreifen.

2162 Im Hochschulbereich kann diese Entscheidung nicht ausschließlich auf dem Kriterium der dreijährigen Berufserfahrung beruhen, weshalb die meisten Universitäten die Kandidaten vorab bereits über ihre Chancen informieren.

2163 Grundsätzliches Kriterium für die Zulässigkeit ist der Nachweis einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung.

2164 Hier gibt es sowohl den Fall, dass die zertifizierenden Einrichtungen dies selbst anbieten, als auch dass dies durch die betroffenen regionalen Einrichtungen geschieht.

2165 Dieses Gespräch kann sowohl auf Antrag der Jury als auch auf Antrag des Kandidaten stattfinden.

2166 Organisiert werden diese praktischen Beobachtungen von der für die Anerkennung zuständigen Einrichtung. Vgl. Interview 3.

2167 Vgl. Hawley (2007), S. 5 f.

Im weiteren Falle einer bedingten Anerkennung ist diese z. B. mit dem Absolvieren bestimmter Ausbildungskurse verbunden. Hier sei darauf hingewiesen, dass die Hochschulinrichtungen die Freiheit besitzen, ein eigenes VAE-Vorgehen in Übereinstimmung mit den nationalen Bestimmungen zu entwickeln.<sup>2168</sup>

Die von den Kandidaten vorgelegten Dossiers können mehrere Hundert Seiten umfassen. Die Interviews (meistens sind es zwei) an den Universitäten dauern zwischen 15 Minuten und mehr als einer Stunde. Die Entscheidung der Jury ist einstimmig, es gibt keine Abstimmungen.<sup>2169</sup> Entsprechend der Gesetzgebung ist jede Entscheidung der Jury rechtskräftig und endgültig. An einigen Universitäten haben die Studierenden jedoch die Möglichkeit, Einspruch gegen die Juryentscheidung einzulegen. Dann wird die Entscheidung überprüft und entweder bestätigt oder ggf. unter Hinzuziehung weiterer Dokumente bzw. Belege geändert.<sup>2170</sup> Die VAE beinhaltet Selbst- und Fremdbeurteilungen. Aufgrund der extern heranzuziehenden Norm sind Selbstbeurteilungen problematisch. Daher bezieht sich die VAE vornehmlich auf Fremdbeurteilungen, da Selbstbeurteilungen aufgrund der Qualifikationsorientierung des Verfahrens von untergeordneter Bedeutung sind.<sup>2171</sup>

### ● Akteure

Der zentrale Akteur der VAE ist der Bewerber, welcher davon überzeugt ist, in seinem beruflichen und sonstigen Umfeld das gleiche Wissen und die gleichen Kompetenzen erworben zu haben, wie sie für die Erlangung eines offiziellen Abschlusses oder eines Diploms verlangt werden.<sup>2172</sup>

Zur Erfassung der Akteursstrukturen der VAE ist grundsätzlich die Aufteilung der Strukturen der VAE in zwei getrennte Bereiche sinnvoll: zum einen die Information über die Vorgehensweise und zum anderen die Zertifizierung der Diplome und Titel.<sup>2173</sup> In beiden Bereichen gibt es zahlreiche Akteure, wobei die Regionen seit 2006 die volle Verantwortung für die Informationsbereitstellung haben, vor allem durch die *Cellules Régionales Inter Services* (CRIS). Darüber hinaus definieren die Regionen im Rahmen der Regionalen Entwicklungspläne für die Entwicklung der beruflichen Bildung (*Plans Régional de Développement des Formations professionnelles*, kurz PRDFP) die Prioritäten für die VAE. Die beteiligten Zertifizierer können öffentlichen oder privaten Status haben und auch Informationen über die VAE beitragen.<sup>2174</sup>

---

2168 Vgl. Interview 3 sowie ECOTEC (2007), S. 3 ff.

2169 Sie basiert auf einem Austausch über die Eindrücke der Jurymitglieder. Es dauert im Schnitt 30 Minuten bis zur Entscheidungsfindung.

2170 Vgl. ECOTEC (2007), S. 10.

2171 Vgl. Interview 6 sowie Interview 3.

2172 Vgl. Haeringer (2006), S. 87 f.

2173 Vgl. Besson (2008), S. 37 f.

2174 Vgl. Besson (2008), S. 37 f.

Im Bereich der öffentlichen Zertifizierer ist der Interministerielle Ausschuss für die Entwicklung der VAE (*Comité Interministériel en faveur de développement de la VAE*, kurz CI-VAE) seit Beginn des Jahres 2006 dabei, einen gemeinsamen Ansatz für die VAE-Prozedur zu organisieren und die Informationsbereitstellung zu koordinieren.<sup>2175</sup> Unter dem Vorsitz des Generaldelegierten für Beschäftigung und berufliche Bildung hat der CI-VAE zahlreiche Initiativen zur Vereinfachung der unterschiedlichen Phasen des Prozesses und zur Förderung der VAE angestoßen.<sup>2176</sup>

Die Nationale Kommission für berufliche Zertifizierung (*Commission Nationale de la Certification Professionnelle*, kurz CNCP) hat drei zentrale Aufgaben: die Etablierung und Pflege eines Nationalen Registers für berufliche Qualifikationen (*Répertoire national des certifications professionnelles*, kurz RNCP)<sup>2177</sup>, die Überwachung der Reform und die Aktualisierung der Qualifikationen (Diplome und Zertifikate) auf der Basis der Entwicklungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt sowie die Erteilung von Empfehlungen an die Organisationen, die berufliche Qualifikationen vergeben, und die Bereitstellung von Informationen über die Beziehungen der einzelnen Qualifikationen zueinander.<sup>2178</sup> Die die VAE unterstützenden Einrichtungen sind vielfältig und unterschiedlich – trotz der Existenz einer vom Staat erarbeiteten Satzung dominiert die Heterogenität.<sup>2179</sup> Die Sozialpartner intervenieren im Bereich der VAE, insbesondere als Entwickler der entsprechenden Zertifikate in den Branchen, aber auch auf branchenübergreifender Ebene, auch um die VAE zu einem Werkzeug für die berufliche

2175 Vgl. Interview 3.

2176 Sein Handeln führte insbesondere zur Umsetzung folgender Maßnahmen: Einrichtung einer interministeriellen Website ([www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr)), um die verschiedenen Ansätze und Orte, wo Informationen zu finden sind, zu präsentieren; schrittweise Harmonisierung der Präsentation der Textbücher 1 und 2; begleitende Satzung für alle öffentlichen Zertifizierer; Einrichtung von regionalen Ausschüssen der öffentlichen Zertifizierer; Unterzeichnung einer Vereinbarung zwischen dem Minister für Arbeit und den Arbeitgeberorganisationen; Definition einer Absichtserklärung mit der OPCA (Organisme paritaire collecteur agréé); die Unterzeichnung von Verträgen zur Zielvereinbarung mit einigen regionalen Räten. Vgl. Besson (2008), S. 37 f. Gleichwohl die Positionierung der CI-VAE manchmal noch zu Diskussionen führt (da das Ministerium für Beschäftigung selbst Zertifizierer ist), wird seine Wirkung jedoch sehr weitgehend als positiv wahrgenommen, insbesondere hinsichtlich der Überwindung bestimmter Gegensätze zwischen den einzelnen Zertifizierern in der Vergangenheit sowie bei der schrittweisen Vereinheitlichung der Position des Staates bezüglich der VAE. So ist die genauere Beschreibung der vom Gesetz vorgegebenen verschiedenen Phasen des Verfahrens beispielsweise ein Ergebnis der Arbeiten des CI-VAE. Vgl. Besson (2008), S. 38.

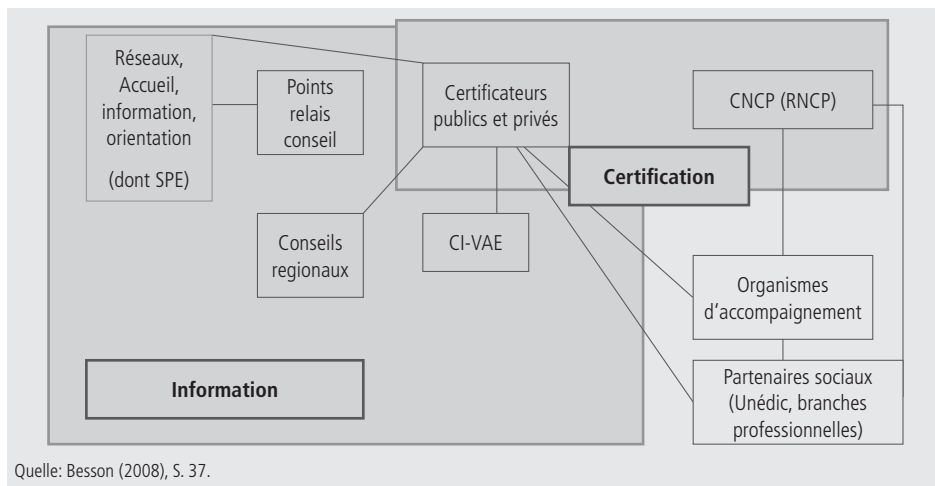
2177 Darin enthalten sind derzeit beispielsweise im Hochschulbereich über 96 % der national anerkannten Zertifizierungen. Vgl. hierzu auch im Kapitel 5.3.1 den Ansatz von Markowitsch (2009).

2178 Die Kommission besteht aus Staatsvertretern insbesondere aus den zertifizierenden Ministerien, den Sozialpartnern sowie aus Experten und Vertretern der Handelskammern und der Regionen. Es wurde daneben eine spezielle Kommission eingerichtet, um die Anforderungen zu prüfen, die erforderlich sind, um eine Qualifikation in das RNCP aufzunehmen. Diese Einrichtung funktioniert auf der Grundlage eines nationalen Sekretariats sowie eines Netzwerks regionaler „Berichterstatter“. Vgl. Roy (2005), S. 3, Hawley (2007), S. 4 sowie Besson (2008), S. 38.

2179 Die Regionen, welche verantwortlich sind für die Unterstützung der Kandidaten bei der Antragstellung zur VAE und die die öffentlichen Mittel hierfür bereitstellen, haben Maßnahmen entwickelt, um einen Teil der Kosten in Form einer Geldleistung einzufordern. Vgl. Besson (2008), S. 38.

Ausbildung zu machen.<sup>2180</sup> Gleichzeitig sind in die VAE, wie deutlich wurde, zahlreiche Akteure aus dem öffentlichen Sektor eingebunden (vgl. Abbildung 80).

Abbildung 80: Akteure der VAE



### • Normen und Standards

Das *Loi de modernisation sociale* 2002 ist die gesetzliche Grundlage der VAE.<sup>2181</sup> Ein Recht auf eine VAE besteht, sofern die betreffende Person zuvor ohne Unterbrechung drei Jahre lang einer bezahlten, ehrenamtlichen oder selbstständigen Tätigkeit nachgegangen ist. Gleichwohl diese eindeutige quantitative Festlegung sehr eindeutig scheint, zeigt sich in der Praxis, dass der Nachweis der dreijährigen Berufserfahrung ein zentrales Problem der VAE ist.<sup>2182</sup> Diese Erfahrungen müssen den Erwerb aller oder eines Teils der Kenntnisse und Fähigkeiten rechtfertigen, die mit der angestrebten Qualifikation vermittelt werden.<sup>2183</sup> Die Bestimmungen des Dekrets Nr. 2002-590 vom 24. April 2002 unter Anwendung des Artikels L-613-3 und Artikel L 613-4 des Bildungsgesetzbuches geben beispielsweise die Rahmenbedingungen der VAE für Kandidaten vor, die ein staatliches Diplom anstreben, das von

2180 Ein Zusatzvertrag zu dem nationalen branchenübergreifenden Abkommen vom 20. September 2003 über die berufliche Ausbildung Bezug nehmend auf die VAE wurde am 20. Juli 2005 durch drei Arbeitgeberverbände und drei Organisationen der Arbeitnehmer unterzeichnet. Allerdings wurde bezüglich dieses Abkommens noch kein Antrag auf Ausweitung gestellt. Im Zuge der Verhandlungen über die Vereinbarung über die Arbeitslosenversicherung können seit 2006 die Kosten für die Begleitung der VAE von UNEDIC übernommen werden. Vgl. Besson (2008), S. 38.

2181 Vgl. Charraud (2007), S. 152.

2182 Vgl. Interview 6.

2183 Vgl. Dekret 2002-590 vom 24. April 2002, Artikel 2 sowie Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002, Artikel 134.

Hochschulen vergeben wird.<sup>2184</sup> Jedoch sind alle Institutionen, die nationale Diplome und Abschlüsse vergeben, von den Bestimmungen dieses Gesetzes betroffen.<sup>2185</sup> Die VAE bietet den französischen Bildungseinrichtungen erhebliche Freiheiten bei der Verfahrensgestaltung.<sup>2186</sup> Alle Institutionen wurden dazu angehalten, Verfahren entsprechend der VAE-Gesetzgebung zu entwickeln und zu implementieren.<sup>2187</sup> Obgleich es hierbei wenig Anleitung gab, haben die Bildungsinstitutionen inzwischen weitgehend einheitliche Methoden eingeführt.<sup>2188</sup>

Das Dekret schreibt vor, dass die Jury in Übereinstimmung mit den generellen sowie der jeweils qualifikationsbezogenen Rechtsvorschriften gebildet und geleitet wird. Ein Viertel der Jury müssen Mitglieder des beruflichen Sektors sein, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter jeweils paritätisch.<sup>2189</sup> Die Absolvierung einer VAE

---

2184 Der Validierungsantrag wird zum gleichen Zeitpunkt wie die regulären Einschreibungsanträge an die Leitung der jeweiligen Hochschule geschickt. Ein Kandidat darf in einem Jahr nur jeweils einen Antrag auf ein bestimmtes Diplom bei lediglich einer Einrichtung stellen. Wenn er Anträge auf verschiedene Diplome stellt, so darf er maximal drei pro Jahr stellen. Der Antrag legt die Qualifikation fest. Der Validierungsantrag wird durch ein Dossier ergänzt (vgl. Dekret 2002-590 vom 24. April 2002, Artikel 3). Das Dossier, das der Kandidat vorlegt, muss unter Bezugnahme auf das angestrebte Diplom das Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten verdeutlichen, die der Kandidat durch seine Erfahrung erworben hat. Es muss die Dokumente umfassen, die die Erfahrungen und die Dauer der verschiedenen Tätigkeiten belegen, und gegebenenfalls die Zertifikate der Ausbildung oder entsprechende Diplome, die der Kandidat zuvor erworben hat (vgl. Dekret 2002-590 vom 24. April 2002, Artikel 4). Der Vorstand oder ein entsprechendes Organ der jeweiligen Einrichtung legt die gemeinsamen Regeln für die VAE und die Konstituierung der Jury fest sowie gegebenenfalls besondere Vorschriften für verschiedene Arten von Diplomen. In jeder Jury ist eine Mehrzahl von Lehrkräften sowie Forschern und Personen mit einem anderen Hauptberuf als Lehrender, die kompetent sind, insbesondere die beruflichen Erfahrungen der Kandidaten zu beurteilen. Sofern diese Personen in der gleichen Firma oder Organisation wie der Kandidat tätig sind, können sie nicht an Diskussionen über diesen Kandidaten teilnehmen. Die Jurymitglieder werden durch den Leiter der Einrichtung unter Berücksichtigung ihrer Kompetenzen, Fähigkeiten und Qualifikationen sowie unter Gender-Aspekten benannt (vgl. Dekret 2002-590 vom 24. April 2002, Artikel 5). Die Zusammensetzung der Jury muss so erfolgen, dass die VAE von qualifizierten Vertretern der betroffenen Berufe durchgeführt wird (Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002, Artikel 134). Die Jury prüft das Dossier des Bewerbers und spricht mit ihm auf der Grundlage des Dossiers. Wenn dies von der jeweiligen Einrichtung vorgesehen ist, wird der Kandidat in einer realen oder simulierten beruflichen Situation beobachtet. In ihren Beratungen legt die Jury die Kenntnisse und Fähigkeiten, die der Kandidat darlegt erworben zu haben, zugrunde – gegebenenfalls unter Berücksichtigung von spezifischen Anforderungen an die Graduierung durch besondere Gesetze oder Verordnungen. Der Präsident der Jury erstattet einen ausführlichen Bericht über das Ausmaß der beabsichtigten zu gewährenden Anerkennung und, falls zutreffend, über die Art der Kenntnisse und Fähigkeiten, die gegebenenfalls Gegenstand einer weiteren Kontrolle sein werden. Der Leiter der Einrichtung leitet diesen Bericht an den Kandidaten weiter (vgl. Dekret 2002-590 vom 24. April 2002, Artikel 6 sowie Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002, Artikel 134).

2185 Vgl. Haeringer (2006), S. 86 sowie Interview 6.

2186 Die wesentlichen Unterschiede zwischen den Organisationen liegen in der Bereitschaft, derartige Verfahren einzuführen, sowie in der Ausgestaltung und der Anbindung der Verfahren (beispielsweise durch eine zentrale Einrichtung oder eine dezentrale Durchführung) sowie in der Gestaltung der Bewertungskriterien. Vgl. Fabian/Wirp (2004), S. 13.

2187 Vgl. Interview 6.

2188 Vgl. Haeringer (2006), S. 87 f.

2189 Zudem muss die Jury paritätisch aus Männern und Frauen bestehen, und es darf kein Mitarbeiter des Unternehmens, in dem der Kandidat arbeitet, Mitglied der Jury sein. Schließlich können auch die Berater, die dem Kandidaten beim Erstellen des Portfolios geholfen haben, nicht Jurymitglied sein (außer im Hochschulbereich). Vgl. Charraud (2007), S. 153.

hat laut Gesetz die gleichen Wirkungen wie andere Formen der Kontrolle von Kenntnissen und Fähigkeiten. Im Hochschulbereich unterscheiden sich die Vorschriften hinsichtlich der Jury von denen in anderen Einrichtungen.<sup>2190</sup> Der Präsident der Hochschule benennt die Jurymitglieder. Diese müssen überwiegend Lehrende bzw. Akademiker sein. Ein Mitglied der Jury muss aus einer externen Organisation stammen.<sup>2191</sup> Bei Qualifikationen, die sich auf Schulniveau befinden, werden die VAE-Verfahren von den Jurys durchgeführt, die auch die regulären Prüfungen durchführen.<sup>2192</sup> Bei der Evaluation ist grundsätzlich der Standard der Qualifikationen maßgebend. In der Praxis entwickelt die Jury jedoch ihren eigenen Standard. Somit hängt der Referenzstandard von der Zusammensetzung der Jury ab.<sup>2193</sup>

Die für die VAE entwickelten Referenzrahmen sollen die Einheitlichkeit der VAE-Verfahren garantieren, um so die Konsistenz der individuellen Bewertungen zu gewährleisten. Zudem wird den Jurymitgliedern an den meisten Universitäten ein Bewertungsraster an die Hand gegeben. Permanente Jurymitglieder sind ebenfalls eine Maßnahme, um die Einheitlichkeit der Behandlung von Kandidaten und die Konsistenz der Bewertungen zu gewährleisten.<sup>2194</sup>

Das RNCP wurde 2002 eingerichtet, um alle existierenden Zertifikate zu katalogisieren und so Verbindungen und Äquivalenzen zwischen ihnen festlegen zu können. Dahinter steckte die Intention, so die Mobilität der Angestellten zu fördern und sie auf die Karriereplanung vorbereiten zu können.<sup>2195</sup> Während Qualifikationen, die von privaten Einrichtungen vergeben werden, vor ihrer Einordnung ins RNCP durch das CNCP beurteilt werden müssen, werden vom Staat vergebene Qualifikationen automatisch aufgenommen.<sup>2196</sup> Ende 2006 enthielt das RNCP über 3.500 ‚Formulare‘ (franz. *fiches*), die berufliche Qualifikationen beschreiben.<sup>2197</sup> Die CNCP wurde zudem mit der Erarbeitung eines neuen Rahmens für Qualifikationslevel be-

---

2190 Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002, Artikel 134.

2191 Vgl. ECOTEC (2007), S. 7.

2192 Vgl. ECOTEC (2007), S. 9.

2193 Vgl. Interview 3. Dies trifft wahrscheinlich auch auf die regulären Prüfungen zu.

2194 Hier sei angemerkt, dass es nationale Referenzdokumente nicht für alle Qualifikationen gibt und die bestehenden nicht immer kompetenzorientiert formuliert sind. Vgl. ECOTEC (2007), S. 11.

2195 Vgl. Hawley (2007), S. 4.

2196 Die Qualifikationen, die das RNCP umfasst, werden von einer Reihe von Einrichtungen vergeben, wie den nationalen Ministerien, den Sozialpartnern sowie den Industrie- und Handelskammern. Die Registrierung der privaten Qualifikationen ist zudem lediglich fünf Jahre gültig. Danach muss sich die Einrichtung erneut um die Registrierung bewerben. Staatliche Qualifikationen bleiben unbefristet im RNCP ohne Erfordernis der erneuten Registrierung. Vgl. Hawley (2007), S. 5.

2197 Davon waren 1.300 auf Antrag nach vorheriger Bewertung durch die CNCP registriert worden. Die übrigen waren Qualifikationen, die durch die nationalen Ministerien vergeben werden und somit automatisch aufgenommen werden. Im Jahre 2007 waren es 4.100 „Formulare“, die das RNCP enthielt. Alle Qualifikationen des RNCP können auf formalem, non-formalem oder informellem Wege erworben werden, sofern das Individuum die Fähigkeiten und das Wissen, welche für die Zertifizierung erforderlich sind, nachweisen kann und über dreijährige relevante berufliche Erfahrungen verfügt.

auftrag.<sup>2198</sup> Im Rahmen der VAE ist es stets verpflichtend, sich auf eine im RNCP erfasste Qualifikation zu beziehen. Das RNCP ist das Instrument, welches das Vertrauen in die Qualifikationen bewirken soll.<sup>2199</sup>

Für das VAE-Verfahren gibt es ein einheitliches Bewerbungsformular<sup>2200</sup> sowie Vorlagen für die Erstellung des Portfolios bzw. Dossiers<sup>2201</sup>. Aus Gründen der Validität gibt es Richtlinien für den Begleitservice. Die Personen, welche den Begleitservice anbieten, müssen entsprechend qualifiziert sein.<sup>2202</sup>

Aufgrund der einheitlichen Juryurteile kann angenommen werden, dass die Mitglieder einen einheitlichen Standard heranziehen bzw. sich auf einen solchen einigen, ohne diesen während des Verfahrens zu explizieren. Bezüglich der Jurybeurteilungen wird insbesondere die mangelnde Qualitätssicherung kritisiert – so fehlen kompetenzbasierte Referenzrahmen für einen Teil der Qualifikationen ebenso wie eine geeignete Ausbildung der Jurymitglieder. So werden mehr Standardisierung der VAE sowie die angemessene Bereitstellung von Ressourcen gefordert. Zu diesem Zweck wurde die nationale VAE-Gruppe eingerichtet.<sup>2203</sup>

### • Verfügungsrechte

Die Gesetzestexte aus dem Jahr 2002<sup>2204</sup> beinhalten eine Aufforderung an die staatlichen Bildungsstrukturen, Verfahren und Prüfungskommissionen zu schaffen, damit Interessierte die Möglichkeit der Anerkennung eines vollständigen oder teilweisen Bildungsabschlusses haben.<sup>2205</sup> Die gesamte VAE-Prozedur wird von der für die Zertifizierung verantwortlichen Einrichtung selbstständig organisiert, weshalb es aufgrund der Gestaltungsspielräume zu erheblichen Variationen kommen kann.<sup>2206</sup>

Im Rahmen der VAE werden die Anerkennung und die Verpflichtung zur Weiterbildung voneinander abgekoppelt. Einzelne Bestandteile bzw. Module eines Bildungsgangs oder der gesamte Abschluss werden dem Kandidaten endgültig verliehen.<sup>2207</sup>

Das *Loi de modernisation sociale* 2002 schreibt fest, dass die Absolvierung einer VAE die gleichen Wirkungen wie andere Formen der Kontrolle von Kenntnis-

2198 Vgl. Hawley (2007), S. 5.

2199 Vgl. Interview 6.

2200 Ein Muster eines solchen Dokuments befindet sich im Anhang O.

2201 Auszüge aus einer Vorlage für die Erstellung eines solchen Portfolios befinden sich im Anhang O.

2202 Diesbezüglich gibt es ein Label und eine Vereinbarung. Es werden Mittel bereitgestellt für die Schulung dieser Leute und die Verfügbarkeit des Service. Vgl. Interview 3.

2203 Vgl. ECOTEC (2007).

2204 Dies sind das Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002 und der Erlass Nr. 2002-590 vom 24. April 2002 in Erweiterung der vorangegangenen Weisungen aus dem Jahre 1985, dem Gesetz von 1985 und dem Erlass Nr. 85-906 vom 23. August 1985.

2205 Vgl. Mallet (2007), S. 36.

2206 Vgl. Hawley (2007), S. 6.

2207 Vgl. Prost (2006), S. 33 f.

sen und Fähigkeiten hat.<sup>2208</sup> Damit ergeben sich aus den im Rahmen einer VAE erworbenen Abschlüssen und Diplomen identische Berechtigungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt wie beim regulären Erwerb dieser Qualifikationen.<sup>2209</sup> Erwirbt ein Individuum eine Teilqualifikation im Rahmen der VAE, ist diese fünf Jahre lang gültig.<sup>2210</sup>

Arbeitnehmern steht zum Zweck einer VAE ein gesetzliches Recht auf einen Bildungsurlaub von 24 nicht zwangsläufig aufeinanderfolgenden Stunden zu, welchen die Weiterbildungsfonds finanzieren.<sup>2211</sup>

### • Verfahrenskoordination

Wie im Rahmen der Analyse der Akteursstrukturen bereits ausgeführt, lässt sich auch die Koordination der VAE in zwei Bereiche aufteilen: die Information über die Vorgehensweise und die Zertifizierung der Diplome und Titel. Während die Informationsbereitstellung durch die Regionen und deren spezielle Einrichtungen gewährleistet wird, trägt das CNCP die Verantwortung für die Zertifizierung. Die staatlichen und privaten Zertifizierungseinrichtungen sind in beide Bereiche eingebunden. Für alle staatlichen Einrichtungen hat das CI-VAE einen einheitlichen Ansatz entwickelt und koordiniert die Informationsbereitstellung. Das CI-VAE koordiniert die VAE durch unterschiedliche weitere Maßnahmen.<sup>2212</sup> In Bezug auf die Informationsbereitstellung ist das CI-VAE die zentrale Koordinierungsinstanz der VAE. Hinsichtlich der Zertifizierung ist dies das CNCP, das über die Aufnahme von Titeln und Diplomen in das RNCP entscheidet, wodurch diese dann für die VAE offen sind. Der VAE fehlt aufgrund der Trennung zwischen Information und Zertifizierung eine zentrale nationale Koordinationsstelle. Das CI-VAE spielt eine wichtige Rolle bei der Abstimmung, insbesondere zwischen den zertifizierenden Ministerien, aber auch zwischen den anderen Einrichtungen. Ebenso gibt es regional keinen zentralen Akteur, der die unterschiedlichen regionalen Aktivitäten koordiniert.<sup>2213</sup>

---

2208 Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002, Artikel 134.

2209 Vgl. Interview 6 sowie Interview 3.

2210 Vgl. Hawley (2007), S. 7.

2211 Die Praxis zeigt, dass die meisten Bewerber lediglich auf die Zertifizierung fixiert sind und eine ergänzende Weiterbildung lediglich als notwendiges Übel betrachten. Ein zentraler Grund hierfür ist der enorm hohe Stellenwert der Zertifizierung und der damit verbundenen Berechtigungen – speziell bezüglich der Hochschulabschlüsse zulasten der (berufspraktischen) Erfahrungen. Vgl. Prost (2006), S. 38.

2212 Es stellt eine interministerielle Homepage zur Präsentation der unterschiedlichen Vorgehensweisen und der Informationsstellen sowie eine Aufstellung der regionalen Komitees der staatlichen Zertifizierungseinrichtungen zur Verfügung. Das Comité harmonisiert die der VAE zugrunde liegenden Zulassungsdokumente und erlässt eine Satzung für alle staatlichen Zertifizierungseinrichtungen. Weiter bewirkt es die Unterzeichnung eines Abkommens zwischen dem Arbeitsministerium und den Organisationen der Arbeitswelt sowie die Festlegung eines Vereinbarungsprotokolls mit den OPCA. Schließlich trifft das CI-VAE Zielvereinbarungen mit bestimmten Regionalräten.

2213 Vgl. Besson (2008), S. 37 f.



Die Einführung der VAE führte zur Einrichtung lokaler Netzwerke zur Begleitung der Kandidaten und der an dem Verfahren beteiligten Akteure. Während für das VAP-Verfahren lediglich drei Ministerien verantwortlich waren, sind nun seit der Dezentralisierungsreform in Frankreich die Regionen selbst für zahlreiche finanzielle und durchführungstechnische Aspekte der Erwachsenenbildung und der höheren Sekundarbildung zuständig. Seit 2002 sind viele Regionen sehr aktiv bei der Unterstützung der Kandidaten und der Praktiker im Zusammenhang mit der VAE. Zunächst wurde innerhalb bestehender Einrichtungen, die in der Regel für die Ausbildung oder Berufsberatung zuständig sind, ein spezieller Service zur Koordination und Information in Form eines Netzwerkes von Informationspunkten eingerichtet (*Points-Relais-Conseil*, kurz PRCs).<sup>2214</sup>

Inzwischen stellen diverse Organisationen, die für die Anfragenannahme, Information und Berufsberatung zuständig sind, anfragenden Personen allgemeine Information über die VAE bereit. Die Verfahren der Information und Beratung über die VAE sind derzeit grundsätzlich in drei relativ autonomen Netzwerken strukturiert:<sup>2215</sup>

1. Die Netzwerke zur Antragsannahme, Information und Beratung (die lokalen Arbeitsagenturen [ALE], die Zentren für Information und Beratung [CIO], die örtlichen Vertretungen etc.) und die verschiedenen unterstützenden Informationsquellen zur VAE (Websites und Broschüren, die häufig auf regionaler Ebene umgesetzt werden) stellen den Nachfragenden auf der ersten Ebene allgemeine Information bereit oder verweisen diese direkt an den Zertifizierer oder die PRCs.<sup>2216</sup>
2. Die PRCs haben die Aufgabe, eine kostenlose Informationsberatung in Form von Einzelgesprächen oder einer Gruppenberatung im Umfang von 1–2 Stunden anzubieten.<sup>2217</sup> In diesen Gesprächen erläutern sie den Kandidaten die Vorgehensweise des Verfahrens und führen eine erste Analyse der Kompetenzen durch und wählen einen geeigneten Abschluss aus, den die Person im Rahmen des VAE anstreben kann.<sup>2218</sup> Nach diesem Gespräch wird der Anfragende an einen oder mehrere Zertifizierer verwiesen.<sup>2219</sup>
3. Schließlich ist das Netzwerk der Zertifizierer bezogen auf ihre jeweiligen eigenen Qualifikationen direkt an der Information über das Verfahren beteiligt. Es

2214 Diese beteiligen sich teilweise auch an der Finanzierung des Systems. Vgl. Charraud (2007), S. 154.

2215 Vgl. Besson (2008), S. 43 sowie Interview 6.

2216 Vgl. Besson (2008), S. 43.

2217 Dieses Netz umfasst 800 Seiten, die in 2006 fast 90.000 Menschen abgefragt haben, wovon 66 % ein Beratungsgespräch erhielten, und drei Viertel von ihnen waren auf ein Validierungsprojekt hin orientiert. Vgl. Besson (2008), S. 43.

2218 Vgl. Haeringer (2006), S. 91.

2219 Vgl. Besson (2008), S. 43.

ist wahrscheinlich, dass eine bedeutende Anzahl von den Anfragen sich direkt an die Zertifizierer richtet bevor die PRCs einbezogen werden.<sup>2220</sup>

Die *Cellules Régionales Inter Services* (CRIS), die seit 2004 unter die Zuständigkeit der Regionalräte stehen, sorgen für die Verbreitung von Informationen gegenüber den institutionellen Akteuren.<sup>2221</sup> Im Jahr 2006 wurde unter dem Schirm des Arbeitsministeriums ein Komitee zur Verbesserung der VAE eingesetzt. Entsprechend wurde kurz danach ein ‚Plan VAE‘ entwickelt.<sup>2222</sup>

Die VAE ist eingebunden in ein Netzwerk, in die soziale Struktur von Qualifikationen.<sup>2223</sup> Insgesamt ist die VAE stärker durch Netzwerkstrukturen als durch eine Hierarchie der Akteure geprägt.<sup>2224</sup> Den Akteuren wird dabei ein hoher Grad an Autonomie gewährt.

### ● Instrumente des Signalings und Screenings<sup>2225</sup>

Nachdem das Gesetz zur Einführung der VAE 2002 angenommen wurde, startete die französische Regierung eine Kampagne, um das Verfahren zu verbreiten.<sup>2226</sup> Die Organisationen, die für die Implementierung des VAE verantwortlich sind, waren insbesondere zu Beginn unzureichend mit Ressourcen und Expertise ausgestattet. So wird in der Literatur z. B. die Aufteilung der Verantwortung auf unterschiedliche

2220 Das Netzwerk der Zertifizierer (das akademische Zentrum der VAE der nationalen Bildung, VAE-Servicestellen der Universitäten etc.) wird ebenfalls direkt von vielen Personen kontaktiert, für die die Wahl des angestrebten Zertifikates im Hinblick auf ihre beruflichen Pläne bedeutsam ist. Es gibt keine umfassenden Statistiken, aber man schätzt, dass sich die Anzahl der direkten Anfragen an die Zertifizierer in der gleichen Größenordnung bewegt wie die an die PRCs. Vgl. Besson (2008), S. 43.

2221 Über den Inhalt und die Qualität der Anfragenannahme und der Beratung über die VAE ist wenig bekannt, weil die verfügbaren Informationen sehr lückenhaft sind. Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass zum einen der Prozess der Dezentralisierung in den Regionen in Form der PRCs keine nationale Überwachung ihrer Aktivitäten erlaubt und zum anderen dass qualitative Studien die große Zahl derer unterstreichen, die eine Beratung erhalten und dabei die Redundanz dieser Beratungen beklagen, insbesondere in der Übergangsphase zwischen der Antragsannahme durch die PRCs und der Informationserteilung durch den zuständigen Zertifizierer über die Zulässigkeit des Antrages. Vgl. Besson (2008), S. 43.

2222 Dieser umfasst fünf zentrale Maßnahmen: 1) eine nationale Informationskampagne, die ein zentrales Internetportal ([www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr)) sowie eine Beratungshotline umfasst, sowie eine Kommunikationskampagne, die die Bürger über das Recht zum VAE informiert, 2) vereinfachte administrative Abläufe, die ein einziges Formular für alle VAE-Kandidaten umfasst unabhängig von der angestrebten Qualifikation, 3) garantierte Zahlungen für Aufwendungen der Mitglieder der Bewertungsgremien, 4) Kostenübernahme für das VAE für Arbeitslose sowie 5) die Implementierung einer lokalen Politik zur Entwicklung des VAE. Vgl. Hawley (2007), S. 14.

2223 Vgl. Interview 3.

2224 Vgl. Interview 3.

2225 Vgl. hierzu auch Annen/Schreiber (2009) sowie Annen/Schreiber (2011).

2226 In den Jahren 2002 und 2003 wurden eine Reihe von Events mittels einer Vielzahl von Medien durchgeführt, um der erwachsenen Bevölkerung zu verdeutlichen, dass sie Abschlüsse erwerben können, ohne die entsprechenden Kurse besucht zu haben – jeweils unter der Voraussetzung, dass sie den Nachweis erbringen, dass sie bestimmte Lernergebnisse in ihrem beruflichen oder privaten Umfeld erworben haben. Es wurden verschiedene lokale Treffen veranstaltet sowie Poster und Merkblätter verbreitet.

Einrichtungen kritisiert und ein Bedarf nach präziseren Definitionen sowie verbesserter Finanzierung geäußert – etwa in Form einer staatlichen Investition in eine einzige Zugangsinformationsplattform. Auf individueller Seite werden als Hindernisse des VAE vor allem zu wenige Informationen, Schwierigkeiten bei der Erstellung des Dossiers sowie die Kosten<sup>2227</sup> genannt. Ein weiteres Problem ist, dass es nicht immer Diplome oder Abschlüsse gibt, die den Lernerfahrungen des Individuums entsprechen, und es schwierig ist, die passende Qualifikation zu finden.<sup>2228</sup> Zudem können die Qualität der bereitgestellten Informationen sowie die Beratung variieren. Die VAE-Prozedur selbst kann sehr lange dauern. Verschiedene Ministerien haben bestimmte Bewerbungsprozeduren, die vom Individuum die Fähigkeit verlangen, ihren Lernweg ins rechte Licht zu rücken, was eine gute schriftliche Ausdrucksfähigkeit erfordert.<sup>2229</sup>

Die Individuen haben unterschiedliche Möglichkeiten, sich über die Angebote im Rahmen der VAE zu informieren. Hauptinformationsquellen sind [www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr) sowie die CNCP-Homepage.<sup>2230</sup> Von den Regionen werden eigene Internetangebote bereitgestellt. Die Unternehmen haben nach dem Willen der Sozialpartner die Pflicht, ihre Mitarbeiter über VAE zu informieren, was jedoch nach Expertenaussagen in KMU problematisch ist. Zudem gibt die Arbeitsagentur Informationen an die Nutzer weiter.<sup>2231</sup> Für das Individuum ist es jedoch schwierig, an geeignete Informationen zu gelangen, da sich die Anbieter oft nur mit ihrem eigenen Angebot auskennen.<sup>2232</sup> Die begleitenden Maßnahmen und Prozesse sind im Gesetz nicht geregelt. Die Unterstützung des Individuums erfolgt informell durch andere Initiativen, sie ist aber nicht reguliert. Hier gibt es sehr unterschiedliche Ansätze.<sup>2233</sup> Somit lässt sich festhalten, dass ein Screening durch das Individuum grundsätzlich möglich, jedoch teilweise problematisch ist.

---

2227 Beide Verfahren, d. h. VAP und VAE, führen für die Universitäten zu zusätzlichen Kosten. Da sich die Verfahren ausschließlich an Erwachsene richten, kann das Bildungsministerium die Kosten nicht übernehmen. Dennoch bieten die französischen Universitäten VAP in der Regel kostenlos für die Bewerber an. Im Rahmen des VAE-Verfahrens, in dem individuelle Berater eine wichtige Rolle spielen, verursacht dies erhebliche Kosten für die Universitäten, die sich in der Regel je nach Universität zwischen fünf- und neunhundert Euro pro Kandidat bewegen. Da VAE jedoch als ein Prozess der stetigen Bildung gesehen wird, sind sich die diversen Akteure, die diesen finanzieren, einig, dass sie einen Großteil der Kosten übernehmen. Die Kandidaten müssen im Allgemeinen nur einen geringen Beitrag leisten, der sich in etwa auf weniger als hundert Euro beläuft. Manchmal bekommen die Kandidaten sogar ein paar Tage bezahlten Urlaub, um den Antrag auszufüllen. Vgl. Haeringer (2006), S. 91.

2228 Vgl. Interview 6.

2229 Einige Individuen verzichten auf die Befreiung von der Ausbildung, da sie nicht glauben, über ausreichendes Wissen zu verfügen. Vgl. Hawley (2007), S. 12 f.

2230 Zudem verweisen die Ministerien auf ihrer Homepage auf die VAE. Vgl. Interview 6.

2231 Vgl. Interview 6.

2232 Vgl. Interview 6.

2233 Vgl. Interview 3.

Die Zertifizierer führen zunächst selber ein Screening der Kandidaten durch, um Fehler vor der Jury zu vermeiden. Sowohl Arbeitgeber als auch Zertifizierer screenen nach Aussagen der Experten. Auch im HR-Management der Unternehmen spielt die VAE eine Rolle.<sup>2234</sup> Gleichwohl alle Individuen grundsätzlich einen Antrag auf Durchführung einer VAE stellen können, wird zuerst ein Screening durchgeführt.<sup>2235</sup> Man kann hier gewissermaßen ein formales und ein informelles Screening unterscheiden.<sup>2236</sup> Das formale Screening findet im Rahmen des VAE-Verfahrens im engeren Sinne statt, das informelle Screening im Vorfeld dessen.

Auch ist es schwierig, geeignete Jurymitglieder zu finden – insbesondere bei kleinen und mittelständischen Unternehmen. Oft haben potenzielle Bewerter Vorbehalte gegenüber den potenziellen Mitbewerbern, die sie im Rahmen des VAE bewerten, da sie sich so ihre eigene Konkurrenz schaffen. Dies belegen die Erfolgsraten in einigen Sektoren und Regionen, weil dort Jurymitglieder ihre geschäftlichen Interessen vertreten wollten.<sup>2237</sup> Im Rahmen der durch ECOTEC durchgeführten Fallstudie äußerten die befragten Jurymitglieder jedoch, dass sie die VAE für eine reliable und valide Bewertungsmethode halten, die seitens der Jurymitglieder eine gewisse Eingewöhnung erfordert.<sup>2238</sup> Zudem zeigt sich im Rahmen dieser Fallstudie, dass VAE-Kandidaten ohne jegliche vorherige formale Qualifikationen nur sehr selten erfolgreich sind im Gegensatz zu bereits formal qualifizierten Personen. Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass Signale in Form von Zertifikaten und damit das Signaling durch den Kandidaten bei dessen Beurteilung eine wichtige Rolle spielen.<sup>2239</sup>

Die Jurykommission kann letztendlich bei der VAE nur eine gewisse Wahrscheinlichkeit in ihrer Überzeugung erreichen, weshalb Prost in Bezug auf den Hochschulbereich zu dem Schluss kommt, dass die VAE eine Art Wette darstellt, bei der die Hochschule das Restrisiko trägt.<sup>2240</sup>

### 6.13.3 Überblick und Typologisierung der Validation des Acquis de l'Expérience

Entsprechend ihrer bildungspolitischen Zielsetzung kann die VAE eindeutig dem integrativen Typ zugeordnet werden, da die Erlangung von Abschlüssen und Diplomen das Ziel des Verfahrens ist. Die methodische Zielsetzung spricht ebenfalls

---

2234 Vgl. Interview 3.

2235 Die drei Jahre Berufserfahrung müssen eine Verbindung mit dem angestrebten Abschluss oder Diplom haben.

2236 Vgl. Interview 3.

2237 Vgl. Hawley (2007), S. 14.

2238 Einer der Befragten ist der Auffassung, dass „technische“ Kompetenzen leicht zu bewerten sind, während sich die Jury bei der Bewertung sozialer und kognitiver Kompetenzen schwertut, da die Urteile hierüber eher aus subjektiven Eindrücken resultieren. Vgl. ECOTEC (2007).

2239 Vgl. ECOTEC (2007).

2240 Vgl. Prost (2006), S. 36.

für diese Zuordnung, da die VAE sowohl summative als auch formative Elemente aufweist. Dabei steht jedoch weitgehend der summative Charakter im Vordergrund. Die Methode der VAE ist dementsprechend der Vergleich der individuellen Kompetenzen mit Qualifikationen des formalen Bildungssystems. Auch die Analyse der beteiligten Akteure führt zur Einordnung des Verfahrens in den integrativen Typ, da diese vor allem aus dem formalen Bildungssystem stammen. Daneben wurden von staatlicher Seite einige Akteure geschaffen, die bei der Umsetzung der VAE eine Rolle spielen. Die im Rahmen der VAE herangezogenen Standards sind verfahrensextern, da dies in erster Linie die im RNCP verzeichneten Qualifikationen sind. Bei der Bewertung durch die Jury kann eine Normorientierung der Jurymitglieder festgestellt werden. Dabei haben die Jurymitglieder je nach eigenem Hintergrund unterschiedliche Bezugsgruppen (Jurymitglieder aus dem Hochschulbereich andere als solche mit berufspraktischem Hintergrund). Durch die VAE-Gesetzgebung wurden die Verfügungsrechte aller französischen (Bildungs-)Einrichtungen, die Abschlüsse oder Diplome vergeben, ausgeweitet, was hier ebenfalls zu einer Einordnung des Verfahrens in den integrativen Typ führt. Mit den durch die VAE erworbenen Abschlüssen erwerben die Individuen Berechtigungen vor allem im formalen Bildungssystem, darüber hinaus ggf. auch im Beschäftigungssystem, je nach Abschluss. Bei der Koordination der VAE ist keine eindeutige Zuordnung zu einem Typ möglich. Die Initiierung und die Steuerung lassen sich als hierarchisch seitens des Staates einordnen. Im Rahmen der Umsetzung des Verfahrens sind jedoch unterschiedliche Netzwerke von Bedeutung. Sowohl anerkennende Stelle als auch das Individuum sind im Rahmen eines VAE-Verfahrens aktiv bei der Überwindung der bestehenden Informationsasymmetrien. Jedoch ist die Aktivität des Individuums bei der Gewinnung von Informationen über die anerkennende Stelle relativ gering bzw. bisher wenig dokumentiert. Insgesamt lässt sich die VAE sehr eindeutig dem integrativen Verfahrenstyp zuordnen.

Die Analyseergebnisse werden in der Abbildung 81 im Überblick dargestellt.

Abbildung 81: Überblick der Analyseergebnisse der VAE

Kriterium	Ausprägung				
Zielsetzung	eher summativ <input checked="" type="checkbox"/>	summativ und formativ <input type="checkbox"/>	eher formativ <input type="checkbox"/>		
Kompetenzverständnis					
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>	Aushandlungsprozess <input checked="" type="checkbox"/>	Sonstige Quelle <input type="checkbox"/>		
Dimensionierung	<b>Wissen</b> <i>(connaissances)</i>	<b>Fertigkeiten</b> <i>(aptitudes)</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>(compétences)</i>		
Methodik					
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>	Selbst- und Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>	eher Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>		
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Beurteilung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Validierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Zertifizierung</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Formale Anerkennung</b> <input checked="" type="checkbox"/>
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>	Perf.- und Dokum.-Prüfung <input checked="" type="checkbox"/>	Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>	(immer Portfolio bzw. Dossier und meist Interviews)	
Akteure					

Fortsetzung Abbildung 81

Kriterium	Ausprägung						
<b>Normen und Standards</b>							
Zieldimension	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Input <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Prozess <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Output <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>			
Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input checked="" type="checkbox"/>					
Art	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Berufliche Standards <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>			
Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfügungsrechte</b>							
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	<p>Zertifizierer: Vergabe der Abschlüsse und Zertifikate, Gestaltung der VAE-Prozedur                      Arbeitnehmer: Recht auf 24 Stunden Bildungsurlaub für Durchführung einer VAE; Recht, nicht anerkannte Teilqualifikationen innerhalb von 5 Jahren nachzuweisen                      CNCP: Entscheidung über Aufnahme der Abschlüsse und Zertifikate in das RNCP</p>						
Berechtigungen	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Abschluss <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Zertifikat <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>	Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>
Abschluss <input checked="" type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input type="checkbox"/>					
Bildungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Verfahrens-</b> <b>koordination</b>							
<b>Signaling/</b> <b>Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>						
Quelle: Eigene Darstellung.							

## 6.14 Youthpass

### 6.14.1 Darstellung des Youthpass

Durch den Youthpass soll es Teilnehmern des EU-Programms JUGEND IN AKTION ermöglicht werden, ihre im Ausland erlebten Aktivitäten und Lernprozesse zu beschreiben. Dadurch soll ein Beitrag zur Validierung und Anerkennung der entsprechenden Kompetenzen geleistet werden. Derzeit haben Jugendliche, die an Jugendaustauschen, Europäischen Freiwilligendiensten oder Schulungskursen teilnehmen, die Möglichkeit, einen Youthpass zu bekommen. Durch den Youthpass bescheinigen die Organisatoren den Inhabern dieses Dokumentes die Teilnahme an einer bestimmten Aktivität, indem sie darin die Aktivität selbst sowie die individuellen Aktivitäten und Lernergebnisse beschreiben. Unter Bezugnahme auf das europäische Konzept der Schlüsselkompetenzen<sup>2241</sup> zielt der Youthpass auf die Sichtbarmachung des Lernens im Programm JUGEND IN AKTION ab.<sup>2242</sup> Durch den Youthpass erfolgt keine formale Anerkennung von Kompetenzen, und der Youthpass ist auch kein Ersatz für formale Qualifikationen.<sup>2243</sup>

Grundsätzlich ist der Youthpass-Prozess darauf ausgerichtet, das Lernen in Jugendprojekten zu explizieren.<sup>2244</sup> Dabei soll er den Lerner dazu bringen, sich seiner Lernprozesse und -ergebnisse bewusst zu werden. Im Rahmen der Jugendmaßnahmen werden keine Tests oder Prüfungen eingesetzt, um die Lernergebnisse der Jugendlichen festzustellen. Vielmehr spielen Selbstbeurteilungen eine zentrale Rolle, die ggf. auch in Gesprächen mit anderen an den Maßnahmen beteiligten Personen diskutiert werden.<sup>2245</sup> Den Teilnehmern sollen Freiräume eingeräumt werden, um ihre Lernprozesse und Erfahrungen alleine oder in der Gruppe zu reflektieren.<sup>2246</sup> Dabei soll die Beschreibung der Lernergebnisse immer in Bezug auf das Konzept der Schlüsselkompetenzen erfolgen, wobei die Jugendlichen optimalerweise durch einen Mentor unterstützt werden. Insgesamt zielt der Youthpass darauf ab, das Bewusstsein der Lerner über das Gelernte sowie die Anerkennung dessen durch andere zu fördern.<sup>2247</sup>

2241 Vgl. hierzu Europäisches Parlament und Rat (2006), OECD (2005) sowie die Ausführungen in Kapitel 3.2.5.

2242 Vgl. Europäische Kommission (2007), S. 25.

2243 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 5.

2244 Derzeit läuft auch eine europaweite öffentliche Konsultation zum Thema ‚Europaweit lernen – aber wie?‘. Die Europäische Kommission möchte bis 2020 mit der Leitinitiative ‚Youth on the move‘ die Möglichkeiten junger Menschen, auch im Ausland zu lernen, ausweiten. Die Einschätzungen zur Einführung einer ‚Youth on the move-Card‘ wird im Rahmen der öffentlichen Konsultation ‚Towards the Youth on the Move card: What is needed to increase the mobility and participation of young people in Europe‘ derzeit erhoben. Siehe hierzu [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/consult/youm\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/youm_en.html).

2245 Vgl. Kloosterman (2009), S. 40.

2246 Vgl. Kloosterman (2009), S. 41 und S. 43.

2247 Vgl. Kloosterman (2009), S. 45.



In den Jahren 2007 bis 2009 wurden insgesamt 51.816 Youthpass-Zertifikate vergeben, davon 30.755 an weibliche und 21.061 an männliche Jugendliche. Während im Jahr 2007 zunächst 10.733 Zertifikate vergeben wurden, waren es 2008 bereits 22.501 und im Jahr 2009 18.582.<sup>2248</sup> Den höchsten Anteil an den Youthpass-Zertifikaten haben die im Rahmen von Jugendbegegnungen vergebenen mit insgesamt 35.552 (6.374 in 2007, 15.064 in 2008 und 14.114 in 2009).<sup>2249</sup> Die meisten Zertifikate (insgesamt 24.529) wurden bislang an die Jahrgänge, die zwischen 1984 und 1992 geboren sind, vergeben, wovon wiederum die meisten auf die Jahrgänge 1988 (3.053 Zertifikate) und 1991 (3.107 Zertifikate) entfielen.<sup>2250</sup> Die bis 2009 vergebenen rund 52.000 Youthpass-Zertifikate wurden von mehr als 3.045 Organisationen erstellt, welche auf der Youthpass-Homepage über 5.500 verschiedene JUGEND-IN-AKTION-Projekte registrierten. Mehr als 94 % der in diesem Zeitraum im Rahmen des Europäischen Freiwilligendienstes generierten Youthpass-Zertifikate enthalten eine Beschreibung der Lernergebnisse, die dem Modell der Europäischen *key competences* folgt.<sup>2251</sup>

## 6.14.2 Analyse des Youthpass

### • Entstehungskontext

Der Youthpass wurde seit dem Jahr 2005 entwickelt und schließlich 2007 in das Programm JUGEND IN AKTION implementiert.<sup>2252</sup> An der Entwicklung des Dokumentes waren verschiedene europäische Länder beteiligt. Es wurden Testphasen in dreizehn Ländern in ganz Europa durchgeführt. Youthpass ist eine neue Art für Teilnehmer des Aktionsprogramms JUGEND IN AKTION, um zu beschreiben, was sie während ihres Auslandsaufenthaltes getan und gelernt haben. Zuvor bekamen lediglich Teilnehmer des Europäischen Freiwilligendienstes eine standardisierte Bescheinigung dessen durch ein Zertifikat. Youthpass dehnt dies auf Jugendaustausche, den Europäischen Freiwilligendienst, Schulungskurse sowie andere Aktionen künftig aus.<sup>2253</sup> Youthpass wurde auf der Grundlage verschiedener Untersuchungen, Beratungen und Erprobungen in der ganzen Europäischen Union entwickelt.<sup>2254</sup> Dem Youthpass-Instrument hat zudem der Jugendministerrat der Europäischen Union zugestimmt. So wird der Youthpass seit Ende 2005 durch das deutsche SALTO<sup>2255</sup>-YOUTH Resource

2248 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010), S. 49.

2249 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010), S. 20.

2250 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010), S. 50.

2251 Vgl. ABl. der Europäischen Union (2006) sowie SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010), S. 5.

2252 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010), S. 5.

2253 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 5.

2254 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 25.

2255 Diese Abkürzung steht für *Support for Advanced Learning and Training Opportunities*.

Centre getestet, eingesetzt und weiterentwickelt. Dieses bildet neben 7 weiteren SALTO-YOUTH Resource Centres die Schnittstelle zwischen Europäischer Kommission und den Nationalagenturen.<sup>2256</sup>

### • Zielsetzungen

Nach Expertenangaben war der Youthpass bei seiner Einführung auf die Verwirklichung der Ziele der Lissabon-Strategie und der europäischen Strategie für lebenslanges Lernen in Bezug auf den Jugendbereich ausgerichtet.<sup>2257</sup> Aktuell wird auf europäischer Ebene die Strategie ‚Allgemeine und berufliche Bildung 2020‘ verfolgt. Man kann feststellen, dass sich die Maßnahmen der Europäischen Union zur Förderung des gesellschaftlichen Engagements im Jugendbereich bewusst und ausschließlich auf den Bereich jenseits formaler Bildungssysteme konzentrieren. Dabei werden nicht formale Lern- und Beteiligungsprozesse bewusst in ihrer Ziel- und Ergebnisoffenheit unterstützt.<sup>2258</sup>

In offiziellen Dokumenten werden die Ziele des Youthpass wie folgt charakterisiert: „Youthpass ist die europäische Strategie zur Validierung und Anerkennung von nicht formalem Lernen im Kontext des Programms JUGEND IN AKTION.“<sup>2259</sup> Durch den Youthpass möchte die Europäische Kommission gewährleisten, dass die im Rahmen des Programms gewonnenen Lernerfahrungen als erzieherische Erfahrung und als Phase des informellen Lernens anerkannt werden.<sup>2260</sup> Durch die Anerkennung mittels des Youthpass sollen das Selbstbewusstsein und die Selbstbewusstheit junger Menschen gestärkt werden.<sup>2261</sup>

---

2256 Vgl. Wenzel (2007), S. 15.

2257 Vgl. Interview 2.

2258 Diese Prozesse definiert die Europäische Kommission wie folgt: Lernerfahrungen im Rahmen des nicht formalen Lernens sind zielgerichtet und erfolgen freiwillig. Die Ausbildung erfolgt in unterschiedlichen Umgebungen und Situationen, wobei das Training und die Lernerfahrung nicht zwangsläufig die einzige oder hauptsächliche Aktivität darstellen. Bei den Aktivitäten können professionelle Lehrkräfte wie beispielsweise sozialpädagogische Betreuer oder Freiwillige eingesetzt werden. Gleichwohl diese Aktivitäten in der Regel geplant sind, sind sie nur selten durch übliche Unterrichtsrythmen oder Themen eines Lehrplans strukturiert. In der Regel richten sich diese Aktivitäten an bestimmte Zielgruppen und dokumentieren die Lernerfahrungen in einer bestimmten, praxisorientierten Art und Weise. Vgl. Europäische Kommission (2007), S. 27 sowie Wenzel (2007), S. 5 f.

2259 Bergstein (2009), S. 1.

2260 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 25. Der Youthpass kann darüber hinaus insbesondere einen Beitrag leisten zur besseren formalen Integration von Menschen aus Drittländern, die keinen rechtlichen Bürgerstatus haben, da die Dokumentation ihrer Kompetenzen dazu beitragen kann, die gesamtgesellschaftliche Wertschätzung für die Vielfalt zu fördern. Vgl. Wenzel (2007), S. 16.

2261 Dabei sollen sowohl Selbstbewertung als auch die Bewertung durch andere berücksichtigt werden. Die Entwickler des Youthpass sehen einen Weg der Selbstbewertung angereichert durch Feedback in einem dialogischen Prozess. Wichtig ist, dass der Grad des Selbstbewusstseins entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Selbstbewertung hat, wobei der Dialog einen großen Beitrag leistet. Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 16.

Youthpass zielt auf die Dokumentation von Jugendarbeit<sup>2262</sup>, bei der Lernen gefördert wird, ab.<sup>2263</sup> Die Entwickler des Youthpass sehen einen wesentlichen Beitrag der Jugendarbeit zur Entwicklung von Employability und aktiver Bürgerschaft sowie zur Persönlichkeitsentwicklung.<sup>2264</sup>

Beim Gebrauch des Youthpass geht es nicht nur darum, ein Zertifikat auszustellen, sondern vielmehr jedes Jugendprojekt von der Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation als Lerngelegenheit zu verstehen.<sup>2265</sup> Als mögliche Effekte dieses Instruments lassen sich nach Einschätzung der Entwickler die folgenden ausmachen: verbesserte Anerkennung (internationaler) Jugendarbeit, verbesserte Qualität der JUGEND-IN-AKTION-Projekte, Einfluss auf nationale Anerkennungssysteme, erleichteter Zugang zum Arbeitsmarkt für die Teilnehmer, tiefere Reflexion der Teilnehmer der Jugendarbeit, Unterstützung für das informelle Lernen sowie bessere Verbindungen mit dem formalen Bildungssektor.<sup>2266</sup> Der Youthpass wurde konzipiert, um den Europass<sup>2267</sup> im Jugendbereich zu ergänzen, und dient im Programm JUGEND IN AKTION als Standardinstrument zur Anerkennung der Teilnahme Jugendlicher an Jugendprojekten mit nicht formaler Bildungsdimension.<sup>2268</sup>

Das Verfahren ist (auch nach Experteneinschätzung) als formativ einzuordnen, da das Individuum im Rahmen der Jugendmaßnahmen lernt und diesen Prozess selbst bestimmt, ohne dass bestimmte Lernergebnisse angestrebt werden. Der Youthpass ist rein am Subjekt ausgerichtet. Es gibt keine curricularen Vorgaben, jedoch werden die Lernchancen des Individuums ausgelotet.<sup>2269</sup>

### • Kompetenzverständnis

Als Bezugspunkt des Youthpass wurde der Europäische Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen (*european key competence framework*) herangezogen. Dieser Rahmen umfasst die folgenden acht gleichermaßen bedeutsamen Schlüsselkompeten-

2262 Beispiele für Jugendarbeit sind: Jugendaustausche, informelle Treffen, die Langzeitmitgliedschaft in einer Jugendorganisation, Jugendflügel politischer Parteien, einmalige Umweltprojekte, Sportvereine, die Teilnahme an Jugendklubs, Aktivismus im Zusammenhang mit einem besonders brisanten Thema sowie eine Vereinsteilnahme nach der Schule.

2263 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 7 f.

2264 Im Zusammenhang mit der europäischen Jugendarbeit sei hier auch auf das Europäische Portfolio für Jugendleiter/-innen und Jugendbetreuer/-innen hingewiesen (Download unter: [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Portfolio/Portfolio\\_de.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Portfolio/Portfolio_de.pdf)). Es dient der Förderung der Anerkennung nicht formaler Bildung und nicht formalen Lernens sowie der in der Jugendarbeit erworbenen Kompetenzen. Damit leistet das Portfolio einen Beitrag zur angestrebten Entwicklung von Qualitätsstandards in der europäischen Jugendarbeit.

2265 Dabei ist der Youthpass das erste Instrument, welches den Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen als Basis zur Präzisierung und Anerkennung von Lernen innerhalb eines europäischen Programms nutzt.

2266 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 27 f.

2267 Vgl. hierzu Kapitel 6.7.

2268 Vgl. Fennes/Otten (2008), S. 11.

2269 Vgl. Interview 2.

zen: 1. muttersprachliche Kompetenz, 2. fremdsprachliche Kompetenz, 3. mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4. Computerkompetenz, 5. Lernkompetenz, 6. soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie 8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.<sup>2270</sup> Der europäische Vertrag für Jugend benennt Beschäftigung und soziale Einbindung als zentrale Aufgaben, um jungen Menschen eine aktive Rolle in der Gesellschaft zukommen zu lassen. Hierbei ist die Berücksichtigung informellen Lernens entscheidend. Durch die Orientierung am europäischen Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen lassen sich nach Auffassung der Youthpass-Entwickler Lernergebnisse im Feld der Jugendarbeit erfassen.<sup>2271</sup> Das vom Youthpass zugrunde gelegte Kompetenzverständnis ist sehr offen und steht im Kontext der Entwicklungen der europäischen Bildungspolitik.

### ● Methodik

Im Bereich des Jugendaustauschs erfolgt die Integration des Youthpasses in den normalen Ablauf einer Jugendbegegnung.<sup>2272</sup> Insgesamt sollen Lernprozesse durch den Youthpass stärker expliziert werden. Kloostermann führt verschiedene Methoden und Instrumente auf, die jungen Menschen und anderen im Rahmen des Programms JUGEND IN AKTION dabei helfen sollen, ihr Lernen zu planen, zu reflektieren und schließlich zu bewerten.<sup>2273</sup> So werden die jungen Menschen, die an dem Programm teilnehmen, beispielsweise dazu aufgefordert, einen Lernplan zu führen, in dem festgehalten wird, was sie in welcher Art und Weise zu welchem Zeitpunkt mit der Unterstützung welcher Personen gelernt haben. Die Jugendleiter helfen den jungen Menschen bei der Planung ihrer Lernprozesse und dem Festlegen von Lernzielen. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, dass der Lerner sich während des gesamten Projektes seiner Lernergebnisse bewusst ist. Bei der Nutzung des zweiten Teils des Youthpass, welcher im Folgenden noch näher erläutert wird, ist die Selbstbewertung von zentraler Bedeutung, um die eigenen Lernergebnisse zu dokumentieren. Hier sollen insbesondere Lerntagebücher oder individuelle Gespräche jungen Leuten eine Hilfestellung bieten.<sup>2274</sup> Die Selbstbeurteilung des Individuums ist der zentrale Aspekt, zu dem die Fremdbeurteilung hinzutritt.<sup>2275</sup>

---

2270 Vgl. hierzu Amtsblatt der Europäischen Union (2006); Download der entsprechenden Empfehlung unter: [http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu\\_empfehlung\\_schluessselkompetenzen.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluessselkompetenzen.pdf).

2271 Vgl. Von Hebel (2009), S. 24.

2272 Vgl. Interview 2.

2273 Vgl. Kloosterman (2009), S. 30 f.

2274 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 37 und S. 41 f.

2275 Im Rahmen des Youthpass-Konzeptes geht man davon aus, dass man für eine Gesamtbeurteilung und zur Reflexion ein Gegenüber braucht. Fremdregulierungen werden teilweise wegen der vorhandenen Lernkulturen in den unterschiedlichen Ländern vorgenommen. Vgl. Interview 2.

Struktur und Inhalte des Youthpass-Zertifikates<sup>2276</sup> verdeutlichen den starken Fokus auf selbstreflektierende Methoden, ergänzt durch Spiegelung dieser durch Fremdbewertungen der Jugendbetreuer bzw. Mentoren. In einem Jugendaustausch bestätigt der Youthpass zunächst lediglich die Teilnahme einer jungen Person. Daneben werden die Aktivität als solche sowie die Einbeziehung des Teilnehmers in diese beschrieben. Der erste Teil des Youthpass beinhaltet den Namen des Teilnehmers, sein Geburtsdatum und seinen Geburtsort sowie die wesentlichen Daten des Austauschs.<sup>2277</sup> Der nächste Teil des Dokuments ist eine generelle Beschreibung dessen, was ein Jugendaustausch ist und wie dieser im Programm JUGEND IN AKTION beschrieben wird. Dieser Teil ist sehr wichtig für Personen, die sich nicht im Feld der Jugendarbeit auskennen, und hilft damit auch jungen Menschen bei der Kommunikation ihrer Erfahrungen Dritten gegenüber. Auf dieser Seite wird der Youthpass von einem Repräsentanten der die Jugendmaßnahme durchführenden Organisation unterzeichnet. Die Struktur der ersten Seite stellt somit sicher, dass alle relevanten Informationen in einer präzisen Art und Weise dargestellt werden, was beispielsweise in einem Bewerbungsverfahren von Vorteil sein kann.<sup>2278</sup> Die zweite Seite des Youthpass für Jugendaustausche beginnt mit einer generellen Beschreibung dessen, was Lernen im Rahmen eines Jugendaustauschs basierend auf den Schlüsselkompetenzen ist.<sup>2279</sup> Danach haben die Veranstalter des Austauschs die Möglichkeit, diesen

---

2276 Ein Musterzertifikat des Youthpass im Rahmen eines Jugendaustauschs befindet sich im Anhang P.

2277 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 46 f.

2278 Alle Youthpass-Zertifikate werden, aus Sicherheitsgründen und um bei Verlust des Dokuments für Ersatz sorgen zu können, in einer zentralen Datenbank gespeichert. Jeder Youthpass hat eine eigene ID-Nummer auf der ersten Seite, damit sich überprüfen lässt, ob das Zertifikat offiziell ist. Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 48.

2279 Neben Jugendaustauschen kann der Youthpass ebenso in Schulungen im Rahmen des europäischen Freiwilligendienstes genutzt werden. In diesem Fall beschreibt der Youthpass die Aktivität selbst und bestätigt die Teilnahme des Jugendbetreuers/-leiters oder -multiplikators an der Schulung. Es besteht die Möglichkeit, das Dokument zu erweitern, um eine Zusammenfassung der Lernergebnisse des Teilnehmers auf der Basis der Schlüsselkompetenzen zu integrieren. Dadurch lässt sich nach Meinung der Entwickler die Anerkennung des Gelernten sowie die soziale Anerkennung des JUGEND-IN-AKTION-Programms verbessern. Die erste Seite des Youthpass enthält im Fall der Schulungen die gleichen Informationen wie im Fall der Jugendaustausche (vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre 2009, S. 56 f.). Im nächsten Teil der ersten Seite wird der Schulungskurs allgemein beschrieben, wobei ein Repräsentant der verantwortlichen Organisation diese Seite unterschreibt. Dies dient wie bei der Verwendung im Zusammenhang mit Jugendaustauschen der Information Dritter (vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre 2009, S. 57). Die zweite Seite des Youthpass beginnt mit einer Zusammenfassung der Partnerorganisationen, die den Schulungskurs zusammen veranstalten, sofern es sich um ein gemeinsames Projekt mit anderen Organisationen handelt. Danach werden die Ziele des Schulungskurses beschrieben. Zusätzlich kann die Anzahl der Teilnehmer im Youthpass angegeben werden, da diese Einfluss auf die Lernergebnisse haben kann. Schließlich werden die Länder, aus denen die Teilnehmer des Kurses stammen, sowie die Arbeitssprache vermerkt, um somit die internationale Umgebung, in der Lernprozesse stattfinden, deutlich zu machen (vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre 2009, S. 58 f.). Des Weiteren ist es möglich, zusätzliche Informationen über die Trainer, die für den Kurs verantwortlich waren, zu geben. Der nächste und letzte Teil dieser Seite beschreibt die verschiedenen Programmpunkte des Schulungskurses. Diese Seite wird ebenfalls von einem Repräsentanten der Organisation unterzeichnet. Die bisher genannten Informationen sollen die Akzeptanz bei

kurz darzustellen und Einzelheiten der Vorbereitung und der Folgemaßnahmen zu beschreiben.<sup>2280</sup>

Unter Berücksichtigung der Eigenarten nicht formalen Engagements und der Partizipation wird der Youthpass in einem Reflexionsprozess zwischen Mentoren und Teilnehmenden erstellt. Damit soll keine einseitige Fremdbewertung im Sinne des Verhältnisses zwischen einem Lernenden und einem Lehrenden stattfinden, sondern vielmehr ein Feedback- und Qualitätsentwicklungsdiskurs.<sup>2281</sup> Die *key competences* der EU werden als Bezugspunkt bzw. Referenzrahmen auch zur Reflexion mit der Begleitung bzw. der Supervision herangezogen. Nach Expertenangaben wird dabei eine freie Form der Beschreibung gewählt, die nicht festgelegt und damit individuell ist. Man vermeidet die Kodifizierung von Sprache.<sup>2282</sup>

Der Youthpass ist biografisch angelegt, womit dem Umstand Rechnung getragen werden soll, dass zunehmend weniger Jugendliche in Europa einen standardisierten Ausbildungsweg verfolgen, der direkt in eine Beschäftigung mündet. Nach Angaben der Entwickler handelt es sich beim Youthpass um ein begleitendes Dokument für den weiteren Lebensweg. Der qualitative Ansatz ist sehr stark an Lernergebnissen (bzw. Outputs von Lernprozessen) orientiert.<sup>2283</sup>

Man erkennt, dass es sich beim Youthpass um ein sehr subjektives Verfahren handelt, in dem die Selbsteinschätzungen der Individuen sehr stark im Vordergrund stehen. Abschließend werden diese Selbstbewertungen zwar den Betreuern der Austauschmaßnahmen gegenüber kommuniziert, und diese bestätigen die Ergebnisse durch ihre Unterschrift. Letztlich handelt es sich damit bei dem Youthpass-Zertifikat jedoch um eine auf Selbstreflexionen beruhende Teilnahmebescheinigung.

## ● Akteure

Die Akteure des Youthpass sind sehr vielfältig. Neben den individuellen Teilnehmern sind dies auf der operationalen Ebene der Jugendaustauschmaßnahme insbesondere die Jugendarbeiter, Jugendleiter und Jugendtrainer. Die Durchführung dieser

---

2279 (Fortsetzung) Personen außerhalb des Feldes der Jugendarbeit sichern. Die ersten beiden Seiten des Youthpass-Zertifikats können optional um weitere Seiten ergänzt werden, worin zunächst das Konzept der Schlüsselkompetenzen erläutert wird. Danach folgt eine Zusammenfassung der Lernergebnisse des Teilnehmers auf der Basis der Schlüsselkompetenzen. Der Youthpass bietet darüber hinaus am Ende des Zertifikats Platz für weitere Referenzen des Schulungsleiters. Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 60.

2280 In Ergänzung zu den genannten Informationen haben die Veranstalter zudem die Möglichkeit, die Partner, mit denen kooperiert wurde, und die Mitfinanzierer zu präsentieren. Abgesehen von der allgemeinen Information auf der zweiten Seite sind alle Informationen optional. Wenn die entsprechenden Felder nicht ausgefüllt werden, erscheinen sie später auch nicht auf dem Zertifikat.

2281 Dieser wird in der Literatur mit dem in unternehmerischen Kontexten verbreiteten Instrument der Mitarbeitergespräche verglichen. Vgl. Wenzel (2007), S. 15.

2282 Vgl. Interview 2.

2283 Vgl. Wenzel (2007), S. 15.

Maßnahmen planen und organisieren insbesondere Bildungseinrichtungen sowie Jugenddienste. An der konkreten Umsetzung sind weiter nationale Regierungen und lokale Behörden beteiligt. Als Zielgruppe des Youthpass sind darüber hinaus insbesondere potenzielle Arbeitgeber zu nennen. Auf der Ebene des dem Youthpass zugrunde liegenden Programms JUGEND IN AKTION sind die nationalen Agenturen dieses Programms die zentralen Akteure, die es umsetzen. Auf europäischer Ebene ist schließlich die Europäische Kommission beteiligt.<sup>2284</sup>

### ● Normen und Standards

Für die einzelnen Förderaktivitäten des Programms JUGEND IN AKTION gelten jeweils spezifische Qualitätskriterien. Daraus ergeben sich auch die Qualitätsstandards für den Youthpass. Nach Aussage der befragten Expertin sind die Grundwerte hinter dem Youthpass Empowerment und Selbstermächtigung.<sup>2285</sup>

Innerhalb des EU-Programms JUGEND IN AKTION und somit auch im Rahmen des Youthpass wird auf den Bereich des nicht formalen Lernens fokussiert, welcher wie folgt definiert wird:

- „Nicht formales Lernen geschieht freiwillig und beabsichtigt,
- Bildung und Lernen findet in vielen Situationen und Umgebungen statt, in denen Lernen nicht unbedingt das Hauptziel darstellt,
- die Aktivitäten können entweder durch professionelle Fachkräfte (wie Sozialpädagog[inn]en oder Sozialarbeiter[inn]en) oder durch freiwillige Kräfte (wie Jugendgruppenleiter[inn]en und/oder Ehrenamtliche) begleitet werden,<sup>2286</sup>
- die Aktivitäten sind geplant, aber nur selten nach konventionellen, schulischen oder curricularen Strukturen angelegt und
- die Aktivitäten betreffen oftmals spezifische Zielgruppen, für die Lernen auf eine entsprechende, oftmals individuelle Art und Weise gefördert werden muss.“<sup>2287</sup>

Im Rahmen von Youthpass wird diesem Ansatz gefolgt und entsprechende Aktivitäten werden gefördert.<sup>2288</sup>

Fennes/Otten benennen in ihrer Studie über die Qualität, Professionalität und Kompetenz für nicht formale Bildung und Training im Kontext europäischer Jugendarbeit verschiedene politische und damit normative Dokumente mit Bezug zu

2284 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 6.

2285 Vgl. Interview 2.

2286 Nach Angaben der befragten Expertin sind die Mentoren in den alten Mitgliedstaaten tendenziell Sozialpädagogen und Sozialarbeiter, in den neuen Mitgliedstaaten sind es u. a. freiwillig Aktive in der Jugendarbeit, aber auch Lehrer, Psychologen und andere. Es gibt keine bestimmte Grundausbildung als Voraussetzung, da dies wahrscheinlich eine zusätzliche Hemmschwelle wäre. Vgl. Interview 2.

2287 Bergstein (2009), S. 3.

2288 Vgl. ebenda.

diesem Feld.<sup>2289</sup> Insbesondere sei hier auf die Empfehlung des Ministerkomitees des Europäischen Rats über die Förderung und Anerkennung der nicht formalen Bildung und des nicht formalen Lernens junger Menschen<sup>2290</sup>, das Arbeitspapier *‘Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field’*<sup>2291</sup> der Europäischen Kommission und des Europarates sowie die Entschließung des Rates der Europäischen Union über die Anerkennung des Wertes nicht formaler und informeller Lernerfahrungen im europäischen Jugendbereich<sup>2292</sup> hingewiesen.

Weiter stellen Fennes/Otten fest, dass der Diskurs hinsichtlich der Qualität in der Praxis des Trainings und der nicht formalen Bildung im Kontext der Jugendarbeit nicht neu ist. Sie stellen fest, dass Qualitätsstandards vielmehr explizit und implizit diskutiert und in der Praxis auch angewendet werden – jedoch nicht immer unter der Überschrift ‚Qualität‘. Diese Standards und Kriterien sind Bestandteil der Förderkriterien. Es gibt jedoch bislang keine kohärente und allgemein anerkannte Definition des Qualitätsbegriffs in diesem Bereich.<sup>2293</sup> Jedoch wurden im Kontext der nicht formalen Bildung und des Trainings im Jugendbereich auf europäischer Ebene einige Vorschläge und Konzepte für Qualitätskriterien und -standards entwickelt.<sup>2294</sup> Fennes/Otten entwickeln einen eigenen Katalog von Qualitätsstandards.<sup>2295</sup>

Der Youthpass befördert die Qualitätsentwicklung von Aktivitäten im Programm JUGEND IN AKTION unter der Maßgabe, dass „die Ziele nach Lernräumen und -möglichkeiten überprüft werden, die pädagogische Umsetzung mit vielfältigen Lernangeboten gestaltet wird, Reflexionsräume ausreichend zur Verfügung stehen sowohl im *Peer-to-Peer*-Rahmen als auch mit Begleiter/-innen, Lernerfahrungen mit den Teilnehmenden sicht- und nutzbar gemacht werden, die Schlüsselkompetenzen als Grundlage für die Reflexion der Lernerfahrungen genutzt werden und wenn am Ende zeitnah ein Youthpass zur Verfügung steht, der die Lernerfahrungen dokumentiert, und damit in Zukunft verwendet werden kann“<sup>2296</sup>.

---

2289 Vgl. Fennes/Otten (2008), S. 22.

2290 Vgl. Europäischer Rat (2003).

2291 Vgl. Europäische Kommission/Europäischer Rat (2004).

2292 Vgl. Council of the European Union (2006).

2293 Vgl. Fennes/Otten (2008), S. 23. Weiter weisen die Autoren darauf hin, dass die Messung der Qualität einer Bildungsaktivität schwierig ist, da einige ihrer Aspekte kaum oder gar nicht messbar sind, so insbesondere die Qualität der Prozesse oder Ergebnisse, beispielsweise bezüglich der sogenannten Soft Skills. Sie sind der Auffassung, dass der Nutzen einer Bildungsaktivität nicht ausschließlich wirtschaftlich messbar ist. Aspekte wie etwa die Organisation eines Lernprozesses sind in ihrer Qualität jedoch beschreibbar und auch messbar. Vgl. Fennes/Otten (2008), S. 24.

2294 Vgl. Europäische Kommission und Europarat (2001; 2003) sowie Europäischer Rat (2007).

2295 Vgl. Fennes/Otten (2008), S. 27 f. sowie S. 48 ff.

2296 Bergstein (2009), S. 6. Die Autorin erläutert an dieser Stelle weiter, inwiefern die Qualität des Youthpass im Einzelnen, im Gesamten und im europäischen Kontext deutlich wird.



Die Analyse zeigt die Verbindung zwischen den Normen und Standards des Youthpass und denen des Programms JUGEND IN AKTION. Insgesamt handelt es sich hierbei weitestgehend um Prozessstandards. Die Vorgaben hinsichtlich der Förderung von Jugendprojekten durch das Programm lassen sich als Inputstandards verstehen.

### • Verfügungsrechte

Die Europäische Kommission installierte den Youthpass mit einem Rechtsanspruch seitens der Teilnehmenden.<sup>2297</sup> Dies stellt den ersten systematischen Versuch dar, durch eine zielgerichtete Formalisierung gesellschaftliches Engagement zu dokumentieren und zu zertifizieren.<sup>2298</sup>

Entsprechend dem Programmhandbuch JUGEND IN AKTION erwirbt jede Person, die an den Aktionen ‚Jugendbegegnungen‘, ‚Europäischer Freiwilligendienst‘ und ‚Ausbildung und Vernetzung von Akteuren in der Jugendarbeit‘ teilgenommen hat, das Recht bzw. den Anspruch auf ein Youthpass-Zertifikat, in dem ihre während des Projektes erworbenen nicht formalen und informellen Lernerfahrungen beschrieben und validiert werden. So gewährleistet die Europäische Kommission, dass die Teilnahme an dem Programm als Bildungserfahrung und Zeitraum des nicht formalen und informellen Lernens anerkannt wird. Nach Auffassung der Entwickler kann das Dokument hinsichtlich der weiteren Ausbildung oder der Berufstätigkeit nützlich sein.<sup>2299</sup>

Der Youthpass wird auf einer eigens hierfür eingerichteten Website generiert.<sup>2300</sup>

Durch die Genehmigung der Projekte im Rahmen des Programms JUGEND IN AKTION sind die diese Projekte durchführenden Organisationen berechtigt zu

2297 Vgl. Interview 2.

2298 Der Jugendminister der Europäischen Union hat diesem Instrument ebenfalls formell zugestimmt. Vgl. Wenzel (2007), S. 15.

2299 Jeder Empfänger eines Zuschusses aus dem JUGEND-IN-AKTION-Programm ist dafür verantwortlich, alle am Projekt beteiligten Teilnehmer zu informieren, dass sie einen Anspruch auf den Youthpass haben, sowie diesen Teilnehmern das Zertifikat auszustellen, sofern sie dies wünschen. Vgl. Europäische Kommission (2007), S. 9.

2300 Im Rahmen dessen erhält der Veranstalter zusammen mit dem Vertrag für sein bewilligtes Projekt den Link zur Youthpass-Homepage. Er stellt. Konkret heißt dies für einen Antragsteller in Deutschland, der einen Vertrag mit der deutschen Nationalen Agentur hat, dass er eine deutsche Vertragsnummer hat und die Youthpass-Zertifikate auf Deutsch erstellt werden. Wenn Teilnehmer dies fordern, besteht auch die Möglichkeit, andere EU-Sprachen zu verwenden. Sobald die multilinguale Youthpass-Homepage fertig ist, wird es möglich sein, Youthpass-Zertifikate in allen offiziellen EU-Sprachen zu erstellen. Im Rahmen von Jugendaustauschen lässt sich der Youthpass derzeit noch nicht zur individuellen Reflexion basierend auf den Schlüsselkompetenzen nutzen. Je nachdem, wie die Ergebnisse der Evaluation aussehen werden, ist dies jedoch perspektivisch geplant. Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 55.

entscheiden, welche Individuen an den entsprechenden Austauschmaßnahmen teilnehmen dürfen. Sie sind hiernach jedoch verpflichtet, jedem Teilnehmer einen Youthpass auszustellen. Die inhaltliche Ausgestaltung wird durch den individuellen Reflexionsprozess und die Rückkopplung dessen durch die Mentoren beeinflusst. Letztlich trifft jedoch nicht die Organisation selbst die Entscheidung über die Vergabe des Zertifikates.<sup>2301</sup>

Für Jugendleiter oder -betreuer stellt der Youthpass eine offizielle Bestätigung ihrer Teilnahme an einem Kurs dar, welche sie als Referenz nutzen können. Damit wird ihre Mobilitätserfahrung anerkannt und ihre Lernfähigkeit sowie ihre persönliche und professionelle Entwicklung betont. Der erste Teil des Youthpass<sup>2302</sup>, welcher lediglich die Teilnahme dokumentiert, lässt sich auch alleine nutzen. In Bezug auf den Organisator einer Jugendaktivität signalisiert die Einbindung des Youthpass, dass eine durch die Nationale Agentur qualitätsgesicherte Aktivität durchgeführt wurde, die von der Europäischen Kommission unterstützt wurde.<sup>2303</sup>

Der Nutzen des Youthpass in Jugendaustauschen liegt nach der Auffassung der Entwickler für die jungen Menschen darin, dass sie so ihre aktive Teilnahme an einem Jugendprojekt offiziell nachweisen können.<sup>2304</sup> Ebenso lässt sich der Youthpass von den Jugendleitern und -betreuern nutzen, um die Organisation eines Projektes, das qualitätsgesichert durchgeführt und von der Europäischen Kommission unterstützt wurde, zu belegen.<sup>2305</sup>

Jugendarbeit und die in diesem Feld erworbenen Kompetenzen werden in den verschiedenen Mitgliedstaaten unterschiedlich anerkannt. Dies liegt insbesondere an sozialen, bildungserzieherischen und politischen Faktoren. In einigen Ländern gibt es eine formal anerkannte Profession für Jugendleiter bzw. -betreuer bei geringer sozialer Anerkennung dieser Arbeit. In anderen Ländern wiederum gibt es enorme finanzielle Unterstützungen sowie große soziale Anerkennung, während keine formale Anerkennung stattfindet.<sup>2306</sup>

So lässt sich festhalten, dass die Inhaber des Youthpass mit diesem Zertifikat keine Berechtigungen erwerben. Der Youthpass stellt eine reine Teilnahmebescheinigung dar.

---

2301 Vgl. Interview 2.

2302 Damit sind hier die ersten beiden Seiten des Zertifikates gemeint, welche oben erläutert wurden.

2303 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 62.

2304 Darüber hinaus erwarten die Entwickler positive Auswirkungen bei Bewerbungen oder im Hinblick auf weitere Bildungsmaßnahmen. Weiter versprechen sie sich einen positiven Effekt auf die Fähigkeiten, zu lernen und sich zu entwickeln.

2305 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 51.

2306 Vgl. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2009), S. 14.

### • Verfahrenskoordination

Die Europäische Kommission trägt die übergeordnete Verantwortung für das Programm JUGEND IN AKTION. Sie legt die Prioritäten, Ziele und Kriterien des Programms fest. Zudem leitet und überwacht sie die generelle Umsetzung, die Folgeaktivitäten sowie die Bewertung des Programms auf europäischer Ebene. Darüber hinaus trägt die Europäische Kommission die Gesamtverantwortung für die Überwachung und Koordinierung der Nationalagenturen.<sup>2307</sup>

Trotz der zentralen Steuerung durch die Kommission erfolgt die Durchführung des Programms JUGEND IN AKTION in erster Linie dezentral, um eine möglichst enge Zusammenarbeit mit den Förderempfängern zu gewährleisten und um die Maßnahmen an die nationale Vielfalt der Systeme und Gegebenheiten im Jugendbereich anzupassen.<sup>2308</sup> Aus diesem Grund ernennt jedes Land eine Nationalagentur. Diese übernehmen auf nationaler Ebene die Förderung und Umsetzung des Programms, wobei sie als Bindeglied zwischen der Europäischen Kommission, den Projektträgern auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene und den jungen Menschen selbst fungieren. Zu den Aufgaben der Nationalagenturen zählen das Bewerten und Überwachen der Programmumsetzung sowie der Aufbau eines funktionierenden Netzwerkes mit allen Nationalagenturen und der Kommission. Zudem sind die Nationalagenturen für die Förderung der Anerkennung nicht formalen Lernens durch geeignete Maßnahmen verantwortlich.<sup>2309</sup>

Neben den obigen Organisationen leisten die SALTO-YOUTH Resource Centres einen Beitrag zur Umsetzung des Programms. Sie bieten Fortbildungs- und Kooperationsmöglichkeiten, die der Verbesserung der Qualität und Anerkennung des nicht formalen Lernens dienen. Die SALTO-YOUTH Resource Centres in den verschiedenen Nationen haben jeweils unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte, die sie erfüllen.<sup>2310</sup> Das SALTO-YOUTH Resource Centre Training and Cooperation hat seinen Sitz in Deutschland. Seine Aufgaben sind die Unterstützung der Entwicklung von Qualitätsaspekten in Trainingsstrategien und Trainingskursen, weshalb es mit europäischen Fortbildungseinrichtungen und Trainern zusammenarbeitet. Daneben koordiniert es die Entwicklung sowie die Umsetzung des Youthpass.<sup>2311</sup>

---

2307 Dabei delegiert sie die zentrale Projektverwaltung an die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA). Letztere ist insbesondere für die Umsetzung der zentralisierten Aktionen des Programms JUGEND IN AKTION verantwortlich. Diese Verantwortung reicht von der Analyse des Förderantrags bis zur Überwachung der Projekte vor Ort. Vgl. Interview 2 sowie Europäische Kommission (2007), S. 16. Zu den Aktivitäten der EU im Bereich der Jugendpolitik vgl. auch Linsenmann (2007), S. 134.

2308 Vgl. Interview 2.

2309 Vgl. Europäische Kommission (2007), S. 16.

2310 Für Informationen über die Aufgaben der einzelnen SALTO-YOUTH Resource Centres vgl. Europäische Kommission (2007), S. 17.

2311 Vgl. Europäische Kommission (2007), S. 17.

Im Rahmen der Offenen Methode der Koordinierung sind die europäischen Mitgliedstaaten dazu aufgefordert, mithilfe von Nationalagenturen, regionalen und lokalen Behörden sowie Bildungsinstitutionen und freien Trägern und schließlich mit den Jugendlichen selbst einen strukturierten Dialog zu beginnen und die Ergebnisse auf europäischer Ebene zu vernetzen und auszuwerten.<sup>2312</sup>

Im Bereich der Jugendpolitik verfolgt die Europäische Union eine Strategie der Verknüpfung des strukturierten Dialogs mit Brückengremien wie etwa den SALTO-YOUTH Resource Centres, dem Partnership Council zwischen Europäischer Kommission und Europarat und dem European Youth Forum, welches insgesamt 90 nationale und regionale Jugendorganisationen und Nichtregierungsorganisationen umfasst.<sup>2313</sup> Im Rahmen des Youthpass-Verfahrens spielen insbesondere die SALTO-YOUTH Resource Centres eine bedeutende Rolle bei der Koordination des Verfahrens. Sie arbeiten nach Expertenaussage in einem Netzwerk zusammen.

### ● Instrumente des Signalings und Screenings

Die Organisationen, welche Jugendmaßnahmen im Rahmen des Programms JUGEND IN AKTION durchführen, signalisieren den potenziellen Teilnehmern die Qualität dieser Maßnahmen dadurch, dass diese den Förderkriterien und damit den Qualitätsanforderungen des Programms entsprechen.<sup>2314</sup> Darüber hinaus wird die Zielgruppe in einem Dialog durch die das Projekt durchführende Organisation informiert.<sup>2315</sup> Die durchführenden Organisationen nutzen kaum Instrumente des Screenings, da die Jugendmaßnahmen keine Prüfungselemente enthalten und Fremdbeurteilungen eine untergeordnete, eher ergänzende Rolle spielen.

Die Teilnehmer selbst tauschen sich mit den Mentoren in einem kontinuierlichen Reflexionsprozess über ihre Lernprozesse aus. Dabei spielt jedoch Signaling eine eher untergeordnete Rolle. Ebenso liegen keine Informationen darüber vor, dass die Teilnehmer die Möglichkeit haben, sich selbst vor der Teilnahme an der Maßnahme umfassend über diese und alternative Angebote zu informieren. Der Youthpass ist hinsichtlich seiner Qualität sehr stark abhängig von den durchführenden Organisationen, den eingesetzten Methoden sowie der Eignung der Mentoren. Die potenziellen Teilnehmer können sich insbesondere anhand der Internetangebote über das Programm sowie den Youthpass informieren.<sup>2316</sup>

---

2312 Vgl. Europäische Kommission (2007), S. 17 sowie Wenzel (2007), S. 14.

2313 Vgl. Wenzel (2007), S. 14.

2314 Vgl. Interview 2.

2315 Vgl. Interview 2. Es sei angemerkt, dass die Zielgruppe junge Teilnehmer im Alter zwischen 13 und 30 Jahren sind.

2316 Eine Hürde könnte hier beispielsweise auch sein, dass der Youthpass-Guide bisher lediglich in englischer Sprache zur Verfügung steht.

### 6.14.3 Überblick und Typologisierung des Youthpass

Die bildungspolitischen Zielsetzungen des Youthpass lassen eine eindeutige Zuordnung zum sekundierenden Typ zu, da durch das Verfahren das informelle Lernen im Jugendbereich gefördert werden soll. Die methodischen Zielsetzungen gehen ebenfalls eindeutig in diese Richtung, da das Verfahren durch die Ausrichtung an der individuellen Entwicklung junger Menschen formativ angelegt ist. Ebenso stellen die Methoden des Youthpass die Selbstbeurteilung durch das Individuum in den Vordergrund. Des Weiteren spricht die Beteiligung von vornehmlich aus dem Non-Profit-Sektor stammenden Akteuren für eine Zuordnung des Verfahrens zum sekundierenden Typ. Das Gleiche gilt für die Normen und Standards. Durch das Youthpass-Verfahren werden nur wenige Standards vorgegeben. Vielmehr steht der individuelle Lernprozess im Vordergrund. Die institutionellen Verfügungsrechte sind im Rahmen des Youthpass nur sehr schwach ausgeprägt. Ebenso spricht für die Einordnung in die Verfahren des sekundierenden Typs, dass mit dem Erlangen eines Youthpass-Zertifikates keine Berechtigungen im Bildungs- oder im Beschäftigungssystem verbunden sind. Die Koordination des Youthpass erfolgt anhand der deliberativen Form der Offenen Methode der Koordinierung. Die Aktivitäten des Individuums ebenso wie die der anerkennenden Stelle sind im Rahmen des Youthpass nur sehr gering ausgeprägt. Das Individuum ist in erster Linie aktiv, indem es seine Kompetenzen versucht zu identifizieren und darzulegen. Hierbei wird es durch Jugendarbeiter bzw. -betreuer unterstützt. Betrachtet man den Youthpass anhand aller Kriterien insgesamt, ergibt sich eine sehr eindeutige Zuordnung dieses Verfahrens zum sekundierenden Verfahrenstyp.

Einen Überblick über die Analyseergebnisse gibt Abbildung 82.

Abbildung 82: Überblick der Analyseergebnisse des Youthpass

Kriterium	Ausprägung							
<b>Zielsetzung</b>	eher summativ <input type="checkbox"/>		summativ und formativ <input checked="" type="checkbox"/>			eher formativ <input type="checkbox"/>		
	(etwas stärkere formative Ausrichtung)							
<b>Kompetenzverständnis</b>								
Entstehungskontext	Theorie <input type="checkbox"/>		Aushandlungsprozess <input type="checkbox"/>			Sonstige Quelle <input checked="" type="checkbox"/>		
Dimensionierung	Europäisches Konzept der Schlüsselkompetenzen							
	Muttersprachliche Kompetenz	Fremdsprachliche Kompetenz	Math. Kompetenz und grundl. naturw.-technische Kompetenz	Computerkompetenz	Lernkompetenz	Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz	Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz	Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit
<b>Methodik</b>								
Einschätzung	eher Selbsteinsch. <input type="checkbox"/>		Selbst- und Fremdeinsch. <input checked="" type="checkbox"/>			eher Fremdeinsch. <input type="checkbox"/>		
Ablaufschritte	<b>Identifizierung</b>	<b>Beurteilung</b>	<b>Validierung</b>	<b>Zertifizierung</b>	<b>Formale Anerkennung</b>			
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Konkrete Methoden	Performanz-Prüfung <input type="checkbox"/>		Perf.- und Dokum.-Prüfung <input type="checkbox"/>			Dokumenten-Prüfung <input type="checkbox"/>		
	Keine Prüfung							
<b>Akteure</b>	<pre> graph TD     EK[Europäische Kommission] -- "überwacht, kontrolliert" --&gt; SA[SALTO-Centre]     EK -- "überwacht, kontrolliert" --&gt; NA[Nationale Agenturen des Programms JUGEND IN AKTION]     EK -- "fördert Programm" --&gt; NA     SA -- "unterstützt" --&gt; NA     SA -- "unterstützt" --&gt; BE[Bildungseinrichtungen, Jugenddienste]     NA -- "bewilligen Projekte" --&gt; BE     BE -- "planen und organisieren Jugendaustausche und vergeben YP" --&gt; TI[Teilnehmer/ Individuen]     JAW[Jugendarbeiter, Jugendleiter, Jugendtrainer] -- "betreuen Jugendaustausche und YP-Erstellung" --&gt; TI     </pre>							

Fortsetzung Abbildung 82

Kriterium	Ausprägung									
<b>Normen und Standards</b>										
Zieldimension  Art	<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Input <input type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Prozess <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="width: 33%;">Output <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Berufliche Standards <input type="checkbox"/></td> <td>Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>Nur Europäische Schlüsselkompetenzen als Bezugspunkt</p>	Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>	Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>			
Input <input type="checkbox"/>	Prozess <input checked="" type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>								
Berufliche Standards <input type="checkbox"/>	Bildungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>	Bewertungsstandards <input checked="" type="checkbox"/>								
<b>Verfügungsrechte</b>										
Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen  Berechtigungen	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Teilnehmer: Maßnahmen durchführende Einrichtungen: Kommission:</td> <td style="width: 33%;">Anspruch auf Ausstellung eines Youthpass Entscheidung über Teilnahme der Individuen Entscheidung über Förderung der Projekte</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Abschluss <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Zertifikat <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Bildungssystem <input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;">Verfahren selbst <input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">(ggf. bei Bewerbungen o. Ä.)</p>	Teilnehmer: Maßnahmen durchführende Einrichtungen: Kommission:	Anspruch auf Ausstellung eines Youthpass Entscheidung über Teilnahme der Individuen Entscheidung über Förderung der Projekte		Abschluss <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/>	Bildungssystem <input type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input type="checkbox"/>
Teilnehmer: Maßnahmen durchführende Einrichtungen: Kommission:	Anspruch auf Ausstellung eines Youthpass Entscheidung über Teilnahme der Individuen Entscheidung über Förderung der Projekte									
Abschluss <input type="checkbox"/>	Zertifikat <input type="checkbox"/>	Teilnahmebescheinigung <input checked="" type="checkbox"/>								
Bildungssystem <input type="checkbox"/>	Beschäftigungssystem <input checked="" type="checkbox"/>	Verfahren selbst <input type="checkbox"/>								
<b>Verfahrens-koordination</b>										
<b>Signaling/ Screening</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie I</b></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Informationsasymmetrie II</b></p> </div> </div>									
Quelle: Eigene Darstellung.										

## 7 Zusammenfassung der Analyse und Bewertung der Typologie

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Verfahrensanalyse in systematischer Art und Weise zusammengeführt und auf der Ebene der Idealtypen aggregiert werden. Damit wird das Ziel verfolgt, die typischen Eigenschaften der den unterschiedlichen Typen zugeordneten Verfahrensgruppen deutlicher zu erkennen und Aussagen über die kohärente Gestaltung der Verfahren treffen zu können.

Die Analyse der Verfahren zeichnet sich durch einen hohen Detaillierungsgrad aus. Dabei liefern die Analyseergebnisse eine umfassende Informations- und auch Entscheidungsgrundlage für die Entwickler und Nutzer von Anerkennungsverfahren.<sup>2317</sup> Um jedoch typische Eigenschaften der den drei Idealtypen zugeordneten Verfahrensgruppen konturierter herauszuarbeiten, werden im Weiteren die drei sich aus der Typologisierung der Verfahren ergebenden Verfahrensgruppen jeweils auf einem abstrakten Niveau in der Gesamtschau betrachtet.

Auf dieser Grundlage und vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse wird zudem die hier entwickelte Typologie bewertet. Bei der Bewertung werden insbesondere die Überlegungen in Kapitel 2 hinsichtlich der Konstruktion von Typologien<sup>2318</sup> sowie die in Kapitel 5 vorgenommene Kritik an den bestehenden Typologien<sup>2319</sup> berücksichtigt.

Schließlich sollen auf Grundlage der Erkenntnisse und Erfahrungen bei der Erstellung dieser Arbeit bestehende Forschungsdesiderata aufgezeigt werden.

Bevor die Analyseergebnisse auf Ebene der Idealtypen verdichtet und aggregiert werden, soll mithilfe der folgenden Tabelle zunächst ein Überblick über die Typologisierung der einzelnen Verfahren gegeben werden. Dabei weisen die drei Verfahren, welche umrandet sind (VAE, IT-WBS und Youthpass), besonders idealtypische Ausprägungen der Kriterien auf.

---

2317 Dies trifft insbesondere zu, sofern die Analyse Kriterien als Gestaltungselemente von Anerkennungsverfahren verstanden werden.

2318 Hier werden speziell die in Kapitel 2 ausgewiesenen Kriterien der ‚internen Homogenität der Typen‘ und ‚externen Heterogenität der Typen‘ aufgegriffen. Daneben wird die ‚interne Konsistenz der Typen‘ bewertet.

2319 In dieser Hinsicht ist neben der ‚absoluten Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes‘ mit Blick auf die zuvor bestehenden Typologien die ‚relative Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes‘ zu bewerten.



Tabelle 1: Übersicht der Ergebnisse der Typologisierung

Kriterien Verfahren	Bildungs- politische Ziel- setzung	Methodi- sche Ziel- setzung	Methodik	Akteure	Normen und Standards	Institution- nelle Ver- fügungs- rechte	Indivi- duelle Berechtig- ungen	Koor- dination	Instr. des Signa- lings + Screen- ings
VAE	I	I	I	I	I	I	I	U	I
Realkom- petanse	U	I	U	I	I	I	I	U	I
NVQs	I	I	I	U	A	A	S	U	I
EVC	U	I	I	U	I	I	U	U	I
ECVET	I (Einschrän- kung: Teil- qualifika- tionen)	A	I (derzeit noch wenig elaboriert)	I	I	I/A (je nach Mitglied- staat)	I	OMK (deliberativ)	A
ECTS	I	A	I	I	I	I	I	OMK (deliberativ)	A
IT-WBS	A	A	A (qualitative Methode)	A	A	A	A	A	I
ECDL	A	A	A	A/I	A	A	S	OMK (deliberativ)	A
EBC*L	A	A	A	A/I	A	A	S	OMK (deliberativ)	A
ProfilPASS	S	S	S	S	S	A	S (lediglich verfahrens- intern)	S	S
CH-Q	S/I (I: nachge- lagert, aber im Blick)	S	S	S/A (auch Unter- nehmen)	A	A	S (lediglich verfahrens- intern)	U	S
Bilan	S	I	U	U	S	A	S	U	I
Europass	S	U (je nach Dokument)	U (je nach Dokument)	I (außer LL und SP)	I/S (je nach Dokument)	I	S	OMK (deliberativ)	S
Youthpass	S	S	S	S	S	S	S	OMK (deliberativ)	S

Quelle: Eigene Darstellung.

Legende zur Tabelle 1:

Abkürzung	I	A	S	U
Bedeutung	Integrativ	Autonom	Sekundierend	Uneindeutig

## 7.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Zur Strukturierung der Zusammenfassung der Analyseergebnisse werden die drei den Idealtypen zugeordneten Verfahrensgruppen jeweils separat betrachtet. Zudem erfolgt aufgrund der besseren Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit keine synchrone Betrachtung aller Analyse Kriterien, sondern eine Betrachtung der jeweils eine Sinneinheit bildenden Kriterien. Diese Sinneinheiten sind jeweils bezogen auf die dem Verfahrenstyp zugeordneten Verfahren die ‚methodische Ausgestaltung‘, die ‚institutionelle Ausgestaltung‘ sowie die ‚Nutzung des Signalings und des Screenings‘.<sup>2320</sup> Dabei werden die Bezüge, welche teilweise zwischen diesen drei Bereichen bestehen, erläutert.

### 7.1.1 Zusammenfassende Betrachtung der dem integrativen Typ zugeordneten Verfahren

- **Methodische Ausgestaltung des integrativen Typs**

Die Verfahren des integrativen Typs sind überwiegend durch eine sowohl summative als auch formative methodische Zielsetzung gekennzeichnet. Dies erscheint insofern schlüssig zu sein, als diese Verfahren die Kompetenzen eines Individuums in Bezug setzen zu den Qualifikationen des formalen Bildungssystems oder ggf. anderen (nicht zwangsläufig formalen) Qualifikationsanforderungen. Da die Kompetenzen des Individuums in der Regel nicht deckungsgleich mit den im Rahmen der betreffenden Qualifikation verbundenen Anforderungen sind, ergibt sich hier typischerweise der Bedarf nach weiteren Lernprozessen für das Individuum. Diese sind erforderlich, um die individuellen Kompetenzen dahin gehend zu entwickeln, dass sie mit der angestrebten formalen Qualifikation vergleichbar sind und daher eine formale Anerkennung dieser rechtfertigen. Daher ist es als typisch für die Verfahren des integrativen Typs zu betrachten, dass diese aufbauend auf dem Ergebnis einer summativen Identifizierung von Kompetenzen eine formative Zielsetzung beinhalten. Sofern sie diese nicht aufweisen, bleibt offen, wie die Verfahren damit umgehen, wenn die individuellen Kompetenzen den Anforderungen der als Bezugspunkt herangezogenen Qualifikation nicht entsprechen. Neben der formativen Zielsetzung beinhalten die

---

2320 Die beiden Sinneinheiten der methodischen und der institutionellen Gestaltung von Anerkennungsverfahren wurden bereits in Kapitel 1 teilweise im Rahmen der thematischen Einordnung sowie insbesondere im Rahmen der Aufarbeitung des Forschungsstandes deutlich. Des Weiteren zeigten sich diese Sinneinheiten bei der begrifflichen Konkretisierung. Insbesondere bei der Aufarbeitung des Anerkennungs begriffes wurden dessen institutionelle und dessen methodische Dimension deutlich. Die Sinneinheit ‚Nutzung des Signalings und des Screenings‘ weist Bezüge zur methodischen ebenso wie zur institutionellen Gestaltung der Verfahren auf. Da in dem Umgang mit Informationsasymmetrien im Rahmen der Verfahren sehr unterschiedliche Aspekte zusammenfließen, soll diese Sinneinheit hier separat betrachtet werden.

Verfahren des integrativen Typs zudem eine summative Zieldimension. Die summative Ausrichtung ist dadurch zu erklären, dass es die Intention der Verfahren ist, in jedem Fall zu einer Zertifizierung und hiernach einer formalen Anerkennung der individuellen Kompetenzen zu führen. Dies zeigt sich darin, dass die Verfahren typischerweise beide Schritte enthalten. Zudem umfassen die Verfahren mehrheitlich die Verfahrensschritte der Beurteilung und der Validierung, welche die Grundlage der Zertifizierung und der formalen Anerkennung bilden. Die integrativen Verfahren umfassen typischerweise die vier obigen Schritte. Mehrheitlich umfassen die Verfahren zudem den Schritt der Identifizierung. Dies ist im Sinne des Idealtyps als kohärent zu bewerten. Sofern es um non-formal und informell erworbene Kompetenzen geht, ist es zunächst erforderlich, diese Kompetenzen zu identifizieren. Insofern ist es auch methodisch schlüssig, dass die Verfahren überwiegend auch Selbstbeurteilungen berücksichtigen. Dies ist damit zu begründen, dass das Individuum besser als Dritte dazu in der Lage ist, seine eigenen Kompetenzen zu identifizieren, oder es zumindest eine wichtige Rolle bei dieser Identifizierung spielt, indem es Informationen über seine bisherigen Lernprozesse oder seine (berufliche) Biografie bereitstellt.<sup>2321</sup> Die eigenständige Identifizierung oder die Bereitstellung von Informationen zum Zwecke der Identifizierung von Kompetenzen ist im Rahmen der analysierten Verfahren überwiegend methodisch eingebunden. Dies wird typischerweise durch die Nutzung von Portfolios gewährleistet.

Neben der Berücksichtigung von Selbstbeurteilungen bedingen Verfahren, die zu einer formalen Anerkennung führen sollen, jedoch zwangsläufig auch einer Fremdbeurteilung. Diese ist in allen Verfahren des integrativen Typs enthalten. Jedoch werden nicht von allen Verfahren entsprechende Methoden bereitgestellt. Überwiegend enthalten die Verfahren dieses Idealtyps jedoch Methoden, welche eine angemessene Fremdbeurteilung non-formalen und informellen Lernens ermöglichen. So sind dialogbasierte Methoden ebenso typisch wie Beobachtungen der Individuen. Diese ermöglichen Fremdbeurteilungen, im Rahmen derer auch auf das Individuum eingegangen werden kann. Den Charakteristika des non-formalen und informellen Lernens würde es nicht entsprechen, wenn die Fremdbeurteilungen in der gleichen Art und Weise ausgestaltet wären wie die regulären Beurteilungsmethoden. Die folgende Tabelle zeigt die methodische Ausgestaltung der dem integrativen Typ zugeordneten Verfahren in der Gesamtschau.

---

2321 Dies lässt sich auch so formulieren, dass das Individuum „Experte seiner eigenen Biografie“ ist. Vgl. Interview 4.

Tabelle 2: Methodische Ausgestaltung des integrativen Typs

Verfahren	Methodische Zielsetzung	Beurteilungsform	Konkrete Methoden	Ablaufschritte
ECTS	Summativ	Fremd	Offen (Prüfung)	Beurteilung, Validierung, Zertifizierung, formale Anerkennung
ECVET	Summativ	Fremd	Offen (Prüfung)	Beurteilung, Validierung, Zertifizierung, formale Anerkennung
EVC	Summativ und formativ	Überwiegend fremd und selbst	Portfolio, Befragung/ Interview, Beobachtung, Test	Identifizierung, Beurteilung, Validierung, Zertifizierung, formale Anerkennung
NVQs	Summativ und formativ	Überwiegend fremd und selbst	Portfolio, Befragung/ Interview, Beobachtung	Identifizierung, Beurteilung, Validierung, Zertifizierung, formale Anerkennung
Realkompetanz	Summativ und formativ	Überwiegend fremd und selbst	Portfolio, Befragung/ Interview, Beobachtung	Identifizierung, Beurteilung, Validierung, Zertifizierung, formale Anerkennung
VAE	Summativ und formativ	Überwiegend fremd und selbst	Portfolio, Befragung/ Interview, Beobachtung	Identifizierung, Beurteilung, Validierung, Zertifizierung, formale Anerkennung

Quelle: Eigene Darstellung.

### • Institutionelle Ausgestaltung des integrativen Typs

Die Verfahren des integrativen Typs verfolgen typischerweise das Ziel der formalen Qualifizierung<sup>2322</sup> der Individuen, die non-formal oder informell bereits Kompetenzen erworben haben, sowie das der Förderung des lebenslangen Lernens. Eine Mehrzahl der Verfahren zielt zudem auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Individuen ab. Daneben lassen sich weitere Zielsetzungen bei der Betrachtung einzelner Verfahren identifizieren, welche jedoch nicht gleichermaßen typisch sind wie die drei oben genannten.

Zunächst soll die Zielsetzung der **formalen Qualifizierung** betrachtet werden. Diesbezüglich scheint es folgerichtig, dass die Verfahren des integrativen Typs mehrheitlich vor allem die Akteure des formalen Bildungssystems beteiligen. Gleichwohl nicht alle Verfahren gleichermaßen allen Akteuren des formalen Bildungssystems offenstehen, kann hier dennoch eine angemessene Einbindung dieser Akteure festgestellt werden. Hinsichtlich der Normen und Standards zeigt sich, dass hier eine Ausrichtung an Bildungs- und Bewertungsstandards typisch für die analysierten Verfahren des integrativen Typs ist. Dies ist erforderlich, um das Ziel einer formalen

2322 Qualifizierung ist hier im Sinne von Anerkennung zu verstehen. Der Qualifizierungsprozess ist nicht Teil der Verfahren. In Bezug auf die beiden Verfahren ECVET und ECTS lässt sich feststellen, dass diese unter dem nominellen Ziel der Anerkennung von Lernergebnissen ebenfalls auf die formale Qualifizierung von Individuen abzielen. Dies kann auch dadurch belegt werden, dass beide Verfahren in ihren Zielsetzungen im Zusammenhang mit dem Ziel der Anerkennung von Lernergebnissen immer das formale, non-formale und informelle Lernen expressis verbis beinhalten. Vgl. CEDEFOP (2008a), S. 74 sowie S. 77.

Qualifizierung zu erreichen. Zum einen müssen die Anforderungen des formalen Bildungssystems berücksichtigt werden, und zum anderen muss das Verfahren einen Maßstab festlegen, wann die Kompetenzen eines Individuums diesen Anforderungen entsprechen. Des Weiteren beinhalten die Verfahren überwiegend prozessbezogene und outputbezogene Standards. Dies scheint insofern konsequent, als dass die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen eine Loslösung von inputorientierten Standards erfordert. Die umfassende Berücksichtigung von prozess- und outputbezogenen Standards ist jedoch auch förderlich, um die Akzeptanz der Ergebnisse der Anerkennungsverfahren zu gewährleisten. Hinsichtlich der Zielsetzung der formalen Qualifizierung ist es ebenso folgerichtig, dass die analysierten Verfahren die Vergaberechte bezüglich der durch die Anerkennung erlangten formalen Abschlüsse bzw. Zertifikate in die Hände der Akteure legen, die auch regulär mit der Vergabe dieser betraut sind. Dies fördert tendenziell die Akzeptanz der Verfahrensergebnisse. Die Koordination der Verfahren erfolgt überwiegend anhand von Netzwerken. Dies ist vor dem Hintergrund der Vielzahl der Akteure, die aufgrund der Beteiligung weiterer Bereiche des formalen Bildungssystems betroffen sind, grundsätzlich als sinnvoll zu erachten. Jedoch sind hierarchische Steuerungselemente von Vorteil, um die Einheitlichkeit und die tatsächliche Nutzung des Verfahrens sicherzustellen. Insgesamt lässt sich die Gestaltung der Verfahren im Hinblick auf das Ziel der formalen Qualifizierung als kohärent bewerten.

Die Förderung des **lebenslangen Lernens** wird aus institutioneller Perspektive dadurch begünstigt, dass die Verfahren mehrheitlich neben Bildungsstandards und Bewertungsstandards auch eine Orientierung an beruflichen Standards ermöglichen. Dadurch eröffnet sich für das Individuum eine Bandbreite von Bezugspunkten für die eigenen Lernprozesse. Somit findet keine einseitige Ausrichtung etwa ausschließlich an den Standards des formalen Bildungssystems statt. Verfahren, die dies tun, wären hinsichtlich der Förderung lebenslangen Lernens als weniger gut geeignet zu bewerten. Noch wesentlicher scheint hier jedoch die für die integrativen Verfahren typische Fokussierung auf Prozess- und vor allem Output-Standards zu sein. Damit findet eine Öffnung weg von den tendenziell eher am Input orientierten formalen Lernprozessen hin zum non-formalen und informellen Lernen statt. Neben den Normen und Standards kann es als stimmig im Sinne der Zielsetzung, lebenslanges Lernen zu fördern, erachtet werden, dass die analysierten Verfahren mehrheitlich ein individuelles Recht auf die Nutzung der Verfahren vorsehen. Damit erhält das Individuum die Möglichkeit, seine non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen zu jedem von ihm als sinnvoll erachteten Zeitpunkt formal anerkennen zu lassen, sofern diese den geforderten Standards entsprechen.

Das Ziel der Mehrheit der Verfahren, die **Beschäftigungsfähigkeit** der Individuen zu fördern, spiegelt sich in der Wahl der beteiligten Akteure wider. So berücksichtigen die Verfahren neben den Akteuren des formalen Bildungssystems überwiegend auch Akteure der Privatwirtschaft. Ein weiterer Aspekt, der für die Kohärenz der Verfahren im Hinblick auf dieses Ziel spricht, ist, dass die Verfahren typischerweise auch die Bezugnahme auf berufliche Standards als Referenzgröße ermöglichen. Die Koordination mithilfe von Netzwerken, in die auch Akteure des Beschäftigungssystems eingebunden sind, trägt weiter zur Akzeptanz des Verfahrens in diesem System bei. Hier wird nun ein Überblick über die institutionelle Ausgestaltung der Verfahren des integrativen Typs gegeben (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: **Institutionelle Ausgestaltung des integrativen Typs**

Verfahren	Bildungspolitische Zielsetzung	Akteure	Normen und Standards	Verfügungsrechte	Verfahrens-koordination
ECTS	Mobilität, Anerkennung von Lernergebnissen, Vergleichbarkeit/Transparenz, Lebenslanges Lernen, Vertrauen	Formales Hochschulbildungssystem	Bildungsstandards, Bewertungsstandards; Input, Prozess	<u>Organisations-</u> bezogen: Vergabe durch Hochschulen <u>Individuell:</u> Abschluss; Bildungssystem, Verfahren selbst	OMK (eher deliberativ)
ECVET	Mobilität, Anerkennung von Lernergebnissen, Vergleichbarkeit/Transparenz, Lebenslanges Lernen, Vertrauen	Formales Berufsbildungssystem, Privatwirtschaft (je nach Berufsbildungssystem)	Berufliche Standards, Bildungsstandards, Bewertungsstandards; Input, Prozess	<u>Organisations-</u> bezogen: Vergabe durch Organisationen des Berufsbildungssystems <u>Individuell:</u> Abschluss; Bildungssystem, Verfahren selbst	OMK (eher deliberativ)
EVC	Formale Qualifizierung, Beschäftigungsfähigkeit, Lebenslanges Lernen	Formales Bildungssystem, Privatwirtschaft, Non-Profit-Sektor	Berufliche Standards, Bildungsstandards, Bewertungsstandards; Prozess, Output	<u>Organisations-</u> bezogen: Vergabe durch alle zertifizierenden Akteure <u>Individuell:</u> Abschluss; Zertifikat; Bildungssystem, Beschäftigungssystem	Netzwerk
NVQs	Formale Qualifizierung, Beschäftigungsfähigkeit, Lebenslanges Lernen	Privatwirtschaft, formales Bildungssystem	Berufliche Standards, Bildungsstandards, Bewertungsstandards; Prozess, Output	<u>Organisations-</u> bezogen: Vergabe durch <i>awarding bodies</i> <u>Individuell:</u> Abschluss; Bildungssystem (Beschäftigungssystem), Verfahren selbst	Markt, Netzwerk

Fortsetzung Tabelle 3

Verfahren	Bildungspolitische Zielsetzung	Akteure	Normen und Standards	Verfügungsrechte	Verfahrens-koordination
<b>Realkompetanse</b>	Formale Qualifizierung, Beschäftigungsfähigkeit, Lebenslanges Lernen	Formales Bildungssystem, Privatwirtschaft, Non-Profit-Sektor	Berufliche Standards, Bildungsstandards, Bewertungsstandards; Prozess, Output	<u>Organisationsbezogen:</u> Vergabe durch Akteure des formalen BS (und weitere) <u>Individuell:</u> Abschluss; Zertifikat, Bildungssystem, Beschäftigungssystem	Hierarchie, Netzwerk
<b>VAE</b>	Formale Qualifizierung, Beschäftigungsfähigkeit, Lebenslanges Lernen	Formales Bildungssystem (Privatwirtschaft, sofern in RNCP)	Bildungsstandards, Bewertungsstandards; Prozess, Output	<u>Organisationsbezogen:</u> Vergabe durch Akteure des formalen BS <u>Individuell:</u> Abschluss; Bildungssystem, Beschäftigungssystem	Hierarchie, Netzwerk

Quelle: Eigene Darstellung.

### • Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des integrativen Typs

Im Rahmen der integrativen Verfahren ist typischerweise sowohl die Aktivität der anerkennenden Stelle als auch die des Individuums zur Überwindung der **Informationsasymmetrie I** als hoch zu bewerten. Diese beiderseitig hohe Aktivität scheint sinnvoll, da so der Vergleich der individuellen Kompetenzen mit den formalen Qualifikationsanforderungen durch die anerkennende Stelle gemeinsam mit dem Individuum vorgenommen wird. Dies bindet beide Parteien gleichermaßen in die Überwindung der bestehenden Informationsasymmetrie ein. Begünstigt wird dies dadurch, dass beide Parteien ein Interesse daran haben, die individuellen Kompetenzen zu identifizieren.<sup>2323</sup> Typische Aktivitäten der anerkennenden Stelle sind in diesen Verfahren Befragungen des Individuums sowie Beobachtungen dessen bei für die angestrebte Qualifikation relevanten Tätigkeiten. Weiter ist es für diese Verfahren typisch, dass die Individuen ein Portfolio ihrer Kompetenzen erstellen und diese darin mit unterschiedlichen Dokumenten belegen. Hier kann bezüglich der beiden europäischen Verfahren festgestellt werden, dass trotz der typischen hohen Aktivität der anerkennenden Stellen die von ihr eingesetzten Instrumente nicht derart auf das informelle Lernen ausgerichtet sind, wie es für die Verfahren dieses Typs mehrheitlich zutrifft. Untypisch ist in Bezug auf diese beiden Verfahren zudem, dass sie eine geringe Aktivität des Individuums aufweisen. Dies lässt sich

<sup>2323</sup> Das Interesse des Individuums ist darin begründet, dass es eine formale Anerkennung anstrebt und daher belegen möchte, dass es die erforderlichen Kompetenzen besitzt. Die anerkennende Stelle hat daran ein Interesse, da sie ihre Abschlüsse bzw. Zertifikate nur an Individuen vergeben möchte, welche die hierfür erforderlichen Kompetenzen auch tatsächlich besitzen.

auch dadurch erklären, dass die methodische Ausgestaltung dieser Verfahren im Hinblick auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens noch unklar und weitgehend offen ist.

Hinsichtlich der **Informationsasymmetrie II** zeigt die Analyse, dass diese im Rahmen der integrativen Verfahren typischerweise durch eine eher einseitige Aktivität der anerkennenden Stellen reduziert wird. Hier kommen verschiedene Instrumente der Qualitätssicherung wie insbesondere Akkreditierungsverfahren zum Einsatz, um den Individuen die Qualität der Verfahren zu signalisieren. Dagegen sind Qualifizierungsmaßnahmen des die Anerkennung durchführenden Personals derzeit noch eher untypisch für diesen Verfahrenstyp, wobei typischerweise das vorhandene Personal eingesetzt wird. Ein derartiger Bedarf wird jedoch teilweise erkannt, und es werden dahin gehend erste Schritte unternommen. Weiter ist es für diese Verfahren typisch, dass von einer übergeordneten Instanz, typischerweise staatlichen Organisationen, Aktivitäten in Form von Programmen, Projekten und Kampagnen unternommen werden, um die Individuen allgemein über die Möglichkeiten der Nutzung dieser Verfahren zu informieren. Perspektivisch ist eine Steigerung der individuellen Aktivitäten bezogen auf die integrativen Verfahren sinnvoll. Da dies teilweise bereits erkannt wurde, unternehmen einige der Verfahren zunehmend Anstrengungen im Hinblick auf die Entwicklung eines Beratungssystems für die Individuen. Typisch ist jedoch derzeit eher eine allgemeine Information der Individuen über die Existenz der Verfahren und die Möglichkeit der Nutzung als eine gezielte und individualisierte Beratung der potenziellen Nutzer. Tabelle 4 gibt einen Überblick.

Tabelle 4: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des integrativen Typs

Verfahren	Informationsasymmetrie I		Informationsasymmetrie II	
	Aktivität der anerkennenden Stelle	Aktivität des Individuums	Aktivität der anerkennenden Stelle	Aktivität des Individuums
ECTS	hoch	gering	mittel	gering
ECVET	hoch	gering	mittel	gering
EVC	hoch	hoch	hoch	gering
NVQs	hoch	hoch	hoch	gering
Realkompetanse	hoch	hoch	hoch	gering
VAE	hoch	hoch	hoch	gering

Quelle: Eigene Darstellung.



### 7.1.2 Zusammenfassende Betrachtung der dem autonomen Typ zugeordneten Verfahren

- **Methodische Ausgestaltung des autonomen Typs**

Die Verfahren des autonomen Typs sind durch ihre summative Zielsetzung gekennzeichnet. Dahin gehend lässt sich der für diese Verfahren typische Einsatz von Fremdbeurteilungen als kohärent bewerten. Die Verfahren sind darauf ausgerichtet, eine momentbezogene Feststellung der individuellen Kompetenzen vorzunehmen. In Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen muss hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieses Vorgehen typischerweise zu einer gewissen Einschränkung bezüglich der Bandbreite der durch diese Verfahren erfassten und erfassbaren Kompetenzen führt. Da die Kompetenzfeststellung in erster Linie durch die anerkennende Stelle erfolgt, hat das Individuum kaum Möglichkeiten, seine individuellen Kompetenzen einzubringen. Vielmehr wird es durch diese Verfahren dazu angehalten, sich im Rahmen eines non-formalen Lernprozesses die Kompetenzen anzueignen, welche im Rahmen der Zertifizierung gefordert sind. Dies lässt das Urteil zu, dass durch diese Verfahren überwiegend non-formal erworbene Kompetenzen erfasst werden. Hinsichtlich ihrer Eignung zur Erfassung des informellen Lernens müssen diese Verfahren jedoch kritischer bewertet werden, da sie bezüglich der Aneignung der im Rahmen der Zertifizierung geforderten Kompetenzen erhebliche Vorgaben beinhalten.<sup>2324</sup> Bezüglich der konkreten Methoden der hier ausgewählten autonomen Verfahren lassen sich Testverfahren als typisch herausstellen. Dieses Ergebnis muss jedoch relativiert werden durch die geringe Zahl der hier analysierten Verfahren, die diesem Typ zugeordnet wurden. Grundsätzlich ist jedoch aufgrund der für diese Verfahren typischen summativen Zielsetzung, die im Wesentlichen Fremdbeurteilungen umfasst, anzunehmen, dass Verfahren dieser Ausrichtung tendenziell vor allem Methoden wie Tests oder andere eher quantitative Methoden einsetzen. Dies lässt sich dadurch stützen, dass diese Verfahren typischerweise Qualifizierungsprozesse vorgeben bzw. anregen. Durch diese Vorgabe wird die Individualität der durch die Verfahren zu erfassenden Kompetenzen beschränkt. Diese Beschränkung zeigt sich dementsprechend auch darin, dass die Verfahren typischerweise den Verfahrensschritt der Identifizierung von individuellen Kompetenzen nicht enthalten. Sie umfassen vielmehr typischerweise die Schritte der Beurteilung, der Validierung und der Zertifizierung. Die Zertifizierung wird durch die summative Ausrichtung und die Konzentration auf Fremdbeurteilungen ermöglicht. Jedoch enthalten die Verfahren den Schritt der formalen Anerkennung nicht. Dies liegt vor allem auch in ihrer insti-

---

<sup>2324</sup> Hier sind insbesondere Prüfungsordnungen und Lernzielkataloge zu nennen, welche diese Verfahren typischerweise enthalten.

tutionellen Ausgestaltung begründet, worauf im Weiteren noch eingegangen wird. In der Tabelle 5 wird die methodische Ausgestaltung der dem autonomen Typ zugeordneten Verfahren in der Gesamtschau dargestellt.

Tabelle 5: **Methodische Ausgestaltung des autonomen Typs**

Verfahren	Methodische Zielsetzung	Beurteilungsform	Konkrete Methoden	Ablaufschritte
EBC*L	Summativ	Fremd	Test	Beurteilung, Validierung, Zertifizierung
ECDL	Summativ	Fremd	Computergestützter Test	Beurteilung, Validierung, Zertifizierung
IT-WBS	Summativ	Fremd und teilweise selbst (Dokumentation)	Präsentation, Fachgespräch	Beurteilung, Validierung, Zertifizierung
Quelle: Eigene Darstellung.				

### ● Institutionelle Ausgestaltung des autonomen Typs

Aus der Analyse der bildungspolitischen Zielsetzungen der autonomen Verfahren lässt sich deutlich erkennen, dass die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit das typische Ziel dieser Verfahren darstellt. Daneben werden mit den Verfahren weitere Zielsetzungen verfolgt, welche jedoch jeweils als verfahrensspezifisch anzusehen sind. Diese verfahrensspezifischen Zielsetzungen weisen trotz ihrer Verfahrensbezogenheit die Gemeinsamkeit auf, dass die standardisierte Qualifizierung der Individuen in einem bestimmten Bereich angestrebt wird.

Zunächst wird die Zielsetzung, die **Beschäftigungsfähigkeit** der Individuen zu fördern, in Bezug auf die institutionelle Ausgestaltung der Verfahren betrachtet. Hier ist es als folgerichtig zu bewerten, dass die Verfahren typischerweise die Akteure der Privatwirtschaft beteiligen. Damit lässt sich die Anbindung der Verfahren an das Beschäftigungssystem realisieren. Die Verfahren sind zudem dadurch gekennzeichnet, dass sie Bewertungsstandards vorgeben. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund schlüssig, dass die Verfahren eine Validierung und Zertifizierung der Kompetenzen beinhalten. Typisch ist diesbezüglich die Kombination der Merkmalsausprägungen ‚Vorhandensein von Bewertungsstandards‘, ‚Einsatz von Fremdbeurteilungen‘ und ‚summativ Zielsetzung der Verfahren‘. Hier wird der Zusammenhang zwischen institutionellen und methodischen Aspekten deutlich, da Bewertungsstandards ohne den Einsatz von Fremdbeurteilungen nicht zu einer Validierung oder Zertifizierung führen können. Die zusätzliche Berücksichtigung beruflicher Standards lässt hier eine tendenziell gute Akzeptanz im und Relevanz für das Beschäftigungssystem erwarten. Die Standardisierung der autonomen Verfahren ist insgesamt sehr weitreichend, da sich die in den Verfahren enthaltenen Standards typischerweise sowohl auf den Input als auch auf den Prozess und den Output beziehen. Die vorgegebenen

Bewertungsstandards beziehen sich dabei überwiegend auf den Output, d. h. die von den Individuen zu erfüllenden Anforderungen in Bezug auf deren Kompetenzen. Dies ist vor dem Hintergrund der in den Verfahren enthaltenen Validierung und Zertifizierung erforderlich und stimmig. Die Einhaltung der Inputstandards hingegen wird innerhalb der autonomen Verfahren typischerweise durch Akkreditierungsprozeduren gewährleistet. Eine Akkreditierung ist im Rahmen dieser Verfahren nötig, um die Akzeptanz der Verfahrensergebnisse im Beschäftigungssystem zu gewährleisten und damit der Zielsetzung, die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern, gerecht zu werden.

Diese wird ebenfalls durch die Gestaltung der Verfahren mittels einer netzwerkartigen Koordination gefördert. Dabei zielen die Verfahren typischerweise neben der Einbindung privatwirtschaftlicher Akteure auch auf die Integration der Akteure des formalen Bildungssystems ab. Durch die Integration der jeweiligen Verfahren in das Bildungsangebot eines Akteurs des formalen Bildungssystems wird die Zertifizierung damit auch teilweise Bestandteil einer formalen Qualifizierung.<sup>2325</sup> Die autonomen Verfahren sind jedoch dadurch gekennzeichnet, dass sie Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen festlegen, die neben denen des formalen Bildungssystems bestehen. Die Verfahren werden gegenüber den Nutzern typischerweise im Rahmen von Marktstrukturen koordiniert. Daher ist es nachvollziehbar, dass die Verfahren für die Nutzer mit dem Erwerb eines Zertifikates, welches zumindest von der Anlage der Verfahren her potenziell eine Relevanz im Beschäftigungssystem besitzt, verbunden sind. Daneben bieten die Verfahren diesen typischerweise weitere Berechtigungen innerhalb des Verfahrens selbst.<sup>2326</sup> Dieses Vorgehen ist potenziell dazu geeignet, die Attraktivität der Verfahren gegenüber den Nutzern zu steigern.

Neben der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit ist die zweite von den Verfahren typischerweise verfolgte Zielsetzung die **standardisierte Qualifizierung** der Individuen in einem bestimmten Bereich. Zur Erreichung dieser Zielsetzung ist die umfassende Standardisierung der Verfahren ein wesentlicher Faktor. Hier fällt auf, dass die Verfahren diese Zielsetzung zu erreichen versuchen, indem sie neben den zertifizierenden Einrichtungen zudem die qualifizierenden Einrichtungen (welche teilweise identisch sind), die zur Qualifizierung zu nutzenden Materialien und/oder die Qualifizierungsprozesse selbst überprüfen und einem Zulassungsverfahren unterziehen. Der hohe Verbreitungsgrad, welcher typischerweise von den Verfahren angestrebt wird, soll durch die netzwerkartige Koordination erreicht werden. Um den (Markt-)Wert der Zertifikate jedoch nicht infrage zu stellen, ist der Zugang zu

---

2325 Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Zertifikate der autonomen Verfahren im Rahmen bzw. als Bestandteil eines formalen Bildungsangebotes, wie beispielsweise eines Hochschulstudiengangs, vergeben werden.

2326 So sind die hier analysierten autonomen Verfahren typischerweise als „Stufenmodelle“ konzipiert.

diesem Netzwerk mit einer Akkreditierung verbunden. Tabelle 6 zeigt die institutionelle Ausgestaltung des autonomen Typs im Überblick.

Tabelle 6: **Institutionelle Ausgestaltung des autonomen Typs**

Verfahren	Bildungspolitische Zielsetzung	Akteure	Normen und Standards	Verfügungsrechte	Verfahrens-koordination
<b>EBC*L</b>	Beschäftigungsfähigkeit, wirtschaftliche Breitenbildung	Privatwirtschaft, formales Bildungssystem	Bewertungsstandards; Output, Prozess, Input	<u>Organisationsbezogen:</u> Lizenzierung durch EBC*L International, Akkreditierung durch Landesrepräsentanzen, Vergabe durch Prüfungszentren <u>Individuell:</u> Zertifikat; Verfahren selbst	Markt, Netzwerk
<b>ECDL</b>	Beschäftigungsfähigkeit, Computer-Breitenbildung	Privatwirtschaft, formales Bildungssystem	Bewertungsstandards; Output, Prozess, Input	<u>Organisationsbezogen:</u> Lizenzierung durch Foundation, Akkreditierung durch nationale Lizenznehmer, Vergabe durch Prüfungszentren <u>Individuell:</u> Zertifikat; Verfahren selbst	Markt, Netzwerk
<b>IT-WBS</b>	Beschäftigungsfähigkeit, Professionalisierung in der IT-Branche	Privatwirtschaft (formales Bildungssystem durch Verbindung mit Professional-Zertifizierung)	Berufliche Standards, Bewertungsstandards; Output, Prozess, Input	<u>Organisationsbezogen:</u> Akkreditierung durch Deutsche Akkreditierungsstelle, Vergabe durch Cert-IT <u>Individuell:</u> Zertifikat; Verfahren selbst, Bildungssystem, Beschäftigungssystem	Markt
Quelle: Eigene Darstellung.					

Insgesamt muss die Zielsetzung der standardisierten Qualifizierung im Hinblick auf die Anerkennung informellen Lernens kritisch beurteilt werden. Die Standardisierung lässt wenig Raum für individualisierte Lernprozesse. Damit können die Verfah-

ren, dadurch dass sie den Qualifizierungsprozess standardisieren, typischerweise eher eine Anerkennung non-formalen Lernens als informellen Lernens gewährleisten.

- **Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des autonomen Typs**

Die Überwindung der **Informationsasymmetrie I** wird im Rahmen der autonomen Verfahren überwiegend durch Aktivitäten der anerkennenden Stellen gewährleistet. Diese setzen unterschiedliche Methoden der Fremdbeurteilung gezielt ein, um die vorhandenen Kompetenzen der Individuen zu ermitteln. Dies ist vor dem Hintergrund der obigen Feststellungen folgerichtig, da im Rahmen der in die Analyse einbezogenen Verfahren nicht die individuellen Kompetenzen selbst, sondern der Standard, an dem diese gemessen werden, im Vordergrund steht. Eine stärkere Aktivität des Individuums hätte zur Folge, dass dieses seine individuellen Kompetenzen, vor allem die in informellen Kontexten erworbenen, besser darstellen und in das Verfahren einbringen könnte. Dabei wäre der Nutzen dieser stärkeren Individualisierung aufgrund der starken Fokussierung auf einen Standard im Rahmen der autonomen Verfahren jedoch als gering zu bewerten. Hier sind die Konkretisierung der Standards sowie die methodische Ausgestaltung der Verfahren entscheidend dafür, inwieweit die Aktivität des Individuums und damit die Einbringung individualisierter Kompetenzen sinnvoll sind.

Hinsichtlich der **Informationsasymmetrie II** ist es für die autonomen Verfahren typisch, dass auch hier die überwiegende Aktivität von der anerkennenden Stelle ausgeht. Auf deren Seite werden zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um das Individuum von der Qualität des Verfahrens zu überzeugen. Diese betreffen in erster Linie die Dokumentation der umfassenden Normen und Standards der Verfahren gegenüber den potenziellen Nutzern. Dies geschieht durch die Bereitstellung von Informationen über die jeweiligen Anforderungen der Verfahren. So stellen die Verfahren den Nutzern typischerweise den Standard, an dem sie bzw. ihre Kompetenzen gemessen werden, vorab offen zugänglich zur Verfügung. Ein weiteres typisches Instrument zur Information der Nutzer ist die Dokumentation der in den Verfahren enthaltenen Akkreditierungsstrukturen nach außen. Wegen der umfassenden Standardisierung der Verfahren (insbesondere auch durch prozessbezogene Standards) kommt es typischerweise nicht zu Abweichungen innerhalb der Durchführung der Verfahren. Aus diesem Grund scheint die geringe Aktivität der Individuen hinsichtlich der Informationsasymmetrie II im Rahmen dieser Verfahren angemessen zu sein.

Hier sei zudem darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse der autonomen Verfahren selbst, d. h. die auf einer Prüfung basierenden Zertifikate, wiederum von den Kandidaten als Signale vor allem im Beschäftigungssystem genutzt werden können.

Des Weiteren sind sie potenziell geeignet, im Rahmen einer formalen Anerkennung individueller Kompetenzen mit berücksichtigt zu werden. Die Nutzung des Signalings und Screenings durch Verfahren des autonomen Typs zeigt Tabelle 7 überblickshaft.

Tabelle 7: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des autonomen Typs

Verfahren	Informationsasymmetrie I		Informationsasymmetrie II	
	Aktivität der anerkennenden Stelle	Aktivität des Individuums	Aktivität der anerkennenden Stelle	Aktivität des Individuums
EBC*L	hoch	gering	hoch	gering
ECDL	hoch	gering	hoch	gering
IT-WBS	hoch	hoch	hoch	gering
Quelle: Eigene Darstellung.				

### 7.1.3 Zusammenfassende Betrachtung der dem sekundierenden Typ zugeordneten Verfahren

- **Methodische Ausgestaltung des sekundierenden Typs**

Die Verfahren des sekundierenden Typs verfolgen mehrheitlich eher formative Zielsetzungen, d. h., sie sind auf die Entwicklung des Individuums ausgerichtet. Dies steht im Einklang mit den für diese Verfahren typischen Selbstbeurteilungen. Diese werden teilweise durch Fremdbeurteilungen bzw. -einschätzungen ergänzt. Untypisch für die Verfahren ist jedoch, wenn Fremdbeurteilungen im Fokus der Verfahren stehen. Vor dem Hintergrund der formativen Zielsetzung und des Schwerpunktes der Selbstbeurteilung wird im Rahmen der Verfahren mehrheitlich insbesondere eine Methode genutzt – das Portfolio. Diese Methode stellt das Individuum in den Mittelpunkt und ist an der Förderung von dessen Stärken orientiert. Die dem sekundierenden Typ zugeordneten Verfahren sind mehrheitlich dadurch gekennzeichnet, dass sie dem Individuum einen Berater an die Seite stellen, der dieses in einem dialogischen Prozess bei der Identifizierung und der Beurteilung seiner Kompetenzen unterstützt. Die methodische Ausrichtung der sekundierenden Verfahren entspricht den individuellen Kompetenzen des Individuums in besonderem Maße. Damit kann diesen Verfahren mehrheitlich eine sehr weitreichende Berücksichtigung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bescheinigt werden. Zudem sind sie in der Lage, auf formalem Wege erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen. Dementsprechend sind die Identifizierung und die Dokumentation der Kompetenzen die beiden Verfahrensschritte, welche die Verfahren typischerweise umfassen. Dabei ist es intendiert, dass weitere Verfahrensschritte, d. h. insbesondere die Validierung und ggf. die Zertifizierung, durch die Verfahren ebenfalls begünstigt werden. Dies

hängt jedoch von den jeweiligen Zielsetzungen des Individuums ab. Es ist weiterhin typisch für diese Verfahren, dass sie dem Individuum die Entscheidung über dessen weitere Entwicklung selbst überlassen. Damit kann das Individuum auch entscheiden, zu welchem Zweck es die Ergebnisse der Verfahren nutzt. Sofern es das Ziel des Individuums ist, eine formale Anerkennung zu erlangen, bieten die Verfahrensergebnisse, d. h. die dokumentierten und bewerteten Kompetenzen des Individuums, hierfür eine Grundlage, an die angeknüpft werden kann. Methodisch gestalten sich die Verfahren daher insgesamt kohärent. Hinsichtlich der Gewährleistung einer formalen Anerkennung oder auch einer Validierung müssen sie jedoch eher kritisch beurteilt werden, da sie dies nicht leisten. Ihr Ziel ist damit eher in der Erreichung von sozialer Anerkennung zu sehen.<sup>2327</sup>

In der Gesamtschau zeigt Tabelle 8 die methodische Ausgestaltung der Verfahren des sekundierenden Typs.

Tabelle 8: **Methodische Ausgestaltung des sekundierenden Typs**

Verfahren	Methodische Zielsetzung	Beurteilungsform	Konkrete Methoden	Ablaufschritte
<b>Bilan</b>	Eher formativ	Fremd und selbst	Multimodal (Interview, Portfolio, Tests etc.)	Identifizierung, Beurteilung
<b>CH-Q</b>	Eher formativ	Selbst	Portfolio, Dialog	Identifizierung, Beurteilung, Validierung (nur CH-Q Stufe 2, 3 und 4), Zertifizierung (nur CH-Q Stufe 2, 3 und 4)
<b>Europass</b>	Formativ (LL, SP) oder summativ (DS, ZE, MN)	Fremd (DS, ZE, MN) oder selbst (LL, SP)	Portfolio	Identifizierung, Beurteilung, Validierung (nur MN), Zertifizierung (nur MN)
<b>ProfilPASS</b>	Eher formativ	Selbst	Portfolio, Dialog	Identifizierung, Beurteilung
<b>Youthpass</b>	Eher formativ	Fremd und selbst	Dialog/Interview, deklarative Methoden	Identifizierung, Beurteilung

Quelle: Eigene Darstellung.

### • **Institutionelle Ausgestaltung des sekundierenden Typs**

Bei der Analyse der bildungspolitischen Zielsetzungen der Verfahren des sekundierenden Typs gelangt man zu dem Ergebnis, dass durch diese Verfahren mehrheitlich das Individuum gestärkt werden soll. Daneben lassen sich als weitere Zielsetzungen die Förderung der beruflichen Mobilität und des lebenslangen Lernens als typische Zielsetzungen dieser Verfahren identifizieren.

<sup>2327</sup> Vgl. hierzu insbesondere Abbildung 20.

Die **Stärkung des Individuums** durch die Verfahren muss in Verbindung mit der methodischen Gestaltung vorgenommen werden. So sind das starke Gewicht der Selbstbeurteilungen im Rahmen der Verfahren sowie die starke Nutzung der ebenfalls am Individuum ausgerichteten Methoden deutliche Hinweise darauf, dass die Verfahren das Individuum in der Wahrnehmung seiner eigenen Kompetenzen und in der Fähigkeit, diese zu dokumentieren, stärken. Die institutionelle Gestaltung der Verfahren scheint weitere Elemente zu beinhalten, die im Zusammenhang mit dieser Zielsetzung stehen und einen Beitrag zu deren Erreichung leisten. So ist die für diese Verfahren typische Bereitstellung von Beratern hier als kohärent im Sinne der Zielsetzung zu bewerten, da es die Aufgabe der Berater ist, das Individuum während des Verfahrens zu unterstützen. Die Berater – als typische Akteure des Verfahrens – sind somit in Bezug auf die Stärkung des Individuums von zentraler Bedeutung. Des Weiteren ist die Festschreibung von Bewertungsstandards als für das Individuum hilfreich zu erachten, da ihm somit ein Bezugspunkt geliefert wird, der ihm die Einschätzung der individuellen Kompetenzen erleichtert. In diesem Zusammenhang ist es weiter als folgerichtig anzusehen, dass die Verfahren typischerweise keine outputbezogenen Standards vorgeben und damit die Ergebnisse des Verfahrens von den Zielen des Individuums abhängig machen. Dies ist hilfreich, um das Individuum zum einen in seinen persönlichen Stärken zu fördern und zu bestärken und zum anderen in Bezug auf seine künftigen Ziele zu unterstützen. Als weiteres Element, welches die Verfahren mehrheitlich beinhalten, lässt sich die Ausstellung einer Teilnahmebescheinigung<sup>2328</sup> benennen. Diese dokumentiert die durch das Individuum mit Unterstützung des Beraters identifizierten Kompetenzen und bildet daher für die Zukunft des Individuums einen hilfreichen Bezugspunkt, an dem es anknüpfen kann. So lassen sich diese Teilnahmebescheinigungen beispielsweise in Bezug auf das Beschäftigungssystem im Rahmen von Bewerbungsverfahren nutzen. Daneben können sie auch im Rahmen der Verfahren des integrativen Typs als Grundlage einer formalen Anerkennung dienen.

Die typische Zielsetzung der Verfahren, die **berufliche Mobilität** der Individuen zu fördern, wird durch die institutionelle Gestaltung der Verfahren nur bedingt unterstützt. Als stimmig kann in Bezug auf diese Zielsetzung die teilweise Einbindung der Akteure der Privatwirtschaft (bzw. der Sozialpartner) betrachtet werden. Insgesamt sind die Verfahren jedoch noch sehr uneinheitlich in Bezug auf die Einbindung der Akteure des Beschäftigungssystems ausgestaltet. Die Koordination der Verfahren, welche mehrheitlich in Form von Netzwerken erfolgt, sollte die Akteure des Beschäftigungssystems bzw. der Privatwirtschaft stärker in diese

---

2328 Dieser Begriff wird auch hier im Sinne der in Kapitel 3.3.3 entwickelten begrifflichen Differenzierung des Zertifikatsbegriffes verstanden.



Netzwerke einbinden, um deren Bedarf besser in den Verfahren berücksichtigen zu können. Dadurch kann die Nutzung und die Akzeptanz der Verfahren in der Privatwirtschaft erhöht werden, wodurch sich das Ziel der Förderung der beruflichen Mobilität besser erreichen und durch institutionelle Strukturen unterstützen lässt.

Ein weiterer Aspekt, der zur Förderung der beruflichen Mobilität einen Beitrag leistet, sind die in den Verfahren mehrheitlich enthaltenen Akkreditierungsstrukturen. Dies fördert tendenziell das Vertrauen in die Verfahrensergebnisse, vor allem auch durch potenzielle Arbeitgeber. Die durch die Verfahren typischerweise zu erlangenden (Teilnahme-)Bescheinigungen sind hier speziell vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung durch Akkreditierungen als besser geeignet zu bewerten als reine Selbstbeurteilungen.

Das **lebenslange Lernen** konnte im Rahmen der Analyse als weiteres typisches Ziel der sekundierenden Verfahren identifiziert werden. Diese Zielsetzung wird durch die methodische Gestaltung der Verfahren gefördert. Die Methoden der Verfahren öffnen dem Individuum den Blick auf die Gesamtheit seiner Kompetenzen. Dabei stehen individuelle Zielsetzungen deutlich im Vordergrund und bestimmen wesentlich das Ergebnis des Verfahrens. Jedoch wird der Förderung des lebenslangen Lernens auch durch die institutionell offene Gestaltung der Verfahren entsprochen. Durch die starke Einbindung der Akteure aus dem Non-Profit-Sektor und teilweise auch der Privatwirtschaft wird die Perspektive auf das Lernen auch institutionell erweitert, da nicht nur die Akteure des formalen Bildungssystems eingebunden sind und damit das formale Lernen nicht im Fokus der Verfahren liegt. Vielmehr werden die Verfahren in ihrer institutionellen Gestaltung durch die Beteiligung der obigen Akteure dem non-formalen und informellen Lernen überwiegend gerecht. In diesem Sinne schlüssig ist auch, dass sich die von den Verfahren vorgegebenen Standards weitestgehend nur auf den Input (jedoch nicht bezogen auf den Lernprozess, sondern die Qualifizierung der Berater und die Eignung der Anbieter) und den Prozess der Beratung beziehen. Zudem dienen die Bewertungsstandards der Verfahren typischerweise insbesondere dem Individuum als Hilfe, um seine eigenen Kompetenzen zu bewerten. Sie sind nicht bezogen auf Methoden, die Fremdbewertungen erfordern, formuliert, sondern stellen vielmehr sehr allgemeine Bezugspunkte dar.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die institutionelle Ausgestaltung der Verfahren des sekundierenden Typs.

Tabelle 9: Institutionelle Ausgestaltung des sekundierenden Typs

Verfahren	Bildungspolitische Zielsetzung	Akteure	Normen und Standards	Verfügungsrechte	Verfahrens-koordination
<b>Bilan</b>	Berufliche Mobilität, Stärkung des Individuums, Lebenslanges Lernen	Berater, öffentliche Einrichtungen (CIBCs), Privatwirtschaft	Bewertungsstandards; Prozess, Input	<u>Organisations-</u> bezogen: Akkreditierung durch die finanzierenden Fondseinrichtungen <u>Individuell:</u> Teilnahmebescheinigung	Markt, Netzwerk
<b>CH-Q</b>	Berufliche Mobilität, Empowerment, Lebenslanges Lernen	Berater, Non-Profit-Sektor, Privatwirtschaft	Bewertungsstandards; Prozess, Input	<u>Organisations-</u> bezogen: Lizenzierung oder Zertifizierung durch Gesellschaft CH-Q, Vergabe durch Anbieter <b>Individuell:</b> Teilnahmebescheinigung, Verfahren selbst	Markt, Netzwerk
<b>Europass</b>	Transparenz/Vergleichbarkeit, Mobilität, Lebenslanges Lernen	Kommission, NECs, formales Bildungssystem (DS, ZE, MN), Sozialpartner	Bewertungsstandards, Bildungsstandards (DS, ZE, MN); Prozess, Input (MN)	<u>Organisations-</u> bezogen: Zulassung durch NECs (MN) <u>Individuell:</u> Teilnahmebescheinigung (MN), Zertifikatsergänzung (DS, ZE), ggf. Beschäftigungssystem	OMK (deliberativ)
<b>ProfilPASS</b>	Stärkung des Individuums, Lebenslanges Lernen, berufliche Mobilität	Berater, Non-Profit-Sektor, künftig ggf. Privatwirtschaft (PP in der Wirtschaft)	Bewertungsstandards; Prozess, Input	<u>Organisations-</u> bezogen: Akkreditierung durch Nationale Service-stelle, Vergabe durch Dialogzentren bzw. Berater <u>Individuell:</u> Teilnahmebescheinigung, Verfahren selbst	Netzwerk
<b>Youthpass</b>	Dokumentation individueller Lern-ergebnisse, Lebenslanges Lernen	Betreuer, Kommission, SALTO-YOUTH Resource Centres, Non-Profit-Sektor	Prozess, Input	<u>Organisations-</u> bezogen: Zulassung durch SALTO-YOUTH Resource Centres <u>Individuell:</u> Teilnahmebescheinigung, ggf. Beschäftigungssystem	OMK (deliberativ)

Quelle: Eigene Darstellung.

- **Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des sekundierenden Typs**

Die **Informationsasymmetrie I** wird im Rahmen der Verfahren des sekundierenden Typs überwiegend durch die Aktivität des Individuums überwunden. Dies ist in Bezug auf die gesamte Gestaltung der Verfahren als kohärent zu bewerten. Der Grund für die stärkere Aktivität des Individuums gegenüber der anerkennenden Stelle liegt darin, dass die Verfahren sich typischerweise sehr stark am Individuum und dessen Zielsetzungen ausrichten. Damit stünde eine starke Aktivität der anerkennenden Stelle der Gesamtlogik und den Zielsetzungen dieser Verfahren eher entgegen. Die eher formative methodische Zielsetzung korrespondiert ebenso wie die bildungspolitischen Zielsetzungen, hier vor allem die Stärkung des Individuums, mit einer hohen Aktivität des Individuums bei der Identifizierung und Dokumentation seiner Kompetenzen. Da im Rahmen dieser Verfahren von der anerkennenden Stelle typischerweise kein Zertifikat, sondern eine Teilnahmebescheinigung vergeben wird, steht für diese auch kein Abgleich der individuellen Kompetenzen im Hinblick auf einen bestimmten Standard im Vordergrund. Vielmehr sind die Verfahren überwiegend so konzipiert, dass das Individuum durch die Anbieter der Verfahren, d. h. typischerweise die Berater, lediglich ‚in eigener Sache‘ unterstützt wird. Dies erklärt die mehrheitlich geringe Aktivität der anerkennenden Stellen.

Anders sind die Verfahren typischerweise in Bezug auf die Überwindung der **Informationsasymmetrie II** ausgestaltet. Hier ist die Aktivität des Individuums allgemein als gering einzuschätzen. Dies ist insofern in Bezug auf die gesamte Verfahrensgestaltung als angemessen zu bewerten, da mit den Verfahren kein einheitliches Ziel verfolgt wird, sondern vielmehr eine individuelle Zielsetzung die konkrete Ausgestaltung des Verfahrens bestimmt. Somit ist es zumindest vonseiten des Individuums nicht erforderlich, sich über konkrete Standards, an denen seine Kompetenzen gemessen werden, vor der Nutzung des Verfahrens zu informieren. Jedoch sind die anerkennenden Stellen hinsichtlich der Information der Individuen über die sekundierenden Verfahren teilweise aktiv. Sie signalisieren ihre Qualität überwiegend durch Akkreditierungsverfahren. Hier wären jedoch noch verstärkt Aktivitäten seitens der anerkennenden Stellen sinnvoll, um den potenziellen Nutzern vorab mehr Informationen über den Verfahrensablauf und die Methodik der Verfahren bereitzustellen. Insbesondere aufgrund der hohen Eigenaktivität der Individuen ist ansonsten die Abschätzung im Hinblick auf Eignung und Nutzen der Verfahren als schwierig anzusehen.

Tabelle 10 zeigt im Überblick, inwieweit das Signaling und Screening im Rahmen der Verfahren des sekundierenden Typs genutzt werden.

Tabelle 10: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des sekundierenden Typs

Verfahren	Informationsasymmetrie I		Informationsasymmetrie II	
	Aktivität der aner-kennenden Stelle	Aktivität des Individuums	Aktivität der aner-kennenden Stelle	Aktivität des Individuums
Bilan	hoch	hoch	hoch	gering
CH-Q	gering	hoch	hoch	gering
Europass	gering	mittel	gering	gering
ProfilPASS	gering	hoch	mittel	gering
Youthpass	mittel	mittel	gering	gering

Quelle: Eigene Darstellung.

## 7.2 Bewertung der Verfahrenstypologie

Die in dieser Untersuchung entwickelte Verfahrenstypologie basiert im Wesentlichen auf begrifflichen und theoretischen Überlegungen. Wie Kluge jedoch richtig anmerkt, lässt sich eine Typologie nie völlig losgelöst von dem Objektbereich, auf den sie sich bezieht, entwickeln.<sup>2329</sup> Inwieweit sich die hier entwickelte Typologie für die Strukturierung und Analyse des Objektbereichs der Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen eignet, wird im Weiteren auf Grundlage der Analyseergebnisse bewertet. Zu diesem Zweck werden die folgenden sechs Kriterien herangezogen, welche jeweils unterschiedlichen Fragestellungen nachgehen:<sup>2330</sup>

- Interne Homogenität der Typen
- Externe Heterogenität der Typen
- Interne Konsistenz der Typen
- Reichweite der Typisierung
- Absolute Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes
- Relative Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes

An dieser Stelle sei angemerkt, dass ein weiteres mögliches Kriterium zur Bewertung der Typologie die theoretische Fundierung dieser wäre.<sup>2331</sup> Aufgrund der umfassenden begrifflichen und theoretischen Überlegungen in den Kapiteln 3 und 4 kann diese Anforderung als erfüllt bewertet werden. Daher wird dieses Kriterium hier nicht noch einmal explizit betrachtet.

2329 Vgl. Kluge (1999), S. 85 ff. sowie Kapitel 2.4.

2330 Vgl. hierzu Becker (1968/1950), Lazarsfeld/Barton (1951), Kluge (1999) sowie insbesondere Reinders (2006), S. 24 ff.

2331 Als weitere Kriterien finden sich bei Reinders (2006) der ‚absolute prognostische Wert‘, der ‚relative prognostische Wert‘ sowie der ‚Variablen- vs. personenzentrierte Vorhersagewert‘. Diese Kriterien sind jedoch in Bezug auf die hier entwickelte Typologie nicht relevant, da die Typologie nicht mit der Intention entwickelt wurde, zu prognostischen Zwecken genutzt zu werden.

Bevor die hier entwickelte Typologie hinsichtlich der Homogenität der Typen untersucht wird, sei zunächst daran erinnert, dass es das Charakteristikum einer Typologie im Gegensatz zu einer Klassifizierung ist, dass die Objekte den (Ideal-)Typen mehr oder weniger nahestehen.<sup>2332</sup> Daher ist eine Abweichung eines Verfahrens vom Idealtyp in Bezug auf eines oder mehrere Kriterien kennzeichnend für eine Typologie.

### ● Interne Homogenität der Typen

► Inwieweit sind die einem Typ zugeordneten Verfahren gleichartig oder ähnlich?

Die Zusammenfassung der Analyseergebnisse in diesem Kapitel zeigt, dass sich die einem Typ zugeordneten Verfahren insgesamt sehr ähnlich sind.

Sowohl in Bezug auf die methodische als auch bezüglich der institutionellen Gestaltung weisen die Verfahren eines Typs große Ähnlichkeiten auf. Dabei lassen sich in Bezug auf alle drei Idealtypen Verfahren identifizieren, die einem Typ besonders nahestehen und fast ausschließlich die Merkmalsausprägungen aufweisen, welche für diesen Typ charakteristisch sind. Hier sind die folgenden Verfahren besonders herauszustellen: Die VAE ist ein besonders typisches Verfahren des integrativen Typs, das IT-Weiterbildungssystem weist annähernd alle idealtypischen Merkmale des autonomen Typs auf, und der Youthpass ist ein typisches Verfahren des sekundierenden Typs.<sup>2333</sup> Dies spricht für die Kohärenz dieser drei Verfahren. Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dennoch die Verfahren, welche nicht derart idealtypische Kriterienausprägungen aufweisen, aus diesem Grund nicht allesamt kritisch hinsichtlich ihrer Stimmigkeit zu bewerten sind. Vielmehr ist bei einer Abweichung der Kriteriumsausprägung vom Idealtyp stets zu hinterfragen, weshalb es zu dazu kommt. Sofern hierfür eine sinnvolle und plausible Begründung vorliegt, sind Abweichungen angemessen und in der Logik einer Typologie auch stets möglich.

Tendenziell zu hinterfragen sind insbesondere solche Verfahren, die vermehrt Merkmale unterschiedlicher Typen aufweisen. In Bezug auf die Verfahren des **sekundierenden Typs** trifft dies speziell auf den bilan de compétences und das Europass-Portfolio zu. Bezüglich des Europass-Portfolios kann dies dadurch erklärt werden, dass das Verfahren mehrere Dokumente umfasst, es jedoch hier als Gesamtverfahren betrachtet und typologisiert wurde. Daher ist zu erwarten, dass eine detaillierte Analyse der einzelnen Dokumente des Europass-Portfolios zu einer einheitlicheren Zuordnung dieser zu den Idealtypen führen würde. Möglicherweise ließen sich jedoch auch einige Dokumente des Portfolios separat gar nicht in die Typologie einordnen. Bezüglich des bilan de compétences ist eine solche Erklärung nicht derart naheliegend. Daher wäre hier zu hinterfragen, wieso das Verfahren teilweise eher

<sup>2332</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.4.2.

<sup>2333</sup> Vgl. hierzu Tabelle 1.

weniger idealtypisch ausgestaltet ist. Abgesehen hiervon kann jedoch festgestellt werden, dass sich die weiteren Verfahren des sekundierenden Typs sehr einheitlich darstellen und sich recht eindeutig diesem Idealtyp zuordnen lassen.

Hinsichtlich des **integrativen Typs** lassen sich Abweichungen vor allem in Bezug auf die beiden europäischen Verfahren feststellen. Eine Erklärung hierfür ist, dass diese Verfahren zwar nominell die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens ausweisen, sie derzeit jedoch noch vorwiegend auf das formale Lernen ausgerichtet sind. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass diese beiden Verfahren weitgehend auf die Akteure des formalen Bildungssystems ausgerichtet sind und hier derzeit eine Erweiterung dieses Fokus kaum gegeben ist. Zudem orientieren sich diese beiden Verfahren, anders als die anderen dem integrativen Typ zugeordneten, sehr stark bzw. ausschließlich an Bildungsstandards. Dies zeigt sich auch in der Struktur der Verfügungsrechte im Rahmen dieser beiden Verfahren. Die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen liegen hier ausschließlich bei Einrichtungen des formalen Bildungssystems, und der Zugang ‚informeller Lerner‘ zu diesen Verfahren ist weitestgehend ungeklärt. Gleichwohl sich ECTS und ECVET dem integrativen Typ zuordnen lassen, zeigt die Analyse, dass sie in ihrer derzeitigen Form dem non-formalen und informellen Lernen nur bedingt entsprechen und daher weiterentwickelt werden müssten, was zumindest im Rahmen der programmatischen Dokumente, welche den Verfahren zugrunde liegen, vorgesehen ist.<sup>2334</sup> Die Auswahl der Verfahren im Rahmen dieser Untersuchung lässt sich dadurch rechtfertigen, dass in Bezug auf diese Verfahren explizit ausgewiesen wird, dass sie das Ziel der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens verfolgen.

Die Verfahren des **autonomen Typs** stellen sich auf Grundlage der Analyse als sehr einheitlich dar.<sup>2335</sup> Dieses Resultat ist insofern zu relativieren, als dass mit den drei hier analysierten Verfahren die Verallgemeinerung dieser Aussage zu prüfen wäre, indem weitere Verfahren in die Analyse einbezogen werden.

In der Gesamtschau lässt sich feststellen, dass insbesondere die autonomen Verfahren weitestgehend ähnlich gestaltet sind. Bezüglich der sekundierenden Verfahren lässt sich im Vergleich zu den integrativen Verfahren ebenfalls eine geringe Abweichung zwischen den nationalen und den europäischen Verfahren erkennen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die sekundierenden Verfahren weniger an die Strukturen eines bestimmten (nationalen) Bildungssystems angebunden bzw. in Ausrichtung auf ein solches entwickelt wurden. Die geringste interne Homogenität weist die Verfahrensgruppe der integrativen Verfahren auf, wobei hier wie oben ausgeführt in erster Linie die europäischen Verfahren vom Idealtypen abweichen.

---

2334 Vgl. Generaldirektion Bildung und Kultur (2009) sowie Amtsblatt der Europäischen Union (2009).

2335 Vgl. hierzu auch Tabelle 1.

- **Externe Heterogenität der Typen**

- ▶ Inwieweit schafft es die Typologie, die Unterschiede zwischen den Typen bzw. den diesen zugeordneten Verfahren zu maximieren?

Zwischen den einem Typ zugeordneten Verfahrensgruppen lassen sich sowohl hinsichtlich der methodischen als auch der institutionellen Ausgestaltung wesentliche Unterschiede erkennen, wie die Zusammenfassung der Analyseergebnisse in diesem Kapitel zeigt. Hier sollen die drei Verfahrensgruppen jedoch vor allem auf das Vorliegen von Bezügen zueinander überprüft werden.

Zunächst finden sich hinsichtlich der **methodischen Gestaltung** der Verfahren Gemeinsamkeiten zwischen den Verfahren des integrativen Typs und denen des sekundierenden Typs, da beide Typen die Portfolio-Methode häufig einsetzen. Im Rahmen der integrativen Verfahren ist diese Methode jedoch nur eine methodische Komponente, die typischerweise durch weitere Methoden unter Einsatz von Fremd-beurteilungen ergänzt wird. Im Rahmen des sekundierenden Typs ist die Methode jedoch häufig zentraler Bestandteil des Verfahrens. Unter methodischen Gesichtspunkten besteht ein besonders großer Unterschied zwischen den Verfahren des autonomen und denen des sekundierenden Typs. Dies reicht von der Zielsetzung über die Beurteilungsform und die konkreten Methoden bis hin zu den typischerweise von den Verfahren abgedeckten Verfahrensschritten. Hinsichtlich der methodischen Gestaltung der Verfahren kann jedoch insgesamt festgestellt werden, dass sich hier typische Unterschiede zwischen den drei Idealtypen ergeben. Die Verfahren des integrativen Typus enthalten zwar teilweise Methoden und Verfahrensschritte der beiden anderen Typen. In der Bandbreite, wie die Methoden von den integrativen Verfahren kombiniert werden, geschieht dies jedoch typischerweise in den Verfahren der beiden anderen Typen nicht. Die Verfahren des integrativen Typs umfassen zudem typischerweise bestimmte Verfahrensschritte, welche in den anderen Verfahrenstypen auch enthalten sind. In der Gesamtheit der Verfahrensschritte finden sich diese jedoch ebenfalls nur in den Verfahren des integrativen Typs. Die Verfahren des autonomen und die des sekundierenden Typs unterscheiden sich hinsichtlich der Verfahrensschritte deutlich voneinander. Diese weisen hier keine Überschneidungen auf. Es lässt sich insgesamt sagen, dass die Verfahren eines Typs methodisch jeweils voneinander abgegrenzt werden können. Gleichwohl sich teilweise Überschneidungen bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Typen ergeben, ist die gesamte methodische Gestaltung der Verfahren jeweils sehr unterschiedlich.

Auch hinsichtlich der **institutionellen Aspekte** zeigt die Analyse, dass hier deutliche Unterschiede zwischen den Verfahren der unterschiedlichen Typen bestehen.

Hier ist etwa die typische Beteiligung bestimmter **Akteure** zu benennen. So beziehen die integrativen Verfahren mehrheitlich vor allem Akteure des formalen Bildungssystems ein, die autonomen Typen vor allem Akteure der Privatwirtschaft und

die des sekundierenden Typs typischerweise Akteure des Non-Profit-Sektors. Dabei muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die Verfahren des integrativen Typs teilweise Akteure aus allen drei oben genannten Bereichen einbinden. Im Rahmen der Verfahren des autonomen Typs werden Aktivitäten unternommen, um die Akteure des formalen Bildungssystems verstärkt in die Verfahren einzubinden. Dies gilt besonders für die beiden europäischen Verfahren dieses Typs. Die Verfahren des sekundierenden Typs sind ihrerseits derzeit teilweise aktiv in Bezug auf die stärkere Einbindung privatwirtschaftlicher Akteure.<sup>2336</sup>

Bezüglich der **Normen und Standards** unterscheiden sich die drei Verfahrensgruppen, wie die Analyse zeigte, ebenfalls. In Bezug auf dieses Kriterium sind die integrativen Verfahren teilweise recht offen gestaltet. So ermöglichen sie zum Teil eine Bezugnahme auf unterschiedliche Standards, je nach Kontext, in dem sie angewendet werden. Gleichwohl durch diese teils offene Gestaltung verschiedene Standards herangezogen werden, sind dies in Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Zielsetzungen der integrativen Verfahren typischerweise Bildungsstandards und ggf. berufliche Standards im Sinne von Qualifikationsanforderungen. Hier unterscheiden sich die integrativen Verfahren deutlich von den autonomen und den sekundierenden Verfahren, welche beide typischerweise auf Bewertungsstandards ausgerichtet sind. Diese Gemeinsamkeit der beiden Verfahrenstypen muss jedoch im Zusammenhang mit der methodischen Ausgestaltung der Verfahren gesehen werden. Dabei zeigt sich, dass die Bewertungsstandards im Rahmen der autonomen Verfahren durch eine die Bewertung durchführende Einrichtung angewendet werden, während dies im Rahmen der sekundierenden Verfahren in erster Linie durch die Individuen selbst geschieht.

Des Weiteren unterscheiden sich die Verfahren hinsichtlich der Bezugsdimension der Standards.<sup>2337</sup> Die Standards der integrativen Verfahren sind mehrheitlich auf den Output bezogen. Dagegen sind die autonomen Verfahren dadurch gekennzeichnet, dass sich die Standards dieser Verfahren sowohl auf den Input als auch den Prozess und den Output beziehen. Die Verfahren des sekundierenden Typs schließlich nehmen vornehmlich Bezug auf den Prozess (der Beratung) und den Input (Qualifikation der Berater und Eignung der Anbieter). Die Unterschiede sind somit zwischen den Typen deutlich zu erkennen.

Gleiches gilt für die Gestaltung der **Verfügungsrechte**. Hier unterscheiden sich die Verfahren des integrativen Typs von denen des autonomen und des sekundieren-

---

2336 Bezüglich des ProfilPASSes ist hier das Projekt „ProfilPASS in der Wirtschaft“ zu nennen. CH-Q arbeitet mit unterschiedlichen Unternehmen der Privatwirtschaft zusammen bzw. wird von diesen unterstützt. Der bilan de compétences öffnet sich zunehmend stärker für Akteure der Privatwirtschaft, nachdem es zunächst vor allem die CIBC's waren, welche das Verfahren anboten.

2337 Vgl. hierzu Kapitel 5.1.6 und darin insbesondere die Überlegungen von Gonon (2008).



den Typs ebenfalls. Die integrativen Verfahren nehmen überwiegend eine Zuschreibung weiterer Verfügungsrechte an die Akteure des formalen Bildungssystems vor (bzw. an solche Akteure, die Rechte an der Vergabe bestimmter Zertifikate innehaben). Dagegen sind sowohl die autonomen als auch die sekundierenden Verfahren mehrheitlich durch Akkreditierungsprozeduren zur Vergabe der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen gekennzeichnet. Diese Verfügungsrechte unterscheiden sich jedoch in ihrer Qualität und ihrer Ausgestaltung. Während die Akteure der autonomen Verfahren durch ihre Akkreditierung bzw. Zulassung zur Durchführung von Prüfungen und der Vergabe von Zertifikaten berechtigt werden, sind die Verfügungsrechte der Akteure der sekundierenden Verfahren mit der Durchführung von Beratungsprozessen und der Ausstellung von nicht mit einer Prüfung verbundenen Teilnahmebescheinigungen verbunden.

Die Berechtigungen der Individuen, welche mit den Verfahren verbunden sind, unterscheiden sich zwischen den Typen ebenfalls. Die integrativen Verfahren führen zu den gleichen Berechtigungen wie die regulär erworbenen Abschlüsse (bzw. Zertifikate), die durch diese Verfahren vergeben werden. Dagegen sind mit den autonomen und den sekundierenden Verfahren nur wenige Berechtigungen verbunden. Beiden kann eine gewisse Relevanz in Bezug auf den Arbeitsmarkt bescheinigt werden. Hier sind in erster Linie die im Rahmen der Verfahren ausgestellten Zertifikate bzw. Teilnahmebescheinigungen zu nennen, welche als Signal im Rahmen von Bewerbungsverfahren genutzt werden können. Diese Nutzbarkeit ist jedoch keineswegs als Berechtigung zu verstehen.

Am wenigsten deutlich unterscheiden sich die Typen hinsichtlich des Kriteriums der **Verfahrenskoordination**. Hier zeigt sich, dass die netzwerkförmige Koordination in Bezug auf alle drei Typen in erster Linie zur Anwendung kommt. Dennoch lassen sich auf Grundlage der Analyse auch Unterschiede zwischen den Typen identifizieren. So zeigen sich bezogen auf die Verfahren des integrativen Typs Tendenzen einer hierarchischen Koordination. In Bezug auf die Verfahren des autonomen Typs lassen sich hingegen neben den Netzwerkstrukturen tendenziell auch Formen der marktmäßigen Koordination identifizieren. Die Verfahren des sekundierenden Typs sind überwiegend durch eine netzwerkförmige Koordination gekennzeichnet.

Insgesamt lässt sich im Hinblick auf die institutionelle Unterschiedlichkeit der Verfahren feststellen, dass diese in der Gesamtschau in jedem Fall deutlich erkennbar sind. Gleichwohl muss darauf hingewiesen werden, dass es bezüglich des Kriteriums ‚Normen und Standards‘ sowie insbesondere im Hinblick auf die Art und Weise der Zuweisung bzw. Vergabe von Verfügungsrechten Bezüge bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Verfahren des autonomen und des sekundierenden Typs gibt. Am unschärfsten sind die Unterschiede bzw. die Grenzen zwischen den Verfahrensgruppen in Bezug auf das Kriterium der ‚Verfahrenskoordination‘.

Schließlich ist noch der Umgang mit den bestehenden **Informationsasymmetrien** auf Heterogenität zwischen den Typen zu überprüfen. Auch hier ergeben sich deutliche Unterschiede.

Die Lösungen der **Informationsasymmetrie I** unterscheiden sich zwischen den drei Verfahrensgruppen merklich. So wird diese von den integrativen Verfahren typischerweise durch eine hohe Aktivität sowohl vonseiten der anerkennenden Stelle als auch vonseiten des Individuums gelöst. Dagegen zeichnen sich die autonomen Verfahren mehrheitlich durch eine diesbezüglich hohe Aktivität der anerkennenden Stelle bei geringer Aktivität des Individuums aus. Die sekundierenden Verfahren schließlich sind im Gegensatz zu den autonomen Verfahren durch eine eher hohe Aktivität des Individuums bei geringer Aktivität der anerkennenden Stelle gekennzeichnet. Die konkret eingesetzten Methoden im Rahmen der Aktivitäten der Individuen sind sich in den integrativen und den sekundierenden Verfahren dabei sehr ähnlich. Dagegen unterscheiden sich die Aktivitäten der anerkennenden Stellen zwischen den integrativen und den autonomen Verfahren deutlich voneinander. Die typischen integrativen Verfahren nutzen eher qualitative dialogbasierte Methoden und Beobachtungen des Individuums, während die autonomen Verfahren eher quantitative testbasierte Verfahren nutzen.

Hinsichtlich der Überwindung der **Informationsasymmetrie II** unterscheiden sich die drei Verfahrensgruppen nicht derart deutlich wie in Bezug auf Informationsasymmetrie I. Während bezüglich der Aktivität der anerkennenden Stellen noch Unterschiede festzustellen sind, bestehen diese in Bezug auf die Aktivität der Individuen kaum. Ebenso wie die anerkennenden Stellen im Rahmen der autonomen Verfahren durchweg sehr aktiv sind, zeichnen sich die integrativen Verfahren hier ebenfalls tendenziell durch eine hohe Aktivität aus. In Bezug auf die sekundierenden Verfahren ergibt sich hier ein eher uneinheitliches Bild, bei tendenziell mittlerer Aktivität der anerkennenden Stellen. Hier gibt es von Verfahren zu Verfahren deutliche Abweichungen nach oben sowie nach unten. Dieses nicht ganz eindeutige Bild hinsichtlich der Heterogenität der Typen zeigt sich noch deutlicher in Bezug auf die Aktivität des Individuums. Hier sind alle Verfahren durch eine eher geringe Aktivität gekennzeichnet.<sup>2338</sup>

### ● **Interne Konsistenz der Typen**

► Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Merkmalen innerhalb eines Typs?

Bei der Betrachtung der Kriterien, die zur Typologisierung der Verfahren herangezogen wurden, fällt auf, dass insbesondere Zusammenhänge zwischen den metho-

---

<sup>2338</sup> Einschränkung muss hier auf die bisher schlechte Datenlage bezüglich dieses Kriteriums hingewiesen werden.

dischen Kriterien sowie zwischen den institutionellen Kriterien bestehen. Darüber hinaus lassen sich Zusammenhänge zwischen der methodischen und institutionellen Gestaltung der Verfahren und der Lösung der Informationsasymmetrien feststellen.

Der Zusammenhang zwischen den Kriterien der **methodischen Gestaltung** ist bezogen auf die einzelnen Typen deutlich erkennbar. Speziell zwischen den Kriterien methodische Zielsetzung, Beurteilungsform und Ablaufschritte bestehen Verbindungen. Die Verfahren des integrativen Typs, welche überwiegend sowohl summativ als auch formativ ausgerichtet sind, berücksichtigen stets sowohl Fremd- als auch Selbstbeurteilungen. Dagegen beziehen die autonomen Verfahren, welche vorwiegend summativ ausgerichtet sind, lediglich Fremdbeurteilungen ein. Die sekundierenden Verfahren nehmen bei einer insgesamt formativen Ausrichtung vor allem Bezug auf Selbstbeurteilungen. Ebenso zeigt sich, dass die formativen Verfahren typischerweise die beiden Verfahrensschritte Identifizierung und Dokumentation abdecken, die eher summativen Verfahren des autonomen Typs die Schritte der Beurteilung und Zertifizierung. Die sowohl summativ als auch formativ angelegten integrativen Verfahren umfassen hingegen den gesamten Verfahrensablauf. Damit lässt sich dieser als Kombination aus Selbst- und Fremdbeurteilungen einschließlich der diesen Bewertungsformen entsprechenden Methoden verstehen.

Die Methoden selbst lassen sich zudem bestimmten Ablaufschritten zuordnen. Die Schritte der Identifizierung und Dokumentation sind in der Regel vor allem mit der Portfolio-Methode und narrativen Methoden verbunden. Dagegen gehen die Verfahrensschritte der Beurteilung, Validierung und Zertifizierung vornehmlich mit Methoden wie Befragungen, schriftlichen Testaufgaben oder Beobachtungen einher. Inwieweit der Ablaufschritt der formalen Anerkennung in dem Verfahren enthalten ist, hängt jedoch weniger mit der methodischen Gestaltung des Verfahrens bzw. des Verfahrenstyps zusammen als vielmehr mit der institutionellen Gestaltung.

Die **institutionelle Gestaltung** der Verfahren weist bezogen auf die drei Verfahrenstypen ebenfalls typische Merkmalskombinationen auf.<sup>2339</sup> So sind bestimmte Ausprägungen des Kriteriums ‚Normen und Standards‘ zumeist verbunden mit einer bestimmten Ausgestaltung der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen sowie der Berechtigungen. Sofern im Rahmen der Verfahren lediglich Bewertungsstandards zugrunde gelegt werden, werden die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen in der Regel durch Akkreditierungsverfahren vergeben. Dies trifft sowohl auf den autonomen als auch auf den sekundierenden Typ zu. Zudem ergeben sich typischerweise keine Berechtigungen bzw. lediglich Berechtigungen innerhalb der Verfahren selbst durch die Nutzung dieser beiden Verfahrenstypen.

---

2339 Vgl. hierzu auch Annen (2011).

Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen den Kriterien ‚Akteure‘ und ‚Verfahrenskoordination‘. Die Einbindung von Akteuren des formalen Bildungssystems bzw. von staatlichen Akteuren im Falle des integrativen Typs geht einher mit einer teilweise hierarchischen Steuerung bzw. Koordination der Verfahren. Ebenso ist die typische Einbindung von privatwirtschaftlichen Akteuren im Falle der autonomen Verfahren verbunden mit einer teilweise marktförmigen Ausgestaltung der Verfahrenskoordination in Bezug auf diesen Typ. Schließlich sind die Verfahren des sekundierenden Typs, welche mehrheitlich im Non-Profit-Sektor angesiedelt sind, überwiegend mit einer sehr stark netzwerkförmigen Verfahrenskoordination verbunden.<sup>2340</sup>

Die Lösungen für die **Informationsasymmetrie I** lassen deutliche Zusammenhänge sowohl mit der methodischen als auch der institutionellen Gestaltung der drei Verfahrenstypen erkennen. Im Rahmen der Verfahren des autonomen Typs, welche überwiegend summativ ausgerichtet sind und institutionell eher der Privatwirtschaft zuzuordnen sind, geht die Aktivität zur Überwindung dieser Informationsasymmetrie vor allem von der anerkennenden Stelle aus. Dagegen sind innerhalb der sekundierenden Verfahren, welche vor allem formativ ausgerichtet sind und institutionell verstärkt im Non-Profit-Sektor verortet sind, vor allem die Individuen aktiv bei der Überwindung der Informationsasymmetrie I. Im Rahmen der integrativen Verfahren sind beide Seiten an der Überwindung der Informationsasymmetrie beteiligt. Gleichzeitig sind diese Verfahren durch ihre gleichermaßen summative wie formative Ausrichtung und die starke Einbindung staatlicher Akteure bzw. der Akteure des formalen Bildungssystems gekennzeichnet. Die Aktivität der anerkennenden Stellen im Rahmen der integrativen Verfahren ist dadurch zu erklären, dass die Einrichtungen des formalen Bildungssystems daran interessiert sind, ihre Zertifikate ausschließlich an geeignete Kandidaten zu vergeben, um eine Entwertung ihrer Zertifikate zu vermeiden. Ähnliche Interessen verfolgen die Akteure der autonomen Verfahren mit ihrer Aktivität in Bezug auf die Informationsasymmetrie I. Hingegen liegt das Interesse der Individuen im Rahmen der integrativen Verfahren ebenso wie der sekundierenden darin, ihre formal und vor allem non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen in das Verfahren einzubringen, damit diese berücksichtigt werden – entweder bei der formalen Anerkennung (integrativ) oder bei der Dokumentation ihres Kompetenzprofils (sekundierend). Im Gegensatz dazu bieten die autonomen Verfahren den Individuen wenige Möglichkeiten und Anreize, ihre individuellen vor allem non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen einzubringen, da die Verfahren

---

<sup>2340</sup> Diese Koordinationsform findet sich zwar teilweise auch in den anderen beiden Typen wieder, dort jedoch oftmals kombiniert mit anderen genannten Koordinationsmechanismen.

recht standardisiert ablaufen. Sie sind sowohl methodisch als auch hinsichtlich ihrer institutionellen Umsetzung weniger offen gestaltet als die integrativen und vor allem als die sekundierenden Verfahren.

Insbesondere die institutionelle Gestaltung der Verfahren steht in Verbindung mit der Überwindung der **Informationsasymmetrie II**. So gehen die diesbezüglichen Aktivitäten im Rahmen der autonomen Verfahren vor allem von der anerkennenden Stelle aus. Diese hohe Aktivität ist dadurch zu erklären, dass diese Verfahren vor allem im privatwirtschaftlichen Bereich verortet sind und daher mit den Verfahren auch ökonomische Interessen verfolgt werden. Daher haben die Anbieter dieser Verfahren ein Interesse daran, dass die potenziellen Nutzer der Verfahren über deren Qualität informiert sind und diese Verfahren nutzen. Im Rahmen der integrativen Verfahren geht die Aktivität zur Überwindung der Informationsasymmetrie II ebenso stark vonseiten der anerkennenden Stellen aus. Dies ist ebenfalls im Zusammenhang mit deren institutioneller Ausgestaltung zu sehen. Da diese Verfahren überwiegend von staatlicher Seite eher hierarchisch implementiert wurden und mit der Erreichung bestimmter bildungspolitischer Zielsetzungen verbunden sind, hat der Staat ein Interesse an der Nutzung dieser Verfahren. Die Annahme der staatlichen Akteure, dass mit der Nutzung dieser Verfahren ein volkswirtschaftlicher Nutzen verbunden ist, erklärt, dass die staatlichen Aktivitäten in Bezug auf die integrativen Verfahren höher sind als die Aktivitäten der die Verfahren anwendenden Einrichtungen.<sup>2341</sup> Diese erwägen den Nutzen der Verfahren aus ihrer eigenen (betriebs-)wirtschaftlichen Perspektive. Hier werden insbesondere die Kosten für ein individuelles Anerkennungsverfahren und die einer Qualifizierung des Individuums im Rahmen des regulären Bildungsangebotes der Einrichtung gegeneinander abgewogen. So sind die Aktivitäten der anerkennenden Stellen im Rahmen dieser Verfahren auch teilweise solche, die ihnen von einer hierarchisch übergeordneten, oftmals staatlichen Stelle auferlegt wurden.

Innerhalb der sekundierenden Verfahren ist die Aktivität der anerkennenden Stellen anders als im Rahmen der beiden anderen Typen in der Regel nur mittelmäßig entwickelt. Eine Erklärung hierfür wäre, dass mit diesen Verfahren weniger privatwirtschaftliche Interessen verfolgt werden und die Verfahren auch bildungspolitisch eher solche Zielsetzungen verfolgen, die sehr stark auf das einzelne Individuum bezogen sind. Durch diese starke Individuenorientierung sind die Zielsetzungen der Verfahren derart heterogen, dass es zudem schwierig ist, einen pauschalen Ablauf oder ein typisches Ergebnis dieser Verfahren zu ermitteln und potenziellen Nutzern gegenüber zu vermitteln.

---

2341 Die Annahme, dass sich aus den Verfahren ein volkswirtschaftlicher Nutzen ergibt, wäre im Rahmen empirischer Studien zu überprüfen.

Die Aktivität des Individuums in Bezug auf die Informationsasymmetrie II ist in Bezug auf alle Typen als eher gering zu bewerten. Eine Erklärung hierfür sind die bisher nur in begrenztem Umfang bestehenden bzw. entwickelten Beratungsangebote.<sup>2342</sup>

### • Reichweite der Typisierung

► Inwieweit lassen sich in der Typologie erschöpfend alle bestehenden Verfahren erfassen und einordnen?

Die hier entwickelte Typologie schließt an dem theoretischen Modell von Straka an, welches die gesamte Bandbreite von formalem über non-formales bis hin zu informellem Lernen umfasst. Somit sollen es die drei hier entwickelten Idealtypen ermöglichen, die Vielfalt der bestehenden Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen abzubilden. Die hier ausgewählten Verfahren haben gemeinsam, dass sie allesamt auf die Anerkennung formalen, non-formalen und informellen Lernens abzielen. Dabei verfolgen sie jedoch daneben eine Vielzahl von weiteren Zielsetzungen. Durch die Auswahl der Verfahren sollte eine Verengung des Blicks auf eine bestimmte Art der Anerkennung, etwa die formale Anerkennung, vermieden werden.<sup>2343</sup> Des Weiteren wurden sowohl nationale als auch europäische (bzw. internationale) Verfahren ausgewählt, um auch hinsichtlich des geografischen Anwendungsbereichs der Verfahren ein möglichst breites Spektrum abzudecken. Dieser Anspruch findet seinen Niederschlag in den beiden Kriterien für die Verfahrensauswahl: Abdeckung des gesamten Feldes der Anerkennung von Kompetenzen sowie Verschiedenartigkeit der Verfahren in der Gesamtschau.<sup>2344</sup>

Im Rahmen der Verfahrensanalyse zeigte sich, dass alle Verfahren einem Idealtyp mehr oder weniger eindeutig zugeordnet werden konnten. Die Verfahren, in deren Fall eine Zuordnung weniger eindeutig möglich war, wiesen dabei in der Regel Ausprägungen eines anderen Idealtyps auf oder waren in ihrer Konzeptionierung bezogen auf das jeweilige Kriterium eindeutig. Dagegen ließ sich jedoch kein Muster erkennen, wonach weniger gut zuzuordnende Verfahren derartige Kriterienausprägungen aufwiesen, welche die Bildung eines weiteren Idealtyps rechtfertigen würden.

Die begrifflichen und theoretischen Vorüberlegungen im Hinblick auf die Entwicklung der Typologie, die Kriterien für die Auswahl der Verfahren sowie die Analyseergebnisse im Zusammenhang mit der daran anschließenden Typologisierung der Verfahren sprechen dafür, dass durch die Typologie der gesamte Objektbereich der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen abgedeckt werden kann.

---

2342 Einschränkung muss hier erneut darauf hingewiesen werden, dass zur Nutzung der bestehenden Beratungsangebote kaum Daten vorliegen.

2343 Vgl. zum hier zugrunde gelegten Begriff der Anerkennung Kapitel 3.4.

2344 Vgl. zur Begründung der Verfahrensauswahl die Einleitung des Kapitels 6.

Vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse kann die Überlegung angestellt werden, ob man den integrativen Typ in zwei Untertypen unterteilen sollte. Bei diesem Ansatz wäre ein Untertyp eher summativ ausgerichtet und einer eher formativ. Gegen diese Unterteilung spricht jedoch, dass es teilweise nicht von den Verfahren selbst, sondern vielmehr von dem jeweiligen Individuum und dessen Kompetenzen abhängt, ob ein integratives Verfahren eher summativen oder eher formativen Charakter hat. Teilweise sind beide Ausprägungen schon innerhalb eines Verfahrens als mögliche Ausprägungen mitbedacht worden, wie beispielsweise im Rahmen des EVC. Im Falle einer Bildung der beiden obigen Untertypen ergäben sich die Unterschiede weitestgehend im methodischen Bereich, weniger jedoch im Bereich der institutionellen Gestaltung.

In der Abwägung gegenüber dem Anspruch der ‚Sparsamkeit der Typenkonstruktion‘<sup>2345</sup> kann daher m. E. von einer Bildung dieser Untertypen abgesehen werden.

### • Absolute Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes

► Ermöglicht die Typologie einen differenzierteren Blick durch die Betrachtung von Verfahrensgruppen eines Typen, als dies bei Betrachtung der gesamten Verfahren der Fall wäre?

Hinsichtlich des **praktischen Nutzens der Typologie** kann festgestellt werden, dass sie den Entwicklern von Anerkennungsverfahren Hinweise gibt, wie sie die Verfahren (weiter-)entwickeln können. Denn die Typologie verdeutlicht, wie man derzeit typischerweise versucht, bestimmte Ziele durch den Einsatz konkreter Gestaltungselemente zu erreichen.

Durch die hier entwickelte Typologie kann die aus der Heterogenität der Verfahren resultierende Komplexität des Objektbereiches reduziert werden. Die Entwickler und Nutzer der Verfahren können Gestaltungslösungen und Handlungsempfehlungen somit besser einordnen. Zudem sind auf der Grundlage der Typologie Gestaltungsempfehlungen ableitbar, die sich nicht ausschließlich auf eines der ausgewählten Verfahren beziehen und damit nur sehr spezifisch umsetzbar und anwendbar sind. Auch werden keine allgemeingültigen Pauschalaussagen hinsichtlich der durch die Verfahren zu verfolgenden Vorgehensweisen getroffen. Die unterschiedlichen Zielsetzungen der Verfahren erfordern bereits eine differente methodische und institutionelle Gestaltung. Daher ist es hilfreich, dass Verfahren zunächst in der Typologie zu verorten, um sowohl angemessene Gestaltungsempfehlungen als auch eine angemessene Nutzenbewertung vornehmen zu können.

---

2345 Dies wäre ein weiteres mögliches Bewertungskriterium für die Typologie. Dieses Kriterium kann jedoch mit Blick auf die Bewertung der Kriterien ‚Interne Homogenität der Typen‘ und ‚Externe Heterogenität der Typen‘ implizit als erfüllt bewertet werden. Eine Reduzierung der Anzahl der Typen von drei auf zwei scheint aufgrund der positiven Bewertung hinsichtlich der beiden obigen Kriterien nicht angemessen bzw. sinnvoll.

Die Analyse der Verfahren hat gezeigt, dass mit den Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt und teilweise auch unterschiedliche Zielgruppen angesprochen werden. Dies hängt auch mit der im Rahmen der theoretischen Überlegungen festgestellten bisherigen begrifflichen Unschärfe des Begriffs der Anerkennung zusammen. Um die Übertragung dieser Unschärfe auf die Verfahren der Anerkennung zu vermeiden, wurde der Begriff der Anerkennung in dieser Arbeit konkretisiert und differenziert. Die auf dieser Grundlage entwickelte Typologie können die Entwickler von Verfahren mit dem Ziel der ‚Anerkennung von Kompetenzen‘ nutzen, um zu hinterfragen, welches Verständnis von Anerkennung sie haben und welche Zielrichtung mit dem Verfahren verfolgt werden soll. Dabei lassen sich die Kriterien der Typologie als Gestaltungsmerkmale für die entsprechenden Verfahren nutzen.

Des Weiteren lässt sich der Nutzen eines Verfahrens vor dem Hintergrund der Typologie besser beurteilen, da die Typologie das globale Ziel der Anerkennung von Kompetenzen präzisiert. Sofern ein Verfahren beispielsweise dem sekundierenden Typ zugehört, ist die Gewährleistung einer formalen Anerkennung kein geeignetes Bewertungskriterium für dieses Verfahren. Die Typologie ermöglicht es den Entwicklern sowie den Nutzern von Anerkennungsverfahren zudem, diese Verfahren auf ihre Kohärenz zu überprüfen. Sofern diese Prüfung zu Widersprüchen führt, bietet sie zudem Anhaltspunkte, wie eine kohärente Gestaltung der Verfahren möglich ist.

Durch die Typologie wird den Einrichtungen, welche die Verfahren umsetzen, ermöglicht, besser einschätzen zu können, mit welchen Verfahren sie sich vergleichen können und von welchen Verfahren sie in der Logik ihres Verfahrens Elemente übernehmen könnten. Gleichzeitig werden die Unterschiede zu den anderen Verfahren bzw. Verfahrenstypen so besser deutlich. Überlegungen bezüglich einer Umgestaltung des eigenen Verfahrens<sup>2346</sup>, etwa in Richtung auf einen anderen Verfahrenstyp zu, werden insoweit befruchtet, als dass durch die Kriterien der Typologie deutlich wird, welche ‚Stellschrauben‘ zu diesem Zweck verändert werden können. Hier muss jedoch deutlich darauf hingewiesen werden, dass eine Umgestaltung eines Verfahrens jeweils nur im Rahmen der gesamten und insbesondere rechtlichen Rahmenbedingungen möglich ist.

Die Typologie ist so ausgestaltet, dass die Idealtypen jeweils unterschiedliche Lernformen in den Fokus rücken. Dieser Aspekt kann in unterschiedlicher Hinsicht genutzt werden, wie es in der Praxis teilweise bereits erfolgt. Verfahren unterschiedlicher Idealtypen können miteinander kombiniert werden, um so einer größeren

---

2346 Bei einer solchen Umgestaltung des Verfahrens sind stets der rechtliche Rahmen und die gesamten Rahmenbedingungen des Verfahrens zu prüfen. Diese beschränken die Möglichkeiten einer Umgestaltung.



Bandbreite an Kompetenzen bzw. an Lernformen gerecht zu werden.<sup>2347</sup> So kann beispielsweise im Rahmen eines integrativen Verfahrens anhand der Ergänzung durch oder der Verknüpfung mit einem sekundierenden Verfahren der Blick auf das informelle und non-formale Lernen unterstützt bzw. gestärkt werden. Andererseits kann die Ausrichtung an bestimmten Zielsetzungen sowie der Blick auf bestimmte Lernformen durch eine noch typengerechtere Ausgestaltung eines Verfahrens geschärft werden. Neben der typengerechten Weiterentwicklung des eigenen Verfahrens ist hier auch eine enge Kooperation oder stärkere Verbindung mit anderen Verfahren des gleichen Typs denkbar. Diese Verbindung führt tendenziell zu einer Konzentration auf bestehende Zielsetzungen und bestimmte Lernformen.<sup>2348</sup> Grundsätzlich ist sowohl die Erweiterung durch eher ähnliche Verfahren bzw. Verfahrenselemente denkbar als auch die Ergänzung bzw. Komplementierung durch andersartige Verfahren.<sup>2349</sup> Inwieweit diese alternativen Strategien genutzt werden, hängt von der jeweiligen Zielsetzung eines Verfahrens ab.

Unter **theoretischen Gesichtspunkten** ist der spezifische **Nutzen** der hier entwickelten Typologie darin zu sehen, dass hier Kriterien zur Abgrenzung der unterschiedlichen Verfahren in einer Typologie systematisch integriert wurden, die bisher vornehmlich einzeln und eher unsystematisch zur Strukturierung des Objektbereichs angewendet wurden. Dadurch werden die Nachteile einer separierenden Betrachtung einzelner Kriterien vermieden. Durch die gleichzeitige Analyse unterschiedlicher Kriterien werden Zusammenhänge zwischen diesen deutlich. Zudem erfolgt keine verengte Betrachtung der Verfahren, beispielsweise nur in Bezug auf ihre methodische oder nur ihre institutionelle Gestaltung. Die breite Berücksichtigung unterschiedlicher Kriterien ermöglicht die fundierte Einordnung eines Verfahrens in die Typologie. Die Mehrzahl der Kriterien stellt diese Zuordnung auf eine breite Basis.

Ein Vorteil der Typologie ist zudem, dass eine Zuordnung tendenziell auch möglich ist, wenn nur zu einigen der hier betrachteten Analyse Kriterien Daten bzw. Informationen vorliegen. Dies ist möglich, da die analysierten Kriterien miteinander in einem Zusammenhang stehen. Damit lassen sich Erkenntnisse über andere Verfahren oder Handlungsempfehlungen hinsichtlich deren Weiterentwicklung auf das eigene Verfahren übertragen. Sofern ein Verfahren bestimmte Eigenschaften aufweist, so ist es vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse wahrscheinlich, dass dieses Verfahren auch weitere Eigenschaften aufweist, die dem entsprechenden Idealtypen entsprechen, über die jedoch keine Daten bzw. Informationen vorliegen oder nur

---

2347 Ein Beispiel, im Rahmen dessen dies bereits praktisch umgesetzt wird, ist die Nutzung des CH-Q-Verfahrens in den Niederlanden in Verbindung mit dem EVC-Verfahren. Vgl. hierzu Kapitel 6.8.2.

2348 Ein mögliches Beispiel hierfür wäre etwa die stärkere Verknüpfung der drei Verfahren Europass, Youthpass und ProfilPASS.

2349 Vgl. hierzu auch Annen (2010a).

sehr schwer zu ermitteln sind. Die Einordnung der Verfahren in die Typologie wird daher durch die Mehrzahl der Kriterien erleichtert.

Mithilfe der Typologie lassen sich Verfahrensgruppen aus der Vielzahl bestehender Anerkennungsverfahren isolieren und separat miteinander vergleichen oder in Beziehung zueinander setzen. Des Weiteren kann mithilfe der Typologie anhand der Analysekriterien ein Verfahren ermittelt werden, welches bestimmte zuvor festgelegte Eigenschaften aufweist. So können Personen, die bestimmte Ziele mit der Nutzung eines Verfahrens verfolgen, besser herausfinden, ob ein Verfahren hierfür geeignet ist oder nicht.

Durch die Typologie lässt sich ein Anerkennungsverfahren in seine Bestandteile bzw. Gestaltungselemente zerlegen. Hierbei werden im Rahmen der Analyse Abhängigkeiten bzw. Zusammenhänge zwischen den Kriterien deutlich. Durch die Typologie zeigt sich somit, inwiefern die Gestaltungsstrukturen der unterschiedlichen Verfahrenstypen miteinander verwoben sind.<sup>2350</sup>

Die Analyseergebnisse legen die Überlegung nahe, künftig nicht einheitlich von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu sprechen. Hier könnte mehr begriffliche Schärfe Klarheit für die Entwickler selber sowie insbesondere für die Nutzer der Verfahren liefern. Während im Grunde lediglich die Verfahren des integrativen Typs derzeit in der Regel eine formale Anerkennung von Kompetenzen leisten, ist mit den sekundierenden Verfahren typischerweise lediglich eine Identifizierung und Dokumentation der Kompetenzen verbunden. Im Falle der autonomen Verfahren wird typischerweise eine Beurteilung und Zertifizierung vorgenommen. Die beiden letztgenannten Idealtypen führen damit zu einer sozialen Anerkennung.

### ● Relative Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes

► Liefert die Typologie ein differenzierteres Bild als die bisherigen Typologien in diesem Feld? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen zu diesen Typologien?

Gegenüber den bisher bestehenden Typologien zeichnet sich die hier entwickelte Typologie insbesondere durch ihre (bessere) theoretische Fundierung aus. Wie die Ausführungen in Kapitel 5.3 gezeigt haben, sind bisherige Typologien häufig nicht oder kaum theoretisch fundiert entwickelt worden. Teilweise wurden auch zuvor in bestimmten Kontexten getroffene Unterscheidungen von anderen Studien und Autoren übernommen. Jedoch weist die hier entwickelte Typologie teilweise Bezüge zu den zuvor bereits bestehenden Typologien auf, indem sie einzelne der Kriterien aufgreift, die diese auch verwenden. Einige der bestehenden Typologien beziehen sich

---

2350 Vgl. hierzu in Bezug auf den autonomen Typ auch Annen (2010b).

jedoch überwiegend auf die methodischen Aspekte.<sup>2351</sup> Vor allem die methodischen Zielsetzungen und die konkret angewendeten Methoden sind wesentliche Bezugspunkte dieser Typologien. Teilweise wurden auch methodische und bildungspolitische Zielsetzungen innerhalb einer Typologie miteinander vermischt.<sup>2352</sup> Die methodischen Kriterien dieser Typologien wurden im Rahmen der hier entwickelten Typologie berücksichtigt, jedoch um weitere methodische und insbesondere um institutionelle Kriterien ergänzt, um so einen umfassenden Blick auf die Verfahren zu ermöglichen. Institutionelle Aspekte wurden auch in den Typologien von Laur-Ernst und Markowitsch teilweise schon berücksichtigt – jedoch weder umfassend noch systematisch.

Konkret ist die hier entwickelte Typologie stärker an den realen Verfahren orientiert als beispielsweise die von Laur-Ernst. Ihre Typologie gibt pauschale Zielsetzungen für alle drei Typen, die sie umfasst, vor. In der hier entwickelten Typologie wird dagegen unter Bezugnahme auf Straka die Art der Zertifizierung differenziert und zum Zwecke der Typologisierung vorgegeben. Im Rahmen der Analyse werden die Verfahren jedoch auf ihre konkreten eigenen Zielsetzungen hin untersucht. Daraus ergeben sich, wie in Kapitel 7.1 deutlich wird, für die drei Typen jeweils unterschiedliche Zielsetzungen – neben der in der Typologie idealtypisch vorgegebenen Zielsetzung.

Auf das Kriterium ‚aner kennende Stelle‘ der Typologie von Markowitsch, welche auf die Unterscheidung von Qualifikationen ausgerichtet ist, wurde durch die Analyse der Akteure sowie der Verfügungsrechte Bezug genommen. Die von Markowitsch weiter angeregte Betrachtung der Regelungs- und Orientierungsfunktion von Qualifikationen wurde in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls vorgenommen, indem die mit den Verfahren verbundenen Berechtigungen analysiert werden. Weiter beinhaltet die Analyse der Instrumente des Signalings und Screenings erste Überlegungen, inwieweit den Ergebnissen der hier untersuchten Verfahren eine Signalwirkung zukommt. Dies ist insbesondere für die Verfahren des autonomen und des sekundierenden Typs von Bedeutung, da durch diese keine formalen Abschlüsse (bzw. Zertifikate) erlangt werden.

Insgesamt wird durch die theoretisch fundierte Auswahl der Kriterien eine detaillierte und umfassende Analyse der Verfahren möglich. Damit wird eine aussagekräftige Grundlage für eine Einordnung der Verfahren in die Typologie geschaffen. Somit ermöglicht die Typologie eine differenzierte Betrachtung der methodischen und/oder institutionellen Aspekte von Anerkennungsverfahren. Aufgrund der Zusammenhänge zwischen diesen beiden Bereichen scheint eine Beschränkung auf

---

2351 Vgl. beispielsweise ECOTEC (2005), ECOTEC (2008), Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010) sowie Colardyn (2002), die vor allem anhand der Form der Bewertung unterschiedliche Ansätze voneinander unterscheidet.

2352 Dies ist innerhalb der von Schneeberger et al. entwickelten Typologie der Fall.

einen der beiden wie bereits ausgeführt insgesamt nicht angemessen. Zudem wird durch die mit einem theoretischen Modell unterlegte Analyse der Informationsasymmetrien ein zentrales Problem im Rahmen von Anerkennungsverfahren im Rahmen der hier vorliegenden Typologie erstmalig berücksichtigt.

Aufgrund der in Kapitel 5.3.2 vorgenommenen Kritik an bestehenden Länderansätzen wurde hier eine kriterienorientierte Typologie entwickelt, anhand derer eine differenzierte Zuordnung einzelner Verfahren zu den unterschiedlichen Idealtypen möglich ist. Dies ist dadurch begründet, dass stets unterschiedliche Verfahrenstypen innerhalb eines Landes zur Anwendung kommen können. So wurden im Rahmen der Analyse beispielsweise die VAE und der bilan de compétences sowie das IT-WBS und der ProfilPASS unterschiedlichen Typen zugeordnet, gleichwohl sie jeweils im selben Land angewendet werden.

Weiter zeigte sich im Rahmen der Analyse, dass die Zuordnung einiger Verfahren, die landesweit in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden, teilweise schwierig ist. Dies gilt insbesondere für das norwegische Realkompetanse-Verfahren sowie das EVC-Verfahren. Hier stellt sich die Frage, ob man diese beiden Verfahren differenzierter betrachten müsste. In Bezug auf das Realkompetanse-Verfahren zeichnete sich im Rahmen der Analyse beispielsweise ab, dass dieses im Hochschulbereich anders ausgestaltet ist als im Bereich der höheren Sekundarbildung. Ebenso wurde in Bezug auf das EVC-Verfahren deutlich, dass dieses im formalen Bildungssystem abweichend gegenüber seiner Anwendung in der Privatwirtschaft bzw. in Unternehmen angewendet wird. Insgesamt wird durch die hier entwickelte Typologie im Zusammenhang mit den ausgewählten Verfahren deutlich, dass eine Zuordnung von gesamten Ländern bzw. von als landeseinheitlich ausgewiesenen Ansätzen zu bestimmten Typen eher problematisch ist. Dies scheint lediglich möglich, sofern ein Land ein (bildungs-)bereichsübergreifendes Verfahren entwickelt hat. Jedoch ist hier die Zuordnung wie oben ausgeführt zu einem der Typen mit größeren Unschärfen verbunden. Hier würde eine detailliertere nach Bildungsbe-  
reichen unterscheidende Untersuchung dieser Ansätze weitere Erkenntnisse liefern. Teilweise wurde dies im Rahmen der Analyse berücksichtigt, sofern entsprechende Daten bzw. Informationen verfügbar sind.

#### ● **Fazit hinsichtlich der Bewertung der Typologie**

Insgesamt kann auf Grundlage der Bewertung der einzelnen Kriterien im Hinblick auf die Verfahrenstypologie ein positives Fazit gezogen werden. Die drei Verfahrenstypen können als weitgehend trennscharf beurteilt werden, sofern dies im Rahmen einer Typologie möglich ist. Zudem sind die interne Homogenität sowie die Konsistenz der Typen gewährleistet. Die Typologie ist ebenso in der Lage, eine große Bandbreite an Verfahren abzudecken und deren Typologisierung zu ermöglichen.

Im Gegensatz zu den bisherigen Typologien zeichnet sich die hier entwickelte insbesondere durch ihre theoretische Fundierung und ihre systematische Ausdifferenzierung in Bezug auf die Kriterien aus. Ein weiteres Merkmal der Typologie ist die Bandbreite der Kriterien, wobei methodische sowie institutionelle Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden. Daneben wird durch die Analyse der Instrumente des Signalings und Screenings ein für die Anerkennung von Kompetenzen wesentlicher Aspekt in der Typologie aufgegriffen und erstmals systematisch untersucht, der bisher nicht berücksichtigt wurde. Aus der Typologie in Verbindung mit den Analyseergebnissen ergeben sich Anknüpfungspunkte für weitere theoretische Ausarbeitungen sowie künftige empirische Studien. Hierzu sollen im Weiteren einige Hinweise gegeben werden.

### 7.3 Forschungsdesiderata

#### • Durchführung eines systematischen Verfahrensvergleichs

Die Typologisierung der Verfahren liefert Ergebnisse hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der hier ausgewählten Verfahren. Jedoch lassen sich aufgrund der Typologie nur bedingt Aussagen über die Stärken und Schwächen der Verfahren treffen. Dahin gehende differenzierte Aussagen können nur auf der Grundlage eines systematischen und bewertenden Vergleichs der Verfahren getroffen werden, dessen Vorgehensweise im Weiteren skizziert wird. Hier muss zudem erneut darauf hingewiesen werden, dass die Verfahren stets im Hinblick auf ihre eigenen Zielsetzungen bewertet werden sollten. Jedoch lassen sich zumindest innerhalb eines Typs, aber auch über die Typen hinweg teilweise identische oder ähnliche Zielsetzungen identifizieren.

Grundsätzlich eignen sich die Analysekriterien auch als *Tertium Comparationis*<sup>2353</sup> für einen Verfahrensvergleich. Sie eignen sich jedoch nur insofern für eine Bewertung der Verfahren, als dass zuvor normativ eine Festlegung einer als positiv und einer als negativ zu bewertenden Ausprägung festgelegt werden muss.<sup>2354</sup> Bei der Bewertung sind wie gesagt vor allem jeweils die verfahrenseigenen Zielsetzungen zu beachten. Darüber hinaus lassen sich weitere verfahrensübergeordnete Bewertungskriterien normativ festlegen. Denkbar wären hier insbesondere die Kriterien ‚Transparenz‘, ‚Relevanz‘, ‚Akzeptanz‘<sup>2355</sup> und ‚Kosten-Nutzen-Verhältnis‘<sup>2356</sup>.

2353 Vgl. hierzu Lauterbach (2003), S. 185 sowie Hilker (1962), S. 100 f.

2354 Vor allem eignen sich zu diesem Zweck die Kriterien ‚Verfügungsrechte‘, ‚Instrumente des Signalings und Screenings‘ sowie ‚Verfahrenskoordination‘.

2355 Eine knappe Erläuterung dieses Kriteriums findet sich bei Kaufhold (2006), S. 143.

2356 Hier sind im Rahmen der Analyse von Kosten neben den monetären Kosten insbesondere auch die Transaktionskosten der Verfahren zu berücksichtigen. Bei der Analyse des Nutzens sind, wie im Weiteren erläutert wird, der individuelle sowie der volkswirtschaftliche und der gesamtgesellschaftliche Nutzen zu betrachten.

Um die klassischerweise zur Bewertung von eher quantitativ ausgerichteten Verfahren der Kompetenzerfassung und -messung herangezogenen Kriterien ‚Objektivität‘, ‚Validität‘ und ‚Reliabilität‘ als Vergleichskriterien für Anerkennungsverfahren anwenden zu können, müsste die diesbezüglich derzeit mangelhafte Datenbasis verbessert werden. Teilweise spricht jedoch auch die eher qualitative methodische Ausrichtung der Verfahren<sup>2357</sup> gegen eine Anwendung dieser drei Kriterien.

Eine solche Bewertung aller Verfahren auf der Grundlage einheitlicher Kriterien eignet sich, um die Stärken und Schwächen eines Verfahrens gegenüber anderen Verfahren zu verdeutlichen. In einer vergleichenden Perspektive wären insbesondere solche Verfahren miteinander zu vergleichen, die dem gleichen Verfahrenstyp zugeordnet werden können. Dadurch sind eine vergleichende Bewertung der typenspezifischen Ziele sowie eine verfahrensbezogene Bewertung der ausschließlich auf das jeweilige Verfahren zutreffenden Zielsetzungen möglich. Durch den Vergleich von Verfahren unterschiedlicher Typen lassen sich die Stärken und Schwächen der drei Idealtypen deutlicher erkennen. Die Ergebnisse eines solchen bewertenden Vergleichs könnten Hinweise bezüglich der vorzunehmenden Weiterentwicklung und Verbesserung der bestehenden Verfahren geben.

Im Folgenden werden **Hinweise für die Durchführung eines systematischen bewertenden Verfahrensvergleichs** bezogen auf die hier analysierten Anerkennungsverfahren gegeben. Im Rahmen dessen wird zunächst kurz auf die systematische Gestaltung eines solchen Vergleichs eingegangen. Hiernach werden bezüglich der in dieser Arbeit genutzten Analysekriterien konkrete normative Aussagen getroffen, die eine Bewertung hinsichtlich der Vor- und Nachteile einzelner Verfahren ermöglichen.

Um den Vergleich übersichtlich zu gestalten und die Ergebnisse systematisieren zu können, bieten sich zunächst als Vergleichsbereiche die drei in der Zusammenfassung der Analyseergebnisse gebildeten Bereiche an: methodische Ausgestaltung, institutionelle Ausgestaltung und Nutzung des Signalings und Screenings. Daneben sollte ein weiterer Vergleichsbereich den Entstehungskontext in Verbindung mit den Zielsetzungen der Verfahrensentwicklung betrachten. Diese Systematisierung findet sich in Abbildung 83 in den Zeilen der Vergleichsmatrix wieder. Neben den auf den Analysekriterien basierenden Vergleichsbereichen sollte im Rahmen des Vergleichs zudem die Typologisierung der Verfahren genutzt werden, um so zu differenzierten Handlungsempfehlungen bezüglich einzelner Verfahrenstypen zu gelangen. Diese Systematisierung wird in Abbildung 83 in den Spalten der Vergleichsmatrix abgebil-

---

2357 Insbesondere die Verfahren des sekundierenden Typs nutzen sehr stark qualitative Methoden. Auch die Verfahren des integrativen Typs zeichnen sich durch eine stärkere Nutzung qualitativer als quantitativer Methoden aus.

det. Schließlich bietet sich die Möglichkeit, in einem Vergleich zwischen nationalen und europäischen Verfahren weiter zu differenzieren. Dies würde zu einer Verdopplung der Vergleichsspalten führen, was in Abbildung 83 nicht dargestellt wird.

Abbildung 83: Vergleichsmatrix für Anerkennungsverfahren

Verfahrenstyp Analysebereich	Verfahren des integrativen Typs	Verfahren des autonomen Typs	Verfahren des sekundierenden Typs
Entstehungs- kontext			
Methodische Ausgestaltung			
Institutionelle Ausgestaltung			
Nutzung des Signalings und Screenings			
Quelle: Eigene Darstellung.			

Bezüglich der Bewertung der hier genutzten Analysekriterien im Rahmen eines Vergleichs lassen sich folgende Aussagen treffen.

Das Kriterium des **Entstehungskontextes** wurde differenziert in eine eher top down und eine eher bottom up initialisierte und implementierte Strategie der Einführung eines Verfahrens. Hier ist eine Kombination aus Top-down- und Bottom-up-Elementen als optimal zu bewerten. Dies gewährleistet m. E. am besten die umfassende Verankerung und Durchsetzung eines Verfahrens (top down) bei gleichzeitiger Akzeptanz der betroffenen Akteure durch ihre Beteiligung an der Verfahrensentwicklung und -implementierung (bottom up). In einer vergleichenden Perspektive wäre hier zudem zu berücksichtigen, ob die Hintergründe des Verfahrens, welche aus dem Entstehungskontext hervorgehen, angemessen in entsprechende Zielsetzungen überführt wurden.

Bezüglich der **methodischen Zielsetzungen** sind Verfahren positiv zu bewerten, die sowohl formative als auch summative Aspekte berücksichtigen, da somit die individuelle Entwicklungsperspektive ebenso wie die Verwertungsperspektive der Ergebnisse berücksichtigt werden. Hinsichtlich des **Kompetenzverständnisses** lässt sich kein eindeutiges Urteil fällen. Jedoch ist es grundsätzlich als positiv zu bewerten, wenn dieses anschlussfähig an den Kompetenzbegriff des jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmens bzw. des Europäischen Qualifikationsrahmens ist. Dabei wirkt sich die Aushandlung des Kompetenzverständnisses zwischen den am Verfah-

ren beteiligten Akteuren tendenziell positiv auf dessen Akzeptanz durch die Akteure aus. Die theoretische Verankerung eines zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses kann sich m. E. je nach betroffenen Akteuren sowohl negativ als auch positiv auf die Akzeptanz des entsprechenden Verfahrens auswirken. So ist beispielsweise eine stark theoretische Ausrichtung des Kompetenzverständnisses für die Akteure in der Praxis ggf. wenig nachvollziehbar und relevant. Ein gewisser Grad an wissenschaftlicher Verankerung ist jedoch insbesondere im Bereich der Kompetenzmessung beispielsweise erforderlich. Insgesamt wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit die projektförmige Entwicklung eines Kompetenzverständnisses in Abstimmung mit allen betroffenen Akteuren und unter Einbindung einer wissenschaftlichen Begleitung als optimal bewertet und daher empfohlen. Dadurch sind sowohl die theoretische Fundierung als auch die praktische Relevanz gewährleistet.

Hinsichtlich der **Methodik** ist es vorteilhaft, wenn ein Verfahren sowohl Fremd- als auch Selbsteinschätzungen berücksichtigt. Damit wird dem Individuum die Möglichkeit gegeben, die eigenen Kompetenzen aus seiner subjektiven Sicht zunächst darzustellen und damit in das Anerkennungsverfahren einzubringen. Eine Fremdeinschätzung ist zum Zwecke der Zertifizierung und der Anerkennung in jedem Fall als externe Referenz notwendig. Die systematische Vorgabe konkreter Ablaufschritte ist ein Aspekt, der optimalerweise zumindest grob durch das Verfahren vorgegeben sein sollte. Bezüglich der konkreten Methoden kann kein Urteil abgegeben werden, welche hier zu präferieren sind. Vielmehr sei hier auf die in Kapitel 5.1.4.3 diskutierten Vor- und Nachteile der verschiedenen Methoden verwiesen. Hinsichtlich des Einsatzes einer Dokumenten- und einer Performanz-Prüfung ist unter Bewertungsgesichtspunkten Folgendes festzustellen: Während die Dokumenten-Prüfung den Vorteil des relativ geringeren Aufwandes beinhaltet, ist mit der Performanz-Prüfung die stärkere Ausrichtung an den tatsächlich aktuell vorliegenden individuellen Kompetenzen herauszustellen.

Somit lassen sich bezüglich der zur Analyse der methodischen Ausgestaltung genutzten Kriterien teilweise normative Aussagen treffen, die eine vergleichende Beurteilung der analysierten Verfahren erlauben. Insgesamt sind jedoch die kohärente Gestaltung sowie der Erreichungsgrad der eigenen Zielsetzungen des jeweiligen Verfahrens für eine Bewertung ausschlaggebend.

Hinsichtlich der **bildungspolitischen Zielsetzungen** muss jedes Verfahren vor dem Hintergrund seiner eigenen Ziele und Intentionen beurteilt werden. Zudem ist m. E. auch hier die kohärente Gestaltung des gesamten Verfahrens ein wesentlicher Beurteilungsmaßstab. Dennoch lassen sich auch hier teilweise normative Aussagen treffen, welche eine Bewertung der institutionellen Gestaltung erlauben.

Zunächst lässt sich bezüglich des Kriteriums **„Akteure“** sagen, dass eine klare Festlegung der Funktionen bestimmter Akteure als vorteilhaft anzusehen ist. Die



Rollen der einzelnen Akteure sollten durch das Verfahren optimalerweise eindeutig definiert und vorgegeben werden. Dieser Aspekt ist insbesondere in Bezug auf europäische Verfahren von großer Bedeutung, da diese die Zuständigkeiten zwischen nationalen und europäischen Akteuren klar festlegen sollten. Bezüglich der Akteurskonstellationen sind die in Kapitel 5.1.5.2 ausgeführten Analyseaspekte auch in einer vergleichenden Betrachtung der Verfahren zu berücksichtigen. Hier kann jedoch keine normative Wertung vorgenommen werden, welche Akteurskonstellationen als vorteilhaft anzusehen sind. Diesbezüglich sei zudem auf die noch folgende Bewertung der ‚Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen‘ sowie des Kriteriums ‚Koordinationsmechanismen‘ verwiesen.

In Bezug auf das Kriterium ‚**Normen und Standards**‘ lässt sich vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse fordern, dass ein Verfahren in jedem Fall Bewertungsstandards vorgeben sollte. Dies gilt für alle drei Verfahrenstypen gleichermaßen. Des Weiteren sind Verfahren, welche berufliche Standards berücksichtigen, in Bezug auf ihre Arbeitsmarktrelevanz als tendenziell positiv zu bewerten, während Verfahren, die Bildungsstandards enthalten, tendenziell positiv im Hinblick auf ihre Verankerung im und ihren Bezug zum formalen Bildungssystem bewertet werden können. Bezüglich der Unterscheidung zwischen Input-, Prozess- und Outputstandards kann festgehalten werden, dass die Vorgabe von Input- sowie Prozessstandards sowohl für die ein Verfahren umsetzenden Institutionen als auch für die individuellen Nutzer den Vorteil bietet, dass beide Seiten damit an Sicherheit bezüglich des Ablaufs und der Qualität des Verfahrens gewinnen. Dagegen ist die Vorgabe von Outputstandards zwangsläufig erforderlich, um eine Referenzgröße zu haben, zu welcher die individuellen Kompetenzen in Bezug gesetzt werden können und auf deren Grundlage über eine formale Anerkennung entschieden werden kann.

Das Kriterium ‚**Verfügungsrechte**‘ hat eine institutionelle und eine individuelle Perspektive. In Bezug auf die ‚Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen‘ ist eine eindeutige und überschneidungsfreie Verteilung der Verfügungsrechte als positiv zu bewerten. Zudem sind bezüglich ihrer Akzeptanz durch die bestehenden Akteure Verfahren als vorteilhaft einzuschätzen, welche deren Verfügungsrechte nicht beschränken oder beeinträchtigen. Sofern durch ein Verfahren neue Verfügungsrechte an die Akteure vergeben werden, sind solche Verfahren positiv zu bewerten, im Rahmen derer eine solche Vergabe auf der Grundlage eines klar geregelten Akkreditierungssystems erfolgt. In Bezug auf die individuellen Verfügungsrechte bzw. die Berechtigungen ergibt sich für die Individuen ein höherer Nutzen aus den Verfahren, die zu Berechtigungen im formalen Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt führen. Dabei sind Berechtigungen weiter nach ihrem Umfang und ihrer Gültigkeit zu unterscheiden und zu beurteilen.

Die Analyse zeigt, dass die Verfahren zum größten Teil unterschiedliche **Koordinationsmechanismen** enthalten. In einer vergleichenden Betrachtung der Verfahren sollte hinsichtlich einer normativen Bewertung Bezug genommen werden auf die Ausführungen in Kapitel 4.1.2.3 sowie Kapitel 4.2. Grundsätzlich ist mit einer hierarchischen Koordination der Vorteil einer besseren und einheitlicheren Durchsetzbarkeit und der zentralen Steuerung des Verfahrens verbunden. Dagegen bietet der Koordinationsmechanismus Markt für die Nachfrager bei einem funktionierenden Wettbewerb den Vorteil, dass sie zwischen den verschiedenen Anbietern und deren Angeboten wählen können und diese ihre Angebote aufgrund der Konkurrenzsituation optimal (weiter-)entwickeln müssen. Ähnlich stellt sich die Situation bezüglich der kompetitiven OMK dar. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit in diesen Fällen tatsächlich eine Konkurrenzsituation gegeben ist. Netzwerkstrukturen sind im Rahmen der Verfahrenskoordination aus dem Grund positiv zu bewerten, dass sie eine gute Einbindung aller Akteure und somit auch eine Berücksichtigung deren unterschiedlicher Interessen gewährleisten. Dieser Vorteil gilt ebenso für die deliberative OMK.

Im Hinblick auf die Nutzung verschiedener Instrumente des **Signalings und Screenings** ist m. E. insgesamt stets eine hohe Aktivität beider Seiten, d. h. sowohl der anerkennenden Stelle als auch des Individuums, als positiv zu bewerten, da die aufgezeigten im Rahmen der Anerkennung von Kompetenzen bestehenden Informationsasymmetrien dadurch beseitigt oder zumindest vermindert werden können. Zugleich ist darauf zu achten, dass beide Seiten (Individuum und anerkennende Stelle) über ausreichende Möglichkeiten verfügen, Instrumente des Signalings und Screenings zu nutzen.

- **Ausbau der empirischen Datenbasis**

Um die bestehenden Verfahren auf einer fundierten Grundlage einschätzen zu können und darauf aufbauend konkrete Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung dieser oder zur Entwicklung neuer Verfahren geben zu können, müssten mehr empirische Daten erhoben werden. Diese sollten insbesondere Aussagen über den Nutzen und die Kosten der Verfahren ermöglichen.

Bei der Analyse des Nutzens der Verfahren sind verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen. Neben dem individuellen Nutzen sind zudem der volkswirtschaftliche sowie der gesamtgesellschaftliche Nutzen in diese Untersuchungen einzubeziehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bieten hinsichtlich des Kriteriums ‚Berechtigungen der Individuen‘ erste Hinweise auf den individuellen Nutzen. Jedoch wären diesbezüglich auf einzelne Individuen bezogene qualitative Studien erforderlich, die den über die (pauschalen) Berechtigungen hinausgehenden mit den Verfahren verbundenen individuellen Nutzen erheben. Diesbezüglich sind künftig verstärkt Evaluationen der Verfahren erforderlich.

In Bezug auf die hier analysierten Verfahren liegen bisher explizit als solche ausgewiesene Evaluationen für die folgenden Verfahren vor: Europass, ProfilPASS, Youthpass, VAE, Realkompetanzen und IT-WBS.<sup>2358</sup> Diese Evaluationen zeichnen sich durch sehr unterschiedliche Qualität, Umfang und Aktualität aus. Evaluationen der Verfahren sollten künftig systematisch durchgeführt werden. Dabei sind wie bereits angesprochen der Nutzen und die Kosten der Verfahren zwei wesentliche Aspekte, über die es gilt, fundierte empirische Daten zu erheben. Zudem ist ein wichtiger Aspekt, der bisher kaum wissenschaftlich untersucht wurde und auch in den vorliegenden Evaluationsstudien kaum berücksichtigt wurde, inwieweit die Verfahren tatsächlich informell und non-formal erworbene Kompetenzen berücksichtigen. Hierüber könnte eine detaillierte Analyse der Nutzer der Verfahren sowie deren biografischer Hintergründe ebenso Aufschluss geben wie eine detaillierte Untersuchung der von den Verfahren tatsächlich angewendeten Methoden.

In Bezug auf die Kosten der Verfahren ist es wichtig, nicht nur die direkten monetären Kosten der Verfahren zu erfassen. Vielmehr sind auch die Kosten für die Organisationen, welche diese Verfahren institutionell implementieren und ihr Personal entsprechend qualifizieren müssen, zu erheben. Weiter ist es wichtig, mehr Daten darüber zu gewinnen, welcher Aufwand durch das Verfahren für das Individuum entsteht. Auch hier ist der zeitliche Aufwand ein wichtiger Faktor, worüber bisher kaum Daten vorliegen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund zu beachten, dass die Kosten eines Verfahrens sowohl für die Organisationen als auch für die Individuen ein wesentlicher Aspekt sein können, der sie von der Nutzung des Verfahrens abhält.

Weiter besteht m. E. insgesamt Forschungsbedarf dahin gehend, ob die konzeptionellen Gestaltungen der Verfahren in der Praxis auch so umgesetzt werden. In dieser Untersuchung wurden die Analyse und die Typisierung der Verfahren auf Grundlage der konzeptionell vorgesehenen (und durch die Experten aus ihrer Sicht bestätigten) methodischen Ausgestaltung der Verfahren vorgenommen. Hier wäre jedoch empirisch zu überprüfen, ob die konzeptionell vorgesehenen Methoden so auch in der Realität umgesetzt werden.

Ein weiteres Defizit ist darin zu sehen, dass bisher nur wenige Studien über die Ausgestaltung der teilweise mit den Anerkennungsverfahren verbundenen Beratungssysteme vorliegen.<sup>2359</sup> So ist bisher kaum erforscht, inwieweit für die Individuen tatsächlich Möglichkeiten bestehen, die bestehenden Beratungssysteme zu nutzen, und inwieweit sie diese Möglichkeiten nutzen. Zudem fehlen detaillierte Untersuchungen über die Informationsbereitstellung hinsichtlich der Verfahren. Hier

---

2358 Vgl. Otero et al. (2008a; 2008), Dipf/DIE/IES (2006; 2006b), SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010), Besson (2008), vox (2002) sowie Weißmann (2008).

2359 Hier ist beispielsweise auf die Studie von Pilz et al. zu verweisen. Vgl. hierzu u. a. Pilz/Hellwig (2007) sowie Pilz/Thiel (2006).

konnten in dieser Untersuchung Informationen darüber ermittelt werden, welche Möglichkeiten der Informationsbereitstellung von den Verfahren genutzt werden. Es sind jedoch weitere Studien erforderlich, inwieweit diese Informationen von den potenziellen Nutzern verstanden werden und inwiefern sie ihnen bei der Erreichung ihrer Zielsetzungen und vor allem bei der Verfahrensauswahl im Hinblick auf ihre Zielsetzungen helfen.

Die obigen Informationen und Daten bilden eine zentrale Grundlage für die weiterführende Analyse des Nutzens, der Wirkungen sowie der Hemmnisse bestehender Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen.

### ● **Aufarbeitung des Theoriedefizits**

Neben dem bisher fehlenden systematischen Vergleich der Verfahren sowie den bisher unzureichenden empirischen Daten über die Verfahren lässt sich darüber hinaus ein deutliches Theoriedefizit in Bezug auf die Problematik der Anerkennung von Kompetenzen feststellen. Dieses wird bereits durch die sehr unscharfe und pragmatische Verwendung der relevanten Begrifflichkeiten deutlich.<sup>2360</sup> Zudem lässt sich bisher keine Theorie identifizieren, welche explizit auf die Anerkennung von Kompetenzen Bezug nimmt.<sup>2361</sup> In dieser Untersuchung wurden daher verschiedene als relevant erachtete theoretische Ansätze auf ihren Nutzen hinsichtlich der Analyse von Anerkennungsverfahren überprüft und bei der Auswahl der Analysekriterien berücksichtigt. Dies stellt einen Beitrag zur stärkeren theoretischen Fundierung der Thematik dar.

Weiter ist festzustellen, dass zahlreiche der hier analysierten Verfahren ein sehr pragmatisches und theoretisch kaum fundiertes Kompetenzverständnis zugrunde legen. Dies ist insbesondere dahin gehend als problematisch zu erachten, als dass damit der Bezugspunkt der Anerkennung der Kompetenzen zum Teil unklar bleibt. Des Weiteren werden von den Verfahren unterschiedlichste Normen und Standards festgelegt, die einzuhalten sind. Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff und den sich daraus für das Verfahren ergebenden Konsequenzen erfolgt jedoch nicht.<sup>2362</sup>

Im Rahmen der Analyse wurde deutlich, dass die Verfahren sich teilweise ausschließlich oder vornehmlich auf bestimmte Bereiche<sup>2363</sup> beziehen. Inwieweit die

---

2360 Vgl. hierzu Kapitel 3.

2361 Mit der Anerkennung im gesellschaftlichen Kontext haben sich theoretisch bisher vor allem Honneth (1992) sowie Ricoeur (2004) auseinandergesetzt.

2362 Vgl. hierzu in dieser Arbeit insbesondere Kapitel 5.1.6.

2363 Dies können sowohl bestimmte Bereiche des formalen Bildungssystems oder des Beschäftigungssystems als auch bestimmte Lernformen sein.

Verfahren jedoch gegebenenfalls miteinander kompatibel sind oder in eine kohärente Strategie des lebenslangen Lernens eingebunden sind, wurde hier nicht untersucht. Die Kompatibilität der Verfahren ließe sich durch weitere Studien ermitteln. Zudem ist hier zu klären, inwieweit mit der stärkeren Verzahnung der einzelnen Verfahren überhaupt ein potenzieller Nutzen verbunden ist. Hier wäre ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, wie die bestehenden Verfahren genutzt werden können, um eine Anrechnung zwischen den verschiedenen in dieser Untersuchung identifizierten Bereichen<sup>2364</sup>, auf die sich die Verfahren vorwiegend beziehen, zu ermöglichen. Ergebnis dahingehender Untersuchungen kann neben einer Weiterentwicklung der bestehenden Verfahren auch der Bedarf nach neuen Verfahren sein.

## 7.4 Erste Handlungsempfehlungen für Deutschland

Bevor nun mögliche Handlungsempfehlungen zur künftigen Verbesserung der Anerkennung von Kompetenzen in Deutschland gegeben werden, wird der in dieser Untersuchung analysierte Themenbereich kurz in Bezug zum Status quo in Deutschland gesetzt.

Die hier analysierten Verfahren wurden nach den in Kapitel 6 ausgewiesenen Kriterien ausgewählt.<sup>2365</sup> Betrachtet man die Verfahrensauswahl in Bezug auf die nationale Verortung der Verfahren, so fällt auf, dass mit dem IT-Weiterbildungssystem sowohl ein deutsches Verfahren ausgewählt wurde, welches dem autonomen Typ zugeordnet wurde, als auch mit dem ProfilPASS ein deutsches Verfahren analysiert wurde, das als sekundierend in die Typologie eingeordnet werden konnte. Lediglich für den integrativen Verfahrenstyp lässt sich feststellen, dass kein deutsches Verfahren in der Analyse berücksichtigt wurde. Dies liegt auch darin begründet, dass ein weite Bereiche des (Berufs-)Bildungssystems abdeckendes Verfahren, welches auch quantitativ von Bedeutung ist, derzeit in Deutschland fehlt. Zwar gibt es beispielsweise mit der Externenprüfung oder auch mit den Zulassungsverfahren der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studienbewerber in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems bereits Verfahren, die in gewissem Maße die Anerkennung von zuvor erworbenen Kompetenzen ermöglichen. Jedoch liegt in Deutschland kein national einheitlicher bildungsbereichsübergreifender Ansatz vor.<sup>2366</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Feststellung sollen die Ergebnisse der Verfahrensanalysen im Weiteren genutzt werden, um einige erste Handlungsempfehlungen für

---

2364 Dies sind die Teilsysteme des formalen Bildungssystems, die Privatwirtschaft sowie der Non-Profit-Sektor.

2365 Diese Kriterien sind die folgenden gewesen: 1. Abdeckung des gesamten Feldes der Anerkennung von Kompetenzen, 2. Verbreitungsgrad bzw. Bedeutsamkeit der Verfahren in ihrem nationalen oder im gesamteuropäischen Kontext und 3. Verschiedenartigkeit der Verfahren in der Gesamtschau.

2366 Vgl. hierzu ausführlich Annen/Bretschneider (2011).

die nationale Entwicklung der Anerkennung von Kompetenzen in Deutschland zu formulieren. Diese zeigen jedoch nur einzelne Möglichkeiten auf und bleiben aufgrund der Komplexität der Thematik zwangsläufig unvollständig. Teilweise erfordert die Entwicklung weiterer Handlungsempfehlungen auch zunächst die Durchführung konkreter Forschungsarbeiten und die Erhebung umfassender empirischer Daten, worauf in Kapitel 7.3 durch das Aufzeigen von Forschungsdesiderata bereits eingegangen wurde.

Bevor auf den in Deutschland als defizitär identifizierten Bereich der integrativen Verfahren eingegangen wird, sollen zunächst die beiden Bereiche der autonomen und der sekundierenden Verfahrenstypen betrachtet werden.

Das ProfilPASS-System lässt sich als ein kohärent gestaltetes<sup>2367</sup>, inzwischen relativ weitverbreitetes Verfahren charakterisieren. Perspektivisch sollten verstärkt Möglichkeiten genutzt werden, dieses Verfahren enger mit den von europäischer Seite entwickelten Verfahren, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert wurden, zu verbinden (Europass-Portfolio und Youthpass). Hier ließen sich vor allem im Bereich der Beratung im Vorfeld der Verfahren Synergieeffekte nutzen. Eine mögliche Handlungsoption wäre es, ein gemeinsames Beratungssystem aufzubauen, das die potenziellen Nutzer über die verschiedenen Verfahren aufklärt und Bezüge zwischen diesen aufzeigt, um den Individuen so die Abschätzung des eigenen Nutzens durch das Verfahren zu erleichtern. In ein solches Beratungssystem sollten dann auch weitere in Deutschland bestehende Verfahren, die zum sekundierenden Typ gehören, integriert werden. Daneben können sich die drei obigen Verfahren<sup>2368</sup> methodisch ergänzen. Hier sollte die teilweise bereits praktizierte Integration von Elementen anderer Verfahren<sup>2369</sup> weiter ausgebaut werden.

Bezüglich der beiden weiteren in dieser Arbeit analysierten nationalen Verfahren des sekundierenden Typs lassen sich ebenfalls Elemente identifizieren, welche in Deutschland durch das ProfilPASS-System oder auch andere Verfahren dieser Art aufgegriffen werden könnten. So sind die umfassenden Zertifizierungs- und Akkreditierungsstrukturen des CH-Q-Ansatzes ein Element, das derzeit im Rahmen des ProfilPASS-Systems noch nicht derart ausgeprägt entwickelt ist. Ein weiterer Ausbau solcher Strukturen würde jedoch die Qualitätssicherung des Verfahrens optimieren und damit seine Wertigkeit Dritten gegenüber noch besser dokumentieren. Ein Element des französischen bilan, welches m. E. in Deutschland künftig aufgegriffen werden sollte, ist die gesetzliche Verankerung dieses Verfahrens. Speziell die in Frankreich ebenfalls im Gesetz festgelegte Möglichkeit, für die Durchführung eines

---

2367 Die Kohärenz des Verfahrens wird insbesondere in Tabelle 1 deutlich.

2368 Dies sind das ProfilPASS-System, das Europass-Portfolio und der Youthpass.

2369 Der Europass-Lebenslauf wird momentan beispielsweise bereits als Grundlage im Rahmen einer ProfilPASS-Beratung genutzt.

bilan Bildungsurlaub nehmen zu können, ließe sich entsprechend auch in Deutschland gesetzlich verankern.

Insgesamt sollten in Deutschland Verfahren des sekundierenden Typs, namentlich vor allem das ProfilPASS-System, weiter ausgebaut werden, da diese Verfahren bezogen auf den Prozess der Anerkennung von Kompetenzen einen wichtigen Beitrag insbesondere bezogen auf die Phasen der Identifizierung und der Bewertung/ Beurteilung leisten.

Für den Bereich der Verfahren des autonomen Typs kann zunächst festgestellt werden, dass die beiden hier analysierten europäischen Verfahren in Deutschland entsprechend ihrem europaweiten Entwicklungsstand gut etabliert sind. Diese beiden Verfahren decken Kompetenzbereiche ab, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden und bezüglich derer eine aktuelle standardisierte Form des Nachweises bzw. Zertifikates als sinnvoll zu erachten ist. Die beiden Verfahren sind teilweise auch bereits in das formale Bildungssystem eingebunden, wobei hier m. E. noch Entwicklungspotenziale bestehen. Hier setzen die Verantwortlichen, wie in der Analyse deutlich wurde, die zu empfehlende Strategie einer verstärkten Kooperation mit Akteuren des formalen Bildungssystems bereits um. Diese Strategie sollte weiterhin verfolgt und ausgebaut werden. Jedoch verfügt Deutschland mit dem IT-Weiterbildungssystem auch bereits über ein nationales Verfahren, welches die Verbindung der Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen mit den formalen Qualifikationen in dieser Branche gewährleistet. Derartige Verfahren ließen sich auch für andere Sektoren entwickeln. Dieser Weg sollte künftig vor allem deswegen verfolgt werden, weil die Bedeutung non-formalen und informellen Lernens erwartungsgemäß weiter zunimmt, beispielsweise aufgrund der zunehmenden Dynamik betrieblicher Anforderungen.<sup>2370</sup> So impliziert m. E. das Konzept des lebenslangen Lernens bereits eine steigende Bedeutung des non-formalen und informellen Lernens. Ein weiterer Vorteil von Verfahren, die wie das IT-Weiterbildungssystem stärker am Lernen in Arbeitsprozessen orientiert sind, ist der höhere Aussagewert und die größere Aktualität dieser Zertifikate in Bezug auf betriebliche Anforderungen im Vergleich zu formalen Qualifikationen. Dass ein solches System für die durch hohe Dynamik gekennzeichnete IT-Branche entwickelt wurde, ist somit gut nachzuvollziehen. Perspektivisch bietet das Verfahren jedoch gute Anknüpfungspunkte für andere Branchen. Dabei sollten vor allem die Erkenntnisse der verschiedenen Evaluationen dieses Verfahrens genutzt werden.<sup>2371</sup>

---

2370 Vgl. hierzu Weiß (2007; 2009). Zur bisherigen Bedeutungszunahme des non-formalen und informellen Lernens vgl. insbesondere Kapitel 1.1.

2371 Die aktuellen Ergebnisse des BIBB-Projektes „Evaluierung des IT-Weiterbildungssystems: Untersuchung des Nutzens der IT Weiterbildung und des Verbleibs von Operativen und Strategischen Professionals“ werden in Kürze vorliegen.

In Bezug auf Verfahren des integrativen Typs wurde oben bereits der Befund gestellt, dass ein solches umfassendes nationales Verfahren in Deutschland fehlt. Hier sind bisher lediglich die oben genannten, in einzelnen Bildungsbereichen angewendeten Verfahren vorhanden. Diese werden jedoch je nach Institution sehr unterschiedlich umgesetzt. Das Fehlen eines umfassenden integrativen Verfahrens ist besonders insofern negativ, als dass der integrative Ansatz am besten die Kombination aus formativen und summativen Zielsetzungen vereint. Zudem beinhaltet dieser Ansatz den Vorteil, dass er in der Regel die bestehenden Akteure sehr stark einbindet und somit tendenziell durch eine hohe Akzeptanz gekennzeichnet ist.<sup>2372</sup>

Momentan versucht man in Deutschland, für den Hochschulbereich im Rahmen der ANKOM-Initiative Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von zuvor erworbenen beruflichen Kompetenzen zu etablieren. Im Bereich der beruflichen Bildung werden innerhalb des DECVET-Projektes Verfahren zur Anrechnung zwischen verschiedenen Bereichen der Berufsbildung entwickelt. Diese Maßnahmen laufen jedoch derzeit lediglich in Form von Projekten ab. Diese Situation ähnelt der in den Niederlanden und Norwegen zu Beginn der Aktivitäten, die dort zu den national einheitlichen Ansätzen geführt haben. In Deutschland sollte daher nach der Phase des projektförmigen Entwickelns und Erprobens der Verfahren durch die Akteure in jedem Fall eine zweite Phase folgen, in der ein nationales Verfahren sowohl gesetzlich als auch institutionell verankert und unterstützt wird. Institutionell ist beispielsweise nach norwegischem, französischem oder niederländischem Vorbild die Einrichtung eines zentralen Akteurs für die Weiterentwicklung und Förderung des Verfahrens eine zu empfehlende Maßnahme. Eine weitere Handlungsoption ist das Aushandeln eines einheitlichen nationalen Qualitätscodes, wie es in den Niederlanden geschehen ist. Noch eher zu empfehlen wäre jedoch nach französischem oder norwegischem Vorbild die gesetzliche Verankerung eines national einheitlichen Ansatzes, der von allen Bildungsinstitutionen gleichermaßen anzuwenden ist. Im Rahmen eines solchen Gesetzes sollte zum einen der grobe Ablauf bzw. die Vorgehensweise bei der Umsetzung des Verfahrens vorgegeben werden, und zum anderen sollte darin ein individuelles Recht jedes Bürgers auf die Nutzung eines solchen Verfahrens festgeschrieben werden. Als problematisch hat sich die Vorgehensweise in Großbritannien erwiesen, wo das NVQ-System von staatlicher Seite sehr stark vorangetrieben wurde und umfassende Akteursstrukturen neu etabliert wurden, weitgehend ohne dabei die zuvor bestehenden Akteure zu berücksichtigen und ohne das Verfahren durch eine gesetzliche Grundlage zu stützen. Um die Akzeptanz eines Verfahrens zu gewährleisten, wird daher die Berücksichtigung und Einbindung der

---

2372 Innerhalb der in dieser Arbeit analysierten Verfahren bildet hier lediglich das NVQ-System eine Ausnahme, was in diesem Falle auch zu Akzeptanzproblemen geführt hat.



bestehenden Akteure bei der Entwicklung und Einführung des Verfahrens sowie die Schaffung einer gesetzlichen Grundlage für das Verfahren empfohlen.<sup>2373</sup>

Um einen Ansatzpunkt zu haben, auf welche Zertifikate und Abschlüsse sich ein dem integrativen Verfahrensansatz zugrunde liegendes Gesetz bezieht, zeigen die Erfahrungen in Frankreich, dass sich ein Qualifikationsrahmen hierfür grundsätzlich eignet. Ähnlich ist das Vorgehen in Großbritannien, wo die NVQs ebenfalls in einen Referenzrahmen eingeordnet werden. Dagegen ist das norwegische System, welches ebenfalls über eine gesetzliche Grundlage verfügt, breiter angelegt. Meines Erachtens sollten die Qualifikationen und Zertifikate, welche künftig im Deutschen Qualifikationsrahmen verortet sind, in jedem Fall für ein nationales integratives Anerkennungsverfahren offenstehen. Die Ausdehnung eines solchen Verfahrens auf Bereiche neben dem formalen Bildungssystem, wie insbesondere den Non-Profit-Sektor, ist politisch zu entscheiden. Eine solche Ausdehnung ist grundsätzlich als sinnvoll zu erachten.

Neben der gesetzlichen und der institutionellen Verankerung empfiehlt sich auch die Entwicklung konkreter Methoden, wie beispielsweise das ‚berufliche Testen‘ in Norwegen, um die Akteure mit der Umsetzung des Verfahrens nicht zu überfordern und sie dabei zu unterstützen. Die Vorgabe von konkreten Phasen, die im Rahmen des Verfahrens zu durchlaufen sind, ist zu empfehlen, um eine landesweit einheitliche Umsetzung zu gewährleisten. Zu Abweichungen hinsichtlich der konkreteren Ausgestaltung dieser Phasen wird es erwartungsgemäß ohnehin kommen. Diese Freiheit sollte den Akteuren jedoch in jedem Fall zugestanden werden, um das Verfahren an die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und Bedürfnisse anzupassen. Die weitgehend einheitliche Umsetzung eines solchen Verfahrens durch die bestehenden Akteure des formalen Bildungssystems hätte den Vorteil, dass diese das Verfahren jeweils nur im Rahmen ihrer eigenen Verantwortungsbereiche anwenden und damit auch nur solche Zertifikate und Abschlüsse vergeben würden, zu deren Vergabe sie bis dahin auch berechtigt sind. Dies bietet den Vorteil der institutionellen Kontinuität.

Ein weiteres auch für Deutschland zu empfehlendes Element, was sich in Frankreich bereits bewährt hat und in Norwegen derzeit entwickelt wird, ist ein Beratungssystem, welches potenziellen Nutzern des Verfahrens Informationen über den Ablauf und den Nutzen des Verfahrens liefert. Hier kann vor allem der französische Ansatz als Vorbild genutzt werden. Dieser zeichnet sich durch ein sehr umfassendes Beratungssystem aus, welches neben der Beratung durch die zertifizierenden Einrichtungen selbst auch ein Netzwerk weiterer Akteure etabliert hat, das auf die Beratung bezüglich des Anerkennungsverfahrens spezialisiert ist.<sup>2374</sup>

---

2373 Vgl. hierzu Hyland (2007).

2374 Siehe hierzu insbesondere Abbildung 80.

Vor dem Hintergrund der sowohl im norwegischen als auch im französischen Gesetz vorgegebenen Anforderung einer mehrjährigen vorherigen beruflichen Tätigkeit lässt sich generell die Empfehlung aussprechen, trotz der mit einem integrativen Anerkennungsverfahren verbundenen stärkeren Output- und Kompetenzorientierung die Berücksichtigung von Inputkriterien nicht vollkommen zu vernachlässigen. Dies sollte nicht nur bei der Zulassung zum Verfahren eine Rolle spielen, sondern auch bei der Identifizierung, Bewertung und der Validierung der individuellen Kompetenzen. Ein völliges Außerachtlassen von Inputkriterien ist auch mit Blick auf die in Großbritannien mit dem NVQ-System gesammelten Erfahrungen nicht zu empfehlen.<sup>2375</sup> Insgesamt sollte die Kompetenzorientierung in enger Abstimmung mit den betroffenen Akteuren vorangetrieben werden, um die Akzeptanz zu fördern und die Umsetzung für die Akteure gut handhabbar zu machen.

Hinsichtlich der beiden dem integrativen Typ zugeordneten europäischen Verfahren kann festgestellt werden, dass diese in Deutschland entsprechend ihrem gesamteuropäischen Entwicklungsstand etabliert sind. ECTS kann im Hochschulbereich als umfassend eingeführt bewertet werden. Bezogen auf ECTS zeigen die Analyseergebnisse, dass es derzeit noch kaum zur Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen genutzt wird. Dieser Aspekt sollte daher zukünftig stärker berücksichtigt werden, um den im Verfahren gesetzten diesbezüglichen Zielsetzungen gerecht zu werden. Hier könnten in erster Linie auch die portfoliologische Methoden der sekundierenden Verfahren genutzt werden, um Kompetenzen zu identifizieren und zu beurteilen. Dadurch ließe sich die Individuenorientierung des ECTS steigern, und es stünden nicht nur vorhandene formale Qualifikationen im Vordergrund. Anders als ECTS befindet sich ECVET bisher noch in einem projektbezogenen Erprobungsstatus. In dieser Untersuchung wurden die Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung sowie die Möglichkeit der Unterteilung von Qualifikationen in Einheiten (*units*) als zwei zentrale begünstigende Faktoren zur nationalen Umsetzung des ECVET identifiziert. Aus diesem Grund ist zu empfehlen, die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung weiter voranzutreiben. Dies geschieht derzeit bereits im Rahmen verschiedener Projekte des BIBB und des BMBF.<sup>2376</sup> Bezüglich der Unterteilung von Qualifikationen in Einheiten scheinen in Deutschland besonders die Ausbildungsbausteine ein Modell zu sein, welches künftig Potenziale bietet, um die Anrechnung zwischen beruflicher Vorbereitung und beruflicher Erstausbildung zu verbessern. Aus diesem Grund kann – den positiven

---

2375 Vgl. Pilz (2009a).

2376 Hier sind insbesondere die folgenden Projekte zu nennen: „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“, „Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen“ und „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“.

Verlauf der derzeitigen Erprobung vorausgesetzt – empfohlen werden, künftig Ausbildungsbausteine auch für weitere Berufe als die bisher bestehenden zu entwickeln.

Ein zentraler Schritt auf dem Weg zur Implementierung eines integrativen nationalen Verfahrens zur Anerkennung von Kompetenzen ist die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In diesen sollten zunächst alle formal und non-formal zu erwerbenden Qualifikationen eingeordnet werden. Sofern ein Bedarf besteht, kann dieses Rahmenwerk durch sektorale Qualifikationsrahmen ergänzt werden, welche jedoch wiederum auf den DQR bezogen werden sollten. Wie non-formal und informell erworbene Kompetenzen in einem sektorbezogenen Rahmen berücksichtigt werden können, zeigt das Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Vorbereitend und ergänzend zu der formalen Anerkennung ermöglichen sekundierende Verfahren, wie beispielsweise der ProfilPASS, dem Individuum, die gesamte Bandbreite seiner Kompetenzen zu dokumentieren und in ein Anerkennungsverfahren einzubringen. Damit lautet die grundlegende Zielvorgabe ‚Entwicklung eines deutschlandweiten integrativen Verfahrens‘, wobei jedoch, wie aufgezeigt wurde, auch die autonomen und sekundierenden Verfahren ihre Berechtigung behalten.

# Anhang

## Anhang A: Interviewleitfaden

**Hinweis zum Interviewleitfaden:** Im Nachgang zu den Interviews stellte sich heraus, dass einige Aspekte dieses Leitfadens in Bezug auf die in die Analyse aufgenommenen Kriterien nicht mehr relevant sind. Dies liegt darin begründet, dass die theoretische Ausarbeitung parallel zur Durchführung der Interviews fortgeführt wurde. Alle Interviews wurden jedoch auf der Grundlage dieses Interviewleitfadens geführt.

### Interviewleitfaden

Was sind die Ziele des Verfahrens?

Welche Ziele verfolgen die einzelnen Akteure des Verfahrens?

#### A. Methodik

Welche Methoden werden im Rahmen des Verfahrens angewendet?

Welche Rolle spielt die Selbstbeurteilung bzw. die Fremdbeurteilung in dem Verfahren?

Inwieweit weist das Verfahren summative oder formative Komponenten auf?

Inwieweit ist das Verfahren anforderungs- oder subjektorientiert?

#### B. Lernprozess

In der folgenden Übersicht sind Elemente aufgeführt, wodurch sich die Bereiche Input, Prozess, Output und Outcome in einem Lernprozess operationalisieren lassen:

- **Input** (Rahmenbedingungen und Ressourcen der Bildungsmaßnahme): Lernende, Lehrende, Literatur und alle sonstigen Ausbildungsmaterialien
- **Prozess:** Einsatz bestimmter didaktischer Methoden
- **Output** (direkte Wirkung der Bildungsmaßnahme): Lernergebnisse/Kompetenzen oder Lernertrag der Bildungsmaßnahme
- **Outcome** (indirekte Wirkung der Bildungsmaßnahme): auf das Arbeitshandeln gerichteter Effekt des Outputs, Berufserfolg, Lebenserfolg

Ist ihr Verständnis der obigen Begriffe ggf. abweichend? Wenn es abweicht, wie ist ihr Verständnis?

Auf welche(s) Element(e) des Lernprozesses legt das Verfahren den Schwerpunkt?

Welche Gründe gibt es hierfür?

Welche Standards hinsichtlich Input, Prozess, Output bzw. Outcome gibt das Verfahren vor?

Welches Kompetenzverständnis liegt dem Verfahren zugrunde?

Wie ist dieses Kompetenzverständnis entstanden?

- a) Durch eine theoretische oder forschende Erarbeitung
- b) Durch die Verhandlung zwischen den Stakeholdern
- c) Von einer sonstigen Quelle entliehen oder adaptiert

Weitere Frage, je nachdem, was geantwortet wurde:

- a) Welches theoretische Konzept liegt zugrunde?
- b) Welche Stakeholder waren an dem Verhandlungsprozess in welcher Art und Weise beteiligt?
- c) Welche Quelle wurde herangezogen?

### **C. Institutioneller Rahmen**

Welche formellen Institutionen (z. B. staatliche Gesetze) beschränken die beteiligten Akteure (Individuen bzw. Organisationen)?

Welche informellen Institutionen (z. B. soziale/ökonomische Praxis, Vertrauen) beschränken die beteiligten Akteure (Individuen bzw. Organisationen)?

Welche Normen gibt das Verfahren vor?

Welche Standards gibt das Verfahren vor?

### **D. Akteursstrukturen und -beziehungen**

Welche Akteure sind beteiligt?

Welche Beziehungen bestehen zwischen den Akteuren?

Welche Verträge regeln ggf. die Beziehungen zwischen den Akteuren? Wie kommen diese Verträge zustande?

Welche Ziele/Interessen verfolgen die Akteure?

Gibt es im Rahmen des Verfahrens typische Interessenkonflikte?

Wie werden diese Interessenkonflikte gelöst?

Wie werden die Informationen über das Verfahren bereitgestellt (wo und in welchem Umfang zugänglich)?

Welche Informationen werden den unterschiedlichen Akteuren bereitgestellt?

Welche Informationen erhält die Zielgruppe und wie werden ihr diese zugänglich gemacht?

### **E. Rechte**

Welcher rechtliche Rahmen ist für das Verfahren relevant?

Über welche Rechte verfügen die einzelnen Akteure (z. B. Vergaberechte, Nutzungs-

rechte, Persönlichkeitsrechte, Informationsrechte)?  
Inwiefern sind die Rechte der Akteure beschränkt? Wodurch?  
Teilen sich ggf. mehrere Akteure bestimmte Rechte?  
Welche Rechte resultieren ggf. aus dem Verfahren für die Akteure?

### **F. Aufwand, Kosten und korrespondierende Aspekte**

Welche Kosten bzw. welcher nicht monetäre Aufwand entsteht bei dem Verfahren?  
Welche Kosten bzw. welcher Aufwand entstehen im Vorfeld des Verfahrens (z. B. Suchkosten für die Nutzer nach einem geeigneten Ansprechpartner bzw. Anbieter)?  
Welche Kosten bzw. welcher Aufwand entstehen im Rahmen der Anbahnung und der Vereinbarung?  
Welche Kosten bzw. welcher Aufwand entstehen bei der Durchführung des Verfahrens (Verhandlungs-, Kommunikations- und Entscheidungsaufwand)?  
Welche Kosten bzw. welcher Aufwand entstehen für Kontrolle oder Anpassungen?

Wie beurteilen sie die durch das Verfahren geschaffenen Werte/den Nutzen? Sind/ Ist diese(r) messbar?  
Nehmen bestimmte Akteure ggf. Investitionen speziell in Bezug auf das Verfahren vor (z. B. Investitionen in Personal oder Ausstattung)?  
Wie schätzen sie die Komplexität des Verfahrens ein (Heterogenität, Anzahl und Dynamik der externen Faktoren)?  
Wird das Verfahren autonom durchgeführt oder ist es in ein Netzwerk weiterer Verfahren bzw. Prozesse eingebettet?  
Wie ist das Verfahren quantitativ einzuschätzen (Angaben zur Anzahl der durchgeführten Verfahren)?

### **G. Koordinationsmechanismen**

Wie wird das Verfahren koordiniert?  
Welche Koordinationspartner sind am Verfahren beteiligt? Welche Rollen und Funktionen kommen diesen zu?  
Welche Rolle spielen die folgenden Aspekte bei der Koordination des Verfahrens: Preis, Vertrauen, formale Regeln?  
Wie lassen sich die Akteursbeziehungen charakterisieren: unabhängig, abhängig oder interdependent?  
Wie sehen die Zugangsbedingungen zum Verfahren aus: offen, geregelt oder begrenzt? Wer entscheidet über den Zugang zum Verfahren?  
Welchen Zeithorizont haben die Beziehungen der Akteure: kurz-, mittel- oder langfristig?  
Wie werden Konflikte zwischen den Akteuren gelöst?

## **H. Allgemeine Einschätzung soziologischer Aspekte**

Welche Bedeutung haben die folgenden Aspekte in dem Verfahren?

- Finanzielle Mittel
- Soziales Kapital (Netz sozialer Beziehungen)
- Habitus bzw. Persönlichkeit der Nutzer
- Kulturelle Güter (z. B. Lehrmittel wie Bücher)
- Titel bzw. Abschlüsse

## **I. Verfahrensgenese**

Welche anderen Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen hatten ggf. Einfluss auf das Verfahren?

Auf welche anderen Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen hatte das Verfahren ggf. Einfluss?

Wie hat sich das Verfahren im Laufe der Zeit entwickelt bzw. verändert? Warum ist dies geschehen?

Welche weiteren wichtigen Aspekte des Verfahrens gibt es, die durch die bisherigen Fragen nicht angesprochen wurden?

## Anhang B: Liste der Interviewpartner

Land <sup>2377</sup>	Institution <sup>2378</sup>	Funktion
Deutschland	BIBB	Forscher
Deutschland	BIBB	Entwickler
Deutschland	DLGI – Dienstleistungsgesellschaft für Informatik mbH	Umsetzer
Deutschland	Institut für praktische Interdisziplinarität	Entwickler
Deutschland	Nationale Agentur für Europa beim BIBB	Umsetzer
Deutschland	SALTO YOUTH Resource Center	Entwickler/Umsetzer
Deutschland	Universität	Umsetzer/Forscher
Deutschland	Universität	Umsetzer
Deutschland	Universität	Umsetzer
England	Cambridge Assessment	Entwickler/Umsetzer
England	QCDA – Qualifications and Curriculum Development Agency	Entwickler/Politikvertreter
Frankreich	CEDEFOP	Entwickler/Forscher
Frankreich	Centre de bilan de compétences <sup>2379</sup>	Umsetzer
Frankreich	Cereq – Centre d'études et de recherches sur les qualifications	Entwickler/Forscher
Frankreich	Commission Nationale de la Certification Professionnelle	Entwickler/Politikvertreter
Niederlande	Stiftung European Centre Valuation of Prior Learning	Umsetzer
Niederlande	Universität	Umsetzer/Forscher
Niederlande	Universität	Entwickler/Umsetzer
Norwegen	vox	Entwickler/Forscher
Österreich	ECDL International	Entwickler
Österreich	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft	Umsetzer/Forscher
Schweiz	EHB – Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung	Entwickler/Forscher
Schweiz	EHB – Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung/Berufsfachschule	Umsetzer
Schweiz	Gesellschaft CH-Q	Entwickler

2377 Hier wird die Nationalität der Interviewpartner angegeben. Sie wurden teilweise nicht zu den in ihrem Land genutzten nationalen Verfahren, sondern zu den hier ebenfalls untersuchten europäischen Verfahren befragt.

2378 Hier wird die Institution angegeben, für die die befragten Experten derzeit tätig sind. Teilweise waren die Befragten in der Vergangenheit auch in anderer Funktion mit der Entwicklung oder Umsetzung der Verfahren befasst.

2379 Der Interviewpartner war bis kurz vor der Durchführung des Interviews jahrelang als Berater in einem *Centre de bilan de compétences* tätig.



## Anhang C: Musterdokument bilan de compétences



### RÉFÉRENTIEL QUALITÉ BILAN DE COMPÉTENCES

Items / Critères	Indicateurs possibles*
<p><b>1- POSITIONNEMENT PROFESSIONNEL :</b>  <b>« une démarche d'accompagnement et d'aide à la décision »</b></p> <p>Le centre de bilan a un rôle d'accompagnement et de conseil. Les moyens mobilisés et la démarche proposée contribuent à rendre le bénéficiaire acteur de son bilan dans le respect de sa personne. Il est conseillé et non jugé. Le dispositif vise à clarifier et à faciliter le nécessaire engagement personnel dans la démarche.</p>	<p><b>1- QUELLES SONT LES MODALITES D'ACCOMPAGNEMENT RETENUES ?</b></p> <p><b>Exemples :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Document clarifiant le cadre de travail et les engagements réciproques<sup>1</sup></li> <li>- Existence d'un référent (quand il y a plusieurs intervenants)</li> <li>- Explication des objectifs et des méthodes utilisées à chaque phase (supports utilisés...)</li> <li>- Modalités d'orientation vers des personnes ressources,</li> <li>- Méthodes d'individualisation utilisées,</li> <li>- Supports de préparation des enquêtes,</li> <li>- ...</li> </ul> <p><b>2- LE DOCUMENT DE SYNTHESE</b></p> <p>Est-il conforme à ce positionnement ? Formulations utilisées (pas de jugements, pas d'éléments de vie privée, énoncé d'éléments objectifs...).</p>

\* Les indicateurs sont non seulement des moyens d'évaluation de conformité mais bien également des indications pour le prestataire dans une perspective d'auto positionnement



Items / Critères	Indicateurs possibles <sup>1</sup>
<p><b>2- PROFESSIONNALISME DE LA STRUCTURE ET DES INTERVENANTS</b></p> <p>Les moyens humains mobilisés par la structure sont adaptés aux objectifs du bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expérience sur ce champ (réalisation d'un nombre significatif de bilans*),</li> <li>- existence d'une équipe pluridisciplinaire composée de professionnels aux compétences actualisées,</li> <li>- fiabilité des méthodologies...</li> </ul> <p>* Au minimum 15 bilans de compétences réalisés financés par le Fongecif Île-de-France chaque année.</p>	<p><b>Comment la structure garantit-elle son professionnalisme et celui des intervenants sur les points suivants ?</b></p> <p><b>1- LA COMPOSITION DE L'EQUIPE</b> Types de professionnels : expérience, parcours, spécificités... (pluridisciplinarité garantissant un regard pluriel) et les critères de recrutement.</p> <p><b>2- LA MAITRISE DES METHODOLOGIES ET DES OUTILS</b> Expertise spécifique pour des outils (psychologue pour l'interprétation des tests, habilitations...).</p> <p><b>3- TOUS LES ELEMENTS</b> Pour garantir le professionnalisme des intervenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Parcours de professionnalisation</b> interne (tutorat, formation externe, coaching...)</li> <li>- <b>Modalités de travail collectif</b> garantissant l'homogénéité du service : construction, appropriation et utilisation de méthodologies communes, réunions régulières d'équipe.</li> <li>- Moyens mobilisés pour permettre au consultant <b>de prendre du recul</b> sur sa pratique (analyse de pratique, supervision, régulation ...)</li> <li>- <b>Mise en place d'un suivi régulier</b> permettant de veiller à la conformité des documents de synthèse</li> <li>- Moyens mobilisés pour favoriser <b>l'ancrage dans la réalité économique.</b></li> </ul> <p><b>4- L'ENGAGEMENT DANS UNE AUTRE DEMARCHE QUALITE (LABEL OPQF / OPQCM, NORME AFNOR, NORME ISO....)</b></p>

<sup>1</sup> Précisé dans un document FONGECIF

\* Les indicateurs sont non seulement des moyens d'évaluation de conformité mais bien également des indications pour le prestataire dans une perspective d'auto positionnement



Items / Critères	Indicateurs possibles*
<p><b>3- OBJECTIF DE CLARIFICATION DES ATOUTS, DES PRIORITÉS ET DES AXES DE PROGRES</b></p> <p>A la fin du bilan, le bénéficiaire doit être en mesure de repérer ses points d'appui, ses priorités et ses axes de progrès lui permettant d'élaborer un projet professionnel.</p>	<p><b>1- LE DOCUMENT DE SYNTHESE</b>  <b>Précise t-il ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des points d'appui précis étayés</li> <li>- Des hypothèses d'évolution argumentées</li> </ul> <p><b>2- Quels sont les MOYENS SPECIFIQUES mobilisés par le centre pour favoriser L'APPROPRIATION du travail réalisé par le bénéficiaire et lui permettre d'argumenter son (ou ses) projets ?</b></p> <p>Par exemple : outils de synthèse spécifiques au bénéficiaire (synthèses intermédiaires formalisées par écrit), entretiens spécifiques d'argumentation de projet...).</p>
<p><b>4- ANCRAGE ECONOMIQUE ET VERIFICATION DE LA FAISABILITE</b></p> <p>Le bilan doit permettre à la personne de vérifier par une exploration documentaire appropriée et par des informations de terrain fiables la faisabilité des hypothèses professionnelles envisagées.</p>	<p>Quels sont les moyens mobilisés par le centre pour favoriser la confrontation avec l'environnement en ce qui concerne :</p> <p><b>1- LA DEMARCHE PROPOSEE, PAR EXEMPLE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps et place consacrés dans le bilan à cette recherche</li> <li>- Modalités de vérification sur le terrain : contacts, réseau, supports...</li> </ul> <p><b>2- LES MOYENS ET OUTILS TECHNIQUES PROPOSES :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualisation et richesse de l'offre documentaire mise à disposition</li> <li>- Mise à disposition de supports de questionnement</li> <li>- Mise à disposition d'un accès Internet sur des sites ressources (regroupement de sites par thème dans les favoris : VAE, formation, métiers, création d'entreprise,...)</li> </ul>

\* Les indicateurs sont non seulement des moyens d'évaluation de conformité mais bien également des indications pour le prestataire dans une perspective d'auto positionnement



Items / Critères	Indicateurs possibles*
<p><b>5- UN PLAN D'ACTION ETAYE ET L'IDENTIFICATION DE SOLUTIONS ALTERNATIVES</b></p> <p>Le bilan doit permettre au bénéficiaire de s'engager dans l'action de manière organisée et de faire face à des aléas éventuels par un travail sur des hypothèses alternatives.</p>	<p>LE DOCUMENT DE SYNTHESE</p> <p><b>Mentionne t-il ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plan d'action répondant aux questions : Quoi ? Comment ? Où ? Dans quels délais ?</li> <li>- La ou les hypothèses alternatives</li> </ul>
<p><b>6- LE DOCUMENT DE SYNTHESE : CONFORMITE ET OPERATIONNALITE</b></p> <p>Le document de synthèse remis à l'issue du bilan au seul bénéficiaire est conforme aux indications réglementaires. Il doit être rédigé de manière claire et compréhensible.</p> <p>Il doit mettre en perspective les résultats du bilan afin de faciliter l'élaboration d'une stratégie.</p>	<p><b>1- LE DOCUMENT DE SYNTHESE EST-IL CONFORME ET OPERATIONNEL AU REGARD :</b></p> <p><b>Des indicateurs de conformité :</b> chapitres prévus par la loi, éléments écrits référés aux perspectives d'évolution, absence de jugements de valeur....</p> <p><b>Du langage utilisé</b> (pas de référence à des concepts ou à une terminologie spécialisée, propos fondés sur des faits, compréhensible par le bénéficiaire...)</p> <p><b>De sa fonction :</b> un document qui trace des perspectives d'évolution au regard des éléments recueillis et analysés durant le bilan.</p> <p><b>Est-il distinct du compte rendu</b> exhaustif de résultats ?</p> <p><b>2- LA TRAME DU DOCUMENT DE SYNTHESE EST-ELLE CONFORME ?</b></p> <p><b>3- LE DOCUMENT EST-IL REMIS AU SEUL BENEFICIAIRE</b> lors d'un entretien individuel permettant de recueillir ses observations facilitant ainsi son appropriation ?</p> <p><b>4- LA SYNTHESE</b> définitive est-elle transmise lors du dernier rendez-vous et, à titre exceptionnel, au plus tard 2 semaines après le dernier rendez-vous ?</p> <p><b>L'ATTESTATION DE PRESENCE ET DE REMISE DE SYNTHESE</b> est-elle signée par les 2 parties ?</p>

\* Les indicateurs sont non seulement des moyens d'évaluation de conformité mais bien également des indications pour le prestataire dans une perspective d'auto positionnement



Items / Critères	Indicateurs possibles <sup>*</sup>
<p><b>7- ÉVALUATION ET DEVELOPPEMENT</b></p> <p>Le prestataire met en œuvre une évaluation systématique et régulière de son action (satisfaction des bénéficiaires, utilité de la prestation). Il assure une veille sur l'évolution de l'environnement (réglementation, évolutions socio-économiques) et adapte ses pratiques en conséquence.</p>	<p><b>1 - QUEL EST LE DISPOSITIF D'ÉVALUATION MIS EN ŒUVRE PAR LE PRESTATAIRE ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilan de compétences : évaluation « à chaud » et enquête de devenir à 1 an (<i>outils Fongecif Île-de-France</i>)</li> <li>- Analyse des résultats des questionnaires par le Fongecif Île-de-France (en termes de satisfaction et d'utilité)</li> <li>- Document de communication sur cette évaluation<sup>2</sup> (à plus long terme)</li> <li>- Élaboration d'outils de pilotage du centre (tableaux de bord...)</li> </ul> <p>Autres indicateurs possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise à disposition d'un dispositif de recueil des observations des bénéficiaires (cahier, boîte à lettres...)</li> <li>- ...</li> </ul> <p><b>2- Certains items du QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION porteront sur la réponse du prestataire aux interrogations du bénéficiaire sur l'environnement.</b></p> <p><b>3- QUELLES SONT LES PRATIQUES OBSERVABLES EN TERME DE VEILLE ?</b></p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation aux journées d'information (FONGECIF, centre INFFO, OPCA...) et aux rencontres professionnelles</li> <li>- Constitution et mise à disposition d'une documentation sur ces évolutions (abonnements à des revues spécialisées, textes officiels, ouvrages de référence, liste des services et des sites spécialisés...)</li> <li>- Accès, utilisation et exploitation des données mises en ligne par différents centres de ressources, prescripteurs (Carif, centre INFFO) ou financeurs (Fongecif, OPCA...)</li> <li>- ...</li> </ul>

<sup>2</sup> Suppose un recul suffisant. Ne pourra être mis en place qu'à moyen terme une fois les questionnaires construits, diffusés et analysés

\* Les indicateurs sont non seulement des moyens d'évaluation de conformité mais bien également des indications pour le prestataire dans une perspective d'auto positionnement



Items / Critères	Indicateurs possibles*
<p><b>8- SUIVI</b></p> <p>Le prestataire met en œuvre un suivi systématique de son action auprès du bénéficiaire.</p>	<p>Le dispositif de suivi proposé est-il conforme aux deux points suivants ?</p> <p><b>LA PROPOSITION D'UN ENTRETIEN INDIVIDUEL DE SUIVI A 6 MOIS</b> (information qui devra figurer dans le document présentant la démarche bilan de compétences du centre + relance à 3 mois pour proposer un entretien de suivi)</p> <p><b>DES MODALITES ADAPTEES AUX DEMANDES ET SITUATIONS DES BENEFICIAIRES</b> Possibilité de contact jusqu'à 1 an après la fin du bilan, téléphone, E mail...</p>

\* Les indicateurs sont non seulement des moyens d'évaluation de conformité mais bien également des indications pour le prestataire dans une perspective d'auto positionnement

## Anhang D: Musterdokumente CH-Q Kompetenz-Management

### CH-Q – Lebenslauf, Biografie

KompetenzenMappe	Lebenslauf, Biografie	1
------------------	-----------------------	---

#### A Etappen des Lebenslaufs erfassen und nachweisen\*

##### Bildung

Mit dem am kürzesten zurückliegenden Bildungsschritt beginnen.

Für jeden abgeschlossenen Bildungs- und Ausbildungsgang separate Eintragungen vornehmen

Datum von bis	Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung. Stufe der Schule / Ausbildung / Weiterbildung Bezeichnung der erworbenen Qualifikation	Nachweis / Beleg (Ablage-Nr. in der QualifikationenMappe)

##### Arbeitserfahrung aus bezahlten Tätigkeiten

Mit der am kürzesten zurückliegenden Arbeitserfahrung beginnen.

Für jeden relevanten Arbeitsplatz / Auftrag separate Eintragungen vornehmen.

Datum von bis	Name und Ort des Arbeitgebers. Tätigkeitsbereich oder Branche Beruf oder Funktion	Nachweis / Beleg (Ablage-Nr. in der QualifikationenMappe)

##### Arbeitserfahrung aus unbezahlten Tätigkeiten (Freizeit , Familie, öffentliche Aufgaben)

Mit der am kürzesten zurückliegenden Arbeitserfahrung beginnen.

Für jeden relevanten Bereich / Auftrag separate Eintragungen vornehmen.

Jahr von bis	Name und Ort des Tätigkeitsbereiches, der Organisation oder Art des Einsatzes Zuständigkeit, Funktion	Nachweis / Beleg (Ablage-Nr. in der QualifikationenMappe)

\*In Anlehnung an das Europäische Lebenslauf-Muster

**B Ausgewählte Etappen des Lebenslaufs beurteilen****Um welche (bereits dokumentierte) Etappe des Lebenslaufs handelt es sich?**

Datum (von – bis)

**Erwerb/Entwicklung von Kompetenzen (den roten Faden finden)**

Beschreiben der wichtigsten Fähigkeiten und Kompetenzen, die während der bestimmten Etappe erweitert , vertieft, neu erworben wurden.

Zuordnen zu einem der Kompetenzbereiche:

Fachkompetenz (F) Methodenkompetenz (M) Sozialkompetenz (So) Selbstkompetenz (Se)

**Spezielle Merkmale, welche die bestimmte Etappe beeinflusst haben**

Nachdenken über Weichenstellungen / Übergänge	Welche Schlussfolgerungen ergeben sich?

Nachdenken über prägende Ereignisse	Welche Schlussfolgerungen ergeben sich?



## CH-Q – Tätigkeiten, Leistungen

**KompetenzenMappe**

 Tätigkeiten, Leistungen | **2**

### A Tätigkeiten erfassen und nachweisen

Datum / Zeitraum

Von

bis

Angaben

– zum Tätigkeits- / Einsatzbereich evtl. mit Zusatzinformationen

 Schul- / Berufs- / Weiterbildung

 Branche / Arbeitgeber / Funktion

 Freizeit, im Privatbereich, zur öffentlichen Aufgabe

– zur Institution

Name

Adresse

Kurze Zusammenfassung der Aufgabe, des Projekts

Einzelne Tätigkeiten (Arbeits- / Lernschritte) beschreiben

**KompetenzenMappe**

Tätigkeiten, Leistungen | 2

**B Eingesetzte Kompetenzen und erbrachte Leistungen beurteilen**

Arbeits- / Lernergebnisse festhalten Welche Ergebnisse / Resultate erzielte ich?	Fähigkeiten / Kompetenzen beschreiben und jeweils einem der vier Kompetenzbereiche zuordnen. Fachkompetenz (F)    Methodenkompetenz (M) Sozialkompetenz (So)    Selbstkompetenz (Se) Was kann ich jetzt? Wozu bin ich jetzt fähig?

**C Grad der Kompetenz in der Aufgabenerfüllung beurteilen**

Vgl. Beurteilungsraster in der Anleitung

 A1     A2     B1     B2     C1     C2

## CH-Q – Lernprozesse

Kompetenzen*Mappe*

Lernprozesse

3

### A Lernerfahrungen, Arbeitsverhalten erfassen, beurteilen

Machen Sie sich Überlegungen zum Ablauf, Vorgehen und den Ergebnissen der ausgewählten Aufgabenerfüllung.

Datum / Zeitraum

---

Tätigkeitsbereich

---

Um welche Tätigkeiten geht es? Welche Aufgaben betrifft es?

Wie war meine Arbeitsverhalten während der Tätigkeit, der Aufgabenerfüllung?

Damit bin ich zufrieden, weil...

Damit bin ich nicht zufrieden, weil...

Was hat mich im Arbeiten / Lernen unterstützt, was hat mich eher eingeschränkt?

Unterstützt hat mich, weil...

Eingeschränkt hat mich, weil...

### B Schlussfolgerungen ziehen

Fassen Sie nachfolgend zusammen, welche wichtigen Einsichten Sie zu ihrer Person, zu ihrem Arbeits- und Lernverhalten gewonnen haben und welche Schlussfolgerungen Sie aus ihren Überlegungen ziehen.

Wie habe ich während dieser Aufgaben / Arbeiten gelernt, was sind meine wichtigsten Erkenntnisse?

## CH-Q – Selbst-, Fremdwahrnehmungen

**KompetenzenMappe**

 Selbst- Fremdwahrnehmungen | **4**
**A Selbstbild**

Stärken	Beispiele / Situationen

Entwicklungsbedarf	Beispiele / Situationen

Art und Weise der Handlungsausführung in einer Situation (Darstellungsfähigkeit, Performanz)	Beispiele / Situationen

**KompetenzenMappe**Selbst- Fremdwahrnehmungen | **4****B Fremdbild**

Stärken	Beispiele / Situationen

Entwicklungsbedarf	Beispiele / Situationen

Art und Weise der Handlungsausführung in einer Situation (Darstellungsfähigkeit, Performanz)	Beispiele / Situationen

**Datum:****Unterschrift:**

**KompetenzenMappe**Selbst- Fremdwahrnehmungen | **4****C Schlussfolgerungen**

Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Selbstbild, dem Fremdbild und der Gegenüberstellung von beiden Einschätzungen in einer Bilanz zusammenstellen.

--

## CH-Q – Kompetenzen-/Stärkenprofil

**KompetenzenMappe**

 Kompetenzen-/Stärkenprofil | **5**
**Kompetenzen- / Stärkenprofil**

Darstellung und Beurteilung der wesentlichen Fähigkeiten / Kompetenzen

**Kompetenzen / Stärken.....**

<b>A</b> .....erfassen,..... Ich kann... / Ich bin fähig...	<b>B</b> .....beurteilen, <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 1</b>            Elementarer            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 2</b>            Selbständiger            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 3</b>            Professioneller            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> </tr> </table>	<b>Stufe 1</b> Elementarer Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 2</b> Selbständiger Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 3</b> Professioneller Umgang <input type="checkbox"/>
<b>Stufe 1</b> Elementarer Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 2</b> Selbständiger Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 3</b> Professioneller Umgang <input type="checkbox"/>		
<b>C</b> .....aus konkreten Handlungssituationen (Aufgabenstellungen) nachweisen Ich kann es begründen (Lernort / Arbeitsplatz – Tätigkeit / Leistung – Erfolg)				

<b>A</b> .....erfassen,..... Ich kann... / Ich bin fähig...	<b>B</b> .....beurteilen, <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 1</b>            Elementarer            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 2</b>            Selbständiger            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 3</b>            Professioneller            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> </tr> </table>	<b>Stufe 1</b> Elementarer Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 2</b> Selbständiger Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 3</b> Professioneller Umgang <input type="checkbox"/>
<b>Stufe 1</b> Elementarer Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 2</b> Selbständiger Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 3</b> Professioneller Umgang <input type="checkbox"/>		
<b>C</b> .....aus konkreten Handlungssituationen (Aufgabenstellungen) nachweisen Ich kann es begründen (Lernort / Arbeitsplatz – Tätigkeit / Leistung – Erfolg)				

<b>A</b> .....erfassen,..... Ich kann... / Ich bin fähig...	<b>B</b> .....beurteilen, <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 1</b>            Elementarer            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 2</b>            Selbständiger            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> <td style="text-align: center; width: 33%;"> <b>Stufe 3</b>            Professioneller            Umgang  <input type="checkbox"/> </td> </tr> </table>	<b>Stufe 1</b> Elementarer Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 2</b> Selbständiger Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 3</b> Professioneller Umgang <input type="checkbox"/>
<b>Stufe 1</b> Elementarer Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 2</b> Selbständiger Umgang <input type="checkbox"/>	<b>Stufe 3</b> Professioneller Umgang <input type="checkbox"/>		
<b>C</b> .....aus konkreten Handlungssituationen (Aufgabenstellungen) nachweisen Ich kann es begründen (Lernort / Arbeitsplatz – Tätigkeit / Leistung – Erfolg)				

## CH-Q – Weiterentwicklung – Perspektiven, Chancen

<b>KompetenzenMappe</b>	Weiterentwicklung Perspektiven, Chancen	<b>6</b>
-------------------------	--	----------

### A Perspektiven erfassen

Was möchte ich beruflich erreichen?

Was möchte ich in meiner persönlichen Entwicklung erreichen?



**B Chancen beurteilen**

Welche Chance sehe ich? Auf welche Fähigkeiten / Kompetenzen kann ich aufbauen?	Realisierbarkeit: Diese Chance in einen Erfolg umzusetzen ist ...		
	hoch	möglich	gering
– in der Laufbahn			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
– in der persönlichen Entwicklung			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Quelle: CH-Q Kompetenzmanagement – Persönliches Portfolio, Edition 2006, Mit freundlicher Genehmigung, Gesellschaft CH-Q - Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn, <http://www.ch-q.ch>

**C Schlussfolgerungen ziehen**

Stellen Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus den Perspektiven und Chancen in einer Bilanz zusammen.

### CH-Q – Weiterentwicklung – Ziele, Aktionsplan

Kompetenzen*Mappe*

Weiterentwicklung  
Ziele, Aktionsplan | 6

#### A Ziele erfassen und beurteilen

Kurzfristige Ziele / Zielerreichung  
Das will ich umgehend realisieren:

	Wichtig- keit	Erfolgreich erledigt am:

.....

Mittelfristige Ziele / Zielerreichung  
Das will ich in absehbarer Zukunft erreichen:

	Wichtig- keit	Erfolgreich erledigt am:

.....

Jahresziele für 20..... / Zielerreichung  
Das will ich langfristig erreichen:

	Wichtig- keit	Erfolgreich erledigt am:

.....

**B Aktionsplan erstellen, Umsetzung beschliessen**

## Zielbeschreibung

.....

**WAS?** Um welche Massnahme/n handelt es sich?

.....

**WIE?** Welche meiner Fähigkeiten / Kompetenzen setze ich ein?

.....

**WER?** Wer unterstützt mich in der Umsetzung?

.....

**BIS WANN?** Wie gestalte ich die zeitliche Umsetzung?

.....

**WOMIT?** Welche Dokumente, Unterlagen, usw. muss ich einsetzen?

.....

## Anhang E: Musterdokumente EBC\*L

### EBC\*L – Muster-Zertifikat Stufe A




## EBC\*L – Muster-Akkreditierungsurkunde Prüfungszentrum



## Anhang F: Musterdokumente ECDL

### ECDL – Musterzertifikat Kandidat



**ECDL**  
Foundation

**DLGI** Dienstleistungsgesellschaft  
für Informatik mbH

Der Kandidat hat erfolgreich den **ECDL** bestanden.  
*This candidate has successfully completed the ECDL.*


---

Hat die folgenden Module bestanden:  
*Has successfully passed the following modules:*

- 1 Grundlagen der Informationstechnologie (IT/ICT)  
*Concepts of Information and Communication Technology (ICT)*
- 2 Betriebssysteme  
*Using the Computer and Managing Files*
- 3 Textverarbeitung  
*Word Processing*
- 4 Tabellenkalkulation  
*Spreadsheets*
- 5 Datenbanken  
*Using Databases*
- 6 Präsentationen  
*Presentation*
- 7 Internet und Kommunikation  
*Web Browsing and Communication*

ECDL/ICDL Module werden durch die ECDL Foundation entwickelt und in Deutschland durch die DLGI zertifiziert.  
*ECDL/ICDL modules are developed by ECDL Foundation and awarded in Germany by DLGI.*

Mehr Informationen über die ECDL Module unter [www.ecdl.de](http://www.ecdl.de).  
*For more information on these modules visit [www.ecdl.de](http://www.ecdl.de).*



DLGI
Datum/Date
Skills Card Nummer/Skills Card Number

## Muster-Urkunde Anerkanntes ECDL Prüfungszentrum





# Anhang G: Musterdokumente ECTS

## ECTS – Student Application Form

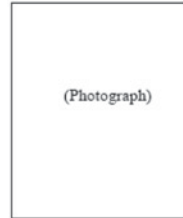


**LIFELONG LEARNING PROGRAMME / ERASMUS – ECTS**

### STUDENT APPLICATION FORM

ACADEMIC YEAR: 20.../20...

FIELD OF STUDY:.....



This application should be completed in BLACK and BLOCK letters in order to be easily copied and/or telefaxed.

**SENDING INSTITUTION: Name and full address:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
**Departmental coordinator – name, telephone and fax numbers, e-mail :** \_\_\_\_\_  
**Institutional coordinator – name, telephone and fax numbers, e-mail :** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**STUDENT'S PERSONAL DATA**  
 (to be completed by the student applying)

**Family name:** ..... **First name (s):** .....

**Date of birth:** .....  
**Sex:** ...M/F... **Nationality:** .....

**Place of birth:** .....  
**e-mail address:** .....

**Current address:** ..... **Permanent address (if different):** .....

.....  
 .....  
**Current address is valid until:** .....  
**Tel. no (incl. country code nr.):** ..... **Tel:** .....

**LIST OF INSTITUTIONS WHICH WILL RECEIVE THIS APPLICATION FORM (in order of preference):**

	Institution	Country	Period of study		Duration of stay (months)	No. of expected ECTS credits
			From	To		
1.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
2.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

3. ....	.....	.....	.....	.....	.....
---------	-------	-------	-------	-------	-------

Name of student: .....

Sending institution : ..... Country : .....

Briefly state the reasons why you wish to study abroad:.....

.....

**LANGUAGE COMPETENCE**

Note: A proof of knowledge of the receiving institution's language of instruction should be submitted

Mother tongue: .....		Language of instruction at home institution (if different): .....			
Other languages	I have sufficient knowledge to follow lectures		I need some extra preparation		
	YES	NO	YES	NO	
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**WORK EXPERIENCE RELATED TO CURRENT STUDY (if relevant)**

Work experience / position	Firm / organization	Dates	Country
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

**PREVIOUS AND CURRENT STUDY**

Diploma/degree for which you are currently studying: .....

Number of higher education study years prior to departure abroad: .....

Have you already been studying abroad ? Yes  No

If Yes, when? at which institution ? .....

The attached Transcript of records includes full details of previous and current higher education study. Details not known at the time of application will be provided at a later stage.

Student's Signature..... Date:.....

**RECEIVING INSTITUTION**

We hereby acknowledge receipt of the application, the proposed learning agreement and the candidate's Transcript of records.

The above-mentioned student is  provisionally accepted at our institution

not accepted at our institution

Departmental coordinator's signature

Institutional coordinator's signature

.....

Date: ..... Date: .....





**ECTS – Transcript of Records**



**LIFELONG LEARNING PROGRAMME / ERASMUS – ECTS**

**TRANSCRIPT OF RECORDS**

**ACADEMIC YEAR: 20.../20...**

**FIELD OF STUDY:** .....

<b>NAME OF SENDING INSTITUTION:</b> ..... Faculty/ Department ..... ECTS departmental coordinator: ..... Tel.: ..... Fax: ..... E-mail: .....
<b>NAME OF STUDENT:</b> ..... <b>First Name:</b> ..... Date and place of birth: ..... <b>Sex :</b> M/F Matriculation date: ..... <b>Matriculation number:</b> ..... <b>E-MAIL ADDRESS:</b> .....
<b>NAME OF RECEIVING INSTITUTION:</b> ..... Faculty/ Department of ..... ECTS departmental coordinator: ..... Tel.: ..... Fax: ..... E-mail: .....

Course Unit Code (1)*	Title of the course unit	Duration of course unit (2)*	Local grade (3)*	ECTS credits (4)*
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	<b>to be continued on a separate sheet</b>	.....	.....	<b>Total :</b> .....

\*(1) (2) (3) (4) see explanation on back page

Date: \_\_\_\_\_ Signature of registrar/dean/administration officer: \_\_\_\_\_ Stamp of institution

NB : This document is not valid without the signature of the registrar /dean/administration officer and the official stamp of the institution

**(1) Course unit code :**

Refer to the ECTS Course catalogue

**(2) Duration of course unit :**

Y = 1 academic year

1S= 1 semester

1T=1 term/trimester

2S= 2 Semesters

2T=2 terms/trimesters

**(3) Grading:**

**a) Description of the institutional grading system:**

**b) Grading distribution in the department or programme (please specify)** (For this section please refer to ECTS Users' Guide, Annex 3)

**(4) ECTS credits :**

1 academic year = 60 credits

1 semester = 30 credits

1 term/trimester = 20 credits

## Anhang H: Musterdokumente ECVET

ECVET – Muster Memorandum of Understanding,



# Memorandum of Understanding for the ASSET – ECVET Project

*"Logos of the two competent institutions"*



## MEMORANDUM OF UNDERSTANDING

### 1. Objective:

*The objective of this Memorandum of understanding is to create a framework allowing ECVET to be tested using the tools and procedures created by partners involved in the ASSET project. This test will be done through bilateral exchanges based on a learning agreement established between the VET Providers concerned by the mobility.*

### 2. Identification of competent bodies involved:

#### ◆ Institution A :

Competent Institution	
Address	
Town	
Post Code	
Country	
Website	

Person authorised to sign MoU	
Job Title	

Contact Person	
Phone Number	
E-mail	

**Short Description of Institution A:** (including a link to the website)  
- in English and in the languages of the two partners

Description in English:

Description in French:





--

**Description in Romanian:**

--

**◆ Institution B:**

Competent Institution	
Address	
Town	
Post Code	
Country	
Website	

Person authorised to sign MoU	
Job Title	

Contact Person	
Phone Number	
E-mail	

**Short Description of Institution B:** (including a link to the website)

**Description in English:**

--

**Description in French:**

--



--

**Description in Romanian:**

--

**3. Identification of the qualifications concerned:**

◆ **Qualification A:**

Title of qualification (in original language)	
NQF (code) Qualification Number	
NQF level (where possible)	
EQF level (where possible)	

◆ **Qualification B:**

Title of qualification (in original language)	
NQF (code) Qualification Number	
NQF level (where possible)	
EQF level (where possible)	



--	--

A short description of qualifications concerned can be found in Appendix (1)

#### **4. Identification of the Accredited VET providers involved in this Memorandum of Understanding**

The hereby Competent Institutions state, that the following VET Providers are accredited to deliver and assess the vocational training courses according to the Quality Criteria agreed on for those qualifications:

##### **◆ VET Provider A:**

Name of the VET Provider	
Address	
Town	
Post Code	
Country	
Website	

##### **◆ VET Provider B:**

Name of the VET Provider	
Address	
Town	
Post Code	
Country	
Website	

#### **5. Units which could be used during the mobility period:**



	TITLE of UNITS	CREDIT POINTS IN COUNTRY A	CREDIT POINTS IN COUNTRY B
UNIT 1			
UNIT 2			
UNIT 3			
UNIT 4			

*A description of the four units can be found in Appendix ( 2 )*

### **6. Conditions concerning the Learning Agreement between the VET providers:**

The MoU is subject to a valid Learning Agreement signed between the above VET providers prior to the mobility and which must include the following points:

- Identification of the unit(s) concerned by this period of mobility
- Definition of the cultural and linguistic conditions to be acquired prior to a period of mobility in the hosting VET provider
- Production of a Personal Transcript template to be used by the VET providers and which must specify the number of ECVET points allocated to each unit in each of the countries concerned.

Please note that each Competent Institution may decide on the duration of the validity of the assessment and should inform the learner.

NB: A Competent Institution may ask for a learning agreement to be included as an appendix to this MoU.

#### **We hereby above :**

- ◆ Accept each other's status as a Competent Institution
- ◆ Accept the quality assurance, assessment, transfer process criteria and procedures of the competent institutions concerned by the present Memorandum of Understanding as appropriate for the objectives of credit transfer within the frame of ECVET - ASSET project.
- ◆ Accept the terms of cooperation of the partnership described in the Learning Agreement
- ◆ Validate the comparison comparability of the qualifications concerned and indicated above.

This Memorandum of Understanding, concerning the ECVET ASSET project, will take effect for a duration of one year from the date of the signature.



Date :

	Institution A	Institution B
<b>Name and Job Title of person authorised to sign the MoU</b>		
<b>Signature and Stamp of Institution</b>		

## ECVET – Learning Agreement Muster



# Learning Agreement for the ASSET – ECVET Project

*"Logos of the two competent institutions"*



<b>Learning Agreement (n°ASSET/.....--)</b>
---

**Objective:**

The objective of this Learning Agreement is to structure the organisation of the mobility periods for young learners within the ASSET project. Each Learning Agreement must refer to the MoU signed between the two Competent Authorities which the VET Providers signing the contract depend on.

*The ASSET project has been developed in the context of a "Life-Long Learning Programme" (EFTLV) 2007 – 2013 (Experimental Projects testing and developing apprenticeship credit point systems for apprenticeships in education and professional training courses).*

**The MoU refers to the partnership agreement signed by ..... and ..... on ..... 2010**

**A. Learner :**

Name of Learner	
Contact Details of Learner (address, telephone number, email)	
Person responsible for the learner (if under 18) (name, address, telephone number, email)	

**B. Home VET provider :**

Name	
Address	
Person responsible for mobility programme (name, telephone number, email) and signing of the Learning Agreement	
Person directly responsible for sending the learner (name, telephone number, email)	

**C. Host VET provider:**

Name	
Address	
Person responsible for mobility programme (name, telephone number, email) and signing of the Learning Agreement	
Person directly responsible for sending the learner (name, telephone number, email)	



### Commitments and Obligations of the VET Providers:

- The teaching language is to be the language of the hosting VET Provider. The home VET Provider is responsible for preparing the learner for this.
- The host VET Provider is responsible for all the details, preparation and organisation concerning the hosting of the learner during the period of mobility according to the terms of the present agreement and its 8 appendices.
- The home VET Provider is responsible for all the details, preparation and organisation concerning the sending of the learner for a period of mobility according to the terms of the present agreement and its 8 appendices.
  - **Appendix A** states the units of learning outcomes concerned by the mobility period with a complete description of each unit.
  - **Appendix B** states the details of the organisation of the mobility period in the host VET provider's country (in the company or in the training centre).
  - **Appendix C** indicates the cultural and linguistic conditions to be completed prior to the mobility period by the home VET Provider.
  - **Appendix D** states the assessment procedures to be used during the mobility period and indicates the conditions which will be applied.
  - **Appendix E** is an example of a Personal Transcript which is to be completed by the host VET Provider and indicates the ECVET points allocated to each unit concerned by the mobility period.
  - **Appendix F** states the administrative and legal rules and regulations including information on the different insurances for the learners needed for the period of mobility.
  - **Appendix G** states the financial aspects for the mobility period.
  - **Appendix H** indicates the information to be included in the final report to be written by the VET Providers after each period of mobility.

### Dates and Places of the Mobility Period:

This Learning Agreement is valid from / /2010 to / /2010 and concerns a period of mobility for the learner from / /2010 to / /2010.

The educational activities will normally be organised :

- at ..... from / /2010 to / /2010,
- at ..... from / /2010 to / /2010,

*A detailed timetable will be given to the learner (and to the person directly responsible for the learner in the home institution) at least one week before the beginning of the mobility period.*

### Commitments of the learner:

The learner agrees to :

- respect the Rules and Regulations of the host VET Provider
- respect Health and Safety Regulations of the host country
- attend regularly all the educational activities
- refer to the person responsible in the host VET Provider
- take out any necessary insurances.

Name of the Insurance Company (where applicable) :
--





Contract N° :

**Learner :**

Date of Birth :  
Passport/Identity Card Number :  
Address :

Date : Signature

*Signature of the parents or legal guardians (for learners under 18)*

Name :

**The home VET Provider** .....confirms that the Learning Agreement has been accepted

Name : Job Title :

Date :

Signature Stamp

**The host VET Provider** .....confirms that the Learning Agreement has been accepted

Name : Job Title :

Date :

Signature Stamp

**Appendix A: Units of learning outcomes Concerned by the Mobility Period**

Complete description

**Appendix B: Organisation of the Mobility Period**

- person of reference
- accommodation



- length and time of the mobility period
- socio-cultural activities
- programme/timetable
- educational activities
- flight details
- equipment and clothing necessary

### Appendix C: Cultural and Linguistic Conditions

to be completed prior to the mobility period by the home VET Provider  
 information on the host country (weather, cultural aspects, food, special diets,  
 geography, traditions, special days  
 language preparation

### Appendix D: Assessment Procedures

When, where, who, in what language

### Appendix E: Personal Transcript

Host VET provider :	
Address :	
Person Responsible :	
Person to contact :	
Reference of Memorandum of Understanding :	
Reference of Learning Agreement :	
Learner's name :	
Date of Birth :	
Passport/Identity Card Number :	
Name of Qualification in the host country	Name of Qualification in the home country
Unit title :	Unit title :
ECVET Points :	ECVET Points :
Learning Outcomes:	
Unit Successful?: <input type="checkbox"/> yes <input type="checkbox"/> no	

Date :

Place :

Signature of the Person Responsible in the host VET Provider's Institution :

Stamp :



### Appendix F: Administrative and Legal Rules and Regulations

The following documents will be given to the learner:

Rules and Regulations of host Institution

Health and Safety Rules in the host country (work place and training centre)

Information on insurances necessary for host country

Health insurance information (E111 – European health insurance card)

### Appendix G: Financial Aspects

Who pays what and when

Eg accommodation, transport, food, trips out, flights, insurance, transfers, equipment, clothing,

Not a detailed budget inside the LA

### Appendix H: Final Report Guidelines

*Report to be made after each mobility by each VET provider in one month after the mobility*

Main points of LA

Number of learners involved in mobility,

Assessment results

Difficulties encountered

Recommendations

## Anhang I: Musterdokumente Europass-Portfolio

### Muster Europass-Lebenslauf



#### Europass Lebenslauf

##### Angaben zur Person

Nachname(n) / Vorname(n) **MUSTER, Lara**

Adresse **Musterstraße 35  
D-35039 Magdeburg**

Telefon **+49 (0) XXXX / XXX XX XX** Mobil **+49 (0) XXXX/ XXX XX XX**

E-Mail **XXXXX@XXXXX.de**

Staatsangehörigkeit **Deutsch**

Geburtsdatum **05 August 1986**

##### Gewünschte Beschäftigung / Gewünschtes Berufsfeld **Ausbildung zur Verkaufsauffrau**

##### Berufserfahrung

Zeitraum **01/04/2007 →**

Beruf oder Funktion **Praktikum in der Reisesstelle**

Wichtigste Tätigkeiten und  
Zuständigkeiten **Buchung der Flüge, Zugverbindungen und Hotels für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Unternehmens weltweit - nach Abstimmung, Recherche und Buchung von Restaurants und Hotels für die Gäste des Unternehmens; Begleitung der Gäste zu Veranstaltungsorten.**

Name und Adresse des Arbeitgebers **Firma Müller & Co.  
Musterstraße 55, D-35884 Marburg**

Tätigkeitsbereich oder Branche **Werkzeugmaschinenbau**

Zeitraum **01 April 2006 - 31 März 2007**

Beruf oder Funktion **Praktikum in der Reisesstelle**

Wichtigste Tätigkeiten und  
Zuständigkeiten **Heraussuchen der günstigsten Zug- und Flugverbindungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Firma sowie Buchung nach Rücksprache; Buchung der Hotels und Unterkünfte für die weltweit reisenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Name und Adresse des Arbeitgebers **Firma Anlagenbau Weltweit  
Musterstraße 555, D-35571 Marburg**

Tätigkeitsbereich oder Branche **Anlagenbau**

Zeitraum **01 Oktober 2005 - 31 März 2006**

Beruf oder Funktion **Praktikum in einem Reisebüro**

Wichtigste Tätigkeiten und  
Zuständigkeiten **Unterstützung bei der Büroarbeit; Heraussuchen von Angeboten für die Kundschaft entsprechend individueller Wünsche; Mithilfe bei der Terminplanung und Organisation im Reisebüroalltag**

Name und Adresse des Arbeitgebers **Firma MusterReisen e.V.  
Weltweitmusterstraße 11, D-35041 Marburg**

Tätigkeitsbereich oder Branche **Reisebüro (spezialisiert auf Südseereisen)**

##### Schul- und Berufsbildung

Zeitraum **01 September 1996 - 31 August 2005**

Bezeichnung der erworbenen  
Qualifikation **Abitur**

Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten  
 Englisch (Leistungskurs)  
 Mathematik (Leistungskurs)

Name und Art der Bildungs- oder  
 Ausbildungseinrichtung  
 Robert-Muster-Gymnasium

Stufe der nationalen oder  
 internationalen Klassifikation  
 Musterstraße 62, D-35015 Marburg  
 ISCED 3

### Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Muttersprache(n) **Deutsch**

Sonstige Sprache(n)

Selbstbeurteilung

Europäische Kompetenzstufe (\*)

**Englisch**

**Französisch**

**Spanisch / Kastilisch**

Verstehen				Sprechen				Schreiben	
Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen		Zusammenhängendes Sprechen			
B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung
B1	Selbstständige Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung
A2	Elementare Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung

(\*) *Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*

Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen

- Teamgeist  
 - Freude am Umgang mit Menschen aller Nationalitäten  
 - Offenheit und Kommunikationsfähigkeit  
 - Schnelle Auffassungsgabe

Organisatorische Fähigkeiten und  
 Kompetenzen

Ausgeprägtes Organisationstalent, das bereits während der Praktika im Reisebüro und den Reisetellen der beiden Unternehmen sehr geschätzt wurde.

IKT-Kenntnisse und Kompetenzen

- Souveräner Umgang mit Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint)  
 - Gute Anwendungskennnisse mit Start

Künstlerische Fähigkeiten und  
 Kompetenzen

Gitarre spielen

Sonstige Fähigkeiten und  
 Kompetenzen

Teilnahme am Marathonlauf 2006 nach regelmäßigem Ausdauertraining, das weiter betrieben wird

Führerschein(e)

B

**Zusätzliche Angaben**

- Aktives Mitglied im Sportverein TUS Magdeburg e.V.  
 - Trainerin der Kindergruppe im Sportverein TUS Magdeburg e.V.

**Anlagen**

- Zeugnisse der drei Praktika  
 - Abiturzeugnis

# Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

## EUROPÄISCHE SPRACHENKOMPETENZSTUFEN – RASTER ZUR SELBSTBEURTEILUNG

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die ich höre, wenn sie mich langsam und deutlich sprechen.	Ich kann einfache Sätze und einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkauf, Arbeit, Schule, Arbeitsplatz, Freizeit usw. hören. Ich kann einfache Gespräche verstehen, wenn sie langsam und deutlich gesprochen werden.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn Sprecher langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge auf Hör- und Hörsehmaterialien folgen, auch wenn ich nicht alle Details verstehe. Ich kann Zusammenhänge nicht explizit aufgedeckt sind, ich kann ohne allzu große Mühe Formulierungen und Sätze verstehen.	Ich kann längere, komplexe Sachtexte und thematische Texte verstehen und die wesentlichen Informationen entnehmen. Ich kann längere Redebeiträge, Vorträge und Präsentationen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann längere Redebeiträge auf Hör- und Hörsehmaterialien folgen, auch wenn ich nicht alle Details verstehe. Ich kann Zusammenhänge nicht explizit aufgedeckt sind, ich kann ohne allzu große Mühe Formulierungen und Sätze verstehen.	Ich kann komplexe Sachtexte verstehen, auch wenn ich nicht alle Details verstehe. Ich kann Zusammenhänge nicht explizit aufgedeckt sind, ich kann ohne allzu große Mühe Formulierungen und Sätze verstehen.
Lesen	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen, ich kann in einfachen Altklausuren z. B. Anzeigen, Prospekt, Spots, etc. verstehen, ich kann einfache Texte lesen und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen, ich kann in einfachen Altklausuren z. B. Anzeigen, Prospekt, Spots, etc. verstehen, ich kann einfache Texte lesen und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr grundlegende Alltag oder Berufsprobleme vorkommen. Ich kann persönliche Briefe verstehen, wenn sie langsam und deutlich geschrieben sind.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Zusammenhänge zwischen Teilaspekten oder die Zusammenhänge zwischen literarischen Prosatexten verstehen.	Ich kann längere, komplexe Sachtexte und thematische Texte verstehen und die wesentlichen Informationen entnehmen. Ich kann längere Redebeiträge, Vorträge und Präsentationen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann längere, komplexe Sachtexte und thematische Texte verstehen und die wesentlichen Informationen entnehmen. Ich kann längere Redebeiträge, Vorträge und Präsentationen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann komplexe Sachtexte verstehen, auch wenn ich nicht alle Details verstehe. Ich kann Zusammenhänge nicht explizit aufgedeckt sind, ich kann ohne allzu große Mühe Formulierungen und Sätze verstehen.
An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.	Ich kann mich an einfache Aktivitäten beteiligen, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht, wenn man mich langsam und deutlich spricht.
Sprechen	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.
Schreiben	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.	Ich kann einfache Wörter und Sätze verwenden, um mich selbst zu beschreiben, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten, um einfache Informationen zu geben, um einfache Fragen zu beantworten.

© Europarat: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

## Europass-Sprachenpass



## Europass-Sprachenpass

Bestandteil des vom Europarat entwickelten Europäischen Sprachenportfolios



NACHNAME(N) VORNAME(N)	MUSTER, Sonja
Geburtsdatum (*)	
Muttersprache(n)	Deutsch
Sonstige Sprache(n)	Englisch Französisch

ENGLISCH							
Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse (**)							
Verstehen				Sprechen		Schreiben	
Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen		Zusammenhängendes Sprechen	
C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung
Diplom(e) oder Zertifikat(e)(*)							
Bezeichnung des (der) Diplome(s) oder Zertifikate(s)				Ausstellende Stelle		Datum	Europ. Kompetenzstufe (***)
English Proficiency Certificate				London Chamber of Commerce		31/08/1999	-
Sprachliche Erfahrung(en) (*)							
Beschreibung						Von	Bis
Aufenthalt als Au-Pair bei einer englischen Familie in London verbunden mit der Teilnahme an einem Sprachkurs vor Ort						01/09/1998	28/08/1999
Praktikum bei der BBC London, Kulturredaktion						02/07/2001	31/08/2001

**Erläuterung**

Der Europass-Sprachenpass ist Teil des vom Europarat entwickelten Europäischen Sprachenportfolios. Er erfasst und dokumentiert das Niveau der Sprachkenntnisse des Passinhabers in einem normierten Standardformat unter Verwendung der 6 Kompetenzstufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Weitere Informationen zum Europass-Sprachenpass: <http://europass.cedefop.europa.eu> - Weitere Informationen zum Europäischen Sprachenportfolio: [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

Das Formular für den Europass-Sprachenpass lässt sich von den oben genannten Websites kostenlos herunterladen.

© Europarat und Europäischen Gemeinschaften, 2004 20060628

FRANZÖSISCH							
Selbstbeurteilung der Sprachkenntnisse (**)							
Verstehen				Sprechen		Schreiben	
Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen		
B1	Selbstständige Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung
A1	Elementare Sprachverwendung					A1	Elementare Sprachverwendung
Diplom(e) oder Zertifikat(e) (*)							
Bezeichnung des (der) Diplome(s) oder Zertifikate(s)				Ausstellende Stelle		Datum	Europ. Kompetenzstufe (***)
Sprachliche Erfahrung(en) (*)							
Beschreibung						Von	Bis
Schüleraustausch mit Avignon - Schulbesuch und Unterkunft bei einer französischen Familie mit Teilnahme am Familienleben						26/09/1996	25/10/1996

(\*) Angaben zu den mit einem Sternchen versehenen Rubriken sind freiwillig. (\*\*) Siehe Raster zur Selbstbeurteilung auf der Rückseite. (\*\*\*) Kompetenzstufe des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, sofern auf dem Originalzertifikat oder -diplom angegeben.



## Europass-Mobilitätsnachweis



## EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS

1. DIESER EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS WIRD AUSGESTELLT FÜR			
Nachname(n) (1) (*)	Vorname(n) (2) (*)	Foto (4)	
Muster		Eva	
Adresse (Straße, Hausnummer, Postleitzahl, Ort, Staat) (3)			
Musterstraße 44 50377 Bonn Deutschland			
Geburtsdatum (5)	Staatsangehörigkeit(en) (6)	Unterschrift des Inhabers (7)	
12 01 1987 TT MM JJJJ	DE		

*Achtung: Die mit einem Sternchen (\*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.*

2. DIESER EUROPASS-MOBILITÄTSNACHWEIS WIRD AUSGESTELLT DURCH			
Bezeichnung der ausstellenden Organisation (8) (*)			
Berufsschule Ideal			
Europass-Mobilitätsnachweis Nummer (9) (*)	Ausstellungsdatum (10) (*)		
-- siehe unten -- see below -- cf ci-dessous --	03 04 2008 TT MM JJJJ		
Europass-Sicherheitsnummer			
WYYP5FU3RBBMEUPBARFE			

*Achtung: Die mit einem Sternchen (\*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.*

## Erläuterung

Der Europass-Mobilitätsnachweis ist ein europäisches Standarddokument zur detaillierten Erfassung der Inhalte und der Ergebnisse (verstanden als vermittelte Fähigkeiten und Kompetenzen bzw. erworbene allgemeine/akademische Bildung), die einen bestimmten Zeitschnitt kennzeichnen, den eine Person – unabhängig von Alter, Bildungsniveau und beruflichem Status – zu Lernzwecken in einem anderen europäischen Land (d. h. einem Mitgliedstaat der EU, einem EFTA- oder EWR-Staat bzw. einem Beitrittsland) verbringt.

Eingeführt wurde der Europass-Mobilitätsnachweis mit der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass).

Weitere Informationen zum Europass – einschließlich Europass-Lebenslauf und Europass-Sprachenportfolio – finden Sie im Internet unter <http://europass.cedefop.eu.int>

© Europäische Gemeinschaften 2004

<b>3. AN DER MOBILITÄTSINITIATIVE (NR.) BETEILIGTE PARTNERORGANISATIONEN:</b>													
<b>ALS ENTSENDEORGANISATION</b> (Organisation, die die Mobilitätsinitiative im Herkunftsland in die Wege leitet)													
Bezeichnung, Art (ggf. Fakultät/Fachbereich) und Adresse (11) (*) Berufsschule Ideal Musterplatz 3 53175 Bonn	Stempel und/oder Unterschrift (12) (*)												
Nachname(n) und Vorname(n) der Bezugsperson/des Mentors (ggf. des ECTS-Fachbereichskordinators) (13) Petra Muster	Titel/Stellung (14) Dozentin												
Telefon (15) +49 (0) XXX/XXXX-XX	E-Mail (16) europass@bibb.de												
<b>ALS GASTORGANISATION</b> (Organisation, die den Inhaber des Europass-Mobilitätsnachweises im Gastland aufnimmt)													
Bezeichnung, Art (ggf. Fakultät/Fachbereich) und Adresse (17) (*) Hotel Ideal Muster Street 20 4576 WE London UK (UK)	Stempel und/oder Unterschrift (18) (*)												
Nachname(n) und Vorname(n) der Bezugsperson/des Mentors (ggf. des ECTS-Fachbereichskordinators) (19) (*) Mustermann, Peter	Titel/Stellung (20) Personalleiter												
Telefon (21) 0049 XXXXX-XXX	E-Mail (22) XXX@XXX.uk												
<i>Achtung: Diese Tabelle ist nur gültig, wenn sie die Stempel beider Partnerorganisationen und/oder die Unterschriften der zwei zuständigen Bezugspersonen bzw. Mentoren aufweist. Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.</i>													
<b>4. BESCHREIBUNG DER EUROPASS-MOBILITÄTSINITIATIVE (Nr.)</b>													
Zweck der Europass-Mobilitätsinitiative													
(23) (*) Praktische Berufserfahrung in einem internationalen Hotel im Ausland erwerben.													
Initiative, in deren Rahmen das Europass-Mobilitätsprojekt gegebenenfalls absolviert wurde													
(24) Ausbildung zur Hotelfachfrau													
Qualifikation (Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis), zu der das Bildungs- oder Ausbildungsangebot gegebenenfalls führt													
(25) Praktikumsnachweis im Rahmen der Ausbildung / mit Sprachkurs Englisch													
Gegebenenfalls beteiligtes Gemeinschafts- oder Mobilitätsprogramm													
(26) J) LEONARDO DA VINCI - Gemeinschaftsprogramm in der Berufsbildung													
Dauer der Europass-Mobilitätsinitiative													
(27) (*) Von <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">01</td> <td style="padding: 2px;">06</td> <td style="padding: 2px;">2007</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td> </tr> </table>	01	06	2007	TT	MM	JJJJ	(28) (*) Bis <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">31</td> <td style="padding: 2px;">08</td> <td style="padding: 2px;">2007</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td> </tr> </table>	31	08	2007	TT	MM	JJJJ
01	06	2007											
TT	MM	JJJJ											
31	08	2007											
TT	MM	JJJJ											
<i>Achtung: Die mit einem Sternchen (*) versehenen Rubriken sind unbedingt auszufüllen.</i>													

**5.a BESCHREIBUNG DER FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN, DIE IM RAHMEN DER  
EUROPASS-MOBILITÄTSINITIATIVE (NR.) ERWORBEN WURDEN**

Ausgeführte Tätigkeiten/Aufgaben

- (29a) Mitarbeit bei Empfang und Beratung von anspruchsvollen internationalen Gästen  
Mitarbeit bei Entgegennahme und Abwicklung von individuellen und agenturbasierten Reservierungsanfragen  
Einblicke in Kalkulation und Erstellen von Angeboten in Englisch, Französisch und Deutsch  
Erstellen von Gastrechnungen

Erworbene berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen

- (30a) Vertiefung des Umgangs mit Reservierungs- und Abrechnungssystemen  
Einblicke in die Kalkulation von Angeboten unter Berücksichtigung von Gruppen- und Sondertarifen

Erworbene Sprachkenntnisse

- (31a) Erweiterung der schriftlichen und mündlichen Fertigkeiten in Englisch und Französisch im Bereich Hotel/Gastronomie  
Einblicke in Reservierung/Angebot  
Training in der tägliche mündliche Kommunikation mit anspruchsvoller internationaler Klientel in Englisch und Erwerb von Flämisch-Grundkenntnissen - einfache mündliche Auskünfte, Briefe aus Versatzstücken

Erworbene IKT-Kompetenz (sofern nicht bereits im Rahmen der "beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen" erfasst)

- (32a) Basiskenntnisse im Umgang mit Reservierungssystem TRAVEL  
Erstellen von Briefen (Zusagen, Antwort auf Beschwerden usw.) mit Textverarbeitungsprogramm WRITE  
Erstellung und Bearbeitung von Tabellen mit dem Datenbankprogramm GUEST, z.B. zur Auswertung der Gästebewertungen

Erworbene organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen

- (33a) Prioritäten laufend neu setzen  
Ruhe, Überblick und Genauigkeit auch in Zeiten mit hohem Gastaufkommen bewahren  
Koordination mit anderen Hotels der Kette und internationalen Reservierungsagenturen  
Gemeinsame Organisation eines Abschlussfestes für Praktikantinnen und Praktikanten sowie Leiterinnen und Leitern

Erworbene soziale Fähigkeiten und Kompetenzen

- (34a) Antrainieren eines gepflegten Auftretens  
Freundlichkeit und Verbindlichkeit im Umgang mit schwierigen Gästen - auch in Krisensituationen  
Eingehen auf Kundenwünsche unter Berücksichtigung der Interessen des Hotels  
Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus verschiedenen Kulturkreisen

Erworbene sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen

- (35a) Kenntnisse der Aufgaben und der Struktur der beteiligten EU-Einrichtungen

Datum

(36a)\*

Unterschrift der Bezugsperson  
bzw. des Mentors

(37a)\*

Unterschrift des Inhabers

(38a)\*

## Europass Diploma Supplement



### FACHHOCHSCHULE AACHEN EUROPASS DIPLOMA SUPPLEMENT

Diese Diploma Supplement-Vorlage wurde von der Europäischen Kommission, dem Europarat und Unesco/CEPES entwickelt. Das Diploma Supplement soll hinreichende Daten zur Verfügung stellen, die die internationale Transparenz und angemessene akademische und berufliche Anerkennung von Qualifikationen (Urkunden, Zeugnisse, Abschlüsse, Zertifikate, etc.) verbessern. Das Diploma Supplement beschreibt Eigenschaften, Stufe, Zusammenhang, Inhalte sowie Art des Abschlusses des Studiums, das von der in der Originalurkunde bezeichneten Person erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Originalurkunde muss diesem Diploma Supplement beigelegt werden. Das Diploma Supplement sollte frei sein von jeglichen Werturteilen, Äquivalenzaussagen oder Empfehlungen zur Anerkennung. Es sollte Angaben in allen acht Abschnitten enthalten. Wenn keine Angaben gemacht werden, sollte dies durch eine Begründung erläutert werden.

1. ANGABEN ZUM INHABER / ZUR INHABERIN DER QUALIFIKATION	
1.1 Familienname	1.2 Vorname
Muster	Martin
1.3 Geburtsdatum (TT/MM/JJJJ), Geburtsort, Geburtsland	1.4 Matrikelnummer oder Code des/der Studierenden
01/01/1985, Aachen, Deutschland	111111
2. ANGABEN ZUR QUALIFIKATION	
2.1 Bezeichnung der Qualifikation (ausgeschrieben, abgekürzt)	Bezeichnung des Titels (ausgeschrieben, abgekürzt)
Diplom-Kaufmann (FH)	Diplom-Kaufmann (FH)
2.2 Hauptstudienfach oder -fächer für die Qualifikation	
Wirtschaft	
2.3 Name der Einrichtung, die die Qualifikation verliehen hat	Status (Typ / Trägerschaft)
Fachhochschule Aachen, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften	Fachhochschule / staatlich
2.4 Name der Einrichtung, die den Studiengang durchgeführt hat	Status (Typ / Trägerschaft)
s. 2.3	s. 2.3
2.5 Im Unterricht / in der Prüfung verwendete Sprache(n)	
Deutsch	
3. ANGABEN ZUR EBENE DER QUALIFIKATION	
3.1 Ebene der Qualifikation	3.2 Dauer des Studiums (Regelstudienzeit)
Hochschulabschluss erster Ebene einschließlich Diplomarbeit	3,5 Jahre / 210 ECTS-Kreditpunkte
3.3 Zugangsvoraussetzung(en)	
Allgemeine Hochschulreife (Abitur) oder Fachhochschulreife, vgl. Abschnitt 8.7, oder vergleichbare ausländische Voraussetzungen und besondere Einschreibevoraussetzungen: Praktikum	

<b>4. ANGABEN ZUM INHALT UND ZU DEN ERZIELTEN ERGEBNISSEN</b>	
4.1 Studienform	Vollzeit
4.2 Anforderungen des Studiengangs / Qualifikationsprofil des Absolventen / der Absolventin	<p>Die Absolventinnen und Absolventen erwerben anwendungsorientiertes betriebswirtschaftliches Wissen unter internationaler Ausrichtung, basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden. Die allgemeinen Studienziele des Studiengangs Wirtschaft sind die Studierenden in die Lage zu versetzen, Prozesse und Probleme der Wirtschaftspraxis zu analysieren, wirtschaftlich begründete Lösungen zu finden, auch durch das Erwägen nicht-betriebswirtschaftlicher Beziehungen.</p> <p>Zusätzlich soll der Studiengang anwenderische Fähigkeiten vermitteln. Nicht nur individuelle, auch Fähigkeiten zur Teamarbeit sollen die Studierenden angewandt haben. Soziale und ethische Implikationen müssen berücksichtigt werden.</p>
4.3 Einzelheiten zum Studiengang	<p>Siehe auch „Transcript of Records“ bezüglich schriftlicher und mündlicher Prüfungen sowie des Themas der Abschlussarbeit einschließlich Noten.</p> <p>Das Studienprogramm beginnt mit den folgenden 24 Pflichtmodulen im Werte von 120 ECTS-Kreditpunkten (5 Punkte pro Modul), die durch eine Prüfung abgeschlossen werden: Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften; Buchführung/Kostenrechnung 1; Finanzmathematik; Statistik 1; Statistik 2; Wirtschaftsprivatrecht 1; Grundlagen der Wirtschaftsinformatik; Marketing; Kostenrechnung 2; Markoökonomie 1; Wirtschaftsmathematik; Wirtschaftsprivatrecht 2; Beschaffungs- und Produktionswirtschaft; Rechnungslegung 1; Makroökonomie 2; Öffentliches Recht; Unternehmenssteuern; Grundlagen der Wirtschaftsinformatik 2; Wahlpflichtfach Grundstudium; Finanzwirtschaft; Personalwirtschaft; Unternehmensorganisation; Rechnungslegung 2; Mikroökonomie. Der Absolvent wählte Spanisch als Wahlpflichtfach im Grundstudium. Falls nicht oder nicht vollständig bestanden, kann jedes Modul zweimal wiederholt werden. Die obigen Module bilden die Basis für das folgende Hauptstudium.</p> <p>Das Hauptstudium besteht aus 12 Modulen mit 60 ECTS-Kreditpunkten (5 Punkte pro Modul), die auch mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Falls nicht oder nicht vollständig bestanden, kann jedes Modul zweimal wiederholt werden. Unter der Voraussetzung, dass innerhalb der Regelstudienzeit studiert wird, wird bei Nichtbestehen einer Fachprüfung des Hauptstudiums ein Freiversuch gewährt – sie gilt als nicht unternommen. Neben den Pflichtmodulen Unternehmensführung (einschließlich Planspiel) und Bilanzanalyse/Controlling, wählte der Studierende zwei Schwerpunktfächer, jedes à drei Module: Finanzwirtschaft und Organisation. Darüber hinaus wählte er zwei Wahlpflichtfächer aus einem speziellen Katalog (International Business in englischer Sprache und besonderes Wirtschaftsrecht) sowie zwei Wahlmodule (Entwicklungsprogramm Managementnachwuchs und Aufstellung und Prüfung des Jahresabschlusses nach HGB und internationalen Rechnungslegungsnormen).</p> <p>Das gesamte Studienprogramm wird mit einer Abschlussarbeit und einer mündlichen Prüfung dieser Arbeit abgeschlossen (30 ECTS-Kreditpunkte). Individuelle Beschreibung, siehe Anlage „Transcript of Records“.</p>
4.4 Notensystem und Hinweise zur Vergabe von Noten	4.5 Gesamtnote
Allgemeines Notenschema (Abschnitt 8.6) „Sehr gut“; „Gut“; „Befriedigend“; „Ausreichend“; „Nicht bestanden“. Zusätzlich wird das ECTS-Notensystem vorbereitet.	„Gut“ Basierend auf der jeweils gültigen Prüfungsordnung. Zusätzlich wird das ECTS-Notensystem vorbereitet.
<b>5. ANGABEN ZUM STATUS DER QUALIFIKATION</b>	
5.1 Zugang zu weiterführenden Studien	5.2 Beruflicher Status
Qualifiziert für die Aufnahme eines Masterprogramms, vgl. Abschnitt 8.5.	Der Diplomabschluss berechtigt zur Führung des rechtlich geschützten Titels „Diplom-Kaufmann (FH)“/„Diplom-Kauffrau (FH)“ sowie zur beruflichen Ausübung im Bereich der Ökonomie sowie Betriebswirtschaft.

<b>6. WEITERE ANGABEN</b>							
<p>6.1 Weitere Angaben</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 60px;">           Der Absolvent nahm im 3. Jahr an Tutorienprogrammen teil. Er arbeitet als Assistent im International Faculty Office, wo er zu mehreren Veröffentlichungen über den Bologna-Prozess beitrug.         </div>	<p>6.2 Informationsquellen für ergänzende Angaben</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 60px;">           Einrichtung: <a href="http://www.fh-aachen.de">www.fh-aachen.de</a>            Fachbereich: <a href="http://www.fh-aachen.de/wirtschaft.html">www.fh-aachen.de/wirtschaft.html</a> </div>						
<b>7. ZERTIFIZIERUNG</b>							
Dieses Diploma Supplement nimmt Bezug auf folgende Original-Dokumente:							
7.1 Urkunde über die Verleihung des Grades vom [Datum]	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="width: 30px;">08</td><td style="width: 30px;">07</td><td style="width: 30px;">2005</td></tr> <tr><td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td></tr> </table>	08	07	2005	TT	MM	JJJJ
08	07	2005					
TT	MM	JJJJ					
7.2 Prüfungszeugnis vom [Datum]	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="width: 30px;">08</td><td style="width: 30px;">07</td><td style="width: 30px;">2005</td></tr> <tr><td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td></tr> </table>	08	07	2005	TT	MM	JJJJ
08	07	2005					
TT	MM	JJJJ					
7.3 Transkript vom [Datum]	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="width: 30px;">08</td><td style="width: 30px;">07</td><td style="width: 30px;">2005</td></tr> <tr><td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td></tr> </table>	08	07	2005	TT	MM	JJJJ
08	07	2005					
TT	MM	JJJJ					
7.4 Datum der Zertifizierung	7.5 Vorsitzender des Prüfungsausschusses						
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="width: 30px;">08</td><td style="width: 30px;">06</td><td style="width: 30px;">2008</td></tr> <tr><td style="text-align: center; font-size: 8px;">TT</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">MM</td><td style="text-align: center; font-size: 8px;">JJJJ</td></tr> </table>	08	06	2008	TT	MM	JJJJ	<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
08	06	2008					
TT	MM	JJJJ					
7.6 Offizieller Stempel/Siegel							
<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>							

## 8. ANGABEN ZUM NATIONALEN HOCHSCHULSYSTEM (1/2)

Die Informationen über das nationale Hochschulsystem auf den folgenden Seiten geben Auskunft über den Grad der Qualifikation und den Typ der Institution, die sie vergeben hat.

### INFORMATIONEN ZUM HOCHSCHULSYSTEM IN DEUTSCHLAND<sup>1</sup>

#### 8.1 Die unterschiedlichen Hochschulen und ihr institutioneller Status

Die Hochschulausbildung wird in Deutschland von drei Arten von Hochschulen angeboten<sup>2</sup>

- *Universalitäten*, einschließlich verschiedener spezialisierter Institutionen, bieten das gesamte Spektrum akademischer Disziplinen an. Traditionell liegt der Schwerpunkt an deutschen Universitäten besonders auf der Grundlagenforschung, so dass das fortgeschrittene Studium vor allem theoretisch ausgerichtet und forschungsorientiert ist.

- *Fachhochschulen* konzentrieren ihre Studienangebote auf ingenieurwissenschaftliche und technische Fächer, wirtschaftswissenschaftliche Fächer, Sozialarbeit und Design. Der Auftrag von angewandter Forschung und Entwicklung impliziert einen klaren praxisorientierten Ansatz und eine berufsbezogene Ausrichtung des Studiums, was häufig integrierte und begleitete Praktika in Industrie, Unternehmen oder anderen einschlägigen Einrichtungen einschließt.

- *Kunst- und Musikhochschulen* bieten Studiengänge für künstlerische Tätigkeiten an, in Bildender Kunst, Schauspiel und Musik, in den Bereichen Regie, Produktion und Drehbuch für Theater, Film und andere Medien sowie in den Bereichen Design, Architektur, Medien und Kommunikation.

Hochschulen sind entweder staatliche oder staatlich anerkannte Institutionen. Sowohl in ihrem Handeln einschließlich der Planung von Studiengängen als auch in der Festsetzung und Zuerkennung von Studienabschlüssen unterliegen sie der Hochschulgesetzgebung.

#### 8.2 Studiengänge und -abschlüsse

In allen drei Hochschultypen wurden die Studiengänge traditionell als integrierte „lange“ (einstufige) Studiengänge angeboten, die entweder zum Diplom oder zum Magister Artium führen oder mit einer Staatsprüfung abschließen.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird das einstufige Studiensystem sukzessive durch ein zweistufiges ersetzt. Seit 1998 besteht die Möglichkeit, parallel zu oder anstelle von traditionellen Studiengängen gestufte Studiengänge (Bachelor und Master) anzubieten. Dies soll den Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten und Flexibilität beim Planen und Verfolgen ihrer Lernziele bieten, sowie Studiengänge international kompatibler machen.

Die Abschlüsse des deutschen Hochschulsystems einschließlich ihrer Zuordnung zu den Qualifikationsstufen sowie die damit einhergehenden Qualifikationsziele und Kompetenzen der Absolventen sind im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse<sup>3</sup> beschrieben.

Einzelheiten s. Abschnitte 8.4.1, 8.4.2 bzw. 8.4.3. Tab. 1 gibt eine zusammenfassende Übersicht.

#### 8.3 Anerkennung/Akkreditierung von Studiengängen und Abschlüssen

Um die Qualität und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen sicher zu stellen, müssen sich sowohl die Organisation und Struktur von Studiengängen als auch die grundsätzlichen Anforderungen an Studienabschlüsse an den Prinzipien und Regelungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) orientieren.<sup>4</sup> Seit 1999 existiert ein bundesweites Akkreditierungssystem für Studiengänge unter der Aufsicht des Akkreditierungsrates, nach dem alle neu eingeführten Studiengänge akkreditiert werden. Akkreditierte Studiengänge sind berechtigt, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu führen.<sup>5</sup>

#### 8.4 Organisation und Struktur der Studiengänge

Die folgenden Studiengänge können von allen drei Hochschultypen angeboten werden. Bachelor- und Masterstudiengänge können nacheinander, an unterschiedlichen Hochschulen, an unterschiedlichen Hochschultypen und mit Phasen der Erwerbstätigkeit zwischen der ersten und der zweiten Qualifikationsstufe studiert werden. Bei der Planung werden Module und das Europäische System zur Akkumulation und Transfer von Kreditpunkten (ECTS) verwendet, wobei einem Semester 30 Kreditpunkte entsprechen.

##### 8.4.1 Bachelor

In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsbezogene Qualifikationen vermittelt. Der Bachelorabschluss wird nach 3 bis 4 Jahren vergeben.

Zum Bachelorstudiengang gehört eine schriftliche Abschlussarbeit. Studiengänge, die mit dem Bachelor abgeschlossen werden, müssen gemäß dem Gesetz zur Errichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland akkreditiert werden.<sup>6</sup>

Studiengänge der ersten Qualifikationsstufe (Bachelor) schließen mit den Graden Bachelor of Arts (B.A.), Bachelor of Science (B.Sc.), Bachelor of Engineering (B.Eng.), Bachelor of Laws (LL.B.), Bachelor of Fine Arts (B.F.A.), Bachelor of Music (B.Mus.) oder Bachelor of Education (B.Ed.) ab.

##### 8.4.2 Master

Der Master ist der zweite Studienabschluss nach weiteren 1 bis 2 Jahren. Masterstudiengänge können nach den Profiltypen „anwendungsorientiert“ und „forschungsorientiert“ differenziert werden. Die Hochschulen legen das Profil fest.

Zum Masterstudiengang gehört eine schriftliche Abschlussarbeit. Studiengänge, die mit dem Master abgeschlossen werden, müssen gemäß dem Gesetz zur Errichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland akkreditiert werden.<sup>7</sup>

Studiengänge der zweiten Qualifikationsstufe (Master) schließen mit den Graden Master of Arts (M.A.), Master of Science (M.Sc.), Master of Engineering (M.Eng.), Master of Laws (LL.M.), Master of Fine Arts (M.F.A.), Master of Music (M.Mus.) oder Master of Education (M.Ed.) ab. Weiterbildende Masterstudiengänge können andere Bezeichnungen erhalten (z.B. MBA).

## 8. ANGABEN ZUM NATIONALEN HOCHSCHULSYSTEM (2/2)

### 8.4.3 Integrierte „lange“ einstufige Studiengänge: Diplom, Magister Artium, Staatsprüfung

Ein integrierter Studiengang ist entweder mono-disziplinär (Diplomabschlüsse und die meisten Staatsprüfungen) oder besteht aus einer Kombination von entweder zwei Hauptfächern oder einem Haupt- und zwei Nebenfächern (Magister Artium). Das Vorstudium (1,5 bis 2 Jahre) dient der breiten Orientierung und dem Grundlagenenerwerb im jeweiligen Fach. Eine Zwischenprüfung (bzw. Vordiplom) ist Voraussetzung für die Zulassung zum Hauptstudium, d.h. zum fortgeschrittenen Studium und der Spezialisierung. Voraussetzung für den Abschluss sind die Vorlage einer schriftlichen Abschlussarbeit (Dauer bis zu 6 Monaten) und umfangreiche schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen. Ähnliche Regelungen gelten für die Staatsprüfung. Die erworbene Qualifikation entspricht dem Master.

- Die Regelstudienzeit an *Universitäten* beträgt bei integrierten Studiengängen 4 bis 5 Jahre (Diplom, Magister Artium) oder 3 bis 6,5 Jahre (Staatsprüfung). Mit dem Diplom werden ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge abgeschlossen. In den Geisteswissenschaften ist der entsprechende Abschluss in der Regel der Magister Artium (M.A.). In den Sozialwissenschaften variiert die Praxis je nach Tradition der jeweiligen Hochschule. Juristische, medizinische und pharmazeutische Studiengänge schließen mit der Staatsprüfung ab. Dies gilt in einigen Ländern auch für Lehramtsstudiengänge.

Die drei Qualifikationen (Diplom, Magister Artium und Staatsprüfung) sind akademisch gleichwertig. Sie bilden die formale Voraussetzung zur Promotion. Weitere Zulassungsvoraussetzungen können von der Hochschule festgelegt werden, s. Abschnitt 8.5.

- Die Regelstudienzeit an *Fachhochschulen* (FH) beträgt bei integrierten Studiengängen 4 Jahre und schließt mit dem Diplom (FH) ab. Fachhochschulen haben kein Promotionsrecht; qualifizierte Absolventen können sich für die Zulassung zur Promotion an promotionsberechtigten Hochschulen bewerben, s. Abschnitt 8.5.

- Das Studium an *Kunst- und Musikhochschulen* ist in seiner Organisation und Struktur abhängig vom jeweiligen Fachgebiet und der individuellen Zielsetzung. Neben dem Diplom- bzw. Magisterabschluss gibt es bei integrierten Studiengängen Zertifikate und zertifizierte Abschlussprüfungen für spezielle Bereiche und berufliche Zwecke.

### 8.5 Promotion

Universitäten sowie gleichgestellte Hochschulen und einige Kunst- und Musikhochschulen sind promotionsberechtigt. Formale Voraussetzung für die Zulassung zur Promotion ist ein qualifizierter Masterabschluss (Fachhochschulen und Universitäten), ein Magisterabschluss, ein Diplom, eine Staatsprüfung oder ein äquivalenter ausländischer Abschluss. Besonders qualifizierte Inhaber eines Bachelorgrades oder eines Diplom (FH) können ohne einen weiteren Studienabschluss im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens zur Promotion zugelassen werden. Die Universitäten bzw. promotionsberechtigten Hochschulen regeln sowohl die Zulassung zur Promotion als auch die Art der Eignungsprüfung. Voraussetzung für die Zulassung ist außerdem, dass das Promotionsprojekt von einem Hochschullehrer als Betreuer angenommen wird.

### 8.6 Benotungsskala

Die deutsche Benotungsskala umfasst üblicherweise 5 Grade (mit zahlenmäßigen Entsprechungen; es können auch Zwischennoten vergeben werden): „Sehr gut“ (1), „Gut“ (2), „Befriedigend“ (3), „Ausreichend“ (4), „Nicht ausreichend“ (5). Zum Bestehen ist mindestens die Note „Ausreichend“ (4) notwendig. Die Bezeichnung für die Noten kann in Einzelfällen und für den Doktorgrad abweichen. Außerdem verwenden Hochschulen zum Teil eine ECTS-Benotungsskala.

### 8.7 Hochschulzugang

Die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) nach 12 bis 13 Schuljahren ermöglicht den Zugang zu allen Studiengängen. Die Fachgebundene Hochschulreife ermöglicht den Zugang zu bestimmten Fächern. Das Studium an Fachhochschulen ist auch mit der Fachhochschulreife möglich, die in der Regel nach 12 Schuljahren erworben wird. Der Zugang zu Kunst- und Musikhochschulen kann auf der Grundlage von anderen bzw. zusätzlichen Voraussetzungen zum Nachweis einer besonderen Eignung erfolgen.

Die Hochschulen können in bestimmten Fällen zusätzliche spezifische Zulassungsverfahren durchführen.

### 8.8 Informationsquellen in der Bundesrepublik

Kultusministerkonferenz (KMK) (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)  
Lennéstr. 6, D-53113 Bonn; Fax: +49(0)228/501-229; Tel.: +49(0)228/501-0

Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZaB) als deutsche NARIC; [www.kmk.org](http://www.kmk.org); E-Mail: [zab@kmk.org](mailto:zab@kmk.org)

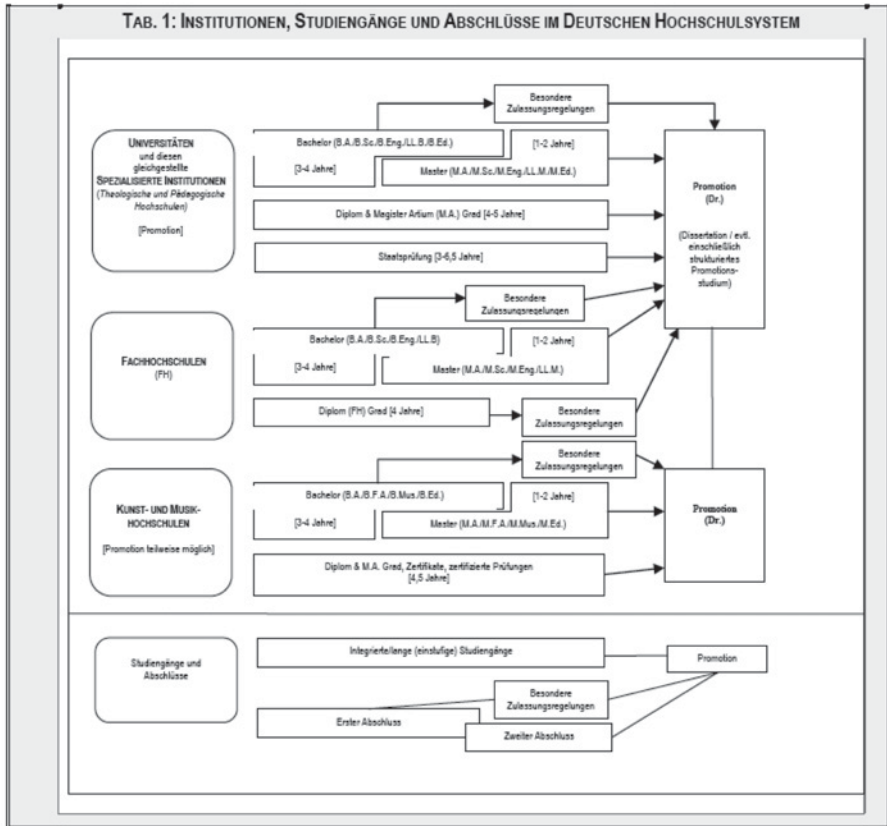
- „Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst“ als deutscher Partner im EURYDICE-Netz, für Informationen zum Bildungswesen in Deutschland (<http://www.kmk.org/dokumentation/zusammenarbeit-auf-europaeischer-ebene-im-eurydice-informationsnetz.html>); E-Mail: [eurydice@kmk.org](mailto:eurydice@kmk.org)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Ahrstr. 39, D-53175 Bonn; Fax: +49(0)228/887-110; Tel.: +49(0)228/887-0; [www.hrk.de](http://www.hrk.de); E-Mail: [post@hrk.de](mailto:post@hrk.de)

„Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz, enthält umfassende Informationen zu Hochschulen, Studiengängen etc. ([www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de))



TAB. 1: INSTITUTIONEN, STUDIENGÄNGE UND ABSCHLÜSSE IM DEUTSCHEN HOCHSCHULSYSTEM



1 Die Information berücksichtigt nur die Aspekte, die direkt das Diploma Supplement betreffen. Informationsstand 01.07.2010.  
 2 Berufsakademien sind keine Hochschulen, es gibt sie nur in einigen Bundesländern. Sie bieten Studiengänge in enger Zusammenarbeit mit privaten Unternehmen an. Studierende erhalten einen offiziellen Abschluss und machen eine Ausbildung im Betrieb. Manche Berufsakademien bieten Bachelorstudiengänge an, deren Abschlüsse einem Bachelorgrad einer Hochschule gleichgestellt werden können wenn sie von einer deutschen Akkreditierungsagentur akkreditiert sind.  
 3 Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005).  
 4 Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010).  
 5 „Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“, in Kraft getreten am 26.02.05, GV. NRW. 2005, Nr. 5, S. 45, in Verbindung mit der Vereinbarung der Länder zur Stiftung „Stiftung: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2004).  
 6 Siehe Fußnote Nr. 5.  
 7 Siehe Fußnote Nr. 5.



## Zeugnis Erläuterung <sup>(1)</sup>



### 1. BEZEICHNUNG DES ZEUGNISSES (DE)

**Abschlussprüfung im staatlich anerkannten Ausbildungsberuf  
Film- und Videoeditor/ Film- und Videoeditorin**

### 2. ÜBERSETZTE BEZEICHNUNG DES ZEUGNISSES (..)

Diese Übersetzung besitzt keinen Rechtsstatus

### 3. PROFIL DER BERUFLICHEN HANDLUNGSFÄHIGKEIT

- Auswerten von Exposés, Treatments, Drehbücher und Storyboards nach dramaturgischen und gestalterischen Gesichtspunkten für die Montage von Bild- und Tonmaterial
- Ordnen, Prüfen, Bearbeiten und Auswerten von Bild-, Ton-, Animations- und Manuskriptmaterialien für Bild- und Tonmontagen
- Gestalten von Bild- und Tonmontagen und Anfertigen von Bildeffekten
- Vorbereiten und Ausführen von Filmbildschnitten, Auswählen des Bildangebots nach gestalterischen Gesichtspunkten, auch unter Einbeziehung elektronischer Trickmöglichkeiten
- Vorbereiten von Bild- und Tonmaterialien zur Synchronisation und Schneiden von Sprache, Geräuschen und Musik auf Synchronität
- Bewerten von Bild- und Tonmaterial im Hinblick auf Gestaltungsmöglichkeiten und technische Qualität
- Gestalten von Bild- und Tonmaterial nach dramaturgischen Vorgaben zu AV-Produkten
- Selbständiges Arbeiten in enger Zusammenarbeit mit der Regie und Produktion
- Einhaltung genauer Terminvorgaben insbesondere im aktuellen Bereich

### 4. BERUFLICHE TÄTIGKEITSFELDER

Sie arbeiten in Betrieben der Film- und Fernsehbranche, zum Beispiel bei Fernsehanstalten, Produktions- oder Nachbearbeitungsbetrieben.

#### <sup>(1)</sup>Erläuterung

Dieses Dokument wurde entwickelt, um zusätzliche Informationen über einzelne Zeugnisse zu liefern. Es besitzt selbst keinen Rechtsstatus. Die vorliegende Erläuterung bezieht sich auf die Entschlüsseungen 93/C 49/01 des Rates vom 3. Dezember 1992 zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen und 96/C 224/04 vom 15. Juli 1996 zur Transparenz auf dem Gebiet der Ausbildungs- und Befähigungsnachweise, sowie auf die Empfehlung 2001/613/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 10. Juli 2001 über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft.

Weitere Informationen zum Thema Transparenz finden Sie unter: [www.cedefop.eu.int/transparency](http://www.cedefop.eu.int/transparency)

© Europäische Gemeinschaften 2002

5. ÄMTLICHE GRUNDLAGE DES ZEUGNISSES	
<b>Bezeichnung und Status der ausstellenden Stelle</b> Industrie- und Handelskammer	<b>Name und Status der nationalen/regionalen Behörde, die für die Beglaubigung/Anerkennung des Abschlusszeugnisses zuständig ist</b> Industrie- und Handelskammer
<b>Niveau des Zeugnisses (national oder international)</b> ISCED 3B	<b>Bewertungsskala / Bestehensregeln</b> 100-92 Punkte = 1 = sehr gut 91 - 81 Punkte = 2 = gut 80 - 67 Punkte = 3 = befriedigend 66 - 50 Punkte = 4 = ausreichend 49 - 30 Punkte = 5 = mangelhaft 29 - 0 Punkte = 6 = ungenügend Zum Bestehen der Prüfung sind insgesamt mindestens ausreichende Leistungen (50 Punkte) erforderlich.
<b>Zugang zur nächsten Ausbildungsstufe</b> Geprüfter Medienfachwirt/-in	<b>Internationale Abkommen</b> Gemeinsame Erklärungen über die grundsätzliche Vergleichbarkeit von Ausbildungsabschlüssen im beruflichen Bereich bestehen mit Österreich (vom 31.8.2005) und Frankreich (vom 26.10.2004).
<b>Rechtsgrundlage</b> Verordnung über die Berufsausbildung zum Film- und Videoeditor/ zur Film- und Videoeditorin vom 29.01.1996 (BGBl. I S. 125) sowie Rahmenlehrplan für die Berufsschule (Beschluss der KMK vom 08.12.1995)	

6. OFFIZIELL ANERKANNTE WEGE ZUR ERLANGUNG DES ZEUGNISSES
<b>Abschlussprüfung bei der zuständigen Stelle:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. nach Absolvieren einer dualen Ausbildung in Betrieb und Schule (Regelfall)</li> <li>2. nach beruflicher Umschulung für einen anerkannten Ausbildungsberuf</li> <li>3. durch Externenprüfung für Berufstätige ohne Berufsausbildung oder Personen, die in berufsbildenden Schulen oder sonstigen Berufsbildungseinrichtungen ausgebildet worden sind</li> </ol>
<b>Zusätzliche Informationen</b> <b>Zugang:</b> Zugangsberechtigungen sind gesetzlich nicht geregelt; in der Regel nach Erfüllung der allgemein bildenden Schule (neun bzw. zehn Jahre). <b>Ausbildungsdauer:</b> 3 Jahre. <b>Ausbildung im „Dualen System“:</b> Die in einem Ausbildungsberuf vermittelten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) orientieren sich an den für Arbeits- und Geschäftsprozessen typischen Anforderungen und bereiten auf eine konkrete Berufstätigkeit vor. Die <b>Ausbildung erfolgt in Betrieb und Schule:</b> Im Betrieb erwerben die Auszubildenden praxisbezogene Kompetenzen im realen Arbeitsumfeld. An einem bis zwei Tagen pro Woche absolvieren die Auszubildenden die Berufsschule, in der allgemeine und berufliche Lerninhalte verzahnt zum Ausbildungsberuf vermittelt werden.
<b>Weitere Informationen finden Sie unter:</b> <a href="http://www.berufenet.de">www.berufenet.de</a> <b>Nationales Europass-Center</b> <a href="http://www.europass-info.de">www.europass-info.de</a>

## Anhang J: Musterdokumente EVC

### EVC – Ervaringscertificaat

# ErVaringsCertificaat

**EVC-rapportage**

[plaats hier het logo  
van de aanbieder]

**Gegevens EVC-aanbieder**

Naam organisatie .....

Adres organisatie .....

Plaats organisatie .....

Nummer ErVaringsCertificaat.....

Naam assessor .....

Naam assessor 2 (Indien van toepassing) .....

Datum afgifte: .....

**Gegevens kandidaat**

Achternaam kandidaat: .....

Voornaam / voornamen kandidaat (voluit): .....

Geboortedatum: .....

Geboorteplaats: .....

**Minimaal verplichte onderdelen<sup>1</sup>:**

- Loopbaandoel van de kandidaat
- De toegepaste landelijke standaard
- De doorlopen stappen van de EVC-procedure
- De gehanteerde instrumenten
- De erkende competenties
- Een conclusie passend bij de doelstelling van de kandidaat
- Een duidelijke onderbouwing van de erkenningen met daarin beschreven:
  - a. een specifieke opgave voor welke onderdelen van de gehanteerde landelijke standaard erkenningen worden verstrekt. Deze onderdelen worden apart benoemd (voor mbo-standaarden bijvoorbeeld per deelkwalificatie, kerntaak of werkproces);
  - b. op basis van welke bewijzen erkenning plaatsvindt. Waarmee of hoe toont de kandidaat per onderdeel van de landelijke standaard aan dat hij competent is?
  - c. de relatie tussen a en b: Waarom leidt het bewijs dat de kandidaat aandraagt bij de assessor(en) per onderdeel van de landelijke standaard tot de overtuiging dat er reden is voor erkenning?

<sup>1</sup> Minimaal deze onderwerpen moeten in het ErVaringsCertificaat beschreven worden. De vorm en volgorde is vrij. Indien gewenst kunnen onderwerpen worden toegevoegd.



# ErVaringsCertificaat

EVC-rapportage

[plaats hier het logo van de aanbieder]

Aanbevelingen



Ondertekening EVC-aanbieder

Datum:

Naam + handtekening verantwoordelijke: .....

Ondertekening kandidaat

Handtekening kandidaat: .....

## EVC – Ervaringsprofiel

# ervaringsprofiel

[plaats hier het logo van de aanbieder]

**Gegevens EVC aanbieder**

Naam organisatie .....

Adres organisatie .....

Plaats organisatie .....

Nummer Ervaringsprofiel.....

Naam begeleider.....

Datum afgifte: .....

*Gegevens kandidaat*

Achternaam kandidaat: .....

Voornaam / voornamen kandidaat (voluit): .....

Geboortedatum: .....

Geboorteplaats: .....

**Ervaringsprofiel**

Weergave van de aangetoonde competenties van de kandidaat afgezet tegen een standaard.  
Geef daarbij aan welke standaard of standaarden zijn gebruikt. In de eerste plaats gaat het om een erkende EVC standaard. Daarnaast kunnen ook competenties uit niet erkende standaarden worden toegevoegd. Geef bij niet erkende standaarden een toelichting over die standaard.

Aanleiding om profiel te maken

**Opbouw en onderbouwing van dit Ervaringsprofiel**

In de opbouw naar dit Ervaringsprofiel zijn de volgende instrumenten ingezet:

- Bijv. beroepskeuzetest      [datum]



# ervaringsprofiel

[plaats hier het logo van de aanbieder]

- Bijv. CTC [datum]
- ..... [datum]
- ..... [datum]
- ..... [datum]



In de opbouw van dit Ervaringsprofiel zijn de volgende stappen doorlopen:

- Intakegesprek [datum]
- Portfolio opbouw [datum]
- Opstellen EVC profiel [datum]

**Loopbaandoel kandidaat**

Op basis van dit Ervaringsprofiel heeft de kandidaat voor zichzelf het volgende loopbaandoel geformuleerd:

**Aanbevelingen begeleider**

Aanbevelingen van de begeleider om dit loopbaandoel te realiseren:

**Ondertekening EVC aanbieder**

Datum:

Naam + handtekening verantwoordelijke: .....

**Ondertekening kandidaat**

Handtekening kandidaat: .....

## Anhang K: Musterdokumente IT-Weiterbildungssystem

### Muster-Zertifikat Softwareentwickler/-in Cert-IT



**Zertifikat**

**Cert-IT bescheinigt**

**Gabi Mustermann**

**geboren am 11.11.1977**

**die Befähigung zur**

**Softwareentwicklerin**

**gemäß DIN EN ISO/IEC 17024.**

Mit der Durchführung und Dokumentation eines profiladäquaten Projekts sowie einer erfolgreich absolvierten Präsentation mit anschließendem Fachgespräch, durchgeführt am 28.10.2010, wurde der Nachweis erbracht, dass der IT-Spezialist sämtliche Anforderungen dieses Spezialistenprofils erfüllt. Im Zertifizierungsverfahren wurden die Kompetenzen in allen profilprägenden Arbeitsprozessen geprüft und nachgewiesen.

<b>Zertifikat-Nr.:</b>	<b>2010-99-1111-11</b>
<b>Zeitpunkt der 1. Überwachung:</b>	<b>11.11.2012</b>
<b>Zeitpunkt der 2. Überwachung:</b>	<b>11.10.2013</b>
<b>Ablauf der Gültigkeit des Zertifikats:</b>	<b>27.10.2015</b>

**Bonn, 11.11.2010**  
Ort, Datum, Siegel Personalzertifizierungsstelle Cert-IT GmbH



**DAkks**  
Deutsche  
Akkreditierungsstelle  
D-ZM-1605601-01  
D-ZP-16056-01-01

Cert-IT GmbH • Am Bonner Bogen 6 • 53227 Bonn • Germany  
Phone: +49 (0)228/688228-0 • Fax: +49 (0)228/688228-29 • Web: <http://www.cert-it.com>



## Muster: Prozesse und Kompetenzen für Digital Media Developer (Entwickler/-in Digitale Medien)

Die IT-Spezialisten – Prozesse und Kompetenzen



Profilgruppe: Software and Solution Developer

Profil: Digital Media Developer (Entwickler/in Digitale Medien)

### 1. Kurzbeschreibung

Digital Media Developer entwickeln multimediale IT-Anwendungssysteme (Multimedia-Anwendungen) für die Online- und Offline-Nutzung.

### 2. Arbeitsgebiete und Aufgaben

Digital Media Developer begleiten die vollständige Entwicklung vom Entwurf bis zur Übergabe an den Auftraggeber. Sie entwickeln Lösungen, die entsprechend der Anforderungen der Auftraggeber die erforderliche Anwendungsfunktionalität aufweisen und letztendlich dem Nutzen der Anwender dienen. Die Entwicklung bezieht sich weniger auf technisches Entwickeln, wie bei klassischer Softwareentwicklung, sondern eher auf die konzeptionelle und kreative Umsetzung von Interfaces und Designs.

Digital Media Developer liefern den konzeptionellen und kreativen Rahmen für die Umsetzung der Multimedia-Anwendungen und arbeiten im Team an deren Produktion. Zusätzlich arbeiten sie bei der technischen Umsetzung in verantwortungsvoller Position mit.

### 3. Kompetenzen

#### **Gemeinsame Kompetenzen aller IT-Spezialisten**

- Lernbereitschaft
- Eigenverantwortung
- Selbstmanagement

#### **Profilspezifische Kompetenzen**

- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Dialogfähigkeit/Kundenorientierung
- Eigenverantwortung
- Lernbereitschaft
- Selbstmanagement

#### **Prozessspezifische Kompetenzen**

- Analytische Fähigkeiten

---

**Die IT-Spezialisten – Prozesse und Kompetenzen**

- Beurteilungsvermögen
- Entscheidungsfähigkeit
- Ergebnisorientiertes Handeln
- Fachübergreifende Kenntnisse
- Folgebewusstsein
- Gewissenhaftigkeit
- Konfliktlösungsfähigkeit
- Konzeptionsstärke
- Marktkennntnisse
- Projektmanagement
- Sprachgewandtheit
- Systematisch-methodisches Vorgehen

**4. Hauptprozesse und Tätigkeiten****Hauptprozess 1: Erstellen eines Gesamtkonzepts für die Multimedia-Anwendung**

- 4.1.1 Klären des Auftrags mit dem Auftraggeber/Projektleiter
- 4.1.2 Erarbeiten eines Gestaltungs- und Funktionskonzepts
- 4.1.3 Mitarbeiten beim Design-Entwurf
- 4.1.4 Abstimmen der Konzepte / Entwürfe mit dem Auftraggeber / Projektleiter
- 4.1.5 Festlegen der Medienformate

---

**Die IT-Spezialisten – Prozesse und Kompetenzen****Hauptprozess 2: Planen und Vorbereiten der Realisierung**

- 4.2.1 Schätzen der Aufwände
- 4.2.2 Abstimmen des Projekts mit internen Beteiligten
- 4.2.3 Überprüfen der internen Ressourcen
- 4.2.4 Einholen von Angeboten für extern zu erbringende Dienstleistungen
- 4.2.5 Bewerten und Auswählen der Angebote
- 4.2.6 Mitarbeiten bei der Angebotserstellung
- 4.2.7 Mitarbeiten bei der Projektplanung
- 4.2.8 Präsentieren des Projektplans und des Angebots beim Auftraggeber
- 4.2.9 Analysieren benötigter Hard- und Software
- 4.2.10 Veranlassen der Beschaffung von zusätzlichen Komponenten
- 4.2.11 Analysieren benötigter Kompetenzen und Fähigkeiten

**Hauptprozess 3: Erstellen der Funktionalitäten der Multimedia-Anwendung**

- 4.3.1 Umsetzen der Gestaltungskonzeption
- 4.3.2 Mitarbeiten bei der Umsetzung der Anwendungsfunktionalität
- 4.3.3 Organisieren und Durchführen von Usability-Tests
- 4.3.4 Anpassen bestehender Medienformate
- 4.3.5 Erstellen von Medien
- 4.3.6 Integrieren von Content in die Medien
- 4.3.7 Präsentieren der Medien beim Auftraggeber
- 4.3.8 Integrieren der Medien in die Multimedia-Anwendung

---

**Die IT-Spezialisten – Prozesse und Kompetenzen****Hauptprozess 4: Testen der Multimedia-Anwendung im Betrieb**

- 4.4.1 Mitwirken bei der Erstellung des Testplans
- 4.4.2 Vorbereiten der Funktionstests
- 4.4.3 Mitwirken beim Test der Multimedia-Anwendung unter Realbedingungen
- 4.4.4 Organisieren und Durchführen der Fehlerbeseitigung
- 4.4.5 Durchführen der Abnahme gemeinsam mit dem Kunden

**Hauptprozess 5: Einführen der Multimedia-Anwendung beim Auftraggeber**

- 4.5.1 Mitwirken bei der Erstellung / Implementation der Installationsversion
- 4.5.2 Erweitern des Testplans um Installationstests
- 4.5.3 Übertragen / Installieren der Multimedia-Anwendung auf das/dem Zielsystem
- 4.5.4 Mitwirken beim Test der Multimedia-Anwendung unter Realbedingungen
- 4.5.5 Zusammenstellen der Gesamtdokumentation
- 4.5.6 Mitarbeiten beim Erstellen von Kundendokumentation und Schulungsunterlagen
- 4.5.7 Übergeben der Multimedia-Anwendung
- 4.5.8 Einweisen der Nutzer in die Multimedia-Anwendung

## Anhang L: Musterdokument NVQs

### Level 3 NVQ in Business Administration (Unit; Edexcel)

#### Mandatory Units

<b>Title</b>	Manage own performance in a business environment	
<b>CfA Unit No.</b>	Q301	
<b>WBA Unit No.</b>	L/601/2519	
<b>Level</b>	3	
<b>Credit Value</b>	3	
<b>GLH</b>	12	
<b>Learning Outcomes</b>	<b>Assessment Criteria</b>	
The learner will	The learner can	
1. Understand how to plan and prioritise work and be accountable to others	1.1 Explain the purpose and benefits of planning work, and being accountable to others for own work 1.2 Explain the purpose and benefits of negotiating realistic targets for work and ways of doing so 1.3 Describe ways of prioritising targets and setting timescales for own work 1.4 Describe the types of problems that may occur during work, and ways of dealing with them 1.5 Explain the purpose and benefits of keeping other people informed about progress 1.6 Explain the purpose and benefits of letting other people know in good time if work plans need to be changed 1.7 Explain the purpose and benefits of recognising and learning from mistakes 1.8 Explain the purpose of guidelines, procedures and codes of practice that are relevant to own work	
2. Understand how to behave in a way that supports effective working	2.1 Explain the purpose and benefits of setting high standards for own work 2.2 Describe ways of setting high standards for own work 2.3 Describe ways of dealing with pressure arising from work tasks	

	<p>2.4 Explain the purpose and benefits of accepting setbacks and dealing with them</p> <p>2.5 Explain the purpose and benefits of being assertive and its meaning in work tasks</p> <p>2.6 Give examples of work situations where it is necessary to be assertive</p> <p>2.7 Explain the purpose and benefits of being ready to take on new challenges and adapt to change</p> <p>2.8 Explain the purpose and benefits of treating others with honesty, respect and consideration</p> <p>2.9 Describe types of behaviour at work that show honesty, respect and consideration and those that do not</p> <p>2.10 Explain the purpose of helping and supporting others at work, and the purpose and benefits of doing so</p>
<p>3. Be able to plan, prioritise and be accountable for own work</p>	<p>3.1 Negotiate and agree realistic targets and achievable timescales for own work</p> <p>3.2 Prioritise targets for own work</p> <p>3.3 Plan work tasks to make best use of own time, effective working methods and available resources</p> <p>3.4 Identify and deal with problems occurring in own work, using the support of other people if necessary</p> <p>3.5 Keep other people informed of progress</p> <p>3.6 Complete work tasks to agreed deadlines or re-negotiate timescales and plans in good time</p> <p>3.7 Take responsibility for own work and accept responsibility for any mistakes made</p> <p>3.8 Evaluate results of mistakes made and make changes to work and methods, as required</p>

	3.9 Follow agreed work guidelines, procedures and, where needed, codes of practice
4. Behave in a way that supports effective working	<p>4.1 Set high standards for own work and demonstrate drive and commitment in achieving these standards</p> <p>4.2 Adapt work and working methods to deal with setbacks and difficulties</p> <p>4.3 Use own needs and rights when necessary to achieve work tasks and priorities</p> <p>4.4 Look to engage with opportunities, and agree to take on new challenge(s)</p> <p>4.5 Look for opportunities, and change ways of working, to meet new requirements</p> <p>4.6 Treat other people with honesty respect and consideration</p> <p>4.7 Help and support other people in work tasks</p>


<b>Additional Information about the unit</b>	
Unit purpose and aim(s)	This unit is about taking responsibility for managing, prioritising and being accountable for your own work in a business environment.
Unit expiry date	31 December 2013
Details of the relationship between the unit and relevant national occupational standards or other professional standards or curricula (if appropriate)	Council for Administration (CfA)
Assessment requirements or guidance specified by a sector or regulatory body (if appropriate)	Assessment Strategy
Support for the unit from an SSC or other appropriate body (if required)	Council for Administration
Location of the unit within the subject/sector classification system	15. Business, Administration and Law 15.2 Administration
Name of the organisation submitting the unit	CfA
Availability for use	Shared
Unit available from	1 August 2010
Unit guided learning hours	12

## Anhang M: Musterdokumente ProfilPASS-System

### ProfilPASS Muster Urkunde Dialogzentrum

# ProfilPASS- Dialogzentrum

**Bildungsinstitut PSCHERER gGmbH  
Lengenfeld**



Das Bildungsinstitut PSCHERER erfüllt die Qualitätsstandards für ProfilPASS Dialogzentren und ist seit dem 6.11.2006 Dialogzentrum. Die Ernennung gilt bis zum 30.11.2013.

Bonn, den 10.11.2010



Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuisl von Rein  
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Der ProfilPASS ist ein durch professionelle Beratung unterstütztes Instrument der Selbstexploration und systematischen Erfassung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen im Prozess des lebenslangen Lernens. Neben der Sichtbarmachung von Lernprozessen dient er vor allem der individuellen Reflexion im Hinblick auf den privaten und beruflichen Lebensweg.

Der ProfilPASS wurde im Rahmen des Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung entwickelt. Er wird unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds.









### ProfilPASS – Muster ‚Kompetenz-Nachweis‘

# ProfilPASS Kompetenz-Nachweis

Herr/Frau	
geboren am	
wohnhaft in	
hat in der Zeit vom	bis

die Kompetenzbilanzierung mit dem ProfilPASS durchlaufen. Er/Sie hat im Rahmen eines durch Beratung unterstützten Prozesses der Selbstreflexion folgende Kompetenzen ermittelt:

**Begleitende Einrichtung (Stempel)**                      **Berater (Unterschrift)**

Der **ProfilPASS** ist ein durch professionelle Beratung unterstütztes Instrument der Selbstexploration und systematischen Erfassung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen im Prozess des lebenslangen Lernens. Neben der Sichtbarmachung von Lernprozessen dient er vor allem der individuellen Reflexion im Hinblick auf den privaten und beruflichen Lebensweg.  
Der **ProfilPASS** wurde im Rahmen des Verbundprojektes »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entwickelt. Er wird unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds. Weitere Informationen zum Projekt finden Sie im Internet unter »<http://www.profilpass.de>«.

ProfilPASS – Muster ‚Meine Kompetenzen – eine Bilanz‘

Beispiel zur rechten Seite

Tätigkeitsfelder Lernfelder	Niveau A	Niveau B
Hobbys und Interessen	<i>Gemüsebeet anlegen und pflegen</i>	<i>Bedienungsanleitungen lesen und einsetzen</i>
Haushalt und Familie	<i>einfache Gerichte kochen</i>	<i>mehrere Dinge gleichzeitig tun</i> <i>Einkaufspläne erstellen</i>
Schule		<i>mit einem Textverarbeitungsprogramm umgehen X</i>
Berufsausbildung	<i>ein bestimmtes Computerprogramm bedienen X</i>	<i>Anderer um Hilfe und Unterstützung bitten</i>
Wehr-, Zivildienst, Freiwilliges Jahr		<i>Aufgaben dokumentieren</i>
Arbeitsleben, Praktika, Jobs	<i>Adressdatenbanken erstellen X</i>	<i>Angebote einkolen</i>
Politisches und soziales Engagement/Ehrenamt		<i>Regeln für die Zusammenarbeit formulieren</i>
Besondere Lebenssituationen		<i>bei Misserfolgen nicht aufgeben</i>

Beispiel zur rechten Seite

Niveau C1	Niveau C2
Grafisch gestalten	Mich zu einem fachlichen Thema so ausdrücken, dass
Arbeiten einteilen und einen Arbeitsplan aufstellen	Audere es verstehen
Mit Geld umgehen und Preise vergleichen	Gründlich nach Informationen recherchieren
In schwierigen Situationen freundlich bleiben	Stadtpläne, Landkarten und Bauanleitungen verstehen
Texte und Briefe verfassen und sprachlich überarbeiten	Audere für Themen begeistern, die mich interessieren
Bewirtung von vielen Personen planen	Mit speziellem Werkzeug umgehen und es erklären
Mit jungen Menschen umgehen	
Alternative Lösungen zu einem Problem finden	



## Anhang N: Musterdokument norwegisches Verfahren zur Anerkennung von Realkompetanz

### Muster Competence Pass

COMPETENCE PASS  
A national system for confirming competence

Personalia
<b>Name:</b>
<b>Employer:</b>
<b>Occupation:</b>
<b>Employed from / to:</b>
<b>Full / part time employment:</b>
<b>Date of Birth:</b>

Important work areas	Description of work tasks

Work organization – Work methods

Specification of vocational competence		Level
Level 1 = Follow instructions for simple tasks Level 2 = Work independently within specified area.	Level 3 = Professional responsibility: advise/instruct others - Level 4 = Good professional/trade insight: develop work progress independently	
<b>Important vocational competence at work:</b>		
<b>Computer skills – ICT:</b>		
<b>Economics:</b>		
<b>Security/environmental measures at work:</b>		
<b>Areas of work/project development:</b>		
<b>Technical know how:</b>		
<b>Foreign languages:</b>		



National Institute for Adult Learning  
www.vox.no

Specification of areas of vocational competence		Level
Level 1 = Follow instructions for simple tasks Level 2 = Work independently within specified area	Level 3 = Professional responsibility: advise/instruct others Level 4 = Good professional/ trade insight: develop work progress independently	
Marketing		
Branch know how		
Other relevant vocational competence		

Specification of personal and social competence
Cooperation, communication
Work contribution, quality, service
Initiative, creativity, flexibility, readjustment

Specification of management and administrative competence
Management leadership, motivation
Result and target oriented
Training/teaching/instructing employees/others

Other relevant information – other areas of competence

Place:	Date:	Employee's signature:
Place:	Date:	Employer's signature:

## CV

Personal data			
Name:			
Gender:			
Mother language:			
Date of birth:			
Address:			
Zip code:			
City:			
E-mail address:			
Office tel.:	Private tel. :	Mobile tel.:	
Current employer:			
Current position:		Employed since	Percentage of FT employment: %

Work Experience					
Employer	Position	Period from –to	%	Work description	Annex no.
		-	%		
		-	%		
		-	%		
		-	%		
		-	%		
		-	%		

Education and Training				
School / studies	Branch / Faculty / Specialization	Completed in (year)	Annex no.	

Valid certifications and diplomas			
Name of certificate	Detailed description	Vald from - to	Annex no.



National Institute for Adult Learning  
www.vox.no

Courses				
Course name	Length	Completed in (year)	Main contents	Annex no.

Other types of experience, including voluntary work		
Type of activity	Skills involved – detailed description of tasks	Annex no.

Additional information

Place:	Date:	Signature
--------	-------	-----------





## VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

## PARTIE 1

Vous êtes actuellement :

**En situation d'emploi :**

- CDI  CDD ou Intérim  travailleur indépendant, artisan, profession libérale  
 fonctionnaire  militaire  contrat aidé ou contrat en alternance

**En situation d'inactivité :**

**En recherche d'emploi :**

Inscrit(e) à l'ANPE  non

oui, depuis :  -1 an  1 an à - 2 ans

2 ans à - 3 ans  3 ans ou plus

Etes-vous indemnisé au titre de l'assurance chômage (ARE) ?  oui  non

Etes-vous allocataire du RMI ?  oui  non

Etes vous allocataire d'autres minima sociaux que le RMI ?

(ASS, API, AI, veuvage, AAH...)  oui  non

Etes vous reconnu travailleur handicapé ?  oui  non

Renseignements concernant votre niveau de formation : (cochez les cases qui correspondent à votre situation)

**Dernière classe suivie :**

- Primaire ou 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> du collège  
 3<sup>ème</sup> ou première année de CAP ou BEP  
 2<sup>ème</sup>, 1<sup>ère</sup> de l'enseignement général  
ou dernière année de CAP ou de BEP  
 Terminale  
 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> année de DEUG, DUT, BTS,  
ou équivalent  
 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle de l'enseignement supérieur  
ou équivalent

**Diplôme le plus élevé obtenu :**

- Aucun diplôme  
 Certificat d'étude primaire (CEP)  
 Brevet des collèges (BEPC), DNB ou équivalent  
 CAP, BEP ou autre certification de même niveau  
 Baccalauréat général, technologique,  
professionnel, ESEU, DAEU, ou autre  
certification de niveau IV  
 DEUG, DUT, BTS ou autre diplôme de niveau III  
 Diplôme de niveau II : licence (ou maîtrise)  
 Diplôme de niveau I : master, titre d'ingénieur  
diplômé (ou DESS , DEA)

**Avez-vous obtenu un diplôme ou un titre à l'issue d'une formation professionnelle.**

Si oui, lequel :

\_\_\_\_\_

Cadre réservé à l'administration

Dossier reçu le : | | | | | | | | | | Dossier complet le : | | | | | | | | | |

N° d'identifiant : \_\_\_\_\_

Code du diplôme : | | | | | CSP du dernier emploi occupé :

niveau du diplôme obtenu à l'issue de la formation professionnelle : \_\_\_\_\_

**Décision de recevabilité :**  favorable  défavorable

Date de décision de la recevabilité : | | | | | | | | | |

## VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

## PARTIE 1

**RUBRIQUE N°2 : Informations concernant l'expérience salariée, non salariée ou bénévole en rapport avec le titre ou diplôme visé (en commençant par la plus récente)**

Cette page peut être dupliquée autant de fois que nécessaire.

1	2	3	4	5*	6	7		8
						Date de début	Date fin de	
Emploi ou fonction bénévole occupée	Nom et lieu de l'entreprise (ou autre structure) dans laquelle les activités ont été exercées	Secteur d'activité, de l'entreprise ou de la structure	Statut dans cet emploi : 1: salarié 2: bénévole 3: travailleur indépendant, artisan, profession libérale	Temps de travail : 1: temps complet 2: temps partiel  (indiquer le nombre d'heures effectuées par mois)	Total des heures effectuées dans cette fonction ou cet emploi	Périodes d'emploi		Principales activités exercées en rapport avec diplôme ou le titre professionnel visé
Exemple : aide à domicile	Association « Repotel » Alençon/Orne	Social, prise en charge à domicile	1	2  20 heures par mois	1 200 h	01/03/99	30/06/02	Assistance à domicile auprès de 3 personnes âgées et 2 personnes handicapées : toilette, courses, ménage, repas
						//	//	
						//	//	
						//	//	
						//	//	
						//	//	
						//	//	

5\* La notice d'utilisation ou le document d'information sur la certification vous indiquent si le nombre d'heures doit être ou non fourni.

**RUBRIQUE N°3 : Pièces à joindre obligatoirement à votre demande**

Attention, pour certains titres ou diplômes, il peut vous être demandé des pièces complémentaires. Merci de vous reporter au document fourni, correspondant au titre ou diplôme que vous visez s'il y a lieu.

**1. Pour justifier de votre identité, vous fournissez :**

- une photocopie recto verso de votre carte d'identité ;
- ou une photocopie de votre passeport ;
- ou une photocopie de votre titre de séjour.

**2. Pour justifier de chacune de vos activités :****Pour vos activités salariées, vous fournissez :**

- soit une attestation signée de votre employeur (guide page 22) ;
- soit vos bulletins de salaire (les bulletins récapitulatifs annuels suffisent) si vous ne pouvez pas ou si vous ne souhaitez pas demander d'attestation à votre employeur.
- vous pouvez joindre un relevé de carrière (demandé à la CNAV des travailleurs salariés pour Paris et sa région et à la CRAM pour la province) en complément ou à la place.

**Pour vos activités bénévoles, vous fournissez :**

- une attestation signée par deux responsables de l'association dans laquelle vous avez exercé ayant pouvoir de signature (guide page 23).

Cette attestation est obligatoire pour que vos activités bénévoles soient prises en compte.

**Pour vos activités non salariées (libérales), vous fournissez :**

- l'inscription auprès des organismes habilités et les justificatifs de la durée de cette inscription (registre du commerce ou des sociétés, registre des métiers, URSSAF ou tout autre document pouvant attester de votre activité professionnelle indépendante).

**RUBRIQUE N°4 : Déclaration sur l'honneur**

Cette déclaration est à remplir obligatoirement pour que votre dossier soit recevable.

**Déclaration sur l'honneur**

Je soussigné(e), .....

déclare sur l'honneur que toutes les informations fournies sont exactes et que la présente candidature à la validation des acquis de l'expérience en vue de l'obtention du

.....(diplôme visé)

constitue l'unique demande pour ce diplôme pour la même année civile.

Je m'engage également à ne pas présenter plus de trois candidatures à la validation des acquis de l'expérience pour des diplômes, certificats ou titres différents durant la présente année civile.

Fait à .....

le .....

Signature du candidat

**La loi punit quiconque se rend coupable de fausses déclarations :**

« Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques.

Le faux et l'usage de faux sont punis de trois ans d'emprisonnement et de 45000 euros d'amende (code pénal, art.441-1).

Le fait de se faire délivrer indûment par une administration publique ou par un organisme chargé d'une mission de service public, par quelque moyen frauduleux que ce soit, un document destiné à constater un droit, une identité ou une qualité ou à accorder une autorisation, est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30000 euros d'amende » (code pénal art.441-6).

## PARTIE 1

## NOTICE EXPLICATIVE

## COMMENT REMPLIR VOTRE LIVRET DE RECEVABILITÉ POUR ACCÉDER A UN DIPLÔME DU SPORT ET DE L'ANIMATION DELIVRÉ PAR LE MINISTERE DE LA SANTÉ, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Vous avez **au moins 36 mois et 2400 heures cumulés, en continu ou en discontinu**, d'expérience professionnelle acquise au cours d'activités professionnelles salariées, non salariées ou bénévoles et vous souhaitez faire valider votre expérience pour obtenir un diplôme du sport et de l'animation délivré par le ministère de la santé, de la jeunesse et des sports.

Vous devez compléter le livret de recevabilité joint et rassembler toutes les pièces nécessaires au traitement de votre demande. La nature des documents qui vont vous être demandés est précisée dans la **rubrique n°3**.

Afin de vous aider à remplir ce livret, cette notice vous fournira des compléments d'explication, rubrique par rubrique.

• **Intitulé complet du diplôme ou titre que vous souhaitez obtenir :**

Vous devez inscrire l'intitulé exact du diplôme qui correspond à l'activité ou aux activités pour la(les)quelle(s) vous souhaitez faire valider vos acquis de l'expérience (guide page 3-14).

La liste des diplômes délivrés par le ministère de la santé, de la jeunesse et des sports est disponible :

- auprès des points relais conseils de votre région ;
- auprès de la direction régionale ou départementale de la jeunesse et des sports de votre lieu de résidence ;
- sur le site Internet du ministère de la santé, de la jeunesse et des sports : [www.jeunesse-sports.gouv.fr](http://www.jeunesse-sports.gouv.fr) ;
- sur le site Internet de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle : [www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr).

## RUBRIQUE N° 1 : Informations vous concernant

Cette rubrique sert à vous identifier et enregistrer votre demande. Nous vous demandons de la remplir avec soin et de n'omettre aucune information.

• **Dernier emploi occupé ou dernière fonction :**

Mentionnez le dernier emploi ou la dernière fonction bénévole que vous avez exercé effectivement, même s'ils ne sont pas en rapport avec le diplôme visé.

• **Renseignements concernant votre niveau de formation :**

Si vous possédez déjà des diplômes (ou des titres), indiquez-les, même s'ils ne sont pas en rapport avec le diplôme visé. Pour cela, cochez la case correspondant au diplôme le plus élevé que vous avez obtenu. Indiquez de la même façon la dernière classe que vous avez suivie, même si vous n'avez pas terminé l'année ou si vous avez échoué à l'examen.

• **Avez-vous obtenu un diplôme ou un titre à l'issue d'une formation professionnelle :**

Indiquez le(s) diplôme(s) ou titre(s) que vous avez obtenu(s) dans le cadre de vos activités salariées, non salariées ou bénévoles, même s'ils ne sont pas en rapport avec le diplôme visé. Précisez notamment si vous êtes titulaire d'un diplôme sportif fédéral, du BAFa ou du BAFD.

**RUBRIQUE N° 2 : Informations concernant l'expérience salariée, non salariée ou bénévole en rapport avec le titre ou diplôme visé (en commençant par la plus récente)**

**TRÈS IMPORTANT**

Cette rubrique va servir à vérifier que votre demande est recevable.

La décision de recevabilité est fondée sur deux critères : la durée de l'expérience et le rapport direct avec le diplôme visé.

La durée de l'expérience ne doit pas être inférieure à trois ans en continu ou en discontinu, pour un volume horaire minimum de 2400 heures d'activités cumulées.

Le rapport direct avec le diplôme visé est évalué en fonction de la nature de l'activité et de son niveau :

- La nature de l'activité : les activités doivent correspondre, en tout ou partie, aux textes de référence du diplôme visé. La démarche pédagogique et la relation avec un public, fondant la spécificité des métiers des champs de l'animation et du sport, sont des conditions essentielles dans l'examen du rapport avec le diplôme.
- Le niveau de l'activité ; il est évalué en fonction des critères de responsabilité, d'autonomie et de technicité.

Vous devez citer et préciser dans cette rubrique les emplois ou fonctions bénévoles en rapport avec le titre ou diplôme visé que vous avez eu l'occasion d'exercer jusqu'à ce jour, en commençant par le ou la plus récent(e).

Dans chacune des colonnes numérotées du tableau, vous devez indiquer dans les cases :

1. Le type d'emploi ou fonction bénévole que vous avez occupé(e) :  
regardez, pour vous aider, les intitulés de vos contrats de travail, éventuellement de vos feuilles de paie ou la dénomination des fonctions bénévoles que vous occupiez.
2. Mentionnez le nom et le lieu de l'entreprise (ou autre structure) dans laquelle les activités ont été exercées.
3. Précisez le secteur d'activité de l'entreprise ou de la structure dans laquelle les activités ont été exercées.
4. Indiquez dans la case le numéro qui correspond au statut qui était le vôtre dans cette entreprise ou cette structure :  
1) si vous étiez salarié ;  
2) si vous étiez bénévole ;  
3) si vous étiez travailleur indépendant, artisan ou profession libérale.
5. Indiquez dans la case le numéro qui correspond au temps de travail effectué dans chaque emploi ou fonction bénévole exercé(e) :  
1) si vous étiez à temps complet ;  
2) si vous étiez à temps partiel (en indiquant le nombre d'heures effectuées par mois).
6. Indiquez dans la case le numéro qui correspond au temps de travail effectué dans chaque emploi ou fonction bénévole exercé(e) :  
1) si vous étiez à temps complet ;  
2) si vous étiez à temps partiel (indiquez le nombre d'heures effectuées par mois).
7. Précisez la date de début et date de fin de chaque emploi ou fonction exercé(e).
8. Décrivez les principales activités que vous avez exercées en rapport avec le diplôme ou le titre professionnel visé :  
En effet, dans un même emploi ou même fonction, vous avez pu exercer des activités et/ou des tâches différentes :  
- expliquez ce que vous deviez réaliser ;  
- détaillez les actions ou opérations que vous deviez entreprendre pour obtenir ce résultat, afin de faire apparaître la réalité de votre pratique professionnelle.

**RUBRIQUE N° 3 : Pièces à joindre obligatoirement à votre demande**

Conformez-vous aux consignes délivrées dans la rubrique n°3.

**ATTENTION : Si vous souhaitez obtenir un diplôme permettant d'encadrer des activités s'exerçant en environnement spécifique (guide page 15), vous devez joindre impérativement les pièces attestant que vous avez satisfait aux exigences techniques préalables à l'entrée à la formation ou à l'inscription à l'examen.**

**RUBRIQUE N° 4 : Déclaration sur l'honneur**

Cette déclaration est à remplir obligatoirement pour que votre dossier soit recevable.

**▶ VOUS VENEZ DE TERMINER DE REMPLIR VOTRE LIVRET DE RECEVABILITÉ**

- Joignez toutes les pièces administratives qui vous sont demandées en fonction de votre situation ;
- Remplissez l'accusé de réception (voir page suivante).

**▶ PHOTOCOPIEZ VOTRE LIVRET DE RECEVABILITÉ ET LES PIÈCES JUSTIFICATIVES EN TROIS EXEMPLAIRES**

- Deux exemplaires que vous adressez à la direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports de votre lieu de résidence ;
- Un exemplaire que vous conservez et que vous joindrez à la PARTIE 2 du dossier avec la notification d'avis de recevabilité pour adresser au jury un dossier complet.

**A la réception de votre dossier, la DRDJS vous adressera un accusé de réception et un numéro de dossier à rappeler dans toute correspondance.**

## VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

## PARTIE 1

## Accusé de réception de la demande de Validation des Acquis de l'Expérience

## À REMPLIR PAR LE CANDIDAT

Madame  Monsieur

Nom de naissance \_\_\_\_\_ Nom d'époux, d'épouse \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Date de naissance | | | | | | | | | |

Adresse \_\_\_\_\_

Diplôme demandé \_\_\_\_\_

## À REMPLIR PAR LA DIRECTION RÉGIONALE ET DÉPARTEMENTALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Madame, Monsieur,

J'accuse réception de votre dossier de demande de validation des acquis de l'expérience.

Date de réception, le : \_\_\_\_\_

Votre dossier est enregistré par mes services, sous le numéro : | | | | | | | | | |

Vous voudrez bien conserver ce numéro et le rappeler dans toute correspondance concernant votre demande.

DRDJS de  
(cachet)

Signature du directeur régional :

Nom du signataire :

La décision de recevabilité ou de non-recevabilité de votre demande vous sera adressée dans un délai de 2 mois au plus à compter de l'accusé de réception.



## VAE – Auszüge aus der Vorlage für die Erstellung des Antrags und des Dossiers

VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

PARTIE 2

- Votre identité
- Vos motivations
- Votre demande
- Vos acquis

Pour vous aider à remplir les rubriques suivantes vous trouverez toutes les indications nécessaires dans le guide p.3 à 14

## Quel diplôme souhaitez vous obtenir ?

<input type="checkbox"/> BAPAAT	Option	Supports techniques
<input type="checkbox"/> BEATEP	Spécialité	Option
<input type="checkbox"/> BEES 1 <sup>er</sup> degré	Option	Spécialité
<input type="checkbox"/> BEES 2 <sup>e</sup> degré	Option	Spécialité
<input type="checkbox"/> BPJEPS	Spécialité	Mention
<input type="checkbox"/> BREVET d'État d'alpinisme	Diplôme d'accompagnateur en moyenne montagne <input type="checkbox"/>	Diplôme de guide de haute montagne <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> BEES 3 <sup>ème</sup> degré	Option	Spécialité
<input type="checkbox"/> BPJEPS	Spécialité	Mention(s)
	UC complémentaire	
	Certificat de spécialisation	
<input type="checkbox"/> DEJEPS	Spécialité	Mention(s)
	UC complémentaire	
	Certificat de spécialisation	
<input type="checkbox"/> DESJEPS	Spécialité	Mention(s)
	UC complémentaire	
	Certificat de spécialisation	

► Si vous demandez une partie du diplôme, précisez les épreuves ou unités dont vous sollicitez la validation (voir exemples dans le guide p.16 à 19) :

*Pour indiquer le libellé des épreuves consultez l'arrêté du diplôme et ses annexes au bulletin officiel disponible, soit auprès des DRDJS ou des DDJS, soit sur le site Internet [www.jeunesse-sports.gouv.fr](http://www.jeunesse-sports.gouv.fr)*

1 _____	6 _____
2 _____	7 _____
3 _____	8 _____
4 _____	9 _____
5 _____	10 _____

- Votre identité
- Vos motivations
- Votre demande
- Vos acquis

REMPLISSEZ UNE FICHE PAR EMPLOI OU FONCTION EN RELATION AVEC LE DIPLÔME QUE VOUS DEMANDEZ

### Fiche 7 Votre expérience salariée, non salariée ou bénévole

**Nature exacte de cette expérience :**

Depuis le :

Jusqu'au :

Etiez-vous :    salarié     non salarié     bénévole

Temps plein     Temps partiel     précisez :

Saisonnier     précisez :

Pour les salariés, s'agit-il d'un :    contrat à durée déterminée     contrat à durée indéterminée

**Dans cette expérience, quelles sont vos pratiques en rapport avec :**

► l'encadrement des publics :

► l'encadrement des activités :

► la participation au projet et au fonctionnement de la structure :

► dans cette expérience, avez-vous eu d'autres pratiques en lien avec le diplôme que vous sollicitez :

- Votre identité
- Vos motivations
- Votre demande
- Vos acquis

**Fiche 1** Description de pratiques en rapport avec l'encadrement des publics

**Présentation de l'entreprise ou de l'organisme dans lequel vous exercez cette activité**
*(entreprise, association ou structure publique)*

Statut \_\_\_\_\_

Code NAF (ex code APE) pour les entreprises du secteur privé \_\_\_\_\_

N° d'agrément ou d'habilitation pour les associations \_\_\_\_\_

Convention collective de rattachement \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Téléphone : | | | | | | | | | | \_\_\_\_\_

Nombre de salariés \_\_\_\_\_

Activités principales \_\_\_\_\_

**Pour une association, précisez :**

Son objet \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Son secteur d'activité \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Le nombre d'adhérents \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Le nombre de bénévoles dans les instances dirigeantes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Le nombre total de bénévoles \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Le type de public concerné par les activités de l'association \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Son niveau d'intervention (local, départemental, régional, national, international) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Votre identité
- Vos motivations
- Votre demande
- Vos acquis

**Fiche 1 (suite) Description de pratiques en rapport avec l'encadrement des publics**

*Cette fiche peut comporter plusieurs pages : reportez le numéro du bas de cette page sur chaque page supplémentaire*

**Description et analyse de la pratique**

Je, soussigné(e) (nom et prénom du candidat) :

certifie sur l'honneur l'exactitude de toutes les informations figurant dans le présent dossier et déclare ne pas déposer pour cette année civile :

- ▶ une autre demande pour le même diplôme dans une autre direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports.
- ▶ plus de trois demandes pour des diplômes différents.

solicite un entretien avec le jury

ne sollicite pas un entretien avec le jury

Fait à : \_\_\_\_\_

le : | | | | | | | |

Signature du candidat :

**VOUS VENEZ DE TERMINER DE REMPLIR LA PARTIE 2 DE VOTRE DOSSIER DE DEMANDE DE VAE**

- ▶ Joignez la partie 1 du dossier et la notification d'avis de recevabilité qui vous a été envoyée par la DRDJS.
- ▶ Faites quatre copies du dossier complet (partie 1 + partie 2) et envoyez les quatre exemplaires au service organisateur de l'examen du diplôme que vous demandez, en respectant le délai de clôture des inscriptions, fixé dans le calendrier national des examens qui vous a été communiqué.

( Si vous avez demandé un entretien avec le jury ou si le jury le demande, cet entretien devient obligatoire. Vous recevrez une convocation mentionnant l'heure et le lieu de cet entretien (guide p. 37). Vous recevrez une notification écrite de la décision du jury (guide p. 37). )

## Anhang P: Musterdokument Youthpass

### Youthpass – Musterzertifikat Youth Exchange



European Commission



Education and Culture DG  
"Youth in Action" Programme

# Youthpass

## for Youth Exchanges

**Marie Kirschbaum**  
born in Essen, Germany

participated in

**Together for the Environment,**

a Youth Exchange with young people  
from Belgium, United Kingdom, and Germany.

The activity took place from **27/04/2011**  
to **16/05/2011** in **Manchester, United Kingdom.**



Within the European "Youth in Action" Programme, a Youth Exchange is a project where young people work and live together in an international group for a specific time. It consists of preparation, implementation, and follow-up activities. For the duration of the Youth Exchange, young people undertake a joint programme of activities with specific aims and objectives.

Young people from different countries and backgrounds co-operate with each other supported by experienced youth workers and leaders. They develop personal, professional, and intercultural competences.

Youth Exchanges foster the mobility of young people in Europe. They encourage initiative and creativity in young people, facilitate their active participation in the project, and thereby provide an intercultural learning experience.

Offering the added value of a European dimension, Youth Exchanges are quality-checked regarding content criteria and implementation.



**Education and Culture**  
Youth in Action




**Kathy Korinthe**  
Representative of the organisation


The ID of this certificate is 2Y8B-X6NY-G52Q-V1GR.  
If you want to verify the ID, please go to the web site of Youthpass:  
<http://www.youthpass.eu/qualitycontrol/>

Youthpass is a Europe-wide validation system for non-formal learning within the EU "Youth in Action" Programme. For further information, please have a look at <http://www.youthpass.eu>.

1



European Commission



Education and Culture DG  
"Youth in Action" Programme

## Youthpass


This document certifies that **Marie Kirschbaum** took part in the Youth Exchange **Together for the Environment** organised by **JUGEND für Europa**.

### Project description

The exchange project was developed and implemented in cooperation with the following partners:  
A youth centre from Belgium and a youth nature club from England


The aim and the specific objectives of the project were:  
The project aimed to increase knowledge on how consumption and everyday habits affect the environment.

Main activities:  
During the Exchange, discussions and workshops took place. The group visited a recycling centre, met the local branch of Greenpeace and learnt about the activity of these organisations. A joint blog was kept about the project where everything learned was documented.



**Education and Culture**  
**Youth in Action**


Bonn, 09/06/2011




Youth

Rhena Ribisel  
Person in charge of the project

2



European Commission



Education and Culture DG  
"Youth in Action" Programme

The following pages contain the individual information about the participation of **Marie Kirschbaum** in the Youth Exchange **Together for the Environment**.

**Task / responsibility of Marie Kirschbaum:**  
Marie was a member of the IT working group. The main task of the working group was to set up, design and update the blog about the flow and results of the project.

**Marie Kirschbaum** developed the following competences during the Youth Exchange. The reflection process was supported by a mutual dialogue with **Peter Birke**.

### Communication in foreign languages

Marie learnt new terms in English related to creating blogs as well as environment protection.

### Digital competence

Marie knows now how to set up an internet blog with the different features needed. She learnt a lot about managing the blog and about editing the new information for the website.

### Learning to learn


Marie realised that when she faced problems in setting up the blog, she could always find help through the specialised forums. She liked to try out solving the problem herself first and when not finding the solution, she would ask the question from others.

### Social and civic competences


Marie gained a lot of new knowledge within the main topic of the project - nature protection. She is better aware of the main hazards of human behaviour on nature and the World in general, and possible ways of living in better harmony with the environment.

3





European Commission



Education and Culture DG  
"Youth in Action" Programme

We confirm the mutual process of reflection during the Youth Exchange.

Marie Kirschbaum  
Participant

Peter Birke  
Leader of the German group


Bonn, 09/06/2011

### References

Peter Birke  
228 123456  
pbirke@web.de

Further information and original documents on the Key competences for Lifelong Learning can be found at:  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.htm)

Further information about the EU "Youth in Action" Programme can be found at:  
[http://ec.europa.eu/youth/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/youth/index_en.html) and about Youthpass at: <http://www.youthpass.eu>



4

## Literaturverzeichnis

- Abele, S./Gschwendtner, T./Nickolaus, R.: Berufliche Handlungskompetenz valide erfassen – Computerbasierte Simulationen technischer Systeme als innovative Diagnoseinstrumente. In: berufsbildende Schule, H. 9, 2009, S. 252–254.
- Achtenhagen, F./Baethge, M. et al.: Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie. München 2006.
- Advies, R./Hagens, K./van den Hout, T./Kraaijvanger, H.: OECD Thematic Review on Recognition of non-formal and informal learning. Country Background Report for the Netherlands. Paris 2007.
- Alchian, A. A./Coase, R. H.: Economic Forces at Work. Indianapolis 1977.
- Alheit, P.: Biographisches Lernen. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach 1999. S. 34–35.
- Alphei, J./Michalk, B. (Hrsg.): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Bonn 2006. URL: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20German.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Altrichter, H.: Bildungsreform und Systemsteuerung in Österreich. Vortrag auf der Tagung „New Educational Governance: Konzepte, Erwartungen und Erfahrungen“ der Kommission „Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht“ der DGfE am 05. und 06.10.2006, in Schloss Rauischholzhausen (Universität Gießen) 2006.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007.
- Altrichter, H./Heinrich, M.: Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007. S. 55–103.
- Amtsblatt der Europäischen Union: C 191. Vertrag über die Europäische Union (92/C191/01) o. O. 1992.
- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Entscheidung Nr. 51/99/EG des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung. Brüssel 1999, L 17 vom 22. Januar 1999. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:017:0045:0050:DE:PDF> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Amtsblatt der Europäischen Union: Empfehlung der Kommission vom 11. März 2002 über ein gemeinsames europäisches Muster für Lebensläufe. Brüssel 2002, L79 vom 22.03.2002. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:079:0066:0072:DE:PDF> (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Amtsblatt der Europäischen Union: Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). Straßburg 2004, L 390 vom 31.12.2004. URL: [http://www.europass-info.de/de/documents/ratsbeschluss\\_000.pdf](http://www.europass-info.de/de/documents/ratsbeschluss_000.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Amtsblatt der Europäischen Union: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Brüssel 2006, L 394/10 vom 30.12.2006. URL: [http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu\\_empfehlung\\_schluessselkompetenzen.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluessselkompetenzen.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Amtsblatt der Europäischen Union: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2008, C 111/1 vom 6.5.2008. URL: [http://www.decvet.net/files.php?dl\\_mg\\_id=16&file=dl\\_mg\\_1215711014.pdf](http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=16&file=dl_mg_1215711014.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Amtsblatt der Europäischen Union C 119/2 vom 28.5.2009: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Amtsblatt der Europäischen Union: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel 2009, C 155/11 vom 08.07.2009. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Andersen, L. W./Krathwohl, D. R. (Hrsg.): A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York 2001.
- Annen, S.: Mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – eine Einschätzung europäischer Lösungsvorschläge. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. Köln 2007, 22. Jg., H. 43, S. 51–78.
- Annen, S./Bretschneider, M.: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: bildungsforschung. 2009, 6. Jg., Ausgabe 1, S. 187–207. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/92/94> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Annen, S./Schreiber, D.: The Recognition of Competences as an Institutional Economic Problem – Comparison of Selected National Approaches (France and Germany). In: Conference Reader of the IASK International Conference Teaching and Learning 2009. Porto 2009. S. 227–236.
- Annen, S.: Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung – eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld 2010. S. 205–220.

- Annen, S.: Recognition of Informal Learning – Comparison of Selected European Approaches: paper presented at the European Conference on Educational Research, Helsinki, 25.–27. August 2010. Helsinki 2010a. URL: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/file.27674> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Annen, S.: Recognition of non-formal and informal learning in Europe – criteria-based comparison of selected approaches. In: Conference Reader of the IASK International Conference Teaching and Learning 2010b. Sevilla 2010. S. 223–233.
- Annen, S./Bretschneider, M.: European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010. Country Report: Germany. Luxemburg 2011. URL: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77458.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Annen, S./Schreiber, D.: Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) Sammelband 10, „Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung“. Bielefeld 2011.
- Annen, S.: Anerkennung informellen Lernens – eine Analyse aus institutioneller Perspektive. In: Thieme, N./Dietrich, F./Heinrich, M. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Münster 2011.
- Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster 1997. S. 253–309.
- Arnold, R./Steinbach, S.: Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998. S. 22–32.
- Atteslander, P.: Soziale Konflikte in der Gesellschaft von heute und morgen. In: Therapeutische Umschau. Bern 1971. S. 353 ff.
- Bader, R./Müller, M.: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54. Jg. (2002), H. 6, S. 176–182.
- Ballstaedt, S.-P.: Zur Dokumentenanalyse in der biographischen Forschung. In: Jüttemann, G./Thomä, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Berlin 1987. S. 203–216.
- Balschun, B./Salman, Y./Vock, R.: Qualifizierungs- und Prüfungsprozesse in der Weiterbildung von IT-Fachkräften zu IT-Spezialisten und Operativen Professionals. Eine empirische Studie. Bonn 2007. URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_89\\_qualifizierungs\\_pruefungsprozesse\\_weiterbildung\\_it\\_spezialisten.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_89_qualifizierungs_pruefungsprozesse_weiterbildung_it_spezialisten.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bartolini, Stefano: Collusion, Competition and Democracy. Part I. In: Journal of Theoretical Politics. London/Thousand Oaks/Kalifornien/New Delhi, 11. Jg. (1999), S. 435 – 470.
- Barton, A. H.: The Concept of Property-Space in Social Research. In: Lazarsfeld, P. F./Rosenberg, M. (Hrsg.): The Language of Social Research. New York 1955. S. 40–53.

- Barton, A. H./Lazarsfeld, P. F.: Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart 1984. S. 41–89.
- Beck, K./Krapp, A.: Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim 2006. S. 33–73.
- Becker, G. S.: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3. Auflage. Chicago 1993.
- Becker, H. S.: Through Values to Social Interpretation. Essays on Social Contexts, Actions, Types, and Prospects. Oxford 1950/1968 (zuerst erschienen: Durham 1950).
- Behling, M./Brötz, R.: Entwicklung und Beurteilung von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben. In: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten: Zukunft berufliche Bildung. 5. BIBB-Fachkongress 2007. Ergebnisse und Perspektiven. Bielefeld 2008.
- Bell, J./Dale, M.: Informal Learning in the Workplace. Department for Education and Employment Research. Report No. 134. London 1999.
- Benz, A.: Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden 2004. S. 125–146.
- Benz, A.: Governance in Mehrebenensystemen. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden 2005. S. 95–120.
- Benz, A.: Politischer Wettbewerb. In: Benz, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden 2007. S. 54–67.
- Benz, A.: Entwicklung von Governance in Mehrebenensystemen der EU. In: Tömmel, I.: Die Europäische Union. Governance und Policy-Making. PVS – Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 40/2007, S. 36–57. Wiesbaden 2008.
- Bereday, G.: Comparative Method in Education. New York 1964.
- Bergan, S.: Qualifications: Introduction to a concept (Council of Europe [Hrsg.]). Straßburg 2007.
- Bergen Communiqué: Die europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. Bergen 2005. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bergstein, R.: Youthpass. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im EU-Programm JUGEND IN AKTION. Bonn 2009. URL: [http://www.jugend-in-aktion.de/downloads/4-20-1407/youthpass\\_jpe.pdf](http://www.jugend-in-aktion.de/downloads/4-20-1407/youthpass_jpe.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Berlin Communiqué: Die europäischen Hochschulministerinnen und -minister: „Den Europäischen Hochschulrahmen verwirklichen“. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Berlin 2003. URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF) (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Besson, É.: *Valoriser l'acquis de l'expérience: Une évaluation du dispositif de VAE*. Paris 2008.
- Beutner, M.: *Ausbildungsbereitschaft in Klein- und Mittelunternehmen. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft*. Köln 2001.
- Björnåvold, J.: Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Thessaloniki 1997, H. 12, S. 82–90.
- Björnåvold, J.: *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg 2001.
- Björnåvold, J./Pettersson, S.: *Transparency of vocational qualifications: the Leonardo da Vinci approach*. Luxemburg 2001. URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED454407.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Blaug, M.: *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*. In: Currie, J. (Hrsg.): *Journal of Economic Literature*. Pittsburgh 1976, Bd. 14, S. 827–855.
- Bloom, B./Mesia, B./Kratwohl, D.: *Taxonomy of educational objectives*. New York 1964. Bd. 1 und 2.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk): *Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops Anrechenbarkeit von Bildung/Zertifizierung*. Wien 2001. URL: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/WS\\_Zert\\_Protokoll.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/WS_Zert_Protokoll.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011)
- Bohlinger, S.: *Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens*. In: Büchter, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): *bwpat*, Jg. 2006, H. 11, S. 1–15. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bohlinger, S.: *Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens*. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. Thessaloniki 2007/2008, Nr. 42/43, S. 112–130. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/491/42\\_de\\_Bohlinger.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_de_Bohlinger.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bohlinger, S.: *Die Rolle von Qualifikationen und Kompetenzen in der europäischen Bildungspolitik*. In: *Der pädagogische Blick: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*. 17. Jg., 2009, Nr. 3, S. 168–181.
- Bohlinger, S./Münk, D.: *Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz – competence – compétence: Ein Begriff, drei Auffassungen*. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*. Köln 2008, H. 1, S. 36–309.
- Bonaïti, C./Gélot, D.: *Les bilans de compétences: en hausse pour les demandeurs d'emploi, stabilité pour les salariés. Premières informations, Premières synthèses*. No 07.02. Paris 2005. URL: [http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/IMG/pdf/publication\\_pips\\_200502\\_n-07-2\\_bilan-des-competences.pdf](http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/IMG/pdf/publication_pips_200502_n-07-2_bilan-des-competences.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bonfadelli, H./Meier, W.: *Metaforschung in der Publizistikwissenschaft. Zur Problemstellung der Synthese von empirischer Forschung*. In: *Rundfunk und Fernsehen* 4/1984. S. 537–550.

- Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin 2003.
- Börzel, T. A.: European Governance – Verhandlungen und Wettbewerb im Schatten der Hierarchie. In: Tömmel, I. (Hrsg.): Die Europäische Union: Governance and Policy-Making. Wiesbaden 2008. S. 61–91.
- Bouder, A. et al.: Certification and Legibility of Competence. In: Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities 2001, Bd. 1, S. 169–212.
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983. S. 183–198.
- Brand, W./Hofmeister, W./Tramm, T.: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung. Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: Tramm, T./Brand, W. (Hrsg.): bwpat, Jg. 2005, H. 8, S. 1–21. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand\\_etal\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Braun, D.: Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, E./Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden 2001, Leviathan Sonderheft 20, S. 243–262.
- Bretschneider, M.: Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in England. Bonn 2004. URL: [http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10\\_bretschneider.pdf](http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_bretschneider.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Brockmann, M. et al. (Hrsg.): Interpretive Dictionary: Competence, Qualification, Education, Knowledge. In: Brockmann, M. et al.: Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification? Abingdon/New York 2011. S. 149–184.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie: Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern 2010. URL: <http://www.validacquis.ch/documents/Grundlagendokumente.php> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn 2002. URL: [http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen\\_zur\\_APO/BMBF-Broschuere\\_IT-weiterbildung\\_mit\\_system.pdf](http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen_zur_APO/BMBF-Broschuere_IT-weiterbildung_mit_system.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). In: Berufsbildungsbericht 2007. Bonn 2007. S. 265–266. URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Innovationskreis berufliche Bildung. 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. Bonn/Berlin 2007a. URL: [http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10\\_Leitlinien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn/Berlin 2008. URL: [http://www.bmbf.de/pub/non-formales\\_u\\_informelles\\_lernen\\_ind\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin 2008a. URL: [http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen\\_innovationskreis\\_weiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Bologna-Prozess. Bonn 2010. URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk): Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops Anrechenbarkeit von Bildung / Zertifizierung. Wien 2001. URL: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/WS\\_Zert\\_Protokoll.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/WS_Zert_Protokoll.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011)
- Bungard, W./Lück, H. E.: Forschungsartefakte und nicht-reaktive Messverfahren. Stuttgart 1974.
- Burns, R. B.: Introduction to research methods. London 2000.
- Buschfeld, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln 1994.
- Büschges, G.: Zukunftsforschung. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1989. S. 840–844.
- Busse, G./Eggert, J.: Kompetenzen sichtbar machen. Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich Deutschland/Niederlande. Düsseldorf/Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt 2005. URL: [http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlandenet/d-nl/kompetenzen\\_sichtbar\\_machen.pdf](http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlandenet/d-nl/kompetenzen_sichtbar_machen.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Calonder Gerster, A. C. E.: Das CH-Q Kompetenz-Management Modell. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart 2007. S. 719–736.
- Capecchi, V.: On the Definition of Typology and Classification in Sociology. In: Capecchi, V.: Quality and Quantity, Bd. 2, Nr. 1–2. 1968. S. 9–30.
- Carlsten, T. C./Mohn, T. N./Brandt, E./Turmo, A.: OECD Thematic Review on Recognition of non-formal and informal learning. Country Background Report Norway. In: The Royal Norwegian Ministry of Education and Research (Hrsg.). Oslo 2006.
- CEDEFOP (Hrsg.): AGORA V – Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2002.
- CEDEFOP: Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2007.



- CEDEFOP (Hrsg.): The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe. Luxemburg 2008.
- CEDEFOP: Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2008a. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- CEDEFOP: Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2008b.
- CEDEFOP: The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. Cedefop panorama series. Luxemburg 2009. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/556/5195\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/556/5195_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- CEDEFOP: European guidelines for the validation of non-formal and informal learning. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union 2009a.
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union 2009a.
- CEDEFOP (Hrsg.): The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe. Luxemburg 2009b, H. 72. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/525/3054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- CEDEFOP: The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States. Luxemburg 2009c. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/555/5196\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/555/5196_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- CEDEFOP: Statistical report on Europass Website for 2008. Thessaloniki 2009d.
- CEDEFOP: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Raster zur Selbstbeurteilung. Luxemburg 2010. URL: [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp?loc=de\\_DE](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp?loc=de_DE) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- CEPIS: Survey of Certification Schemes for IT Professionals across Europe towards Harmonisation. Final Report. Dublin 2006. URL: [http://www.ecdl.org/files/cepis/20100209053951\\_20070829\\_Harmonise%20Final%20Repor.pdf](http://www.ecdl.org/files/cepis/20100209053951_20070829_Harmonise%20Final%20Repor.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Cert-IT GmbH: Die IT-Spezialisten – Prozesse und Kompetenzen. Bonn 2009. URL: [http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen\\_zur\\_APO/Die\\_IT-Spezialisten-Prozesse\\_und\\_Kompetenzen.pdf](http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Informationen_zur_APO/Die_IT-Spezialisten-Prozesse_und_Kompetenzen.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Cert-IT GmbH: Prüfungsordnung – IT-Spezialisten. Bonn 2010. URL: [http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Allgemeine\\_Zert.-Unterlagen/Pruefungsordnung.pdf](http://www.cert-it.com/fileadmin/redaktion/Cert-IT/IT-Spezialisten/Allgemeine_Zert.-Unterlagen/Pruefungsordnung.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Charraud, A.-M.: The French approach of VPL. A historical approach and the state of the art in 2007. In: Duvekot, R. et al. (Hrsg.): Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace. Nijmegen 2007. S. 149–159.

- Chomsky, N.: Syntactic structures. Den Haag 1962.
- Clement, U.: Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme. Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J.: Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007. S. 207–230.
- Clement, U./Le Mouillour, I./Walter, M. (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld 2006.
- Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002.
- Clement, U./Lacher, M.: Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Stuttgart 2006.
- Colardyn, D.: Certification of Adult Education. In: Husen, T./Postlethwaite, T. N. (Hrsg.): International Encyclopaedia of Education. Oxford 1994. S. 662–665.
- Colardyn, D.: La gestion des compétences: Perspectives internationales. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Köln 1996, Bd. 44, Nummer 2–3, S. 273–275.
- Colardyn, D. (Hrsg.): Lifelong Learning: which ways forward? Utrecht 2002.
- Colardyn, D./Björnavold, J.: Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU member states. In: Gordon, J./Jallade, J.-P. (Hrsg.): European Journal of Education. Paris 2004, Bd. 39, H. 1, S. 69–89.
- Colardyn, D./Björnavold, J.: The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: national policies and practices in validating non-formal and informal learning. Luxemburg 2005.
- Coleman, J. S.: Social capital in creation of human capital. In: The American Journal of Sociology, Jg. 94. Chicago 1988. S. 95–120.
- Coles, M./Oates, T.: European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust: study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England. Luxemburg 2005.
- Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J.: Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report. Leeds: Lifelong Learning Institute 2002. URL: [http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J.: Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London: Learning and Skills Research Centre 2003. URL: [http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc\\_informality\\_formality\\_learning.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Coombs, P. H./Prosser, R. C./Ahmed, M.: New Paths to Learning for Rural Children and Youth: Nonformal Education for Rural Development. New York: International Council for Educational Development 1973.
- Coombs, P. H./Ahmed, M.: Attacking rural Poverty: How non-formal education can help. Baltimore/London 1974.

- Cooper, H. M.: Integrating research: a guide for literature review. 2. Auflage. Newbury Park, California 1989.
- Corradi, C./Evans, N./Valk, A. (Hrsg.): Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities. Tartu 2006.
- Corsten, H./Reiß, M.: Betriebswirtschaftslehre. 3. Auflage. München/Wien 1999.
- Council of the European Union: Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field. Brüssel 2006. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:168:0001:0003:EN:PDF> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Czada, R.: Markt. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Governance – Ein Handbuch. Wiesbaden 2007. S. 68–81.
- Dalichow, F.: Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich. Bonn 1997.
- DARES (2010): La VAE en 2008 au Ministère chargé de l'emploi: le nombre de titres délivrés se stabilise. Premières Synthèses – Février 2010 – N° 010. Paris.
- Day, M.: Assessment of Prior Learning – A practitioner's Guide. Cheltenham 2002.
- Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L. 613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005632736&dateTexte=20110426> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'Etat. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006057094> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dehnbostel, P.: Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999. S. 184–195.
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen: eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002.
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit: Grundlagen und Forschungsansätze. Bielefeld 2004.
- Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B.: Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Berlin. H. 56. Berlin 2003.
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I.: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover 2010.
- Deißinger, T.: Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Großbritannien. In: Pilz, M.: Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld 2009.

- Dekeyser, L.: Learning Social Capital by Incident in Social Movements and Voluntary Associations. Paper for European Research Conference: Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning. Lissabon 2001.
- Delors, J. et al.: Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century Paris: UNESCO 1996.
- Delors, J./Merkel, C. M.: Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Berlin 1997.
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004. URL: [http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungspass\\_mit\\_zertifizierung\\_informellen\\_lernens.pdf](http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungspass_mit_zertifizierung_informellen_lernens.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): ProfilPASS – Dokumentation zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Saarbrücken 2006.
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): Profilpass – Qualitätsmanual. Frankfurt/Main 2006a.
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase. BLK-Verbundprojekt. Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens (ProfilPASS). Frankfurt/Main 2006b. URL: [http://www.profilpass-online.de/files/endfassung\\_korrektur\\_januar\\_2006.pdf](http://www.profilpass-online.de/files/endfassung_korrektur_januar_2006.pdf) (letzter Zugriff 15.10.2010).
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): Profilpass – Handlungsempfehlungen für Beratende und Kursleitende. Frankfurt/Main 2006c.
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): Beratungskonzept. Frankfurt/Main 2006d.
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): ProfilPASS-Kerncurriculum für Beratungsprozesse. Frankfurt/Main 2006e.
- Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (Hrsg.): ProfilPASS-Ordner. Frankfurt/Main 2006f.

- Deutsches Institut für Normung e. V.: DIN EN 45013. Allgemeine Kriterien für Stellen, die Personal zertifizieren. Berlin 1990.
- Deutsches Institut für Normung e. V.: DIN EN 45012. Allgemeine Anforderungen an Stellen, die Qualitätsmanagementsysteme begutachten und zertifizieren. Berlin 1998.
- Dewey, J.: *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nachdruck. New York 1997.
- Dienstleistungsgesellschaft für Informatik: European Computer Driving Licence/International Computer Driving Licence. Syllabus Version 5.0. Bonn 2007. URL: [http://www.dlgi.de/uploads/media/ECDL\\_Syllabus\\_5\\_0\\_EC DL\\_DE.pdf](http://www.dlgi.de/uploads/media/ECDL_Syllabus_5_0_EC DL_DE.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dienstleistungsgesellschaft für Informatik: European Computer Driving Licence Diagnostest. Bonn 2010. URL: <http://www.dlgi.de/ecdl/diagnostest/ecdl-diagnostests/> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dienstleistungsgesellschaft für Informatik: Häufige Fragen zum ECDL. Bonn 2010a. URL: <http://www.dlgi.de/ecdl/faq/> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dietl, H.: *Institutionen und Zeit. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Bd. 79. Tübingen 1993.
- Dietrich, A./Kohl, M.: Supranationale Aktivitäten in der IT-Weiterbildung seitens der EU, der Fachverbände und der Industrie. In: Borch, H./Weißmann, H./Wordelmann, P. (Hrsg.): *Das IT-Weiterbildungssystem und seine internationale Dimension*. Bielefeld 2006. S. 101–180.
- Dietrich, A./Kohl, M.: Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozessorientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung und Bewertung der Qualifizierungspraxis auf Ebene der operativen und strategischen Professionals. In: *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, H. 91 (2007), Bonn. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_91\\_qualifizierung-von-it-fachkraeften.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_91_qualifizierung-von-it-fachkraeften.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dietrich, A./Meyer-Menk, J.: Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung. In: Büchter, K./Gramlinger, F./Kipp, M./Tramm, T. (Hrsg.): *bwpat*, Jg. 2002, H. 3. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe3/Dietrich\\_Meyer-Menk\\_bwpat3.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe3/Dietrich_Meyer-Menk_bwpat3.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dilthey, W.: *Gesammelte Schriften*, V. Band. *Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens*. Erste Hälfte: *Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften*. Stuttgart 1957.
- Dilger, B./Gerholz, K.-H./Sloane, P. F. E.: Aktuelles Stichwort: Employability: eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik: WP – 23* (2008), H. 45, S. 83–112.
- Döbert, H.: Trends in Bildung und Schulentwicklung: Deutschland und Europa. In: *Trends in Bildung – international (TiBi)*. 2002, Nr. 3. URL: [http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/trends\\_doebert\\_1.pdf](http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/trends_doebert_1.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Döhler, M.: Hierarchie. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Wiesbaden 2007. S. 46–53.
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996.
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001.
- Dreyfus, S./Dreyfus, H. L.: Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford 1986.
- Druckrey, P.: Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2007. URL: [http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse\\_qualitaetsstandard.pdf](http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dunkel, T./Le Mouillour, I.: Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Thessaloniki 2007/2008, H. 42/43, S. 218–239. URL: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/491/42\\_de\\_Dunkel.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_de_Dunkel.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Dutch Knowledge Centre for APL: Information APL in the Netherlands. Background information APL in the Netherlands. Utrecht 2009. URL: <http://www.kenniscentrumevc.nl/apl-english> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Duvekot, R./Schoor, K./Paulusse, J. (Hrsg.): The unfinished story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures. Utrecht 2005.
- Duvekot, R./Schoor, K./van Beek, E./van Veen, L.: The Netherlands. VPL-Country report. Vught: Foundation European Centre VPL 2007.
- Duvekot, R.: Validation of Prior Learning as a gateway to empowerment and development. Lahti, Finland 2008.
- Düx, W./Sass, E./Prein, G.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden 2008.
- EBC\*L – Europäischer Wirtschaftsführerschein Repräsentanz Österreich: Anforderungen an EBC\*L Prüfungszentren. Stand 2008. Wien 2008.
- EBC\*L International und KWE e.V.: Das EBC\*L-Kompetenzkonzept: Kernwissen & Stufenstruktur. Anmerkungen zur curricularen Struktur. Wirtschaftspädagogischer Hintergrund und didaktische Überlegungen. Wien/Paderborn 2008. URL: [http://www.ebcl.de/downloads/1-9\\_EBCL-Kompetenzkonzept\\_V3-1.pdf](http://www.ebcl.de/downloads/1-9_EBCL-Kompetenzkonzept_V3-1.pdf) (letzter Zugriff 16.01.2010).
- EBC\*L – Europäischer Wirtschaftsführerschein Repräsentanz Österreich: Europäischer Wirtschaftsführerschein. Das internationale Zertifikat für Wirtschaftskompetenz. Erstinformation für Hochschulen. Wien 2010. URL: [http://www.ebcl.at/pdf/Erstinfo\\_Hochschulen.pdf](http://www.ebcl.at/pdf/Erstinfo_Hochschulen.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Ebers, M./Gotsch, W.: Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart 1995. S. 185–235.
- Ebers, M./Gotsch, W.: Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. 6. Auflage. Stuttgart 2006. S. 247–308.

- Eckert, M./Zöllner, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Bielefeld 2006.
- ECOTEC Research & Consulting Limited: European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture of the European Commission. Otero, M. S./McCoshan, A./Junge, K. (Hrsg.). Birmingham 2005.
- ECOTEC: European Inventory on validation of informal and non-formal learning. Case Study: Role of the VAE jury. Birmingham 2007. URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/France.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- ECOTEC: European inventory on validation of informal and non-formal learning. Norway. Birmingham 2007a. URL: [http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/chapters/2007/norway.pdf](http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/chapters/2007/norway.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- ECOTEC Research & Consulting Limited: European Inventory on Validation of informal and non-formal Learning. 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission. Otero, M. S./Hawley, J./Nevala, A. M. (Hrsg.). Birmingham 2008.
- ECOTEC: European inventory on validation of informal and non-formal learning GERMANY (draft). Birmingham 2008a.
- EVC-consult (Hrsg.): Managing Diversity: Valuation Prior Learning. National Review The Netherlands. First draft. Gouda 2007. URL: <http://www.sunriseeuropeanproject.com/imgs/130.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Edelmann, D.: Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2010. S. 309–326.
- Edelmann, W.: Lernpsychologie. 6. Auflage. Weinheim 2000
- Egetenmeyer, R.: Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Hohengehren 2008.
- Eisenführ, F./Weber, M./Langer, T.: Rationales Entscheiden. 5, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2010.
- Eising, R./Lenschow, A.: Europäische Union. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden 2007. S. 325–338.
- Elsdon, K. T./Reynolds, J./Stewart, S.: Voluntary Organisations. Citizenship, Learning and Change. Leicester: NIACE 1995.
- Engelmann, B./Müller, M. et al.: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg 2007.
- Eraut, M.: Developing Professional Knowledge and Competence. London 1994.
- Eraut, M.: Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. In: Coffield, F. (Hrsg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol 2000. S. 12–31.

- Erlass Nr. 85-906 vom 23. August 1985 (Décret n° 85-906 du 23 août 1985). URL: [http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/\\_pdf/decret85906.pdf](http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_pdf/decret85906.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Erlei, M./Leschke, M./Sauerland, D.: Neue Institutionenökonomik. Stuttgart 1999.
- Erpenbeck, J.: Modelle und Konzepte zur Erfassung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Deutschland. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003. S. 27–40.
- Erpenbeck, J. et al.: Kompetenzen bilanzieren – Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster 2006.
- Erpenbeck, J./Heyse, V.: Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster 1999.
- Erpenbeck, J./Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster 2000. S. 289–335.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart 2007.
- Ertl, H.: Standardsetzung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der „National Vocational Qualifications“: Eine Betrachtung aus deutscher Sicht unter besonderer Berücksichtigung des Verfahrens zur Anerkennung beruflicher Vorleistungen (APL). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg., Stuttgart 2003, H. 3, S. 368–389.
- Ertl, H.: Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der „National Vocational Qualifications“. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non- und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003a. S. 69–81.
- Ertl, H./Sloane, P. F. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn 2005.
- Esser, F. H.: Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP – 38 (2009), H. 4, S. 45–49.
- Eucken, W.: Die Grundlagen der Nationalökonomie. Jena 1939.
- Euler, D.: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994.
- Euler, D.: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. H. 127 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2005.
- Europa – das Portal der Europäischen Union. Zusammenfassung der EU-Gesetzgebung: Allgemeine und berufliche Bildung 2020. 2009. URL: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm) (letzter Zugriff 28.04.2011).



- Europäische Bildungsminister: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna 1999. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel 1995.
- Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokumente der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2000.
- Europäische Kommission: Einen europäischen Raum für lebenslanges Lernen schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel 2001.
- Europäische Kommission: Europäisches Regieren. Ein Weißbuch. Brüssel 2001a. URL: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001\\_0428de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2001/com2001_0428de01.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäische Kommission: Gemeinsame europäische Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen. Brüssel 2004.
- Europäische Kommission: Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2005.
- Europäische Kommission: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel 2005a. URL: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2005/com2005\\_0548de01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2005/com2005_0548de01.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäische Kommission: Get to know ECVET better. Questions and Answers. Brüssel 2009.
- Europäische Kommission (Hrsg.): ECVET Bulletin November 2009. Brüssel 2009a. URL: [http://www.ecvet-projects.eu/documents/bulletins/ecvet\\_bulletin\\_november\\_high-res.pdf](http://www.ecvet-projects.eu/documents/bulletins/ecvet_bulletin_november_high-res.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäische Kommission: ECTS User's Guide. Luxemburg 2009b.
- Europäische Kommission: JUGEND IN AKTION Programmhandbuch. Brüssel 2007. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:304:0008:0010:DE:PDF> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäische Kommission: MITTEILUNG DER KOMMISSION. EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel 2010. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäischer Rat: 23. und 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 2000. URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäische Kommission und Europarat: Curriculum and Quality Development Group: Draft Final Report. Brüssel/Straßburg 2001. URL: [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Youth\\_Work/Youth\\_work/2001\\_cqdg\\_report.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Youth_work/2001_cqdg_report.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Europäische Kommission und Europarat: Expert Group on Quality Standards, Evaluation and Validation: Meeting Reports. Brüssel/Straßburg 2003.
- Europäische Kommission/Europäischer Rat: Arbeitspapier „Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field“. Brüssel 2004.
- Europäischer Rat: Empfehlung des Ministerkomitees des Europarats über die Förderung und Anerkennung der nicht-formalen Bildung und des nicht formalen Lernens junger Menschen. Straßburg 2003. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21131&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Europäischer Rat: Quality standards in education and training activities of the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe. Straßburg 2007. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Study\\_sessions/2007\\_Quality\\_standards\\_educ\\_training\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Study_sessions/2007_Quality_standards_educ_training_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki 2005. URL: [http://www.eqar.eu/uploads/media/050221\\_ENQA\\_report\\_01.pdf](http://www.eqar.eu/uploads/media/050221_ENQA_report_01.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- European Ministers of vocational education and training/European Commission: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. „The Copenhagen Declaration“. Kopenhagen 2002. URL: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- EUROSTAT: Measuring Lifelong Learning, Task Force Report (TF/MLLL), Spyridon Pilos, Education and Training Statistics, March. Eurostat Working Papers, Population and Social Conditions 3/2001/E/N<sup>4</sup>. o. O. 2001.
- EUROSTAT: Task force report on adult education survey. Working papers and studies. o. O. 2005.
- EUROSTAT: Classifications for Learning Activities: Manual, Education, Science and Culture Statistics, Population and Social Conditions 3/2006/F/N<sup>31</sup>, EUROSTAT/F-4. o. O. 2006. URL: [http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsisc/edtcslibrary?l=/public/measuring\\_lifelong/classifications&vm=detailed&sb=Title](http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsisc/edtcslibrary?l=/public/measuring_lifelong/classifications&vm=detailed&sb=Title) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Euro Validation – Pan-European System of Lifelong Learning Validation For Sustainable Rural Development: Lifelong Learning Validation For Sustainable Rural Development: A Good Practice Guide. Athen 2007.
- Evans, D. R.: The Planning of Nonformal Education. Paris: UNESCO 1981.
- Fabian/Wirp: Das Berufsbildungssystem in Frankreich. Brüssel: Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2004. URL: <http://www.rhein-neckar.ihk24.de/linkableblob/454162/data/Berufsbildungssystem-data.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Fabian, B.: Neues Transparenzinstrument für Qualifikationen und Kompetenzen in der EU. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 56. Jg., Bonn 2004, H. 2, S. 13–16.

- Faulstich, P.: Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 92, Stuttgart 1996, H. 4, S. 366–379.
- Faulstich, P.: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster 1997. S. 141–196.
- Faulstich, P./Vespermann, P.: Zertifizierung von Weiterbildung: am Beispiel von Angeboten im IT-Bereich. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Bd. 58. Berlin 2003.
- Faure, E. et al.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.
- Feldmann, K.: Soziologie kompakt. 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2006.
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.
- Fennes, H./Otten, H.: Qualität, Professionalität und Kompetenz für nicht-formale Bildung und Training im Kontext europäischer Jugendarbeit. Nr. 10 der Schriftenreihe „documents – Materialien zum EU-Programm JUGEND IN AKTION“. Bonn 2008. URL: [http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1212/Studie\\_10\\_end.pdf](http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1212/Studie_10_end.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Feutrie M.: Validation of Non-formal and Informal Learning in Europe: Comparative Approaches, Challenges and Possibilities. In: Communication at the conference on: Recognition of Prior Learning: Nordic-Baltic Experiences and European Perspectives. Kopenhagen 2007. URL: [www.nordvux.net/page/489/keynotesandpresentations.htm](http://www.nordvux.net/page/489/keynotesandpresentations.htm) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Feyerabend, P. K.: Wider den Methodenzwang. 5. Auflage. Frankfurt a. M. 1995.
- Field, F./Spence, L.: Informal Learning and Social Capital. In: Coffield, F. (Hrsg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol: University of Bristol 2000. S. 32–42.
- Fischer, G. H.: Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Grundlagen und Anwendungen. Bern 1974.
- Fitz, S.: Vertrauen als Interaktionsmechanismus in Organisationen. Kassel 2004.
- Foley, G.: Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education. London 1999.
- Fonjecif (Hrsg.): Guide Pratique. Congé Individuel de Formation. Salariés en Contrat à Durée Indéterminée. Ce Guide pratique vous accompagnera dans la réussite de votre projet d'évolution professionnelle. Pour préparer votre avenir professionnel. Paris 2010. URL: [http://www.fongecif-idf.fr/fileadmin/user\\_upload/pdf/guide\\_pratique\\_bilan\\_de\\_competences\\_07.pdf](http://www.fongecif-idf.fr/fileadmin/user_upload/pdf/guide_pratique_bilan_de_competences_07.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Fox, K.: Innovative Märkte zur Stärkung des Standortes Deutschland. Die Medizintechnikbranche in Nürnberg-Erlangen und dem Ruhrgebiet. Bochum 2007.
- Frank, I./Gutschow, K./Münchhausen, G.: Vom Meistern des Lebens: Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Jg. 32. Bonn 2003, H. 4, S. 16–20.

- Frank, I./Gutschow, K./Münchhausen, G.: Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Fachtagung 30./31. März 2004 in Bonn. Bielefeld 2005.
- Franke, G.: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005.
- Freitag, W.: Permeability in education, vocational training and further education – the key to lifelong learning. Expertise for Presidency Conference „Realizing the European Learning Area“. München 2007. URL: [http://www.his.de/pdf/22/Expertise\\_Freitag.pdf](http://www.his.de/pdf/22/Expertise_Freitag.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Fretwell, D. H./Lewis, M. V./Deij, A.: A Framework for Defining and Assessing Occupational and Training Standards in Developing Countries. Information Series No. 386. Washington D.C. 2001.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. 11. Auflage. Opladen 1983.
- Fritsch, A./Israel, D./Moldaschl, M. F./Pawellek, I./Reuther, U./Sonntag, K./Witzgall, E.: Projektübergreifende Evaluation von Gestaltungsprojekten im Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin 2007, H. 99.
- Furubotn, E. G./Pejovich, S. (Hrsg.): The Economics of Property Rights. Cambridge, Massachusetts 1974.
- Füssel, H.-P.: Weiterbildungspässe – Überlegungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einer Einführung. Gutachten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie. Anlagenband der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Bremen 2003.
- Gabler Wirtschaftslexikon: Stichwort: Beschäftigungsfähigkeit. Wiesbaden 2010. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/5431/beschaeftigungsfaeahigkeit-v8.html> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Gabler Wirtschaftslexikon: Stichwort: Verfügungsrechte. Wiesbaden 2010a. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/verfuegungsrechte.html> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 3. Auflage. Hannover 1973.
- Gardner, H.: Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. 10. Auflage. New York 1993.
- Gear, J./Mc Intosh, A./Squires, G.: Informal Learning in the Professions. Hull 1994.
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E.: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. Nürnberg/Hannover 2008.
- Generaldirektion für Bildung und Kultur: Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Maastricht 2004. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_de.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Generaldirektion für Bildung und Kultur: ECTS User's Guide. Luxemburg 2005. URL: [http://portal.mytum.de/archiv/kompendium\\_rechtsangelegenheiten/bologna-prozess/ects\\_user\\_guide\\_brussels\\_14\\_02\\_2005/download](http://portal.mytum.de/archiv/kompendium_rechtsangelegenheiten/bologna-prozess/ects_user_guide_brussels_14_02_2005/download) (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Generaldirektion Bildung und Kultur: ECTS-Grundsätze. Luxemburg 2007. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Generaldirektion Bildung und Kultur: ECTS-Leitfaden. Luxemburg 2009.
- Generaldirektion Bildung und Kultur: ECVET – Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Luxemburg 2010. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ecvet/flyer\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ecvet/flyer_de.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Generaldirektion für Bildung und Kultur: Leonardo da Vinci. Mobilitäts-Projekte. Qualitätsverpflichtung der Partnerschaft Praktika. Luxemburg o. J. URL: [http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo\\_da\\_vinci/mobilitaet\\_qualitaetsverpflichtung.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/mobilitaet_qualitaetsverpflichtung.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Gerzer-Sass, A.: Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. In: Leipert, C. (Hrsg.): Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft. Opladen 2001. S. 167–179.
- Gesellschaft CH-Q, QCA und die niederländische Gesellschaft Kompetenzmanagement/ Europäisches Netzwerk für die Wertung vorherigen Lernens (2007): Managing European diversity in Lifelong Learning. SCC Sustainable Culture of Competence. Commitment of stakeholders. Benefits to users and organizations. o. O. 2007.
- Gesellschaft CH-Q: CH-Q Kompetenz-Management Modell. Biel 2009.
- Gesellschaft CH-Q: Aktivitäten 2008. Ausblick 2009. Biel 2009a.
- Gesellschaft CH-Q: Reglement über die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen. Biel 2009b.
- Gesellschaft CH-Q: CH-Q Kompetenzmanagement. Das Modell im Überblick. Biel 2009c.
- Gesellschaft CH-Q: Wegleitung zum Reglement über die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen. Biel 2009d.
- Gesetz Nr. 2002-73 vom 17. Januar 2002 zur sozialen Modernisierung. Fankreich 2002.
- Gilbert, P./Schmidt, G.: L'évaluation des compétences: Méthodes et situations de gestion. Paris 1998.
- Gläser, J./Laudel, G.: Auswertung von Experteninterviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse. In: Gläser, J./Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2006. S. 191–252.
- Gnahs, D.: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Duisburg 2003, H. 4, S. 88–96.
- Gnahs, D.: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2007.
- Göbel, E.: Neue Institutionenökonomik. Konzeption und betriebswirtschaftliche Anwendungen. Stuttgart 2002.
- Göckede, B.: Beratung von Bildungsgängen. Reformüberlegungen zur Beratung von gestaltenden Gruppen in beruflichen Schulen in NRW. Köln 2005.
- Göhler, G. (Hrsg.): Die Eigenart der Institutionen. Zum Profil politischer Institutionentheorie. Baden-Baden 1994.
- Gonon, P.: Informelles Lernen: Ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel; P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002. S. 13–22.

- Gonon, P.: Wirkung oft ungewiss: Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung – die Qualität der Qualität. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Köln 2008, H. 1, S. 12–15.
- Gramlinger, F./Kremer, H.-H.: Lernen in Netzwerken – Chancen, Probleme, Potenziale. In: Gramlinger, F./Kremer, H.-H. (Hrsg.): bwpat, Jg. 2002, H. 2a. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe2a/gramlinger\\_bwpat2a.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe2a/gramlinger_bwpat2a.shtml) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Granovetter, M.: The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology. Bd. 78, Nr. 6. Chicago 1973. S. 1360–1380.
- Granovetter, M.: „Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness“. In: American Journal of Sociology. Bd. 91, Nr. 3. Chicago 1985. S. 481–510. URL: <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Granovetter1985.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Granovetter, M.: Getting a Job: A Study of Contacts and Careers. Chicago 1995.
- Greinert, W.-D.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 40, Berlin 1988, S. 145–156.
- Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster 2006.
- Grollmann, P./Hanf, G.: EU-Indikatoren und Benchmarks 2020: Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP – 39 (2010), H. 3, S. 21–25.
- Grunwald, S.: Akkreditierung und Personalzertifizierung im IT-Weiterbildungssystem gemäß ISO/IEC 17024. In: Hochschule und Weiterbildung. Hamburg 2004, H. 1, S. 31–37.
- Grunwald, S./Rohs, M.: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003. S. 207–221
- Gruševaja, M.: Formelle und informelle Institutionen im Transformationsprozess. Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Volkswirtschaftliche Diskussionsbeiträge. Diskussionsbeitrag Nr. 76. Potsdam 2005.
- Gutschow, K./Dybowski, G./Eberhardt, C. et al.: Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen: Bericht an den Hauptausschuss. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2010.
- Gutschow, K.: Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Frankreich: Die Rolle des bilan de compétences. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003. S. 127–139.
- Haase, K.: Internationales Monitoring „Grundlagenforschung/Kompetenzmessung“ (GruFo). Statusbericht 8. Bad Neuenahr-Ahrweiler 2003.
- Haase, K.: Kompetenzdiagnostik durch Kompetenzbilanzierung – ein Blick zu den europäischen Nachbarn. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, Jg. 36, Bonn 2007, H. 6, S. 10–13. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1284> (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Haasler, B./Schnitger, M.: Kompetenzerfassung bei Arbeitssuchenden – eine explorative Studie unter besonderer Berücksichtigung des Sektors privater Arbeitsvermittlung in Deutschland. ITB-Arbeitspapier Nr. 57. Bremen 2005.
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. 2. überarbeitete Auflage. Bern 1986.
- Haeringer, A.: The French APEL: Ambitious Procedures. In: Corradi, C./Evans, N./Valk, A. (Hrsg.): *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu 2006. S. 83–94.
- Hager, P.: Lifelong learning and the contribution of informal learning. In: Aspin, D./Chapman, J./Hatton, M./Sawano Y. (Hrsg.): *International Handbook of Lifelong Learning. Part 1*. Dordecht 2001. S. 79–92.
- Handley, D.: Assessment of Competencies in England's National Vocational Qualification System. In: Straka, G. A. (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster 2003. S. 57–67.
- Hanf, G.: Indikatoren und Benchmarks im Rahmen der EU. In: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2010. S. 400–405. URL: <http://datenreport.bibb.de/html/1284.htm> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Hanf, G.: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. In: *Bildung und Erziehung*, 63. Jg. (2010a), H. 2, S. 175–192.
- Hanft, A./Müskens, W.: Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens. Gutachten des Projektes „Lernerfolgskontrolle und Zertifizierung des Lernens im Netz und mit Multimedia unter dem Aspekt der Lernkulturveränderung und Kompetenzentwicklung“. Oldenburg 2003. URL: [http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Endversion\\_Gutachten\(2\).pdf](http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Endversion_Gutachten(2).pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Hanft, A./Müskens, W./Muckel, P.: *Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen*. (QUEM-Materialien 61). Berlin 2004.
- Harrison, L.: A case for the underestimated, informal side of lifelong learning. In: *Australian Journal of Adult Learning*, Bd. 43. Canberra 2003, Nr. 1, S. 23–42.
- Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn/Berlin 2007. URL: [http://www.bmbf.de/pub/band\\_zwanzig\\_bildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Hawley, J.: *European inventory on validation of informal and non-formal learning. France*. ECOTEC (Hrsg.). Birmingham 2007.
- Hayward, G.: Competencies in Vocational Education and Training: The English Condition. In: Ertl, H./Sloane, P. F. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn 2005. S. 62–82.
- Heidemann, W./Kruse, W.: *Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen*. Abschlussbericht des Leonardo-Projektes VALID. Düsseldorf/Dortmund 1997.
- Heidenreich, R.: *Ökonomie und Institutionen: eine Rekonstruktion des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Werks von K. W. Kapp*. Frankfurt/Main 1994.

- Hellmer, F./Friese, C./Kollros, H./Krumbein, W.: Mythos Netzwerke. Regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel. Berlin 1999.
- Hellwig, S.: Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden 2008.
- Hempel, C. G./Oppenheim, P.: Der Typusbegriff im Licht der neuen Logik. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zur Konstitutionsforschung und Psychologie. Leiden 1936.
- Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D.: Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, Bonn 2008.
- Hilgard, E. R.: Theories of Learning. New York 1956.
- Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik: Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München 1962.
- Hochschul-Informations-System GmbH: Erasmus-Programm: Neuer Rekord bei den Teilnehmerzahlen. O. O. 2010. URL: [http://www.his.de/presse/news/ganze\\_pm?pm\\_nr=687](http://www.his.de/presse/news/ganze_pm?pm_nr=687) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Hochschulrektorenkonferenz: ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004. Bonn 2004. URL: [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_276.php?datum=98.+Senat+am+10.+Februar+2004+in+Bonn](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_276.php?datum=98.+Senat+am+10.+Februar+2004+in+Bonn) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Hochschulrektorenkonferenz: Diploma Supplement. Muster. Bonn 2010. URL: [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/neues\\_HRK\\_Bsp\\_DS\\_2010.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/neues_HRK_Bsp_DS_2010.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Hövels, B.: Kompetenzerfassung in den Niederlanden. Impulsreferat zum Workshop „Kompetenzerfassungssysteme der Berufsbildung in Europa – Vorbilder für ein gemeinsames Modell?“. Brüssel 2010.
- Hofer, S.: Internationale Kompetenzzertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System. Münster 2004.
- Hoffschroer, M.: Berufsbildungsberatung. Begründung und Präzisierung eines handwerksspezifischen Konzeptes. Köln 2009.
- Honer, A.: Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Leverkusen 1993.
- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main 1992.
- Hopf, C.: Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. Bielefeld 1978, H. 7, S. 97–115.
- Horlebein, M.: Wissenschaftstheorie: Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler 2009.
- Hsia, H. J.: Mass communications research methods: A step-by-step approach. Hillsdale, N. J. 1988.
- Hussain, S.: Adult Literacy in Norway. An Overview on the Strategies and Policies. Bonn 2010.



- Hyland, T.: Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich. Die kompetenzbasierte Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP. Bonn 2007, H. 3, S. 36–40. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1236> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- IG Metall (Hrsg.): European e-competence Framework – ein europäischer Kompetenzrahmen für IKT Fach- und Führungskräfte. Hamburg 2010. URL: [http://www.globe-pro.de/cms/upload/PDFs/Broschuere\\_e-CF\\_d-GP.pdf](http://www.globe-pro.de/cms/upload/PDFs/Broschuere_e-CF_d-GP.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- International Centre of EBC\*L/Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa e.V.: EBC\*L STUFE A. Lernzielkatalog. LZK A – Version 2008-01. Wien/Paderborn 2008. URL: [http://www.ebcl.at/pdf/intern/Lernzielkatalog-EBCL-Stufe\\_B-0801.pdf](http://www.ebcl.at/pdf/intern/Lernzielkatalog-EBCL-Stufe_B-0801.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- International Labour Office: ISCO-08: International Standard Classification of Occupations. Genf 2007. URL: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/index.htm> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- IT-Sektorkomitee (Hrsg.): Zertifizierung von IT-Spezialisten. Normatives Dokument. Berlin 2005. URL: [http://kibnet.org/fix/doc/Normatives%20Dokument\\_Version%202.1.1.pdf](http://kibnet.org/fix/doc/Normatives%20Dokument_Version%202.1.1.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Jaques, E.: Requisite organisation. Florida 1996.
- J. D. Power and Associates: APEAL and IQS Performance 2007. Westlake Village 2007.
- Jongebloed, H.-C./Twardy, M.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompedium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983a. S. 1–73.
- Kahle, E.: Kooperation und Vertrauen in Organisationen. In: Fischer, A. (Hrsg.): „Arbeit und Bildung im wirtschaftlichen und sozialen Wandel“. Wirtschaftsdidaktische und -pädagogische Fragmente für eine nachhaltige berufliche Bildung. Lüneburg 1999. S. 59–86.
- Kahle, E.: Vertrauen als Voraussetzung für bestimmte Formen organisatorischen Wandels. 1. Auflage. Arbeitsbericht Nr. 01/99, Forschungsgruppe Kybernetische Unternehmens-Strategie an der Universität Lüneburg. Lüneburg 1999.
- Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg 1999.
- Kaluza, B./Dullnig, H./Malle, F.: Principal-Agent-Probleme in der Supply Chain – Problemanalyse und Diskussion von Lösungsvorschlägen. Diskussionsbeiträge des Instituts für Wirtschaftswissenschaften der Universität Klagenfurt, Nr. 2003/03. Klagenfurt 2003. URL: [http://wiwi.uni-klu.ac.at/2003\\_03.pdf](http://wiwi.uni-klu.ac.at/2003_03.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Kanning, U. P./Pöttker, J./Klinge, K.: Personalauswahl. Leitfaden für die Praxis. Stuttgart 2008.
- Käpplinger, B.: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Bonn 2002. URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007.

- Käpplinger, B.: Neue Zugänge zu Weiterbildung und Arbeit durch Kompetenzbilanzierungen? Erste Antworten aus Europa und Deutschland. In: REPORT (27) 1/2004. Darmstadt 2004. S. 117–123.
- Karpe, J./Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderungen für die ökonomische Bildung. In: Krol, G.-J./Kruher, K.-P. (Hrsg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach 1999. S. 21–48.
- Katschnig, T./Hanisch, G.: Studie Wirtschaftskompetenz in Europa. Wien, Paderborn, Hagen, Krems 2006.
- Kaufhold, M.: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006.
- Kell, A.: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9/2. Stuttgart 1982. S. 289–320.
- Kenis, P./Schneider, V. (Hrsg.): Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik. Frankfurt/Main/New York 1996.
- Kenniscentrum EVC: A quality code for APL: Identifying and accrediting a lifetime of learning. Utrecht 2008. URL: <http://www.kenniscentrumevc.nl/apl-english/182-a-quality-code-for-apl-identifying-and-accrediting-a-lifetime-of-learning> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Kirchhöfer, D.: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. In: QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Nr. 66. Berlin 2000.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung Bd. 1. BMBF (Hrsg.). Berlin 2003.
- Klieme, E. et al.: The development of national educational standards: an expertise. Bonn 2004. URL: [http://www.bmbf.de/pub/the\\_development\\_of\\_national\\_educational\\_standards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/the_development_of_national_educational_standards.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Unveränderte Ausgabe. Bildungsforschung Bd. 1. BMBF (Hrsg.). Berlin 2007.
- Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Praxisgebiete, Serie II, Kognition. Bd. 6: Wissen. Göttingen 1998.
- Kloosterman, P.: How to support learning. In: SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre: Youthpass. Making the most of your learning. Youthpass Guide. Bonn 2009. S. 30–45.
- Kluge, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23., erweiterte Auflage, unveränderter Nachdruck (Jubiläums-Sonderausgabe). Berlin 1999a.
- Kluge, S.: Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999.
- Knowles, M. S.: Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders and Teachers. New York 1951.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass) (KOM [2003] 796 endgültig). Brüssel 2003.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (KOM [2006] 479 endgültig). Brüssel 2006. URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (KOM [2008] 180 endgültig). Brüssel 2008.
- Kruse, J.: Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung“. Freiburg 2009.
- Kuhn, T. S.: The Structure of Scientific Revolutions. Deutsche Übersetzung. 2. Auflage. Chicago 1991.
- Kultusministerkonferenz: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2000.
- Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung: informelles Lernen – Selbstbildung und Soziale Praxis. Köln 2005.
- Kuratorium Wirtschaftskompetenz für Europa e. V.: Memorandum „Wirtschaftskompetenz für Europa“. Paderborn 2007. URL: <http://www.ebcl.at/pdf/WKE-Memorandum-2007.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Kurz, S.: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005. S. 427–434.
- Kussau, J./Brüsemeister, T.: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007. S. 15–54.
- Kutscha, G.: Integriertes Lernen – eine bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderung. In: Büchter, K./Gramlinger, F./Seyd, W./Tramm, T. (Hrsg.): bwpat, Jg. 2003. Digitale Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag. URL: [http://www.bwpat.de/profil1/kutscha\\_profil1.pdf](http://www.bwpat.de/profil1/kutscha_profil1.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim 1988.
- Lang-von Wins, T.: Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart 2007.

- Lange, S./Schimank, U.: Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Reihe Governance Bd. 2. Wiesbaden 2004. S. 9–44.
- Langner, B.: Externe Effekte der Bildung: Mythos oder Rechtfertigung für öffentliche Bildungsfinanzierung? Köln 2007. URL: [http://www.otto-wolff-institut.de/Publikationen/DiskussionPapers/OWIWO\\_DP\\_02\\_07.pdf](http://www.otto-wolff-institut.de/Publikationen/DiskussionPapers/OWIWO_DP_02_07.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Laur-Ernst, U.: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn 2001. S. 111–128.
- Lauterbach, U.: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 2003.
- Lazarsfeld, P. F./Barton, A. H.: Qualitative Measurement in the Social Sciences. Classification, Typologies, and Indices. In: Lerner, D./Lasswell, H. D. (Hrsg.): The Policy Sciences. Stanford 1951. S. 155–192.
- Lazarsfeld, P. F.: Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. In: Zeitschrift für Sozialforschung, Bd. 6. München 1937. S. 119–139.
- Le Mouillour, I.: European approaches to credit (transfer) systems in VET. An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2005.
- Le Mouillour, I./Aribaud, M.: Using ECVET for recognising knowledge, skills and competence. In: ECVET Magazine, Nr. 1 2010. Brüssel 2010. S. 14–19. URL: <http://www.ecvet-projects.eu/Documents/Bulletins/ecvet%20magazine%2001%20web%2022%2006.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Leney, T./Ponton, A.: OECD Thematic Review On Recognition Of Non-Formal And Informal Learning. Country Background Report. OECD (Hrsg.). Paris 2007.
- Lenhart, V.: Bildung für alle. Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993.
- Leszczensky, M./Wolter, A. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. HIS-Kurzinformation A6/2005. Hannover 2005.
- Lienert, G. A./Raatz, U.: Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. Weinheim 1998.
- Linsenmann, I.: Bildungs- und Jugendpolitik. In: Weidenfeld, W./Wessels, W.: Jahrbuch der Europäischen Integration 2007. Baden-Baden 2008.
- Lipski, J.: Für das Leben lernen – aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis zwischen informellem und schulischem Lernen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Ergebnisse des Projektes „Lebenswelten als Lernwelten“. München 2000. S. 25–40. URL: [www.dji.de/bibs/77\\_projektheft2.pdf](http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Lipski, J.: Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004. S. 236–251.

- Lisop, I.: Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online – (2009), H. 16, 20 S. URL: [http://www.bwpat.de/content/uploads/media/lisop\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/content/uploads/media/lisop_bwpat16.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM: Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999. S. 65–92.
- Livingstone, D. W.: Adults' Informal Learning: Definitions, findings, gaps and future research. NALL Working Paper 21. Toronto 2001. URL: <http://www.nall.ca/res/21adultsifnormallearning.htm> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- London Communiqué: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. London 2007. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Luhmann, N.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme: eine Einführung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 19, 1967, S. 615–644.
- Mallet, J.: Vom Prüfer zum Begleiter. Aufgaben universitärer Prüfungskommissionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Köln 2007, H. 6, S. 36–39.
- Malta Qualifications Council: Valuing all learning. Frameworks for the validation of informal and non-formal learning in Malta. A Working Document prepared by the Malta Qualifications Council. Bd. 4. Santa Lucia 2008.
- Mandry, C.: Bildung und Gerechtigkeit. ICEP Arbeitspapier. Berlin 2006. URL: [http://www.icep-berlin.de/fileadmin/templates/images/argumente\\_Arbeitspapiere/Mandry\\_Bildung\\_und\\_Gerechtigkeit\\_01.pdf](http://www.icep-berlin.de/fileadmin/templates/images/argumente_Arbeitspapiere/Mandry_Bildung_und_Gerechtigkeit_01.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Mansfield, B.: Concilier les normes d'enseignement et de formation professionnels et les exigences du marché de l'emploi. Manuel international. Harrogate 2000. URL: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/E26E918F3201E8BCC12571FE004B0D95/\\$File/NOTE6UAHZP.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/E26E918F3201E8BCC12571FE004B0D95/$File/NOTE6UAHZP.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Mansfield, R. S.: Building competency models: Approaches for HR Professionals. In: Human Resource Management, Bd. 35, Issue 1. o. O. 1996. S. 7–18.
- Markowitsch, J.: Zur Typologisierung von Qualifikationen. In: Markowitsch, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien/Münster 2009. S. 97–110.
- Markowitsch, J./Jonach M.: Anerkennung und Zertifizierung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsleistungen im Kontext nationaler und internationaler Entwicklungen. Eine Überblicksperspektive. Wien 2006.
- Markowitsch, J./Luomi-Messerer, K.: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Thessaloniki 2008, H. 42/43, S. 39–67. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/491/42\\_de\\_markowitsch.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_de_markowitsch.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).

- Mattauch, W./Loroff, C.: Das fachliche Lernen. In: Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik (Hrsg.): Weiterbildung mit System. Bielefeld 2007, H. 3.
- Mause, K.: Zertifizierung als Instrument der Qualitätssicherung im Hochschulwesen. Marburg 2002. URL: <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/41205/1/350909520.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Mayntz, R.: Policy-Netzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen. In: Héritier, A. (Hrsg.): Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung. PVS – Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 24. Opladen 1993. S. 39–56.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 2002.
- McClelland, D. C.: Testing for competence rather than for „intelligence.“ In: American Psychologist, Bd. 28, Issue 1. Cambridge 1973. S. 1–14. URL: <http://www.lichaoqing.com/wp-content/ap7301001.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- McGivney, V.: Informal Learning in the Community. Leister: NIACE 1999.
- McKinney, J. C.: Constructive Typology and Social Theory. New York 1966.
- Mensch, G.: Grundlagen der Agency-Theorie. In: WISU – das Wirtschaftsstudium, Jg. 28, Düsseldorf 1999, H. 5, S. 686–688.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Jg. 7. Stuttgart 1974. URL: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Mihalic, V.: The European Business Competence Licence. A showcase for European and for Worldwide Education Policy. Kroatien 2008.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid: Tripartiete beleidsinzet op het gebied van scholing en werk. Den Haag: Ministerie van SZW 2005.
- Mohn, T. N.: Valuation and Validation of non-formal and informal learning in Norway – experiences and challenges 2007. Oslo 2007.
- Mohn, T. N.: Validierung und Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens. Länderbeispiel, Norwegen. Oslo 2007a. S. 97–103. URL: [http://www.mutual-learning-employment.net/uploads/ModuleXtender/Trscontent/13/country\\_paper\\_NO\\_TRS%20F\\_DE.pdf](http://www.mutual-learning-employment.net/uploads/ModuleXtender/Trscontent/13/country_paper_NO_TRS%20F_DE.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Mohn, T. N.: VPL in the Nordic countries. In: Duvekot, R. et al. (Hrsg.): Managing European diversity in lifelong learning. Amsterdam 2007b. S. 161–174.
- Molzberger, G.: Rahmungen informellen Lernens – Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden 2007.
- Moser, K.: Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003. S. 41–55.
- Müller-Ruckwitt, A.: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008.
- Münch, J./Henzelmann, T.: Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1993.

- Mytzek, R./Schömann, K. (Hrsg.): *Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa. Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften*. Berlin 2004.
- Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Roecken, G./Theile, H.: *Erlebniswelten als Lernwelten. Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. In: *Spektrum Freizeit*, Nr. 1. Bielefeld 2002. S. 44–69.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung/Nationales Europass Center: *europass Mobilität. Evaluationsstudie zeigt: europass Mobilität erfolgreich etabliert. Lernaufenthalte im europäischen Ausland transparent machen*. Bonn 2009.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung/Nationales Europass Center: *Europass Diploma Supplement – Ticket nach Europa*. Bonn 2009a. URL: [http://www.europass-info.de/de/documents/europass\\_Broschuere\\_DipSupp\\_Hochschule\\_web.pdf](http://www.europass-info.de/de/documents/europass_Broschuere_DipSupp_Hochschule_web.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Nationales Europass Center: *Infoblatt Europass Mobilität*. Bonn 2010.
- National Qualification Authority of Ireland: *Descriptors for Minor, Special Purpose and Supplemental Award-Types*. URL: <http://www.nqai.ie/documents/Descriptors-minorspecialpurposesupplemental.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Nelissen, E.: *A European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Birmingham 2007.
- Neß, H./Bretschneider, M./Seidel, S.: *ProfilPASS – Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens*. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. 2. Auflage. Stuttgart 2007. S. 388–411.
- Nittel, D./Völzke, R.: *Professionell angeleitete biographische Kommunikation. Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens*. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): *Die Fremde – das Fremde – der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1992. S. 123–135.
- North, D. C.: *The New Institutional Economics*. In: *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 142 (1986), S. 230–237.
- North, D. C.: *Theorie des institutionellen Wandels: Eine neue Sicht der Wirtschaftsgeschichte*. Tübingen 1988.
- North, D. C.: *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften*. Bd. 76. Tübingen 1992.
- North, D. C.: *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge 1994.
- Nuissl, E.: *Leistungsnachweise in der Weiterbildung*. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Duisburg 2003, H. 4, S. 9–24. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0309.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- OECD: *Lifelong Learning for all. Report*. Published by the OECD Education Committee. Paris 1996.
- OECD: *Programme for the international assessment of adult competencies (PIAAC). Draft strategy paper. Policy Objectives, Strategic Options and Cost Implications*. Paris 2004.

- OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung DeSeCo-Projekt. Paris 2005. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- OECD: Promoting adult learning. Paris 2005. URL: [http://www.oecd.org/document/57/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_36675769\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#ExecSumm](http://www.oecd.org/document/57/0,3746,en_2649_39263238_36675769_1_1_1_1,00.html#ExecSumm) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- OECD: Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. Paris 2007.
- Ofqual: Explaining the Qualifications and Credit Framework. London 2011.
- Opheim, V./Helland, H.: Evaluation of the Competence Reform in Norway: Access to Higher Education Based on Non-formal Learning. Paris 2006.
- Oslo Voksenopplaering Sinsen: Assessment and accreditation of non formal and informal learning. What is „real competence assessment“? Oslo 2010. URL: [http://www.sinsen.oslovo.no/filarkiv/English\\_versions/images/Assessment\\_and\\_accreditation\\_H\\_06.pdf](http://www.sinsen.oslovo.no/filarkiv/English_versions/images/Assessment_and_accreditation_H_06.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Österreichische Computer Gesellschaft: ECDL News Nr. 1/07. Aktuelle Informationen zum Europäischen Computerführerschein. 10 Jahre ECDL! Wien 2007. URL: <http://www.ecdl.at/unterlagen/files/en0701.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Ostrom, E.: Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Political Economy of Institutions and Decisions. Cambridge 1990.
- Otero, M. S. et al.: Erste Evaluierung der Europass Initiative. Kurzfassung – Abschlussbericht zur Generaldirektorium-Ausbildung und zur Kultur der Europäischen Kommission. Birmingham: ECOTEC Research & Consulting Limited 2008. URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/training/2007/europass/sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/europass/sum_de.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Otero, M. S. et al.: First evaluation of Europass. A Final Report to the Directorate General Education and Culture of the European Commission. Birmingham 2008a. URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/evalreports/training/2007/europass/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/europass/report_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Otto, H.-U./Kutscher, N. (Hrsg.): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim 2004.
- Ouchi, W. G.: Markets, bureaucracies, and clans. In: Administrative Science Quarterly, Bd. 25, Berkeley 1980. S. 129–141.
- Overwien, B.: Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelles berufliches Lernen in Afrika und die informelle Lehre in Lateinamerika. In: Overwien, B./Lohrenscheit, C./Specht, G.: Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999. S. 163–176.
- Overwien, B.: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster 2002. S. 13–36.



- Overwien, B.: Informelles Lernen. Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung: Informelles Lernen: Selbstbildung und soziale Praxis. Köln 2005. S. 1–26.
- Payer, H.: Wie viel Organisation braucht das Netzwerk? Entwicklung und Steuerung von Organisationsnetzwerken mit Fallstudien aus der Cluster- und Regionalentwicklung. Klagenfurt 2002.
- Pettersen, B.: Validation of Non-Formal, Informal and Formal Competence in Norway. In: Golden Riches – Nordic Adult Learning, Nr. 1. Göteborg 2003. S. 16–20. URL: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Norway.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Picot, A.: Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie: Stand der Diskussion und Aussagewert. In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 42, Nr. 2. Stuttgart 1982. S. 267–284. URL: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/6875/1/6875.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R.: Die grenzenlose Unternehmung. Wiesbaden 1996.
- Picot, A./Dietl, H.: Transaktionskostentheorie. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 19. Jg., 1990, H. 4, S. 178–184.
- Picot, A./Neuburger, R.: Agency Theorie und Führung. In: Kieser et al. (Hrsg.). Handwörterbuch der Führung. Stuttgart 1995. Sp. 14–21.
- Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T.: Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter. Wiesbaden 2001.
- Picot, A./Dietl, H./Franck, E.: Organisation: eine ökonomische Perspektive. Stuttgart 2002.
- Pilz, M.: Nationale (Bildungs-)Standards in der Berufsbildung: ein Blick auf Großbritannien, die Schweiz und Japan. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik: Jg. 19, 2004, H. 36, S. 37–67.
- Pilz, M.: Bildungsstandards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive am Beispiel Großbritannien: Darstellung, Einordnung und Konsequenzen für die deutsche Debatte. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Nr. 3/2006. URL: <http://www.jsse.org/2006/2006-3/pilz-gb.pdf/view> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Pilz, M.: Modernisierung der beruflichen Bildung durch Modularisierung? Was von ausländischen Erfahrungen gelernt werden kann. In: Münk, D./Breuer, K./Deißinger, T. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE). Opladen 2008. S. 183–193.
- Pilz, M.: Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld 2009.
- Pilz, M.: Vier Länder, vier Modularisierungsansätze – Ein Vergleich und die Ableitung perspektivischer Konsequenzen. In: Pilz, M.: Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld 2009a. S. 153–187.

- Pilz, M./Hellwig, S.: Beratung und Begleitung im Kontext der Zertifizierung non-formellen Lernens: Befunde aus einem europäischen Vergleichsprojekts. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 61. Jg. (2007), H. 103/104, S. 83–86.
- Pilz, M./Thiel, J.: Support of persons in the process of the accreditation of non-formal learning (SPAN). Ergebnisse des Teilprojekts PH Freiburg. Freiburg 2006.
- Pliening, D.: Das Projekt Assessment of Prior Experiential Learning – Bewertungssysteme nicht-formalen Lernens in Europa. O. O. 2004.
- Powell, W. W.: Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization. In: Research in Organizational Behavior, 1990, Bd. 12, S. 295–336.
- Prag Communiqué: Die europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. Prag 2001. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Prost, K.: Die französische Regelung „Validation des Acquis de l'Expérience“ zur Anerkennung/Anrechnung vorgängigen Lernens und früherer Erfahrung: ein pragmatischer Versuch vor dem Hintergrund offener theoretischer Fragen. In: Hochschule und Weiterbildung, 2006, H. 1, S. 31–40.
- Putnam, R. D.: Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton 1993.
- QCA: The statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland. London 2004. URL: [http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/6944\\_regulatory\\_criteria\\_04%281%29.pdf](http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/6944_regulatory_criteria_04%281%29.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- QCA: NVQ code of practice. London 2006. URL: [http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-06-2888\\_nvq\\_code\\_of\\_practice\\_r06.pdf](http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-06-2888_nvq_code_of_practice_r06.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- QCA: National Qualifications. London 2010. URL: [http://www.qca.org/nq/subjects/nvq\\_systems.asp](http://www.qca.org/nq/subjects/nvq_systems.asp) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Randall, R./Ferguson, E./Patterson, F.: Self Assessment Accuracy and Assessment Centre Decisions. In: Journal of Occupational and Organizational Psychology. Michigan 2000, Bd. 73, H. 4, S. 443–459.
- Rasch, G.: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago 1960.
- Rasch, G.: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Erweiterte Auflage. Chicago 1980.
- Rat der Europäischen Union: Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen. Brüssel 2004. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_de.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim 2006.
- Rauschenbach, T. et al.: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin 2004.

- Reetz, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“. Hamburg 1990.
- Reetz, L.: Situierete Prüfungsaufgaben: Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online – (2005), H. 8, S. 32. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Renn, O.: Die Austragung öffentlicher Konflikte um chemische Produkte oder Produktionsverfahren. In: Renn, O./Hampel, J. (Hrsg.): Kommunikation und Konflikt – Fallbeispiele aus der Chemie. Würzburg 1998. S. 11–51.
- Reinders, H.: Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster 2006.
- Renn, O./Webler, T.: Konfliktbewältigung durch Kooperation in der Umweltpolitik. Theoretische Grundlagen und Handlungsvorschläge. In: oikos, Umweltökonomische Studenteninitiative an der HSG: Kooperationen für die Umwelt. Im Dialog zum Handeln. Zürich 1994. S. 11–52.
- Reuband, K.-H./Blasius, J.: Face-to-Face-, telefonische und postalische Befragungen: Ausschöpfungsquoten und Antwortmuster in einer Großstadt-Studie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1996, 48. Jg., S. 296–318.
- Richter, R./Furubotn, E.: Neue Institutionenökonomik – eine Einführung und kritische Würdigung. Tübingen 1999.
- Ricœur, P.: *Parcours de la reconnaissance*. Paris 2004.
- Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4: I – K. Stichwort: Kompetenz. Darmstadt 1976. Spalte 918–920.
- Rohs, M.: *Connected Learning*. Zur Verbindung formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Saarbrücken 2008.
- Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- Rothschild, M./Stiglitz, J. E.: Equilibrium in competitive insurance markets: an essay on the economics of imperfect information. *Quarterly Journal of Economics*, 90. Jg. (1976), H. 4, S. 629–649.
- Roy, S.: *A European inventory on validation of non-formal and informal learning – France*. Birmingham 2005.
- SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre: *Youthpass. Making the most of your learning*. Youthpass Guide. Bonn 2009.
- SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Centre (2010): *The European strategy on the validation and recognition of non-formal learning within the context of Youth in Action. Result analysis of Youthpass developments between April 2005 and December 2009*. Bonn 2010. URL: [http://www.youthpass.eu/downloads/13-62-53/Result%20analysis\\_fin.pdf](http://www.youthpass.eu/downloads/13-62-53/Result%20analysis_fin.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Scharpf, F. W.: Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen. In: Héri-tier, A. (Hrsg.): *Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung*. PVS – Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 24. Opladen 1993. S. 57–83.

- Scharpf, F. W.: What Have We Learned? Problem-Solving Capacity of the Multilevel European Polity. In: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. MPIfG Working Paper, 2001, H. 4.
- Scharpf, F. W.: The European Social Model. Coping with the Challenges of Diversity. In: Journal of Common Market Studies, 2002, 40. Jg., H. 4, S. 645–670.
- Scheel, B.: Förderung grenzüberschreitender beruflicher Mobilität in Europa. Hamburg 2010.
- Scheib, T./Spöttl, G./Windelband, L.: Qualität betrieblicher Ausbildung sichern und entwickeln – eine ständige Herausforderung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 2008, 37. Jg., H. 3, S. 36–39.
- Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik. 3. Auflage. Stuttgart 2004.
- Schiersmann, C./Strauß, H. C.: Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Unterschleißheim 2003. S. 145–167.
- Schimank, U.: Handeln und Strukturen. Eine Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 3. Auflage. Weinheim 2007.
- Schneeberger, A./Schlögl, P./Neubauer, B.: Zur Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Münster 2009. S. 111–132.
- Schöfthaler, T.: Informelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim 1981. S. 97–115.
- Schreyögg, G./Werder, A. v.: Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart 2004.
- Schugurensky, D.: The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. NALL Working Paper, Toronto 2000, H. 19. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Scriven, M.: The methodology of evaluation. In Tyler, R. W./Gagné, R. M./Scriven, M. (Hrsg.): Perspectives of curriculum evaluation. Chicago 1967. S. 39–83.
- Semlinger, K.: Effizienz und Autonomie in Zulieferungsnetzwerken – Zum strategischen Gehalt von Kooperationen. In: Sydow, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden 1999.
- Semlinger, K.: Effizienz und Autonomie in Zulieferungsnetzwerken – Zum strategischen Gehalt von Kooperationen. In: Sydow, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen – Beiträge aus der Managementforschung. 4. Auflage. Wiesbaden 2006. S. 29–74.
- Seyfried, E.: Indicators for quality in VET. To enhance European cooperation. Luxemburg 2007. URL: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5167\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5167_en.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Sherwood-Smith, M.: The European computer driving license (ECDL): a standard of basic competence for personal computer users. Information technology standards and standardization Pennsylvania 2000.
- Sloane, P. F. E.: Modellversuchsforschung: Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Ansatz. Köln 1992.

- Sloane, P. F. E.: Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: *bwpat*, Jg. 2004, H. Spezial 1.
- Sloane, P./Twardy, M./Buschfeld, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn 2004.
- Spence, M.: Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 1973, Bd. 87, H. 3, S. 355–374.
- Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1921.
- Spremann, K.: Asymmetrische Information. In: *ZfB – Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 1990, 60. Jg., H. 5/6, S. 561–586.
- Staudt, E./Kley, T.: Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Quem-Report*, 2001, H. 69, Berlin, S. 227–275.
- Stieler-Lorenz, B.: Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung. In: *Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. Münster 2002. S. 127–142.
- Stiglitz, J./Weiss, A.: Sorting Out the Differences Between Signaling and Screening Models. NBER Technical Working Papers Nr. 93. Massachusetts 1990.
- Stiglitz, J. E.: The Theory of „Screening“, Education and the Distribution of Income. *American Economic Review*, 1975, H. 65, Yale, S. 283–300.
- Straka, G. A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: *ABWF e.V./QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Münster 2000. S. 15–70.
- Straka, G. A.: Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings. In *Nijhof, W. J./Heikkinen, A./Nieuwenhuis, L. F. M. (Hrsg.): Shaping flexibility in vocational education and training*. Dordrecht 2002. S. 149–165.
- Straka, G. A. (Hrsg.): Zertifizierung non- und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003.
- Straka, G. A.: Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: *Künzel, K. (Hrsg.): International Yearbook of Adult Education*. Köln 2005. S. 27–45.
- Sydow, J.: Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation, Wiesbaden 1992.
- The Royal Norwegian Ministry of Education and Research (Hrsg.): *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)*. National Report of Norway 2008. Oslo 2008.
- Thies, B.: Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Münster 2002.
- Thömmes, J.: Bilan de compétences. In: *Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. Auflage. Stuttgart 2007. S. 709–718.

- Timmermann, D./Windschild, T.: Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben in der betrieblichen Bildung. In: Timmermann, D./Witthaus, U./Wittwer, W./Zimmermann, D. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Betrieblichen Bildung. Bielefeld 1996. S. 79–90.
- Timmermann, D.: Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung. 48. Jg. (1996), H. 10, S. 327–333.
- Tömmel, I. (Hrsg.): Die Europäische Union: Governance und Policy – Making. Wiesbaden 2008.
- Tosse, S./Engesbak, H./Finbak, L./Ronning, W. M./Tonseth, C.: Documentation and validation of non-formal and informal learning in Norway. Policy, initiatives and experiences. In: Lifelong learning in Europe, 2008, H. 3, S. 172–180.
- Tramm, T.: Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In: Hertle, E. M./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards: neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn 2007.
- Tully, C. J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994.
- Tully, C. J. (2004): Lernen im Wandel – Auf dem Weg zu einer Lernkultur der Informationsgesellschaft. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden 2004. S. 21–42.
- Tuning-Project: Tuning Educational Structures in Europe. 2004. URL: <http://www.unideu-sto.org/tuningeu/> (Letzter Zugriff 28.04.2011).
- UNESCO: International Standard Classification of Education 1997. Paris 1997
- UNESCO: NFE-MIS Handbook. Developing a Sub-National Non-Formal Education Management Information System. Module 1. Paris 2005.
- Universität Oslo: Guidelines for assessment of applications for exemption from an examination or test at Oslo University College on the basis of documentation of prior formal, informal and non-formal learning (realkompetanse). Oslo 2010. URL: <http://www.hio.no/For-tilsatte/Fellestjenester/Studieseksjonen/Regelverk-og-saksgang/Guidelines-for-exemption-from-examination-test-on-basis-of-formal-informal-and-non-formal-learning> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Verordnung vom 31. Juli 2009 bezüglich des bilan de compétences von Staatsangestellten. URL: [http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=30726EE63109E476AE8FEE4EC6E5C6B3.tpdjo11v\\_3?cidTexte=JORFTEXT000020972243&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id=vig](http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=30726EE63109E476AE8FEE4EC6E5C6B3.tpdjo11v_3?cidTexte=JORFTEXT000020972243&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id=vig) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Vespermann, P.: Zertifikat und System: eine mehrstufige empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich. Münster 2005.
- Vogt, J.: Vertrauen und Kontrolle in Transaktionen – Eine institutionenökonomische Analyse. Wiesbaden 1997.
- von Hebel, M.: You hold the keys to Lifelong Learning. In: Youthpass Guide. Bonn 2008. S. 19–24. URL: <http://www.youthpass.eu/en/youthpass/guide/> (letzter Zugriff 28.04.2011).

- von Zerssen, D.: Syndromtypen, Total- und Partialtypen, Ober- und Haupttypen. Methoden der Konstitutions- und Typenforschung. In: Thiel, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der geisteswissenschaftlichen Arbeitsmethoden. Wien 1973. S. 35 – 143.
- vox: Validation of non-formal and informal learning in Norway. The Realkompetanse Project 1999–2002. Oslo 2002. URL: <http://www.vox.no/upload/realkomp%20bibliotek/realE.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- vox: Kunnskapsgrunnlaget. Oslo 2004. URL: [http://www.vox.no/Pages/2350/Sluttrapport-Vox\\_sec.pdf](http://www.vox.no/Pages/2350/Sluttrapport-Vox_sec.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Wald, A./Jansen, D.: Netzwerke. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden 2007. S. 93–105.
- Watkins, K./Marsick, V.: Informal and Incidental Learning in the Workplace. London 1990.
- Webb, E. E. et al.: Nichtreaktive Meßverfahren. Weinheim/Basel 1975.
- Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. Tübingen 1904, Bd. 19, H. 1, S. 22–87.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen 1980.
- Weigel, T./Mulder, M./Collin, K.: The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: Journal of Vocational Education and Training, 2007, 59. Jg., H. 1, S. 53–66.
- Weinert, F. E.: Konzepte der Kompetenz. Paris 1999.
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001. S. 17–31.
- Weinert, F. E.: Concept of Competences: A conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salgnik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001a. S. 45–66.
- Weiß, R.: Wie es gehen könnte – Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen: Kommentar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 2007, 36. Jg., H. 6, S. 3–4.
- Weiß, R.: Possible ways forward – routes towards the recognition of informally acquired competences. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 2009, H. special edition, S. 32–33.
- Weiß, P./Stucky, W./Dolan, D./Bumann, P.: e-Skills Certification in Europe: Voluntary Approaches to Setting European Level Quality Standards. In: Stucky, W./Sellin, B./Weiß, P. (Hrsg.): Towards European Standards for e-Skills and Qualifications. Frankfurt/Main 2005. S. 43–65.
- Weißmann, H. (2008): Begleitung und Evaluation des IT-Weiterbildungssystems: Teil 1: Kosten und Nutzen der IT-Weiterbildung. Teil 2: Industrie-Zertifikate und das Weiterbildungssystem. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. H. 96 (2008), Bonn.

- Welter, M.: Die Forschungsmethode der Typisierung – Charakteristika, Einsatzbereiche und praktische Anwendung. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 35. Jg. (2006), H. 2, S. 113–116.
- Wenzel, F. M.: Die Rolle der EU bei der Förderung des gesellschaftlichen Engagements von Kindern und Jugendlichen. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh 2007. URL: [http://www.cap.lmu.de/download/2007/2007\\_EU-Gutachten-Wenzel.pdf](http://www.cap.lmu.de/download/2007/2007_EU-Gutachten-Wenzel.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Werkgroep EVC [Working group APL]: De fles is halfvol: een brede visie op de toepassing van EVC [The glass is half-full: a broad vision on the implementation of APL]. Den Haag 2000.
- Werquin, P.: Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations 2.–3. October 2007. Wien 2007. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Werquin, P.: Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices. Paris 2010.
- Werquin, P.: Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices. Paris 2010a.
- Wessels, W.: Das politische System der Europäischen Union. Wiesbaden 2008.
- Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke – Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München 2000.
- White, R. W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review*, 1959, 66. Jg., S. 297–333.
- Wilbers, K.: Netzwerke in der Wirtschaftspädagogik. Überblick – Graphentheoretische Rekonstruktion – konzeptionelle Grenzen aus systemtheoretischer Sicht. Köln 1997.
- Wilbers, K.: Lernen in Netzen: Modernismen und Traditionen, Schismen und Integrationsversuche. In: *bwpat*, Jg. 2002, H. 2, o. S.
- Wilbers, K.: Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze. Paderborn 2004.
- Willke, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart 1995.
- Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998.
- Williamson, O. E.: Markets and hierarchies: analysis and antitrust implications: a study in the economics of internal organization. New York 1975.
- Williamson, O. E.: Transaction Cost Economics: The Governance of Contractual Relations. In: *Journal of Law and Economics*. Bd. 22, H. 2. Chicago 1979. S. 233–261. URL: <http://www.nek.lu.se/NEKAHA/hemsida/Williamson.pdf> (letzter Zugriff 28.04.2011).
- Williamson, O. E.: The economic institutions of capitalism: firms, markets, relational contracting. New York 1985.
- Williamson, O. E.: Comparative Economic Organization: The Analysis of Discrete Structural Alternatives. In: *Administrative Science Quarterly*. Bd. 36, H. 2. Berkeley 1991. S. 269–296. URL: [http://cadia.ru.is/wiki/\\_media/public:economic-organization-williamson.pdf](http://cadia.ru.is/wiki/_media/public:economic-organization-williamson.pdf) (letzter Zugriff 28.04.2011).



- Williamson, O. E.: *The Mechanisms of Governance*. Oxford 1996
- Winch, C.: *Skill – A Concept Manufactured in England?* In: Brockmann, M. et al.: *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification?* Abingdon/New York 2011. S. 85–101.
- Winterton, J./Delamare-Le Deist, F./Stringellow, E.: *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxemburg 2006.
- Wohlers, L.: *Informelle Umweltbildung am Beispiel der deutschen Nationalparke*. Aachen 2001.
- Wolf, A.: *Competence Based Assessment: Does it Shift the Demarcation Lines?* In: Nihjof, W. J./Streumer, J. N. (Hrsg.): *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht 1998.
- Zandonella, B.: *Pocket Europa. EU-Begriffe und Länderdaten*. In: Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 2005, 2009 aktualisiert.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.: *Dynamik und Stabilität in Berufsbildungssystemen: eine theoretische und empirische Untersuchung von Transformationsprozessen am Beispiel Bulgariens und Litauens*. Frankfurt/Main 2005.

The main results of the present dissertation are a criteria matrix and a typology for the analysis and categorisation of procedures for the recognition of competences. The starting point for the investigation is a precise definition and systematisation of terminology and theoretical concepts of relevance within this context which also assists in creating a theoretical foundation for the topic. This serves as the basis for a criteria oriented analysis and typologisation of selected national and European recognition procedures. The combination of literature and documentary analysis and expert interviews provides a broad degree of methodological support for the results. These permit an evaluation and classification of the procedures forming the object of analysis, which in turn facilitate alignment and the selection of specific processes for potential users. The dissertation concludes by developing initial recommendations for the situation in Germany.