

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag behandelt die Frage, wie Lernen, das außerhalb der formellen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen stattfindet, stärker *sichtbar* gemacht werden kann. Während das Lernen im formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem ein klar erkennbares Merkmal moderner Gesellschaften ist, ist das nicht-formale Lernen sehr viel schwerer zu erkennen und zu würdigen ⁽¹⁾. Diese Unsichtbarkeit wird zunehmend als Problem begriffen, das die Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen, vom Einzelnen bis zur Gesellschaft als Ganzes, beeinträchtigt.

In den letzten Jahren haben die meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) die äußerst wichtige Rolle des Lernens, das außerhalb der und ergänzend zur formalen Bildung und Berufsbildung stattfindet, hervorgehoben. Diese Hervorhebung hat zu einer wachsenden Anzahl politischer und praktischer Initiativen geführt, die die Angelegenheit allmählich aus dem reinen Experimentier- ins frühe Durchführungsstadium befördert haben.

Die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen muss sich auf einfache und kostengünstige Methoden und eine klare Vorstellung davon stützen, wie die politischen und institutionellen Zuständigkeiten aufgeteilt sein sollen. Doch vor allem müssen diese Methoden in der Lage sein, das zu liefern, was sie versprechen, wobei die Qualität der „Messung“ ein entscheidender Aspekt ist. Dieser Bericht unternimmt in einer anfänglichen theoretischen Erörterung den Versuch, die Anforderungen zur Erreichung erfolgreicher praktischer Lösungen zu klären.

Der Charakter des Lernens

Bei der Behandlung der Frage, wie sich nicht formal erworbene Kompetenzen ermitteln und bewerten lassen, ist es wichtig im Auge zu behalten, dass Lernen seinem Charakter nach *kontextuell* ist. Wenn es in bestimmten sozialen und materiellen Zusammenhängen stattfindet, sind die gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen in hohem Maße das Ergebnis der Beteiligung an „Praktikergemeinschaften“ (*communities of practice*). Lernen lässt sich nicht auf die passive Aufnahme von „Wissensstücken“ reduzieren. Diese Sichtweise lenkt das Augenmerk nicht nur auf die relationale Seite (die Rolle des Einzelnen in einer sozialen Gruppe), sondern auch auf die verhandelbare, interessierte und engagierte Natur des Lernens (seinen kommunikativen Charakter). Die lernende Person erwirbt die auszuübende Fertigkeit, indem sie sich an einem laufenden Lernprozess engagiert beteiligt. Lernen ist somit nicht nur Reproduktion, sondern Umformung und Erneuerung von Wissen und Kompetenzen.

Die Ergebnisse von Lernprozessen - was wir Kompetenzen nennen - sind teilweise *impliziter* Art (Polanyi 1967). Das bedeutet, dass die einer bestimmten Kompetenz innewohnenden einzelnen Schritte oder Regeln schwer in Worte zu fassen sind.

⁽¹⁾ Der Begriff „nicht formales Lernen“ umfasst das informelle Lernen, das als ungeplantes Lernen in Arbeits- und sonstigen Situationen beschrieben werden kann, aber auch geplante und explizite Formen des Lernens, die in Arbeitsorganisationen und anderenorts eingeführt, doch innerhalb des formalen Bildungs- und Berufsbildungswesens nicht anerkannt sind.

Manchmal sind sich Menschen des Besitzes einer Kompetenz nicht einmal bewusst. Dies ist für die Aufgabe der Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen von höchster Bedeutung und muss sich in den Methodiken niederschlagen. Ein Großteil des Know-hows, das wir besitzen, wurde durch Praxis und mühsame Erfahrung erworben. Ein erfahrener Tischler weiß sein Werkzeug in einer Weise zu handhaben, die sich jeder Beschreibung entzieht. Normalerweise halten wir dieses Know-how für so selbstverständlich, dass wir gar nicht gewahr werden, in welchem Ausmaß es unsere Aktivitäten durchdringt.

Methodologische Anforderungen

Die entscheidende Frage ist, ob es möglich ist, Methodiken zu entwickeln, mit denen sich die hier erörterten (kontextspezifischen und teilweise impliziten) Kompetenzen erfassen lassen. Während die Entwicklung spezieller Methoden zur Bewertung des nicht formal erworbener Kompetenzen noch einen weiten Weg vor sich hat, können Prüfung und Bewertung innerhalb des formalen allgemeinen und beruflichen Bildungswesens auf eine lange Geschichte der Forschung, Praxis und Theorie zurückblicken. Die laufende Ausdehnung der Bewertung in die Arbeit und Freizeit hinein ist unweigerlich mit dieser Tradition verbunden. Es ist anzunehmen, dass neue Ansätze sich stark auf die Methoden verlassen, die in den stärker strukturierten Lernbereichen des formalen Schulwesens entwickelt wurden. Zumindest kann man davon ausgehen, dass einige der Herausforderungen und Probleme in beiden Lernbereichen gleich sind.

Im formalen Bildungs- und Berufsbildungswesen soll die Bewertung hauptsächlich zwei Zwecken dienen. *Der formative (oder gestaltende) Zweck* besteht darin, den Lernprozess zu unterstützen. Kein System kann ordentlich funktionieren ohne regelmäßige Information über den tatsächlichen Ablauf seiner Prozesse. Das gilt sowohl in Klassenräumen als auch in Unternehmen: Je unbeständiger und unberechenbarer der Kontext, umso wichtiger ist das Feedback. Idealerweise sollte die Bewertung kurzfristige Rückmeldungen liefern, damit Lerndefizite sofort erkannt und behoben werden können. *Der summative (oder bilanzierende) Zweck* besteht darin, den Nachweis für einen absolvierten Lernabschnitt zu erbringen. Obgleich diese Nachweise viele Formen annehmen können (Zeugnisse, Diplome, Teilnahme- und Prüfungsbescheinigungen usw.), besteht ihr Zweck darin, den Übergang zwischen verschiedenen Stufen und Bereichen zu erleichtern (von einer Klasse zur nächsten, von einer Schule in die andere, von der Schule ins Erwerbsleben). Diese Rolle der Bewertung kann auch so angelegt sein, dass sie der Selektion und dem Schutz des Zugangs zu Ebenen, Funktionen und Berufen dient.

Das Vertrauen, das einem bestimmten Bewertungsansatz entgegengebracht wird, beruht im allgemeinen auf zwei Kriterien: *Zuverlässigkeit und Gültigkeit*. Die Zuverlässigkeit einer Bewertung hängt davon ab, ob die Ergebnisse bei einem erneuten Test mit anderen Prüfern reproduziert werden können. Gültigkeit ist ein Begriff und Anspruch, den man in vieler Hinsicht für komplexer halten kann als Zuverlässigkeit. Ein Ausgangspunkt könnte die Überlegung sein, ob eine Bewertung tatsächlich das misst, was von denen, die sie konzipiert haben, ursprünglich beabsichtigt war. Authentizität ist ein Hauptanliegen; hohe Zuverlässigkeit ist wenig wert, wenn das Ergebnis der Bewertung ein verzerrtes Bild vom betreffenden Fachgebiet und Prüfling liefert.

Zuverlässigkeit und Gültigkeit sind allerdings bedeutungslose Begriffe, wenn sie nicht mit *Bezugspunkten, Beurteilungskriterien und/oder Leistungsstandards* usw. verknüpft sind. Wir können zwei Hauptprinzipien feststellen, nach denen solche Bezugspunkte und/oder Kriterien aufgestellt werden. Im formalen Bildungs- und Berufsbildungswesen wird für gewöhnlich die Durchschnittsleistung einer bestimmten Gruppe als Bezugsnorm genommen. Die zweite Möglichkeit, einen Bezugspunkt festzulegen, besteht darin, eine gegebene Leistung mit einem gegebenen Kriterium in Beziehung zu setzen. Kriterienbezogenes Prüfen setzt voraus, dass ein Gebiet von Kenntnissen und Fertigkeiten abgegrenzt und dann versucht wird, ausgehend von den auf diesem bestimmten Gebiet beobachteten Leistungen allgemeingültige Kriterien zu entwickeln.

Die Lehren aus dem Prüfungswesen im formalen System lassen sich nutzen, um eine Reihe von Fragen und Themen aufzuwerfen, die für den Bereich des nicht-formalen Lernens relevant sind:

- (a) Welche formativen oder summativen Funktionen sollen die neuen Methoden (und institutionellen Systeme) zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen erfüllen?
- (b) Die Diversität der Lernprozesse und Lernkontexte wirft die Frage auf, ob in diesem Bereich dieselbe Art von Zuverlässigkeit erreicht werden kann wie in der formalen Bildung und Berufsbildung.
- (c) Der kontextuelle und (teilweise) implizite Charakter des Lernens kompliziert das Streben nach Gültigkeit, und die Frage ist, ob die Methodiken so angelegt und aufgebaut sind, dass sie diesem Problem gerecht werden.
- (d) Die Frage der Bezugspunkte („Standards“) ist ein Schlüsselproblem, das gelöst werden muss. Sind die Grenzen von Wissensgebieten (einschließlich "Umfang" und Inhalt der zugehörigen Kompetenzen) richtig abgesteckt?

Ob es zur Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen der Einführung neuer Werkzeuge und Instrumente bedarf oder ob wir mit alten Ansätzen an neue Aufgaben herangehen, ist eine offene Frage. Es besteht Grund zu der Annahme, dass wir es zumindest bis zu einem gewissen Grad mit einer Übernahme traditioneller Prüfungs- und Bewertungsmethoden in diesen neuen Bereich zu tun haben werden.

Institutionelle und politische Anforderungen

Die zukünftige Rolle von Systemen zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist nicht nur eine Frage der methodologischen Qualität. Zuverlässige und gültige Methoden sind zwar wichtig, aber nicht ausreichend, um Einzelpersonen, Unternehmen und/oder Bildungseinrichtungen dazu zu bringen, Bewertungen zu vertrauen und diese zu akzeptieren. Das gilt besonders dann, wenn Bewertungen eine summative Rolle zugewiesen wird, indem sie den betreffenden Personen einen Kompetenznachweis verschaffen, mit dem sie sich um Stellen am Arbeitsmarkt oder in Bildungseinrichtungen bewerben können. Eine ganze Reihe von politischen und institutionellen Voraussetzungen muss erfüllt werden, um den fraglichen Bewertungen tatsächlich Wert zu verleihen. Dies kann zum Teil durch politische Entscheidungen zur Sicherung der Rechtsgrundlage für einschlägige Initiativen geschehen, sollte aber durch einen Prozess ergänzt werden, in dem Fragen des "Eigentums" und

der "Kontrolle" sowie der "Nützlichkeit" geklärt werden müssen. Auf diese Weise könnten Bewertungen nicht formal erworbener Kenntnisse nach technischen und instrumentellen Kriterien (Zuverlässigkeit und Gültigkeit) wie auch normativen Kriterien (Legalität und Legitimität) beurteilt werden. Überdies ist die Akzeptanz von Bewertungen nicht formal erworbener Kompetenzen nicht nur eine Frage ihrer rechtlichen Stellung, sondern auch ihrer Legitimität.

NATIONALE UND EUROPÄISCHE ERFAHRUNGEN

Die Situation in Europa wird durch Beispiele aus fünf Ländergruppen und von Aktivitäten auf EU-Ebene dargestellt. Obwohl sich die Länder innerhalb jeder Gruppe in der Wahl ihrer methodologischen und institutionellen Ansätze etwas unterscheiden mögen, scheint die geographische wie auch „institutionelle“ Nähe ein Voneinander-Lernen und bis zu einem gewissen Grad auch gemeinsame Lösungen anzuregen.

Deutschland und Österreich: der duale Systemansatz

Die deutsche und die österreichische Herangehensweise an die Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen sind sich sehr ähnlich. Es ist interessant festzustellen, dass die beiden Länder, in denen das arbeitsbezogene Lernen höchst systematisch in das Bildungs- und Berufsbildungswesen integriert wurde (durch das duale System), diesem neuen Trend bisher sehr zögerlich gegenüber standen. Das ist einerseits ein Zeichen von Erfolg: Das duale System wird allgemein als erfolgreich angesehen, sowohl im Hinblick auf Pädagogik (Kombination von formalem und auf Erfahrung beruhendem Lernen) als auch Kapazität (es wird ein hoher Anteil der Altersgruppen erfasst). Andererseits scheint das bestehende, stark auf die Erstausbildung ausgerichtete System nur teilweise in der Lage zu sein, seine Funktionen auf die berufliche Weiterbildung und die sehr verschiedenartigen Ausbildungserfordernisse Erwachsener auszudehnen. Trotz alledem können wir eine beträchtliche Menge an projektbezogenen Experimenten und eine zunehmende Aufmerksamkeit für diese Fragen beobachten. Die Diskussion über die Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist in Deutschland und Österreich eng verknüpft mit der Diskussion über die Modularisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Griechenland, Italien, Spanien und Portugal: der mediterrane Ansatz

Die allgemeine Einstellung zur Einführung von Methoden und Systemen zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist in Griechenland, Italien, Spanien und Portugal positiv. Sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich wird die Nützlichkeit solcher Praktiken eindeutig betont. Das riesige Reservoir an nicht formal erworbenen Kompetenzen, das für erhebliche Teile der Wirtschaft in diesen Ländern die Grundlage abgibt, muss sichtbar gemacht werden. Dabei geht es nicht nur darum, die Nutzung vorhandener Kompetenzen zu erleichtern, sondern auch um die Frage, wie sich die Qualität derselben verbessern lässt. Methoden zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen können als Werkzeuge zu einer Qualitätsverbesserung betrachtet werden, die nicht nur einzelnen Arbeitnehmern und Unternehmen, sondern ganzen Wirtschaftszweigen zugute kommt. Diese Länder zeigen auch, dass es von der Absicht zur Durchführung ein wei-

ter Schritt ist. So wurden zwar durch mehr oder minder weitreichende Bildungsreformen rechtliche und politische Maßnahmen getroffen, aber die tatsächliche Einführung von Bewertungs- und Anerkennungsverfahren ist bisher nicht sehr weit gediehen. Die kommenden Jahre werden zeigen, ob die fast einhellig geäußerten guten Absichten in eine Praxis umgesetzt werden, die den Menschen und Unternehmen tatsächlich nützt und dient.

Finnland, Norwegen, Schweden und Dänemark: der nordische Ansatz

Von einem "nordischen Modell" kann man, zumindest im strengen Sinne, nicht sprechen. Finnland, Norwegen, Dänemark und Schweden haben verschiedene Ansätze gewählt und arbeiten nach etwas unterschiedlichen Plänen. Diese Unterschiede ändern jedoch nichts an der Tatsache, dass alle vier Länder auf gesetzgeberischem und institutionellem Wege praktische Schritte unternommen haben, um die Verbindung zwischen der formalen Bildung und Berufsbildung und dem Lernen außerhalb der Schulen zu verstärken. Obwohl manche Teile dieser Strategie schon länger bestanden, fanden die wichtigsten Initiativen erst in den letzten Jahren statt, die meisten seit 1994/95. Das Voneinander-Lernen ist zwischen diesen Ländern sehr ausgeprägt und hat in den letzten zwei bis drei Jahren sogar noch zugenommen. Der Einfluss der finnischen und norwegischen Ansätze auf die jüngsten schwedischen Dokumente veranschaulicht dies. Finnland und Norwegen sind eindeutig dabei, das nicht-formale Lernen als Teil einer allgemeinen Strategie des lebenslangen Lernens institutionell zu integrieren. Die in Schweden und Dänemark vorgelegten Pläne deuten darauf hin, dass sich diese beiden Länder in dieselbe Richtung bewegen und die Frage des nicht-formalen Lernens in den kommenden Jahren stärker in den Mittelpunkt stellen werden.

Das Vereinigte Königreich, Irland und die Niederlande: der NVQ-Ansatz ⁽²⁾

Im Vereinigten Königreich, in Irland und den Niederlanden können wir eine starke Akzeptanz eines Output-orientierten, leistungsbezogenen Modells allgemeiner und beruflicher Bildung beobachten. Allgemeine Akzeptanz des Lernens außerhalb der formalen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen als gültiger und wichtiger Weg zur Aneignung von Kompetenzen ist ein Grundmerkmal in diesen Ländern. Hinterfragt wird jedoch, wie ein solches System verwirklicht werden sollte. Die britischen und niederländischen Erfahrungen veranschaulichen einige der institutionellen, methodologischen und praktischen Probleme, die mit der Einrichtung eines zur Integration des nicht-formalen Lernens geeigneten Systems verbunden sind. Die Aufgabe, einen akzeptablen Qualifikationsstandard zu entwickeln, scheint die erste und vielleicht schwerste Hürde zu sein. Solange Bewertungen kriterienbezogen sein sollen, ist die Qualität des Standards äußerst wichtig. Die britischen Erfahrungen machen einige der Schwierigkeiten, zwischen zu allgemeinen und zu spezifischen Beschreibungen und Definitionen von Kompetenzen das rechte Maß zu finden, deutlich. Die zweite große Herausforderung, die aus unserem Material über das Vereinigte Königreich und die Niederlande deutlich wird, sich aber in dem über die irischen Erfahrungen nicht widerspiegelt, hängt mit dem klassischen Bewertungsanspruch der Zuverlässigkeit und Gültigkeit zusammen. In dem uns vorliegenden Material sind die Probleme deutlich

⁽²⁾ Anm. d. Üb.: NVQ steht für *National Vocational Qualifications*, ein Ende der 1980er Jahre eingeführtes System Nationaler beruflicher Qualifikationen.

demonstriert, die Antworten jedoch, sofern es welche gibt, nicht so klar definiert. Alle drei Länder stützen sich in ihrer Berufsbildung auf modularisierte Systeme - ein Faktor, der die schnelle und groß angelegte Einführung von Methodiken und Institutionen in dem Bereich zu begünstigen scheint.

Frankreich und Belgien: „Öffnung“ von Diplomen und Zeugnissen

Frankreich kann in verschiedener Hinsicht als eines der am weitesten fortgeschrittenen europäischen Länder im Bereich der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen bezeichnet werden. Belgien war weniger aktiv, hat jedoch in den letzten Jahren eine Reihe von Initiativen unternommen, die zum Teil von den französischen Erfahrungen beeinflusst waren. Die ersten französischen Initiativen wurden schon 1985 ergriffen, als man das System des *bilan de competence* (Kompetenzenbilanz) einführte. Zweck des *bilan* ist es, Arbeitgeber und Arbeitnehmer bei der Ermittlung und Bewertung beruflicher Kompetenzen zu unterstützen, um sowohl die Laufbahnentwicklung als auch die innerbetriebliche Nutzung von Kompetenzen zu fördern.

Die zweite wichtige französische Initiative war die „Öffnung“ des nationalen Berufsbildungssystems gegenüber Kompetenzen, die außerhalb der formellen Einrichtungen erworben wurden. Seit 1992 können berufliche Befähigungsnachweise (*Certificats d'aptitude professionnelle*) verschiedenen Niveaus auf Grund von Bewertungen nicht-formal und früher erworbener Kompetenzen erlangt werden. Eine dritte wichtige Initiative wurde von den französischen Industrie- und Handelskammern ergriffen mit dem Ziel, Verfahren und Standards für eine vom formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem unabhängige Bewertung zu schaffen. Indem man als Ausgangspunkt die europäische Norm EN 45013 für Verfahren zur Zertifizierung von Mitarbeitern anwandte, wurden wichtige Erfahrungen gewonnen. Ähnliche Aktivitäten auf Grundlage der EN 45013 sind in Belgien im Gange.

EU-Ansätze

Initiativen auf europäischer Ebene hatten zweifellos wichtigen Anteil daran, das Thema stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Politiker zu rücken. Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (1995) half, die Fragestellung klar zu definieren, und hat auf diese Weise den Prozess auf nationaler und sektoraler Ebene unterstützt. Die daraus resultierenden Programme (hauptsächlich Leonardo da Vinci und ADAPT) haben eine beispiellose Experimentiertätigkeit in Gang gesetzt und finanziert. Die EU hat sich zwar nicht unmittelbar in die Bemühungen um den Aufbau nationaler Systeme eingemischt, aber eindeutig das Interesse an dem Thema gesteigert und auch einen praktischen Beitrag geleistet, indem sie methodologische und institutionelle Experimente unterstützte. Das bedeutet nicht, dass die besondere Strategie des Weißbuches, die auf europäische Standards und einen europäischen persönlichen Kompetenzausweis abhebt, umgesetzt wurde. Ein wichtiger Grund dafür ist die Vermischung der Ziele in der ursprünglichen Aufgabenstellung. Auf der einen Seite wurde der persönliche Kompetenzausweis als summativer Ansatz vorgestellt, mit dem ein neuer und flexiblerer Qualifikations- und Kompetenznachweis eingeführt werden sollte. Auf der anderen Seite wurde der Bedarf nach neuen Bewertungsmethoden mit der Notwendigkeit begründet, ein breiteres Spektrum von Kompetenzen zu ermitteln und zu nutzen, was wir als formatives Ziel bezeichnen können, das im Wesentlichen der Unter-

stützung des Lernprozesses gilt. Wenn wir uns das Leonardo-da-Vinci-Experiment ansehen, stellen wir fest, dass das erste Ziel nur in begrenztem Umfang ausgearbeitet und verfolgt wurde. Wo immer sich ein summatives Element finden lässt, ist es in der Regel eindeutig auf bestehende nationale Qualifikationssysteme bezogen oder auf einen bestimmten Sektor oder Beruf beschränkt. Der formative Aspekt dagegen hat sich als ein Hauptanliegen herausgestellt. Nicht in Form ausgedehnter supranationaler Systeme, sondern in Form praktischer Werkzeuge für einzelne Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmer. Die Öffnung für Initiativen seitens einer großen Vielfalt von Akteuren, für Fragen und Methodologien ging von einer "niedrigen" institutionellen Ebene aus, auf der formative Belange und Fragen dominierten. Oder, um es mit anderen Worten auszudrücken: Die Projektaktivitäten spiegeln die Prioritäten von Unternehmen und Sektoren wider, nicht die Prioritäten nationaler Ministerien.

DAS NICHT-FORMALE LERNEN IN DEN MITTELPUNKT STELLEN - WARUM?

Was hat diese Welle der Aktivität, von der die meisten europäischen Länder fast gleichzeitig erfasst wurden, ausgelöst? Um das zu beantworten, müssen wir uns die politischen und institutionellen Ziele, Entwicklungen und Herausforderungen genauer ansehen. Wir werden im Folgenden auf drei Aspekte eingehen.

Neuordnung der allgemeinen und beruflichen Bildung

Ein System für das lebenslange Lernen einzurichten erfordert, dass man sich stärker mit der Verbindung zwischen den verschiedenen Formen des Lernens auf den verschiedenen Lerngebieten in den verschiedenen Phasen des Lebens befasst. Während das formale System immer noch sehr stark auf die allgemeine und berufliche Erstausbildung ausgerichtet ist, muss ein System des lebenslangen Lernens dem Anspruch gerecht werden, ein breites Spektrum formaler und nicht-formaler Lernbereiche miteinander zu verbinden. Dies ist notwendig, um den individuellen Bedarf der Menschen nach ständiger und vielfältiger Erneuerung ihres Wissens und den Bedarf der Unternehmen an einem breiten Angebot von Kenntnissen und Kompetenzen zu erfüllen - also eine Art Wissensreservoir zu schaffen, um für das Unerwartete gerüstet zu sein. Die Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen ist ebenfalls äußerst wichtig. Kompetenzen müssen sichtbar gemacht werden, wenn sie vollständig in solch eine umfassendere Strategie für die Wissensreproduktion und -erneuerung integriert werden sollen.

Schlüsselqualifikationen

Obwohl sie normalerweise als zwei getrennte Angelegenheiten behandelt werden, sind die Frage, wie man Schlüsselqualifikationen definiert, ermittelt und entwickelt, und das Problem, wie man nicht formal erworbene Kompetenzen bewertet, eng miteinander verwandt. Wir vertreten die Auffassung, dass diese beiden Fragestellungen verschiedene Aspekte desselben Gegenstands betreffen. In beiden Fällen können wir eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Lern- und Wissenserfordernisse einer Gesellschaft beobachten, die durch einen noch nie dagewesenen organisatorischen und technologischen Wandel gekennzeichnet ist. Methoden und Systeme zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen können als prak-

tische Werkzeuge betrachtet werden, um Schlüsselqualifikationen sichtbar und stärker zu machen. Die Bezeichnungen „informelles“ und „nicht-formales Lernen“ sind jedoch nicht sehr hilfreich in dieser Hinsicht. „Nicht-formales Lernen“ ist ein „negativer“ Begriff insofern, als er die Negation von etwas anderem darstellt. Er gibt kaum positiven Aufschluss über Inhalt, Profil oder Qualität. Der Begriff ist dennoch wichtig, weil er auf die reiche Vielfalt der Lerngebiete und -formen außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung aufmerksam macht. Eine engere Verknüpfung mit der Frage der Schlüsselqualifikationen könnte daher sinnvoll sein und dem Ganzen mehr Richtung geben. Die Verknüpfung der Bereiche des formalen und des nicht-formalen Lernens kann als Weg zur Erreichung und Verwirklichung der mit dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ ausgedrückten Ziele betrachtet werden.

Lösungen suchen Probleme: eine angebotsgesteuerte Entwicklung?

Die Entwicklung von Mess- und Bewertungsmethoden lässt sich nur in wenigen Fällen als nachfragebedingt oder von unten nach oben angestoßen beschreiben. Wenn wir uns die zweite Hälfte der 1990er Jahre ansehen, in der dieser Trend an Schwung und Stärke gewann, dann war es die Existenz von Programmen wie ADAPT und Leonardo da Vinci, die auf europäischer und sektoraler Ebene zur Aufstellung und Änderung der „Bewertungsagenda“ beitrug. Die Verfügbarkeit „frischen Geldes“, verbunden mit einer begrenzten Anzahl spezifischer Prioritäten, regte sehr viele Institutionen an, sich an der Entwicklung von Instrumenten und Werkzeugen zu beteiligen. Wiewohl die Ergebnisse dieser Projekte von unterschiedlicher Qualität sein mögen, sollte ihr langfristiger Einfluss auf die Agenda der beteiligten Organisationen und Institutionen nicht unterschätzt werden. Die nächste Zeit wird zeigen, ob diese angebotsgesteuerte Entwicklung Nutzer findet - zum Beispiel auf Sektor- und Unternehmensebene -, die die hineingesteckte Mühe würdigen.

WIE SOLLTEN WIR NICHT FORMAL ERWORBENE KOMPETENZEN ERMITTELN, BEWERTEN UND ANERKENNEN?

Die Beantwortung der Frage, warum das Interesse an nicht formal erworbenen Kompetenzen zugenommen hat, liefert noch keine Antwort auf die Frage, wie wir die positiven Elemente dieser Entwicklung unterstützen und verstärken können. Nach den theoretischen Erläuterungen im ersten Teil des Berichts können die anstehenden Herausforderungen zum einen als methodologisch (Wie ist zu messen?) und zum anderen als politisch/institutionell (Wie sind Akzeptanz und Legitimität sicherzustellen?) definiert werden.

Methodologische Anforderungen

Welche Funktionen sollen die neuen Methoden (und institutionellen Systeme) zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen erfüllen? Sprechen wir von einer formativen Rolle, bei der die Instrumente und Werkzeuge dazu benutzt werden, die Lernprozesse von Personen und Unternehmen zu leiten, oder sprechen wir von einer begrenzteren, summativen Rolle, bei der nicht formal erworbene Kompetenzen zwecks möglicher Aufnahme in das formale Bildungs- und Berufsbildungssystem geprüft werden sollen? *Der Zweck der Bewertungen im nicht-formalen wie im formalen Bereich ist entscheidend für die zu treffende Auswahl der Methoden und für den letztendlichen Erfolg des Ganzen.* Eine erfolgreiche Entwick-

lung von Methoden und Systemen setzt voraus, dass diese Funktionen klar verstanden und auf konstruktive und realistische Weise kombiniert und/oder getrennt werden.

Die Diversität der Lernprozesse und -kontexte macht es schwierig, dieselbe Art von Zuverlässigkeit wie bei standardisierten Tests (beispielsweise Multiple-Choice-Verfahren) zu erreichen. Die Frage lautet, wie (und welche spezifische Art von) Zuverlässigkeit in diesem neuen Bereich angestrebt werden sollte. *Zuverlässigkeit sollte durch Bemühen um größtmögliche Transparenz des Bewertungsvorgangs (Standards, Verfahren usw.) angestrebt werden. Zuverlässigkeit könnte auch durch Einführung systematischer und transparenter Qualitätssicherungspraktiken auf sämtlichen Ebenen und in allen Funktionen gefördert werden.*

Der stark kontextuelle und (teilweise) implizite Charakter des nicht-formalen Lernens kompliziert das Streben nach Gültigkeit. Es besteht eine akute Gefahr, etwas anderes zu messen als beabsichtigt ist. Die Hauptsache ist, ein verzerrtes Bild vom Prüfling und vom geprüften Wissensgebiet zu vermeiden und nach Authentizität zu streben. *Methodologien müssen die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe widerspiegeln; sie müssen geeignet sein, das individuell und kontextuell Spezifische zu erfassen.*

Die Frage der Bezugspunkte ("Standards") ist ein großes Problem bei der Bewertung des formalen wie auch des nicht-formalen Lernens. Während die Bezugnahme auf eine Norm (ermittelt aus der Leistung einer Gruppe/Population) im Zusammenhang mit der Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen auf Grund der Vielfalt der einzubeziehenden Kompetenzen nicht ernsthaft erörtert wurde, steht die Frage der kriterien- oder wissensgebietsbezogenen Bewertung im Mittelpunkt. *Die Abgrenzung der Kompetenzbereiche bzw. Wissensgebiete (ihres Umfangs und Inhalts) und die Frage, in welcher Art und Weise Kompetenzen innerhalb dieser Bereiche zum Ausdruck kommen können, sind von entscheidender Bedeutung.* Je größer der Bereich, desto größer die Herausforderung, authentische Bewertungsansätze zu entwerfen. Dies führt uns in vieler Hinsicht wieder zur Frage nach den zu erfüllenden Funktionen zurück: Wollen wir Lernprozesse verbessern oder wollen wir Befähigungsnachweise (Papiere von Wert) ausstellen? Beide Zwecke sind höchst legitim und nützlich. Die Aufstellung von Bezugspunkten wird sich allerdings, je nach dem gewählten Zweck, erheblich unterscheiden.

Politische und institutionelle Anforderungen

Sobald die erste methodologische Anforderung durch Beantwortung der Frage nach Zweck und Funktion (siehe oben) erfüllt ist, könnte die institutionelle und politische Umsetzung mit Hilfe von zwei Hauptstrategien unterstützt werden. Die eine hat das *"institutionelle Gefüge"*, die andere das *"Voneinander-Lernen"* zum Schwerpunkt.

Institutionelles Gefüge: Einige Grundkriterien müssen erfüllt werden, wenn der Nachweis des nicht-formalen Lernens zusammen mit dem Nachweis der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung akzeptiert werden soll. Als erstes müssen alle Beteiligten gehört werden, wenn Systeme dieser Art eingerichtet und betrieben werden. Da Systeme zur Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen unmittelbare Auswirkungen auf das Lohn- und Gehaltsgefüge wie auch auf die Stellen- und Postenverteilung am Arbeitsmarkt haben werden, spielt in dieser Angelegenheit selbstverständlich auch der Interessensausgleich eine Rolle. Obwohl sie bisher noch nicht

sehr beachtet wurde, wird die Frage, wer einbezogen und wer gehört werden soll, in der nächsten Zeit von entscheidender Bedeutung sein. Zweitens muss relevante Information in den Prozess eingespeist werden. Zur Frage der Repräsentation, der Definition und Artikulation von Standards und Bezugspunkten (im besonderen) bedarf es ausreichender und ausgewogener Informationen. Drittens ist die Transparenz der Strukturen und Verfahren sehr wichtig. Es ist möglich, Strukturen zu schaffen, bei denen die Rollenverteilung (Standardsetzung, Bewertung, Einspruch, Qualitätskontrolle) klar definiert und erkennbar ist. Transparenz der Verfahren ist ein "Muss", wenn Akzeptanz und Legitimität erreicht werden sollen. Sowohl die Forscher als auch die Politiker müssen in nächster Zukunft auf all diese Fragen aufmerksam gemacht werden.

Voneinander-Lernen sollte angestrebt und unterstützt werden, zwischen Projekten, Institutionen und Ländern. Ein solches Lernen findet bereits in beträchtlichem Umfang auf verschiedenen Ebenen statt. Doch wie schon in anderen Teilen dieses Berichts und insbesondere in Bezug auf die Aktivitäten auf europäischer Ebene gesagt, sind die Möglichkeiten des Voneinander-Lernens viel größer als das, was bisher auf diesem Gebiet konkret und tatsächlich erreicht wurde. Bei der Einrichtung von Mechanismen für solches Lernen müssen die verschiedenen zu erfüllenden Zwecke und Funktionen bedacht werden. Sehr notwendig ist es auch, die Koordination zu verstärken und Aktivitäten zu unterstützen (auf europäischer wie auf nationaler Ebene), um die aus zahlreichen bestehenden Projekten, Programmen und institutionellen Reformen gewonnenen Erfahrungen zu verwerten.