CEDEFOP

PANORAMA

Agora V
Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen

Thessaloniki, 15. und 16. März 1999

DE

Agora V
Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen

Thessaloniki,
15. und 16. März 1999

Cedefop Panorama series; 48

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union können im Internet über den Server Europa (http://europa.eu.int) abgerufen werden.

Bibliografische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002

ISBN 92-896-0148-8
ISSN 1562-6180

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2002
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

Printed in Belgium

Das **Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung. Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen sowie Politik, Forschung und Praxis bereit.
Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
E-Mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Herausgegeben von:

Cedefop
Éric Fries Guggenheim, Projektleiter

Veröffentlicht unter der Verantwortung von:
Johan van Rens, Direktor
Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Vorwort

Agora V beschäftigt sich mit der Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. Dieses Thema wurde in den vergangenen zehn Jahren umfassend von Politikern diskutiert und von Forschern bearbeitet. Nur wenige Länder haben jedoch konkrete Versuche zur Einführung entsprechender Systeme unternommen, gleichwohl nimmt die Zahl der Länder zu, welche die Einführung beabsichtigen. Auch auf europäischer Ebene gibt es eine Reihe von Aktivitäten, mit denen länderübergreifende Initiativen in diesem Bereich in die Wege geleitet werden sollen. Systeme, die auf die Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ausgerichtet sind, werden wohl in den nächsten zehn Jahren integraler Bestandteil der nationalen (und vielleicht europäischen?) Bildungs- und Ausbildungssysteme werden. Das Cedefop widmet sich diesem Thema seit mehreren Jahren ([1]), um verschiedene nationale Ansätze zu vergleichen und Initiativen auf europäischer Ebene zu unterstützen. Bei dieser Agora-Konferenz sollen eine Bestandsaufnahme der Forschungsarbeit des Cedefop gemacht und die Ergebnisse den Sozialpartnern und politischen Entscheidungsträgern zur Beurteilung vorgelegt werden, um unsere Forschungen auf einer neuen Grundlage fortzusetzen. Die Konferenz ist auch eine Gelegenheit, um die verschiedenen Akteure in diesem Bereich – politische Entscheidungsträger, Sozialpartner, Forscher, Lehrer, Ausbilder, Arbeitnehmer, Auszubildende... – zusammen zu bringen und zu versuchen, bestehende Unterschiede zu überwinden, einen gemeinsamen Überblick über die Lage zu erstellen und im Rahmen des Möglichen auf gegenseitiger Übereinstimmung beruhende Schlussfolgerungen im Hinblick auf die künftig zu ergreifenden Maßnahmen zu ziehen.

Ausgangsbasis für die Agora-Konferenz ist das Diskussionspapier von Jens Bjørnåvold von 1997, die drei bereits veröffentlichten Berichte seines Projekts sowie die Nr. 12 1997/III der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“. Die an der Konferenz teilnehmenden Experten werden gebeten, ihren Standpunkt zum Thema auf der Grundlage der vorgenannten Dokumente darzulegen. Diese Texte sowie die Zusammenfassungen der Diskussionen werden bis Ende 1999 veröffentlicht.

Zur weiteren Vertiefung des Themas wird im Rahmen der Agora VI, die am 24. und 25. Juni 1999 stattfindet, die „Erfassung des Humankapitals in den Unternehmen“ behandelt.

Durch die Reflexionen über das Thema in den letzten Jahren hat sich in unserer Gesellschaft ein Konsens über den Nutzen der Verfahren zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen und ihre Notwendigkeit gebildet. In diesem Zusammenhang ergeben sich drei grundlegende Fragen.

([1]) siehe die Liste der Publikationen des Cedefop zum Thema am Schluss des Dokuments

Ein Konsens

Selbst gering qualifizierte Arbeitnehmer beweisen im Produktionsprozess mehr Know-how, Intelligenz und Initiative als das Wort „ungelernt“ vermuten ließe. Bei der Arbeit, aber auch in der Familie und in der Freizeit erwerben und entwickeln Menschen wichtige wirtschaftliche und soziale Kompetenzen. Diese ständige Verbesserung von Kompetenzen und Wissen macht die Menschen produktiver und trägt zur Weiterentwicklung ihrer Lernfähigkeit und ihrer Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen und -kenntnisse bei. Bei einem System zur Anerkennung der tatsächlichen und nicht nur formalen Kompetenzen des Einzelnen ist es sehr wahrscheinlich, dass er motiviert wird, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln. Für das Unternehmen bedeutet dies geringere Ausbildungskosten und Zeitersparnis, und dadurch wird wiederum die Motivation des Arbeitgebers erhöht, die Weiterentwicklung der Kompetenzen zu akzeptieren und mit zu fördern.

Zudem ist die Bewertung, Validierung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen von großer gesellschaftlicher Bedeutung. Die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, die auf nicht formal gewonnenen Erfahrungen beruhen, bietet mehrere Vorteile, sowohl für den Einzelnen als auch für die Allgemeinheit, so u.a.:

(a) Ermittlung verborgener und/oder schlummernder Kompetenzen, die im Interesse des Unternehmens und der Gesellschaft im Allgemeinen genutzt werden könnten;

(b) Steigerung des Selbstvertrauens der Arbeitnehmer und Schaffung eines Anreizes, ihre Intelligenz, Erfindungsgabe und ihren Fleiß im eigenen Interesse, zugleich aber auch im Interesse des Unternehmens und der Gesellschaft insgesamt einzusetzen;

(c) Zeitersparnis bei beruflichen Fort- und Weiterbildungsprogrammen, denn die bereits erworbenen Kompetenzen des Einzelnen werden anerkannt, und es wird ihm ermöglicht, mehr Zeit auf die Gebiete zu verwenden, bei denen Lücken zu füllen sind;

(d) schließlich wird dadurch die Möglichkeit der Bildung als zweite Chance für die Menschen geboten, welche die erste im formalen Bildungs- und Ausbildungssystem verpasst haben.

Drei grundlegende Fragen

(a) Eine Frage der Methode: Können nicht formal erworbene Kompetenzen richtig ermittelt und „gemessen“ werden? Besteht nicht die Gefahr, dass wir wichtige Aspekte des Lernens übersehen – besonders, weil nicht formal erworbene Kompetenzen kontextgebunden und sehr heterogen, schwer abzugrenzen und nicht standardisiert sind?

(b) Eine Frage der Normen: Nach welchen Normen sollen nicht formal erworbene Kompetenzen bewertet und anerkannt werden? Wie sollen wir entscheiden, was gute und schlechte, relevante und nicht relevante Kompetenzen sind? Können wir unterschiedliche Normen festlegen, zum Beispiel auf verschiedenen Ebenen (auf europäischer, nationaler und auf Branchenebene)? Bestehen in diesem Zusammenhang geeignete nationale

Qualifizierungsnormen, oder wird die Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen dadurch erschwert, dass die Normen (meistens) mit Blick auf das formale Bildungssystem entwickelt wurden?

(c) Eine Frage des Werts und der Legitimität: Wenn wir die am Arbeitsplatz oder bei Freizeitaktivitäten nicht formal erworbenen Kompetenzen ermitteln, bewerten und anerkennen, wie werden diese Kompetenzen dann vom Arbeitsmarkt, vom Bildungssystem und von der Gesellschaft im Allgemeinen behandelt? Welchen relativen Wert haben die in einem nicht formalen Rahmen erworbenen Kompetenzen gegenüber den in einem formalen Rahmen erworbenen Kompetenzen? Werden nicht formal erworbene Kompetenzen im Hinblick auf Lohn, beruflichen Aufstieg und Zugang zu Bildung/ Ausbildung genauso honoriert wie formal erworbene Kompetenzen?

Die Frage der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist im Wesentlichen eine Frage der Verbindung zwischen verschiedenen Formen und Kontexten des Kompetenzerwerbs. Lässt sich die Verbindung zwischen dem Kompetenzerwerb bei der Arbeit und in der Freizeit und dem Kompetenzerwerb in der Schule verbessern? Wie können wir ein flexibleres System zur Förderung des lebenslangen Lernens schaffen, in dem bereits vorhandene Erfahrung und Wissen besser genutzt werden können als bisher? Und wenn wir ein derartiges System schaffen, welche Auswirkungen hat das System im Hinblick auf gesellschaftliche Anerkennung, Löhne, beruflichen Aufstieg, Zugang zu Bildung/Ausbildung und Berufsabgrenzungen (angesichts der Tatsache, dass die Kompetenzen, die als Zugangsvoraussetzungen für viele Berufe gelten, sehr streng definiert sind und ein bestimmter, vorher genau festgelegter Ausbildungsgang verlangt wird...)?

Wir möchten versuchen, eine Antwort auf alle diese Fragen zu finden, und laden Sie herzlich zur fünften Agora-Veranstaltung des Cedefop in Thessaloniki vom 15.-16. März 1999 ein.

Veröffentlichungen des Cedefop zum Thema der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen

Bjørnavold, Jens. *Identifizierung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen, Erfahrungen, Innovationen und Probleme: Diskussionspapier*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997. (Cedefop Panorama series, 67).

Cedefop. *Identification, validation and accreditation of prior and informal learning: United Kingdom report*. Scottish Qualifications Authority – SQA. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997. (Cedefop Panorama series, 70)

Cedefop. *Study on the upgrading and recognition of qualifications in the field of the restoration and rehabilitation of the architectural heritage: Summary report. National reports: Federal Republic of Germany; Belgium Dutch-speaking region; France; Italy; United Kingdom*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994. (Cedefop Panorama series, 49).

Cedefop. Was wissen wir? Die Erfassung Arbeitsmarktrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. In: *Europaïsche Zeitschrift: Berufsbildung*, Nr. 12, September – Dezember 1997. Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 30.5.2002]

Collingro, Peter; Heitmann, Günter; Schild, Hanjo. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen: Deutschland*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. (Cedefop Panorama series, 72).

Feutrie, Michel. *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel: France*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. (Cedefop Panorama series, 71). Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5071_fr.pdf [FR] [Stand vom 6.6.2002]

Perker, Henriette; Ward, Christine. *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and the United Kingdom*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995. (Cedefop Panorama, series 44).

Tagesordnung

Montag, 15. März

09.00 Begrüßung und Einführung: Johan van Rens, Direktor, Cedefop

I Validierung von Kompetenzen

09.15 Die Validierung von Kompetenzen in Europa: eine Bestandsaufnahme, Jens Bjørnåvold, Cedefop

09.45 Warum Humankapital messen? Riel Miller, OECD

10.15 Mobilität und sozialer Zusammenhalt, Éric Fries Guggenheim, Cedefop

11.15 Runder Tisch der Sozialpartner: Die Validierung von Kompetenzen: Gibt es einen Konsens, und worüber?

- Mike Coles, The Qualification and Curriculum Authority, England
- Donal Kerr, FAS, The Training and Employment Authority, Ireland
- Eugenio Rosa, Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses

12.00 Allgemeine Diskussion über den Stand der Dinge bei der Validierung von Kompetenzen

II Fragestellungen zu den Verfahren der Validierung beruflicher Kompetenzen

15.00 Objektive Techniken der Bewertung von Kompetenzen und/oder Gesamtbeurteilung

- Barbara Jones, The Manchester Metropolitan University und Kari Hadjivassiliou, The Tavistock Institute, London: Das Smart-Cards-Projekt
- Anne-Marie Charraud, Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle: Die Validierung beruflicher Kompetenzen in Frankreic

16.30 Validierung und/oder Bewertung beruflicher Kompetenzen

- Petri Haltia, University of Turku: „Kompetenzbasierte Qualifikationen“ in Finnland
- Marian Nieskens, Centrum voor innovatie van opleidigen and Ruud Klarus, STOAS, The Netherlands: Das niederländische Modell der Anerkennung von Kompetenzen

17.30 Allgemeine Diskussion über die Bewertungsmethoden

18.30 Empfang (Gelegenheit zur Zusammenkunft mit den Experten des Cedefop)

Dienstag, 16. März

III Fragestellungen zu den Voraussetzungen für einen Erfolg der Validierung beruflicher Kompetenzen

09.30 Die Frage der Legitimität: Jens Bjørnåvold, CEDEFOP

10.00 Die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen für die Validierung von Kompetenzen: José Danilo, Conféderation Française Démocratique du Travail

10.30 Runder Tisch der Sozialpartner:

Die Validierung von Kompetenzen: Was können wir gemeinsam aufbauen?

- Nikolaus Bley, Deutscher Gewerkschaftsbund – Bildungswerk
- Hjørdis Dalsgaard, Undervisningsministeriet, Dänemark
- Juan Maria Menéndez-Valdés, Confederación Española de Organizaciones Empresariales

11.30 Allgemeine Diskussion

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 1

Tagesordnung 5

Inhaltsverzeichnis 7

1. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa
Jens Bjørnåvold 9

2. Warum Humankapital messen?
Riel Miller 36

3. Mobilität und sozialer Zusammenhalt
Éric Fries Guggenheim 53

4. Rundtischgespräch der Sozialpartner – die Validierung nicht formal erworbener Kompetenzen: Gibt es hier einen Konsens, und wie weit reicht dieser?
Eugenio Rosa, Mike Coles, Donal Kerr 73

5. Arbeitsbezogene Projekte zu neuen Methoden der Definition und Anerkennung von Kompetenzen: Überlegungen zu einem Speichermedium für persönliche Kompetenzen in den USA und Europa
Barbara Jones und Kari Hadjivassiliou 89

6. Anerkennung und Validierung nicht formal erworbener Kompetenzen in Frankreich
Anne-Marie Charraud 117

7. Kompetenzbasierte Qualifikationen in Finnland – Organisation, Bewertung und Legitimität
Petri Haltia 127

8. Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in den Niederlanden
Marian Nieskens und Ruud Klarus 139

9. Voraussetzungen für den Erfolg der Validierung von Berufserfahrung – die Frage der Legitimität
Jens Bjørnåvold 149

10. Überlegungen zur Lage in Frankreich – Standpunkt der CFDT zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen
José Danilo 153

11. Rundtischgespräch der Sozialpartner: Die Validierung von früher erworbenen Kompetenzen: Was können wir gemeinsam erreichen?
Juan Maria Menéndez Valdéz, Hjørdis Dalsgaard, Nikolaus Bley 159

12. Zusammenfassung der Diskussionsbeiträge 173

13. Teilnehmerliste 219

1. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa

Jens Bjørnåvold

1.1. Einführung

Im Jahre 1994 nahmen laut Eurostat (1997) nahezu 25% der gesamten europäischen Bevölkerung an irgendeiner Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme (auf allen Ebenen) teil. Die Zunahme fachlich gezielter und „institutionalisierter" Ausbildungen ist eines der hervorragendsten Merkmale der heutigen Gesellschaftssysteme in Europa. Vor diesem Hintergrund mag das wachsende Interesse an Kompetenzen, die außerhalb des formalen Bildungs- bzw. Ausbildungssystems erworben wurden, paradox erscheinen. Angesichts der Überkapazitäten in den nationalen Bildungs- und Ausbildungssystemen und der Arbeitslosenquoten, auch unter Hochqualifizierten, scheint es fragwürdig, Ressourcen für Systeme zur „Bewertung und Anerkennung informeller und nicht formal erworbener Kompetenzen" bereitzustellen. Genau das wird jedoch getan. In den letzten zehn Jahren haben die meisten EU-Länder ebenso wie viele andere damit begonnen, systematisch Methoden und institutionelle Wege zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen zu erforschen, die außerhalb der formalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen erworben werden, den so genannten nicht formal erworbenen Kompetenzen. ([2]) Nach der Pionierarbeit Frankreichs (das Gesetz über den „Bilan de compétence" aus dem Jahre 1985 und das Gesetz von 1992 über die „Validierung von Kompetenzen, die durch Arbeitserfahrung erworben wurden") wurde diesem Thema von Jahr zu Jahr mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Mit diesem Artikel soll ein Überblick über die neueste Lage sowie eine Interpretation dieses Trends gegeben werden. ([3])

Bereits zum Auftakt lässt sich sagen, dass es so etwas wie eine gemeinsame europäische Strategie nicht gibt. Die Initiativen wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und innerhalb verschiedener Bildungs- und Ausbildungssysteme gestartet und bieten daher eine Mischung

([2]) Der Begriff „nicht formal erworbene Kompetenzen" umfasst sowohl das informelle Lernen, das als ungeplantes Lernen in Arbeitssituationen und anderswo beschrieben werden kann, als auch geplante und gezielte Lernmaßnahmen, die z. B. in Betrieben angeboten werden, vom formalen Bildungs- und Ausbildungssystem aber nicht anerkannt werden.

([3]) Unser Beitrag basiert auf Material, das im Rahmen des 1997 initiierten CEDEFOP-Projekts „Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen" gesammelt wurde. Insgesamt wurden 15 Studien an Forschungseinrichtungen in 14 Ländern in Auftrag gegeben, und dieser Artikel stellt den ersten Versuch dar, die Ergebnisse dieser Arbeiten zusammenzuführen.

nationaler und branchenspezifischer Ansätze. Dabei ist jedoch hervorzuheben, dass sich die meisten Initiativen offenbar mit denselben Fragen beschäftigen: Erstens ist die Wandlung der formalen (insbesondere beruflichen) Bildung und Ausbildung von streng vorgabeorientierten hin zu ergebnisorientierten Systemen wichtig, um die Aktivitäten zu verstehen. In Ländern wie Großbritannien und Finnland wird hervorgehoben, dass die Kompetenzen an sich am wichtigsten sind, nicht der Weg, auf dem sie erworben wurden. Wenn man zusätzlich zu den formalen Bildungsgängen alternative Wege des Kompetenzerwerbs akzeptiert, wird die Bewertung zur zentralen Frage. Zweitens bedeutet die wachsende Betonung lebenslangen Lernens, die mit dem oben genannten Punkt eng zusammenhängt, dass zwischen den verschiedenen Formen des Lernens in verschiedenen Bereichen und in unterschiedlichen Lebensabschnitten stärkere Beziehungen hergestellt werden müssen. Während das formale System nach wie vor stark auf grundlegende Kompetenzen und die Erstausbildung ausgerichtet ist, muss das lebenslange Lernen die Herausforderung meistern, eine Vielzahl formaler und nicht formaler Lernbereiche miteinander zu verknüpfen. Dies ist notwendig, um die individuellen Bedürfnisse nach ständiger und variabler Erneuerung des Wissens zu befriedigen und dem Bedarf der Unternehmen nach breiteren Wissens- und Kenntnisbereichen gerecht zu werden – einer Art Wissensreservoir als Vorsorge für Unwägbarkeiten.

In allen untersuchten Ländern finden sich diese beiden Herausforderungen in mehr oder weniger deutlicher Ausprägung. Methoden zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen gelten als notwendige Instrumente zur Erschließung dieser neuen Wege. Der ursprüngliche Schwerpunkt unserer Arbeit auf diesem Gebiet war methodischer Natur: Kann man Kompetenzen, die außerhalb der formalen Bildung und Ausbildung erworben werden, zuverlässig und allgemein gültig „messen“? Obwohl neue Methoden in diesem Bereich nach wie vor von grundlegender Bedeutung sind, können sie nur in einem breiteren gesellschaftlichen und politischen Kontext verstanden werden, nämlich als Antwort auf veränderte Konzepte von Bildung und Ausbildung. Diese Veränderung bildet die Grundlage für unsere Übersicht über die Entwicklungen in der EU und im EWR.

1.2. Bestandsaufnahme ([4])

Die Situation in Europa wird anhand von fünf Ländergruppen vorgestellt. Zwar unterscheiden sich die Länder innerhalb jeder Gruppe in Methodik und institutionellen Präferenzen, doch

([4]) Die in diesem Artikel vorgestellte Übersicht ist insofern begrenzt, als wir uns im Wesentlichen auf nationale Initiativen beschränken. Wie in dem Synthesebericht über das CEDEFOP-Projekt „Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen“ zu lesen sein wird, wurden auf der Ebene von Industriesektoren und Branchen weitere bedeutende Initiativen gestartet, die teilweise eigenständig, teilweise auch mit Unterstützung durch europäische Programme wie Leonardo da Vinci oder Adapt durchgeführt werden. Zusätzlich wurden auch entsprechend den Empfehlungen des EU-Weißbuchs aus dem Jahre 1995 *Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* nahezu 20 Projekte unterstützt, mit denen die Frage der „automatisierten“, IT-gestützten Bewertung in Zusammenhang mit der ursprünglichen Idee eines persönlichen Kompetenzausweises untersucht werden sollte. Beide Trends deuten auf länderübergreifende Lösungen hin, die ein bestimmtes Maß an Harmonisierung von Instrumenten und Normen voraussetzen.

begünstigen geographische Nähe und institutionelle Ähnlichkeit gegenseitiges Lernen. Wir wollen mit einer Beschreibung der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen sowie deren Bedeutung in Deutschland und Österreich beginnen. Dabei stellen sich vor allem zwei Fragen: Warum gibt es in diesen Ländern nur so wenige Initiativen, und in welcher Weise beeinflusst das duale System der beruflichen Bildung und Ausbildung die Arbeiten und Initiativen auf diesem Gebiet? In der zweiten Gruppe geht es um die Lösungen in den Mittelmeerländern Griechenland, Spanien und Italien. In diesen Ländern spielt das nicht formal erworbene Wissen aufgrund schwach ausgeprägter Traditionen und Systeme der beruflichen Bildung und Ausbildung eine besonders wichtige Rolle. Während die formale Bildung und Ausbildung eine generelle Stärkung erfährt, wird das nicht formal erworbene Wissen in Frage gestellt und verändert. In der dritten Ländergruppe Finnland, Norwegen, ([5]) Schweden und Dänemark fragen wir, ob es ein besonderes skandinavisches Modell gibt. Die skandinavischen Länder haben eine lange Tradition gegenseitigen Lernens im Bereich der Bildung und Ausbildung. Ob dies auch für die Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen gilt, ist eine andere Frage. In der vierten Ländergruppe Großbritannien, Irland, Niederlande untersuchen wir die Erfahrungen, die mit dem britischen NVQ-System (National Vocational Qualifications: berufliche Befähigungsnachweise) gemacht wurden, sowie die Einflüsse dieses Systems. Das NVQ-System wird auch im Ausland aufmerksam beobachtet. Als hoch profiliertes System mit Schwerpunkt auf Modularität und Ergebnissen ist das NVQ-System trotz heimischer Kritik in der internationalen Debatte zu einem wichtigen Bezugspunkt geworden. Irland und die Niederlande können als diejenigen Ländern gelten, in denen dieser Einfluss insbesondere bei der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen stark zu spüren ist. Die fünfte Ländergruppe, Frankreich und Belgien, zeichnet sich eher durch geographische Nähe denn durch eine gemeinsame Strategie hinsichtlich der nicht formal erworbenen Kompetenzen aus. Wie bereits erwähnt, sind die nicht formal erworbenen Kompetenzen in Frankreich in den letzten zehn Jahren in den Vordergrund der Diskussion über Bildung und Ausbildung gerückt. Die Erfahrungen in Frankreich sind sowohl unter rechtlichen als auch unter praktischen Gesichtspunkten bedeutsam. Die Situation in Belgien unterscheidet sich dagegen sehr von der in Frankreich. Obwohl ein gewisser Einfluss Frankreichs vorhanden ist, befindet man sich hier erst ganz am Anfang dieses Prozesses.

Aufgrund der Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern werden nicht alle im gleichen Umfang und gleich detailliert dargestellt. Wir versuchen jedoch stets, drei Aspekte zu behandeln: Erstens, welche Rolle spielen die nicht formal erworbenen Kompetenzen innerhalb des bestehenden politisch-institutionellen Kontexts? Sind zweitens methodische und/oder institutionelle Initiativen in diesem Bereich ersichtlich, die dauerhaft angelegt sind? Und sind drittens Erfahrungen, z. B. in Form von Projekten zur Entwicklung von Methoden oder Institutionen für die Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen vorhanden?

([5]) Norwegen wurde als einziges Nicht-EU-Land in diese Studie einbezogen.

1.2.1. Nicht formal erworbene Kompetenzen im dualen System der Berufsbildung: Deutschland und Österreich

In Deutschland und Österreich ist die Frage der nicht formal erworbenen Kompetenzen neu und keinesfalls gelöst. Vor fünf Jahren praktisch noch nicht vorhanden, zeichnen sich die ersten Anzeichen für eine Diskussion über diese Wissensform erst allmählich ab. Es wurde eine Reihe von Projekten (vor allem mit Schwerpunkt auf Arbeitslose, Wiedereinsteiger usw.) gestartet, bei denen verschiedene Bewertungsverfahren getestet werden. Bisher sind die längerfristigen politisch-institutionellen Auswirkungen dieser Diskussion und der Projekte schwer vorherzusagen. Wir glauben jedoch, dass diese beiden Länder trotz ihrer Zögerlichkeit interessante „Lernfälle" darstellen, anhand derer die Möglichkeiten und Potenziale ebenso wie die Hindernisse und Probleme in diesem Bereich aufgezeigt werden können.

Die Frage, warum nicht formal erworbene Kompetenzen in Deutschland und Österreich bisher eine untergeordnete Rolle gespielt haben, lässt sich durch verschiedene Faktoren erklären.

(a) Es besteht nur geringe Nachfrage nach Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen. Das formale Bildungs- und Ausbildungssystem ist umfangreich und hat lange Zeit wesentliche Teile jeder Altersgruppe abgedeckt. Wir sprechen so von einer sehr starken Bildungs- und Ausbildungsgrundlage, so dass wahrscheinlich nur wenige Menschen um Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen nachsuchen.

(b) Das Bildungs- und Ausbildungssystem ist stark auf die Erstausbildung ausgerichtet. In der Berufsbildung genießt das duale System nach wie vor hohes Ansehen. Andere Lernwege, insbesondere außerhalb des formalen Systems, haben keine Tradition.

(c) Da das duale System aus einer Kombination von schulischem und betrieblichem Lernen besteht, ist der Erfahrungsanteil des Lernens in gewissem Maße im offiziellen Modell enthalten, so dass eine Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen, die außerhalb des formalen Systems erworben wurden, nicht unbedingt notwendig ist.

(d) Das formale Bildungs- und Ausbildungssystem basiert auf „Berufsprofilen", die genau definierte Qualifikationen/Kompetenzen vorschreiben. Jedes „Berufsprofil" enthält eine Beschreibung der Lerninhalte, Lernmethoden und Lernorte. Die Profile, die als Fundament, Normen oder Vergleichskriterien des Systems bezeichnet werden können, sind in gewissem Maße „vorgabeorientiert". Indem sie den „richtigen" Weg zu einer bestimmten Qualifikation beschreiben, schließen sie andere Wege aus, die z.B. (teilweise) auf nicht formalem Kompetenzerwerb beruhen.

(e) Das Konzept des „Berufs" nach erfolgreichem Abschluss formaler Bildung und Ausbildung gibt nicht nur ein bestimmtes Lernmuster vor, sondern ist auch mit gewissen Lohnstufen und Regeln verbunden, die Rechte und Pflichten festlegen.

Insgesamt tragen alle diese Faktoren dazu bei, dass formale Nachweise aus dem formalen System viel gelten. Die Unternehmen und Industriezweige zögern auch wegen der hohen Arbeitslosenquoten sehr, andere Ausbildungswege in Betracht zu ziehen. Nicht formal erworbenen Kompetenzen betrachtet man nach wie vor skeptisch. Diese gewisse

Gleichgültigkeit scheint auch mit der großen Komplexität des Systems verbunden zu sein, so dass Alternativen schwer vorstellbar sind, wo doch alle Schritte im Detail geplant und beschrieben sind und das berufliche Ansehen wie auch die Lohngruppe von der Einhaltung dieser Schritte abhängt. Wie jedoch bereits erwähnt, findet ein langsamer Sinneswandel statt, und ein wachsendes Bewusstsein für nicht formal erworbene Kompetenzen kann mit den folgenden Beweggründen erklärt werden:

(a) In beiden Ländern, insbesondere jedoch in Deutschland, wird dem bestehenden Bildungs- und Ausbildungssystem vorgeworfen, es konzentriere sich zu stark auf die Erstausbildung. Die hiermit verbundene Rigidität und Inflexibilität lasse Weiterbildung/Nachschulungen innerhalb des Systems kaum zu. Anhand nicht formal erworbener Kompetenzen wurde in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die Erstausbildung überbewertet wird, so dass möglicherweise wichtige Lerngelegenheiten außerhalb dieses begrenzten Feldes übersehen werden.

(b) In beiden Ländern folgte die Entwicklung des Systems der ständigen Weiterbildung nicht dem streng strukturierten und formalisierten Modell der Erstausbildung. Dieser „Sektor“ ist im Gegenteil heterogen und unterliegt einer begrenzten öffentlichen oder Dreiparteien-Koordination. Diese Entwicklung hat die Bedeutung von alternativen Wegen beim Erwerb von Kompetenzen unterstrichen: Da der Bedarf an Kompetenzen nicht gänzlich im voraus planbar ist, sind flexible Lernmodelle eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen.

(c) Zwischen den Systemen der Erstausbildung und der Weiterbildung besteht keine gegenseitige Ergänzung, so dass sich die Notwendigkeit von „Überbrückungslösungen“ ergibt, die einerseits das wachsende Weiterbildungssystem systematischer nutzen und andererseits dessen Elemente mit dem vorhandenen „Koloss“ der Erstausbildung verbinden können. Bewertungsverfahren und -institutionen, die vielerlei Kompetenzen aus verschiedensten (formalen wie nicht formalen) Quellen gültig und zuverlässig bewerten können, sind für die erfolgreiche Umsetzung dieser Brückenfunktion von wesentlicher Bedeutung.

In diesem Zusammenhang gilt eine stärkere Flexibilität durch Modularisierung als grundlegendes Element. Das Hauptargument lautet, dass eine Modularisierung eine bessere Verbindung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung schaffen würde. Die Kandidaten könnten Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen nach ihren eigenen Bedürfnissen belegen und wiederholen, und die Prüfung und Bewertung würde sich eher ergebnisorientiert auf die Module konzentrieren, so dass alternative Lernmöglichkeiten entstünden. Die DGB-Vertreterin Regine Görner erklärte im Januar 1999:

‚Das Prüfungswesen wird sich entsprechend verändern müssen. Teilqualifikationen sind jeweils im Berufsbildungspass zu zertifizieren. Die Abschlussprüfung wird dadurch erheblich entschlackt, sogar überflüssig.'

Diese Aussage betont die Notwendigkeit eines flexibleren Bildungs- und Ausbildungswesens, wo Lernabschnitte auf verschiedenen Ebenen und Wegen besser als heute miteinander

verbunden werden können. Die Beispiele Deutschlands und Österreichs sind für das Verständnis des allgemeinen Kontexts von nicht formal erworbenen Kompetenzen wichtig. Es geht nicht um Methoden oder um Fragen der zuverlässigen, gültigen Messung und Bewertung von Wissen, sondern um einen tiefgreifenden Wandel in den Bildungs- und Ausbildungsbedürfnissen und darüber hinaus um eine Änderung in den Bildungs- und Ausbildungsansätzen. Das duale System wurde nicht zum lebenslangen Lernen geschaffen, sondern zur Erstausbildung. Wenn Weiterbildung und die Vertiefung von Kompetenzen an Bedeutung gewinnen, treten die Schwächen dieses (ansonsten sehr effizienten) Modells zu Tage. Die Fragen lauten: Wie kann das vorhandene Modell geöffnet werden? Wie kann es mit Weiterbildung verbunden werden, und wie können verschiedene Wege zu denselben Qualifikationen und Kompetenzen ermöglicht werden? Zur Lösung dieser Fragen müssen Möglichkeiten zur Bewertung und Anerkennung formal und nicht formal erworbener Kompetenzen geschaffen werden.

Trotz der Ablehnung von Initiativen, welche die Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen unterstützen, finden wir im deutschen wie im österreichischen System Elemente, die in diese Richtung deuten. Sie zeigen, dass die Frage der nicht formal erworbenen Kompetenzen bedacht wurde, jedoch nur in begrenztem Rahmen und Maße. Die „Externenprüfung“ ist vielleicht das wichtigste Einzelelement, mit dem eine „Brücke“ zwischen nicht formal und formal erworbenen Kompetenzen geschlagen wird und das im dualen System in Deutschland und Österreich fest verankert ist. Bei dieser Prüfung können erfahrene Fachleute zusammen mit den Absolventen des üblichen dualen Systems an den Abschlussprüfungen teilnehmen. Obwohl die Externenprüfung wichtig ist, bietet sie doch nur die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Prüfung und keine eigenständige oder besondere Methode zur Ermittlung und Bewertung der speziellen Berufserfahrungen. In diesem Sinne wird die Externenprüfung entsprechend den Inhalten, Grundsätzen und Strukturen der formalen Bildung durchgeführt. Mit anderen Worten, die außerhalb des formalen Systems erworbenen Kompetenzen müssen (vom Kandidaten) entsprechend den Grundsätzen des formalen Systems präsentiert und strukturiert werden, obwohl sie in ganz anderer Form vorliegen mögen. Dies schmälert nicht die Bedeutung der Externenprüfung – ca. 5% aller Prüfungen in Deutschland werden auf diese Weise abgelegt. Die „Berufsreifeprüfung“ in Österreich, die 1997 eingeführt wurde, kann auch als „Brücke“ verstanden werden, hier jedoch zwischen dem dualen System und der höheren Bildung. In Deutschland gibt es ein ähnliches System, das jedoch relativ beschränkt ist, weil hier institutionelle Elemente verschiedene Ebenen des formalen Systems verbinden.

Wie bereits erwähnt, können wir in den beiden Ländern eine gewisse Experimentierfreude bei der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen feststellen. Insbesondere in Deutschland gibt es einige begrenzte Projekte auf diesem Gebiet. Dabei ist hervorzuheben, dass sich diese Projekte auf die Bedürfnisse bestimmter Gruppen konzentrieren (Arbeitslose, Frauen, die in den Beruf zurückkehren wollen, Aussteiger aus dem formalen System usw.). Ebenfalls zu beachten ist, dass viele dieser Projekte darauf abzielen, den Zugang dieser Gruppen zur weiterführenden beruflichen Bildung und Ausbildung zu erleichtern und ihnen in einigen Fällen die Teilnahme an einer Erstausbildungsmaßnahme zu

ermöglichen. Das Projekt „Bildungspass-Qualifizierungspass“ aus dem Jahre 1974 bildet hier eine Ausnahme. Ausgehend von allgemeineren Zielen kann der „Bildungspass“ als Portfolio-Methode beschrieben werden, mit der versucht wird, durch Beschreibung und Dokumentation ein umfassenderes Bild der Kompetenzen eines Beschäftigten zu zeichnen. Zusammen mit der formalen Bildung und Ausbildung sollten Erfahrung und praktische Anwendungen dokumentiert und so eine vollständigere Beschreibung der jeweiligen Person geliefert werden. Der „Bildungspass“ war nicht erfolgreich und wurde schließlich aufgegeben. Beschreibungen einzelner Projekte finden sich an anderer Stelle (Cedefop 1998a, 1999), wobei anzumerken ist, dass die uns bekannt gewordenen Projekte von regionalen, nationalen oder europäischen öffentlichen Einrichtungen initiiert und finanziert wurden. Insbesondere die letztgenannten Projekte gewannen vor allem durch die Programme Leonardo da Vinci und Adapt in diesem Bereich an Bedeutung. Dieses Phänomen ist jedoch nicht auf Österreich und Deutschland beschränkt, sondern findet sich in den meisten der hier untersuchten Länder. ([6])

1.2.2. Nicht formal erworbene Kompetenzen in den Ländern des Mittelmeerraums: Griechenland, Italien und Spanien ([7])

Die Mittelmeerländer Griechenland, Italien und Spanien weisen bei der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbeneR Kompetenzen einige Gemeinsamkeiten auf. Im Vergleich zu den nordeuropäischen Ländern besitzen sie (oder zumindest bestimmte Regionen) eine wesentlich schwächere Tradition der beruflichen Bildung und Ausbildung. Erst vor kurzem, vor etwa zehn Jahren, wurden Maßnahmen ergriffen, um diese Schwäche zu beseitigen.

Zunächst wird die relative Schwäche der beruflichen Bildung und Ausbildung begleitet von einer Stärke der akademischen, theoretisch ausgerichteten Bildung. Obwohl die akademische Bildung in diesen Ländern keine Beschäftigungsgarantie, hohes Einkommen oder hohen

---

([6]) Bis September 1999 legt Cedefop einen Bericht über die im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci durchgeführten Projekte vor, die sich mit der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen befassen.

([7]) Die CEDEFOP-Studie „Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen“ umfasst auch Portugal. Aufgrund verschiedener Umstände ist der Bericht über Portugal noch nicht abgeschlossen. Anderweitig erhaltene Daten deuten darauf hin, dass Portugal zusammen mit Griechenland, Italien und Spanien behandelt werden kann. Nicht formal erworbene Kompetenzen spielen in großen Bereichen der portugiesischen Wirtschaft eine wesentliche Rolle. In einem kürzlich veröffentlichten Artikel vergleichen Carneiro et al. (1998) zwei Industriezweige in Portugal: die Schuhindustrie und die Elektronikindustrie. Letztere ist im portugiesischen Kontext neu und stützt sich auf Beschäftigte mit relativ hoher formaler Bildung und Ausbildung. In der Schuhherstellung findet sich ein sehr niedriges Niveau an formaler Bildung und Ausbildung. Sie gilt als die Branche, die sich durch „Lernen am Arbeitsplatz“ reproduziert und erneuert, d.h. durch nicht formal erworbene Kompetenzen in unserem Sinne. Carneiro zeigt anhand des Erfolgs der portugiesischen Schuhindustrie, in der die Fähigkeit zur Erneuerung und zum Wachstum stark ausgeprägt ist, das enorme Potenzial nicht formal erworbener Kompetenzen. Seine Schlussfolgerung lautet, dass diese Form des Kompetenzerwerbs und die daraus resultierenden Kompetenzen eine wichtige Ressource darstellen, die wesentlich bewusster und systematischer genutzt werden sollte.

Status mehr bietet, wird den formalen Zeugnissen allgemein und den akademischen Abschlüssen im Besonderen immer noch ein hoher Wert beigemessen. In Griechenland ziehen 70% aller Jugendlichen eine akademische Bildung einer Berufsausbildung vor (Cedefop 1999a), obwohl ein erhebliches Missverhältnis zwischen den Absolventen höherer Bildungseinrichtungen und dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt besteht. Zweitens hat die relative Schwäche der formalen Berufsbildungssysteme den nicht formalen Kompetenzerwerb (insbesondere durch praktische Tätigkeit) zur dominanten Form der Reproduktion und Erneuerung von (beruflicher) Kompetenz werden lassen. Dies bedeutet vor allem in Griechenland, den südlichen Teilen Italiens und den geringer entwickelten Landesteilen Spaniens, dass eine große Menge nicht formaler, durch Erfahrung erworbener Kompetenzen vorhanden ist. Wenn man diese Kompetenzen „anzapfen“ und vor allem (quantitativ und qualitativ) erneuern will, muss man die jeweiligen Stärken und Schwächen ermitteln und bewerten. Kompetenzen, die auf nicht formalem Weg erworben wurden, können und dürfen nicht von vornherein als qualitativ hochwertig gelten. Diesem Qualitätsproblem ist durch geeignete Identifikations- und Bewertungssysteme zu begegnen, die gleichzeitig ergänzende Maßnahmen aufzeigen sollten, die zur Qualitätsverbesserung und zum Anspruch auf Anerkennung führen. Dies veranschaulicht wahrscheinlich eher als in Nordeuropa die Notwendigkeit einer Ermittlung und Bewertung von nicht formal erworbenen Kompetenzen. Trotz der relativ schwach ausgebildeten Traditionen im Bereich der Berufsbildung und einer tiefsitzenden Geringschätzung beruflicher Kompetenzen im allgemeinen und nicht formal erworbener beruflicher Kompetenzen im Besonderen ist eine wachsende Bereitschaft zur Veränderung zu beobachten. In den vergangenen zehn Jahren haben alle drei Länder ihre Berufsbildungssysteme reformiert, und insbesondere Spanien und Italien treten nun in die entscheidende Phase dieser Reformen ein. Die Konsequenzen für die Methoden und Systeme zur „Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen“ sind möglicherweise nicht nur vor Ort, sondern auch für Länder außerhalb des Mittelmeerraums von großer Bedeutung.

Man kann mit Recht sagen, dass diese drei Länder die methodischen und institutionellen Fragen trotz ihrer gemeinsamen Grundvoraussetzungen unterschiedlich und nicht mit demselben Engagement und der gleichen Intensität angegangen sind. In Griechenland spielen nicht formal erworbene Kompetenzen die größte Rolle innerhalb der EU. Der Allgemeine Verband der Griechischen Arbeitnehmer schätzt, dass nur etwa 30% der griechischen Arbeitskräfte irgendeine formale Berufsqualifikation besitzen ([8]), und trotz der Bedeutung der Allgemeinbildung bedeutet dies, dass ein sehr großer Teil der beruflichen Kompetenzen in Griechenland immer noch außerhalb der formalen Institutionen reproduziert und erneuert wird. Trotzdem wurden nur wenige Maßnahmen ergriffen, um diese Kompetenzen zu ermitteln und zu bewerten. Im Jahre 1994 beauftragte die Organisation für Bildung und Berufsausbildung (OEEK) eine Arbeitsgruppe mit der Untersuchung der „Anerkennung (nicht

([8]) Untersuchungen in KMUs haben gezeigt, dass 66% dieser Unternehmen keinen qualifizierten Facharbeiter beschäftigen; 13% der KMU-Eigentümer besaßen einen Fachschulabschluss; 49% hatten 3 Jahre Sekundarschulbildung; 59% sahen für sich selbst keinen speziellen Berufsbildungsbedarf.

formal erworbener) beruflicher Erwachsenenbildung“. Diese Studie stellt bisher die praktischste Initiative in Griechenland dar, mit der Vorschläge für ein neues System zur Evaluierung von Berufserfahrungen und Ermittlung von Kompetenzlücken sowie ein Verfahren vorgelegt wurden, durch die der Zugang zur angemessenen Bewertung und Anerkennung gesichert werden soll. Obwohl sich die Arbeitsgruppe primär mit Berufserfahrungen befasst hat, lag der Schwerpunkt ihrer Arbeit eher auf der Frage der Äquivalenz zwischen verschiedenen Teilen des formalen Systems. Einige Bildungswege sind offiziell anerkannt, andere nicht; viele Menschen besitzen keine konsequente Ausbildung und können nicht auf frühere Bildungsmaßnahmen in nicht anerkannten Bereichen des Ausbildungssystems aufbauen. Pilotstudien über (vier) bestimmte Berufe bildeten einen wichtigen Bestandteil der OEEK-Initiative. In diesen Berufen wurden Personen bewertet und geprüft und konnten so unter Beweis stellen, wie formal und nicht formal erworbene Kompetenzen gemischt und kombiniert werden können. Bisher wurden diese Erfahrungen nicht dauerhaft in das griechische System integriert. Die vom Cedefop (1999a) durchgeführte Studie zeigt jedoch, dass die neuen Methoden und institutionellen Arrangements in diesem Bereich breite Zustimmung finden. In den Verbänden geregelter Berufe mit Ausbildungsabschluss und bei Universitätsabsolventen herrscht eine gewisse Zurückhaltung, was teilweise auch mit Fragen der Entlohnung und der geschützten Rechte zusammenhängt, die durch neue Anerkennungsmöglichkeiten gefährdet erscheinen.

Das italienische Bildungs- und Ausbildungssystem erfährt zur Zeit insbesondere im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung bemerkenswerte Reformen. Entsprechend den Vereinbarungen zwischen der Regierung und den Sozialpartnern (1993 und 1996) lassen sich erste Grundzüge eines umfassenderen nationalen italienischen Systems erkennen. Diese treten vor allem in dem Gesetz zur „Beschäftigungsförderung“ (1996/97) hervor, in dem die Grundsätze des lebenslangen (beruflichen) Lernens skizziert sind. Mit dem Gesetz von 1996/97 wird das Prinzip der Zertifizierung von Kompetenzen unabhängig von der Art ihres Erwerbs eingeführt. Bei der Arbeit erworbene Kompetenzen sollten bewertet und potenziell in derselben Weise anerkannt werden wie in formalen Ausbildungseinrichtungen erworbene Kompetenzen. Nach diesem System können „die Teilkompetenzen, die Menschen auf ihrem individuellen Lebensweg“ erreicht haben, bewertet und anerkannt werden. Das neue Gesetz sieht demzufolge eine Maßnahmenkombination vor: ein modulares Ausbildungssystem, ein Punktesystem in der Ausbildung sowie maßgeschneiderte Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren. Man hat sich zum Ziel gesetzt, die verschiedenen Systeme (berufliche Erstausbildung und Weiterbildungsmaßnahmen) zu integrieren und miteinander zu verbinden und so „eine Individualisierung“ von Lernwegen zu erreichen. Obwohl sich diese Reformen erst im Anfangsstadium der Umsetzung befinden, sind bereits erhebliche Spannungen spürbar. Die Verfahren und Methoden zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen sind (allgemein) von großer Bedeutung, so dass sich deren Entwicklung naturgemäß in ein „Schlachtfeld“ unterschiedlicher Interessen verwandelt. Beobachter (Cedefop 1999b) weisen auf das Übergewicht des schulischen Gehalts und der Lehrpläne bei den Bewertungsverfahren hin, welches eine faire, gültige Behandlung der nicht formal erworbenen Wissenselemente (zum Beispiel arbeitsplatzbezogene Kompetenzen) erschwert. Es wurden zwei Instrumente entwickelt: Ein „individuelles Ausbildungsnachweisheft“ wurde

eingeführt (kann mit formalen Nachweisen/Bescheinigungen zu einem Portfolio kombiniert werden), sowie „Fähigkeitsprüfungen“, die je nach Modell in den einzelnen Regionen unterschiedlich sind. Die Fachleute (Cedefop op.cit.) sind auch der Meinung, dass diese Ansätze noch stark unter dem Mangel an klar abgegrenzten Definitionen/Vorschriften über die fraglichen Instrumente sowie dem Fehlen von nationalen Normen zur Förderung einheitlicher, vergleichbarer Verfahrensweisen leiden. Das Fehlen einer nationalen Norm ist zwar das wichtigste Hindernis für eine verlässliche und gültige Bewertung, stellt jedoch nicht das einzige Problem dar, das einer Lösung bedarf. Ein Mangel an Ressourcen schränkt die Durchführbarkeit des Ansatzes ein, ein Problem, das mit der immer noch geringen gesellschaftlichen Anerkennung in diesem Bereich erklärt werden kann. Der dreigliedrige Ansatz der derzeitigen Reformen in Italien könnte hier eine wichtige Rolle spielen. Das Übergewicht schulischer Werte und das Fehlen geeigneter Normen können die Umsetzung verzögern. Das grundlegende Ziel, ein ergebnis- und kompetenzorientiertes Bildungs- und Ausbildungssystem zu schaffen, ist jedoch von großer und entscheidender Bedeutung, wenn die Rolle der nicht formal erworbenen Kompetenzen gestärkt werden soll.

Die italienische Reformbewegung im Bereich der beruflichen Bildung, Ausbildung und Weiterbildung findet ihre Parallelen, wenn auch in umfassenderer Weise, in Spanien. Seit 1990 wurden drei bedeutende gesetzliche/politische Maßnahmen ergriffen. Ein Gesetz über „die allgemeine Regelung des Bildungssystems“ wurde vom Bildungsministerium im Jahre 1990 vorgestellt, und das Arbeitsministerium legte 1993 und 1997 zwei miteinander verknüpfte „nationale Berufsausbildungsprogramme“ (I und II) vor. Ziel dieser miteinander in Zusammenhang stehenden Initiativen ist die Integration der verschiedenen Ausbildungs-Subsysteme und der unterschiedlichen Formen des Kompetenzerwerbs (d.h. Kombination von „geregelter beruflicher Weiterbildung und Arbeitserfahrung“). Diese verbindenden Maßnahmen beruhen eindeutig auf einer ergebnis- und kompetenzorientierten Haltung gegenüber beruflicher Bildung und Ausbildung und können auch als Bemühung um lebenslanges Lernen in diesem Bereich gelten. Bis heute spielen nicht formal erworbene Kompetenzen im formalen System Spaniens eine untergeordnete Rolle. Sie sind häufig auf das jeweilige Unternehmen zugeschnitten und schwer auf andere Umgebungen zu übertragen. Die Umstrukturierung des Bildungs- und Ausbildungssystems bedeutet jedoch, dass sich dies ändern könnte. In diesem Zusammenhang sind zwei Initiativen von besonderem Interesse. Erstens werden in den integrierten Dienstplänen für Beschäftigung (SIPE) Verfahren zur Bewertung der Kompetenzen von Arbeitslosen festgelegt. Mit Hilfe von „Berufsinterviews“ zur Erforschung des beruflichen und Kompetenzprofils des Einzelnen und „beruflichen Qualifikationsprüfungen“ soll dieses Verfahren die Grundlagen der Arbeitsberatung verbessern und das Selbstverständnis der Stärken und Schwächen des Einzelnen stärken. Das Verfahren führt jedoch nicht zu einer formalen Anerkennung. Die beruflichen Kompetenznachweise stellen zweitens eine Initiative zur Zertifizierung nicht formal erworbener Kompetenzen dar. Das System wurde im Jahre 1995 (Königlicher Erlass 787/1995) eingeführt und umfasst zur Zeit 185 Berufsbezeichnungen in 22 Branchen/Bereichen. Ein beruflicher Kompetenznachweis kann auf zweierlei Weise erworben werden. Der „Ausbildungsweg“ ist der häufigere, während der „Weg der Arbeitserfahrung“

eine geringere Rolle spielt. Das für das Programm zuständige Arbeitsministerium hat folgende Ziele aufgestellt:

(a) Feststellung der Merkmale beruflicher Kompetenz, d.h. Objektivierung der Anerkennung;

(b) Integration der Berufsbildung in ein System, das den Erwerb beruflicher Kompetenzen gewährleistet;

(c) Erhöhung des Mindestausbildungsstands von Arbeitnehmern;

(d) nationale Gültigkeit der Zertifizierung;

(e) Anerkennung der Qualifikationen von Arbeitern ohne formalen Abschluss durch Anrechnung von Arbeitserfahrung.

Die praktischen Prüfungen werden von einem Prüfungsausschuss durchgeführt, der aus sieben externen Beobachtern aus der Provinz oder der Branche besteht. Cedefop (1999c) erklärt, dass die Entwicklungsarbeit in diesem Bereich durch die Überbetonung des formalen Ausbildungsweges einseitig sei. Obwohl in der gesetzlichen Grundlage den formalen und nicht formalen Bildungsgängen derselbe Wert zugeschrieben wird, besteht der Eindruck, dass Bewerber um Zertifizierung aufgrund von Berufserfahrungen mit wachsenden Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Zur Zeit hängt die Festlegung von Methoden und Arrangements zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Spanien zum großen Teil von der gleichzeitigen Entwicklung von „nationalen Qualifikationssystemen“ ab, einem Bezugspunkt, der eine bessere Ausgangsbasis zur Integration und Verbindung der verschiedenen Formen des Kompetenzerwerbs bieten könnte. Dieses System oder diese Norm war in dem ersten „nationalen Berufsbildungsprogramm“ aus dem Jahre 1993 vorgesehen und wird seitdem weiterentwickelt. Es soll von einem „nationalen Institut der Qualifikationen“ gestützt werden und gilt als äußerst wichtig für die Zukunft.

Zusätzlich zu den in Zusammenhang mit dem spanischen System bisher erwähnten Elementen sind Tarifverhandlungen ein Instrument zur Regelung der Berufsklassifikationen. Tarifverhandlungen auf Branchenebene haben einen gewissen Fortschritt in der Einteilung der Berufe gebracht. Die Vereinbarung allgemeiner Klassifikationen und der Verzicht auf rein unternehmensinterne Bezugsrahmen hat erste Schritte zu Verfahren ermöglicht, nach denen Arbeitnehmer entsprechend dieser Kategorien bewertet und bezahlt werden können. Insbesondere in der chemischen Industrie und im Baugewerbe wurden einige Fortschritte erzielt. Im Baugewerbe wurde eine persönliche Qualifikationskarte eingeführt, die jedoch noch nicht sehr verbreitet ist. Die für die Ausstellung dieser Karten zuständigen Gewerkschaften klagen bereits über die hiermit zusammenhängenden praktischen Schwierigkeiten.

Wie in Deutschland und Österreich, jedoch in noch stärkerem Maße, spielen Versuchsprojekte innerhalb der mit öffentlichen Mitteln finanzierten Projekte eine große Rolle. Die Beispiele Griechenlands, Italiens und Spaniens veranschaulichen die Bedeutung der EU-Initiativen und Fördermaßnahmen in diesem Bereich. Einzelpersonen und Institutionen aus allen Ländern

haben an Projekten und Programmen teilgenommen, die sich mit der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen befassen. Ein gutes Beispiel ist Italien, und insbesondere in den letzten zwei bis vier Jahren wurden umfangreiche Erfahrungen gesammelt. Dieser Projektansatz kann als „Basisbewegung“ beschrieben werden in dem Sinne, dass keine Richtung und kein Ziel zentral vorgegeben waren. Die fraglichen Projekte orientierten sich anscheinend an den Interessen und Bedürfnissen der beteiligten Personen und Institutionen, nicht an der staatlichen Politik in diesem Bereich. Diese hat zwar innovative Verfahrensweisen unterstützt und den Umfang der Versuchsprojekte vergrößert, sieht sich jedoch bei der Durchführung und Verbreitung vor Probleme gestellt. Ohne detaillierte Untersuchung der betreffenden Projekte ([9]) lässt sich jedoch sagen, dass die meisten Projekte ihren Schwerpunkt auf drei große Gruppen legten: Frauen, Langzeitarbeitslose und gefährdete Arbeitnehmer. In einem Fall kümmerte man sich um junge Schulabbrecher. In diesen Projekten wurde eine beeindruckende Vielfalt an Identifikations- und Bewertungsmethoden und -instrumenten vorgeschlagen/entwickelt, die im wesentlichen von drei Grundstrukturen ausgingen:

(a) Mehr oder weniger strukturierte individuelle Gespräche, in denen die eigenen Aussagen der Person Vorrang haben;

(b) Selbstevaluation persönlicher Eigenschaften mit Hilfe von ad hoc geschaffenen Instrumenten;

(c) Selbstevaluation durch Gruppenübungen.

Da kein systematischer Rahmen und auch kein formaler Bezugspunkt vorhanden sind, bleiben die Evaluationen „sich selbst überlassen“, so dass die sich daraus ergebenden Urteile unterschiedliche Gültigkeit und Legitimität besitzen. Der größte Wert dieser Projekte scheint in einem Sammelbecken von Erfahrungen zu bestehen, die potenziell die eher systemintegrierenden Bewertungsinstrumente dauerhaft unterstützen.

Verglichen mit der Situation in Deutschland und Österreich sind die Mittelmeerländer (mit Ausnahme Griechenlands) bei ihren Bemühungen, eine Verbindung zwischen formalen und nicht formalen Bildungssystemen zu schaffen, weit expliziter. Obwohl sich die Reformprozesse noch in ihrer Anfangsphase befinden, deuten die bereits umgesetzten Teile auf eine Stärkung der Rolle des nicht formal erworbenen Wissens gegenüber dem formalen System hin. Wie die Forschungsarbeiten von Carneiro (1998, siehe auch Fußnote 6) andeuten, kann der neue Schwerpunkt in diesen Ländern von besonderer Bedeutung sein, da „Sammelbecken“ nicht formal erworbener Kompetenzen für große Teile der Wirtschaft von größter Wichtigkeit sind.

([9]) 1997 befassten sich 24 Leonardo-Projekte und 27 Adapt-Projekte in Italien zumindest theoretisch mit Fragen der Zertifizierung/Anerkennung (Cedefop 1999b).

1.2.3. Nicht formal erworbene Kompetenzen im nordeuropäischen Kontext: Finnland, Norwegen, Schweden und Dänemark ([10])

In zwei der vier in diesem Kapitel behandelten Länder, nämlich Finnland und Norwegen, ist die Frage der nicht formal erworbenen Kompetenzen in den Vordergrund der Diskussion um die öffentliche Bildung und Ausbildung gerückt und zum Gegenstand wichtiger und weit reichender institutioneller Projekte und Reformen geworden. In den anderen beiden Ländern, insbesondere Schweden, findet dieses Thema weit geringeres Interesse. Von den Grundvoraussetzungen her ist dieser Unterschied nicht einsichtig. Die vier Länder haben eine langjährige gemeinsame Tradition im Bildungs- und Ausbildungsbereich. Gegenseitiges Lernen war ein wichtiger Entwicklungsaspekt für die nationalen Systeme, und auf dem gemeinsamen nordeuropäischen Arbeitsmarkt war der grenzüberschreitende Kompetenztransfer eine normale, akzeptierte Alltäglichkeit. Dabei sind insbesondere zwei Punkte zu erwähnen:

(a) Bildung und Ausbildung sind in hohem Maße institutionalisiert und formalisiert und beziehen große Teile aller Altersgruppen ein.

(b) Bildung, insbesondere berufliche Bildung und Ausbildung, ist im wesentlichen eine dreigliedrige Aufgabe. Die Kontrolle über die Ausbildung beruht auf Teilnahme und dem Einfluss staatlicher Arbeitgeber und der Arbeitnehmer.

In den letzten drei bis vier Jahrzehnten jedoch haben die vier Länder unterschiedliche Wege im Bildungs- und Ausbildungsbereich eingeschlagen. Dies gilt insbesondere für die berufliche Bildung und Ausbildung in der Sekundarstufe II, wo heute vier eigenständige und teilweise unterschiedliche Modelle anzutreffen sind.

Das norwegische Modell hat das Prinzip der dualen Ausbildung im Berufsbildungszweig in der Sekundarstufe II wiederbelebt, indem Arbeitserfahrung seit 1994 zum obligatorischen, festen Bestandteil aller Kurse erklärt wurde. Die Berufsausbildung in Norwegen beginnt mit einer anfänglichen (allgemeinen) Einführung in den Themenbereich in Form einer zweijährigen schulischen Bildungs- und Ausbildungszeit. Dieser schließen sich zwei Jahre in einem Unternehmen oder einer Einrichtung an, in denen eine Spezialisierung und Entwicklung von Kompetenzen durch Arbeitserfahrung erfolgt (Cedefop 1999d). Zur Zeit wird das System der Weiterbildung und -ausbildung reformiert. In das neue System werden Methoden und Einrichtungen zur Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen (realkompetanse) integriert. Das finnische System kann als kompetenzorientiert bezeichnet werden und hat einen modularen Aufbau. Ein wichtiges Element dieses Systems besteht darin, dass „Fähigkeiten und Wissen unabhängig davon, wie sie erworben wurden, nachgewiesen und anerkannt werden können“. Das neue kompetenzorientierte Qualifikationssystem wurde 1994 durch ein neues Gesetz zur Berufsbildung eingeführt und ist in drei Qualifikationskategorien unterteilt: eine berufliche Erstqualifikation, eine berufliche

([10]) Island, das fünfte nordeuropäische Land, wurde aus Kapazitätsgründen in der CEDEFOP-Studie nicht berücksichtigt.

Weiterbildungsqualifikation und schließlich eine berufliche Spezialqualifikation (Cedefop 1999e). Das dänische System der beruflichen Bildung und Ausbildung kann als im wesentlichen dual beschrieben werden, das sich stark an der Lehrlingsausbildung orientiert. Diese Erstausbildung wird ergänzt durch ein System der Weiterbildung, das fest in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eingebunden ist. Zur Zeit wird eine umfassende Reform der Erwachsenenbildung diskutiert (Undervisningsministeriet 1997 und Cedefop 1999f), die vor allem den für das norwegische und finnische Modell beschriebenen Trends folgen soll, d.h. die Rolle der nicht formal erworbenen Kompetenzen soll überarbeitet werden, um zu einem Bildungs- und Ausbildungssystem zu gelangen, das verschiedene Ebenen und Bildungswege miteinander verknüpft. Das schwedische Modell beruht in erster Linie auf dem Schulbesuch. Zwar öffnet man sich langsam dualen Ansätzen, die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer erhält jedoch ihre Berufsausbildung durch Ausbildung und Unterricht in Fachschulen. Offiziell bestehen Bestrebungen, bestimmte, praktisch ausgerichtete Ausbildungen in Unternehmen zu ermöglichen (ca. 20% der Zeit), die Umsetzung hat sich jedoch als schwierig erwiesen (Cedefop 1999g).

Die verschiedenen institutionellen und organisatorischen Ansätze in den vier Ländern lassen sich mit der unterschiedlichen Bedeutung erklären, die dem Lernen am Arbeitsplatz beigemessen wird. Die neueren Reformen in Finnland und Norwegen betonen stark die Wichtigkeit erfahrungsgeleiteter Kompetenzen, indem institutionelle Änderungen eingeführt werden, die diese Form des Kompetenzerwerbs fördern. Dieser Schwerpunkt wird im schwedischen Kontext nicht so deutlich gesetzt. Die dänische Perspektive ist größtenteils mit der Situation in Deutschland und Österreich vergleichbar. Hier wurde der Schwerpunkt vor allem auf die Erstausbildung im Rahmen eines dualen Modells gelegt, das allgemein als ausreichend gilt, um ein Lernen durch Erfahrung zu ermöglichen. Zwischen diesen Unterschieden und den aktuellen Entwicklungen im Bereich des nicht formalen Kompetenzerwerbs gibt es jedoch möglicherweise auch Bindeglieder. Finnland kann durch die Einführung des Systems der kompetenzorientierten Qualifikationen als Pionierland genannt werden. Norwegen hat seine Bemühungen in den vergangenen Jahren verstärkt, während Dänemark und teilweise auch Schweden nicht so bereitwillig die Initiative ergreifen. In Finnland und Norwegen wird der arbeitsorientierte, nicht formale Kompetenzerwerb inzwischen als wesentlicher Teil der nationalen Berufsbildungssysteme definiert. Eine nähere Betrachtung der in diesen Ländern gemachten Erfahrungen kann somit hilfreich sein.

Wie bereits erwähnt, ist das kompetenzorientierte Qualifikationssystem in Finnland ergebnis- oder leistungsorientiert. Der Nachweis der beruflichen Kompetenz, nicht die Teilnahme an einem bestimmten Ausbildungsgang, ist die Vorbedingung für die Erlangung einer Qualifikation. Kompetenzorientierte Qualifikationen sind gesetzlich anerkannt und geschützt. Die Berufsbezeichnungen werden vom Bildungsministerium in enger Abstimmung mit dem Arbeitsministerium und den Sozialpartnern geregelt. Neben den Ministerien und den nationalen Verbänden der Sozialpartner wird die Arbeit auch von Expertengruppen getragen, die vom Nationalen Bildungsausschuss eingesetzt sind. Sie leisten die eigentlichen Vorbereitungen für die „nationalen Richtlinien“, d.h. sie legen die Anforderungen/Leistungen der jeweiligen Qualifikation fest. Innerhalb der Expertengruppe sind zumindest die

Sozialpartner, Lehrer und bevorzugt auch selbständige Angehörige des Berufsstands vertreten. Die Prüfungsausschüsse (insgesamt 250) sind für die Organisation und Überwachung der Prüfungen zuständig. Sie bestätigen die Prüfungsleistungen für die Qualifikationen und unterschreiben die Zeugnisse. Der Prüfungsausschuss hat auch eine Überwachungsfunktion und schließt für die Durchführung der Prüfungen/Bewertungen Verträge mit Bildungseinrichtungen (oder anderen Institutionen), die über die notwendige Erfahrung verfügen. Die Verträge zur Durchführung der Kenntnisprüfungen beziehen sich auch auf die Gutachter der Prüfungsleistungen, die Pflege und Entwicklung der beruflichen Kompetenz der Gutachter sowie eine Reihe anderer Komponenten. Trotz der bestehenden nationalen Richtlinien für jede Qualifikation, die als wichtiger Bezugspunkt gelten können, wird die eigentliche Bewertung unterschiedlich vorgenommen, was uns zu dem Problem der Zuverlässigkeit und möglicherweise auch der Gültigkeit führt. Um dieses Problem anzugehen, wurde ein nationales Projekt (ALVAR) eingerichtet, mit dem die Vergleichbarkeit der Fähigkeitsprüfungen in bestimmten Berufszweigen auf nationaler Ebene gewährleistet und sichergestellt wird, dass die Anforderungsprofile dem tatsächlichen Bedarf im Berufsleben entsprechen. ALVAR sammelt Experten und bildet sie für die Vorbereitung der Prüfungsaufgaben aus. Auch für die Einrichtungen, in denen die Prüfungen durchgeführt werden, gibt es Schulungsmaßnahmen. Und schließlich entwickelt und pflegt ALVAR eine „Prüfungsdatenbank“, mit der die allgemeine Suche nach zuverlässigen, kriterienorientierten Prüfungs- und Bewertungsverfahren unterstützt wird. Das ALVAR-Projekt, das vom Europäischen Sozialfonds finanziell unterstützt wird, ist ein interessantes Beispiel für Qualitätssicherung im Prüfungs- und Bewertungsbereich. Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass man nicht im voraus detailliert angeben kann, wie eine Bewertung durchgeführt wird. Die sinnvollste Weise, die Zuverlässigkeit und hoffentlich auch Gültigkeit sicherzustellen, besteht so in der Schulung von Gutachtern und deren Vernetzung. Dieser Prozess ist noch zu neu, um das Konzept zu evaluieren, gestaltet sich aber dennoch viel versprechend. Entsprechend der Arbeit all dieser Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen kann die eigentliche Prüfung/Bewertung von Kompetenzen stattfinden, wenn verschiedene Optionen angeboten werden:

(a) Die Bewertung erfolgt anhand eines Portfolios (Arbeitsproben, Projektarbeit, Teilnachweise, z.B. Arbeitsplatzbeschreibungen durch den Arbeitgeber, und Kompetenz).

(b) Die Bewertung wird am jeweiligen Arbeitsplatz durchgeführt und durch schriftliche/mündliche Befragungen ergänzt.

(c) Die Bewertung wird in der Bildungseinrichtung durchgeführt, welche die Prüfung abhält.

Das kompetenzorientierte Qualifikationssystem in Finnland befindet sich noch im Anfangsstadium, doch zeigt die Zahl der Teilnehmer eine steigende Tendenz. Im Jahre 1998 haben schätzungsweise 10.000 Kandidaten das System durchlaufen.

Das Recht auf förmliche Zertifizierung von nicht formal, sondern außerhalb der formalen Bildungs- und Ausbildungssysteme erworbenen Kompetenzen wurde im norwegischen Erwachsenenbildungsgesetz von 1976 festgeschrieben. Seitdem sind jedoch bei der

Entwicklung von Verfahren und institutionellen Arrangements nur wenig Fortschritte erzielt worden. Das Gesetz von 1976 dient als Symbol für eine gute Absicht in dieser Richtung, nicht jedoch als Mittel zu deren Umsetzung. Die einzige wichtige Form der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen in Norwegen besteht in einer Abschlussprüfung für Auszubildende (handwerkliche Prüfung) aufgrund von Arbeitserfahrung. Diese Maßnahme wurde bereits 1952 durch das Berufsbildungsgesetz eingeführt. In Artikel 20 dieses Gesetzes heißt es, dass „die handwerkliche Prüfung ohne Ausbildungsvertrag ablegen kann, wer eine gegenüber der Ausbildungszeit mindestens 25% längere praktische Tätigkeit in dem Handwerk nachweisen kann“. In den 70er und 80er Jahren wurde diese Möglichkeit nur in bescheidenem Umfang genutzt. Dies änderte sich in den 90er Jahren und führte zu einer wahren Explosion in den Jahren 1997-98. In diesen beiden Jahren gab es mit jeweils etwa 14.000 Bewerbern doppelt so viele wie in den „normalen Jahren“. Bei einer durchschnittlichen Stärke von ca. 60.000 pro Altersgruppe sind das extrem hohe Zahlen. Einige Branchen sind besonders stark vertreten, z.B. das Bau- und Transportgewerbe, die Gesundheits- und Sozialfürsorge und die Metall- und Elektroindustrie. Die Beliebtheit dieser Möglichkeit kann darauf zurückgeführt werden, dass es in diesen Bereichen nur relativ wenig formal ausgebildete Arbeitskräfte gibt, und gilt weiterhin als Reaktion auf den allgemeinen Druck, Qualifikationen zu formalisieren (Lohngruppen, Arbeitsschutz usw.).

Die Prüfungsmöglichkeiten nach Artikel 20 sind jedoch nicht das einzige Element der Verfahren zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Norwegen. Seit 1996 wurden Arbeiten zur Reform der beruflichen Weiterbildung und Ausbildung durchgeführt. Ein Ausschuss legte 1997 seine Vorschläge vor, in denen er die Bedeutung weit gefasster Methoden und Initiativen zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen allgemein und nicht nur im Hinblick auf die Lehrlingsausbildung hervorhob. Diese Vorschläge wurden vom Parlament aufgegriffen, das sich eine allgemeine Reform des Weiterbildungssystems zum Ziel gesetzt hat. Das Ministerium für Bildung und Forschung wurde beauftragt, in den kommenden zwei Jahren ein nationales System zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen (oder „Realkompetanse“) zu entwerfen.

Obwohl die Diskussion über nicht formal erworbene Kompetenzen in Dänemark nur gelegentlich stattfindet, finden wir in dem vorhandenen System Elemente, mit denen versucht wird, diese Art des Kompetenzerwerbs zu integrieren. Das erste Beispiel hierfür ist das Lehrlingsprogramm für Erwachsene (Voksenerhvervsuddannelsen, VEUD). Dieses Programm ermöglicht es Erwachsenen, sich Teile der formalen Erstausbildung aufgrund früherer Bildungs- oder Berufserfahrungen anrechnen zu lassen. Die Entscheidung über die Anrechnung wird vom zuständigen Gewerbeausschuss getroffen. Das VEUD-Programm funktioniert auf individueller Ebene, d.h. die Erfahrungen der jeweiligen Kandidaten werden festgestellt und ein entsprechender Ausbildungsplan aufgestellt. Im Rahmen der normalen beruflichen Erstausbildung kann frühere Arbeitserfahrung ebenfalls angerechnet werden. Bezieht sich der Antrag auf Anrechnung auf Schulfächer, wird er von der jeweiligen Schule geprüft. Beträgt die Verkürzung der Ausbildungsdauer mehr als vier Wochen, wird der Gewerbeausschuss konsultiert. Gleiches gilt für den Fall, dass die Anrechnung praktische

Teile des Programms betrifft. Und schließlich bleibt zu erwähnen, dass im Gesetz über Arbeitsmarktausbildung von 1995 ein deutlicher Schwerpunkt auf die Rolle des Kompetenzerwerbs durch Arbeitserfahrung gelegt wird. Gemäß diesem Gesetz werden Kurse angeboten, mit denen Menschen bei der Ermittlung ihrer Kompetenzen mit dem Ziel der anschließenden Ausbildung geholfen wird. Diese Kurse haben eine Dauer von ein bis drei Wochen und können als kombinierte Bewertung und Berufsberatung beschrieben werden.

Wie zu Beginn dieses Kapitels angedeutet wurde, gibt es in Schweden nur wenige Initiativen in diesem Bereich, die sich eher auf bestimmte Gruppen beziehen (Immigranten, Behinderte, Arbeitslose) als auf die allgemeine Öffentlichkeit. Im Projekt „Immigranten als Ressource“ aus dem Jahre 1988 wurde ein Prüfprogramm für Immigranten mit beruflichen Qualifikationen entwickelt. Dieses Verfahren (PTVI) war in einen praktischen und einen theoretischen Teil mit einer Gesamtdauer von zwei bis zwölf Wochen unterteilt. Nach der Prüfung erhielten die Teilnehmer eine schriftliche Beschreibung der gleichwertigen schwedischen Bildungs- und Ausbildungsanforderungen. Bis 1992 war der nationale Arbeitsmarktausschuss für die Durchführung von Befähigungsprüfungen für Arbeitslose zuständig, die sich prüfen lassen wollten. Seit 1992 wird diese Aufgabe dezentral von den örtlichen Arbeitsämtern wahrgenommen, was zu einem starken Absinken der Prüfungszahl führte. Die örtlichen Ämter sind mittlerweile gezwungen auszuwählen, wann und in welchem Umfang die Prüfungen durchgeführt werden. Die Gründe für diesen Rückgang sind vielschichtig, die Kosten und die Komplexität der Prüfungen selbst werden jedoch als mögliche Erklärungen genannt.

Zum Abschluss dieser Betrachtungen über das „nordeuropäische Modell“ kann man sagen, dass es kein derartiges Modell gibt. Wie wir gesehen haben, verfolgen Finnland, Norwegen, Dänemark und Schweden verschiedene Ansätze. Während sich Finnland und Norwegen zur Zeit der institutionellen Integration nicht formal erworbener Kompetenzen im Rahmen des allgemeinen lebenslangen Lernens öffnen, zeigt Schweden keine große Initiative. In Dänemark vorgestellte Pläne können ein Anzeichen dafür sein, dass die Frage der nicht formal erworbenen Kompetenzen in Zukunft größere Bedeutung erlangen wird.

1.2.4. Der Einfluss der NVQs: Großbritannien, Irland und die Niederlande

Das britische System der beruflichen Befähigungsnachweise (NVQs) dient seit seiner Einführung Ende der 80er Jahre als explizitestes und deutlichstes Beispiel für ein kompetenz-, leistungs- und ergebnisorientiertes System der beruflichen Bildung und Ausbildung. In Großbritannien selbst umstritten, ist das NVQ-System dennoch ein gutes Beispiel für eine Alternative zum herkömmlichen verschulten Bildungs- und Ausbildungsmodell. Das System ist grundsätzlich für jede Form des Kompetenzerwerbs offen, der Schwerpunkt liegt besonders auf erfahrungsgeleitetem Lernen am Arbeitsplatz. Wie bei der Vorstellung des Systems beschrieben (und von den Ländern, in denen eine ähnliche Denkweise gilt, bestätigt), spielt es keine Rolle, wie oder wo man etwas gelernt hat, sondern nur, dass man es gelernt hat. Wenn es tatsächlich nach den eigenen Grundsätzen funktioniert, ist ein derartiges System

natürlich dem Kompetenzerwerb außerhalb der formalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen gegenüber offen, d.h. dem hier definierten nicht formal erworbenen Wissen. Dabei ist es kein Zufall, dass die Fragen der Bewertung und Anerkennung in der Auseinandersetzung um den heutigen Stand des NVQ-Systems und seiner Zukunftsaussichten zur Schlüsselfrage geworden sind. Die Erfahrungen in Großbritannien im Bereich der Bewertung von nicht formal erworbenem Wissen, die als integraler Bestandteil der allgemeinen Bewertungsproblematik gelten können, sind auch für künftige Bewertungsverfahren und -theorien in anderen Ländern Europas von großer Bedeutung. Dabei muss man jedoch diese Erfahrungen kritischer betrachten, als dies bisher der Fall war. In einigen Fällen wurde versucht, das NVQ-System zu kopieren, ohne dessen Stärken und Schwächen zu berücksichtigen. In den folgenden Abschnitten werden wir einige der Grundannahmen des NVQ-Systems sowie deren Umsetzung in der Realität beleuchten. Die vier Grundannahmen lauten (Eraut et al. 1996):

(a) Eine nahezu perfekte Übereinstimmung zwischen nationalen Standards und Arbeitskompetenzen.

(b) Da Ausbildung und Bewertung beide am Arbeitsplatz stattfinden, sind die Bewertungen in hohem Maße gültig.

(c) Die erworbenen Kompetenzen sind übertragbar.

(d) Detaillierte Anforderungen und geschulte Gutachter gewährleisten Gültigkeit und Zuverlässigkeit.

Bis heute wurde ständig behauptet, die NVQs spiegelten die Anforderungen der Arbeitgeber wider und stellten trotz mangelnder Perfektion die bisher besten Anstrengungen zur Verschmelzung des nationalen und unternehmensspezifischen Bedarfs dar. Es stimmt, dass die Arbeitgeber in den (früher) führenden Gremien und Normungsausschüssen vertreten sind, es sind jedoch einige Schwachpunkte praktischer und grundsätzlicher Natur zu Tage getreten. Zunächst bestehen Einschränkungen hinsichtlich des möglichen Beitrags einer relativ kleinen Gruppe von Arbeitgebervertretern angesichts knapper Ressourcen und begrenzter Zeit. Zweitens vertreten die stärkeren und technisch besser ausgestatteten Organisationen gewöhnlich Großunternehmen mit gutem Ausbildungsstand und entsprechend dem stärksten Einfluss. Kleinere, weniger einflussreiche Organisationen erzielen weniger bedeutsame Ergebnisse. Drittens werden Meinungsverschiedenheiten in Ausschüssen unabhängig von deren Zusammensetzung leichter durch Integration denn durch Ausschluss gelöst, so dass sich der Umfang der Qualifikationen stark erhöht. Ganz allgemein besteht ein Interessenkonflikt zwischen nationalen Standards, nämlich der Verpflichtung zur Beschreibung von allgemein gültigen Kompetenzen einerseits und der Aufgabe, Normen präzise festzuschreiben, um den Spielraum für mögliche Interpretationen bei der Bewertung einzuschränken.

Historisch betrachtet hat eine Verschiebung von eng gefassten Aufgabenanalysen hin zu einer breiteren Funktionsanalyse stattgefunden. Dieses Prinzip orientiert sich an der Aufgabe, nationale Standards für übertragbare Kompetenzen zu schaffen. Beobachter haben festgestellt, dass die Einführung von Funktionen von ausführlichen Beschreibungen jedes Bestandteils

einer Funktion begleitet wurde, in denen Leistungskriterien und die Bedingungen für erfolgreiche Leistungen vorgeschrieben waren. Die Länge und Komplexität der NVQs, die heute gern kritisiert werden, sind auf diese „Dynamik“ zurückzuführen. Wie Wolf (1995) sagte, scheinen wir eine „nie endende Spirale der Spezifikation“ betreten zu haben. Forscher an der University of Sussex (Eraut op. cit.) sind hinsichtlich der Problematik bei Bewertungen nach den NVQs zu folgendem Schluss gekommen: Das Streben nach vollkommener Verlässlichkeit führt zu einer bedeutungslosen Bewertung. Das Streben nach vollkommener Gültigkeit führt zu Bewertungen, die alle relevanten Aspekte berücksichtigen, jedoch zu lange dauern und zu wenig Zeit für das Lernen lassen. Eine vollkommene Gültigkeit bedeutet endlose Bewertungen, eine vollkommene Zuverlässigkeit bedeutet sinnlose Bewertungen.

Wir haben absichtlich einige spezifischere methodische Hilfsmittel vernachlässigt, die vor Einführung des NVQ-Systems entwickelt wurden. Verfahren wie die Anerkennung von Vorwissen (APL) und die Anerkennung von früherem Erfahrungswissen (APEL) sind mit der Etablierung des NVQ-Systems in den Hintergrund getreten. Dies ist eine verständliche und auch vernünftige Entwicklung, da sich beim NVQ-System praktisch alle Bewertungsverfahren mit der Frage des Erfahrungswissens befassen müssen, d.h. dem Wissen, das man sich außerhalb des formalen schulischen Zusammenhangs angeeignet hat. Die Erfahrungen mit APL und APEL werden daher in das NVQ-System integriert. Dies ist in gewisser Hinsicht ein Anzeichen für die Reife des Systems. Das britische System, das als eines der ersten einen leistungsorientierten Ansatz verfolgt, indem es die verschieden formalen und nicht formalen Wege des Kompetenzerwerbs miteinander verbindet, veranschaulicht die Zwickmühle der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen besser als die meisten anderen Systeme, weil ausreichend Zeit zur Beobachtung und systematischen Erforschung der Probleme und Chancen verfügbar war. Eine wichtige Frage ist die enge Beziehung zwischen Norm und Bewertung. Die Formulierung von Normen: Wer ist dabei, wie viel Zeit und Mittel stehen zur Verfügung, wie wird die Beschreibung dieser Funktionen, Leistungen oder Ergebnisse angegangen.

Der irische Ansatz zur Anerkennung von Vorwissen (APL) geht eindeutig auf das leistungsorientierte Bewertungsmodell in Großbritannien zurück. Dies ist nicht weiter erstaunlich, da die beiden Länder seit jeher viel voneinander übernehmen. Die Erfahrungen in Irland sind jedoch begrenzter als die britischen. FÀS, die irische Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde, hat hier die größte Rolle als Förderer und Initiator gespielt. Die Anerkennung von Vorwissen ist in den allgemeinen Zertifizierungsrahmen nach folgenden Grundsätzen integriert: Als erstes zertifiziert FÀS Kompetenzen und Fähigkeitsstufen anstelle von Kursen. Die leistungs- und ergebnisorientierte Perspektive der NVQs und anderer Ansätze ist somit zentraler Bestandteil des irischen Modells. Zweitens wird ein modulares Ausbildungsprogramm durch eine modulare Bewertung ergänzt. Drittens liegt der Schwerpunkt auf praktischen und persönlichen Kompetenzen und dem entsprechenden Wissen. Viertens wurden Industriestandards durch Kooperation und Einbindung relevanter Interessengruppen aufgestellt. Und schließlich erfolgt die Bewertung kriterienbezogen, wobei jede Bewertung an Schlüsselziele, d.h. die Beschreibung von nachzuweisenden Kompetenzen und Kompetenzen, gekoppelt ist. Die praktischen Erfahrungen mit APL sind in Irland jedoch

begrenzt. Seit 1992 wurden Projekte im Einzelhandel, im Bauwesen und der Stromversorgung mit leicht unterschiedlichen methodischen Ansätzen durchgeführt. Die künftige Entwicklung der Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen ist unklar. Trotz seiner Bedeutung stellt FÀS nur einen Teil der irischen Zertifizierungslandschaft dar, und es muss sich erst erweisen, ob die Schaffung von TEASTAS, einem nationalen Gremium zur staatlichen Zertifizierung von Programmen zur beruflichen Bildung und Ausbildung, an der Situation etwas ändert. Dabei ist auch zu beachten, dass der „Projektansatz“ von FÀS, das APL in befristeten Projekten für bestimmte Bereiche/Branchen fördert, die dauerhafte Einführung derartiger Methoden nicht unbedingt gewährleistet. Man muss jedoch zugeben, dass aus diesen APL-Projekten eine gewisse Erfahrung gewonnen wurde, die durch Teilnahme an verschiedenen europäischen Programmen und Projekten ergänzt wird.

In den Niederlanden wird bei der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen eine ähnliche Strategie verfolgt wie in Irland. Der Einfluss des britischen NVQ-Systems ist nicht zu übersehen, das allgemeine, leistungsorientierte, modulare System wurde jedoch in eine spezifisch niederländische Variante abgeändert, die sich von dem britischen Modell unterscheidet. Die Entwicklung insbesondere der vom Bildungsministerium mit Hilfe von CINOP geförderten Methoden (Cedefop 1999h) kann auch als eingeschränkter Ansatz angesehen werden, der bisher in einigen Branchen und Berufszweigen erprobt wird. Wie in Irland wurden bedeutende methodische Erfahrungen gesammelt, die auch für andere europäische Länder von Interesse sind. Das Bewertungsmodell von CINOP ist sehr gut dokumentiert (Klarus 1998, Cedefop 1999g). Es beruht auf einer praktischen Aufgabenstellung und umfasst drei Phasen: Planung, Durchführung und Evaluierung. Innerhalb dieser Phasen werden verschiedene Bewertungsmethoden mit unterschiedlichen Schwerpunkten angewandt. Bei der Planung soll zunächst die methodische Kompetenz des Bewerbers und seine Fähigkeit zur Vorausplanung der Aufgabe anhand von kriterienbezogenen Interviews und einer Beobachtung der Arbeitsvorbereitung bewertet werden. Die zweite Phase konzentriert sich auf die Ausführung der eigentlichen Aufgabe, wobei die Durchführung ebenso wie die Fähigkeit zur Reflexion in einer Kombination aus Beobachtung (von Prozess und Ergebnis) und einem kriterienbezogenen Interview bewertet werden. In der dritten Phase, d.h. bei der Evaluierung/Anpassung, geht es um die Bewertung des Reflexionsvermögens des Bewerbers, der gebeten wird, die durchgeführte Aufgabe zu reflektieren, alternative Durchführungsmöglichkeiten zu beschreiben und anzugeben, wie die gewählte Lösung auf andere Arbeitssituationen übertragen werden könnte. Das CINOP-Verfahren ist eng mit der vorhandenen Qualifikationsstruktur (Normen) für die berufliche Bildung in der Sekundarstufe verbunden. Es ist eindeutig in den Rahmen des Gesetzes über die berufliche Bildung und Ausbildung (WEB) eingebunden und kann so als Initiative zur Verbindung von nicht formal erworbenen Kompetenzen und dem formalen System angesehen werden. Die niederländischen Qualifikationsnormen bauen auf einer Berufs- und Aufgabenanalyse auf, d.h. sie sind wirtschaftsbezogen (die Sozialpartner sind auf allen Ebenen an der Festlegung der Normen beteiligt). Der Inhalt der Qualifikationen unterteilt sich in drei Stufen: berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur weiteren Entwicklung sowie soziale und kulturelle Kompetenzen. Alle Beteiligten, die Regierung, die Sozialpartner und Vertreter des Bildungssystems, haben sich darauf verständigt, dass verschiedene Wege des

Kompetenzerwerbs akzeptiert und unterstützt werden sollten. Wie verschiedene Beobachter festgestellt haben (Cedefop 1999i), geht die niederländische Strategie zu den nicht formal erworbenen Kompetenzen über das CINOP-Modell hinaus. Zur Zeit werden auf nationaler und Branchenebene Experimente durchgeführt, mit denen Methoden und Verfahren zur Ermittlung und Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen erarbeitet werden sollen. Die Initiatoren und Zielgruppen sind unterschiedlich und reichen von Bewerbern für nationale, offizielle Nachweise oder eine Anrechung von Ausbildungsteilen (wie beim CINOP-Verfahren) bis hin zu Industriezweigen und Unternehmen, welche die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter feststellen und bewerten möchten.

Zum Abschluss unserer Betrachtungen über die drei in diesem Kapitel behandelten Länder ist festzustellen, dass zunächst die überwältigende Akzeptanz eines ergebnis- und leistungsorientierten Bildungs- und Ausbildungsmodells auffällt. Die allgemeine Akzeptanz von Fähigkeiten, die außerhalb der formalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen erworben wurden, als gültigem und wichtigem Weg zum Aufbau beruflicher Kompetenzen scheint kaum in Frage gestellt. Dagegen ist höchst fraglich, wie ein derartiges System umgesetzt werden soll. Die Erfahrungen in Großbritannien und den Niederlanden zeigen deutlich einige der institutionellen, methodischen und praktischen Probleme beim Aufbau eines Systems zur Integration nicht formal erworbener Kompetenzen innerhalb der Rahmenbedingungen auf. Das Problem, akzeptierte Qualifikationsstandards zu finden, ist anscheinend das erste und größte Hindernis. Solange die Bewertung kriterienbezogen erfolgen soll, ist die Qualität der anzuwendenden Norm entscheidend. Die britischen Erfahrungen berücksichtigen einige dieser Schwierigkeiten und suchen den Ausgleich zwischen zu allgemeinen und zu spezifischen Beschreibungen und Definitionen von Kompetenzen. Das zweite wichtige Problem, das sich aus dem Beispiel Großbritanniens und der Niederlande ergibt, jedoch in unserem Bericht über die irischen Erfahrungen nicht behandelt wird, ist die Frage der klassischen Bewertungsgrundlagen Zuverlässigkeit und Gültigkeit. In unserem Material sind die Probleme deutlich benannt, die Antworten, soweit vorhanden, jedoch nicht so eindeutig. Die Finnen haben durch die Vernetzung und Schulung von Gutachtern und beteiligten Institutionen eine mögliche Strategie aufgezeigt. Aufgrund der Schlussfolgerung, dass mit Qualifikationsstandards nie ein perfektes Gleichgewicht zwischen allgemeinen und spezifischen Beschreibungen erreicht werden kann, konzentrieren sich die Finnen auf die Kompetenz der Prüfer. Dieses Verfahren kann auch in Großbritannien, den Niederlanden und Irland von Bedeutung sein.

1.2.5. Ein französisches Modell? Frankreich und Belgien ([11])

Frankreich wurde als extrem „nachweisfixiert“ beschrieben (Merle 1998). Wie in Italien und Griechenland (3.3) beschreibt ein Nachweis nicht nur eine formale Bildungsstufe, sondern

([11]) Eigentlich sollte auch Luxemburg in diesem Kapitel vorgestellt werden. Nach Gesprächen mit Vertretern der luxemburgischen Bildungsbehörden kam das Cedefop jedoch zu dem Schluss, dass die Maßnahmen in diesem Bereich zu geringfügig waren, um eine unabhängige nationale Studie zu rechtfertigen.

auch die Qualitäten einer Person sowie die ihr zustehende gesellschaftliche Stellung. Mehaut (1977) weist auf drei Funktionen hin, die französische Nachweise zu erfüllen haben: erstens als interner Standard des Bildungssystems; zweitens als externer Standard für den Arbeitsmarkt, und drittens als persönliches Hierarchiemerkmal. Diese „Nachweisfixierung" spiegelt sich am besten im System der „Grandes Écoles" wider, beeinflusst jedoch auch das Verhalten in anderen Bereichen wie den Berufsbildungs- und Ausbildungssystemen. Der hohe Stellenwert, der Nachweisen in Frankreich beigemessen wird, hängt eng mit dem nationalen und homogenen Charakter der Bildungs- und Ausbildungssysteme zusammen. Bildung, und dazu gehört auch die berufliche Bildung und Ausbildung, wird auf vorbestimmten, umfassenden nationalen Wegen vermittelt, die wenig Raum für persönliche oder institutionelle Experimente lassen. Obwohl sich in den letzten zehn Jahren einiges geändert hat, trug die Stabilität des Systems zu seiner Transparenz bei; der Einzelne und die Arbeitgeber sind insgesamt mit den verschiedenen Qualifikationen vertraut, die auf nationaler Ebene vergeben werden.

In den letzten 10 bis 15 Jahren wurden diese Systeme zunehmend in Frage gestellt. Stabilität, so wird argumentiert, kann auch als Starre verstanden werden. Die Homogenität des Systems kann sich leicht in ein Hindernis für die Erneuerung von Wissen und Kompetenzen entwickeln, da alternative Formen des Lernens nicht akzeptiert werden, weil sie nicht in die von den nationalen Systemen vorgegebenen festen Wege passen. Diese Kritik wurde in verschiedensten Zusammenhängen geäußert und fand so langsam auch Eingang in die rechtlichen und institutionellen Reformen, die eine engere Bindung zwischen der formalen Bildung und Ausbildung und dem Lernen am Arbeitsplatz zum Ziel hatten. Im Wesentlichen sind hier zwei Gesetzesinitiativen mit leicht unterschiedlichen Profilen und Zielsetzungen gemeint. Das Gesetz über den „Bilan de competence" aus dem Jahre 1985 gestattete zunächst die Validierung beruflicher Kompetenzen, die nicht innerhalb der formalen Bildungsgänge erworben wurden. Die Initiative kann vom Unternehmen oder dem Beschäftigten selbst ausgehen. Dieses Recht wurde durch das Gesetz vom Dezember 1991 gestärkt, demzufolge Beschäftigten für den Bilan Bildungsurlaub zusteht. Laut dem Gesetz von 1991 soll der „Bilan de competence" den Beschäftigten ein besseres Verständnis ihrer beruflichen und persönlichen Fähigkeiten sowie ihrer Motivation und Kompetenzen ermöglichen, damit sie ihre beruflichen und Bildungspläne und Aufstiegsmöglichkeiten verbessern können. Ein Bilan wird in drei Phasen unterteilt: Erstens eine Vorstufe, in denen die Motive und Bedürfnisse des Beschäftigten geklärt und die Verfahren/Methoden des Bilan vorgestellt werden. Zweitens eine Erforschungsphase, in der Motivation, persönliche und berufliche Interessen sowie persönliche und berufliche Kompetenzen analysiert und bildlich dargestellt werden, und schließlich werden dem Bewerber die Ergebnisse der Analysen vorgelegt, die als Grundlage für Gespräche über weitere Ausbildungs- und Aufstiegspläne dienen. Nach Abschluss dieses Verfahrens erhält der Kandidat eine Zusammenfassung, in der die jeweiligen persönlichen und beruflichen Kompetenzen deutlich dargestellt sind, so dass die zur Verwirklichung von Zukunftsplänen notwendigen Schritte besser geklärt werden können. Das oben beschriebene Verfahren nimmt durchschnittlich 19 Stunden in Anspruch. In ganz Frankreich wurden 700 „Centres de bilan" eingerichtet, die 1994 125.000 Bilans ausgestellt haben, was Kosten von insgesamt 340 Millionen FRF verursachte. Drei Viertel aller Anträge wurden von

Beschäftigten gestellt, davon 52% Frauen, 44% in der Altersgruppe zwischen 16 und 25 Jahren und 47% in der Gruppe der 26- bis 44-Jährigen. Nahezu 50% der Antragsteller für einen Bilan gaben an, dass die „Ausarbeitung eines Berufsprojekts“ ihr wichtigstes Ziel sei, 20% die „Arbeitsuche“, 21% „Suche nach einem Ausbildungsplatz“. Nur ein sehr geringer Prozentsatz (1,9%) erklärte, der Bilan sei der erste Schritt zur Validierung im Hinblick auf einen Nachweis oder eine Bescheinigung des formalen Bildungs- und Ausbildungssystems.

Zweitens ist das Gesetz vom Juli 1992 über die Validierung von Kompetenzen, die durch Arbeitserfahrungen erworben wurden, unmittelbar mit den nationalen Systemen der Bescheinigungen und Nachweise verknüpft, so dass hier die rechtliche Gleichstellung von Kompetenzen anerkannt wird, die innerhalb und außerhalb der formalen Bildung und Ausbildung erreicht werden. Dieses Gesetz, für welches das Bildungsministerium verantwortlich zeichnet und das mit der Erstausbildung in Zusammenhang steht (es führt zu einem „Certificat d’aptitude professionelle“ (CAP) oder einer bestimmten Stufe des „Brevet de tecnicien supérieur“ (BTS)), findet seine Parallele in einem System zur „Bewertung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die durch Arbeitserfahrungen erworben wurden“ (EVAP) aus dem Arbeitsministerium. Dieses System hängt mit den Nachweisen zusammen, die vom Ministerium für Weiterbildungsmaßnahmen vergeben werden. Die Nachweise des Bildungsministeriums und des Arbeitsministeriums beruhen beide auf Spezifikationen (Normen), die im Einklang mit den Sozialpartnern in Beratungsausschüssen (CPS) erarbeitet wurden. Im Normalfall ist die Arbeit der CPS eng mit einem bestimmten Ausbildungsgang verbunden, die Akzeptanz des Lernens durch Erfahrung als legitimem Bildungsgang impliziert jedoch, dass die Spezifikationen auch diesen Aspekt berücksichtigen müssen. Im Unterschied zum „Bilan de competence“ muss sich das Potenzial des Gesetzes von 1992 erst noch erweisen. Merle (op. cit.) vertritt die Ansicht, dass das System zum Erwerb formaler Qualifikationen durch Validierung von bei der Arbeit erworbenen Kompetenzen „... nur langsam auf den Weg gebracht wurde und weit davon entfernt ist, die Erwartungen der Beschäftigten zu erfüllen“.

Während die Gesetze aus den Jahren 1985, 1991 und 1992 bedeutende Indikatoren eines Sinneswandels hinsichtlich der nicht formal erworbenen Kompetenzen in Frankreich sind, können die von den Centres d’etudes thermiques et energiques (CTH) und die beruflichen Befähigungsnachweise (CQP) als Alternative zum traditionellen Zertifizierungssystem gelten, weil sie sich auf (praktische) Kompetenzen beziehen, die in Unternehmen angewandt werden, und nicht so sehr auf die Teilnahme an einem Kurs. Bisher war die Wirtschaft sehr vorsichtig bei der Erteilung von CQP, jährlich werden nur wenig mehr als 4.000 Nachweise vergeben. Ursprünglich sollten mit CQP Qualifikationen junger Menschen zertifiziert werden, die an einer alternierenden Ausbildungsmaßnahme teilgenommen hatten. Heute dagegen haben die Branchen, die CQP vergeben, sie mit ganz anderen Funktionen ausgestattet: Bescheinigungen als Ergänzung des nationalen Bildungssystems, Anerkennung zur Förderung des beruflichen Weiterkommens und ein System industrieller Zertifizierung, das parallel zum nationalen Bildungssystem besteht.

Frankreich kann in vielerlei Hinsicht als das europäische Land gelten, das bei der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen die langjährigste und

umfassendste Erfahrung besitzt. Die gesetzliche Grundlage in Form der Gesetze von 1985, 1991 und 1992 zeigt deutlich, dass nicht formal erworbene Kompetenzen wichtig sind und ihre Stellung im Hinblick auf das formale Lernen geklärt und gestärkt werden sollte. Des Weiteren ist die im Rahmen des „Bilan de competence“ gewonnene Erfahrung hinsichtlich des Umfangs und der Kosten sowie der methodischen Erfahrungen auch außerhalb Frankreichs von Bedeutung. Mehr als in anderen europäischen Ländern sind nicht formal erworbene Kompetenzen zu einem wichtigen Bestandteil der politischen Diskussion über Bildung, Ausbildung und Arbeit geworden. Das Thema wird im nationalen politischen Diskurs der Sozialpartner ebenso wie in der Forschung behandelt. Der Vorschlag von Michelle Virbille, nationale Vergleichskriterien für Qualifikationen im Rahmen einer dreigliedrigen Struktur aufzustellen, so dass alle validierten Qualifikationen unabhängig von ihrer Entstehung in einer gemeinsamen Sprache formuliert werden können, kann als Beispiel für die wachsende Bedeutung gelten, die diesem Thema im französischen Kontext beigemessen wird. Andererseits bedeutet die traditionell starke Position formaler Nachweise und Bescheinigungen, dass nicht formal erworbene Kompetenzen nicht automatisch dasselbe Vertrauen genießen wie die formale Bildung. In Frankreich ist die rechtliche Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen wie in anderen Ländern auch nur der erste Schritt, die allgemeine Akzeptanz alternativer Formen des Kompetenzerwerbs ist eine andere Frage.

In Belgien unterscheidet sich die Situation erheblich von der in Frankreich. Gemäß den verfügbaren Daten (Cedefop 1999i) wird über diese Themen praktisch nicht diskutiert, und im Bereich der Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen gibt es nur ganz wenige Initiativen. Die Berufsausbildung findet in Belgien vor allem in Bildungseinrichtungen statt, vor allem in speziellen Schulen für berufliche und fachliche Bildung und Ausbildung. Nur ein ganz geringer Anteil der jungen Menschen erhält eine Berufsausbildung in Form einer betrieblichen Ausbildung. Zwischen dem vornehmlich schulischen Ausbildungsmodell und der mangelnden Aufmerksamkeit gegenüber nicht formalem Kompetenzerwerb außerhalb des formalen Bildungssystems besteht möglicherweise ein Zusammenhang, dieser ist jedoch in künftigen Studien, die vom Cedefop veröffentlicht werden, erst noch nachzuweisen.

Vom Conseil de l’education et de la formation der frankophonen Bevölkerung in Belgien wurde eine Initiative mit dem 1997/98 veröffentlichten Vorschlag gestartet, das gesamte Validierungssystem für berufliche Kompetenzen, Erstausbildung und Weiterbildung zu reformieren (harmonisieren). Dabei wird ein im Vergleich zum bestehenden System weiter gefasstes Konzept der Qualifikationen gefordert und vorgeschlagen. Nach diesem Vorschlag muss eine Qualifikation als die Gesamtheit der Kompetenzen definiert werden, die zur Durchführung einer Aufgabe oder miteinander zusammenhängender Aufgaben notwendig sind, die einen Beruf ausmachen. Die Bedeutung von Kompetenzen durch Arbeitserfahrung wird hervorgehoben und auf die potenzielle Einbeziehung nicht formal erworbener Kompetenzen in die Bewertungspraxis des belgischen Bildungs- und Ausbildungssystems verwiesen. Im Nachbarland Frankreichs wie auch der Niederlande sind nur wenig grenzüberschreitende Einflüsse festzustellen. Weder die französischen Aktivitäten in diesem Bereich in den vergangenen 15 Jahren noch der Einfluss der niederländischen Experimente

scheinen im belgischen System nachhaltige Spuren hinterlassen zu haben. Ob sich dies in naher Zukunft ändern wird, bleibt abzuwarten.

1.3. Schlussfolgerungen

Ganz allgemein liegt der Schwerpunkt des nicht formalen Kompetenzerwerbs bei der Arbeit, bei Freizeitaktivitäten und zu Hause nicht so sehr auf der Steigerung der Lernfähigkeit als vielmehr der Verbesserung der Lernqualität. Die Untersuchungen in den verschiedenen Mitgliedstaaten der EU zu diesem Thema zeigen, dass das Leitmotiv der Bemühungen um Erfassung nicht formal erworbener Kompetenzen die Hoffnung ist, andere Formen des Lernens und des Kompetenzerwerbs als das formale System feststellen und nutzen zu können. Wie es im Weißbuch (1995) heisst: Es besteht Bedarf nach einer breiteren Wissensbasis, Bedarf nach Kombination der Qualitäten spezialisierter Lehre in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen mit den Qualitäten von erfahrungsbezogenem Lernen aus tatsächlichen und praktischen Arbeits-/Lebenssituationen.

So ist das wachsende Interesse und die verstärkte Beachtung des nicht formalen Kompetenzerwerbs möglicherweise nicht so paradox, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Vielleicht ist dies eine reifere Form des Verständnisses für die Dynamik der Reproduktion und Erneuerung von Wissen und Kompetenzen. Diese Ansicht betont den heterogenen Charakter von Lernen. Lernen kann nicht standardisiert werden, wir sollten lieber versuchen, so viele und so verschiedene Formen des Lernens wie möglich zu nutzen und zu kombinieren.

Die Methoden und Institutionen zur Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen können als notwendige Hilfsmittel zur Errichtung von Brücken zwischen den verschiedenen Formen des Kompetenzerwerbs betrachtet werden: von der Bildung zur Arbeit, von der Erstausbildung zur Weiterbildung. Ganz allgemein liegt noch ein langer Weg vor den Mitgliedsländern der EU und des EWR. Wir haben nur wenige Beispiele für Methoden oder Institutionen gefunden, die in vollem Umfang als integrierte Bestandteile der ständigen nationalen Systeme tätig sind. In einigen anderen Ländern gibt es mittlerweile eine gesetzliche Grundlage für derartige Systeme, Untersuchungen auf Projektebene sowie die praktische und dauerhafte Umsetzung stehen jedoch noch aus.

Die Studien und Planungen in den meisten EU/EWR-Ländern sind, obwohl nicht abgeschlossen, ein wichtiges Signal für einen Perspektivenwandel. Der Kompetenzerwerb außerhalb der formalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen wird mit wachsender Aufmerksamkeit beobachtet. Die künftige Rolle von Methoden und Institutionen zur Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen ist schwer vorauszusagen. Aufgrund der Erkenntnisse des CEDEFOP-Projekts Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen sind jedoch in allen Mitgliedstaaten von EU/EWR Tendenzen zur Stärkung der Bindeglieder zwischen formalisiertem und nicht formalisiertem Kompetenzerwerb zu beobachten, die an Bedeutung gewinnen.

Literatur

Adult Learning in Denmark / Undervisningsministeriet. Kopenhagen: UVM, 1997.

Carneiro, R.; Conceicaö, P. *Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting Industrial development patterns in the Portugese industry*, Lissabon und Austin, (Entwurf, zur Veröffentlichung vorgesehen), 1998.

Castillo, Juan; Alas-Pumarino, Andres; Santos, Maximiano. *Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Spain* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000. (Cedefop Panorama series, 100).

Collingro, P; Heitmann, G; Schild, H. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen: Deutschland Spain* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. (Cedefop Panorama series, 72).

Eraut, Michael et al. *The assessment of NVQs*. (Research Reports; 4). Brighton: University of Sussex, 1996.

Görner, R. *Statement anlässlich der Presskonferenz 13. Januar 1999.* Bonn: DGB, 1995, Nr 2, S. 34-43.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning. Ireland. Thessaloniki: Cedefop, 1998.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Austria. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Greece. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Italy. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Norway. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Finland. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Denmark. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: Sweden. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: The Netherlands. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Identification, assessment and recognition of non-formal learning: methodological study of the Dutch system. Thessaloniki: Cedefop, 1999.

Méhaut, P. Le diplôme, une norme multivalente. In Möbus, M.; Verdier, E. *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne*, 1977.

Merle, Vincent. Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme: Welche Modelle sind vorstellbar, und welche Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich? In: *Europaïsche Zeitschrift Berufsbildung*, September-Dezember 1997, Nr. 12, S. 40-56. Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 30.5.2002]

Weißbuch Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft / Europäische Kommission, DG XXII. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995

Wolf, A. *Competence based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995

2. Warum Humankapital messen?

Riel Miller

2.1. Einführung

Die Frage „Warum Humankapital messen?“ gehört zu den Fragestellungen, die nur durch eine Untersuchung möglicher künftiger Entwicklungen umfassend zu beantworten sind. Natürlich haben derartige an künftige Bedingungen geknüpfte Fragen und Antworten ihre Wurzeln in der Vergangenheit und Gegenwart. Wie jedoch aus der Argumentation auf den folgenden Seiten ersichtlich, ergibt sich in diesem Fall eine wesentlich umfassendere Analyse, wenn Entwicklungen Aufmerksamkeit geschenkt wird, die in den nächsten zwanzig oder dreißig Jahren stattfinden könnten. Eine Untersuchung der möglichen mittel- bis langfristigen Ereignisse führ zu einem besseren Verständnis, warum und wie die Qualität von Humankapitaldaten deutlich verbessert werden könnte.

Diese Überlegungen sind vergleichbar mit einer anderen Frage, die vor langer Zeit gestellt wurde, und den möglichen Antworten darauf: Wozu soll die allgemeine Schulpflicht eingeführt werden? Damals – vor über hundert Jahren – waren die Antworten nicht eindeutig. Warum sollten Regierungen Eltern das Einkommen oder die Arbeitskraft von Kindern entziehen, die auf dem Feld, in der Fabrik oder im Bergwerk arbeiteten? Wer konnte sicher sein, dass alle diese neuen Schüler im Klassenzimmer überhaupt etwas lernen würden? Wieso sollten Bücher ein besseres Lehrmittel sein als die Erfahrung? Warum sollten Kinder dazu erzogen werden, einem Fremden zu gehorchen? Würde es möglich sein, genügend Schulen zu bauen, Lehrer zu finden und Steuern einzutreiben, um das Bildungssystem zu bezahlen?

Im Laufe der Jahre ergaben sich viele überzeugende Antworten auf diese Fragen. Nicht in jedem Land wurden die Fragen gleich beantwortet, und auch heute noch sind einige Fragen offen. Es ist jedoch weitestgehend akzeptiert, dass die rechtliche und institutionelle Struktur des Schulsystems nicht nur praktisch durchführbar, sondern auch wirtschaftlich und gesellschaftlich sinnvoll ist. Diese schwer erarbeitete Legitimität hat ihre Wurzeln vor allem in den großen Veränderungen, die mit dem langen Prozess der Industrialisierung und Urbanisierung einhergingen. Heute ist anscheinend klar, dass eine einheitliche Schulpflicht nicht nur machbar ist, sondern dass die reichen Industriegesellschaften in den OECD-Ländern ohne sie unmöglich wären.

Die heutige Klarheit hinsichtlich der Antworten auf die Fragen von gestern bieten den längst verblichenen Entscheidungsträgern des 19. Jahrhunderts, die diese schweren Entscheidungen zu treffen und spekulative Argumente zugunsten der Einführung einer umfangreichen schulischen Infrastruktur vorzubringen hatten, kaum noch Trost. Aus heutiger Sicht erscheinen somit die Argumente zugunsten der Einführung von Rahmenbedingungen, die zur

Messung von Humankapital erforderlich sind, ebenso weit hergeholt wie vor hundert Jahren die Idee, eine allgemeine Schulpflicht einzuführen. Bei den wichtigsten Begründungen wird immer noch auf Ereignisse gewartet, die sich jedoch noch voll entfalten müssen. Viele entscheidende Fragen bleiben unbeantwortet. Was bedeutet „Messung von Humankapital“? Kann man das Wissen von Menschen tatsächlich messen? Wie wäre die Infrastruktur zu rechtfertigen, die zur sinnvollen, wirtschaftlichen und einheitlichen Messung von Humankapital erforderlich wäre? Würden bestehende Nachweissysteme untergraben? Wäre es inhuman, Menschen als Kapital zu behandeln?

Weder diese Fragen noch die möglichen Antworten, die mit dem Übergang zu einer „lernenden Gesellschaft“ entstehen, sind so vertraut wie die Themen der laufenden Debatten über die Zukunft des Schulwesens oder Bildungsreformen. Trotzdem können die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Änderungen – vor allem in den OECD-Ländern – die Notwendigkeit und Möglichkeit schaffen, Humankapital allgemein, lebenslang, kostengünstig und genau zu messen.

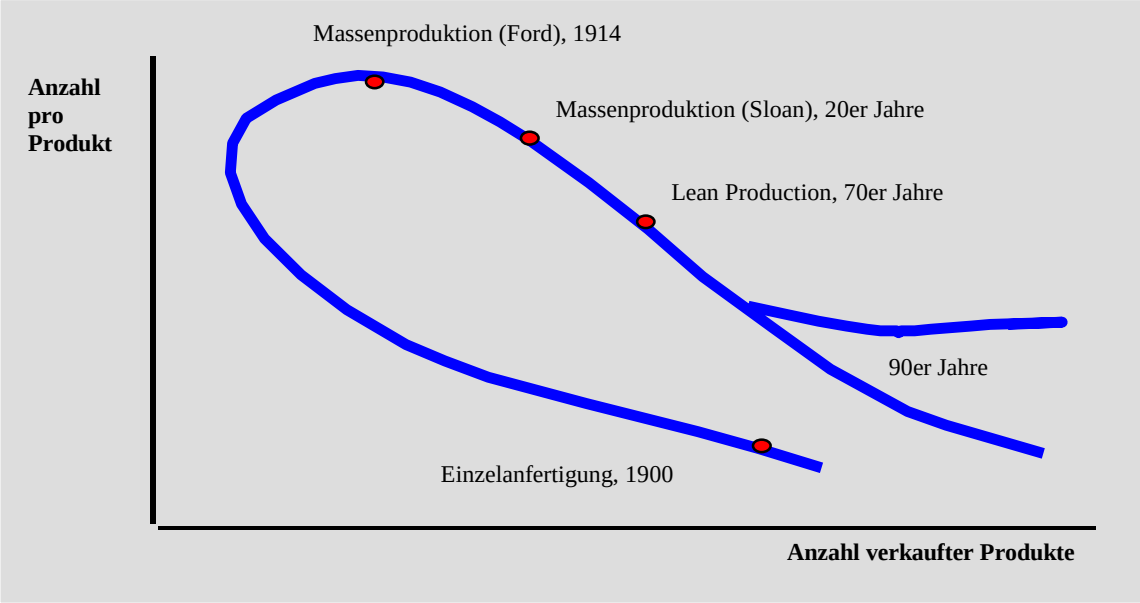
2.2. Entstehung einer lernenden Wirtschaft und Gesellschaft

Es sind vor allem drei Wesenszüge der entstehenden lernenden Wirtschaft und Gesellschaft, welche die Einführung von wesentlich effizienteren Methoden zur Messung von Humankapital sowohl fördern als auch voraussetzen: a) die wachsende Wissensintensität wirtschaftlicher Tätigkeit, b) die Integration von Produktion und Konsum, und c) die Transformation gesellschaftlicher Entscheidungen.

2.2.1. Wissensintensität wirtschaftlicher Tätigkeit

Es gibt viele Indikatoren für eine wachsende Wissensintensität wirtschaftlicher Tätigkeit. Einer der bedeutendsten Trends ist der Abschied von festen Planungen oder einmaligen Konzeptionen, die für Massenprodukte charakteristisch sind. In typischen Wirtschaftsbereichen mit Massenproduktion, wie der in Diagramm 1 dargestellten Automobilindustrie, besteht der Warenausstoß häufig aus einer relativ kleinen Anzahl von Ausführungen (oder Produkten). Henry Ford hat die Grenzen der frühen Massenproduktion bekanntermaßen treffend wie folgt erklärt: „Sie können jede Farbe wählen, solange sie schwarz ist“.

Diagramm 1: Konzeptuelle Ideen in der Automobilherstellung



Quelle: J.P. Womack, D.T. Jones und D. Roos, The Machine that Changed the World , Rawson Associates, 1990.

Heute geht der Trend in den OECD-Ländern primär nicht nur in Richtung der sogenannten „Massen-Einzelanfertigung“ in der Produktion, sondern gleichermaßen zum neuen, immer wichtigeren Servicebereich der Wirtschaft, d.h. zur Personalisierung. Dienstleister vom Feinkostgeschäft über Bekleidungsanbieter bis hin zu Fluglinien und Universitäten versuchen alle, ein Profil ihrer Kunden zu erstellen, so dass sie ihre Leistungen auf den Einzelnen zuschneiden können. Selbst Lebensmittelanbieter vom Typ McDonalds sind bemüht, ihr Produktangebot zu erweitern, um örtlichen Geschmacksvorlieben und einzelnen Kunden Rechnung zu tragen. So bedeutet z.B. eine Salatbar, an der Kunden sich ihren Salat – Art und Menge der Komponenten – selbst zusammenstellen können, dass der Einzelne zum Aussehen des Endprodukts in bedeutender oder sogar entscheidender Weise (im Sinne von Kaufentscheidung) beitragen kann.

Obwohl sich viele Initiativen zur kundenspezifischen Anpassung noch bescheiden ausnehmen und Lieferanten nur eine begrenzte Auswahl anbieten, ist die Richtung klar. Waren und Dienstleistungen werden mit mehr Wissen – insbesondere über Geschmack oder Wünsche eines Kunden – ausgestattet. An die Stelle des gesamten konzeptuellen Mehrwerts, der in einem frisch vom Ingenieur oder Designer kommenden Produkt steckt, tritt nunmehr die Kooperation, d.h. der Arbeiter an vorderster Front und der Verbraucher bestimmen häufig die wertvollsten, einmaligen Eigenschaften. Diagramm 1 beschreibt diese Entwicklung für den Prototyp der Massenproduktion: das Automobil. Als die Handarbeit zugunsten der Massenproduktion aufgegeben wurde, sank zunächst der konzeptuelle Beitrag pro fertiggestelltem Produkt. Mit fortschrittlicheren Herstellungstechniken wurde es möglich, die Meinung des Verbrauchers zu einer bestimmten Auswahl an Optionen einzuholen. Künftig wird der Verbraucher zum Co-Designer seines Autos. Wenn dies eintritt, geht die traditionelle

Unterscheidung zwischen Angebot und Nachfrage, Produktion und Verbrauch ihrem Ende entgegen.

2.2.2. Integration von Produktion und Verbrauch

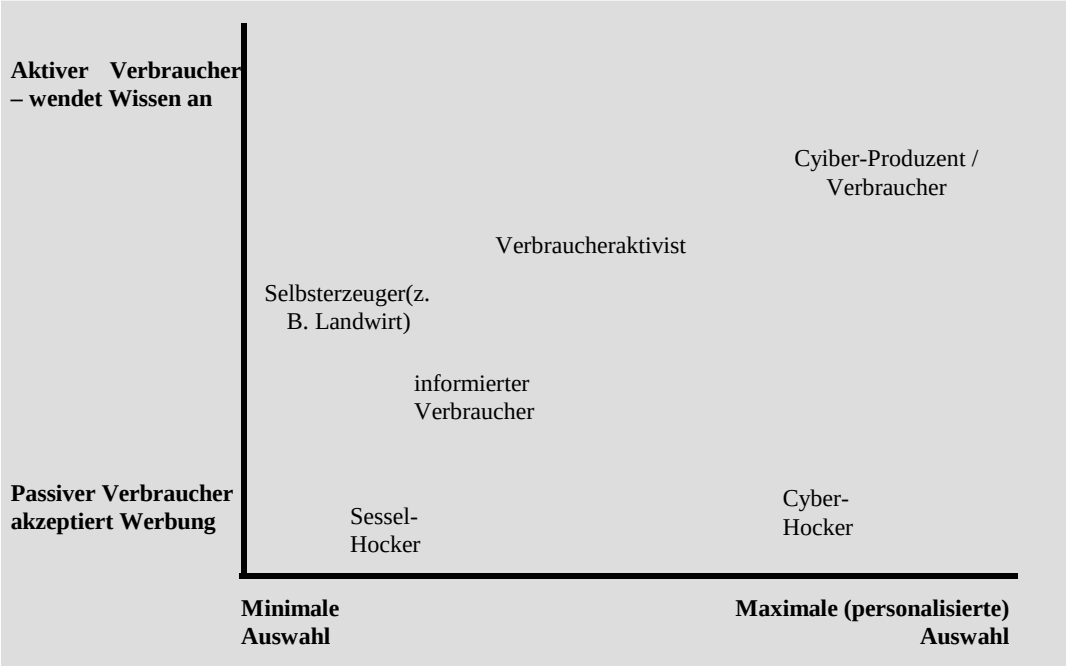
Nicht, dass derartige Veränderungen über Nacht stattfänden. Die Verbreitung von Anschauungen, Gewohnheiten, unternehmerischem Know-how und physikalischer Infrastruktur – von Einkaufsstraßen bis hin zu Autobahnsystemen -, die für die Wirtschaft und Gesellschaft der Massenproduktion und des Massenkonsums kennzeichnend sind, benötigte viele Jahrzehnte und brachte viele tiefgreifende Änderungen mit sich. Während dieses Prozesses wurde die Verbindung zwischen Hersteller und Verbraucher immer indirekter, vermittelt durch eine lange Kette von Designern, Zulieferern, Großhändlern, Vertriebspartnern, Vermarktern und Kaufleuten. Der Verbraucher initiierte in zunehmendem Maße nicht länger den Produktionsprozess wie noch zu der Zeit, als man seinen Garten bestellte oder seine Socken selbst strickte. Mit Hilfe der überwältigenden Macht der niedrigeren Preise für Produkte gleicher Qualität durchdrangen und ersetzten Massentechnologien die traditionellen Versorgungsquellen, Verbraucherbeziehungen und sogar Geschmacksvorlieben.

Mit den – durch die Massenproduktion bedingten – sinkenden Preisen für Waren, die früher unerreichbar oder zu teuer gewesen waren, konnten die Verbraucher aus den in einem Geschäft oder Versandhauskatalog angebotenen Waren wählen. Lebensmittel und Kleidungsstücke, die zu Hause oder vom örtlichen Kunsthandwerker hergestellt worden waren, wurden schließlich durch Produkte aus entlegenen Fabriken ersetzt, die in Supermarktketten und Kaufhäusern verkauft wurden. Es gibt keinen Grund, die üblicherweise beschränkte Auswahl und häufig mittelmäßige Qualität der „selbst angebauten, selbstgemachten“ Produkte und Leistungen zu glorifizieren. Bezahlbare Konsumgüter und Leistungen aus Massenproduktion haben darüber hinaus einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung des Lebensstandards geleistet. Aus der Sicht der kreativen Gestaltung jedoch entließ das Zeitalter der Massenproduktion den Einzelnen aus der Verantwortung. Die meisten Menschen brauchten nicht mehr zu wissen, wie man das, was sie brauchten, herstellt – sie kauften einfach das, was es gab. Und mit der allmählichen Verabschiedung von Verbrauchersicherheits- und -schutzbestimmungen wurde es auch üblich, die Produktqualität (oder zumindest minimale Sicherheitsstandards) als gegeben vorauszusetzen. Die Verbraucher brauchten keine Verantwortung mehr zu übernehmen oder tieferes Wissen über die Produktion oder zur sorgfältigen Beurteilung der Qualität anzusammeln.

Diagramm 2 bietet eine Möglichkeit zur Betrachtung der Wahlmöglichkeiten und des Grades der Verantwortung auf seiten des Verbrauches. Das eine Extrem zeigt in der linken unteren Ecke von Diagramm 2 den passiven Verbraucher, der nur wenig Auswahl trifft, und wenn, dann häufig blind der letzten Werbekampagne folgt. Am anderen Ende des Spektrums findet sich in der rechten oberen Ecke der „Cyber-Kreative“. Dieser Mensch geht über den heutigen aktiven Verbraucher hinaus, der versucht, sich zu informieren und die beste Auswahl zu

treffen, während er gegenüber dem Angebot selbst noch reichlich passiv bleibt. Der „Cyber-Kreative“ hingegen bricht mit dem heute vorherrschen Massenkonsummodell, indem er selbst zu einem grundlegenden Bestandteil des Produktionsprozesses wird.

Diagramm 2: Aktives Verbraucher- und Auswahlverhalten

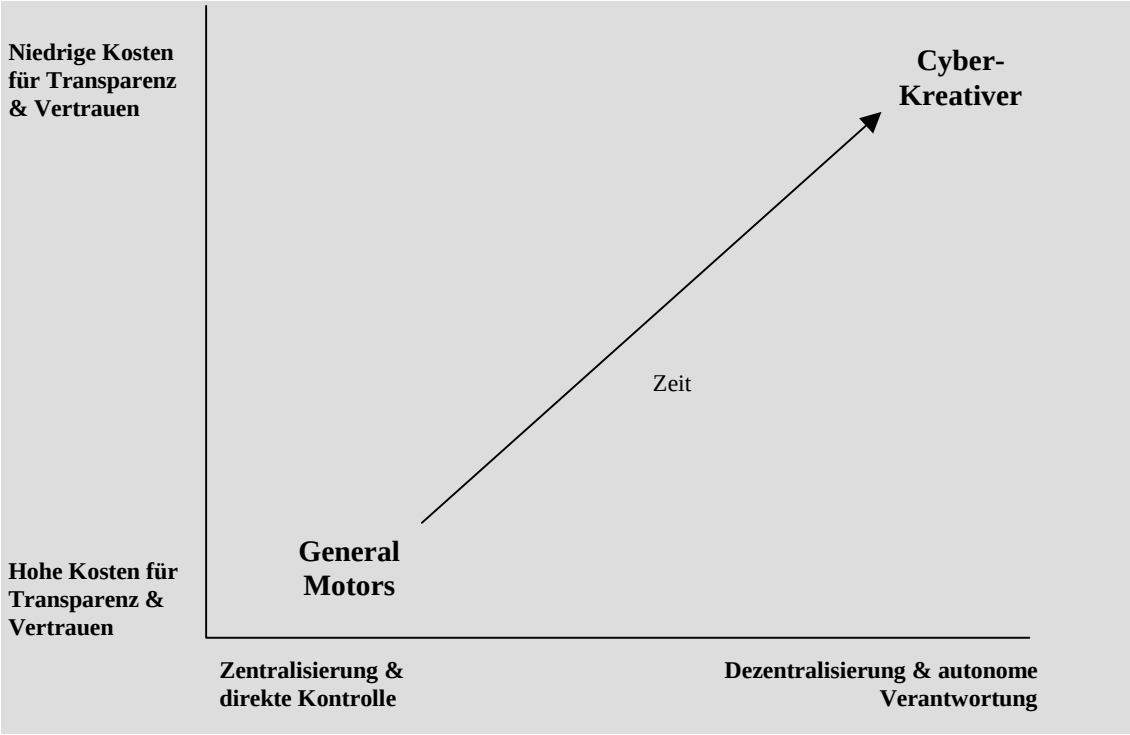


Die Wahrscheinlichkeit, dass die Gesellschaft +sich von den „Sesselhockern“ weg und zu den „Cyber-Kreativen“ hin bewegt, scheint auf den ersten Blick nicht so offensichtlich wie der bereits stattfindende Übergang zu einer wissensintensiveren Produktion. Vom heutigen Standpunkt aus fällt die Vorstellung schwer, die Mehrheit würde mit Auswahl mehr verbinden als die Auswahlmöglichkeiten in einem Katalog, einem Ladenregal oder in den Werbeangeboten. Passivität und Ignoranz haben sich als Folge jahrzehntelangen Massenkonsums tief in das Verhaltens- und Organisationsmuster des täglichen Lebens eingegraben. Eine beeindruckende Anzahl technologischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Kräfte schaffen jedoch immer noch die Anreize und die Möglichkeiten, die viele Menschen zu „Cyber-Kreativen“ werden lassen könnten.

Bei harmonischer Zusammenarbeit könnten fünf Hauptkräfte ausreichen, die mit der Massenproduktion einhergehende und reichlich bequeme Passivität und Aufgabe von Verantwortung zu überwinden. Zunächst sind da die dem Menschen innewohnenden Sehnsüchte (ob minimalistisch oder opulent) nach Waren und Dienstleistungen zu nennen, die auf die persönliche Definition von hoher Qualität zugeschnitten sind. Zweitens gilt es den Wettstreit zwischen Lieferanten, den Konkurrenten durch Lieferung individualisierter Produkte zu schlagen. Drittens werden die reichhaltigen Informationsflüsse, die für eine derartige Verbraucher- und Herstellerkreativität notwendig sind, letztendlich bezahlbar.

Viertens, wie in den Diagrammen 3 und 4 dargestellt, finden auch in der Arbeitswelt Veränderungen statt, welche die Fähigkeit der Menschen, die Initiative zu ergreifen und Verantwortung zu übernehmen, sicher fördern werden. Und der fünfte Faktor, der den „Sesselhocker“ wahrscheinlich vom Sofa verjagen wird, ist eine bewusstere und direktere Beteiligung an der umgebenden Welt, die von vielerlei bedeutenden, häufig beunruhigenden gesellschaftlichen Veränderungen hervorgerufen wird, von neuen Familienstrukturen und entstehenden Gemeinschaftsnetzwerken bis zu einem stärkeren Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und veränderte demographische Strukturen (siehe nächstes Unterkapitel).

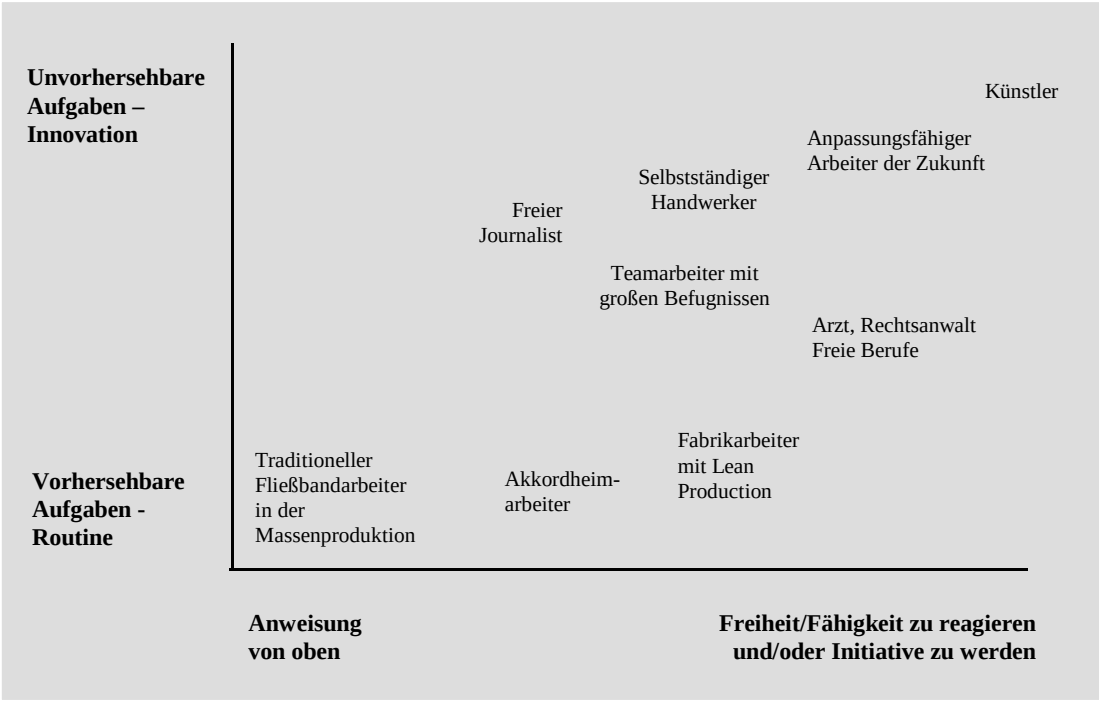
Diagramm 3: Das Ende des Unternehmens?



Alle diese Trends sind voneinander abhängig. Wenn Verbraucher beispielsweise mehr Initiative zeigen und mehr Verantwortung übernehmen, müssen sich auch die Hersteller ändern – wegen steigender Anforderungen auf der Nachfrageseite einerseits und der Entwicklung von neuen Geschäftsmodellen aufgrund von Wettbewerbsdruck und dem Bestreben, der Erste zu sein, andererseits. Aus dieser Perspektive ist ein Unternehmen, vor allem bei den heute häufigsten Organisationsformen, nicht notwendigerweise ein dauerhafter Fixpunkt wirtschaftlichen Lebens. So wie sich die Massenproduktion zum Teil aus dem Anstoß ergeben hat, der von Innovationswellen bei der Organisation, Finanzierung und Leitung von Unternehmen ausging, so wird es auch der lernenden Wirtschaft und Gesellschaft ergehen.

Diagramm 3 zeigt, was mit der Zeit passieren könnte, wenn die wirtschaftlichen Vorteile einer Produktion im Rahmen der heute bekannten organisatorischen Struktur von Unternehmen – aufgrund der niedrigeren Kosten für die Weitergabe von Informationen und der erleichterten Vertrauensbildung – einem von Cyber-Kreativen beherrschten Produktionssystem weichen. Die Arbeitnehmer werden auf dem Weg dorthin immer unabhängiger. Diagramm 4 verdeutlicht, dass dies eine Bewegung weg von den traditionellen Fließbandjobs mit vorhersagbaren Aufgaben und Anweisungen von oben und hin zur unvorhersehbaren Freiheit des Künstlers darstellt, selbst wenn der Grad der ursprünglichen Kreativität sich nicht auf derselben Ebene bewegt. Der Übergang von den linken unteren zu den rechten oberen Quadranten in den Diagrammen 3 und 4 bedeutet einen Bruch, der eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnung hinter sich lässt, die von Unternehmen des Industriezeitalters wie General Motors dominiert wurde, und den Aufbruch in ein neues Universum dezentralisierter und autonomer Kreativer wagt, die auf verschiedenste Weise organisiert sind.

Diagramm 4: Anpassungsfähigkeit, Vorhersagbarkeit von Arbeitsaufgaben und organisatorische Freiheit

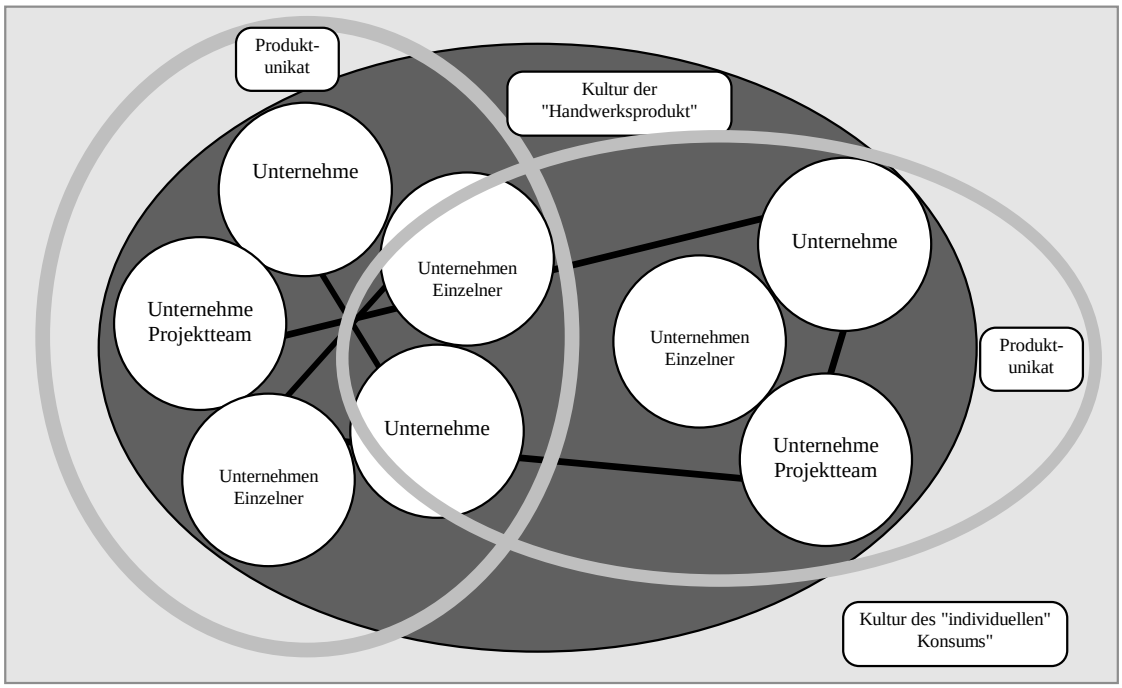


Dieser Sprung ist von einer aufgegebenen Schlussfolgerung weit entfernt. Einerseits bringt der Aufbau von Transparenz und Vertrauen in einem Maße, wie es früher nur innerhalb der beschützenden Grenzen des Unternehmens vorhanden war, enorme Veränderungen mit sich. Ähnlich wie Verbraucher, die es gewohnt sind, sich zwischen den Supermarktangeboten zu entscheiden, sind Arbeitnehmer in Unternehmen allgemein an die Regeln gewöhnt, die ihre Eigeninitiative einschränken, und fühlen sich wohl damit. Man hat daraus im Wesentlichen seine Beruhigung gezogen, denn die Last der Entscheidungsfindung – ebenso wie die Notwendigkeit, die Richtigkeit und Vertrauenswürdigkeit benötigter Informationen (z.B. über

Produktsicherheit für den Verbraucher oder Zusammenarbeit am Fließband/im Büro für den Arbeitnehmer) zu überprüfen – wird so minimiert. Innerhalb des Freiraums eines Unternehmens oder Geschäfts, der normalerweise durch körperliche Nähe und eine gemeinsame (stillschweigende wie auch explizite) Kultur erleichtert wird, sinken die Kosten zur Herstellung von Transparenz (Zugang zu Informationen) und Vertrauen (Bewertung/Aushandlung des Richtigkeitsgehalts von Informationen) erheblich. Teilweise leitet sich der effizienzsteigernde Beitrag der Massenproduktion und des Massenverbrauchs von diesen niedrigeren Kosten ab. Durch Einschränkung des Entscheidungsspielraums werden die Lernanforderungen an Arbeitnehmer und Verbraucher weiter eingeschränkt, so dass auch diese einschlägigen Ausgaben sinken.

Für die meisten Menschen, seien sie Arbeitnehmer, die Anweisungen erhalten, was und wie sie produzieren sollen, oder Verbraucher, die sich auf die Sicherheit eines angebotenen Produkts verlassen, senken die Institutionen und die Kultur der Massenära die Gesamtverantwortung und die notwendigen Anstrengungen in erheblichem Maße. Im Gegensatz dazu bedeutet die volle Integration von Produktion und Konsum, dass jedes Produkt und jede Leistung speziell entsprechend den einzigartigen Anforderungen des Einzelnen geliefert wird. Die Schuhe, Kleidung, Wohnung, Lebensmitteleinkäufe, Bildungspläne sind genau auf den Einzelnen und seinen Geschmack zugeschnitten. Für Arbeitnehmer und Verbraucher wird die Mühe, das Wissen zu erwerben, das derartigen Aufgaben angemessen ist, bis zu dem Punkt verschoben, an dem man sich praktisch gänzlich von der Massenproduktion und ihrer Kultur verabschiedet hat. Diagramm 5 skizziert eine Welt der einzigartigen Produkte, die vom Verbraucher ersonnen und in Zusammenarbeit mit Unternehmen – Einzelpersonen, Gruppen oder Firmen – hergestellt wurden.

Diagramm 5: Kultur der Handwerksproduktion und des individuellen Konsums



Die Überlebensfähigkeit einer derartigen Welt wird größtenteils davon abhängen, wie leicht die Verbraucher ihren Geschmack entwickeln können und verlässliche, qualifizierte Lieferanten finden, die bei der Realisierung des gewünschten Produkts behilflich sind. Die Produzenten müssen auch kostengünstige, präzise und vertrauenswürdige Mittel finden, mit denen sie ihr jeweiliges Wissen bekanntgeben. Kurz gesagt, neue Mittel zur Förderung von Lernen (Humankapitalströme) und zur Mitteilung des Wissens einer Person (Humankapitalaktien) sind unbedingt notwendig. Dies ist die echte lernende Wirtschaft – denn Lernen wird zur wichtigsten Tätigkeit. Lernen, das nicht eingeschränkt technokratisch im heutigen Sinne ist, wo Nachweise gesammelt und Prüfungen abgelegt werden, damit man Teil der verdienstorientierten Hierarchie wird, sondern unter dem Gesichtspunkt, dass Lernen die Grundlage kreativen Handelns ist. Auf der Nachfrageseite der Wirtschaft lernen die Verbraucher ständig durch die Kultivierung ihres Geschmacks, den sie dann auch auszudrücken suchen. Auf der Angebotsseite der Wirtschaft gewinnt der Gedanke, von den Kunden zu lernen, eine völlig neue Bedeutung, wenn der Produktionsprozess zu einem Gemeinschaftsunternehmen wird, bei dem das Fachwissen des Produzenten mit den kreativen Ideen des Verbrauchers eine fruchtbare Verbindung eingeht.

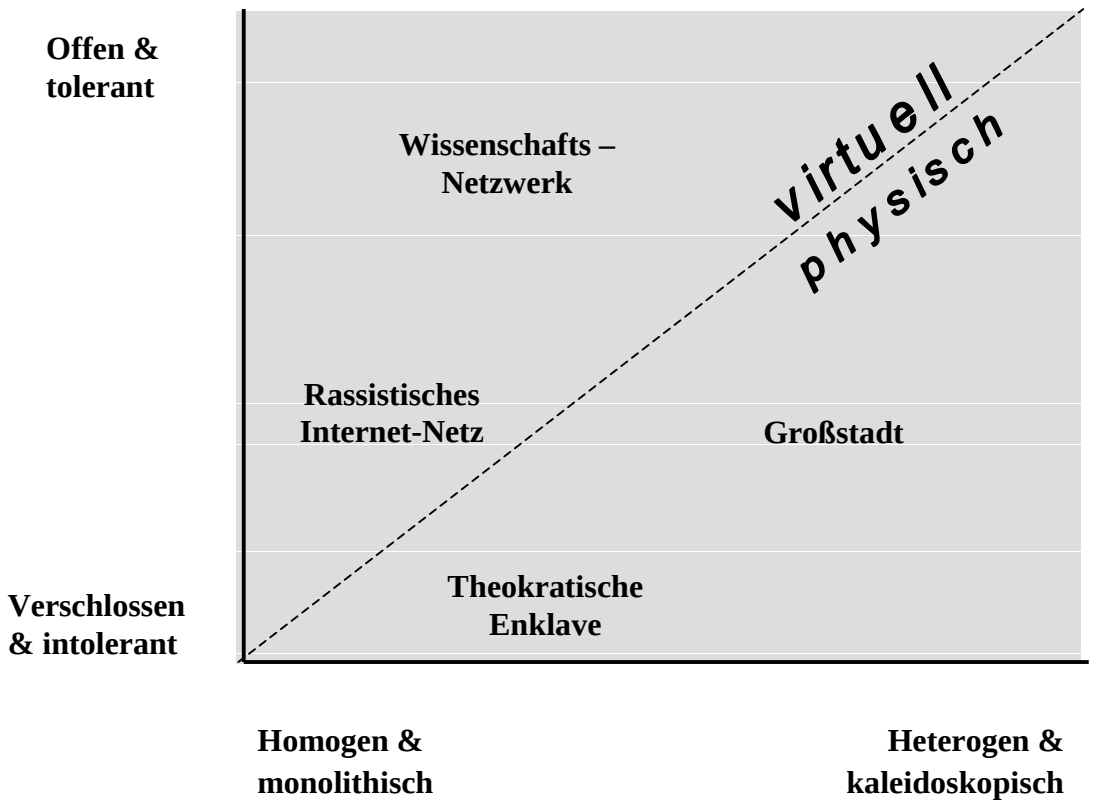
Eine derartige Kulturrevolution im Wirtschaftsleben geschieht nicht über Nacht und auch nicht ohne eine ebensolche Transformation des umgebenden sozialen Gefüges aus Gesetzen, Durchführungsregeln, Gebräuchen, Werten und Institutionen. So wie das Entstehen der Massenproduktion in den OECD-Ländern von einer Umgestaltung des allgemeinen gesellschaftlichen Gewebes begleitet war – allgemeines Wahlrecht, veränderte Familienstrukturen, öffentliche Sozialversicherung usw. – kann davon ausgegangen werden, dass die neue lernende Gesellschaft die vorhandene gesellschaftliche Landschaft umformen wird.

2.2.3. Transformation sozialer Entscheidungsfindung

In vielen Teilen der Welt werden Isolation, Autonomie und gesellschftliche Homogenität von Interaktion, gegenseitiger Abhängigkeit und gesellschaftlicher Heterogenität abgelöst. Diese Entwicklung wird durch eine Vielzahl verschiedener Faktoren bedingt, von weltumspannenden Fernsehshows über Satellit und wachsendem internationalen Luftverkehr bis hin zur kostengünstigen Verbreitung von Informationen über das Internet und andauernden Migrationswellen. Große Teile der Weltbevölkerung sind mit Ideen, Kulturen, Waren, Dienstleistungen und Menschen konfrontiert, die in der Vergangenheit unbekannt oder unerreichbar waren. Horizonte erweitern sich, während viele vertraute und liebgewonnene Grundannahmen zerbrechen. Alte Definitionen von gesellschaftlichem Status, Identität und Autorität sind im Umbruch, häufig ohne überzeugenden oder praktikablen Ersatz. Trotz der Rückschläge und Befürchtungen, die derartige Veränderungen hervorrufen, scheint der allgemeine Trend – vor allem aufgrund eines ökonomischen Pragmatismus – in Richtung auf größere Toleranz und Offenheit hinzudeuten.

Diagramm 6 skizziert zwei Dimensionen dieses veränderlichen gesellschaftlichen Geflechts. Auf der waagerechten Achse ist das Maß ethnischer, sprachlicher oder kultureller Diversifizierung aufgetragen – von homogen und monolithisch am linken Rand bis hin zu heterogen und kaleidoskopisch auf der rechten Seite. Die vertikale Achse zeichnet eine grundlegende soziale Haltung nach – das Maß, in dem Menschen anderen und neuen Ideen gegenüber offen und tolerant sind – von verschlossen und intolerant am unteren Ende bis hin zu offen und tolerant an der Spitze. Dieser gesetzte Raum ist, wenn auch nicht ausschließlich, in zwei Arten von Gemeinschaft unterteilt: eine physikalische und die anderen, im Entstehen begriffenen virtuellen Welten des Cyberspace. Auf der physikalischen Seite demonstrieren beispielsweise viele Großstädte auf der Welt, dass Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen, Chancen und Ansichten im Großen und Ganzen zusammen leben und lernen können. Auf der virtuellen Seite, dem Internet, ist es nur zu einfach, Beispiele für die verschiedensten Gemeinschaften zu finden, darunter auch rassistische Gruppen, deren Einzelmitglieder über den Erdball verstreut sind, sich jedoch in ihrer Intoleranz gegenüber Menschen einer anderen Rasse eng verbunden fühlen. Ohne dieses Thema auch nur annähernd erschöpfend zu beschreiben, zeigt Diagramm 6 doch die große Bandbreite potentieller Ergebnisse der Umwälzungen in der sozialen Zusammensetzung der Gesellschaft sowie ihren Ansichten und Werten.

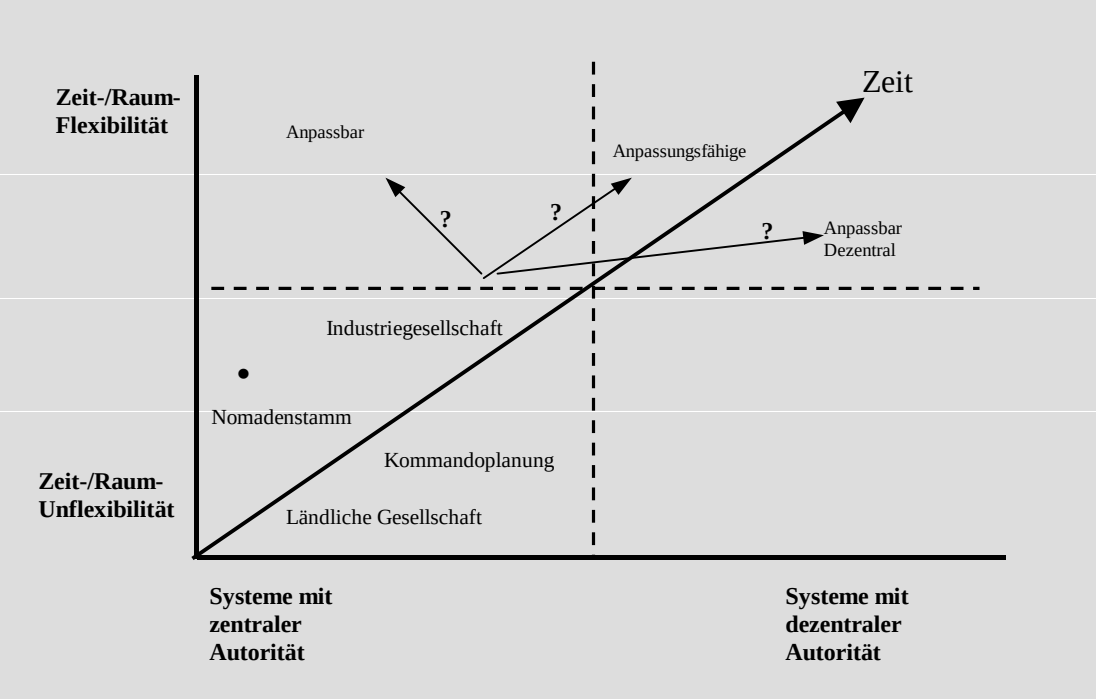
Diagramm 6: Gesellschaftliche Zusammensetzung, Offenheit und Toleranz – virtuell und physisch



Welche Tendenzen dominieren, wird sich weisen. Zu den einflussreichen Triebkräften, die letztendlich eine größere Offenheit und Akzeptanz von Unterschieden forcieren können, gehören die oben erörterten Trends in Richtung auf eine wissensintensivere Produktion und eine letztendliche Verschmelzung von Angebot und Nachfrage. Derartige Änderungen werden nahezu zwangsläufig mit größeren technischen Fortschritten einhergehen, die Kontakte und Austausch auf allen Gesellschaftsebenen erleichtern – von der lokalen bis zur globalen Ebene. Dieser Überfluss an Zwischenverbindungen wird wahrscheinlich gleichzeitig mit den gegenseitigen Abhängigkeiten bestehen und diese sogar ergänzen. Starke Formen gegenseitiger Abhängigkeit sind relativ unausweichliche Aspekte einer verfeinerten wirtschaftlichen Arbeitsteilung (wiederum auf lokaler und globaler Ebene) und der Realität unseres gemeinsamen ökologischen Schicksals auf einem kleinen Planeten. Isolation oder Rückzug aus dem offenen Handel, uneingeschränkte Beziehungen und globale Zusammenarbeit erscheinen als armselige, ineffektive Alternativen. Autarkie übt nicht genug Anziehungskraft aus, um die Menschen von Produktivitätsgewinnen durch Spezialisierung und Austausch oder der Pflicht zur Zusammenarbeit in Umweltfragen wie der Klimaveränderung wegzulocken, die Grenzen und politische Gräben überwindet, ohne auch nur um Erlaubnis zu fragen.

Eine stark zusammenhängende Welt mit einem hohen Maß gegenseitiger Abhängigkeit, das messbar ist und von den meisten Menschen anerkannt wird, mag auch das Gedeihen von Organisationsmodellen und Verantwortungs-/Autoritätssystemen fördern. Diagramm 7 untersucht diese Optionen hinsichtlich der Flexibilität in Zeit und Raum und dem Maße, in dem Autorität oder Entscheidungsbefugnisse zentralisiert sind. Die geradeste Linie findet sich wohl in der Beziehung zwischen Zeit-/Raum-Flexibilität und zwischen Zusammenhang/Abhängigkeit. Es mag etwas mondän erscheinen, aber ein Überleben von den Früchten des Landes und insbesondere das Abstempeln der Stechuhr am Fabriktor lassen wenig Raum für Flexibilität bezüglich des wann und wo man arbeitet und lebt. Industriegesellschaften gleichen diese Zeit-/Raum-Inflexibilität durch relativ offene Arbeitsmärkte aus, die über die Verschiebung von Arbeitsplätzen Flexibilität schaffen. Künftig wird es denkbar sein, dass eine zunehmend komplizierte Arbeitsteilung und effiziente Kommunikationsstrukturen es Menschen ermöglichen werden, wann und wo auch immer zu arbeiten und zu leben – ohne dafür ihre Arbeitsbeziehungen oder Sozialbindungen aufzugeben. Rund um die Uhr und um die Welt könnte die Verfügbarkeit kreativer Mitarbeiter und vertrauenswürdiger Gemeinschaften ein ungeahntes Maß an Zeit-/Raum-Flexibilität im täglichen Leben der Menschen schaffen. In dieser Zukunft ist der Einzelne in der Lage zu wählen, wann und wo er arbeiten und leben möchte, ohne die Zwänge oder Grenzen, die ihm heute von den immer noch vorhandenen Gewohnheiten und Regeln des Massenzeitalters aufgezwungen werden.

Diagramm 7: Zeit-/Raum-Flexibilität und Dezentralisierung



Bei den Autoritätssystemen scheint eine grundlegende historische Unterströmung zu herrschen, die zur Erosion der autokratischen Zentralmacht führt – zu Hause, im Betrieb und in der Gesellschaft insgesamt. Die in diesem Jahrhundert im Namen der Demokratie, des Feminismus und der Religionsfreiheit geschmiedeten Änderungen waren in vielerlei Hinsicht höchst dramatisch. Für große Teile der Menschheit wurde die willkürliche Absolutherrschaft des Vaters, Ehemannes, Klerus, Vorgesetzten, Fürsten oder Politikers erheblich eingeschränkt. Zwar sind die Zukunftsaussichten ungewiss, langfristiges Streben nach mehr Freiheit könnte sich jedoch mit der Entwicklung größerer wirtschaftlicher Autonomie des Einzelnen verbinden und so eine noch größere Machtverteilung über alle gesellschaftlichen Gruppen hinweg fördern. Die individuelle Selbstbestimmung nicht nur als Verbraucher oder Hersteller kann an Bedeutung gewinnen, wenn Kinder, Ehegatten, Arbeitnehmer und Bürger mehr Rechte, Verantwortung und Wahlmöglichkeiten gewinnen (oder aufgestülpt bekommen). Wie eine Gesellschaft mit derart radikal dezentralisierten Autoritätssystemen funktionieren kann, ist nicht leicht zu ergründen. Zweifellos findet man dieselbe Ratlosigkeit, wenn Eltern sich den Forderungen ihrer Kinder nach mehr Unabhängigkeit oder Häuptlinge mit demokratischen Rebellionen konfrontiert sehen. Sicher ist jedoch, dass die Fähigkeit, persönlich Verantwortung zu übernehmen und sinnvoll auszuüben, in hohem Maße mit der individuellen Lernfähigkeit zusammenhängt. In diesem Sinne gehen dezentralisierte Autoritätssysteme und die lernende Gesellschaft Hand in Hand.

Beim Übergang zur ständigen Selbstentdeckung als Verbraucher/Hersteller und individueller Verantwortung/Einbindung als Bürger des Planeten Erde werden heutige Praktiken und Kompetenzen in beträchtlichem Maße überschritten. Aus heutiger Sicht scheint der Einzelne ebenso wie die Institutionen schlecht zur Übernahme der Last der Kreativität und

Selbststeuerung ausgerüstet, die das tägliche Leben in der rechten oberen Ecke von Diagramm 7 kennzeichnet. Das Wissen, das notwendig ist, um in jeder Dimension des täglichen Lebens ständig Entscheidungen treffen und die Initiative ergreifen zu können, scheint zu groß zu sein, als dass eine derartige Gesellschaft überleben könnte. Bevor wir jedoch diese Zukunftsoptionen als undurchführbar verwerfen, sollte man bedenken, dass die Vorausschau stark mit dem Blick zurück zusammenhängt. Damit ist gemeint, dass größere sozioökonomische Veränderungen die grundlegenden individuellen und institutionellen Kompetenzen schon immer so lange zu überfordern schienen, bis sie eintraten.

Betrachten wir zum Beispiel die Einführung der Schulpflicht zusammen mit der Wanderungsbewegung großer Bevölkerungsgruppen in die Städte und in landwirtschaftsferne Beschäftigungsverhältnisse. Im Laufe der Jahre wechselten ganze Populationen, die ihr Leben am Lauf der Sonne und der Jahreszeiten ausgerichtet und ihr Wissen unmittelbar von einem Familienmitglied zum nächsten weitergegeben hatten, in eine Existenz, die von der Uhr regiert und vorwiegend von den Verhaltensmustern und kognitiven Zielen strukturiert wurde, die ihnen von den Massenschulsystemen aufgezwungen wurden. Angesichts dieses Vergleichs kann das Leben an der Schwelle zum 21. Jahrhundert als erheblich komplexer beschrieben werden als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Nur die Mittel zum Überleben – Alphabetisierung, gemeinsame Verhaltenskodizes, Telekommunikation, Regierung usw. – haben Schritt gehalten. Obwohl sich der Bauer des 19. Jahrhunderts in unseren hektischen Städten wahrscheinlich wie ein Fisch auf dem Trockenen fühlen würde, bewältigen die meisten in der heutigen Zeit geborenen und aufgewachsenen Menschen den Tag mit wahrscheinlich demselben Maß an Gleichmut wie ihre Vorfahren. Lässt man die häufige Überschätzung des „Jetzt“ beiseite, die so gerne glauben macht, dass die heutige Zeit am kompliziertesten ist und die schnellsten und radikalsten Änderungen vollzieht usw., ist es möglich, dass mit der Änderung unserer Umgebung auch unsere Fähigkeit, diese Änderungen zu bewältigen, wächst. Wenn wir uns also von der Geschichte leiten lassen, mag man auf einen – mehr oder weniger steinigen – Pfad treffen, der uns von den noch relativ passiven Gesellschaften aus der Zeit der Massenproduktion zu den aktiveren Lerngesellschaften der Zukunft führt.

Der Weg dorthin ist zweifellos ein komplexer, langwieriger Prozess. Es besteht sogar die Möglichkeit, dass sich die Menschheit unterwegs für eine andere Richtung entscheidet oder die Geschwindigkeit und Art der Veränderungen ändert, so dass die Welt mehr oder weniger bleibt, wie sie heute ist. Wenn jedoch die Kräfte, welche die lernende Wirtschaft und Gesellschaft forcieren, Überhand behalten, besteht die Chance, dass einer der primären Bausteine die Transparenz des Humankapitals verbessert. Transparenz hängt in hohem Maße davon ab, dass man besser – leichter verständlich, vertrauenswürdig, kostengünstig – messen kann, was die Menschen wissen.

2.3. Schlussfolgerung: Auf dem Weg zur Transparenz des Humankapitals

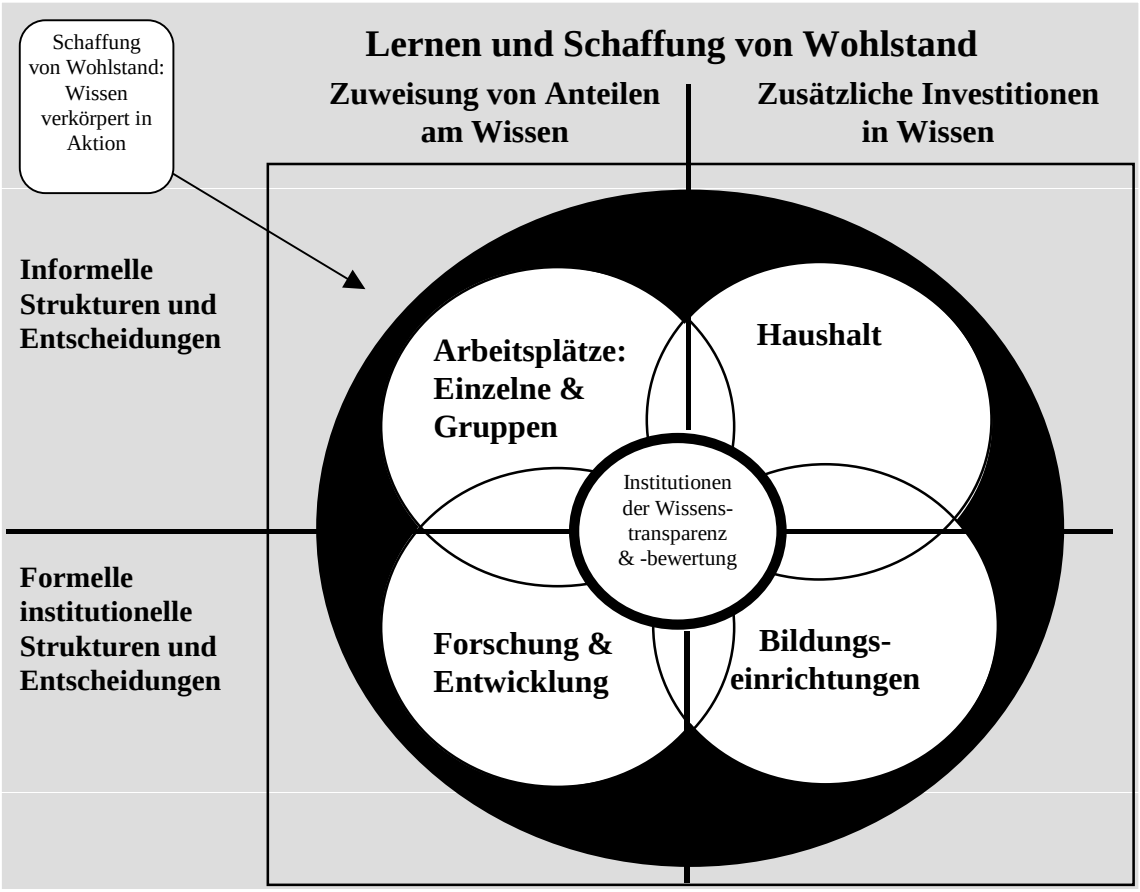
Jedes Zeitalter hat mit seinen eigenen Methoden festzustellen gewusst, was die Menschen können. Lange Zeit war es nicht so wichtig, die verschiedenen Arten von Kompetenzen und deren Menge in feinen Abstufungen zu unterscheiden. Titel oder Bezeichnungen für die soziale Stellung boten allgemein eine zutreffende, wenn auch ungenaue Gewähr für die Kompetenzen einer Person – Ritter konnten kämpfen, Priester erteilten die letzten Sakramente, Gildemeister kannten ihr Handwerk. Vor allem in diesem Jahrhundert wurden Zeugnisse von Bildungseinrichtungen zum Mittel der Wahl, die eine bestimmte Mindestfähigkeit auf einem bestimmten Gebiet belegten. Ein Zeugnis der höheren Schule erlangte die Bedeutung, dass der oder die Betreffende wahrscheinlich rechtzeitig zur Arbeit kommen würde und man gewöhnlich grundlegende Lese- und Rechenfähigkeiten erwarten konnte. In den geregelten und anerkannten freien Berufen, wo jemand sich durch ein Schild an der Tür als Arzt oder Anwalt auswies, konnte man erwarten, dass sie die grundlegenden Fähigkeiten ihres Berufsstandes beherrschten. Bis vor kurzem reichten diese eher vagen, normalerweise informationsbezogenen (Jahre der Schulbildung, Prestige der Universität) Indikatoren aus, um eine Arbeit zu finden und die Investitionen der Menschen in ihr Humankapital in eine bestimmte Richtung zu lenken. Auf jeden Fall gab es keine große Auswahl. Die am bereitwilligsten anerkannten Nachweise für erworbenes Humankapital beruhten und beruhen nahezu ausschließlich auf dem erfolgreichen Abschluss der Schulpflicht. Das war im Zeitalter der Massenproduktion auch gerade recht.

Eine lernende Wirtschaft und Gesellschaft muss wesentlich weiter gehen. Der größte Bruch mit gängigen Praktiken wird wahrscheinlich vollzogen, wenn man misst, was die Menschen wissen, unabhängig davon, wie sie ihre Fähigkeiten erworben haben. Dies ist ein radikaler Schritt, der die harte Schule des Lebens potentiell auf eine Stufe mit der Harvard-Universität stellt. Er bedeutet auch, dass Unternehmer, deren erste Unternehmungen mit hoher Wahrscheinlichkeit schiefgehen werden, die Aktiva ihres Lernens durch Anerkennung ihrer mühsam erworbenen Fähigkeiten immer noch zu Markte tragen können. Eine derartige „Entschädigung“ für Investitionen in das Lernen hat gute Chancen, letztendlich die Anreize zu schaffen, die das bisher erfolglos verfolgte Ziel einer breiteren Teilnahme am lebenslangen Lernen in die Realität umsetzen. Des Weiteren könnte ein wesentlich feineres, subtileres Messverfahren für das Wissen der Menschen die Zuordnungen durch den Einzelnen, den Kollegen und den Arbeitgeber, der mehr in Humankapital investieren oder vorhandenes Wissen besser nutzen möchte, wesentlich verbessern. Diagramm 8 zeigt diese Beziehungen im Hinblick auf die Quellen, Anwendungen und Bewertungsverfahren für das Wissen von Menschen – immer im Verhältnis zur Schaffung von Wohlstand.

Zumindest in den meisten OECD-Ländern liegt der Schwerpunkt zur Zeit eindeutig auf den Geschehnissen im rechten unteren Quadranten von Diagramm 8. Die Quellen des Lernens mit dem höchsten Ansehen sind die Bildungseinrichtungen. Erfahrung und andere Wege des Kompetenzerwerbs werden nicht weiter beachtet und erhalten keine größere offizielle Anerkennung. In der Mitte des Diagramms zeigt sich, dass die heutigen Einrichtungen der

Wissenstransparenz und -bewertung auch stark zugunsten der formalen Bildungseinrichtungen voreingenommen sind, die das staatlich sanktionierte Recht zur Bescheinigung von „erreichten Bildungszielen“ besitzen. Dies ist eine eifersüchtig gehütete Macht von immenser wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedeutung. Die Zuteilung des Anteils am Humankapital und die Investitionssteigerungen in Form von Kompetenzerwerb werden von diesem Meldesystem und den zugehörigen Anreizen und Abschreckungen in starkem Maße beeinflusst.

Diagramm 8: Lernen und Schaffung von Wohlstand



Eine lernende Wirtschaft und Gesellschaft wird das, was Menschen wissen, weit offener, effizienter und differenzierter betrachten müssen – unabhängig von der Quelle des Wissens. Anderenfalls ist es wahrscheinlich nicht möglich, die erforderliche Intensität kontinuierlichen Lernens zu erreichen. Entscheidungen über steigende Investitionen und die Zuerkennung vorhandenen Humankapitals muss wesentlich leichter und effizienter werden, als dies heute der Fall ist. Es ist nicht einmal weit her geholt zu behaupten, dass die Überlebensfähigkeit jeglicher Gesellschaftsordnungen, in denen Lernen die zentrale Tätigkeit darstellt, davon abhängt, dass ein hohes Maß an Transparenz hinsichtlich des Wissens und Könnens von Menschen erreicht wird. Eine derartige Transparenz mag sogar das Schlüsselelement sein, durch das eine wissensintensive Produktion, die vollständige Integration von Angebot und Nachfrage, die allgemeine Verbreitung ständiger, aktiver Kreativität sowie der Sprung in

gesellschaftlichem Engagement und sozialer Verantwortung möglich werden, die für das Funktionieren einer vollkommen flexiblen und dezentralisierten Gesellschaftsordnung wesentlich sind.

Zweifellos bedeutet eine derart umfassende Transparenz hinsichtlich der Kompetenzen einer Person auch, dass sich vorhandene Erwartungen und Institutionen grundlegend ändern und anpassen müssen. Der Aufbau von neutralen, flexiblen diversifizierten und effizienten Systemen zur Bewertung früheren Lernens hängt von der Entwicklung geeigneter Normen, Regeln, Organisationen und Beziehungen ab. Diese werden sich natürlich entsprechend den jeweiligen lokalen, nationalen und regionalen Traditionen unterscheiden. Kein einzelnes Modell, keine Methode wird für alle Umstände passend sein, sondern bereits jetzt besteht eine beeindruckende Vielzahl an unterschiedlichen Initiativen. Leider haben die meisten laufenden Versuche, das Wissen von Menschen anzuerkennen und zu validieren, die Tendenz, isolierte Programme in dem einen oder anderen Bereich zu sein – Firmen oder Schulämter, Universitäten oder Standesvertretungen. Dementsprechend sind diese Unternehmungen fragmentarisch und häufig so sehr isoliert, dass die Bewertungsmethoden bzw. Kategorien jedes Mal in einem aufwendigen Verfahren neu erfunden werden mussten. Die meisten Initiativen bewerten überdies Kompetenzen bestenfalls anhand von früheren Beschäftigungsverhältnissen und Bildungskategorien. Die Messung von Humankapital vor allem an Tätigkeiten und Nachweisen aus dem Zeitalter der Massenproduktion (selbst im Dienstleistungsbereich) führt zu zwei großen Problemen.

Erstens ist es zu inflexibel und engstirnig, das Wissen von Menschen anhand der Maßstäbe von gestern zu messen. Dies kann man mit dem Unterschied zwischen zwei Arten von Internet-Suchmaschinen wie Yahoo und Alta Vista vergleichen. Bei Yahoo gibt es vordefinierte Kategorien, die häufig selbst bei großer Aktualität nur eine relativ grobe Einteilung der Welt in einige wenige Überschriften bieten. Alta Vista und andere Volltextsuchmaschinen bieten dagegen die uneingeschränkte Möglichkeit, genau die Informationen zu finden, die man sucht, indem man für die bestimmte Anfrage geeignete Worte eingibt. Beide Ansätze sind nützlich, je nachdem, was man braucht und wie man lieber sucht. Eine lernende Wirtschaft und Gesellschaft, die davon abhängt, dass kreative, freigeformte Verbindungen leicht eingegangen werden können, muss also aktuelle, nicht weiter eingeschränkte Informationen darüber erhalten, was Menschen wissen. Hier könnte ein Patentbüro-Modell ein lehrreiches Vorbild sein.

Dabei, und dies ist das zweite Problem, sind Innovationen in diesem Bereich streng von erworbenen Interessen abhängig. Betrachten wir die vier offensichtlichsten Interessengruppen: Individuen wünschen sich natürlich, dass ihre Kompetenzen nur im besten Licht dargestellt werden. Lehrer und ihre Interessenvertreter wünschen sich für ihre Schüler die höchste Anerkennung. Arbeitgeber – traditionelle Firmen ebenso wie Gemeinschaftsproduzenten von integriertem Angebot und Nachfrage – sind eindeutig daran interessiert, nur die Mindestqualifikation zu bezahlen, die sie zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe benötigen. Regierungen hoffen, dass auf angemessene Weise in die Kompetenzen, die allgemein für das öffentliche Wohlergehen vorteilhaft sind, investiert wird, und zwar über das hinaus, was

Einzelpersonen oder Organisationen aufgrund ihrer jeweils engeren Interessen finanzieren würden. Da jede dieser Interessengruppen ein anderes, häufig entgegengesetztes Ziel verfolgt, ist es nicht verwunderlich, dass Fortschritte nur langsam erzielt werden können. Um die gesellschaftlichen und politischen Impulsgeber, die eine präzise, kostengünstige und weit verbreitete Bewertung dessen, was ein Mensch kann und weiss, ermöglichen, tatsächlich einzuführen und im großen Maßstab zu verbreiten, sind erheblicher Einfallsreichtum und politische Hartnäckigkeit gefragt.

Trotz der Schwierigkeiten treiben die Bedürfnisse der lernenden Wirtschaft und Gesellschaft Systeme zur Steigerung der Transparenz von Humankapital voran. Überall entstehen bessere Möglichkeiten, die einzigartige Mixtur von Kompetenzen und Nachweisen des Einzelnen leichter zu bewerten. Die Menschen wollen sich bewerten lassen, um ihr Wissen ertragreicher verwerten zu können. Firmen versuchen, die Kompetenzen von Arbeitskräften aufzuwerten und zu verbessern. Die Bildungsinstitutionen beginnen, häufig als Reaktion auf den Wettbewerbsdruck, Wissen, das außerhalb ihrer jeweiligen Einrichtungen erworben wurde, anzurechnen. Und der öffentliche Sektor verdoppelt seine Anstrengungen, das Lernen in der gesamten Gesellschaft zu validieren und zu stimulieren. Dementsprechend ist es heute einfacher, das Wissen und Können von Menschen zu messen, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Zwar sind noch vielerlei Hürden zu überwinden, insbesondere, wenn man sich zum Ziel gesetzt hat, das auf den vorstehenden Seiten skizzierte Maß an Transparenz beim Humankapital zu erreichen.

Trotz der ermutigend scheinenden Anforderungen einer lernenden Gesellschaft muss man frühere Erfolge wie die Einführung der Schulpflicht oder der Patentämter in Erinnerung behalten. Vor über einem Jahrhundert musste man, um sich ein Funktionieren und einen Nutzen von allgemeiner Bildung oder der Rechtsmechanismen über geistiges Eigentum vorstellen zu können, plausible langfristige Trends ebenso wie wünschenswerte Zukunftsziele untersuchen. Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage – warum sollte man Humankapital messen – erfordert eine ähnliche Bereitschaft, die Wünsche der Menschen vor dem Hintergrund dessen zu prüfen, was in einer oder zwei Generationen durchführbar sein könnte.

3. Mobilität und sozialer Zusammenhalt

Éric Fries Guggenheim

Ein seltsamer Titel für einen Vortrag bei einer Agora-Konferenz zum Thema der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen, der weder auf die nicht formal erworbenen Kompetenzen, noch ihre Bewertung oder Anerkennung verweist. Dennoch steht die Anerkennung von Kompetenzen im Mittelpunkt der Diskussion, weil sie der Schlüssel zur Wiederherstellung des durch kurzfristige Flexibilität bedrohten sozialen Zusammenhalts ist, die Entwicklung der individuellen, sozialen und beruflichen Mobilität unterstützt und damit eine wirklich lebensbegleitende Weiterbildung begünstigt. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

3.1. Sozialer Zusammenhalt bedroht

Während die Welt durch immer schnellere Verkehrsmittel immer mehr zusammenrückt und sich zwischenmenschliche Kontakte durch die explosionsartige Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien immer mehr beschleunigen, wird der Abstand zwischen den sozialen Gruppen immer größer. Bis zum Ende der 60er Jahre herrschte allgemeines Wirtschaftswachstum, der Zugang zum Arbeitsmarkt war kaum mit Schwierigkeiten verbunden und bot allen Gesellschaftsgruppen die Möglichkeit, am erzielten Mehrwert entsprechend ihrer Beteiligung am Wirtschaftsleben teilzuhaben. Doch seit den frühen 70er Jahren kam es infolge veränderter Produktions- und Handelsbedingungen für Güter und Dienstleistungen zu großen Unterschieden bei der Beteiligung am Bruttoinlandsprodukt und der Verteilung des Mehrwerts zwischen den verschiedenen Gesellschaftsgruppen.

Mit der Öffnung der Märkte für Güter und Dienstleistungen und dann der Finanzmärkte begannen instabile, turbulente Zeiten, in denen die Unternehmen einem ständigen Anpassungsdruck ausgesetzt waren. Nun sind die Unternehmen aber sehr stark in der unmittelbaren Gegenwart verhaftet und haben nur wenig Neigung zum langfristigen Planen. Bei konstantem Wachstum können sich die Unternehmen eine mittel- und langfristige Planung erlauben, eine breitere kollektive Sicht ihrer gesellschaftlichen Organisationsrolle entwickeln und auf der Grundlage sozioökonomischer Indikatoren eine soziale Bilanz erstellen, weil der Faktor Arbeit als Ressource angesehen wird, die es wirksam zu nutzen gilt. Doch in konjunkturschwachen Zeiten besinnen sich die Unternehmen dann wieder auf den einzigen Indikator zurück, der von den Verfechtern des liberalen Denkens und des freien Wettbewerbs anerkannt wird, d.h. auf den Gewinn, und betrachten den Faktor Arbeit wieder nur als reinen Kostenfaktor.

In den letzten 25 Jahren des 20. Jahrhunderts ist der Lohnanteil am Mehrwert konstant zurückgegangen. Effizienz- und Produktivitätsstreben führten zu ständigen Versuchen, die Arbeitskosten zu senken und überschüssige Arbeitsplätze abzubauen. Diese Art des Personalmanagements trägt einen Namen: Beschäftigungsflexibilität. Bernard Bruhnes ([12]) zum Beispiel unterscheidet hier fünf Arten von Flexibilität: die externe quantitative Flexibilität (Entlassungen, Einstellungen), die interne quantitative Flexibilität (flexible Arbeitszeitgestaltung: Halbtagsarbeit, Teilzeitarbeit) und die funktionale Flexibilität (veränderte Arbeitsrhythmen, Aufteilung des Arbeitstages in mehrere Zeitabschnitte, vielseitige Verwendbarkeit) sowie Ausgliederung (befristete Arbeitsverträge, Leiharbeit) und Lohnflexibilität (Erfolgsbeteiligung, individueller Leistungslohn).

3.1.1. Mikroökonomische Auswirkungen

Beschäftigungsflexibilität ist ein Konzept im Zusammenhang mit dem mikroökonomischen Verhalten der Unternehmen, denn sie entscheiden über Entlassungen, Einstellungen oder den Einsatz von Leiharbeitnehmern. Flexibilität wird den Beschäftigten im Allgemeinen aufgezwungen, und dies im Namen einer unumgänglichen, unbestreitbaren und wirtschaftlichen Vernunft.

Diese kurzfristigen Personalverwaltungsmaßnahmen können in einigen Fällen zwar der letzte Rettungsanker für Unternehmen mit leer gefegten Auftragsbüchern sein, doch sind sie für die Unternehmen immer schmerzhaft und kostspielig. In den westlichen Volkswirtschaften sind Entlassungen stets mit Kosten (Abfindungen) verbunden. Außerdem haben auch Einstellungen, die vorgenommen werden müssen, sobald die Geschäfte des Unternehmens wieder anziehen, ihren Preis. Die Suche nach neuen Mitarbeitern ist teuer, und die Unternehmen wissen natürlich nie im Vorhinein, welchen Einsatz ein neuer Beschäftigter an den Tag legt.

Wahrscheinlich noch schwerwiegender und auch mit Kosten verbunden sind jedoch die Auswirkungen auf die im Unternehmen verbleibenden Arbeitnehmer, sobald die Kündigungsmaschinerie einmal in Gang gesetzt worden ist. Unternehmen oder Branchen, die dafür bekannt sind, kurzfristige Probleme durch Entlassungen zu lösen, können keinen großen Einsatz von den Beschäftigten erwarten. Der Rückgriff auf den externen Markt mag verlockend sein, doch hat er einen hohen Preis und sollte folglich gut überlegt werden.

Natürlich können Personaleinstellungen vom externen Markt den Vorteil haben, dass jüngere Arbeitskräfte in das Unternehmen kommen, die ihre Ausbildung erst vor kurzer Zeit abgeschlossen haben und sich deshalb leichter an die neuen Technologien anpassen. In einigen Fällen können hier sogar Einstellungshilfen in Anspruch genommen werden. Abgesehen davon, dass gut ausgebildete und hoch qualifizierte Beschäftigte sich nur

([12]) Bernard, Bruhnes; Jacques, Rojot; Wolfram, Wassermann. *La flexibilité du marché du travail: Nouvelles tendances dans l'entreprise*. Paris: OECD, 1989.

schwerlich an ein Unternehmen binden lassen, das ihnen keine echten Aufstiegsmöglichkeiten bietet, führt ihre Einstellung manchmal zu Problemen bei der praktischen Zusammenarbeit mit den anderen, weniger gut ausgebildeten oder geringer qualifizierten Beschäftigten des Unternehmens, die sich aber aufgrund ihrer Erfahrung mit der täglichen Arbeit besser auskennen. Daher ist niemand an einer Veränderung der Alterspyramide in einem Unternehmen interessiert.

Es ist nicht möglich, alle alten, kompetenten und erfahrenen Beschäftigten loszuwerden. Die älteren Arbeitnehmer glauben, dass die neu eingestellten Beschäftigten ihnen ihre Aufstiegschancen nehmen, die sie doch in ihren Augen zu Recht für sich beanspruchen. Den jungen Kollegen werden wiederum nur begrenzte Aufstiegschancen geboten, da sie meist für Arbeitsplätze mit nur geringen Zukunftsaussichten eingestellt werden. Bei diesem Spiel sind alle Verlierer, in erster Linie die Unternehmen.

Vorruhestandsregelungen werfen ähnlich gelagerte Probleme auf, da sie jüngeren Beschäftigten einerseits zwar bessere Aufstiegschancen bieten, doch andererseits zu einer unausgewogenen Alterspyramide im Unternehmen führen. Zunächst steigen die jüngeren Arbeitnehmer zu schnell die Karriereleiter empor, dann wird ihr weiterer Aufstieg blockiert. Durch den Vorruhestand verlieren die Unternehmen außerdem Arbeitnehmer mit reicher Erfahrung und Kompetenz, deren Nutzen sich weniger in ihrer Produktivität pro Stunde bemessen lässt, die natürlich auch abnehmen kann, als vielmehr in der Interaktion mit den anderen Kollegen, die in den immer weniger vom Taylorismus geprägten Produktionsprozessen immer wichtiger wird, sowie in ihrer Fähigkeit, jüngeren Kollegen Wissen zu vermitteln, und in ihrem Gespür für Unregelmäßigkeiten, d.h. in ihrer Fähigkeit, eine Störung vorauszuahnen, bevor sie eintritt.

Zur Vermeidung der mit ständigen Entlassungen und Neueinstellungen verbundenen Kosten, die bei einem derartigen Personalmanagement zum Abbau überschüssiger Arbeitskräfte unvermeidlich sind, wurden in den vergangenen Jahren verstärkt ungesicherte Arbeitsverhältnisse geschaffen. In Frankreich betrug der Anteil ungesicherter Arbeitsverhältnisse bei den Neueinstellungen im Jahre 1994 70%. Insgesamt haben nur noch 55% der erwerbstätigen Bevölkerung ein festes Arbeitsverhältnis (1970 waren es noch 76%).

Ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse haben manchmal jedoch auch für die Beschäftigten selbst einige Vorteile. Befristete Arbeitsverträge können als eine Art Sieb genutzt werden und bieten den Unternehmen somit die Möglichkeit, eine Vorauswahl zu treffen, bevor sie neue Arbeitskräfte endgültig mit unbefristeten Arbeitsverträgen einstellen. Gering qualifizierte Arbeitskräfte, die Schwierigkeiten haben, eingestellt zu werden, haben in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis wiederum die Chance zu zeigen, was sie tatsächlich können. Leiharbeit wird von Arbeitnehmern manchmal als ein Freiraum genutzt, um auszuloten, welcher der potentiellen Arbeitgeber am meisten bietet. Nichtsdestoweniger wird die Aufteilung des Arbeitsmarktes in zwei Bereiche, die sich im Hinblick auf die Löhne, die Integration in das Unternehmen und die mit der Arbeit verbundenen sozialen Rechte

(Bildungsmöglichkeiten, Erfolgsbeteiligung, Sachleistungen) unterscheiden, durch diese ungesicherten Beschäftigungsverhältnisse zementiert.

Auch wenn ein zweiter Arbeitsmarkt und flexiblere Beschäftigungsverhältnisse in einigen Fällen den Arbeitgebern zugute kommen im Sinne eines stärkeren Lohndrucks, höherer Rentabilität und besserer Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Auftragslagen, so hat diese Entwicklung jedoch auch negative Auswirkungen für die Arbeitgeber. Durch Entlassungen, ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse und Vorruhestandsregelungen können den Unternehmen eben auch Kosten entstehen, die beim Personalmanagement wahrscheinlich nicht genügend berücksichtigt werden.

Die größten Kosten entstehen jedoch auf einer anderen Ebene. Flexibilität nach tayloristischem Muster als Reaktion auf mengenmäßige Veränderungen des Arbeitsanfalls, also die kurzfristige Flexibilität, hat schwerwiegende makroökonomische und insbesondere soziale Auswirkungen.

3.1.2. Makroökonomische und soziale Auswirkungen

Die zunehmende Arbeitslosigkeit, die allgemeine Verbreitung von ungesicherten Arbeitsverhältnissen und Teilzeitarbeit führen zu einer Veränderung des Konsumverhaltens und einer Schwächung der Nachfrage insgesamt. In Krisenzeiten werden Konsumwünsche erst einmal zurückgestellt. Die Haushalte beschränken sich auf den Erwerb wesentlicher Konsumgüter, begnügen sich mit No-Name-Produkten und sind ständig auf der Suche nach den preisgünstigsten Angeboten. Dieses Verhalten ist im Übrigen auch in den Unternehmen zu beobachten, wenn Ersatz- und Einzelteile für die Produktion gekauft werden. Dies führt zu einem allgemeinen Rückgang der Nachfrage und vor allem zur Konzentration der Nachfrage auf geringwertige, oft importierte Waren, die häufig aus Niedriglohnländern mit sehr geringen Standards bei der sozialen Sicherung stammen. Der Verbrauch an inländischen Waren geht zurück, weil Ersparnisse als Sicherheitsreserve angelegt und verstärkt ausländische Produkte konsumiert werden. Dies führt unweigerlich zu einem Rückgang der Nachfrage bei den inländischen Unternehmen, die darin die Bestätigung für die Richtigkeit ihrer Personaleinsparungs- und Flexibilisierungspolitik sehen. Dadurch entsteht dieser Teufelskreis, in den die europäischen Volkswirtschaften geraten sind. In Frankreich z.B. wurde die nationale Beschäftigung durch die unkontrollierte Verbreitung riesiger Supermärkte und die Konzentration des Einzelhandels auf wenige, sehr große Einkäufer eindeutig beeinträchtigt. Im Namen des Schutzes der Haushalte und der Kaufkraft, die mit den Löhnen eng verbunden ist, werden Arbeitsplätze und damit die Einkommen der Haushalte geopfert. Und Frankreich exportiert diese Entwicklung gerade nach Spanien, Portugal und Griechenland.

Die sich zuspitzende Beschäftigungskrise, unter der die am wenigsten qualifizierten Arbeitnehmer und die Beschäftigten des zweiten Arbeitsmarktes wohl am stärksten zu leiden haben, führt in den europäischen Ländern mit ihren umfangreichen sozialen Errungenschaften, die in den Zeiten des Wachstums erzielt wurden, außerdem zu einem überzogenen Anstieg der Arbeitskosten für ungelernte Beschäftigte.

Die Zunahme der Arbeitslosigkeit und der z.T. fast automatische Rückgriff auf Kurzarbeit bei einigen Großunternehmen, für die das bereits zum „üblichen“ Personalmanagement gehört, führen im Gegensatz zum Sinn und Zweck der Kurzarbeit zu geringeren Einnahmen und höheren Ausgaben der Arbeitslosenversicherung. Aus diesem Grund ist eine Neuordnung der Sozialabgaben unabdingbar. Wenn die Sozialabgaben nun aber wie in Frankreich im Wesentlichen mit den Löhnen und Gehältern korreliert sind, steigen natürlich die Lohnkosten. Und wenn durch die Deckelung der Sozialabgaben nicht qualifizierte Arbeit, relativ gesehen, höher besteuert wird als qualifizierte Arbeit, kommt es unweigerlich dazu, dass eine ganze Gruppe Erwerbstätiger von der Beschäftigung ausgeschlossen und dazu verurteilt wird, auf dem zweiten Arbeitsmarkt zu arbeiten oder Sozialhilfe zu beziehen. Damit verstärkt sich der zuvor genannte Teufelskreis der Arbeitslosigkeit weiter.

Ein derart kurzfristiges Personalmanagement wirkt sich wohl am schlimmsten auf sozialer Ebene aus. Drei negative Folgen sind hier zu erwarten:

(a) radikale Dequalifizierung eines großen Teils der erwerbstätigen Bevölkerung;

(b) tiefgreifende Veränderung der Wertvorstellungen und Verhaltensmuster;

(c) Zunahme von normabweichendem Verhalten und Kriminalität.

In den meisten europäischen Ländern gibt es eine Aufgabenverteilung zwischen Schule und Unternehmen: Die Schule vermittelt Allgemeinbildung, manchmal eine erste Berufsausbildung, lehrt Lesen, Schreiben, Rechnen und Technik, bietet zudem die Möglichkeit zur Sozialisation der Einzelnen außerhalb des Familienverbands und trägt somit zur Erziehung der Kinder bei. Die Schule konzentriert sich also auf kognitive und soziale Kompetenzen. Die Qualifizierung der Beschäftigten, egal ob Techniker, Arbeiter oder Angestellte, erfolgt dagegen im Unternehmen, wo sie Berufserfahrung sammeln können. Die Unternehmen konzentrieren sich auf die beruflichen Kompetenzen. Des weiteren hat sich oft auch eine Aufgabenverteilung zwischen Großunternehmen und Kleinbetrieben entwickelt, d.h. in kleinen Unternehmen werden häufig Jugendliche ausgebildet, die ihre Pflichtschulzeit nicht sehr erfolgreich durchlaufen haben. Großunternehmen bieten dagegen Schulabgängern mit einem hohen Bildungsniveau eine Erstanstellung oder Beschäftigten, die ihre Qualifikation in einem Kleinbetrieb erlangt haben, einen Arbeitsplatz mit guten Aufstiegschancen.

Weil die Unternehmer nur noch eine Kernbelegschaft qualifizierter und gut ausgebildeter Beschäftigter behalten, sind junge Arbeitskräfte mit geringer Schulbildung am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffen. Damit ist die bis vor kurzem noch bestehende Möglichkeit dieser Jugendlichen, durch Arbeit in einem Unternehmen eine Qualifikation zu erlangen, nicht mehr gegeben. Folglich schwinden auch die Möglichkeiten, diese ungelernten Schulabgänger auszubilden. Wie von Arthur Schneeberger bereits bei der Agora IV ([13]) aufgezeigt wurde,

([13]) Arthur, Schneeberger. Das Konzept einer Mindestlernplattform. Bildungsinhalte und methoden zur förderung gering qualifizierter personen. *In: Agora IV – Gering qualifizierte Personen am Arbeitsmarkt: Ausblick und politische Optionen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen

suchen sich die Unternehmen selbst in Ländern, in denen die berufliche Ausbildung traditionell in Form einer alternierenden Ausbildung nach dem Muster eines dualen Systems angeboten wird, ihre Auszubildenden immer stärker nach kognitiven und sozialen Kompetenzen aus, über die junge Schulabbrecher nicht verfügen. Um diesem negativen Trend entgegenzuwirken und den Unternehmen Anreize zur Einstellung von Jugendlichen mit geringer Schulbildung zu bieten, wurde eine ganze Reihe von Maßnahmen aufgelegt. Trotzdem gibt es aufgrund des primären oder sekundären Qualifikationsmangels immer mehr Menschen, die vom Beschäftigungszugang ausgeschlossen sind. Die heute ausgeschlossenen Jugendlichen sind jedoch die Erwachsenen von morgen, die Gruppe der künftigen 29- bis 46-Jährigen. Und die schwerwiegendste Auswirkung ist wahrscheinlich, dass es in den Unternehmen bald keine Ansprechpartner mehr geben wird, die diese jungen Menschen mit derselben sozialen Herkunft wie sie selbst bei der Hand nehmen und anleiten können.

Bei den Wertvorstellungen und Verhaltensweisen sind zwei Entwicklungen festzustellen: die Wohlfahrtsgesellschaft breitet sich immer mehr aus, parallel dazu gehen aber alte Formen der Solidarität zurück oder verschwinden sogar.

Da der Zugang zur Beschäftigung für junge Menschen immer schwieriger wird (vor zwanzig Jahren hatten 70% der Jugendlichen unter 20 Jahren einen Arbeitsplatz, heute sind es nur noch 30%), sind sie immer stärker von ihren Familien abhängig. Die Familien aus der Mittelschicht und der unteren Mittelschicht, deren Kinder oftmals als letzten Ausweg ihre Schulzeit verlängern, müssen dafür immer größere finanzielle Opfer bringen. Für Jugendliche, die nicht einmal auf die finanzielle Unterstützung ihrer Familie zählen können, gibt es im besten Fall eine ganze Reihe von Hilfen, mit denen sie ihren Unterhalt bestreiten können. Es stellt sich hier also tatsächlich die Frage nach der Selbständigkeit der Jugend, ihren Möglichkeiten, sich abzunabeln und ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen, es geht ganz einfach um die Chancen der Jugendlichen, bewusste Bürger zu werden, die sich an dem kollektiven Engagement zur Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft beteiligen.

Die traditionellen Formen der Solidarität lösen sich langsam auf. Auch wenn Arbeitslosigkeit nicht der Grund für die Auflösung der Familie ist, so verstärkt sie doch ihre Auswirkungen. Fehlende Stabilität wirkt sich stark auf den Lebensstandard der Familien aus und bringt damit auch die Gefahr mit sich, in eine ungesicherte Lebenssituation zu geraten. Fällt das Einkommen eines allein erziehenden Elternteils weg, so ist das sehr viel schwerwiegender als der Wegfall eines Einkommens in einer Familie, in der beide Eltern arbeiten. Brüchige Familienverbände belasten das seelische Gleichgewicht von Eltern und Kindern, und bei der geringsten Störung, insbesondere auf beruflicher Ebene, kann es zu Konflikten, Brüchen, Scheidungen, nicht gezahlten Unterhaltsleistungen usw. kommen, weil die traditionellen

---

Gemeinschaften, 2000. (Cedefop Panorama series, 5097). Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5097_de.pdf.[Stand vom 21.6.2002]

Diese Veränderungen werden gründlich analysiert in: Lorenz, Lassnigg; Arthur, Schneeberger: Transition from Initial Education to Working Life. OECD-Country Background Report: Österreich, Research report commissioned by the Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Wien, Juli 1997, S. 10ff., 18ff.

sozialen Bindungen immer weniger zur Lösung derartiger Spannungen beitragen. Die gesellschaftliche Vereinzelung nimmt immer mehr zu. Von zehn Arbeitnehmern lebt heute schon gut einer allein, und diese Entwicklung ist bei älteren Arbeitnehmern besonders deutlich. Wie werden sich also Frühverrentungen und die wachsende Arbeitslosigkeit bei Frauen auf das Leben dieser Menschen auswirken, deren soziale Beziehungen sich vorrangig am Arbeitsplatz abspielen? Auch ideologische Überlegungen zur Senkung von Steuern und Abgaben und der aktuelle Trend hin zu einer Gesellschaft, in welcher der Einzelne sich gegen die Lebensrisiken versichern soll, die nicht mehr von der Solidargemeinschaft getragen werden, begünstigen die Auflösung der alten Formen der Solidarität ([14]). Auch wenn ein Wohlfahrtssystem gesellschaftlich gesehen wahrscheinlich keine Vorteile hat, wäre seine Abschaffung erst recht unvorteilhaft, weil es hierdurch zu weiteren oft irreversiblen-Ausgrenzungen kann.

Und dies ist wahrscheinlich die größte Gefahr, die aus der allgemeinen Verbreitung eines kurzfristigen Personalmanagements und einer Flexibilisierung der Beschäftigung für unsere Gesellschaftsstruktur entsteht. Die Ausgrenzung aus der Beschäftigung, aus der Solidargemeinschaft (Gesundheitswesen, Lohnersatzleistungen usw.) und aus der Bildung führen zur Wiederentstehung von Subkulturen und Ghettos, in die sich die Jungendlichen, die Ausgegrenzten und einige Einwanderer der zweiten oder dritten Generation zurückziehen, die vor einem halben Jahrhundert im Laufe von nur einer Generation assimiliert worden wären. Erfunden wurden andere Formen der Solidarität, andere Mittel, mit denen man ein Einkommen erzielen und Zugang zu den Konsummöglichkeiten der „anderen Gesellschaft“ erhalten kann, die man durch den Spiegel des Fernsehens kennt. Eine Gegengesellschaft, die sich anfänglich am Rande unserer Gesellschaft entwickelt, setzt sich eigene Gesetze und Regeln und besetzt ihre Grauzonen durch Kleinkriminalität (Taschendiebstahl, Hehlerei usw.), Drogenhandel, Prostitution usw. und wird schließlich die herrschende Gesellschaft wie ein Parasit unterwandern und kann bei mangelnder Wachsamkeit die Grundlagen der Gesellschaft wie ein echter Parasit zerfressen. Aufgrund von Perspektivlosigkeit und Verbitterung streben einige, nicht wenige Gruppen unserer Gesellschaft nach Vergeltung: Gewalt und Kriminalität sind die Folge. Gewalt und Kriminalität haben jedoch einen sehr hohen sozialen und wirtschaftlichen Preis. Dazu schaue man sich nur an, wie stark eine technisch fortschrittliche und leistungsstarke Volkswirtschaft wie die USA durch Gewalt und Unsicherheit destabilisiert wird, oder wie stark die lateinamerikanischen Gesellschaften, denen es z.B. in Argentinien in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen oder in Brasilien und Chile nach dem zweiten Weltkrieg und nach 1958 auch in Venezuela recht gut ging, durch die extremen Unterschiede zwischen Arm und Reich, den Ausschluss ganzer Bevölkerungsgruppen und die darauf zurückzuführende Gewalt in ihrer Entwicklung zurückgeworfen wurden.

([14]) Bertrand, Fragonard; et al. Rapport de la Commission du Commissariat Général au Plan: *Cohésion sociale et prévention de l'exclusion.* Paris: La Documentation Française, 1993.

Wie lässt sich dieser Teufelskreis durchbrechen? Wie lässt sich die notwendige Anpassungsfähigkeit an die tiefgreifenden Veränderungen in der Produktion und im Konsumverhalten an der Schwelle zum dritten Jahrtausend erzielen? Wie kann der Globalisierungsschock verarbeitet werden, dem die vorherrschende liberale Ideologie Vorschub geleistet hat, und wie kann man gleichzeitig die sozialen Brüche schließen, die unseren Lebensstil bedrohen, und den sozialen Zusammenhalt wieder herstellen?

Natürlich gibt es hier kein Wundermittel. Der soziale Zusammenhalt kann nur wieder hergestellt werden, wenn wir ausdauernd an unserem kollektiven Verhalten arbeiten und wenn alle sozioökonomischen Akteure zusammenarbeiten. Es gilt, die Voraussetzungen zu schaffen, damit allen Mitgliedern der Gesellschaft wieder Perspektiven und eine Zukunft geboten werden können. Dieses Ziel lässt sich weder durch einen Abbau des Systems der sozialen Sicherung, noch durch die Abschaffung des Mindestlohns oder die Dereglementierung des Arbeitsmarktes erreichen und auch nicht durch weniger Staat und mehr Wettbewerb, sondern durch das genaue Gegenteil. In diesem Zusammenhang sagte Jean-Paul Fitoussi ganz richtig, dass Gerechtigkeit kein nachgeordnetes Anliegen sein dürfe, mit der man nur die Wunden verbinde, die durch das Streben nach Effizienz entstanden seien, sondern dass sie die Grundvoraussetzung überhaupt für Effizienz sei ([15]). Und wenn die Anpassung an äußere Zwänge unumgänglich ist und Veränderungen notwendig sind, darf dies trotzdem nicht das Ergebnis einer aufgezwungenen Flexibilität sein, sondern nur einer freiwilligen Mobilität, für die man sich entschieden hat, weil man über notwendige Kompetenzen verfügt und sicher sein kann, dass die Mobilität keine Rückstufung bedeutet.

3.2. Mobilität als Quelle für sozialen Zusammenhalt

Mobilität ist das genaue Gegenteil von Flexibilität. Mobilität bringt zwar eine neue Stelle mit sich, neue Verantwortung, ein neues Unternehmen, einen neuen Arbeits- und/oder Wohnort und beinhaltet damit Flexibilität. Doch Flexibilität wird den Beschäftigten aufgezwungen, wohingegen Mobilität eine freiwillige Entscheidung des Arbeitnehmers ist.

Mobilität kann unternehmensintern oder –extern sein. Man spricht von interner horizontaler Mobilität, wenn ein Arbeitnehmer innerhalb des Unternehmens auf einen anderen gleichgestellten Arbeitsplatz mit derselben Verantwortung und/oder Entlohnung versetzt wird, und von interner vertikaler Mobilität, wenn ein Beschäftigter eine neue Tätigkeit mit größerer Verantwortung mit oder ohne Lohnerhöhung übernimmt.

Die unternehmensexterne Mobilität geht auf den Wunsch nach Aufstieg bzw. beruflicher Verbesserung zurück, den das alte Unternehmen nicht erfüllen kann oder will. Diese Mobilität

([15]) Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale.* Lettre de l'OFCE Nr. 133. Paris: Les Presses de Sciences Po, 1994.

kann auch eintreten, wenn ein Arbeitnehmer einer drohenden Kündigung zuvorkommt oder sein Lebensumfeld, den Kollegenkreis oder seinen Horizont verändern möchte.

In einem sich ständig verändernden Wirtschaftssystem wie dem unseren ist Mobilitätsfähigkeit ein Vorteil. Mobilität ist tatsächlich eine Quelle für gegenseitige Bereicherung: zum einen für das Unternehmen, das einen neuen Mitarbeiter einstellt, der das Unternehmen wahrscheinlich kritischer und objektiver beurteilen kann, als die dort schon länger beschäftigten Arbeitnehmer. Der neue Mitarbeiter hat einen anderen Erfahrungshorizont und kann damit Neues in die Prozesse und Erfahrungen des Unternehmens einbringen. Zum anderen für den Arbeitnehmer, dem die Mobilität ebenso zusätzliche Erfahrungen und die Gelegenheit zum Erwerb neuer Kompetenzen bietet. Mobilität ermöglicht zudem eine soziokulturelle Vermischung und fördert damit die Homogenisierung der betroffenen Bevölkerungsgruppen: Entstehung einer Unternehmenskultur, Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gruppe, zu einem Kollektiv. Die auf Eigeninitiative zurückgehende Mobilität beeinflusst die Gemeinschaft positiv, macht sie offener und erhöht ihren Zusammenhalt.

Mobilität ist zudem meistens mit materiellen Vorteilen (mehr Verantwortung, mehr Gehalt) oder mit ideellen Vorteilen (eine interessantere Arbeit, mehr Selbständigkeit) verbunden. Daher ist sie eine Quelle der Motivation für die Arbeitnehmer.

Aus allen diesen Gründen muss die Mobilität weiter gefördert werden. Neue Produktionsprozesse und Arbeitsorganisationsformen kennzeichnen das Ende dieses Jahrtausends und machen selbständiges Handeln, Anpassungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Zusammenarbeit notwendig. Daher müssen Arbeitnehmer und Arbeitgeber und mehr noch die Gesellschaft insgesamt Kompetenzen und Fähigkeiten entwickeln, die bisher nur unzureichend bewertet wurden.

Wenn ein Arbeitgeber Wert auf selbständig arbeitende Beschäftigte legt, hat er Vertrauen in ihre Kompetenzen, in ihre Anpassungs- und Reaktionsfähigkeit auf unvorhergesehene Ereignisse. Dies setzt folglich eine allgemeine Kenntnis des Produktionsprozesses bei den Beschäftigten voraus, die einen gewissen Abstand erlaubt, damit drohende Schwierigkeiten vorhergesehen werden können. Darauf bezieht sich der berühmte Ausspruch von Fourastié, gemäß dem das „Fehlermanagement“ auf das „Sorgenmanagement“ gefolgt sei. Dies zielt mindestens ebenso auf soziale Kompetenzen (die von Y. Lichtenberger ([16]) als „soziales und zwischenmenschliches Verhalten“ bezeichnet wurde, mit den Schlüsselwörtern Anreiz, Verantwortung und Anpassungsfähigkeit) wie auf technische oder technologische Kenntnisse ab. Doch stehen diese Kompetenzen meist in einem engen Zusammenhang mit dem individuellen Werdegang des Einzelnen, mit durchlebten Situationen, gemachten Erfahrungen und geknüpften Beziehungen.

([16]) Lichtenberger, Yves. Ressources humaines, formation et qualification: renouveler les approches. In: Coriat, Benjamin; Taddéi, Dominique (Herausgeber). *Entreprise France, Made in France 2, Le Livre de Poche*, 1993.

Dies legt nun eine Personalverwaltung nahe, die das genaue Gegenteil von kurzfristigem Personalmanagement ist und auf berufsbezogene Situationen, den Zugang zu Weiterbildung/allgemeiner und „kultureller“ Bildung/Berufsausbildung, auf klare Karriereaussichten, das Klima im Unternehmen sowie die Art der Beziehungen und die Formen der Kommunikation im Unternehmen Wert legt.

Vielseitige Verwendbarkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte haben ihren Preis, der in den Anstrengungen zur Integration der Beschäftigten, Verhandlung von Formen interaktiver Beziehungen im Unternehmen und möglicherweise in einem individuellen Leistungslohn liegt, andererseits jedoch den großen Vorteil, dass alle Fähigkeiten der Arbeitskräfte zu Tage treten: ihr Erfindungsgeist, ihre Flexibilität, ihr persönliches Engagement usw.

Mobilität im Sinne von Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Wissbegier, Vielseitigkeit usw. bietet nun jedoch die Möglichkeit, auf qualitative Veränderungen der Nachfrage, neue Anforderungen im Hinblick auf Varietät und Qualität, aber auch auf mengenmäßige Schwankungen der Nachfrage zu reagieren. Sind diese Fähigkeiten und Kompetenzen vorhanden, kann der Stückpreis von in kleinen Serien gefertigten Waren gesenkt werden, die mit der bisherigen Massenproduktion nach Taylor und Ford nichts gemein haben. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen ermöglichen eine beständigere Qualität, weil sie ein umfassendes Verständnis der Produktionsprozesse sehr viel besser gewährleisten, als das beim Erlernen von einfachen Produktionsmechanismen möglich ist.

Mit einem Personalmanagement, das die interne Mobilität begünstigt, kann sich das Unternehmen an die Marktentwicklungen anpassen, aber mehr noch an die ständigen technologischen Entwicklungen, ohne dass jedes Mal die gesamte Belegschaft verändert werden muss, weil eben alles mit den internen Beschäftigten bewerkstelligt werden kann.

Mit dem Rückgriff auf den internen Personalmarkt verbessern sich außerdem die Chancen der Beschäftigten, z.B. wenn ihnen Fortbildungsmaßnahmen für den beruflichen Aufstieg angeboten werden, manchmal sogar individuelle Fortbildungsgänge (berufsqualifizierende Ausbildungsmaßnahmen), die wiederum die Produktivität erhöhen und den Wettstreit unter den Beschäftigten anstacheln. Dies weckt in den Arbeitskräften außerdem den Wunsch nach Bildung auch außerhalb der Arbeitszeit (das ist nur positiv, weil die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit langsam verwischen) und ermöglicht damit eine vorausschauende Planung der Beschäftigung.

Und das gilt nicht nur für die qualifiziertesten Arbeitnehmer. Hierzu empfiehlt sich die Lektüre der Beilage Initiative-Emploi von Le Monde vom 13. September 1995 ([17]). Unter den erschreckend eintönigen Artikeln dieser Ausgabe von Initiative-Emploi, in der die Sorgen und Zweifel von Führungskräften um die fünfzig angesichts der Flexibilisierung der alten Reglementierungsformen beschrieben werden, findet sich ein kurzer Artikel von Marie-

([17]) Betheder, Marie-Claude. Ici, l’on apprend: Initiative-Emploi. *Le Monde*, Mittwoch, 13. September 1995.

Claude Betheder über die Integrationspolitik für nicht qualifizierte Arbeitskräfte in einem Großunternehmen. In diesem Artikel beschreibt die Autorin, wie von Arbeitsplatzverlust bedrohte Sortiererinnen, Packerinnen und Maschinenführerinnen an CNC-Maschinen ausgebildet wurden. An diesen Ausbildungsmaßnahmen haben auch Hausfrauen und Arbeiterinnen kurz vor der Rente teilgenommen: dem Personalleiter zufolge können sie heute die CNC-Maschine nicht nur bedienen, sondern auch programmieren.

Dies verlangt natürlich eine gewisse Anstrengung von den Unternehmen, aber eben auch von den Beschäftigten und impliziert ein Arbeiten auf „gesunden Grundlagen". Man kann nicht von allen verlangen, dass sie versuchen, sich ständig selbst zu übertreffen, d.h. ihre anfänglichen Funktionen zu vergessen und statt dessen die Aufgaben zu übernehmen, die im Unternehmen notwendig sind, ohne dass hier die Sicherheit gegeben ist, dass niemand seinen Arbeitsplatz verliert. Wie Jean Bué ([18]) richtig geschrieben hat, ist eine flexible Gestaltung der Arbeitszeiten mit einer flexiblen Gestaltung der Beschäftigung unvereinbar, weil Arbeitnehmer in ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen der Forderung nach selbständigem Handeln in der Arbeitswelt wohl kaum nachkommen. Flexibilität und Mobilität vertragen sich schlecht.

Mobilität hat auch für die Beschäftigten ihren Preis. Valérie Aquain, Michel Cézard, Alain Charraud und Lydie Vinck haben in einem hervorragenden Artikel in Travail et Emploi ([19]) sehr gut aufgezeigt, dass sie sich auch auszahlt. Größere Selbständigkeit und Gleichwertigkeit sowie die Umsetzung neuer Technologien sind natürlich ein Vorteil, aber eben auch eine Quelle für stärkere Arbeitsbelastung. So verstärken „die neuen Technologien" die geistige Arbeitsbelastung, weil sie vom Arbeitnehmer mehr Aufmerksamkeit, geradezu einen Zustand der ständigen Wachsamkeit verlangen, da er sich auf ausgewählte Informationsquellen konzentrieren und mit mehreren Problemen gleichzeitig befassen muss. Dies führt zu Nervosität und innerer Unruhe, selbst wenn gleichzeitig die Achtung, die man der Arbeit entgegen bringt, und das Selbstwertgefühl infolge der damit verbundenen höheren Qualifikation zunehmen. Kurz gesagt ist die Mobilität auch für die Beschäftigten nicht kostenlos ([20]). Sie ist mit Anstrengung verbunden, aber mit Anstrengung im besten Sinne des Wortes. Es geht nicht darum, eine Verringerung der Kaufkraft um so und soviel Prozent mehr USt oder eine Aufstockung der Selbstbeteiligung bei der Krankenkasse in Kauf nehmen zu müssen – sondern darum, eine positive Anstrengung für das Kollektiv, im diesem Fall das Unternehmen, und letztendlich eine Anstrengung für sich selbst zu unternehmen: für die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Qualität des beruflichen und sozialen Beziehungsgeflechts. In diesem Sinne zahlt sich die Mobilität, die sich für das Unternehmen rentiert, weil sie die Reorganisation der Arbeit begünstigt, auch für das Gemeinwesen aus.

([18]) Bué, Jean. Les différentes formes de flexibilité. *Travail et Emploi*, 1989, Nr. 41.

([19]) Aquain, Valérie; et al. *Vingt ans d'évolution des conditions de travail.* Premières synthèses de la Dares, März 1994, Nr. 46, S. 81-91.

([20]) Baudet, Marie-Béatrice. *Les nouveaux visages de la subordination.* Paris: Le Monde, 17 Oktobre 1995.

Mobilität muss vorbereitet und entwickelt und kann nicht aufgezwungen werden. Das grundlegende Instrument, mit dem die Kompetenzen und die geistige Einstellung geschaffen werden können, die Mobilität erst möglich machen, ist und bleibt die Ausbildung der Bürger und Arbeitnehmer, nicht nur im Rahmen der Erstausbildung, sondern in Form einer lebensbegleitenden Weiterbildung.

Mobilität baut folglich auf lebensbegleitender Weiterbildung ([21]) auf, und eines der hierzu unabdingbaren Instrumente ist die Validierung von beruflichen Kompetenzen.

3.3. Lebensbegleitende Weiterbildung als Mobilitätsfaktor

Zwischen Qualifikation und Mobilität, interner wie externer, geographischer und branchenübergreifender Mobilität, besteht ein unmittelbarer Zusammenhang.

Qualifikation ist ein komplexer Begriff aus dem zwanzigsten Jahrhundert, der von den Gestaltungsformen der Arbeit, die sich nach dem zweiten Weltkrieg allgemein verbreitet und ihren Höhepunkt Mitte der 70er Jahr erreicht haben, besonders beeinflusst wurde.

Der Begriff der Qualifikation umfasst:

(a) theoretisches Wissen oder Kenntnisse

(b) Know-how und „Know-to-be“ oder Kompetenzen

(c) Rechte und Pflichten, wie z.B. die Berufszulassung, die Stufe in der Hierarchie, Lohn, Sachleistungen usw.

Für den Einzelnen ist Qualifikation eine komplexe Sache, die in der Erstausbildung erworben und durch Weiterbildung, die Edgar Faure ([22]) als „ständige Weiterbildung“ bezeichnet hat, verbessert wird.

Wie ist die Ausbildung des Einzelnen im Laufe seines Lebens aufgebaut? Man wird wohl kaum widersprechen, wenn wir das Leben des Menschen im Hinblick auf seine Ausbildung in drei Phasen unterteilen ([23]):

(a) Bildung/Schulausbildung

(b) Übergang in das Erwerbsleben

([21]) In dieser ersten schrittweisen Annäherung an die Begrifflichkeit soll davon ausgegangen werden, dass „lebensbegleitende Weiterbildung“, „ständige Weiterbildung“ und „lebenslanges Lernen“ zwar keine Synonyme, aber recht ähnliche Begriffe sind.

([22]) Faure, Edgar; et al. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Bericht der internationalen UNESCO-Kommission über die Entwicklung der Bildung. Paris: Unesco, 1972.

([23]) Trautmann, Jacques. Fin de l'idée d'éducation permanente?. In: *Actualité de la formation permanente*, Nr 159, S. 15-24. Paris: Centre INFFO, 1999

(c) Erwachsenenbildung und -ausbildung

Im Hinblick auf die erste Phase ist in ganz Europa ein Trend in Richtung einer längeren Schulausbildung zu beobachten. Diese Verlängerung ist z.T. durch die notwendige Vorbereitung der Arbeitnehmer auf eine immer komplexere Welt gerechtfertigt, aber auch und besonders auf die derzeit bestehenden Schwierigkeiten beim Beschäftigungszugang zurückzuführen.

Die zweite Phase, d.h. der Übergang in das Erwerbsleben, wird immer wichtiger, insbesondere infolge beschäftigungsfördernder Maßnahmen für Jugendliche. Der Übergang ins Erwerbsleben ist eine echte Ausbildungszeit nach dem Muster der alternierenden Ausbildung.

Die dritte Phase, die sich über den längsten Zeitraum im Leben des Einzelnen erstreckt, die Zeit der Erwachsenenbildung, tritt in den Hintergrund. Nur wenige Länder der Europäischen Union, wie z.B. Dänemark, haben die Erwachsenenbildung zu einer Hauptachse ihrer Bildungspolitik gemacht.

Mobilität ist ein Unterpfand des sozialen Zusammenhalts und steht wie gesagt in engem Zusammenhang mit der erreichten Qualifikation, die ständig gepflegt werden muss. Berufserfahrung ist ein wesentlicher Bestandteil der Qualifikation, doch theoretisches Wissen ist genauso wichtig, und allgemeine kognitive Fähigkeiten (Lernfähigkeit) und soziale Fähigkeiten (selbständiges Arbeiten, Anpassungsfähigkeit, Teamfähigkeit) sind in der neuen Produktionsorganisation, die sich am Ende dieses Jahrhunderts immer stärker verbreitet, zu wesentlichen Trümpfen geworden.

Die fortlaufende Ausübung beruflicher Tätigkeiten ohne Unterbrechung durch theoretische Ausbildung zahlt sich zwar im Hinblick auf die Berufserfahrung und das Know-how aus, führt aber zu einer Verschlechterung der Qualifikation, weil die Kenntnisse veralten und die theoretische und allgemeine Sachkenntnis abnimmt.

Eine zu lange Unterbrechung der Berufstätigkeit hat gleichfalls verhängnisvolle Auswirkungen auf die Qualifikation, weil die in der Vergangenheit erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen veralten, selbst wenn die Unterbrechung der Berufstätigkeit die Möglichkeit bietet, eine theoretische Ausbildung zu beginnen oder wiederaufzunehmen

Daraus lässt sich folgern, dass Erwachsenenbildung in jedem Fall lebensbegleitend sein sollte, und die alternierende Ausbildung, mit der die beiden Facetten der Qualifikation, d.h. Kenntnisse und Erfahrungen, Wissen und Know-how, am besten gepflegt werden können, ist eine hierfür wahrscheinlich optimale Lösung. Die alternierende Ausbildung ist im Erwachsenenalter mindestens genauso wirksam wie in dem Alter, in dem normalerweise der Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt.

Die zunehmende Bedeutung allgemeiner, kognitiver und sozialer Kompetenzen hat eine weitere wichtige Auswirkung, weil sie die vielleicht zu stark verteidigte Trennung zwischen

Berufsbildung und Allgemeinbildung, zwischen der Ausbildung des Arbeitnehmers und der Ausbildung des Menschen abschwächt. Allgemeinbildung und Berufsbildung sind zwei Aspekte der menschlichen Entwicklung, beide unterstützen sich gegenseitig. Theoretische Kenntnisse und allgemeine Kompetenzen bilden eine Grundlage für bessere Berufsausbildung und Kompetenzen. Umgekehrt können Berufsausbildung und -erfahrung sich als gute Ausgangsbasis für eine Verbesserung der allgemeinen Kenntnisse, als Ansporn oder Anreiz erweisen, eine Grundausbildung zu absolvieren, weil man oft erst bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten merkt, dass man theoretische Kenntnisse braucht und sich der Unzulänglichkeit der eigenen Kenntnisse auf dieser Ebene bewusst wird: Und weil es heute immer offensichtlicher wird, dass Ausbildung ein ständiger Bildungsprozess ist, der die verschiedenen Aspekte des Wissens miteinander verbindet, wird die Validierung beruflicher Kompetenzen, d.h. die Anerkennung, Bewertung und Zertifizierung von Wissen und Kenntnissen, von Know-how und Know-to-be, die man sich in nicht formalen Lernprozessen angeeignet hat, wirklich sinnvoll.

Lebensbegleitende Weiterbildung ist für alle gedacht, und es gibt unendlich viele unterschiedliche Wissensbereiche und Kenntnisse, wie es auch unendlich viele angestrebte Ausbildungsbereiche und –ebenen gibt.

Die Validierung von Kompetenzen ermöglicht eine Verbindung zwischen Ausbildung und beruflichem Werdegang: So können je nach den angestrebten Kompetenzen die Anstrengungen festgelegt werden, die zur Durchführung eines Ausbildungsprojekts und/oder eines Mobilitätsvorhabens unternommen werden müssen. Durch die Validierung von Kompetenzen kann wertvolle Zeit bei der Ausbildung gewonnen werden, weil Wiederholungen und Überlappungen vermieden sowie Ausbildungszeiten und –kosten gesenkt werden. Die Validierung bietet zudem Gelegenheit zur Messung der tatsächlichen Qualifikation der Belegschaft, was für die Unternehmen, die oft gar nicht genau wissen, über welche Kompetenzen ihre Arbeitnehmer verfügen, mindestens genauso nützlich ist wie für den einzelnen Beschäftigten oder Arbeitslosen, der über keinerlei Anhaltspunkte mehr verfügt, insbesondere, wenn er viele Jahren in ein und dem selbem Unternehmen gearbeitet hat oder seine Berufstätigkeit aufgrund von Arbeitslosigkeit o.ä. zu lange unterbrochen hat.

Die Validierung von Kompetenzen ist folglich selbst eine Phase und ein Instrument des Bildungsprozesses. Daher ist es von grundlegender Bedeutung, dass sie mit einer Anerkennung, Zertifizierung oder einem gesellschaftlich anerkannten Befähigungsnachweis verbunden und legitimiert wird oder es zumindest ermöglicht, in kurzer Zeit eine Anerkennung, Zertifizierung oder einen derartigen Befähigungsnachweis zu erlangen. Daher sollten im Rahmen der Anerkennung von Kompetenzen und im Rahmen der Erstausbildung keine unterschiedlichen Titel, Befähigungsnachweise und Zertifizierungen geschaffen werden. Um die Metapher aus dem Währungs-/Geldbereich von Jens Bjørnåvold aufzunehmen, die er in seinem Artikel über „Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener

Kenntnisse“ ([24]) verwendet hat, halten auch wir die Einführung verschiedener privater Währungen, unterschiedlicher Zertifizierungen, die miteinander in Konkurrenz stehen, aus zwei Gründen nicht für wünschenswert:

(a) Erstens, um das Gesetz von Gresham aufzunehmen, weil „die schlechte Währung die gute vertreibt“. Wenn mehrere Arten der Zertifizierung nebeneinander bestehen, werden alle „mangelhaften Produkte“ eines Systems mit einem Ad-hoc-Zeugnis in der Hand entlassen, das im Grunde noch negativer ist als gar kein Zeugnis und ihnen den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt verwehrt, sie zum Verbleib im zweiten Arbeitsmarkt verurteilt und ihnen keinen Zugang zu weiteren Ausbildungsmaßnahmen mit besserer Qualität bietet.

(b) Zweitens, weil eines der Ziele der Validierung von Kompetenzen darin liegt, unterschiedliche Menschen durch Bildung, Ausbildung, Zugang zu Qualifikation und Erwerb von Kompetenzen in ein gemeinsames Becken zu integrieren. Kurz gesagt geht es um die Verbesserung des sozialen Zusammenhalts. Was zählt, sind die erworbenen Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen und nicht die absolvierte Ausbildung. Auch der eingeschlagene Weg zählt nicht, weil wie allseits bekannt alle Wege nach Rom führen, wichtig ist, nach Rom zu gelangen. Also muss man sich auf den Weg machen. Die Validierung von Kompetenzen ist ein hervorragendes Mittel, um die Menschen zu motivieren, sie zu ermutigen, sich stärker für ihre Bildung einzusetzen, sie anzuleiten, ein persönliches und berufliches Projekt auszuarbeiten und dafür zu sorgen, dass sie sofort mit der Verwirklichung dieses Projekts beginnen. Der Einzelne findet in der Validierung seiner Kompetenzen eine Anerkennung seiner Eigenschaft als „Macher“ seiner gesellschaftlichen Rolle und damit seines Wertes. Die Validierung von Kompetenzen ist ein Mittel zur Erhöhung des Selbstwertgefühls, zum Kampf gegen Minderwertigkeitskomplexe und den Teufelskreis der Dequalifizierung, der fehlende Offenheit, mangelnden Lernwillen und Ausbildungsverweigerung mit sich bringt (Agora IV).

Des Weiteren bietet Neuqualifizierung, zu der die Validierung von Kenntnissen Zugang verschafft, die Möglichkeit, sich durch Arbeit einen größeren Anteil am Bruttoinlandprodukt und am gesellschaftlichen Mehrwert zu sichern. Neuqualifizierung lässt auf bessere Entlohnung der individuellen Anstrengung bei der Herstellung von Gütern und Dienstleistungen hoffen. Und diese breiteren Perspektiven sind ein wichtiger Motivationsfaktor, der nicht vernachlässigt werden darf, weil ja bekannt ist, wie stark die Verschlechterung der Lebensbedingungen, fehlende Stabilität und persönliche Unsicherheit die Grundlagen unserer Gesellschaft bedrohen.

([24]) Bjørnåvold, Jens. Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. In: *Europaïsche Zeitschrift Berufsbildung*, September-Dezember 1997, Nr. 12, S. 82-90. Nachgesehen im Internet: http://www2.training village.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 30.5.2002]

3.4. Zusammenfassung

Die Validierung von Kompetenzen geht von einem hehren Gedanken aus: Jeder kann etwas. Dieser Gedanke ist nobel, weil er auf der Anerkennung des Mitmenschen als Partner und Mitbürger aufbaut, unabhängig von seiner ursprünglichen Qualifikationsebene. Die Validierung von Kompetenzen entspricht dem Willen, die Anstrengungen eines jeden Menschen anzuerkennen, die er im Laufe seines gesellschaftlichen und beruflichen Lebens unternimmt, um sich Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen, die er in der Gesellschaft einsetzen kann. Damit wird des Weiteren anerkannt, dass es verschiedene Wege der Ausbildung gibt. Die Validierung von Kompetenzen steht folglich im Zusammenhang mit einer großzügigen Bewegung der Öffnung dem Anderen gegenüber sowie dem Ethos einer gerechten Bewertung von unternommenen Anstrengungen sowie aufeinander aufgebauten Kenntnissen und Kompetenzen. Sie ist Teil der Überlegung, dass es keinen Grund gibt, jemanden im Vorhinein von dem Recht auf Zugang zu einem vernünftigen Anteil am Reichtum, der in unserer Gesellschaft produziert wird, auszuschließen und auch nicht von der Pflicht, zur Schaffung dieses Reichtums beizutragen. Dies impliziert auch, dass es keinen Grund gibt, das Gesetz des Marktes und die dadurch aufgezwungene Flexibilität als unvermeidlich und unumgänglich anzusehen, und auch nicht den Glauben, dass unsere Gesellschaften ihren Reichtum nur beibehalten können, wenn sie dafür in Kauf nehmen, dass bestimmte Arbeitnehmergruppen ausgeschlossen werden und verarmen.

Gegen den Grundsatz der Flexibilität muß die freiwillige, lohnende Mobilität ins Feld geführt werden. Dies setzt eine Mindestqualifikation der Bevölkerung und damit die Einführung eines lebensbegleitenden Ausbildungsprozesses (Edgar Faure würde von ständiger Weiterbildung reden, das Weißbuch verwendet dagegen den Begriff des lebenslangen Lernens) voraus, bei dem die Anerkennung und Validierung von nicht formal erworbenen Kompetenzen ein wesentliches Werkzeug ist.

Großzügigkeit und Gerechtigkeit sind also die Voraussetzungen für die Wiederherstellung des sozialen Zusammenhalts. Eine ständige Weiterbildung, die dieser Bezeichnung würdig ist und Erstausbildung und Weiterbildung, Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander verbindet, ist eine notwendige Voraussetzung für Mobilität und die Entwicklung von Anpassungsfähigkeit bei den Arbeitskräften.

Doch dies allein ist leider noch nicht ausreichend: es reicht nicht, dass die erwerbstätige Bevölkerung in der Lage ist, sich an die Entwicklungen und Erfordernisse der Produktion anzupassen, vielmehr muss das Produktionssystem diese qualifizierten Arbeitskräfte auch integrieren können. Doch das ist ein anderes Problem. Das ist keine Frage, mit der sich die Erziehungswissenschaften auseinandersetzen müssen, sondern ein makroökonomisches, politisches Problem, bei dem es um die Verteilung von Arbeit und Einkommen und die Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern geht.

Jean Paul Fitoussi, Direktor der Beobachtungsstelle für Wirtschaftskonjunktur in Frankreich, hat Recht, wenn er sagt, dass das schwerwiegendste Problem, mit dem sich unsere

Gesellschaften in Friedenszeiten auseinandersetzen müssen, d.h. mit der Massenarbeitslosigkeit, nicht dadurch gelöst werden könne, dass man angesichts der immer stärkeren Ungerechtigkeit und des Abbaus des Systems der sozialen Sicherung resigniere. Die Lösung des Problems der Arbeitslosigkeit liege im Gegenteil in einem stärkeren sozialen Zusammenhalt, und dies nicht nur aus moralischen Gründen, sondern aus Gründen der Effizienz. Gerechtigkeit dürfe kein nachgeordnetes Anliegen sein, mit dem die Wunden verbunden würden, die durch das Streben nach Wirksamkeit entstanden seien, sondern bilde die Voraussetzung an sich für Wirksamkeit ([25]).

([25]) Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale.* Lettre de l'OFCE Nr. 133. Paris: Les Presses de Sciences Po, 1994.

Literatur

Aquain, Valérie; et al. *Vingt ans d'évolution des conditions de travail.* Premières synthèses de la Dares, März 1994, Nr. 46.

Baudet, Marie-Béatrice. *Les nouveaux visages de la subordination.* Paris: Le Monde, 17 Oktober 1995.

Bernard, Bruhnes; Jacques, Rojot; Wolfram, Wassermann. *La flexibilité du marché du travail: Nouvelles tendances dans l'entreprise*. Paris: OECD, 1989.

Betheder, Marie-Claude. Ici, l'on apprend: Initiative-Emploi. *Le Monde*, Mittwoch 13. September 1995.

Bjørnåvold, Jens. Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. In: *Europaïsche Zeitschrift Berufsbildung*, September-Dezember 1997, Nr. 12, S. 82-90. Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 30.5.2002]

Bué, Jean. Les différentes formes de flexibilité. *Travail et Emploi*, 1989, Nr. 41.

Demazière, Didier; Dubar, Claude: *Analyser les entretiens biographiques l'exemple de récits d'insertion.* Paris: Nathan, 1998.

Dubar, Claude. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin, 1991.

Faure, Edgar; et al. *Learning to be. The world of education today and tomorrow.* Bericht der internationalen UNESCO-Kommission über die Entwicklung der Bildung. Paris: Unesco, 1972.

Fitoussi, Jean-Paul. *Compétitivité et cohésion sociale*. Lettre de l'OFCE Nr 133. Paris: Les Presses de Sciences Po, 1994.

Fragonard, Bertrand; et al. Rapport de la commission du Commissariat Général au Plan sur *Cohésion sociale et prévention de l'Exclusion.* Paris: La Documentation Française, 1993.

Fries Guggenheim, Éric; Tchibozo, Guy. Une analyse économique de la normalisation de l'assurance qualité In: Meyer, Francis (Herausgeber). *Certifier la qualité? Groupe d'Études Interuniversitaires en Sciences du Travail – GEIST*. Straßburg: Presses Universitaires de Straßburg, 1998.

Fries Guggenheim, Éric. *AGORA IV: Gering qualifizierte Personen am Arbeitsmarkt: Ausblick und politische Optionen: Auf dem Weg zu einer allgemeinen Mindestlernplattform*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1999. (Cedefop Panorama series, 97).

Naville, Pierre. *Essai sur la qualification du travail.* Paris: Marcel Rivière & Cie, 1956

Schwartz, Bertrand. *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994.

Smith, Adam. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. 1776. Oxford: Clarendon Press, 1976.

Steedman, Hilary; McIntosh, Steven. *Low skills: a problem for Europe.* Final Report. European Commission GDXII, Newskills Programme of Research "Education and Training: New Job Skill Needs and the Low-Skilled".

Steedman, Hilary; McIntosh, Steven. *Low skills: a problem for Europe: final report to DGXII of the European Commission on the Newskills Programme of Research „Education and Training: New Job Skill Needs and the Low-Skilled*". Brüssels DGXII, Europäische Kommission, 2000.

Trautmann, Jacques. Fin de l'idée d'éducation permanente?. In: *Actualité de la formation permanente*, Nr 159, S. 15-24. Paris: Centre INFFO, 1999

Vernières, Michel. *Formation emploi, enjeu économique et social*. Paris: Cujas, 1993.

4. Rundtischgespräch der Sozialpartner – die Validierung nicht formal erworbener Kompetenzen: Gibt es hier einen Konsens, und wie weit reicht dieser?

Eugenio Rosa ([26]), Mike Coles ([27]), Donal Kerr ([28])

4.1. Eugenio Rosa

Sind wir einhelliger Auffassung darüber, was unter der Validierung von Kompetenzen zu verstehen ist? Gibt es einen Konsens hinsichtlich dieser, Frage und wie weit reicht er?

Zunächst einmal möchte ich dem Cedefop für die freundliche Einladung zu diesem Seminar danken, das sich mit einer Frage befasst, die für uns in Portugal von größter Wichtigkeit ist. Dies rührt daher, dass in Portugal rund 70% der Arbeitskräfte in den Betrieben bestenfalls über einen Hauptschulabschluss verfügen und ihre Qualifikationen nicht im Rahmen des formalen Bildungssystems, sondern durch Erfahrung erworben haben. Es handelt sich also für Portugal um eine Frage von grundlegender Bedeutung. In den Gewerkschaften widmen wir dem Thema größte Aufmerksamkeit und wir haben ein Pilotprojekt entwickelt, das ich Ihnen im Folgenden vorstellen werde.

Seit 1985 führt die CGTP im ganzen Land Berufsbildungsmaßnahmen durch, und zwar sowohl in den beruflichen Schulen, die dem Arbeitsministerium unterstehen, als auch in denen, für die das Bildungsministerium verantwortlich ist. Diese Maßnahmen fanden damals in acht Regionen des Landes statt, und es nahmen ungefähr achthundert Jugendliche daran teil. Kürzlich haben wir ein Vereinbarungsprotokoll mit dem Arbeitsministerium unterzeichnet und gemeinsam mit diesem Ministerium ein Berufsbildungszentrum für Arbeitnehmer aus dem ganzen Land gegründet. Außerdem haben wir im Rahmen eines Programms der Europäischen Union 1998 ein Fernunterrichtszentrum für Arbeitnehmer in den KMU eingerichtet und führen bereits Fernlehrgänge durch.

([26]) Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional (CGTP-IN) – Portugal. Internetadresse: http://www.cgtp.pt/index2.htm [Stand vom 18.2.2002]

([27]) The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) – Vereinigtes Königreich. Internetadresse: http://www.qca.org.uk [Stand vom 18.2.2002]

([28]) Foras Áiseanna Saothair – Training and Employment Authority (FÁS) – Irland. Internetadresse: http://www.fas.ie [Stand vom 18.2.2002]

Auf der Grundlage dieser langjährigen und vielfältigen Erfahrungen führten wir dann 1996 die interne Zertifizierung der von uns durchgeführten Berufsbildungsmaßnahmen ein. Aus welchem Grund?

Bereits 1991 hatten Regierung und Sozialpartner, darunter auch die CGTP, eine Vereinbarung zur Berufsbildung getroffen. Im Rahmen dieser Vereinbarung wurde damals ein permanenter drittelparitätischer Zertifizierungsausschuss gebildet, und 1994 gab es dann für die wichtigsten Berufe drittelparitätische Zertifizierungsfachausschüsse. Gleichwohl wurde von diesen Ausschüssen bisher nur in sehr geringem Umfang praktische Arbeit geleistet. So hat diese gewaltige Verwaltungsmaschinerie beispielsweise nur zwei Vorhaben abgeschlossen: die Validierung der Ausbildung der Ausbilder und 1999 die Zertifizierung und Validierung des Berufs Taxifahrer. Zudem wurden Zertifizierungen von Berufen mit geringer wirtschaftlicher Bedeutung vorgenommen wie Kabelhersteller, usw. Daher sind in Portugal die meisten Berufe immer noch nicht zertifiziert, obwohl die drittelparitätischen Zertifizierungsausschüsse schon seit einigen Jahren tätig sind.

In Anbetracht dieser Situation sahen wir uns gezwungen, im Rahmen unserer Berufsbildungsmaßnahmen unsere so genannte interne Zertifizierung einzuführen. Dabei gibt es zwei Arten der Bewertung:

(a) eine Bewertung durch die Ausbilder, die im Verlauf der Berufsbildungsmaßnahme erfolgt, wobei es sich um eine Bewertung der Kenntnisse handelt;

(b) am Ende jeder Berufsbildungsmaßnahme verwenden wir ein Muster oder Verfahren zur internen Zertifizierung, das sich von dem Bewertungssystem der Ausbilder unterscheidet.

Dieses interne „Pilot"-System der Zertifizierung (denn es handelt sich um ein experimentelles System), das wir seit 1996 anwenden, wurde bereits bei etwa 200 Berufsbildungsmaßnahmen mit rund 3000 Teilnehmern eingesetzt.

Ursprünglich hatten wir uns, was die Zielsetzungen dieses Systems anging, an jenen Systemen orientiert, die darauf ausgerichtet sind, alle Handlungen, die zur Ausführung der in einem Beruf anfallenden Aufgaben erforderlich sind, präzise zu zertifizieren.

Unsere Zertifizierung ist jedoch umfassender. Sie versucht nicht nur, die Kenntnisse zu validieren, die die Teilnehmer durch die Berufsbildungsmaßnahmen erworben haben, sondern auch die Kompetenzen, die sie sich eventuell bei früher absolvierten Ausbildungsmaßnahmen angeeignet haben, sowie Kompetenzen, die sie durch Berufserfahrung erlangt haben. Diese abschließende Bewertung erfolgt unabhängig von der Bewertung der Kenntnisse, die die Ausbilder während der Berufsbildungsmaßnahmen vornehmen. Sie bezieht sich direkt auf die einzelnen Berufe. Wir haben begonnen, ein Handbuch für 21 Berufe zu erarbeiten, für die wir Ausbildungsmaßnahmen anbieten, um zu definieren, was den Kern eines Berufs ausmacht, und um festzulegen, was wir als Schlüsselkenntnisse und Schlüsselkompetenzen für die Ausübung eines bestimmten Berufs ansehen. All dies ist in dem Handbuch enthalten, das wir in unserem Ausbildungszentrum entwickelt haben.

Um dieses System umzusetzen, schließen wir am Ende jeder Ausbildungsmaßnahme einen Vertrag mit einem Fachmann aus dem jeweiligen Beruf, der unter Berücksichtigung seiner Erfahrung und seiner Kenntnisse ausgewählt wird. Wenn wir beispielsweise einen Lehrgang für Buchhaltung durchgeführt haben, schließen wir einen Vertrag mit einem Buchhaltungsfachmann, der kein Ausbilder ist (und vorzugsweise auch niemals einer war), um diese interne Zertifizierung durchzuführen. Auf der Grundlage der im Handbuch aufgeführten Normen, Schlüsselkenntnisse und Know-how-Elemente, entwickelt dieser Fachmann Instrumente, die für die Simulation realer Situationen, also als Schulbeispiele verwendet werden können.

Nach Abschluss der Berufsbildungsmaßnahme werden die Teilnehmer also mithilfe eines relativ neutralen Instruments im Hinblick auf die Schlüsselkompetenzen bewertet, die wir für die Ausübung des betreffenden Berufs für grundlegend halten. Und die Ergebnisse genau dieser Prüfung fließen in das entsprechende Bewertungszeugnis ein, das sich hierin von dem anderen Zeugnis zur Bewertung der Kenntnisse unterscheidet, welches von den Ausbildern im Verlauf der Berufsbildungsmaßnahme erstellt wurde.

Da es in Portugal kein System zur Zertifizierung der beruflichen Kompetenzen gibt, stellen wir seit 1996 sicher, dass jeder Teilnehmer am Ende der Berufsbildungsmaßnahme über ein Zeugnis verfügt, das sich auf die Kenntnisse bezieht, die er durch die Berufsbildungsmaßnahme oder das entsprechende Programm erworben hat, und dass er außerdem noch ein Zeugnis über die jeweiligen berufsbezogenen Kompetenzen erhält, die bei ihm bewertet wurden.

Dieses System, das wir im Rahmen unserer Berufsbildungsmaßnahmen eingeführt haben, bringt zum einen deshalb Vorteile mit sich, als es eine Bewertung des Ausbildungssystems selbst ermöglicht, und zum anderen, weil es insofern eine Entwicklung des Systems erlaubt, als sich von Beginn der Berufsbildungsmaßnahme an jeder Ausbilder und jeder Auszubildende entsprechend dieser Vorgaben vorbereitet.

Ausgehend von diesen konkreten Erfahrungen, die wir im Verlauf von drei Jahren mit über 3000 Ausbildungsteilnehmern gesammelt haben, lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen, die ich Ihnen im Folgenden darlegen möchte:

Die Glaubwürdigkeit eines Zertifizierungssystems im Hinblick auf die von ihm gelieferten Informationen ist sowohl für die Ausbildungsteilnehmer als auch für die Unternehmen von grundlegender Bedeutung. Sie vermittelt den Ausbildungsanbietern Erkenntnisse bezüglich der Qualität der von ihnen durchgeführten Berufsbildungsmaßnahmen.

In Ermangelung eines angemessenen Zertifizierungssystems gibt es in unserem Land eine beträchtliche Anzahl von qualitativ unzureichenden Berufsbildungsmaßnahmen. Außerdem zwingt ein Zertifizierungssystem dazu, die Berufsbildungsmaßnahmen an den Bedürfnissen der Unternehmen auszurichten.

Für die Arbeitnehmer ist dies ebenfalls insofern von größter Bedeutung, als sie ein Zeugnis erhalten, dass nicht nur ihre in einem formalen Rahmen erworbenen Kompetenzen, sondern auch ihre durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen anerkennt.

Gleichwohl zeigen die in den erwähnten drittelparitätischen Ausschüssen vertretenen Arbeitgeberverbände große Vorbehalte, so dass einige Ausschüsse (Finanzdienstleistungen, Banken) völlig arbeitsunfähig sind. Und das, obwohl die Zertifizierung den Unternehmen die Garantie böte, dass die von ihnen eingestellten Mitarbeiter über die von ihnen gewünschten Kompetenzen verfügen.

Und noch eine andere wichtige Erkenntnis lässt sich aus den Erfahrungen in Portugal gewinnen: Es ist in der Tat schwierig, alle für die Ausübung eines Berufs erforderlichen Kompetenzen auf einmal zu erwerben, und unter Berücksichtigung unserer Erfahrungen bin ich zu dem Schluss gelangt, dass wir für die Zukunft eine schrittweise Validierung und Zertifizierung anstreben müssen.

Da sich zudem die Berufsprofile immer wieder ändern, werden einem Berufsbild immer wieder neue Kompetenzen hinzugefügt, während andere obsolet werden. Meiner Meinung nach sollte die Zertifizierung bei jedem Arbeitnehmer nur das umfassen, was er für seine berufliche Tätigkeit benötigt.

Aber obwohl ich die Bedeutung von Abschlüssen, von formalen Berufsbildungszeugnissen anerkenne – gleich, ob diese nun von Universitäten oder Ausbildungseinrichtungen ausgestellt werden – und mir bewusst bin, dass das Prinzip der Zertifizierung selbst nicht in Frage gestellt werden kann, bin ich dennoch der Überzeugung, dass die Zertifizierung in erster Linie auf der Bewertung von Leistungen beruhen sollte, die in realen oder simulierten Arbeitssituationen erbracht wurden, und nicht nur auf einer Prüfung. Überdies sollte ein Arbeitnehmer nicht verpflichtet sein, sich einer Validierung aller Schlüsselkompetenzen zu unterziehen, die es in einem Beruf gibt, sondern nur im Bereich jener Kompetenzen, die er für sich von Belang hält und in Bezug auf die er sich vorbereitet fühlt. Zu anderen Zeitpunkten könnte er dann immer noch andere Leistungsnachweise erbringen, um die Zertifizierung anderer Kompetenzen zu erhalten, die bei der Ausübung seines Berufs von Nutzen sind und die er durch seine berufliche Tätigkeit erworben hat.

Diese Kompetenzen und Zeugnisse sollten nicht mittels irgendeiner Ausbildungsmaßnahme, sondern durch Berufserfahrung erworben werden.

Die Schlüsselkompetenzen, von denen hier die Rede ist, – ob es sich nun um Kenntnisse oder Know-how handelt – sollen in einem Bezugssystem für Kompetenzen aufgeführt werden, das von den drittelparitätischen Zertifizierungsfachausschüssen erarbeitet werden soll. Für die Funktionsfähigkeit dieses Systems ist es jedoch nicht unbedingt erforderlich, alle Schlüsselkompetenzen für alle Berufe zu erfassen. Es würde reichen, für die wichtigsten Berufe einige Schlüsselkompetenzen zu ermitteln, wobei das Bezugssystem dann regelmäßig sowohl im Hinblick auf die Berufe als auch auf die Schlüsselkompetenzen ergänzt werden könnte.

Sowohl die Erarbeitung von Zertifizierungsinstrumenten als auch die Gestaltung der Verfahren zur Erbringung von Leistungsnachweisen würden also einem der drittelparitätischen Zertifizierungsfachausschüsse übertragen werden. Die Erfahrung hat jedoch auch gezeigt, dass der fachliche Aspekt zwar eine zentrale Bedeutung hat, es aber ebenso einer Berücksichtigung der Qualität der Arbeit bedarf.

Zur praktischen Verwirklichung eines Zertifizierungssystems könnte man zunächst beschließen, ein solches System für diejenigen Berufe aufzubauen, in denen eine Zertifizierung von Kompetenzen möglich ist, und dieses dann schrittweise in dem Maße, wie neue Kompetenzen ermittelt werden, um weitere Berufe und weitere Schlüsselkompetenzen erweitern.

Die auf diese Weise zertifizierten Kompetenzen jedes Arbeitnehmers würden dann in seinem endgültigen Kompetenzpass eingetragen werden, wobei die Kosten der Zertifizierung teils von den Unternehmen und teils vom Staat getragen würden.

4.2. Mike Coles

Stimmen Sie den von Eugenio Rosa vorgebrachten Argumenten zu, mit denen er die Wichtigkeit einer Zertifizierung informeller Kompetenzen begründet?

Ich möchte mich dafür entschuldigen, dass ich den Begriff „informelle Kompetenzen“ verwende. Ich bin mit Jens Bjørnåvolds Erläuterung dieses Begriffs und der Formulierung „nicht formal erworbene Kompetenzen“ vollkommen einverstanden. Lediglich aufgrund meiner Englischsprachigkeit habe ich bisher nicht die korrekte Formulierung verwendet.

Éric Fries Guggenheim hat mich gebeten, die Problematik aus Regierungssicht zu schildern, doch ist die QCA nur eine Regierungsbehörde. Es gibt eine gewisse Distanz zwischen unserer Organisation und der Regierung des Vereinigten Königreichs. Das heißt, wir sind lediglich mit der Umsetzung der Regierungspolitik befasst, was mich allerdings in gewisser Weise qualifiziert, als politischer Entscheidungsträger“ ([29]) zu sprechen.

Aus Verwaltungssicht sind meiner Meinung nach im Hinblick auf nicht formal erworbene Kompetenzen vier Schlussfolgerungen zu ziehen.

Zuvor muss ich jedoch auf einige Besonderheiten eingehen, die in England und des Weiteren im Vereinigten Königreich im Hinblick auf nicht formal erworbene Kompetenzen bestehen, da sich die Dinge in diesem Bereich sehr rasch entwickeln.

([29]) *Policy-maker*.

So ist erstens festzustellen, dass wir wie viele andere europäische Länder eine breit angelegte Politik zur Bekämpfung der Hindernisse verfolgen, die die Teilnahme an Berufsbildungsmaßnahmen erschweren.

Im Vereinigten Königreich wird diese Politik als *New Deal* bezeichnet. Es handelt sich um ein sehr umfassendes, ressortübergreifendes Programm, in dem Ausbildung und Beschäftigung natürlich einen zentralen Platz einnehmen. Einer der wichtigen Aspekte des *New Deal* im Hinblick auf nicht formal erworbene Kompetenzen besteht darin, dass wirtschaftlich ausgegrenzte und bildungsmäßig inaktive Personen verpflichtet sind, an einem Vier-Augen-Gespräch teilzunehmen, in dem es um die Ausbildungsmaßnahmen geht, die sie in der Vergangenheit absolviert haben, sowie um ihren bisherigen Bildungs- und Berufsweg und um ihre Zukunft. Und dies beinhaltet dann auch zwangsläufig eine Bewertung sowohl ihrer informell erworbenen als auch ihrer in formalem Rahmen erworbenen Kompetenzen.

Ein zweiter, sehr wichtiger Bereich, der sich im Vereinigten Königreich in Entwicklung befindet und direkt auf das informelle Lernen hinführt, ist die Regierungsinitiative zum Aufbau einer so genannten „Universität für die Wirtschaft“([30]). Die Bezeichnung „Universität für die Wirtschaft“ wirft bereits insofern Fragen auf, als der Begriff „Universität“ auf „universell“ verweist, während „Wirtschaft“ auf „Arbeitsplatz“ verweist, und Arbeit ist immer nur eine Facette menschlichen Handelns.

([30]) Internetadresse: http://www.ufiltd.co.uk [Stand vom 18.2.2002]

Die „Universität für die Wirtschaft“ (*University for Industry* – UFI) ist eine neue, von der Regierung eingeleitete Initiative, um:

(a) bei Unternehmen und Arbeitnehmern die Nachfrage nach lebensbegleitender allgemeiner und beruflicher Bildung zu fördern;

(b) ein sinnvolles, qualitativ hochwertiges und innovatives Lernen zu fördern – und die Zugangsmöglichkeiten zu diesem zu verbessern -, was insbesondere mithilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien erfolgen soll.

Die UFI soll dabei als „Maklerin“ dienen, indem sie den Arbeitnehmern und den Unternehmen hilft, ihren Bedarf an Ausbildungsmaßnahmen zu ermitteln und zu diesen Maßnahmen in angemessener Form Zugang zu erhalten. Sie soll die Hindernisse für das Lernen beseitigen, indem sie das Ausbildungsangebot flexibler gestaltet und leichter zugänglich macht. Sie soll das Lernen von den Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen bis hin zu technischen Fachkompetenzen und zur Betriebsführung fördern. Dabei wird die Organisation in sechs Hauptbereichen tätig sein:

(i) Analyse des auf dem Markt bestehenden Bedarfs und potentieller Klienten,

(ii) Förderung der Nachfrage nach Ausbildungsmaßnahmen durch Marketing und breit angelegte Werbekampagnen

(iii) Bereitstellung von Information und Beratung,

(iv) Bereitstellung eines Angebots an qualitativ hochwertigen Lernmöglichkeiten, die dem Bedarf der Klienten entsprechen, und Sicherstellung , dass diese Zugang zu diesen erhalten,

(v) Die Erarbeitung neuer Inhalte in Auftrag geben, wenn eine Lücke zwischen Angebot und Nachfrage besteht, die auf andere Weise nicht geschlossen werden kann,

(vi) Gewährleistung der Qualität der Produkte und Dienstleistungen, die von der UFI vermittelt und in Auftrag gegeben werden (DfEE, 1998).

Siehe: http://www.coleg-powys.ac.uk/aded/ufi.htm
http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/ch1003.htm
http://www.ufiltd.co.uk

Die Regierung strebt die Wiedereingliederung von jährlich 600 000 neuen Ausbildungsteilnehmern an, und zwar sowohl durch ein Beschäftigungsverhältnis als auch durch formales und informelles Lernen. Im Vereinigten Königreich wurde eine umfassende Studie durchgeführt, aus der hervorgeht, dass rund ein Drittel der 600 000 anvisierten Personen, also etwa 200 000 Personen, die sich auf informellem Wege Kompetenzen aneignen, diese auf die eine oder andere Weise anerkannt oder validiert sehen möchten. Diese Gruppe entspricht etwa 1% der Gesamtbevölkerung und damit 2 bis 3% der Erwerbsbevölkerung.

An der neuen Initiative, die *University for Industry*, die im Jahr 2000 lanciert werden soll, sind derzeit Verleger, Rundfunkredakteure, Ausbildungseinrichtungen und Arbeitgeber beteiligt. Die Initiative knüpft organisationsübergreifende Verbindungen zwischen verschiedenen Einrichtungen, die entweder Ausbildungsmaßnahmen anbieten oder die mit der Anerkennung formal und/oder informell erworbener Kompetenzen betraut sind.

All dies sollte auf ein formales Verfahren zur Anerkennung nicht formalen Lernens hinführen: eine Art APL-System ([31]). Viele Personen, die sich auf informellem Wege Kompetenzen aneignen, haben den Wunsch, dass ihr individuelles Kenntnis- und Kompetenzniveau in der einen oder anderen Weise anerkannt wird. Ein System, das dies ermöglicht, sollte sich unter dem Banner der „Universität der Wirtschaft“ entwickeln. Es geht darum, diese Personen auf eine formale Ausbildungsmaßnahme hinzuführen, die sie eventuell später absolvieren könnten, was ein nicht unwichtiges Ziel dieser Initiative ist.

Ein anderer Bereich, in dem die „Universität für die Wirtschaft“ der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen dienlich sein könnte, ist die Formulierung von Normen, denn dies muss durch irgendeine Stelle erfolgen. Die „Universität für die Wirtschaft“ sollte die

---

([31]) Accreditation of prior learning (APL, Anerkennung von Vorwissen) ≈ Validierung von Kompetenzen
Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL, Anerkennung von früherem Erfahrungwissen) ≈ Validierung von durch Erfahrung gewonnenen Kompetenzen
APL:
- bedeutet, dass man zuvor in derselben oder einer anderen Ausbildungseinrichtung eine Ausbildungseinheit absolviert hat, die Teil eines anerkannten Ausbildungsgangs ist, und die anschließende der Bewertung dienende Prüfung mit angemessenem Ergebnis abgelegt hat;
- Es sind ausführliche Angaben über die Inhalte der äquivalenten Ausbildungseinheit zu machen;
- Es sind ausführliche Angaben über die Bewertung und die erhaltenen Noten zu machen, wobei eine amtlich beglaubigte Kopie des Zeugnisses und eine Abschrift der erzielten Punkte vorzulegen sind.

APEL:
- bedeutet, dass man die geforderten Lernziele im Hinblick auf die Ausbildungseinheit erreicht haben muss, von deren Absolvierung man aufgrund seiner jüngsten Berufserfahrung Befreiung beantragen bzw. für die man eine Übertragung der Anrechnungspunkte wünscht;
- Man muss ausführliche Angaben über seine Berufserfahrung in dem betreffenden bereich machen;
- Man muss außerdem eine Erklärung auf Ehrenwort seines Vorgesetzten vorlegen, aus der hervorgeht, dass man die betreffenden Aufgaben professionell und in angemessener Qualität ausgeführtr hat. Wenn man als Mitglied eines Teams an einem Projekt gearbeitet hat, dann müssen diese Erklärung auf Ehrenwort und der Antrag auf Befreiung belegen, welche Funktionen man ausgeübt und welchen Beitrag man geleistet hat.

Siehe: http://cms1.gre.ac.uk/APEL/
http://cms1.gre.ac.uk/APEL/what_is_APL.html
http://www.dfee.gov.uk/heqe/let_final.htm

Erarbeitung eines Normensystems ermöglichen, wobei eine zu starke Bürokratisierung vermieden werden, aber die staatliche Zuständigkeit für die formalen Qualifikationen, an denen sich APL orientieren, unangetastet bleiben sollte.

Der dritte Punkt, auf den ich eingehen möchte, bevor ich zu meinen Schlussfolgerungen komme, ist die Entwicklung des Systems der NVQ ([32]), das bereits heute Morgen erwähnt wurde.

Gegenwärtig wird in England, Wales und Nordirland eine wichtige Umfrage zum System der NVQ durchgeführt. Von vielen Seiten wird behauptet, dass das System zu unflexibel sei. Personen, die bestimmte Arbeitsaufgaben oder kleinere Teile von Arbeitsaufgaben erfüllen und kleine Lernschritte vollziehen, erhalten für ihre Arbeit keine Anerkennung, weil die NVQ Gesamtqualifikationen sind und eine Reihe von Einheiten unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlichen Niveaus umfassen. Bei dieser Umfrage werden die Menschen, werden alle beteiligten Partner im Vereinigten Königreich gefragt, ob die Kandidaten Anspruch darauf haben sollten, dass ihnen einzelne Einheiten jeweils gesondert angerechnet werden. Außerdem wird gefragt, welchen Umfang diese Einheiten aufweisen sollten und insbesondere ob alle Einheiten den gleichen Umfang haben sollten, wie es in einigen anderen Bereichen des Bildungssystems im Vereinigten Königreich der Fall ist, wo ein Teil des Erstausbildungssystems vereinheitlicht ist und alle Einheiten den gleichen Umfang aufweisen. Es wird außerdem gefragt, ob es verschiedene Niveaus geben sollte, bei denen jede Einheit für das erreichte Bildungsniveau steht. All das führt zu der Frage, ob das System der NVQ in ein umfassenderes, auf Anrechnungseinheiten basierendes System integriert werden sollte, durch das Personen mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau und aus unterschiedlichen Berufssparten Anrechnungspunkte für Aspekte erwerben können, die für sie von Nutzen sind. Dies würde sich auch positiv auf das informelle Lernen auswirken, denn wenn das System der NVQ flexibler wäre, dann würde dies die Menschen ermutigen, sich um eine Anerkennung ihrer informell erworbenen Kompetenzen durch die NVQ zu bemühen.

Bislang gehen die bei dieser Umfrage ermittelten Meinungen weit auseinander. Manche der Befragten sind der Auffassung, dass die NVQ sich von ihrer Natur her immer auf einen bestimmten Berufsbereich bezögen und genau darin einer ihrer wesentlichen Vorzüge liege, der nicht durch eine Anhäufung gesonderter Einheiten, die separat anerkannt werden können, in Frage gestellt werden sollte. Andere hingegen sehen einen Mehrwert in der Möglichkeit, im Rahmen des Systems der nationalen Befähigungsnachweise separate Anrechnungseinheiten zu gewähren.

Ein vierter Aspekt der Situation im Vereinigten Königreich, der nicht unerwähnt bleiben sollte, ist die Haltung mancher Arbeitgeber. Offensichtlich bemühen sich einige unserer großen Arbeitgeber um eigene Verfahren zur Ermittlung von Kompetenzen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt geschieht dies noch in geringem Umfang, doch handelt es sich um

([32]) NVQ – National Vocational Qualification (Nationaler beruflicher Befähigungsnachweis). Internetadresse: http://www.dfes.gov.uk/nvq/ [Stand vom 18.2.2002]

ein bezeichnendes Phänomen, das die Forscher interessieren sollte: Wir haben nämlich festgestellt, dass einige unserer größten Arbeitgeber im öffentlichen wie im privaten Sektor insbesondere nach der Erstausbildung nach eigenen Maßstäben (Standards) zur Ermittlung der Kompetenzen in Form von Schlüsselkompetenzen suchen (was uns wiederum auf die in Portugal gemachten Erfahrungen verweist). Sie sind bestrebt, ihre eigenen Testverfahren einzuführen, die ihnen die Auswahl eines jungen Bewerbers für einen bestimmten Arbeitsplatz ermöglichen, indem sie seine Fähigkeiten eher anhand von Schlüsselkompetenzen als anhand des absolvierten Bildungswegs beurteilen. Dies ist einer der Aspekte, die an Bedeutung gewinnen.

Und nun zum letzten Punkt meines Redebeitrags: Im Vereinigten Königreich und hier vor allem in England und Wales, absolviert traditionell nur ein sehr geringer Anteil der über 16jährigen Jugendlichen eine Vollzeitausbildung. Im Verlauf der letzten zehn Jahre hat sich dieser Anteil im Vereinigten Königreich zwar vergrößert, doch ist dieser Trend zum Stillstand gekommen, und wir können praktisch davon ausgehen, dass sich dieser Anteil auf einem stabilen Niveau eingependelt hat. Im europäischen Vergleich handelt es sich dabei jedoch um ein sehr niedriges Niveau. Nach Meinung unserer Forscher achten die heutigen Jugendlichen weit mehr als früher auf die sich bietenden wirtschaftlichen Möglichkeiten und manche können es sich sogar leisten zu sagen: „Ich brauche eine solche Ausbildung jetzt nicht, ich habe immer noch die Möglichkeit, sie später zu absolvieren. Ich brauche momentan keine Vollzeitausbildung zu machen, ich kann etwas anderes mit meinem Leben anfangen.“ Das Schlagwort vom „lebensbegleitenden Lernen“, das gegenwärtig in aller Munde ist, verleitet die Menschen leicht dazu, ihre Ausbildung und ihr Engagement in der Pflichtausbildung auf später zu verschieben, wenn sie weit über 16 Jahre sind. Dies ist ein Trend im Vereinigten Königreich, den wir näher untersuchen müssen.

Unter Berücksichtigung all dieser Aspekte möchte ich mich nun mit vier Fragen befassen, die mit der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen zu tun haben, wobei ich mich auf die Erwägungen einer Einrichtung wie der QCA stützen werde, die die Qualifikationen reglementiert und die für die Förderung des lebensbegleitenden Lernens im Vereinigten Königreich verantwortlich ist.

Zunächst einmal besteht unser Schlüsselziel darin, die Menschen zum Lernen zu ermutigen. Und in welcher Form auch immer das Lernen vor sich geht, so gibt es gute Gründe für die Annahme, dass die Anerkennung informell – nicht formal – erworbener Kompetenzen einen starken Anreiz zum Lernen bietet. Wir können also feststellen, dass die Anerkennungs- und Validierungssysteme ganz oben auf unserer Prioritätenliste stehen, weil sie es uns ermöglichen, eines unserer wichtigsten Ziele zu verwirklichen.

Aufgrund unserer Forschungen wissen wir außerdem, dass die formalen Ausbildungsmöglichkeiten die Bedürfnisse bestimmter Personengruppen nicht erfüllt haben und wir etwas für diese tun müssen. Ich werde Ihnen einige Beispiele für Maßnahmen nennen, die wir in diesem Zusammenhang durchführen können.

Meine erste Schlussfolgerung lautet daher, dass wir uns größere Anstrengungen zum Aufbau eines Systems zur Anerkennung früher erworbener Kompetenzen und nicht formalen Lernens wünschen, weil dies die Menschen zum Lernen ermutigen würde.

Der zweite Aspekt, der dem QCA sehr wünschenswert erscheint, ist die Schaffung eines kohärenten Systems.

Unabhängig von der Gestaltung dieses Systems, ist es äußerst wichtig, dass die Menschen (welches auch immer nun ihre Perspektiven sein mögen) erkennen können, dass Anrechnungseinheiten und Qualifikationen in kohärenter und transparenter Weise miteinander verknüpft sind. Damit wollen wir keinesfalls mehr Bürokratie schaffen, sondern ein System aufbauen, in dem Qualifikationen und Anrechnungseinheiten aufeinander bezogen sind, und nicht etwa ein rigides System nationaler Qualifikationen.

Meine dritte Schlussfolgerung lautet, dass wir für die gesetzliche Festlegung der Qualifikationen verantwortlich sind, unabhängig davon, wo sie erzeugt und wie sie finanziert werden – ob im formalen Bildungssystem oder außerhalb dieses Systems, ob durch den Staat oder nicht. Von daher liegt es in unserem Interesse, die verschiedenen Arten nicht formalen Lernens und die formalen Qualifikationen miteinander zu verknüpfen. Für die „Universität der Wirtschaft“ stellt dies, wie ich bereits oben erwähnt habe, eine gewaltige Herausforderung dar.

Wir würden gerne sicherstellen, dass jeder Lernende, jede Person die eigenen Fortschritte von seinem jeweiligen Ausgangspunkt zur nächsten Phase (Ausbildung, Beschäftigung oder was auch sonst immer) überblicken kann. Und es ist uns auch sehr daran gelegen, dass die Kompetenz des öffentlichen Sektors für die Formulierung bestimmter Normen in England und Wales erhalten bleibt. Das heißt, dass wir in der QCA wünschen, dass klare Zuordnungen zwischen formaler Ausbildung und nicht formalem Lernen erfolgen.

Meine vierte und letzte Schlussfolgerung ist einfach, aber wichtig. Wir können sehr viel besser verstehen, in welcher Hinsicht das formale Ausbildungssystem Schwächen hat, wenn wir die Orte betrachten, an denen sich das informelle Lernen vollzieht. Und wenn wir uns bemühen, informelles Lernen etwas systematischer anzuerkennen, dann wird deutlich werden, wo unser nationales System formaler Qualifikationen Mängel aufweist, und wir werden in der Lage sein, dieses System so zu verbessern, dass es den bestehenden Bedürfnissen entspricht.

4.3. Donal Kerr

Einleitend möchte ich bemerken, dass hier alles tatsächlich in dem Sinne einer Agora gleicht, als ich aus dem Dunkel des Saales herausgeholt und hier auf das Proszenium geführt wurde, um zu Ihnen zu sprechen, denn wie Sie sehen, erscheint mein Name nicht einmal auf der Tagesordnung. Ich war nicht mehr als ein Gast, und als ich heute Morgen eintraf, wurde ich

gefragt, ob ich an einem Rundtischgespräch teilnehmen wolle. Von daher kann ich Ihnen keinen ausgearbeiteten Beitrag bieten. Ich werde Ihnen allerdings einige Gedanken vortragen und vielleicht auch einige Diskussionspunkte liefern.

Der erste Gedanke lautet, dass eine Brücke zwischen Ausbildern, zertifizierenden Stellen, politischen Entscheidungsträgern und schließlich den Arbeitnehmern geschlagen werden sollte.

Inwieweit erkennen Arbeitgeber und Gewerkschaften die Zertifizierung an und in welchem Umfang honorieren die Arbeitgeber sie?

Denn wenn sie dies nicht tun, dann muss ein Großteil der in die Zertifizierung investierten Bemühungen verpuffen. Und um auf das zurückzukommen, was Riel Miller zuvor im Hinblick auf das Übergewicht der Angebotsseite gegenüber der Ausbildung gesagt hat, so besteht derzeit sogar auch ein Übergewicht des Angebots gegenüber der Bewertung von Kompetenzen (*prior learning*).

Meines Erachtens nach müssen wir uns deshalb mit diesem Übergewicht des „Angebots" befassen und die „Nachfrage" wieder stärken. Ich glaube, dass dies zumindest eines der Ziele der heutigen Agora ist; es geht darum, eine Brücke zwischen politischen Entscheidungsträgern, Lehrern und Ausbildern sowie der Arbeitswelt zu schlagen.

Vorausgesetzt, dass dies der Fall ist, würde ich gern einige Punkte im Hinblick auf die APL (*accreditation of prior learning* ≈ Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen) ansprechen.

Bei unserem APL-Ansatz stand der Aspekt des Zugangs zur Zertifizierung im Vordergrund: Dies ist Teil unserer Politik zur Förderung des Zugangs zur Zertifizierung. Gleichwohl ist sogar in einer ganz neuen Gesetzesvorlage unserer Regierung, in der von „Zugang" die Rede ist und die vor rund zehn Tagen von unserem Bildungsminister der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, der Zugang zur Bildung gemeint. Ich glaube jedoch, dass man sehr deutlich zwischen dem Zugang zur Bildung und dem Zugang zur Zertifizierung unterscheiden muss.

Und es gibt noch einen anderen Aspekt im Zusammenhang mit der Zertifizierung, den ich hier ansprechen möchte. Sollen wir die Messlatte auf einem ganz bestimmten Niveau anlegen (der Kandidat wird zertifiziert oder nicht?) oder sollen wir Leistungen in Form eines Systems von Anrechnungseinheiten anerkennen?

Gegenwärtig haben wir in Irland eher die Tendenz, die erreichten Resultate anzuerkennen, als die volle Anerkennung der Qualifikation in Bezug auf eine bestimmte Tätigkeit zu gewähren. In dieser Hinsicht ist es meiner Meinung nach einfacher, sich mit der APL im Bereich der Berufsbildung zu befassen als mit der APL im Bereich der allgemeinen Bildung.

Ich erwähne dies, weil es bei unserem Ansatz erforderlich ist, sich auf die Kompetenzen (*skills*) zu konzentrieren. Wenn man die Kompetenzen zertifiziert, dann zertifiziert man nicht die Lehrgänge. Das ist der wesentliche Punkt, und das wird auch im NVQ-System deutlich,

wo von Ergebnissen (*outcomes*) die Rede ist. Und bei dem, was man als „Ergebnisse“ bezeichnet, spreche ich einfach von „Kompetenzen“ (*skills*). Was zertifiziert wird, sind die Kompetenzen und nicht die Ausbildungsgänge.

Aufgrund dessen wurden bei jedem von uns, ob er nun ein College oder eine Universität besucht hat, die Lehrveranstaltungen zertifiziert; darauf würde ich wetten. Wir haben an einer Lehrveranstaltung teilgenommen, dann hat man uns Fragen darüber gestellt, und dann, wenn wir eine ausreichende Zahl von Fragen zu diesem Kurs beantwortet haben, hat man uns für „qualifiziert“ erklärt.

Es würde mich interessieren, wie viele von den im Saal anwesenden Personen heute immer noch in dem Bereich arbeiten, für den sie qualifiziert wurden? Sehr wenige? Überhaupt jemand? Und gleichzeitig haben natürlich die wenigsten unter uns eine Zertifizierung ihrer aktuellen Kompetenzen erhalten. Und dennoch würde dies in unseren Tätigkeitsbereichen sehr viel leichter akzeptiert werden als in Handwerksbetrieben und in der Industrie, wo die Leute in gewisser Weise ihre Kompetenz zeigen und unter Beweis stellen müssen, damit sie anerkannt wird.

Dies ist im Bereich der Lehrlingsausbildung viel leichter, weil es vorher festgelegte Normen gibt. So kann eine Ihnen gestellte Aufgabe beispielsweise folgendermaßen lauten: die Stärke dieses Werkstücks um 3 mm verringern.

Es lassen sich also für die Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen (PL = *prior learning*) alle erforderlichen Normen aufstellen.

Wenn man hingegen etwas in der Schule unterrichtet, wie beispielsweise Geschichte, so stellt sich folgende Frage: Welche Kompetenz wird hier zertifiziert? Zertifiziert man die Fähigkeit der Schüler, Geschichten zu erzählen, oder geht es dabei um Urteilsvermögen, Analysefähigkeit, die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden oder all das andere, womit man sich im Fach Geschichte beschäftigt?

Was unseren Ansatz betrifft, so sind wir eine Berufsbildungseinrichtung, wir haben niemals versucht, die Theorie fortzuentwickeln. Unser Standpunkt lautet: Wenn wir in der Literatur vorhandenes Material verwenden, dann besteht unsere Arbeit darin, sie zu einem Modell oder Arbeitsplan zu verarbeiten, mit dem die Menschen in der Realität etwas anfangen können. Dies haben wir bisher für mehrere berufliche Tätigkeiten durchgeführt.

Wir haben den „Portfolio“-Ansatz sowie EDV-Expertensysteme benutzt. Außerdem haben wir jedes Mal Prüfungen durchgeführt.

Die einfachste und kostengünstigste Vorgehensweise ist folgende: Wir unterziehen die Erwerbstätigen der gleichen Art von Prüfung wie sie Personen absolviert hätten, die an einem entsprechenden Lehrgang teilgenommen haben.

Ein anderer wichtiger Punkt in Zusammenhang damit – der uns wieder zum Ausgangsgedanken von Mike Coles zurückführt, der nicht-formales Lernen, formale

Qualifikationen und gemeinsame Normen miteinander verknüpfen möchte – liegt darin, dass man Personen, die einen Lehrgang absolviert haben, und Personen, deren Kompetenzen auf andere Weise ermittelt wurden, nicht zweierlei Zeugnisse ausstellen darf. Wenn wir die Kompetenzen zertifizieren, dann müssen wir dafür genau die gleichen Zeugnisse vergeben. Und es gehört zu unserer Politik, dass wir auf den Zeugnissen nicht vermerken, ob die Zertifizierung durch APL erreicht wurde. Wir stellen den Kandidaten das Zeugnis dann aus, wenn sie zeigen können, dass sie die für das Zeugnis geforderte Norm erreicht haben.

Ein anderer Unterschied zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung besteht darin, dass im Bereich der allgemeinen Bildung häufig die Befreiung von einzelnen Ausbildungseinheiten eine große Rolle spielt. Wenn man an einem Lehrgang teilnehmen will, dann wird die APL eher als Instrument angesehen, das einem die Befreiung von bestimmten Ausbildungseinheiten ermöglicht. Die Teilnehmer können sich also von bestimmten Modulen eines Lehrgangs befreien lassen, müssen aber eine Reihe anderer Module absolvieren. Bei unserem APL-Ansatz (Anerkennung von Kompetenzen) haben wir uns für das Anerkennungsverfahren entschieden, das die im nicht formalen Bereich erworbenen Kompetenzen zertifiziert.

So kann man durch unser *National Council of Education* aufgrund der die APL (eigentlich die l'APEL) betreffende Strategie bei der Vergabe von Abschlüssen (*award*) höchstens von der Hälfte aller Lehrgänge, die man absolvieren will, durch vorab gewährte Anrechnungseinheiten befreit werden. Man muss mindestens ein Semester lang an den Lehrgängen teilnehmen und Prüfungen ablegen, wobei der absolvierte Unterricht nach herkömmlichen Methoden von Lehrkräften abgehalten wird, deren Arbeitsplatz auf diese Weise erhalten wird. Es ist nicht möglich, die Qualifikation ausschließlich durch APL zu erwerben.

Noch ein Wort zu den Gewerkschaften und den Arbeitgeberverbänden. Jedes Verfahren zur Validierung von Kompetenzen berührt letztlich auch die Frage der Bewertung am Arbeitsplatz. Es gilt, Modelle für die Bewertung der Kompetenzen am Arbeitsplatz zu entwickeln (*devise*). Unsere Modelle müssten in den Betrieben und am Arbeitsplatz leicht umsetzbar sein.

Und ich möchte noch kurz auf einen anderen Punkt eingehen: die Frage der Gehälter. Ich habe erwähnt, dass diese Zeugnisse von außen, beispielsweise von den Arbeitgebern und den Gewerkschaften, anerkannt werden müssten. Es kann in diesem Bereich keinen Fortschritt geben, sofern nicht in gewissem Umfang eine Anerkennung erfolgt. Und um noch einmal auf das zurückzukommen, was Mike Coles über die „Förderung des Lernens“ gesagt hat: Ich glaube, dass die Arbeitgeber zum Teil bereit sind, mit den Gewerkschaften zusammenzuarbeiten und die Voraussetzungen zur Förderung dieser formalen Bildung zu schaffen, wobei all dies auch die Anerkennung der Qualifikationen, insbesondere im Hinblick auf das Gehaltsniveau, berücksichtigen muss. Man muss sich also in diesem Bereich früher oder später mit der Frage der Gehälter befassen, um den Menschen einen Anreiz zum lebensbegleitenden Lernen zu geben, aber auch, um das Niveau festzulegen, unterhalb dessen ihre Kompetenzen liegen. Was die Arbeitgeber betrifft, so ist es für sie wichtig, den Stil der

Arbeitnehmer zu kennen. Durch die Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Arbeitsplatz wird dies künftig ermöglicht.

Eines unserer Projekte haben wir in Südafrika für das *Building and Training Board* durchgeführt. Wir haben den Menschen in den *townships* das Verfahren der APL vorgestellt. Dabei haben wir mit dem Arbeitsministerium zusammengearbeitet, und Marian Nieskens, die hier anwesend ist, war für das Bildungsministerium tätig. Zur Zeit der Apartheid erhielten die Schwarzen keinerlei Ausbildung. Es gab jedoch viele Menschen aus den *townships*, die auf Baustellen arbeiteten. Dadurch erwarben sie eine Vielzahl von Kompetenzen, die jedoch niemals anerkannt wurden. Im demokratischen Südafrika sollten die Menschen nun eine Anerkennung für diese Kompetenzen erhalten. Unser Auftrag bestand also darin, den betreffenden Personen ein Zeugnis oder eine schriftliche Anerkennung auszustellen, zumindest aber festzuhalten, über was für ein Kompetenzniveau sie verfügten.

Obwohl das eigentliche Vorhaben darin bestand, die Anerkennung von *prior learning* (nicht formal erworbenen Kompetenzen) bei Einzelpersonen sicherzustellen, ergaben sich daraus auch insofern Vorteile für den Staat, als auf diese Weise der bestehende Ausbildungsbedarf ermittelt werden konnte. Denn indem man feststellte, über welche Fähigkeiten die Betreffenden verfügten und inwiefern sie weitergebildet werden mussten, konnten man ihnen in den Bereichen, in denen es ihnen an Kompetenzen fehlte, die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ermöglichen. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückten damit zwei Aspekte:

(a) Die Ermittlung des Ausbildungsbedarfs im Bausektor auf nationaler Ebene;

(b) Eine Basis für die Zertifizierung der betreffenden Personen.

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass von den beiden Leonardo-Projekten zur APL (Validierung von Kompetenzen), an denen wir teilnehmen, eines von den Niederländern – Marian Nieskens könnte ihnen ein wenig mehr darüber erzählen – und das andere von der *European Vocational Training Association* geleitet wird. Die *European Vocational Training Association* ist eine Organisation, in der alle großen, für die Berufsbildung zuständigen Behörden in Europa zusammengeschlossen sind: Neben der FÁS sind AFPA, INEM und AIVP vertreten sowie die OAED in Griechenland, der AEB in Deutschland, der KOLO in den Niederlanden und VDAP und FOREM in Belgien. Wir haben ein gemeinsames Projekt zur Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen (*accreditation of prior learning)* vorgelegt. Was wir gern verwirklichen würden, ist die Entwicklung eines gemeinsamen Modells, das in allen Ländern angewendet werden kann; wir würden gern überprüfen, ob dies durchführbar ist. Die Zertifizierungen wären allerdings nationale Zertifizierungen, denn die gegenseitige Anerkennung von Normen stellt wieder ein anderes Problem dar, und wir wollten dieses Projekt nicht durch Einbeziehung dieses Aspekts verkomplizieren. Das Projekt wurde in erster Linie initiiert, um zu zeigen, dass ein und dasselbe Modell in allen Mitgliedstaaten funktionsfähig wäre. Und wie ich bereits erwähnt habe, führt das *Dutch College* in den Niederlanden derzeit ein ähnliches Projekt durch, über das Ihnen Marian Nieskens in einigen Minuten etwas mehr wird sagen können.

Um zudem kurz auf die Überlegungen zur Bedeutung des Angebots insbesondere für den Bildungssektor zurückzukommen, so ist einzuräumen, dass die Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen (APL) für die im Bildungssektor tätigen Personen ein Problem darstellt, weil sie den Einfluss der Lehrkräfte beschneidet. Hier stoßen wir wieder auf das Problem Angebot/Nachfrage, und ich komme wieder dorthin zurück, wo ich angefangen habe. Denn weil die Lehrkäfte nicht mehr die „*inputs*“ (Lehrpläne) kontrollieren können und weil die Zeugnisse auf der Grundlage von Kompetenzen ausgestellt werden, verlieren die Lehrkräfte an Einfluss. In dem Maße, wie die Ausbildungsergebnisse durch andere Stellen als sie selbst festgelegt werden, verlieren sie die Kontrolle über die Ausbildungsgänge. Dies ist meines Erachtens nach der wichtigste Aspekt, auf den im Hinblick auf die APL hinzuweisen wäre.

Abschließend möchte nur noch daran erinnern, dass die Kommission Anfang 1995 eine erste Sitzung zur europäischen Politik im Bereich der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen abgehalten hat. Die Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen (APL) stand damals ganz am Anfang. Jens Bjørnåvold hat es bereits erwähnt; die französische Initiative wiederum erfolgte im Jahr 1992, dann wurde im Vereinigten Königreich die Arbeit an den NVQ aufgenommen, usw. Die Anfänge der APL in Europa reichen also zum Beginn der neunziger Jahre zurück. Ich hatte damals vorgeschlagen, dass die Kommission eine Initiative ergreifen solle, damit wir alle ähnliche Systeme entwickeln. Darauf erhielt ich natürlich zur Antwort, dass dies aufgrund des im Vertrag von Maastricht festgeschriebenen Subsidiaritätsprinzips nicht möglich sei. Gleichwohl versuchen wir gegenwärtig, voneinander zu lernen und unser Vorgehen aufeinander abzustimmen.

5. Arbeitsbezogene Projekte zu neuen Methoden der Definition und Anerkennung von Kompetenzen: Überlegungen zu einem Speichermedium für persönliche Kompetenzen in den USA und Europa

Barbara Jones und Kari Hadjivassiliou

Der immer schnellere technologische Wandel hat zunehmend komplexe Auswirkungen auf die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Kompetenzen entstehen, verschmelzen oder zerfallen und veralten; aus der Entwicklung neuer Technologien und neuer Arbeitsverfahren entstehen wiederum neue Kompetenzen. Neue Technologien führen gleichzeitig zu neuen didaktischen Methoden und neuen Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen. Um den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die soziale Gerechtigkeit zu wahren, müssen die früher erworbenen und marginalen Kompetenzen der Bevölkerung aktiviert und direkt anwendbar gemacht werden, um so eine Grundlage für die Anpassung an neue Anforderungen zu schaffen. Alle Industrienationen sehen sich ähnlichen Problemen gegenübergestellt, die USA und die Mitgliedstaaten der EU versuchen jedoch zusätzlich, mit den Folgen ihrer historisch bedingten zerrissenen Ausbildungs- und Anerkennungssysteme fertig zu werden. Die USA mussten in der Vergangenheit die gleichen Probleme hinsichtlich individueller Mobilität der Arbeitskräfte und grenzüberschreitender Unternehmen lösen, wie sie sich jetzt in den Mitgliedstaaten der EU stellen. In diesem Beitrag wird kurz auf einige Aspekte einer Vorstudie (Cullen & Jones 1997) über die Normen und Anerkennungstrends für Kompetenzen in den USA eingegangen und ein Überblick über ein neu gegründetes Forschungsprojekt der EU gegeben: Competence Evaluation and Training for Europe (COMPETE), in dem neue Verfahren zur Anerkennung und Ermittlung von Kompetenzen und deren Anwendung untersucht werden.

5.1. Amerikanische Perspektiven

Die im Auftrag der GD XII durchgeführte Vorstudie über den aktuellen Stand der Anerkennung von Kompetenzen hatte das Ziel, Informationen zu sammeln und so den Boden für vorbereitende Maßnahmen zur Umsetzung von Ziel 1 des Weißbuches *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* aus dem Jahre 1995 zu bereiten. Im Rahmen von Ziel 1 untersucht die EU gegenwärtig Ansätze für eine Initiative, mit der ein Europäisches System zur Anerkennung von Kompetenzen geschaffen werden soll. Das wichtigste Ziel wäre dabei ein dauerhafter, allgemein verfügbarer Mechanismus zur Anerkennung von Kompetenzen, mit dessen Hilfe der Einzelne sein Wissen validieren lassen kann, unabhängig davon, wo und wie er es erworben hat. Ein zentraler Punkt läge hierbei in

der Nutzung neuer Technologien in Form von elektronischen Fähigkeitskarten, z.B. persönlichen Smart Cards, d.h. kleinen, computerlesbaren Speichermedien, auf denen die Menschen ihre Ausbildung und ihre Erfahrungen festhalten könnten.

In der Vorstudie wurden Struktur und Praxis beruflicher Bildung, die Gestaltung von Fähigkeitsprofilen und Berufsklassifizierungen, die Anerkennung von Kompetenzen sowie technologische Anwendungen für die Bestimmung und Anerkennung von Kompetenzen untersucht. Es wurde eine Reihe von Fallstudien durchgeführt, bei denen auch neuere Ansätze zur Definition und Anerkennung von Kompetenzen in den USA berücksichtigt wurden. Aus den Auswertungsergebnissen und den detaillierten Fallstudien wurden einige Hauptthemen ausgewählt und untersucht, die für das Europäische Anerkennungssystem für Kompetenzen von besonderem Interesse sind. Abschließend wurden die wichtigsten Herausforderungen und Hindernisse festgestellt und schließlich Schlussfolgerungen und Empfehlungen erarbeitet. Einige dieser Schlussfolgerungen bilden die Grundlage für Fragestellungen, die innerhalb des COMPETE-Projekts für weitere Forschungsarbeiten aufgestellt wurden. Wir wollen uns nunmehr mit einigen dieser Feststellungen befassen.

Das amerikanische System der beruflichen Bildung weist, oberflächlich betrachtet, viele Merkmale auf, die wahrscheinlich auch in ein Europäisches Anerkennungssystem Eingang finden. Seine Struktur ist dezentral mit nur wenigen Regelungen durch die Bundesregierung. Den größten Einfluss haben die Bedürfnisse und Anforderungen der Wirtschaft und des Marktes, und es werden örtliche wie auch nationale Arbeitsmarkterfordernisse behandelt. Die primäre Triebkraft sind der Markt und örtliche Bedürfnisse, in denen sich Verbraucher- und Arbeitgeberforderungen widerspiegeln. In diesem Zusammenhang werden Steuerungsmaßnahmen der Bundesregierung eher als Reaktion in Form einer Beeinflussung nationaler und bundesstaatlicher Anreize für lokale Maßnahmen durchgeführt und stellen keine eigene Initiative dar.

Die aktuellen Reformen sind auf die Änderung des historisch dezentralen Charakters der Berufsbildung ausgerichtet. Dieses Reformpaket kann in Zusammenhang mit der seit mindestens zehn Jahren wachsenden Besorgnis gesehen werden, dass den amerikanischen Arbeitnehmern (auf allen Ebenen) – heute und künftig – die am Arbeitsplatz notwendigen Kenntnisse fehlen, um die Herausforderungen technologischen Fortschritts, organisatorischer Umstrukturierung und globalen wirtschaftlichen Wettbewerbs zu meistern. Bei neuen Jobs, so heisst es allgemein, wird von Absolventen höherer Schulen und weiterführender Bildungseinrichtungen erwartet, dass sie bestimmte allgemeine beschäftigungsrelevante Kompetenzen besitzen, wie Problemlösungsstrategien, KommunikationsKompetenzen und persönliche Fähigkeiten. Die wichtige *Commission on the Skills of the American Workforce* (Kommission Kompetenzen der amerikanischen Arbeitskräfte) (1990) kam zu dem Schluss, dass ein verbessertes System zur Normung von Kompetenzen und eine transparente Zertifizierung notwendig seien, um die „Passgenauigkeit“ zwischen den schulisch erworbenen Kompetenzen und den am Arbeitsplatz geforderten Qualifikationen zu erhöhen und so den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, von einer Arbeitsstelle zur nächsten, von einem Bundesstaat zu

einem anderen, von einem Ort zu einem anderen zu erleichtern und schließlich die Wettbewerbsfähigkeit der amerikanischen Wirtschaft zu stärken.

Die ‚Bewegung für Kompetenznormung', die als wichtiges Hilfsmittel zur Vorbereitung umfangreicher Reformen des amerikanischen Systems der Zertifizierung von Kompetenzen entstanden ist, gilt gleichermaßen als Antwort auf Definitionsänderungen von Kompetenzen aufgrund neuer Arbeitsbedingungen in einer international integrierten Wettbewerbsgesellschaft wie auch als Teil des Konvergenzprozesses, der notwendigerweise mit dieser Definitionsänderung einhergeht.

Die Bewegung für Kompetenznormung bildet den Hintergrund der jünsten Innovationen bei der Definition und Anerkennung von Kompetenzen in den USA. Diese Innovationen wurden von einem strategischen und systematischen Maßnahmenpaket begleitet, angefangen mit den Gesetzen aus dem Jahre 1994 über höhere Bildung und nationale Chancen – Der Nationale Ausschuß zur Normung von Kompetenzen, Ziele 2000, Programm Von der Schule ins Erwerbsleben –, welche insgesamt die Bildung freiwilliger Partnerschaften zur Entwicklung von Kompetenznormen fördern.

School-To-Work (Von der Schule ins Erwerbsleben) ist ein Versuch, die Lücke zwischen Schule und Arbeitsplatz durch Fähigkeitsnachweise zu schließen, die auch jenseits der Staatsgrenzen gültig sind. Das größte Hindernis für die Entwicklung derartiger Nachweise ist das Fehlen gemeinsamer Bezeichnungen und Benennungen für Qualifikationen – so dass der erste Schritt des Programms darin bestand, Partnerschaften zu fördern, die sich auf eine gemeinsame Sprache für die Qualifikationen einigen sollten.

Mit der Einführung von *Goals 2000: Educate America Act* (Ziele 2000: Gesetz über die Bildung Amerikas) (1994) wurde der National Skills Standard Board (Nationaler Ausschuss zur Normung von Kompetenzen) (NSSB) ins Leben gerufen. Dieser Ausschuss unter der Federführung der Industrie hat insbesondere die Aufgabe, die Entwicklung und Anwendung eines freiwilligen nationalen Systems von Kompetenznormen für breite Bereiche der Wirtschaft zu fördern, welche sodann als Richtlinien für freiwillige Partnerschaften zur Verfügung stünden. Gemäß dem Gesetz aus dem Jahre 1994 müssen diese Partnerschaften aus Vertretern der Arbeitgeber, Gewerkschaften, Arbeitnehmer, Gemeinden sowie Bildungs- und Ausbildungsexperten bestehen. Mit der Einrichtung des Ausschusses stellte das Amerikanische Arbeits- und Bildungsministerium Mittel in Höhe von 1,8 Mio. US$ zur Verfügung, mit denen Pilotstudien und Forschungsarbeiten in Wirtschaft und Forschung zu folgenden Themen finanziert werden:

(a) Erprobung von Konzepten zur Umsetzung von Normen an verschiedenen Arbeitsplätzen

(b) Prüfung von Methoden zur Bewertung und Zertifizierung von Fähigkeitsstufen

(c) Information über die Entwicklung von Lehrplänen und Richtlinien für das Lehren von arbeitsplatzbezogenen Kompetenzen

(d) Untersuchung von Möglichkeiten zum Aufbau strategischer Partnerschaften zwischen den Beteiligten

(e) Weitergabe von Informationen über entsprechende Initiativen durch Unternehmen, Bundesstaaten und Gemeinden

(f) Untersuchung von Fragen in Zusammenhang mit der Aufforderung an mehr Unternehmen, sich zu qualitätsbewussten Arbeitsformen zu verpflichten

Der School-to-Work Opportunities Act (Gesetz Von der Schule ins Erwerbsleben) aus dem Jahre 1994 ergänzte die Zielsetzung von Goals 2000 durch die Forderung nach Bildungsprogrammen, die zu ‚national anerkannten' Befähigungsnachweisen führen. Der Schwerpunkt des Gesetzes lag auf drei strukturellen Komponenten: arbeitsbezogenes Lernen, schulbezogenes Lernen und verbindende Tätigkeiten wie die Berufsberatung. Trotz starker Vorbehalte gegenüber ‚aufgezwungenen' Reformen der Bundesregierung bot die Wirtschaft allgemein ihre Unterstützung für nationale Kompetenznormen im Rahmen von Industrie- und Bildungspartnerschaften auf nationaler, bundesstaatlicher und lokaler Ebene an. Dabei ist es vor allem die erwartete Transparenz, die ein derartiges System für viele amerikanische Meinungsbildner attraktiv macht: Qualifizierte Arbeitskräfte wären leichter zu erkennen, so dass man bei der Auswahl von Arbeitsplatzbewerbern Geld sparen könnte, Einstellungen erleichtert würden und sich die öffentliche Meinung gegenüber den Firmen verbesserte. Die Auszubildenden ihrerseits wüssten genau, was sie lernen müssen, welche besonderen Kompetenzen sie am Arbeitsplatz brauchen und wie sie sich diese anerkennen lassen können. Die Auszubildenden, und selbst die Inhaber von Bildungsabschlüssen, hätten auch besseren Zugang zu einem nationalen Arbeitsmarkt, wenn die Zertifizierung national anerkannt wäre, was die geographische und berufliche Mobilität fördern würde.

5.2. O*NET

Als Unterstützung für die Reformen gilt das amerikanische Berufsinformationsnetz O*NET, das von den Fortschritten in der Informations- und Kommunikationstechnik erst ermöglicht wurde.

O*Net ist ein partnerschaftliches Netzwerk der Regierung (Bundes-, einzelstaatliche und örtliche Verwaltungen), der Industrie und der Ausbildungsanbieter, mit dem Daten gesammelt und so Fähigkeitsprofile zur weiteren Bewertung und Validierung von Kompetenzen erstellt werden können. Das Netzwerk soll einer relationalen Datenbank zur Erfassung der künftigen Änderungen in der amerikanischen Wirtschaft Daten liefern, so dass diese Änderungen hinsichtlich der Berufsprofile und der zugehörigen Kompetenzen besser klassifiziert und bestimmte Aufgaben anhand der Datenbank wahrgenommen werden können. O*NET bietet daher folgende potenzielle Vorteile:

(a) Vereinfachte Standardisierung beruflicher Klassifikation, indem Querverbindungen zwischen verschiedenen Klassifikationssystemen hergestellt werden (z.B. Klassifizierung des US-Arbeitsministeriums, der US-Armee, Klassifizierungssysteme einzelner Bundesstaaten)

(b) Anpassung bestimmter Qualifikationen an Beschäftigungsmöglichkeiten (z.B. durch Beschäftigungsstrategien in strukturschwachen Gebieten)

(c) Feststellung von Fähigkeitsdefiziten bei bestimmten Arbeitskräften

(d) Ermöglichung von Untersuchungen über Arbeitsmarkttrends

(e) Vorhersagen über den Arbeitskräftebedarf zur einfacheren Leistungsbewertung und Evaluierung von Qualifikationen

(f) Vergleichskritieren zur Entwicklung relevanter, eindeutiger Befähigungsnachweise

O*NET basiert auf einem Inhaltsmodell, das die Daten in sechs Bereiche einteilt, um eine Reihe von Schlüsselfaktoren zu integrieren, die Arbeit als menschliche Tätigkeit kennzeichnen. Damit stellt es den notwendigen Zusammenhang zwischen den Anforderungen an den Arbeitnehmer bzw. den Arbeitsplatzmerkmalen und den Eigenschaften, Erfahrungen und Kompetenzen von Beschäftigten, dem organisatorischen Zusammenhang einer Tätigkeit und berufsspezifischen Kompetenzen her. Weiterhin soll O*NET in die allgemeine Lehrplanstruktur des amerikanischen Bildungssystems in der Sekundärstufe integriert werden. Derzeit sind in New York Arbeiten zur Überprüfung einer Reihe von Benutzerschnittstellen zu O*NET im Gange, über die das System die Fähigkeitsnormen umfassender an die schulische Umgebung anpassen kann. Hierzu gehören Funktionen zur Erfassung von Interessensprofilen und der Bedeutung von Arbeit sowie zur Selbstbewertung, mit denen Schüler die Eigenschaften und Erwartungen spezifizieren sollen, die sie mit möglichen Berufsbildern assoziieren.

Das Inhaltsmodell soll mit Hilfe von Online-Fragebögen, die von den beteiligten Arbeitgebern ausgefüllt werden, ständig aktualisiert werden. Umgekehrt soll die O*NET-Datenbank als Knotenpunkt der beteiligten Organisationen dienen, die als Gegenleistung für die Lieferung von berufsbezogenen Daten Informationsquellen, Beratungshilfsmittel, Leistungsbewertungen und Fähigkeitsevaluierungen erhalten.

O*NET wird derzeit in fünf Bundesstaaten erprobt: in Kalifornien (Multimedia- und Unterhaltungsindustrie), in Minnesota (Integration zum staatlichen Arbeitsmarktinformations-system), in New York (Berufsberatung für die Initiative Von der Schule zur Erwerbstätigkeit), in South Carolina (Abgleich von Berufen) und in Texas (Arbeitsbeschaffungsprogramme für entlassene Arbeitnehmer).

Den heutigen Bildungs- und Arbeitsgesetzen in den USA liegt die Absicht zugrunde, einen freiwilligen Rahmen für nationale Kompetenznormen zu schaffen. Die USA verfügen jedoch über wenig Erfahrung mit großmaßstäblichen Systemen zur Zertifizierung der Kompetenzen junger oder erfahrener Arbeitnehmer (Berryman & Rosenbaum 1992). Es ist klar, dass die europäischen und japanischen Erfahrungen in diesem Bereich die derzeitige Debatte stark beeinflusst und sogar die Ziele der Gesetze aus dem Jahre 1994 geprägt haben. Ganz allgemein besteht der Eindruck, dass die europäischen Systeme der Fähigkeitsnormen der Entwicklung bildungs- bzw. berufsbezogener Kompetenzen bessere Unterstützung bieten. Dieser Vorteil wird durch die Existenz unabhängig erarbeiteter und verwalteter

Abschlussprüfungen weiter gestärkt, die nach der – von der Zentral- oder Regionalregierung getragenen – Pflichtschule absolviert werden. Die Tatsache, dass die Zertifizierung von Kompetenzen und Wissen, das durch berufliche Vorbereitungsprogramme gewonnen wurde, durch Dritte seit langem von den Regierungen unterstützt und gefördert wird, gilt als enormer Vorteil.

In Europa wie auch in den USA besteht ein Bedarf nach Verbesserung des Informationsflusses zwischen Schulen, Schülern, Arbeitsuchenden und Arbeitgebern. Die Arbeitgeber müssen mehr über die Voraussetzungen wissen, die Arbeitsplatzbewerber mitbringen, und Schüler und Arbeitsuchende informieren, welche Kompetenzen und Erfahrungen sie erwerben müssen, um für bestimmte Stellen oder Berufe in Frage zu kommen. Ein dezidiertes elektronisches Online-System, das Berufe, freie Stellen sowie Kompetenzen und Erfahrungen von Arbeitsuchenden abgleicht, wird eindeutig als vorteilhaft empfunden.

Die Reform der Kompetenznormen zielt auch darauf ab, Arbeitgebern ein Forum und einen Rahmen zu bieten, in dem sie ihre Bedürfnisse in einer Weise artikulieren können, die von den Schulen, Schülern und Arbeitnehmern verstanden wird. In den USA und im europäischen Zusammenhang sind hier große Hindernisse zu berücksichtigen, insbesondere aufgrund des schnellen Wandels bei den abhängigen und nicht leitenden Tätigkeiten. Persönliche Kompetenzkarten (PSM), wie Kompetenz-Smart-Cards und sogar ganz allgemeine Kompetenznormen sind ohne Bedeutung, solange sie nicht in einer Weise eingesetzt werden, welche die Bedürfnisse der Arbeitnehmer mit den Bedürfnissen der Arbeitgeber und anderer Beteiligter in Einklang bringt. Dieses Einbeziehen erfordert die allgemeine und umfassende Akzeptanz von Kompetenz-Taxonomien und -Zertifizierungsstrukturen. Ein derartiger Rahmen ist jedoch, um effektiv und wirksam zu sein, von der Entwicklung und Durchführung einer umfassenden Taxonomie der fähigkeitsbezogenen Berufsmuster abhängig, die sich an veränderliche Arbeitsmuster und die begleitende Infrastruktur zur Überprüfung von Kompetenzen anpasst.

5.3. Inhaltsmodelle und Kompetenztaxonomien

Zu den in den USA weiterlaufenden Initiativen zur Erarbeitung umfangreicher Taxonomien für Berufsmuster gehören O*Net, die elektronische Adaptation des neuen Lexikons der Berufsbezeichnungen (DOT) und SCANS. Andere Initiativen hängen eng mit den genannten (z.B. O*Net) zusammen und unterliegen den allgemeinen Weisungen des Amerikanischen Arbeitsmarktinformationssystems (ALMIS) und dem US-Arbeitsministerium.

Das DOT-Adaptationsprojekt (1993) beruht auf einem Inhaltsmodell, das Kompetenzen über ein breites Kontinuum beschreibt, die von ganz allgemeinen Kompetenzen, Möglichkeiten und Grundkenntnissen bis hin zu berufsspezifischen und fachbezogenen Kompetenzen und Informationen reichen. Dieses neue Inhaltsmodell soll Daten über die zunehmend kognitiven Anforderungen von Arbeitsstellen und die neuen Denk-, Management- und Organisationsstrukturen erfassen, bei denen Qualität, Abwechslung, Geschwindigkeit und Kundenzu-

friedenheit im Vordergrund stehen. Die DOT-Datenbank stellt einen Teil des Konvergenzprozesses dar, mit dem ein Zusammenhang zwischen Berufen geschaffen werden soll, indem die Übertragbarkeit von Kompetenzen und die Verbindungen zu ähnlichen Datenbanken über Bildungs- und Arbeitsmarktinformationen herausgestellt werden.

Die Inhaltsmodelle von DOT und O*Net spiegeln die aktuelle Meinung in den USA wider, dass die Anforderungen leistungsfähiger Arbeitgeber an das Kompetenzprofil mit den Kompetenzbedürfnissen, die aus der traditionellen Konzeption von Arbeit stammen, nicht mehr befriedigt werden können. Diese neuartigen Kompetenzen werden höhere allgemeine Kompetenzen oder SCANS-Kompetenzen genannt (benannt nach der Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (Ministerialkommission zur Erlangung der Erforderlichen Kompetenzen) SCANS – US-Arbeitsministerium 1991). Die Inhaltsmodelle von O*Net und DOT beruhen beide auf der SCANS-Typologie.

Diese Typologie geht von der Erkenntnis aus, dass ein Bruch mit dem alten fähigkeits-/aufgabenorientierten Komponentenmodell notwendig ist. SCANS begann mit der Analyse der Kompetenzanforderungen von neuen Technologiefirmen und innovativen Arbeitgebern. Dabei wurden fünf Kompetenzen und drei Grundfähigkeiten als wesentliche Voraussetzung für die Arbeitsvorbereitung oder Weiterbildung herausgearbeitet. Folgende Komponenten wurden als grundlegende oder Basisfähigkeiten bezeichnet:

(a) Basisfähigkeiten – lesen, schreiben, rechnen, sprechen und zuhören.

(b) Denkfähigkeit – kreatives Denken, Entscheidungen treffen, Probleme lösen, Dinge mit dem inneren Auge sehen, Lernen und Argumentieren können

(c) Persönliche Qualitäten – Eigenverantwortung, Selbstbewusstsein, Sozialverhalten, Selbstkontrolle und Integrität

SCANS erweitert das Konzept berufsbezogener Kompetenzen durch Benennung der notwendigen allgemeinen Arbeitsplatzkompetenzen, die wie folgt beschrieben wurden:

(a) Fähigkeit, Ressourcen zu verteilen

(b) Kommunikationsfähigkeit

(c) Sammlung, Auswertung und Verwaltung von Informationen

(d) Verständnis von Systemen

(e) Anwendung, Auswahl und Fehlerbeseitigung an technischen Anlagen

Der SCANS-Ansatz erweitert die grundlegenden Fähigkeitskategorien um eine neue, professionalisierte und autonomere Dimension der Arbeitnehmerrolle und hat dadurch auch Auswirkungen auf Lehrpläne und Ausbildungsordnungen. Der SCANS-Ansatz wurde allgemein von vielen Inhaltsmodellen aufgegriffen, die im Rahmen der Vorstudie untersucht wurden, und bestätigte den Trend zur nationalen Konvergenz mit Hilfe von freiwilligen Vereinbarungen zwischen Bildung, Wirtschaft und Regierung über bundesweit anerkannte allgemeine Fähigkeitsnormen.

5.4. Anerkennung

Das Anerkennungsverfahren hat sich in den USA als Antwort auf die strukturellen Gegebenheiten des Systems der Berufsbildung entwickelt. Ganz allgemein besuchen die Auszubildenden in den USA einen bestimmten Kurs oder ein Lernmodul und erhalten eine bestimmte Anzahl von „Lernpunkten“, wenn sie die Maßnahme für den Lehrer und die Einrichtung zufriedenstellend abschließen. Die Lernpunkte werden gesammelt, bis der Auszubildende die von der Einrichtung aufgestellten Anforderungen für einen Befähigungsnachweis oder eine Bescheinigung erfüllt. Das Anerkennungssystem ist scheinbar flexibel und erlaubt die Übertragung der Punkte innerhalb der Kurse und Einrichtungen auf nationaler und teilweise sogar internationaler Ebene. So entschied das nationale Komitee für Medizinische Ausbildung im Ausland und deren Anerkennung, dass Australien, Neuseeland, Kanada, Grenada und Großbritannien bei den Lernpunkten vergleichbare Normen haben, während eine Reihe anderer Länder (darunter Ägypten, die Niederlande, Frankreich und die Schweiz) als nicht vergleichbar eingestuft wurden.

In den USA liegt die Verantwortung für die Anerkennung zunächst bei den regionalen oder nationalen Anerkennungsgremien, in denen Vertreter der höheren Bildungseinrichtungen und der Berufsstände sitzen. Es gibt sechs regionale und fünf nationale Anerkennungsverbände sowie etwa dreiundvierzig spezialisierte Anerkennungsverbände, die von den Standes-organisationen wie z.B. dem amerikanischen Anwaltsverein kontrolliert werden.

Innerhalb des amerikanischen Berufsbildungssystems gibt es jedoch nur wenige national validierte und allgemein (in allen Bundesstaaten) angewandte Kompetenznormen und auch nur wenig Hinweise auf eine einheitliche Bildungs- und Spezialisierungsebene mit entsprechenden Normen. Einige Beispiele für standardisierte, übertragbare ‚Nachweise ‘, die nationale, von der Wirtschaft validierte Normen untermauern, sind jedoch vorhanden.

In den USA ist es insbesondere von Bedeutung, den Umfang und die Rollen der Bundesregierung und der Privatwirtschaft bei der Entwicklung und Umsetzung von Kompetenznormen zu verstehen. Wie können beispielsweise Kompetenznormungssysteme am besten bewertet werden; welche Prüfungsrichtlinien könnten angewandt werden, um eine Chancengleichheit zu gewährleisten; und in welchem Maße bilden die heutigen Ausbildungsverhältnisse und kooperativen Bildungssysteme einen Rahmen für die Aufstellung nationaler Normen und von Konsensvereinbarungen über die Anerkennung von Kompetenzen? Bedeuten vereinbarte Qualitätsstandards zum Beispiel, dass ein Arbeitgeber weiß, was er bekommt, wenn er Mitarbeiter einstellt, welche die Kriterien des SCANS-Inhaltsmodells erfüllen?

In den vergangenen Jahren wurden einige bedeutsame Vorschläge zur Änderung des amerikanischen Anerkennungssystems gemacht, die dazu führten, dass Bundes- und einzelstaatliche Regierungen genauere Regelungen erließen. Mit dem Higher Education Act (Gesetz über die Höhere Bildung) von 1992 versucht die Bundesregierung, den Anerkennungsbehörden ein höheres Maß an Verantwortung für die institutionelle Beachtung

von Bundesbestimmungen aufzuerlegen und eine Verantwortung der einzelstaatlichen Regierungen für Leistungsstandards festzuschreiben. Im Gegenzug haben viele regionale und spezialisierte Einrichtungen ihre Arbeitsweise neu definiert.

Im Rahmen des Gesetzes von 1992 wurde der Nationale Beratungsausschuss zur Institutionellen Qualität und Integrität eingerichtet. Dieser Ausschuss mit 15 Mitgliedern aus dem Bildungs- und Ausbildungsbereich berät die Innenminister bei der Umsetzung von Normen in Anerkennungseinrichtungen, erteilt Ratschläge zur Zulassung bestimmter Einrichtungen, liefert Daten für die Erstellung einer Liste der zugelassenen Anerkennungseinrichtungen; berät bei der Aufstellung von Kriterien für neue Standards und für Standards höherer Bildungseinrichtungen.

Die Anerkennung ist in den USA letztendlich Verhandlungssache. Die Arbeitgeber verhandeln mit den Standesorganisationen, damit ihre Bedürfnisse und Forderungen in die Lehrpläne und Normen aufgenommen werden. Letztere werden wiederum durch die Tätigkeit der Anerkennungseinrichtungen vermittelt. Gleichzeitig bedeutet das derzeitige System der Übertragung von Leistungspunkten, dass die Studierenden und Auszubildenden ständig den Wert früher erworbener Punkte mit den Einrichtungen aushandeln, die sie zu ihrer weiteren Ausbildung besuchen. Die Richtlinien und Kriterien der Anerkennungseinrichtungen sind dementsprechend unverbindlich (beispielsweise die Carnegie-Methode), wenn es um übertragbare Punkte geht, damit Arbeitgeber Hinweise zum Wert von Punkten erhalten können, die von Arbeitsplatzbewerbern vorgelegt werden. Da man sich nun einmal an dieses Verhandlungssystem gewöhnt hat, steht das Anerkennungsgewerbe allen von oben kommenden Regelungen reserviert gegenüber. Bei Anerkennungsexperten herrscht die Meinung vor, dass eine von der Regierung vorgeschriebene Standardisierung nicht funktioniere und Regelungen nur da sinnvoll seien, wo Einrichtungen Bundesmittel erhalten (z.B. nach dem Gesetz über Ausbildungspartnerschaften) oder bei betrügerischer oder missbräuchlicher Verwendung.

Trotz der überwiegend privatwirtschaftlich geführten Anerkennungssysteme werden diese sich auf das neue Klima der Bundesverantwortung einstellen müssen, insbesondere im Hinblick auf den Nationalen Ausschuss für Kompetenznormen. In diesem Zusammenhang beobachtet das US-Arbeitsministerium seit 1993 19 Bundesstaaten, in denen einzelstaatliche Kompetenznormen in Angriff genommen wurden.

Es besteht Einigkeit, dass der Nationale Ausschuss zur Normung von Kompetenzen (NSSB) den Rahmen und die Anforderungen an national anerkannte Fähigkeitsnormen setzen muss. Dies ist eine innovative Entwicklung in einem bisher uneinheitlichen Bild. Der gemeinsame Rahmen gilt als wesentlich für den Normenbildungsprozess, da einheitliche Formulierungen und Formen anzuwenden sind. Die künftige Aufgabe besteht also darin, Kriterien für die Anerkennung bisher gültiger und anerkannter Standards aufzustellen, die sich nach allgemeiner Ansicht an internationalen Normen wie denen der International Standards Organization (ISO) orientieren sollten.

Es wird nicht bestritten, dass die USA ein zunehmend komplexes System von Wissensebenen und Fähigkeitsstufen benötigen, die für den Einstieg in einen Beruf und den Aufstieg in die höchsten Ebenen eines Berufszweiges erforderlich sind. Es besteht daher die Notwendigkeit, nationale, einheitliche Fähigkeitsebenen unter Berücksichtigung folgender Aspekte festzulegen:

(a) Kriterien für die Anerkennung von Berufen, die innerhalb von weit gefassten Stufen, Einheiten und Elementen branchenübergreifend gültig wären, so dass Personen die Möglichkeit hätten, Kompetenzen auf einer einzigen Ebene prüfen zu lassen und im Laufe der Zeit Punkte in verschiedenen Bereichen zu erwerben.

(b) Prüfungsverfahren in Anlehnung an internationale Standards und zur ständigen Erweiterung und Aufrechterhaltung der Kompetenznormen.

(c) Kriterien und Anerkennungsverfahren für Organisationen, die Normen entwickeln.

(d) Kriterienlisten, die zur Überprüfung eines Wirtschaftszusammenschlusses verwendet werden können, der sich freiwillig zur Förderung von Normen in einem Wirtschaftszweig zusammengefunden hat; die Kriterien sollten Zusicherungen beinhalten, dass eine derartig anerkannte Organisation alle Aspekte des Industriezweiges vertritt, dass verschiedene Regionen vertreten sind und dass auch Arbeitnehmer verpflichtend an der Organisation beteiligt sind.

(e) Kriterien für allgemeine Berufe, die branchenübergreifend gültig sind: Eine gemeinsame Darstellung aus verschiedenen Wirtschaftsgruppierungen ist vielleicht der sinnvollste Ansatz, um sich auf die allgemeinen und die speziellen Kompetenzen zu einigen.

Sobald sie zur Entwicklung von Normen anerkannt oder ‚beauftragt' ist, würde eine Wirtschaftsgruppierung Normen entwickeln, die bestimmte Gültigkeits- und Zuverlässigkeitskriterien erfüllen. Der NSSB (als nationale Behörde) würde als „Anerkennungsbehörde" fungieren: Auf nationaler, bundesstaatlicher und lokaler Ebene stünden so anerkannte Kurse, Verfahren und Module zur Verfügung.

Ein Problem, das festgestellt wurde und nunmehr in Angriff genommen wird, betrifft das ‚Eigentum' seitens der Arbeitgeber an Organisationen, die zur Festlegung von Normen und zur Zertifizierung ausgewählt wurden. Der NSSB ist der Ansicht, dass es ohne diesen Begriff des ‚Eigentums' schwierig sein werde, die Arbeitgeber zur Übernahme eines Kostenanteils an der Entwicklung und Fortführung dieser Verfahren zu bewegen.

Dabei müssen nach allgemeiner Meinung Verfahren entwickelt werden, mit denen der Schutz der persönlichen Unterlagen von Personen gewährleistet wird und ein System zur leichten Auffindbarkeit der Normen selbst erstellt werden. Die Anerkennung von Bewertungen und Kompetenzen hat in einer Form zu erfolgen, die leicht erkennbar und innerhalb des Landes von einem Ort zu einem anderen übertragbar ist.

Kompetenznormen sind eine wesentliche Grundvoraussetzung für Kompetenzen, die am Arbeitsplatz oder in dualen Ausbildungssystemen erworben werden. Der NSSB ist der

Ansicht, dass die Bildungseinrichtungen den Auszubildenden die theoretischen Kenntnisse und das Wissen beibringen müssten, das sie auf die Zukunft vorbereitet. ‚Fachbezogene Unterweisung' müsse den Auszubildenden die künftigen Anforderungen des Arbeitsplatzes näherbringen. SCANS-Kompetenzen werden in diesem Bereich für das Bildungswesen für sehr nützlich erachtet, da sie bei der Erarbeitung eines Rahmens für ein ‚Normenkontinuum' Hilfestellung leisten können, das in die amerikanische Wirtschaft Einzug halten muss.

Als nächster großer Schritt steht laut NSSB und anderer Bundesbehörden die Kombination von Kompetenznormen und Nachweisen unter einem gemeinsamen Dach bevor, woraus national anerkannte Normen und übertragbare Nachweise entstehen. Diese Maßnahme gilt als ‚Kapazitätsaufbau', der die Bewegung zur Kompetenznormung vollständig in das amerikanische System der Arbeitskräfteförderung integriert.

Auf der Makroebene arbeitet das Amerikanische Institut für Ausbildungsnormen derzeit an Klassifizierungssystemen für Fähigkeits- und Wissensnormen, die als Validierungsfilter bei der Zertifizierung von Bildung und Ausbildung Anwendung finden können. Im Rahmen dieser Initiative wird im STEPS-Projekt (Skills, Training, Evaluation Process and Standards: Kompetenzen, Ausbildung, Evaluierungsprozess und Normen) ein Wissenssystem entwickelt, mit dem die Infrastruktur der Kompetenznormen, zu der die elektronische Speicherung von individuellen Fähigkeitsmustern, zertifizierten Ausbildungsinhalten und einer Nachverfolgung der Übertragbarkeit von Arbeitskräften auf regionaler und nationaler Ebene als wichtiges Element gehört, verbessert werden soll. Zur Verwaltung dieser Daten sollen bevorzugt Smart Cards eingesetzt werden.

5.5. Systeme zur Profilierung von Kompetenzen

5.5.1. Überblick

Das oben erwähnte STEPS-Projekt stellt eine der wichtigsten Schlussfolgerungen dieser ersten Datensammlungsphase der Studie in den Vordergrund: Persönliche Befähigungskarten sind solange unsinnig, wie sie nicht innerhalb eines institutionellen und organisatorischen Rahmens gesehen werden, in dem die Bedürfnisse der Arbeitnehmer mit denen anderer Akteure (Wirtschaft, Regierung) verbunden werden. Dieser Rahmen hängt hinsichtlich seiner Relevanz und Effektivität von der Entwicklung und Durchführung einer umfassenden Taxonomie fähigkeitsorientierter Berufsgruppen ab, die sich entsprechend den veränderten Arbeitsmustern entwickelt und anpasst, sowie einer begleitenden Infrastruktur, über die Kompetenzen validiert werden können.

In den USA befasst sich eine Reihe von Initiativen mit der Erstellung einer umfangreichen Taxonomie von Berufsgruppen, wobei insbesondere das Lexikon der Berufsbezeichnungen (Dictionary of Occupational Titles) hervorzuheben ist. Dieses Lexikon hatte mit einer Reihe von Problemen zu kämpfen, vor allem seiner mangelnden Anpassungsfähigkeit. Es wurde in

den 30er Jahren als Reaktion auf die Rezession entwickelt, um die neu geschaffenen Arbeitsämter in den USA bei der Vermittlung von Arbeitnehmern zu unterstützen, liegt in Buchformat vor und enthält ca. 12.000 Arbeitsplatzbeschreibungen und Definitionen in fester, beschreibender Form. Im Rahmen des Maßnahmenpakets, das im Zuge des Gesetzes Goals 2000: Educate America aus dem Jahre 1994 gestartet wurde, initiierte die Bundesregierung eine radikale Bearbeitung und Überarbeitung des Lexikons. Im Auftrag des US-Arbeitsministeriums wurde ein Beratender Ausschuss für das Lexikon der Berufsbezeichnungen (APDOT) ins Leben gerufen, der die nationalen Anforderungen an Berufsangaben untersuchen sollte. Der Ausschuss empfahl insbesondere eine Umstrukturierung des Lexikons in Form einer Datenbank, die allen Benutzern von Berufsdaten eine gemeinsame Sprache an die Hand geben und gleichzeitig durch kontinuierliche Datensammlung für eine weitere Differenzierung flexibel genug sein sollte. Dies sollte in Form regelmäßiger Befragungen von Arbeitgebern und Beschäftigten, vor allem mit Hilfe von strukturierten Fragebögen zur Arbeitsplatzanalyse geschehen. Weiterhin erarbeitete der Ausschuss ein ‚Inhaltsmodell', das die Grundlage für die Strukturierung der Berufsdatenbank bilden sollte.

Ausgehend von der Tätigkeit des Ausschusses hat das US-Arbeitsministerium vor kurzem erste Entwicklungsarbeiten für ein umfassendes System zur Organisierung, Beschreibung und Verbreitung von Daten zu Arbeitsplatzmerkmalen und Arbeitnehmereigenschaften abgeschlossen. Das O*NET (Berufsinformationsnetzwerk) soll das Lexikon nicht nur durch aktuellere Berufsklassifizierungen, sondern auch durch die Erfassung neuer Arbeitsprozesse ablösen, z.B. mit Hilfe einer kontinuierlich aktualisierten Wissensbasis unter Verwendung der Daten, die regelmäßig bei strategisch wichtigen Arbeitgebern erhoben werden. Um seinen Stellenwert innerhalb der sich ständig wandelnden amerikanischen Wirtschaft zu maximieren, ist das O*NET in drei einschlägige Initiativen eingebunden, die in jüngster Zeit von der Bundesregierung auf den Weg gebracht wurden:

(a) Amerikanische Arbeitsplatzbörse – ein Online-Dienst, über den Arbeitsplätze im Internet angeboten werden

(b) Von der Schule zur Erwerbstätigkeit – eine Initiative des Bildungsministeriums zur Anbindung der Bildungsmaßnahmen in der Sekundarstufe an Ausbildungsprogramme der Wirtschaft unter Beteiligung der wichtigsten amerikanischen Arbeitgeber

(c) ALMIS – statistische Analysen von Arbeitsmarktinformationen der bundes- und einzel-staatlichen sowie kommunalen Arbeitgeber.

5.5.2. Wichtigste Schlussfolgerungen aus der Studie

Der Grund für die Fragestellung, wie die Definition und Anerkennung von Kompetenzen in den USA gehandhabt werden, war die Annahme, dass zwischen der Entwicklung der Bildungs- und Ausbildungsstrukturen in Europa und den USA eine gewisse Übereinstimmung besteht. In einigen Punkten gibt es tatsächlich bestimmte Ähnlichkeiten zwischen den USA und Europa und eine Art Anschauungsunterricht, von dem wir hinsichtlich der ‚Vision' eines

Europäischen Anerkennungssystems lernen können. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass ein Vergleich zwischen der amerikanischen Struktur auf Bundesebene und den imaginären ‚Vereinigten Staaten von Europa' irreführend sein mag.

Am deutlichsten wird die Ähnlichkeit, wenn man sich ansieht, inwieweit Berufsbildung, Definition und Anerkennung von Kompetenz eine Harmonisierung „von oben" vertragen können. Die amerikanischen Erfahrungen zeigen, dass bislang – und vermutlich auch künftig – erheblicher Widerstand gegenüber einem bundeseinheitlichen Anerkennungssystem besteht, der mit komplexen Argumenten wie dem Wesen der amerikanischen Verfassung, der historischen Autonomie der einzelstaatlichen und lokalen Behörden bei der Vermittlung von Bildung und Ausbildung sowie der Macht der Standesorganisationen und der Arbeitgeber begründet werden kann. Diese starke Ablehnung der Einmischung von oben in einzelstaatliche und lokale Praktiken bedeutet, dass die Bundesregierung im wesentlichen nur die Rahmenbedingungen schaffen kann.

Unsere vorläufige Auswertung der Haltungen gegenüber einer Standardisierung der Verfahren zur Definition und Anerkennung von Kompetenz in Europa hat ähnlich starke Widerstände gegenüber einer Harmonisierung der europäischen Anerkennungssysteme ergeben, die von den zugrundeliegenden rechtlichen Rahmenbedingungen verstärkt werden. In Europa entstanden viele Vereinbarungen über die Anerkennung von Kompetenzen als Fortschreibung von multilateralen Vereinbarungen in bestimmten Wirtschaftszweigen zwischen Mitgliedstaaten, Anerkennungseinrichtungen und Standesorganisationen oder im Rahmen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Unternehmen.

Umgekehrt gibt es auch wichtige Bereiche, in denen die Theorie und Praxis in den USA nur wenig mit der in Europa üblichen Norm oder dem, was dort ganz gut funktioniert, gemein haben. Ein offensichtlicher Bereich ist die Stellung der Arbeitgeber und Standesorganisationen bei der Vermittlung und Anerkennung von Ausbildung. In den Vereinigten Staaten ist es die Wirtschaft – durch ihren Sitz in Gremien wie dem Beratenden Ausschuss für das Lexikon der Berufsbezeichnungen, den nationalen und lokalen Gremien zur Normung von Kompetenzen und den Anerkennungseinrichtungen – die das Thema der Anerkennung am stärksten beeinflusst und durch die kommunale Infrastruktur der beruflichen Bildung die Ausbildung vorantreibt. In Europa ist die Stellung von Wirtschaft und Standesorganisationen weniger dominant. In diesem Zusammenhang müssten bei der Erarbeitung eines europäischen Anerkennungssystems Fragen, inwieweit es beispielsweise wünschenswert oder angemessen ist, die Ausbildung stärker wirtschaftsorientiert zu gestalten und welche Form partnerschaftlicher Vereinbarungen zwischen der Wirtschaft und anderen Akteuren die Entwicklung eines europäischen Anerkennungssystems am ehesten voranbringen, sorgfältig berücksichtigt werden.

Insgesamt bestärken die Vorergebnisse der Studie den Eindruck, ein ‚kulturelles Erbe'sei das wichtigste Hindernis für den Aufbau eines europäischen Anerkennungssystems. Damit meinen wir die soziokulturellen, rechtlichen und institutionellen Strukturen, die sich in den einzelnen US-Staaten ebenso entwickelt haben wie in den Mitgliedstaaten der EU und die

Theorie und Praxis von Bildung und Ausbildung formen. Ein derartiges Erbe findet sich beispielsweise in den unterschiedlichen didaktischen Ansätzen in der Ausbildung und den verschiedenen pädagogischen Gepflogenheiten. In den USA wird so die Berufsbildung in den Gesundheitsberufen, z.B. Behandlung von Berufskrankheiten, durch die lokalen Praxisgesetze vermittelt, die wiederum von Faktoren wie einer historisch ausgeprägten mündlichen oder schriftlichen Tradition der Berufskultur oder der medizinischen Leistung aufgrund von Krankenversicherung oder einem sozialen Gesundheitsfürsorgemodell beeinflusst werden.

Die Macht des kulturellen Erbes wurde in der Studie anhand der durchgeführten Fallstudien herausgearbeitet. Die ersten Ergebnisse der fünf Pilotstudien mit O*NET, die derzeit über das US-Arbeitsministerium durchgeführt werden, bestätigen dies. Die Pilotprojekte belegen eindeutig die Notwendigkeit, die allgemeine Struktur von O*NET und das zugrundeliegende Inhaltsmodell an bestimmte lokale soziokulturelle und sozioökonomische Besonderheiten anzupassen. In Kalifornien wird O*NET beispielsweise zur Nachverfolgung von Veränderungen in Arbeitsstrukturen und -praktiken verwendet, die mit dem Wachstum der neuen Elektronik- und Multimediaindustrien einhergehen. In Minnesota fungiert O*NET in gewissem Maße als Katalysator für die Regeneration einer traditionellen Wirtschafts-grundlage: Arbeitskräfte werden auf vorhandene Kompetenzen getestet, um sie in neuen Wirtschaftszweigen unterzubringen. In New York wird der Einfluss von Initiativen im Rahmen des Programms von der Schule ins Erwerbsleben mit Hilfe von O*NET gefördert, indem Schüler aufgefordert werden, ihre Arbeitsplatzerwartungen zu prüfen und mögliche Berufswünsche realistischer zu sehen.

Erste Ergebnisse dieser Pilotprojekte deuten auf kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Schauplätzen in der Definition und Anwendung von Kompetenzen hin. Diese Unterschiede treten primär in unterschiedlichen Interpretationen der Kompetenzen zutage, die für eine bestimmte Arbeit erforderlich sind, sowie in der Art der Beschreibung dieser Kompetenzen.

5.6. Integration

Wie oben beschrieben umfasst die Vision eines europäischen Anerkennungssystems die Integration der institutionellen und organisatorischen Infrastruktur, gestützt durch die gleichzeitige Integration der technologischen Infrastruktur (persönliche Befähigungskarten, Online-Prüfsoftware und Systeme zur Erfassung, Synthese und Validierung von Daten über Arbeitsplatzmerkmale und Berufsbeschreibungen). Die amerikanische Erfahrung hat jedoch gelehrt, dass die Integration auf der Makroebene stattfinden muss, d.h. durch die Einbettung von Kompetenzen in einen breiteren Kontext wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Tätigkeit, insbesondere auf dem Gebiet der Sekundarbildung, der arbeitsplatzorientierten Ausbildung sowie der lokalen und regionalen Wirtschaftsentwicklung.

Die amerikanischen Erfahrungen zeigen deutlich, wie wichtig es ist, Integration im Verhältnis zu der Art und Weise zu betrachten, in der das europäische System zur Anerkennung von

Kompetenzen auf der Makroebene zwischen Schule, Arbeit und dem eigentlichen Wirtschafts- und Sozialleben Brücken bauen soll. Gleichermaßen scheint klar, dass das europäische System zur Anerkennung von Kompetenzen von einer gründlichen Untersuchung von Systemen wie O*NET und deren Unterstützungspotenzialen beim Aufbau einer derartigen Integration profitieren könnte. In vielen Bereichen, insbesondere dem Inhaltsmodell, das dieser und anderen Initiativen zugrunde liegt, stecken derartige Innovationen jedoch noch in den Kinderschuhen und müssen zunächst an den europäischen Kontext angepasst werden.

5.7. COMPETE

Das Projekt COMPETE (Wettbewerb) ist eine Voruntersuchung zu der Frage, inwieweit ein persönliches Befähigungsmedium zusammen mit einem neuen Ansatz bei den Kompetenz-taxonomien zur Lösung von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen beitragen, die Arbeitskräftemobilität über Landesgrenzen hinweg fördern und gleichzeitig neue Ansätze für innovative Kompetenzen, Vorwissen und die Online-Anerkennung integrieren könnte. Die Forschungsarbeiten befassen sich mit der Entwicklung geeigneter und effektiver Taxonomien, um Bereiche qualifizierter Leistung zu definieren: Feststellung neuer Verfahren zur Prüfung von Kompetenzen; Erforschung der Ausbildungsformen, die zur Beseitigung von Fähigkeitsmängeln insbesondere bei Randgruppen geeignet sind; Feststellung, wie Kompetenzen so dargestellt werden können, dass sie für Arbeitnehmer und Arbeitgeber gleichermaßen verständlich sind; Untersuchung neuer institutioneller Regelungen zur Förderung der Zusammenarbeit (zwischen Regierung, Gewerkschaften, Unternehmen, Ausbildungseinrichtungen) bei der Definition und Anerkennung von Kompetenzen, sowie Bewertung der potenziellen Nutzung der IC-Technologien bei der Förderung des Zugangs zu neuen Ausbildungsregelungen und Definitionen von Kompetenz.

5.8. Persönliche Fähigkeitskarte und Fähigkeitsdatenbank

Beim derzeitigen Stand der Technik müsste ein handliches Speichermedium für Kompetenzen als mobile Schnittstelle zu einer umfangreichen Datenbank dienen. Bei ehrgeiziger Zielsetzung würde die Datenbank eine kompetenzorientierte Fähigkeitstaxonomie enthalten, die in alle 15 oder mehr Nationalsprachen der EU zu übersetzen wäre. Der Gehalt der Berufsqualifikationen und andere Angaben wie Vorwissen, die Ergebnisse informellen Lernens sowie die Online-Anerkennung von Kompetenzen, die mit Hilfe von elektronischen Medien unterrichtet und geprüft werden, würden so in angepasster Form gespeichert. Das Fähigkeitsprofil eines Individuums würde dann aus den Einzelkompetenzen der verschiedenen Qualifikationen und anderer zertifizierter Lernergebnisse erstellt. Es stünde in verschiedenen Anordnungen und Strukturen zur Verfügung. Die Kompetenzen einer Person würden entsprechend allgemeiner Kriterien für Kompetenzen ausgedrückt, so dass der Inhalt der Qualifikationen, die in dem Berufsbildungssystem einer Branche oder eines Rechtssystems

erworben wurden, den Arbeitgebern oder Ausbildern, die mit einem anderen System vertraut sind, verständlich gemacht werden könnten.

Dies impliziert die Pflege einer massiven Infrastruktur der Evaluierung, Zertifizierung, Übersetzung, Anerkennung und Verteidigung gegen Betrug und Missbrauch. Die Rechtfertigung für derartige Investitionen besteht in der Notwendigkeit, die Arbeitskräftemobilität in einem Zusammenhang zu stärken, in dem gegenüber der EU-weiten Standardisierung der beruflichen Bildung und deren Anerkennung unüberwindliche Barrieren bestehen. Die Art dieser Barrieren wird im folgenden beschrieben.

Die einzelnen Nationen in Europa haben unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungssysteme entwickelt. Einige Nationen favorisieren berufliche Bildungsangebote mit einem höheren Grad an Allgemeinbildung, andere einen höheren Grad an theoretischem Spezialwissen, und wieder andere sind eher praktisch orientiert. Einige Berufsausbildungen werden vom Staat anerkannt, andere von Arbeitgeberorganisationen und weitere von Organisationen, die auf die Handwerkergilden zurückgehen. In einigen Ländern regeln viele Branchen ihre Systeme selbst oder gar nicht. Diese Unterschiede in dem formalen Wesen der beruflichen Bildung werden wahrscheinlich nicht in naher Zukunft verschwinden. Die einzelnen Länder besitzen jedoch auch verschiedene Gesetzgebungsverfahren und Regierungsformen. Daher sind die für bestimmte Berufe benötigten Kompetenzen per se unterschiedlich. Je nachdem, ob das gesamte Wirtschafts- und Sozialsystem der einzelnen Staaten eher ‚dirigistisch', ‚ständisch' oder ‚marktorientiert', ‚bürokratisch' oder ‚individualistisch' ist, kann sich das gesamte System der rechtlichen Verantwortung für das Ergebnis von Produktion und Verteilung unterscheiden. Dies führt zu realen Unterschieden in der Zusammenfassung von Kompetenzen und der Linien, entlang derer eine Arbeitsteilung stattfindet. Diese Prozesse werden auch von anderen kulturellen Faktoren beeinflusst, wie der Behandlung der Geschlechter und der Dynamik städtischer und ländlicher Entwicklung. Es ist daher falsch anzunehmen, dass verschiedene Berufsbildungssysteme einfach verwirrende Bezeichnungen für ein- und dasselbe sind.

Ziel jedes EU-weiten Kompetenzsystems kann daher nicht sein, Äquivalenzen zwischen den Systemen der einzelnen Länder zu schaffen, sondern dem Einzelnen müssen Schriftstücke an die Hand gegeben werden, die den Übergang von einem System zu einem anderen erleichtern. Dies führt zum Begriff der ‚Transparenz', der die Zerlegung der Qualifikationen in ihre Einzelbestandteile bedeutet. Dies hat den zusätzlichen Vorteil, dass mit demselben Verfahren auch zwei andere Probleme gelöst werden. Zunächst wird der Wechsel von einem Wirtschaftszweig in einen anderen erleichtert, da die allgemeinen Kompetenzen, die in einer bestimmten beruflichen Qualifikation gebündelt vorhanden sind, sichtbar gemacht werden. Zum zweiten können die Bereiche festgestellt werden, in denen sich neue Kompetenzen entwickeln, so dass Ausbilder und politische Entscheidungsträger die erforderlichen Bildungsmaßnahmen planen können.

Eine derartige Fähigkeitsdatenbank würde jedoch nicht nur die Arbeitskräftemobilität fördern, sondern wäre auch in vielen anderen Bereichen von größtem Wert. Sie könnte die

Arbeitsmarktkosten für Arbeitgeber und Arbeitnehmer senken, Vorwissen und Kompetenzen von sozial ausgegrenzten Bevölkerungsgruppen und Migranten besser berücksichtigen, Firmen helfen, ihre Fähigkeitsbasis als Vermögenswert schätzen zu lernen, Unternehmen, Regionen und Staaten bei der Aktivierung ihrer Fähigkeitsbasis unterstützen, die Entwicklung neuer Kompetenzen auf neue Technologien abstimmen und Informationen zu Trends liefern. Die Implikationen dieser Möglichkeiten werden im folgenden erörtert.

5.9. Arbeitskräftemobilität und grenzüberschreitende Vergleichbarkeit von Berufsqualifikationen

In den letzten zwei Jahrhunderten war stets eine Wanderbewegung der Arbeitskräfte aus den südlichen und östlichen Teilen Europas in den industrialisierten Nordwesten zu verzeichnen. In den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg, nach Errichtung des Eisernen Vorhangs, fand eine Wanderbewegung aus dem südlichen Asien, Nordafrika, der Karibik, der Türkei, Jugoslawien und den heutigen südlichen Mitgliedern der EU in diese Gebiete statt. Während dieser Zeit zog es auch innerhalb Italiens und Spaniens viele Arbeitskräfte aus dem Süden in den Norden. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich diese Wanderungsbewegungen verlangsamt oder sind ganz verschwunden. Dies mag mit den neuen, massiven technologisch bedingten Arbeitslosigkeitsquoten in den hochindustrialisierten Ländern zusammenhängen. Früher wurden Migranten häufig in angelernten Tätigkeiten im produzierenden Gewerbe, im Bergbau, dem Transport- und dem Gesundheitswesen eingesetzt. In jüngster Zeit konnten Arbeitsuchende, mit Ausnahme von höher Qualifizierten, bestenfalls als ungelernte Kräfte oder im Einzelhandel Beschäftigung finden. Die Nettozuwanderung in der EU war nur gering. Bewegungen von EU-Bürgern von einem Land zum anderen sind meistens eher eine Frage des Lebensstils und haben wenig mit der Dynamik des Arbeitsmarktes zu tun. Es gilt als allgemein anerkannt, dass größere Bewegungen innerhalb der EU aus Gebieten mit hohen Arbeitslosenzahlen keinen positiven Wert besäßen, da sie die Ressourcen der Zielgebiete überbelasten und das soziale Kapital und die Kompetenzbasis der Herkunftsgebiete weiter schwächen würden. Obwohl sich also die EU der Erleichterung der Arbeitskräftemobilität als individueller Freiheit verschrieben hat, könnte man meinen, dass die individuelle Arbeitskräftemobilität unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten nur geringe Priorität besitzt (vgl. Adnett, Collinson).

Die Gegenentwicklung hierzu ist der wachsende Trend zu transnationalen Unternehmen. Die Schaffung des europäischen Binnenmarktes bedeutet, dass die Unternehmen nicht nur verstärkt in andere Mitgliedstaaten exportieren, sondern auch über einen Standortwechsel von Produktion, Vertrieb, Wartung und Kundendienst in ein anderes Land nachdenken. Unabhängig davon, ob dies durch Versetzung vorhandener Mitarbeiter oder Neueinstellung vor Ort geschieht, die Probleme mit unvereinbaren Regelungen zur Anerkennung von Kompetenzen sind stets dieselben. Eine der Fallstudien von COMPETE wird sich mit dem Wert des PSM-Konzepts (übertragbares Befähigungsmedium) für Unternehmen beschäftigen, die innerhalb Europas grenzüberschreitend, insbesondere in Deutschland/Benelux/Frankreich

bzw. Deutschland/Schweiz/Frankreich, tätig sind. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Unternehmen, die in einem EU-Mitgliedstaat oder der Schweiz aufgebaut wurden und ihren Markt später auf Nachbargebiete ausgedehnt haben, so dass sie schließlich für einen Teil ihrer Aktivitäten einen Standort in anderen Staaten brauchten (einige dieser Unternehmen wurden bereits im Rahmen des EURES-Projekts untersucht).

Unter Arbeitsmarktgesichtspunkten ist es jedoch nicht von Bedeutung, ob diese transnationalen Unternehmen europäische oder außereuropäische Konzerne sind. Amerikanische und japanische Beteiligungen in Europa, die ursprünglich von dem Ziel getragen wurden, Importquoten zu umgehen, werden neuerdings zunehmend von dem Erfordernis getrieben, die Produktion an die Besonderheiten des europäischen Marktes anzupassen. Dieser Trend wurde in dem Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung begrüßt, in dem es heisst: *Für uns liegt die Zukunft in ausländischen Direktinvestitionen, die voll in die Wirtschaft vor Ort integriert sind und deren Forschung, Entwicklung, Marketing und Management ebenso in Europa ablaufen wie Produktion, Absatz und Kundendienst. Dahin geht auch tatsächlich der Trend, nicht zuletzt, weil der Anteil der Unternehmenszusammenschlüsse und -übernahmen im Verhältnis zu den Gesamtinvestitionen in Europa rapide steigt* (EU 1993, Abschnitt 6.5 (h)).

Einer der Hauptzwecke eines PSM bestünde daher darin, die Mobilität der Arbeitskräfte innerhalb von transnationalen Unternehmen zu erleichtern und die Personaleinstellungs-probleme dieser Firmen außerhalb ihres ‚Heimatlandes' abzumildern. Ersten Anzeichen zufolge wäre dies insbesondere in zwei Bereichen wichtig: Führungskräfte und Mitarbeiter in der Verarbeitung von Materialien. Das PSM könnte von Wert sein, wenn es Arbeitgebern die Gewähr bietet, dass künftige Mitarbeiter tatsächlich die erforderlichen Kompetenzen besitzen, oder ein Fähigkeitsprofil liefert, aus dem hervorgeht, welche weiteren Schulungsmaßnahmen erforderlich sind, um einen Bewerber einzustellen oder einen Mitarbeiter an einem ausländischen Standort einzusetzen.

5.10. Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt

Die Kompetenzen von Migranten und Randgruppen werden häufig abgewertet und danach durch mangelnde Anwendung zerstört. Wenn Menschen aufgrund von ihnen zugeschriebenen Eigenschaften Tätigkeiten zugewiesen werden, geht ihr potenzieller Beitrag zur Gesellschaft ganz oder teilweise verloren (Collinson). Ein kompetenzorientiertes PSM-System, das Vorwissen ebenso berücksichtigt wie anderweitig absolvierte Berufsbildungsmaßnahmen, würde diese Verluste reduzieren. Es würde die Chance des Einzelnen, eine angemessene Beschäftigung zu finden, unmittelbar verbessern. Indirekt würde es aufgrund der Daten in den regionalen und nationalen Statistiken über Kompetenzen zeigen, inwieweit die historischen Kompetenzen von Randgruppen ungenutzt „vergeudet" werden, und Maßnahmen zu ihrer Reaktivierung fördern. Eine der Fallstudien von COMPETE wird unmittelbar auf diese Fragen in Gastarbeiter- und Heimkehrergruppen eingehen.

5.11. Größere Effizienz im Auswahlprozess

Ein uneingeschränkt einsatzfähiges PSM-System könnte Arbeitsuchenden – Arbeitslosen, Studierenden oder Auszubildenden ebenso wie bereits Erwerbstätigen – einen Überblick über die Stellenangebote verschaffen, die ihrem aktuellen Fähigkeitsprofil am weitesten entsprechen. Damit könnten gezielt Bewerbungen geschrieben oder genau festgestellt werden, welche Zusatzkompetenzen sinnvollerweise erworben werden sollten. Ein PSM-Profil würde Arbeitgebern die Kosten für die Vorauswahl aus großen Bewerberzahlen sparen. Langfristig wäre es möglich, die Profile der Arbeitsuchenden und der offenen Stellen unmittelbar elektronisch abzugleichen.

Dies ist jedoch ein Gebiet, in dem ein PSM-System sogar zur Gefahr würde, solange es nicht in einem Fähigkeitskontext eingeführt wird, der auf die Aufwertung der Kompetenzen abzielt. Auf einem Arbeitsmarkt mit der Tendenz zur Abwertung von Kompetenzen könnte ein PSM dazu verwendet werden, offene Stellen mit Bewerbern zu besetzen, die gerade nur die absoluten Mindestkompetenzen besitzen, die für die Arbeit für notwendig erachtet werden. Einige Forschungsarbeiten zeigen, dass Führungskräfte häufig die Problemlösungsfähigkeiten unterschätzen, die zur effektiven Durchführung ‚minderqualifizierter' Tätigkeiten erforderlich sind. Eine der Aufgaben von COMPETE besteht darin, die Fähigkeit der wirtschaftlichen Akteure zu untersuchen, Kompetenz- und Fähigkeitslücken zu erkennen. Der Begriff Fähigkeitslücke wird allgemein in zwei Zusammenhängen verwendet. Im Tagesgeschäft des Arbeitsmarkts bezeichnet er einen erkennbaren Mangel an einer bestimmten Fähigkeit aufgrund eines unzureichenden Angebots oder gestiegener Nachfrage. Im politischen Sinne wird er häufig verwendet um anzudeuten, dass ein Land weniger gut in der Lage ist oder sein wird, im internationalen Wettbewerb mitzuhalten, weil es ihm an den Kompetenzen mangelt, die für die neuen Technologien und Verfahren erforderlich sind. Es gibt jedoch auch eine Zwischenstufe der Fähigkeitslücke, die durch einen internationalen Vergleich aufgezeigt werden kann, obwohl sie im Bewusstsein der Betroffenen nicht vorhanden ist und somit nicht als ‚Lücke', sondern nur als natürlicher Stand der Dinge wahrgenommen wird. So haben Forscher beispielsweise Effizienzunterschiede im produzierenden Gewerbe in Großbritannien und im übrigen Europa aufgrund geringerer Fähigkeitsstufen in Großbritannien in Bereichen festgestellt, in denen britische Unternehmen sich keines Problems bewusst sind. Dies liegt daran, weil für sie eine bestimmte Tätigkeit als ‚minderqualifiziert' gilt und deshalb entsprechend dieser Grundannahme ausgebildet oder eingestellt wurde. In deutschen oder niederländischen Firmen gilt dieselbe Tätigkeit als höherqualifiziert, so dass Arbeitsmuster aufgestellt wurden, in denen die Beschäftigten viele Probleme lösen können, bevor Produktionsmängel entstehen (Mason et al.). Ein PSM-System, das von der britischen Ansicht ausgeht, wäre wenig hilfreich.

Durch eine Senkung der Einstellungskosten auf dem Arbeitsmarkt könnte die Wirtschaftlichkeit unmittelbar gesteigert werden. Eine derartige Kostensenkung mag einige Unternehmen, die zur Zeit interne Arbeitsmärkte unterhalten, ermutigen, sich häufiger des freien Arbeitsmarktes zu bedienen und dabei ihre Wirtschaftlichkeit weiter zu erhöhen. Ob ein

PSM-System bei der Aufwertung von Kompetenzen hilft, hängt vom größeren politischen Umfeld und den vorhandenen Anschauungen ab.

5.12. Fähigkeitsbasis als Vermögenswert – Bewegung in die richtige Richtung

Der allgemeine Rahmen, innerhalb dessen ein PSM-Konzept zu entwickeln wäre, ist bereits im Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung enthalten, in dem es heisst: *Die Förderung der immateriellen Investitionen muss zum Schwerpunkt der allgemeinen Politik zur Erleichterung der Investitionen werden. Ausbildung, Forschung und ganz allgemein technisches und sonstiges Wissen müssen als Investitionen eigenen Rechts behandelt werden. Bei der Fortentwicklung der Bestimmungen im steuerlichen und buchhalterischen Berecih müssen die entsprechenden Konsequenzen gezogen werden* (EU 1993 Kapitel 2 Abschnitt 2.3 Schlussfolgerung Punkt 3).

Die diesen Aussagen zugrundeliegende Theorie erschließt sich am ehesten in den Arbeiten von Porter, Nonaka und Takeuchi sowie Boisot. Einen Vergleichsvorteil stellt die Kostenersparnis dar, die in einem freien Markt aufgrund der Verfügbarkeit entsteht. Die Staaten genießen auch einen Vergleichsvorteil bei der Produktion von Gütern, für die sie Zugang zu preiswerten Ausgangsgrößen in Form von Material oder Arbeitskräften, Land oder Kapital, Wissen oder Kompetenzen haben. Ein Vergleichsvorteil ist eine natürliche, gegebene Tatsache, die genutzt werden kann oder auch nicht. Ein Wettbewerbsvorteil ist dagegen ein echter Unterschied in der Leistung und Produktivität eines Unternehmens im Vergleich zu einem anderen. Wettbewerbsvorteile können aus Vergleichsvorteilen entstehen, der einzig sichere Wettbewerbsvorteil ist jedoch in zunehmendem Maße der Vorteil, der innerhalb des Unternehmens selbst in Form von Innovation und der Förderung von Kompetenzen und Wissen generiert wird. Da innovative Prozesse im allgemeinen große Mengen an implizitem Wissen produzieren, das nicht so leicht übertragbar ist, sondern nur durch aktive Teilhabe erworben werden kann, können sich Wettbewerber das Wissen nicht einfach auf dem Markt kaufen, sondern müssen selbst in langwierige „trial-and-error“-Verfahren investieren, um die Methoden der Marktführer nachzuvollziehen. Die beste Möglichkeit zur Vermarktung von Produkten besteht darin, alle Schichten und Teile eines Unternehmens in alle Aspekte der Entwicklung neuer Produkte einzubeziehen, denn eine derartige Zusammenballung von Wissen und Erfahrung führt zu Einsichten, die in spezialisierten Abteilungen so möglicherweise nicht gewonnen werden können, und macht gleichzeitig alle Beteiligten mit dem Produkt und den zugehörigen Prozessen vertraut. Bei diesem Modell werden Kompetenzen nicht erworben, wenn sie zur Anwendung in einem bestimmten Produktionsprozess benötigt werden, sondern entstehen aus der Innovationstätigkeit des Unternehmens selbst.

Während dies das Unternehmen dazu bringt, seine Wissens- und Fähigkeitsbasis als Vermögensbasis zu betrachten, kann sich auch der Anreiz für das Unternehmen, sein Wissen

mit externen Gremien zu teilen, verringern. Dies bedeutet, dass eine Zusammenarbeit von Unternehmen bei der Erstellung und Aktualisierung einer kompetenzorientierten Fähigkeitstaxonomie möglicherweise nur erreicht werden kann, wenn man im Gegenzug sinnvolle Informationen anbietet. Die amerikanischen Fallstudien lassen den Schluss zu, dass zwischen dem Bereich der speziellen Verfahren, die patentrechtlich geschützt werden können, und dem Bereich des stillschweigenden Wissens, das nicht wirtschaftlich weitergegeben werden kann, ein Bereich der Fähigkeitsfortschreibung existiert, in dem Unternehmen ihr Wissen über die eigene Innovationstätigkeit im Austausch gegen Informationen über allgemeinere Entwicklungen preiszugeben bereit sind.

Die einem kompetenzorientierten PSM-System zugrundeliegende Datenbank würde zu einem unschätzbaren Werkzeug bei der Überprüfung der Fähigkeitsbasis von Unternehmen, Regionen und Ländern. Fähigkeits-Audits und -Profile würden staatliche Politik und die Entscheidungsfindung in Unternehmen stützen, wenn es um die Festlegung künftiger Anforderungen an Kompetenzen, das Zurverfügungstellen angemessener Ausbildungsmaßnahmen und insbesondere die Planung alternativer Anwendungsmöglichkeiten für Gruppen von Kompetenzen geht, die in ihrer derzeitigen Funktion vom Aussterben bedroht sind.

Auf individueller Ebene könnte ein PSM-System so programmiert werden, dass es sensibel auf das ‚Altern' von Kompetenzen und die Notwendigkeit von deren Reaktivierung reagiert. Kompetenzen, die anderenfalls durch mangelnde Anwendung verloren gehen könnten, würden so möglicherweise durch geeignete arbeitsbegleitende Auffrischungskurse oder die Betreuung mit Aufgaben, für die sie wieder benötigt werden, neu an Wert gewinnen.

5.13. Abgleichung neu entwickelter Kompetenzen

Das herausragendste Merkmal des heutigen Wirtschaftslebens ist das Eindringen der Elektronik in alle Tätigkeitsbereiche. In den letzten Jahrzehnten haben sich Computer immer weniger auf ihre Rolle als ‚Gehirn' einer Einrichtung beschränken lassen und sind zum festen Bestandteil der Umgebung geworden, mit der das Unternehmen interagieren muss. Computerkenntnisse sind überall gefragt. Die Computer-, Kommunikations- und Medienindustrien wachsen zusammen. Diese Prozesse haben viele neue Kompetenzen notwendig gemacht und andere aussterben lassen. Gentechnik, Biotechnologie, Mikrotechnik und Lichtwellenleiter sind andere Entwicklungen, die jeweils die Grenzen zwischen den einzelnen Wirtschaftszweigen neu ziehen und neue Fähigkeitsbereiche schaffen. Die Lösung der Umweltprobleme gilt als der nächste Innovationshorizont, der weitere Grenzverschiebungen und Fähigkeitsinnovationen mit sich bringt. Die Verfahren zur Formalisierung, Verbreitung und Anerkennung von neuen Kompetenzen müssen entsprechend beschleunigt werden.

Die Notwendigkeit derartiger neuer Verfahren wurde in dem Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung hervorgehoben, wo es heisst: *...den Initiativen (muss) in*

diesem Bereich eine richtige und rechtzeitige Vorausschätzung des Qualifikationsbedarfs zugrunde liegen; zu diesem Zweck muss geklärt werden, welches die Wachstumsbranchen und die neu entstehenden wirtschaftlichen und sozialen Aufgaben sind und welches Kompetenzprofil zu ihrer Ausübung benötigt wird. Eine feste Zeitvorgabe kann zwar nicht eingehalten werden (eine gewisse Anpassungsfrist ist unvermeidbar), jedoch dürfte die Durchführung möglichst breit angelegter Untersuchungen in diesem Bereich und die Schaffung von Beobachtungsinstrumenten und Mechanismen für die Weitergabe der erfassten Informationen an das Bildungssystem es ermöglichen, den zeitlichen Abstand zwischen Kompetenzbedarf und Kompetenzangebot auf ein Minimum zu beschränken (EU 1993 Abschnitt 7.4).

Die amerikanische Fallstudie zeigt, dass nur eine Online-Fähigkeitsdatenbank die notwendigen Daten über den Bedarf an neuen Kompetenzen und die hierfür erforderlichen Ausbildungsmaßnahmen liefern kann. Eine möglichst transparente, kompetenzorientierte Fähigkeitsdatenbank würde auch Aufschluss darüber geben, wie neue Technologien zur Diversifizierung oder Konvergenz von Kompetenzen innerhalb der Wirtschaftszweige und über deren Grenzen hinweg führen. Damit könnte ein Maß angegeben werden, inwieweit die Bedürfnisse einiger Branchen durch den Transfer vergleichbarer Kompetenzen aus schrumpfenden oder zurückgehenden Branchen erfüllt werden können.

5.14. Die Entwicklung eines europäischen Systems zur Anerkennung von Kompetenzen

In der Schlussfolgerung zu ihrem Bericht über die amerikanischen Erfahrungen verglichen Cullen und Jones zwei mögliche Ansätze für die Entwicklung eines europäischen Systems zur Anerkennung von Kompetenzen, welche die transparenz- und kompetenzorientierten Ansätze miteinander verbinden würden. Sie nannten sie das ‚Urknallszenario' bzw. das ‚evolutionäre Szenario'.

Beim ‚Urknallszenario' müsste ein umfassendes, standardisiertes Inhaltsmodell mit gemeinsamen Deskriptoren und einheitlicher Terminologie entwickelt werden, sozusagen ein europäisches Gegenstück zum O*NET. Dieses würde den Rahmen für ein neues, einheitliches System der Äquivalenzen bilden, wobei keine Eins-zu-Eins-Entsprechungen gemeint sind, sondern inhaltliche Entsprechungen der Teilkompetenzen der einzelnen Qualifikationen und Nachweise. Ein derartiges System müsste politisch gewollt sein und würde ein hohes Maß an politischer Zusammenarbeit und hohe Investitionen erfordern.

Das ‚evolutionäre Szenario' seinerseits würde dieselben Ziele verfolgen, es käme jedoch von unten und würde von den Prioritäten der Partnerschaften zwischen der Wirtschaft, der Regierung und anderen Sozialpartnern bestimmt, welche sich mit den realen Problemen der grenzüberschreitenden, internationalen Mobilität und Zusammenarbeit befassen. Damit wäre es eine Zeit lang möglich, gleichzeitig verschiedene Methoden und Systeme zu entwickeln, die den jeweiligen Umständen entsprechen. Aus diesen Erfahrungen könnte ein gemeinsames

Modell entstehen, in dem die speziellen Bedürfnisse bestimmter Branchen oder Regionen weniger leicht übergangen würden als in einem System ‚von oben'.

(Die institutionellen und branchenbezogenen Beiträge zu den beiden möglichen Szenarien werden in den Diagrammen auf den folgenden Seiten dargestellt, die mit Änderungen von Cullen und Jones, S. 56 und 59, übernommen wurden.)

Cullen und Jones schlossen, indem sie vier Branchen als besonders interessante Bereiche kennzeichneten, in denen Pilotprojekte erarbeitet werden müssten, nämlich 1. die Informationstechnik/Kommunikation, da hier der größte Zuwachs an neuen Kompetenzen und neuem Wissen zu verzeichnen ist; 2. das Gesundheitswesen, da diese Branche die Anwendung von High-Tech Technologien und Wissensarbeiten mit der Erfüllung der grundlegendsten menschlichen Bedürfnisse kombiniert und in den einzelnen Staaten ein hohes Maß an kultureller Besonderheit aufweist; 3. die Automobilindustrie, da diese bei der Entwicklung von internen Online-Ausbildungs- und Anerkennungsmaßnahmen an vorderster Front steht; und 4. der Einzelhandel, d.h. der Bereich mit dem größten Beschäftigungswachstum, in dem historisch gesehen vor allem gering Qualifizierte, Teilzeitbeschäftigte und Aushilfen arbeiten und die Probleme der Mobilisierung der Kompetenzen von Beschäftigten am Rande der sozialen Ausgrenzung daher besonders hervorstechend sind.

Das ‚evolutionäre Szenario' galt angesichts der enormen politischen und logistischen Probleme des anderen Szenarios als der wahrscheinlichste Schritt nach vorne. Das COMPETE-Projekt beschäftigt sich nunmehr mit der Untersuchung einiger Bereiche, die in dem amerikanischen Bericht für ein europäisches System zur Anerkennung von Kompetenzen für besonders interessant und wertvoll erklärt wurden.

Schaubild 1 Das ‚Urknallszenario', europäisches System zur Anerkennung von Kompetenzen

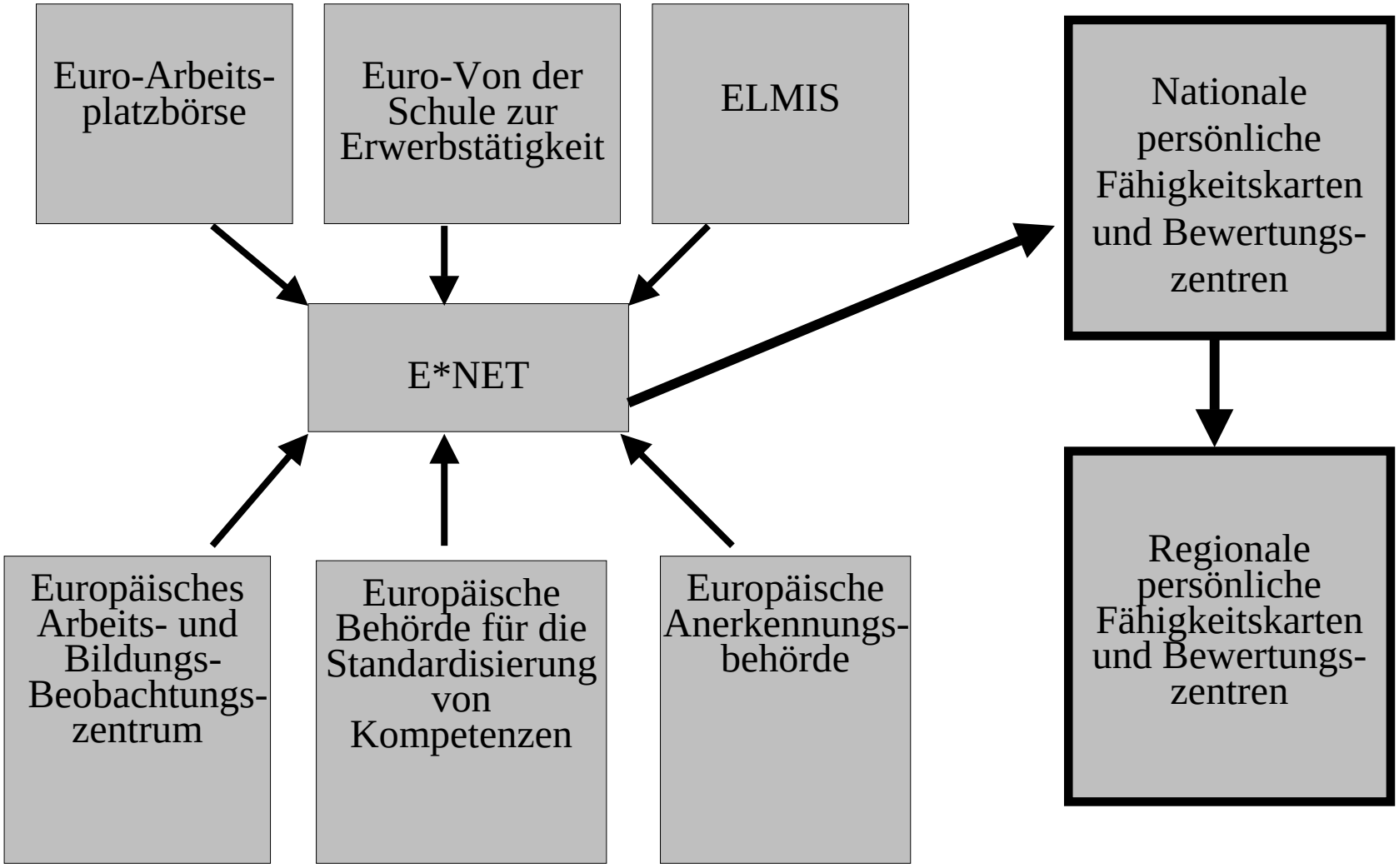
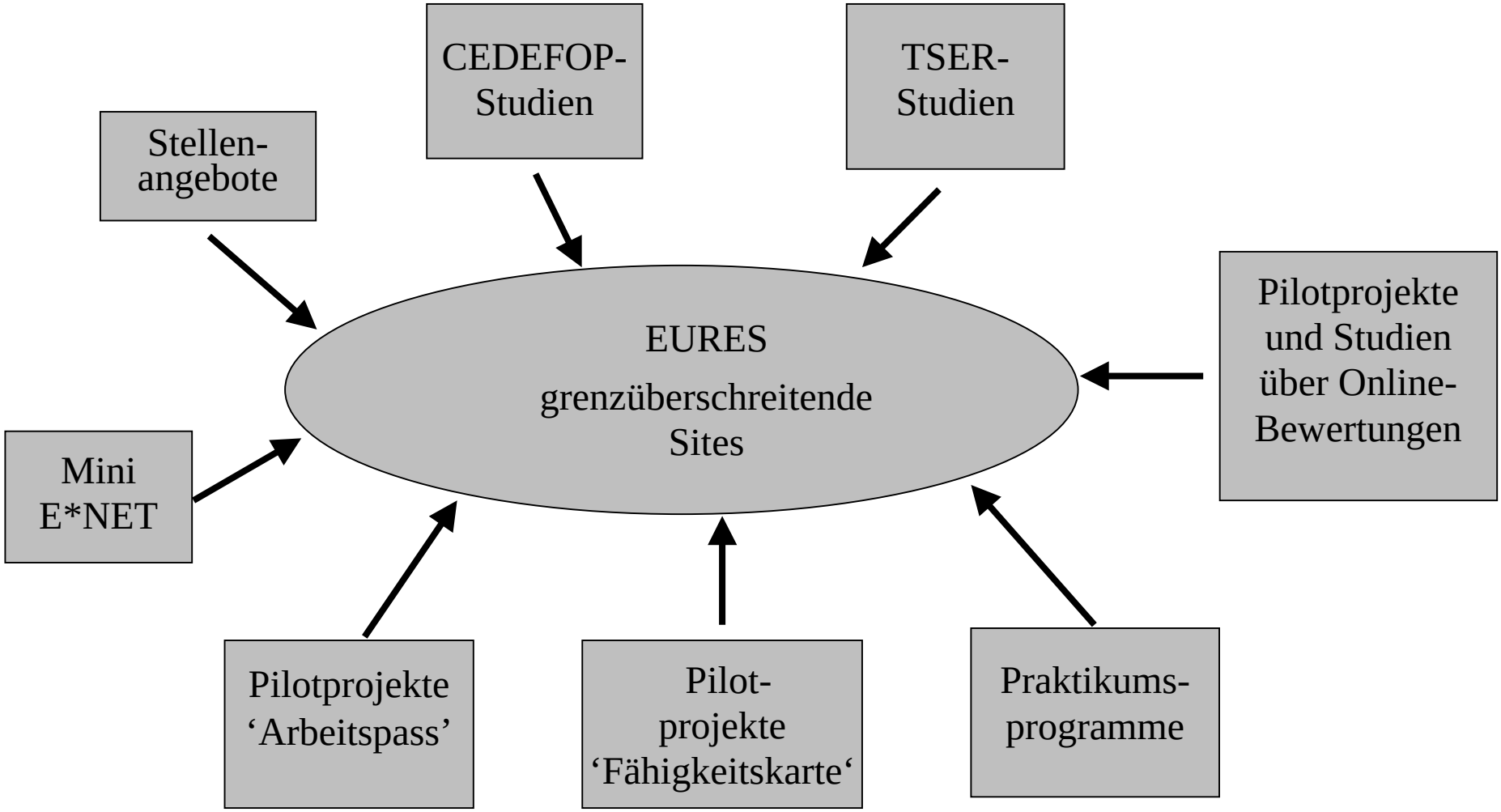


Schaubild 2: Evolutionäres Szenario, europäisches System zur Anerkennung von Kompetenzen



Literatur

Adnett, Nick. *European Labour Markets: analysis and policy*. London: Addison Wesley Longman, 1996.

America's choice: high skills or low wages / Commission on the Skills of the American Work Force. Rochester NY: National Centre on Education and the Economy, 1990.

Bailey, Thomas; Merritt, Donna. *Making Sense of Industry-Based Skills Standards* (MDS-777). Berkeley: University of California, NCRVE, 1996. Nachgesehen im Internet: http://ncrve.berkeley.edu/abstracts/MDS-777/contents.html [Stand vom 4.6.2002]

Berryman, S. E.; Rosenbaum, J. E. *Certification of work competencies in youth apprenticeship in America: guidelines for building an effective system.* New York: 1992.

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Approaches to Transparency of Professional Qualifications in the EU*. Berlin: BiBB, 1976.

Boisot, Max H. *Knowledge Assets: Securing Competitive Advantage in the Information Economy.* Oxford: Oxford University Press, 1998.

Collinson, Sarah. *Europe and international migration.* London: Royal Institute of International Affairs, 1994.

Cullen, Joe; Barbara, Jones. *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competencies through automated cards.* Final report. London: Tavistock Institute, Oktober 1997.

DELOS – *Developing Learning Organisation Models in SME Clusters.* Final Report of project ERB-SOE2-CT95-2007, TSER Programme. Brüssels: Europäische Kommission 1998.

Goals 2000: educate America act. Washington DC: USDOL, 1994. Nachgesehen im Internet http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct [Stand vom 4.6.2002]

Looking at innovations in education and training: Framework, results, and policy implications of the DELILAH project / Europäische Kommission. Brüssel-Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998.

Mason, Geoff; van Ark, Bart; Wagner, Karin. Workforce skills, product quality and economic performance. In: Booth, Alison L; Snower, Dennis J. *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policyresponses*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 177-197.

Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Porter, Michael E. *The competitive advantage of nations*, 2e éd. London: Macmillan Press Ltd, 1990.

Weissbuch: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993. COM(93) 700 final. Nachgesehen im Internet: http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html [EN] [Stand vom 4.6.2002]

6. Anerkennung und Validierung nicht formal erworbener Kompetenzen in Frankreich

Anne-Marie Charraud

Die Anerkennung und Validierung individueller Kompetenzen erfolgt bisher im Anschluss an eine Ausbildung, wenn überprüft wird, ob die Prüflinge über alle „Kompetenzen“ verfügen, die in dem Ausbildungsgang vorgesehen und insbesondere im Ausbildungsplan formalisiert sind. Zu diesem Zweck wird in besonderen Prüfungen im Allgemeinen stichprobenweise und manchmal auch insgesamt überprüft, ob die entsprechenden Kompetenzen vorhanden sind. In Frankreich ist die am Ende eines Ausbildungsgangs von allen Prüfungskandidaten gleichzeitig, unabhängig vom Ort und der Art des Kurses (Erstausbildung, Weiterbildung, alternierende Ausbildung, Fernkurs, sogar mit Externenprüfung) abgelegte Abschlussprüfung das Bewertungsverfahren par exellence. Das Abitur ist die Urform dieses Modells, das als objektiv, zuverlässig und als Ausdruck sozialer Gerechtigkeit angesehen wird. Infolge der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen mit beruflicher Zielsetzung, insbesondere im Rahmen der Weiterbildung und der alternierenden Ausbildung, wurden neue Verfahren zur Bewertung von Kompetenzen, einschließlich der in Ausbildungsprogrammen formalisierten Kompetenzen, erforderlich, da man zu der Erkenntnis gelangt war, dass allgemeines oder berufliches „Wissen" auch außerhalb von Schulen oder Ausbildungszentren erworben werden kann. Diese Entwicklung verlief schrittweise und zunächst mit dem Ziel, die Ausbildung an die Anforderungen der Finanzierungsträger (Unternehmen oder öffentliche Einrichtungen) anzupassen, welche die Kosten einer zu langen Ausbildung mit anschließender Validierung der Kompetenzen nicht tragen konnten. Später setzte sich die Überlegung durch, dass Lernprozesse und damit die Aneignung von „Wissen" auch in Arbeitssituationen möglich sind und die dort erworbenen Kompetenzen als hinlänglich strukturiert angesehen werden können, um im Bereich der Ausbildung anerkannt zu werden und damit die Möglichkeit zu bieten, von einem Teil der Ausbildung und sogar einem Teil der Prüfungen zur Erlangung eines offiziellen landesweit anerkannten Befähigungsnachweises befreit zu werden.

In Frankreich erfolgen die Anerkennung und Validierung von „nicht formal" oder „durch Erfahrung" erworbenen Kompetenzen auf der Grundlage offiziell festgelegter Bezugspunkte. Einige dieser Bezugspunkte, wie z. B. die landesweit anerkannten Befähigungsnachweise, werden sogar in Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern festgelegt ([33]). Bei Einstellungsgesprächen mit potentiellen Arbeitgebern wird auch die Erfahrung berücksichtigt, doch sind die Regeln und Bedingungen für ihre Anerkennung bisher weder normiert noch formalisiert.

([33]) Dies gilt für die meisten Diplome und einige gleichgestellte Berufsbefähigungsnachweise, insbesondere von Ministerien, und die Befähigungsnachweise der Branchen.

6.1. Institutionalisierte Verfahren zur Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen

6.1.1. Anhaltspunkte, die zur Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen herangezogen werden

Wie bei jeder Validierung muss auch bei der Validierung individueller Kompetenzen auf Anhaltspunkte (ein Bezugssystem) zurückgegriffen werden. Derzeit werden zwei Arten von Bezugssystemen verwendet: die Bezugssysteme der Befähigungsnachweise, die zur Validierung der Kompetenzen im Anschluss an einen Ausbildungsgang entwickelt wurden, und die Bezugssysteme der Kompetenzen, die von den Unternehmen gemäß ihren besonderen Bedürfnissen ausgearbeitet wurden.

Bei der Validierung von Kompetenzen sind die institutionalisierten Verfahren im Wesentlichen auf die zuerst genannten Bezugssysteme ausgerichtet. Eine kürzlich vom französischen Arbeitgeberverband (MEDEF) veranstaltete Diskussion im Oktober letzten Jahres gelangte zu der Schlussfolgerung, dass die Validierung von Kompetenzen in den Zuständigkeitsbereich des „Unternehmens" fallen müsse, da nur das Unternehmen legitimiert sei, die Kompetenzen zu definieren, die es brauche. Hier sind deutlich unterschiedliche Verfahren zu beobachten, die gemäß diesem Denkansatz entwickelt wurden. Er stützt sich auf Bezugspunkte, die aus ihm selbst heraus oder auf Initiative von Experten entstanden, welche die hierfür notwendigen Werkzeuge und Methoden ausarbeiten.

Im folgenden beziehen wir uns nur auf Ausbildungsapparate, die von Ministerien oder beratenden Einrichtungen institutionalisiert wurden.

6.1.2. Ziele der Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen

Mit den bestehenden Ausbildungsapparaten sollten vier unterschiedliche Ziele erreicht werden:

(a) Befreiung vom Nachweis bestimmter Voraussetzungen zu Beginn eines Ausbildungsgangs

Dieses Verfahren wird in den meisten Ausbildungsapparaten angewandt, die den Zugang zur Ausbildung nach Auswahlkriterien regeln. Werden für den Zugang zu einer Ausbildung bestimmte Vorkenntnisse vorausgesetzt, bietet das Verfahren zur Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen die Möglichkeit, sich vom Nachweis dieser Vorkenntnisse befreien zu lassen (dies ist z.B. bei bestimmten Ausbildungen im Gesundheits- oder Sozialwesen möglich). Die Befreiung von Ausbildungsteilen gemäß dem Gesetz über die Validierung von beruflichen Kompetenzen aus dem Jahre 1985 im Hochschulwesen und bei zahlreichen Weiterbildungsmaßnahmen zur Erlangung eines gleichgestellten Berufsbefähigungsnachweises geht auf denselben Grundsatz zurück. Die

Validierung kann auf unterschiedlichem Wege erfolgen: durch die Absolvierung von Tests, die Erstellung eines Dossiers, durch Gespräche oder Prüfungen.

(b) Befreiung von einem Teil der Ausbildung, die mit einem offiziellen Befähigungsnachweis abgeschlossen wird

Dieses Verfahren ist mit der Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen entstanden. Die Zielsetzung dieser Befreiungsmöglichkeiten liegt in dem Bestreben nach einer rationelleren Nutzung finanzieller und humaner Ressourcen durch die Möglichkeit, maßgeschneiderte Ausbildungsgänge für Einzelne oder Gruppen einzurichten, die bereits über bestimmte Kompetenzen der entsprechenden Ausbildung verfügen. Als Beispiel sei hier das Verfahren zur Bewertung beruflicher Kompetenzen und Kenntnisse (ECAP) der AFPA (nationaler Verband für die Berufsbildung von Erwachsenen) genannt, das die Möglichkeit bietet, nach einer Bewertung durch Tests und Gespräche von der Ausbildung, die mit einem Befähigungsnachweis des Arbeitsministeriums abgeschlossen wird, teilweise oder vollständig befreit zu werden. Vor den Abschlussprüfungen zur Validierung der beruflichen Kompetenzen (EVCP) muß lediglich ein Synthesemodul durchlaufen werden. Dieses Verfahren ist in der Weiterbildung unabhängig von den jeweiligen Anbietern weit verbreitet. Im Denken der Entscheidungsträger im Bildungsbereich weist dieses Verfahren auf eine zunehmende Ausrichtung auf das folgende Ziel hin: die Befreiung von Prüfungen zur Erlangung eines Befähigungsnachweises.

(c) Befreiung von Prüfungen zur Erlangung eines Befähigungsnachweises

Dieses Verfahren gibt es in Frankreich erst seit sehr viel kürzerer Zeit, denn diese Befreiungsmöglichkeit wurde erst im Jahre 1992 mit einem Gesetz für Befähigungsnachweise (Gesetz Aubry) eingeführt, die vom Bildungsministerium und dem Landwirtschaftsministerium ausgestellt werden ([34]). Seit 1992 kann jeder, der über 5 Jahre Berufserfahrung verfügt, von den Prüfungen zur Erlangung eines Befähigungsnachweises befreit werden. In dem hierfür eingerichteten Verfahren ist eine Beschreibung der bei einer spezifischen Arbeitserfahrung durchgeführten Tätigkeiten vorzulegen, damit eine Prüfungskommission hieraus ableiten kann, ob die normalerweise zu erwartenden und zur Erlangung des angestrebten Befähigungsnachweises erforderlichen Kompetenzen vorhanden sind.

Ein derartiges Verfahren wird seit 1994 bei den Befähigungsnachweisen angewandt, die vom staatlichen Bildungswesen (Sekundar- und Hochschulausbildung) verliehen werden, und seit 1996 auch im CNAM [Einrichtung für Aus- und Weiterbildung]. Seit 1998 wird es auch bei den Befähigungsnachweisen des Landwirtschaftsministeriums angewandt und

([34]) Eine Ausnahme besteht jedoch schon seit dem Jahre 1934: Damals wurde eine Sonderbestimmung verabschiedet, nach der Kandidaten mit einschlägiger Berufserfahrung staatlich geprüfte Ingenieure (Ingénieurs Diplômés d'État DPE) werden können. Zum Nachweis ihrer Qualifikation müssen sie einen Aufsatz vorlegen, der spezifischen Anforderungen entsprechen muß. Jedes Jahr nehmen etwa zehn Kandidaten dieses Verfahren in Anspruch.

dürfte 1999 auch für die Befähigungsnachweise des Ministeriums für Jugend und Sport eingeführt werden.

(d) Ausstellung eines auf dem Arbeitsmarkt aussagekräftigen Befähigungsnachweises

Die Einführung von Verfahren mit dieser Zielsetzung wird derzeit von zwei Einrichtungen geprüft:

(i) Vom Arbeitsministerium durch die Ausstellung von Zeugnissen über berufliche Kompetenzen (Certificats de compétences professionnelles – CCP), welche die tatsächlichen beschäftigungsspezifischen Bezugspunkte widerspiegeln. Sie sind auch mit den Befähigungsnachweisen des Ministeriums abgestimmt, und die bewerteten Kompetenzen werden zu den im ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois – Operationelles Verzeichnis der Berufe und Arbeitsplätze) aufgeführten Kompetenzen in Bezug gesetzt, das von der ANPE (Agence nationale pour l'emploi – Nationale Agentur für Beschäftigung) verwendet wird, um das Arbeitsangebot und die Nachfrage miteinander in Einklang zu bringen. Das Verfahren steht Beschäftigungssuchenden und Beschäftigten gleichermaßen offen. Die erlangten CCP sind also auf dem Arbeitsmarkt aussagekräftig und ermöglichen die Befreiung von einer berufsqualifizierenden Ausbildung. Der Besitz von Kompetenzen wird in Prüfungen und insbesondere durch eine Bewertung in einer (tatsächlichen oder simulierten) Arbeitssituation überprüft.

(ii) Von den Industrie- und Handelskammern durch die Ausstellung von Zeugnissen über unternehmensrelevante Kompetenzen (Certificats de compétences d'entreprises – CCE). Hier werden die aus den NVQs hervorgegangenen Grundsätze angewandt. Die verwendeten Bezugspunkte wurden in enger Zusammenarbeit mit den Unternehmen ausgearbeitet. Die Kompetenzen werden nach den in einer Arbeitssituation erzielten Ergebnissen durch „zertifizierte" Bewerter geprüft.

Die durch die verschiedenen Regierungspläne zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit freigesetzte Dynamik hat die Überlegungen, Analysen, Methoden und Versuche zur Feststellung der Beziehung zwischen Ausbildung und Arbeit deutlich vorangetrieben. Die Einbeziehung der Branchen in die Verfahren zur Zertifizierung im Anschluss an eine alternierende Ausbildung oder eine Weiterbildungsmaßnahme trägt zur Weiterentwicklung dieser Dynamik bei. Der Nachweis der strukturierenden Rolle von Berufserfahrung beim Aufbau einer beruflichen Identität führt zu einer stärkeren Verbindung zwischen Unternehmen und Ausbildung. Die Aussagekraft der durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen, die durch Bezugspunkte deutlich gemacht wird, trägt zu einer Stärkung dieser Verbindung bei.

6.2. Diskussionsgegenstand – Kompetenzen durch Erfahrung

Das Prinzip der Anerkennung von Berufserfahrung zur Verkürzung der Ausbildungszeit ist in den meisten Weiterbildungsapparaten recht weit verbreitet. Doch die Befreiung von der

Teilnahme an Abschlussprüfungen ist in Frankreich eine Art Kulturrevolution. Sechs Jahre nach der Verabschiedung des Gesetzes zur Schaffung dieser Möglichkeit ist festzustellen, dass es nur in einem sehr begrenzten Rahmen angewandt wird. Im Bereich des staatlichen Bildungswesens wurde es von etwas mehr als 4000 Personen zur Erlangung von Berufsbefähigungsnachweisen der Sekundarbildung, von fast 1000 Personen zur Erlangung eines Hochschulabschlusses und in der Landwirtschaft von ein paar Dutzend Personen in Anspruch genommen. Diese bescheidenen Ergebnisse lassen sich durch grundlegende Vorbedingungen für diesen neuen Ansatz erklären, die hier in drei Punkten beschrieben werden.

6.2.1. Die Antworten der Bildungsapparate

Die Entscheidung, sich bei der Validierung von Ausbildungskenntnissen auf anfänglich vorgesehene Befähigungsnachweise zu stützen, entspricht tatsächlich einer im französischen Kontext mehr als berechtigten Erwartung, da die individuelle „Qualifikation" eben mit diesen Befähigungsnachweisen nachgewiesen wird. Im Allgemeinen werden sie in den nationalen Tarifverträgen als Kriterien für die Einstufung der Arbeitnehmer genannt. Daher ist es nur natürlich, dass im Bestreben nach einer allgemeinen Anhebung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten und der Bevölkerung insgesamt versucht wird, einer größeren Zahl von Menschen Zugang zu diesen Befähigungsnachweisen zu bieten. Ihre Aussagekraft ist bisher noch branchenübergreifend und landesweit anerkannt sowie ein Nachweis für Kompetenzen, über die der Einzelne verfügt und die in einem mehr oder minder breiten Spektrum von Arbeitssituationen, in relativ unterschiedlichen Organisationsrahmen und mit Anpassungspotentialen an mittel- oder auch langfristige Innovationen eingesetzt werden können.

Diese Art von Bezugspunkt entspricht jedoch nicht immer den Zielen der Arbeitgeber oder der Einzelnen. Angestrebt werden aussagekräftige Kompetenzen oder Fähigkeiten, damit die unmittelbar zugänglichen Einstellungsmöglichkeiten festgestellt werden können. Das CCP des Arbeitsministeriums und die CCE der Industrie- und Handelskammern wurden vor diesem Hintergrund entwickelt. Die gebildeten Bezugspunkte sind auf Kompetenzkombinationen zugeschnitten, die signifikant sind im Hinblick auf sehr viel stärker kontextualisierte Arbeitsplätze als die Arbeitsplätze, die als Grundlage für die Bezugspunkte der „Qualifikation“ herangezogen wurden. Selbst wenn sich in den Befähigungsnachweisen, mit denen eine „Qualifikation" zertifiziert wird, Gemeinsamkeiten finden lassen, so kann wird ihre Kombination nur auf sehr viel enger gefasste Räume angewandt und zeugt von einer unmittelbaren Operationalität. Diese Informationen sind von besonderem Nutzen für beschäftigte und arbeitssuchende Personen, deren Kompetenzen bisher nicht zertifiziert wurden. Für einige stellt dies einen „ersten Schritt" zur „Qualifikation" dar und wahrscheinlich auch zu einer gesellschaftlichen Anerkennung, sofern die Qualifikation vorgesehen ist oder verhandelt wird.

Mit der starken Zunahme von Hilfsmitteln, die von privaten Akteuren, insbesondere auf Datenträgern und durch Automaten besonders infolge impulsgebender Maßnahmen der EU

entwickelt wurden, wird möglicherweise auch die Aussagekraft der durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen erhöht, die in vielerlei Hinsicht zu vielfältigen Zwecken genutzt werden können. Meistens werden besondere Kompetenzen in einer Fachrichtung oder Technik sowie spezifische Kompetenzen bescheinigt, die mit Produkten oder der Verwendung von Werkzeugen verbunden sind, bei denen die Verfahren nach bestimmten Leistungskriterien genormt sind. Diese Informationen sind für den Einzelnen oder ein Unternehmen, der/das einen Nachweis der individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten braucht, tatsächlich wichtig. Keinesfalls können sie jedoch die Informationen ersetzen, die von Befähigungsnachweisen geliefert werden, die zum Nachweis von Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt wurden, damit diese dann in verschiedenen Kontexten kombiniert werden können.

6.2.2. Die Schwierigkeit der Erarbeitung von Verfahren zur Bewertung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen

Die Erfassung der durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen ist sehr viel schwerer zu formalisieren als die Erfassung der in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen, da letztere bereits bekannt sind, weil sie im Ausbildungsplan für oftmals sehr homogene Personengruppen festgelegt sind. Die Überprüfung des Erwerbs von Kompetenzen, die in einem formalen Rahmen vermittelt wurden, erlaubt eine relativ genaue Erfassung dessen, was der Kandidat tatsächlich weiß, ohne Gefahr zu laufen, ihn innerhalb der Grenzen des psychologischen und emotionalen Kontextes einer Prüfungssituation zu sehr zu unterschätzen. Berufserfahrung wird in sehr unterschiedlichen Kontexten erworben, und Kompetenzen werden nicht mehr auf ein feststehendes Korpus angewandt. Die „informelle“ Dimension beruflicher Erfahrung birgt zwei große Gefahren: die Ermittlung von Kompetenzen, die auf erweiterte Kontexte, wie sie von dem Bezugssystem für die Ausbildung vorgesehen sind, nicht übertragen werden können, und eine Unterschätzung der individuellen Kompetenzen, weil ihr tatsächlicher Umfang durch die Bewertung nicht erfasst werden kann.

Daher hat das staatliche Bildungssystem eine besondere Bewertungsmethode entwickelt, die sich auf Detailinformationen des Kandidaten über seine tatsächlichen Tätigkeiten stützt. Der Kandidat muß ein Dossier vorlegen, dem auch eine Tätigkeitsbeschreibung beizufügen ist, die von einer Prüfungskommission herangezogen wird, um die Kompetenzen abzuleiten, die dann mit dem Bezugssystem des Befähigungsnachweises korreliert werden. Die Ausarbeitung einer derartigen Beschreibung verlangt von dem Kandidaten Analysefähigkeit und Abstand und setzt daher seine Begleitung bei diesem Prozeß voraus. Auch wenn dieses Verfahren die Beurteilung eines breiten Spektrums an Kompetenzen und die Analyse von sehr unterschiedlichen Kombinationen ermöglicht, so wird es von den Kandidaten doch oft als sehr schwierig und lästig empfunden. Auch die „Zuverlässigkeit" der eigenen Feststellungen wird in Frage gestellt, da sie selbst „informell“ sind und die Gültigkeit von Selbstauskünften der Kandidaten angezweifelt wird, da sie ihre Dossiers außerhalb eines reglementierten Rahmens erstellen. Das Landwirtschaftsministerium hat daher beschlossen, dieses Problem zu lösen,

indem ganze Tage organisiert werden, an denen die Kandidaten an einem Ort zusammentreffen, um ihr Validierungsdossier auszuarbeiten.

Die Anwendung eines derartigen Verfahrens und seine Ausweitung auf weitere Zertifizierungsverfahren sind um so schwerer umsetzbar, als die Bezugssysteme, mit denen die durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen „gelesen“ werden können, im Grunde Bezugssysteme der Ausbildung sind. Konzeptersteller haben natürlicherweise die Neigung, Ausbildungsprogramme zu schreiben und für jeden Ausbildungsgang ein Bezugssystem zu entwickeln, weil sie meistens selbst Ausbilder waren oder immer noch sind.

Lediglich die Bezugssysteme für die Sekundarbildung vom CAP bis zum BTS bieten die Möglichkeit, die Ausbildungsziele im Hinblick auf kontextualisierte berufliche Tätigkeiten und die Kompetenzen und Fähigkeiten abzulesen, die am Ende der Ausbildung in Befähigungsnachweiseinheiten nachgewiesen wurden. Diese „schriftliche Fixierung" ist eine schwierige Übung für die Konzeptersteller. Eine neue Methode, die zur Einführung von derartigen Befähigungsnachweisen im Jahre 1990 entwickelt wurde, wird je nach den Akteuren, die in den für diese Bezugssysteme verantwortlichen nationalen Ausschüssen mitarbeiten, unterschiedlich angewandt ([35]). Der gegenwärtige Druck zur Entwicklung von Verfahren zur Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen begünstigt die Suche nach neuen Möglichkeiten der schriftlichen Fixierung von Bezugssystemen. Als Beispiel sei das Arbeitsministerium mit seinen Befähigungsnachweisen genannt. Auch andere Ministerien haben Versuche in dieser Richtung eingeleitet. Bevor die neuen Bezugssysteme jedoch erstellt werden und sich die Ersteller der neuen Bezugssysteme diese neue Art der schriftlichen Fixierung aneignen, werden wahrscheinlich noch einige Jahre vergehen. Alle diese Faktoren haben wohl zu einer nochmaligen Überprüfung der Anwendung des Gesetzes aus dem Jahre 1992 auf anderen Grundlagen als der Erstellung eines Dossiers beigetragen. Das Arbeitsministerium wie auch die Industrie- und Handelskammern haben sich für ein Verfahren entschieden, bei dem sich die Bewertung auf eine ganze Reihe von „Ergebnisnachweisen" stützt. Diese Nachweise werden durch Beobachtungen in tatsächlichen (manchmal simulierten) Arbeitssituationen und durch eine ganze Gruppe von Elementen erbracht, die von Dritten bescheinigt werden.

6.2.3. Legitimität und Glaubwürdigkeit der Bewerter erfahrungsgeleiteter Kompetenzen

Dieser Aspekt ist in Frankreich völlig neu. Bisher wurden die Legitimität und Glaubwürdigkeit der Personen, die Kompetenzen bewerten und validieren, einfach als gegeben angesehen. Nach den Regeln des Verfahrens zur Validierung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen waren die zuständigen Ausbildungseinrichtungen bisher mit der Organisation der Bewertungen betraut. Die Zertifizierung der Kompetenzen ist im Übrigen in die Ausbildung integriert und bestätigt verbindlich ihren Abschluss. Die Bewertung

([35]) Derzeit bestehen Überlegungen zur Überarbeitung dieser Methode und zur Vereinheitlichung der Verfahren für alle Ausschüsse des staatlichen Bildungswesens.

„schulischer" Kompetenzen und die „Bewertungskompetenz" werden gleich von den Ausbildern übernommen. Es sind zwar andere Personen, aber eben doch ihresgleichen, welche die Kompetenzen vermittelt haben. Die Bewertung beruflicher Kompetenzen in ihrer praktischen Dimension wird von Ausbildern gewährleistet, die sich mit „Berufsexperten“ zusammengeschlossen haben. Manchmal sind diese Experten sogar Vertreter der Sozialpartner und von diesen mit der Ausstellung einiger Befähigungsnachweise betraut. Dies gilt z.B. für die Befähigungsnachweise des Arbeitsministeriums.

Die „Prüfungskommissionen“ für die Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen setzen sich im Allgemeinen gemäß diesem Modell zusammen. Die mit der Validierung befassten Personen werden zuvor entsprechend ausgebildet. Die Einführung eines derartigen Verfahrens kann nur ins Auge gefasst werden, wenn es von einem tatsächlichen politischen Willen getragen wird. Das Bildungsministerium hat die Rektorate mit dieser Aufgabe betraut und hierfür bei jeder Schulaufsichtsbehörde des Sekundarbereichs einen entsprechenden Raum geschaffen. Das CNAM hat seiner Berufsberatung einen besonderen Dienst zur Seite gestellt. Wegen des unabhängigen Status der Universitäten sind die Universitätspräsidenten mit dieser Aufgabe betraut. Derzeit sind die an den verschiedenen Universitäten angewandten Verfahren sehr unterschiedlich. Die anderen Ministerien erproben gegenwärtig andere Verfahren, die sich jeweils auf die Strukturen der Ausbildung beziehen, für die sie zuständig sind.

Der Grundsatz einer öffentlichen „Dienstleistung" der Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen hat sich allerdings noch nicht landesweit durchgesetzt, zumindest nicht bei allen staatlichen Akteuren, die hier einbezogen werden müssten. Diese Verfahren sind nämlich im Hinblick auf Strukturen und Leistung relativ kostspielig. Die Übernahme der Kosten für diese Dienstleistung erfolgt nach wie vor im Rahmen der Ausbildungskosten. Da Erfahrung jedoch nicht mit Ausbildung gleichgesetzt werden kann, dürfen im Rahmen der öffentlichen Leistungen keine Haushaltsmittel bereitgestellt werden. Das Funktionieren der Verfahren wird bisher nur durch die Finanzierung entsprechender Versuchsprojekte sichergestellt. Vielleicht wird das neue Gesetz über die Berufsbildung, das derzeit ausgearbeitet wird, eine Lösung bringen.

Die Voreingenommenheit der Industrie- und Handelskammern ist auf die Erfahrung in England zurückzuführen, wo eine globale Lösung für diese Situation gefunden wurde. Die Bewertung wird von „Prüfern" vorgenommen, die zuvor von dem System (nach entsprechender Ausbildung und Zertifizierung) „ermächtigt und legitimiert" wurden, die Leistungen zu erbringen. Das „System" selbst ist auf dem Grundsatz einer Kette von Überprüfungsfaktoren aufgebaut, wie sie auch für die NVQs vorgesehen sind. Des Weiteren wurde ein Verband gegründet, der die Aufgabe von „awarding bodies" übernehmen soll. Der Verband muss von einer dritten Einrichtung „zertifiziert" werden, um selbst im Bereich der Zertifizierung von Personen arbeiten zu können. Die Kosten der Leistungen werden dann von den Auftraggebern übernommen.

6.3. Schlussfolgerungen

Die Berücksichtigung individueller Erfahrung kann beim Aufbau von Ausbildungsgängen mit stärkerer Ausrichtung auf den Unternehmenskontext und zu möglichst geringen Kosten eine wichtige Rolle spielen. Bisher wird Erfahrung jedoch nur sehr wenig berücksichtigt. Das Streben nach Anerkennung und Validierung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen könnte nämlich dazu führen, dass höhere Löhne und bessere Aufstiegschancen gefordert werden, was die Unternehmen wiederum nicht möchten. Wahrscheinlich ist dies einer der Gründe für den niedrigen Anteil an Weiterbildungsmaßnahmen in Frankreich, die mit der Ausstellung eines Befähigungsnachweises abgeschlossen werden (weniger als 10% aller jährlich veranstalteten Bildungsmaßnahmen). Ausbildungsgänge, die zum Erwerb eines Befähigungsnachweises führen, setzen im Schnitt mindestens 600 Ausbildungsstunden für einen kompletten Ausbildungsgang voraus, was für ein Unternehmen viel zu viel ist ([36]).

Außerdem führen auch die aus öffentlichen Mitteln (insbesondere des Staates und der Regionen) finanzierten Bildungsmaßnahmen nur selten zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, weil es entweder keinen Befähigungsnachweis gibt, der den Bedürfnissen der Teilnehmer an der Bildungsmaßnahme entspricht, oder weil dies erst gar nicht ins Auge gefasst wurde. Aus diesem Grund suchen einige Entscheidungsträger in den Regionen ein Instrumentarium, das eine bessere Rationalisierung der Bildungsinvestitionen (und der Kosten) erlaubt. Vor diesem Hintergrund werden derzeit Initiativen zur Schaffung von Verfahren entwickelt, die eine individuelle Begleitung der Teilnehmer an den Bildungsmaßnahmen durch Einrichtung von Kompetenzportfolios oder -bilanzen ermöglichen sollten. Mit jüngst aufgelegten Initiativen sollen diese neuen Ansätze mit den institutionalisierten Verfahren zur Validierung von Kompetenzen verbunden werden. Dies setzt die Festlegung einer gemeinsamen Sprache und den globalen Willen voraus, die gegenseitige Aussagekraft anzuerkennen, was in einem nationalen Rahmen, in dem die Institutionen es nicht gewohnt sind zusammenzuarbeiten, nach wie vor schwierig ist. Im französischen Kontext sind bedeutende Veränderungen in Richtung einer derartigen Aussagekraft durch die Verabschiedung eines Gesetzes zu erwarten, mit dem die gesetzlichen Bestimmungen über die Weiterbildung vor dem Horizont des Jahres 2000 reformiert werden. Die Frage der Anerkennung und Validierung der Kompetenzen dürfte hierbei umfassend berücksichtigt werden.

([36]) Bildungsmaßnahmen für abhängig Beschäftigte umfassen durchschnittlich 45 Stunden jährlich.

7. Kompetenzbasierte Qualifikationen in Finnland – Organisation, Bewertung und Legitimität

Petri Haltia

Während das Vertrauen in die formale Bildung und Ausbildung und deren Vorteile in Finnland schon immer sehr stark war, hat das informelle Lernen erst in den letzten Jahren wachsende Aufmerksamkeit erfahren. Das bisher wohl deutlichste Anzeichen hierfür findet sich in der Entwicklung von kompetenzbasierten Qualifikationen (KBQ). In diesem Beitrag werden Struktur und Organisation dieses Systems vorgestellt und einige Anmerkungen hinsichtlich der Bewertung und Legitimität gegeben.

7.1. Struktur und Organisation

Kompetenzbasierte Qualifikationen (auf Finnisch 'näyttötutkinto') wurden mit dem Gesetz über Berufsqualifikationen (306/1994) erstmalig erwähnt, das 1994 in Kraft trat. Inzwischen ist dieses Gesetz mit leichten Änderungen im neuen Gesetz über berufliche Erwachsenenbildung (631/1998) aufgegangen. Das Gesetz legt den rechtlichen Rahmen für Befähigungsprüfungen fest, die allen Erwachsenen unabhängig davon offenstehen, wie die beruflichen Kompetenzen erworben wurden (in Bildungseinrichtungen, bei der Arbeit, im Selbststudium oder durch andere Maßnahmen). Durch Bestehen dieser Prüfungen können Erwachsene eine offiziell anerkannte Qualifikation erwerben ([37]). Den Bildungsbehörden zufolge ist jedoch beabsichtigt, dass die meisten Kandidaten vor der Prüfung einen Vorbereitungskurs besuchen, um ihre Wissenslücken zu schließen. Eines der Ziele des Systems lautet, die berufliche Bildung Erwachsener relevanter und effizienter zu gestalten. Insgesamt soll das Bildungsniveau von Erwachsenen angehoben werden, um die Generationslücke bei den Bildungsabschlüssen zu verkleinern und ein nationales Qualitätssicherungssystem zu etablieren, das alle Bereiche der beruflichen Erwachsenenbildung abdeckt.

Es gibt drei Arten von Zeugnissen: Berufsabschlüsse, Weiterbildungsabschlüsse und spezialisierte Berufsabschlüsse. Berufsabschlüsse entsprechen in ihrer Struktur, den Zielen und den Weiterbildungsmöglichkeiten den Grundqualifikationen im Jugendalter. Bewerber sollten nachweisen, dass sie die in dem Berufszweig notwendigen grundlegenden beruflichen Kompetenzen besitzen. Ein Weiterbildungsabschluss bedeutet, dass die Person die Fähigkeiten und Kompetenzen besitzt, die von einem Facharbeiter verlangt werden. Ein

([37]) Der Begriff 'Qualifikation' wird in diesem Beitrag wie folgt definiert: 'Ein amtlicher Leistungsnachweis (Zeugnis, Urkunde), in dem der erfolgreiche Abschluss einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder die zufriedenstellende Leistung bei einem Test oder einer Prüfung bestätigt wird.' (Cedefop 1998).

spezialisierter Berufsabschluss beinhaltet die Beherrschung anspruchsvollster beruflicher Kompetenzen auf dem jeweiligen Gebiet. Die Qualifikationen öffnen den Zugang zu Berufen, die in der Regel auf Facharbeiterebene liegen. Hierzu gehören traditionelle Berufe wie Zimmermann oder Bäcker ebenso wie neue, z.B. Medienassistent oder Telekommunikationstechniker. Diese Qualifikationen sind offiziell geschützt, so dass die Berufsbezeichnung nur führen darf, wer die in dem Gesetz vorgesehenen Abschlüsse besitzt. Derzeit gibt es über 300 kompetenzbasierte Berufsbezeichnungen, von denen 70 einen Berufsabschluss, 150 einen Weiterbildungsabschluss und etwas über 100 einen spezialisierten Berufsabschluss voraussetzen.

Das Bildungsministerium legt die Anzahl und die Bezeichnungen der Qualifikationen fest. Die Entscheidungen basieren jedoch auf den Vorschlägen der Sozialpartner und des Nationalen Bildungsausschusses (NBA). Der NBA ist die Fachbehörde, die für die Entwicklung von Bildungszielen, -inhalten und -methoden zuständig ist und das Bildungsministerium bei bildungspolitischen Entscheidungen berät.

Die Kompetenzen, die Bewerber zur Erlangung eines Zeugnisses nachweisen müssen, sind in nationalen Richtlinien festgelegt, die von Fachausschüssen ausgearbeitet und vom NBA genehmigt und veröffentlicht werden. Die Qualifikationen bestehen üblicherweise aus vier bis acht Modulen, darunter einigen Wahlfächern, die getrennt geprüft werden können. Die Richtlinien enthalten nur ganz allgemeine Hinweise zur Durchführung der Tests und deren Bewertung. So können beispielsweise die Schnelligkeit und Qualität der Arbeit zu den Bewertungskriterien gehören, ohne dass im einzelnen dargelegt wäre, wie schnell etwas gemacht werden muss oder wie Qualität zu definieren ist. Eine genauere Definition der Anforderungen bleibt den Prüfern und denjenigen überlassen, die die Tests entwerfen.

Der NBA ernennt auch die Prüfungsausschüsse. Diese Ausschüsse sind für die Durchführung und Überwachung der Fähigkeitsprüfungen zuständig und setzen sich aus Vertretern der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und der Lehrkräfte zusammen. Die Tests werden jedoch nicht von den Ausschüssen selbst durchgeführt, sondern von vertraglich gebundenen Einrichtungen (normalerweise Bildungseinrichtungen), welche über die notwendigen Ressourcen und entsprechende Erfahrung verfügen. Die ausgewählten Institutionen führen dann die Tests durch, obwohl die Zeugnisse selbst von den Ausschüssen abgezeichnet werden, die gegebenenfalls an der Planung der Tests beteiligt werden können. Derzeit gibt es etwa 250 Prüfungsausschüsse mit je höchstens neun Mitgliedern. Die von den Ausschüssen abgedeckten Qualifikationen und geographischen Bereiche werden vom NBA festgelegt.

Die Befähigungsprüfung wird von den Bildungsbehörden so definiert, dass nahezu jedes Mittel zur Überprüfung der Kompetenzen eines Bewerbers möglich ist. In der Praxis werden die Tests so konzipiert, dass sie weitestgehend den Bedingungen und Aufgaben entsprechen, die der Bewerber am Arbeitsplatz vorfindet. So werden schriftliche oder mündliche Prüfungen normalerweise nur dann durchgeführt, wenn sie für den jeweiligen Beruf kennzeichnend sind oder wenn aufgrund mangelnder Ressourcen oder des Wesens der geprüften Fähigkeit keine

andere Prüfung durchgeführt werden kann. Zusammenfassend lautet die Intention, dass Bewerber auf das geprüft werden, was sie an einem Arbeitsplatz tun müssten.

Die Prüfungen dauern normalerweise zwei bis fünf Tage. Sie können am Arbeitsplatz des Bewerbers, an anderen Orten, die zur Aufnahme von Bewerbern bereit sind, oder in der Einrichtung durchgeführt werden, welche die Prüfungen abnimmt. In diesem Fall wird versucht, die Rahmenbedingungen so realistisch wie möglich zu gestalten. Die letztgenannte Möglichkeit ist die häufigste. Es ist auch möglich, die Qualifikation ganz oder teilweise ohne Teilnahme an den Prüfungen durch Vorlage eines Portfolios zu erhalten. Hierzu können beispielsweise Arbeitsproben oder eine Beschreibung der Aufgaben und Kompetenzen der betreffenden Person verwendet werden, die vom Arbeitgeber vorgelegt wird. Diese Option wird jedoch derzeit nur selten angewandt.

Die Einrichtungen, welche die Prüfungen abnehmen, können diese entweder selbst vorbereiten oder vorgefertigte Prüfungen bei einer Institution oder einem Projekt (ALVAR) bestellen, das sich auf die Ausarbeitung von Aufgabenstellungen für Befähigungsprüfungen spezialisiert hat und eine Prüfungsdatenbank unterhält. Dieses Projekt wird vom finnischen Bildungsministerium und dem Europäischen Sozialfonds finanziert.

Die Befürworter von Prüfungsdatenbanken erklären, eine zentrale Planung von Prüfungsaufgaben mit dem besten verfügbaren Fachwissen gewährleiste landesweit die Qualität und Vergleichbarkeit der Prüfungen. Diese Methode mag auch wirtschaftlicher sein und die Arbeit der Prüfungseinrichtungen erleichtern. Für denjenigen, der die Prüfung abnimmt, ist es jedoch teilweise schwierig, genau zu verstehen, was der Autor einer Aufgabe damit gewollt hat. Wenn Prüfungen von Anfang an von denjenigen geplant werden, die sie auch ausarbeiten, gibt es derartige Probleme nicht. Die Prüfer wissen auch, welche Ausrüstung und anderen Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen und wie man sie am besten einsetzen kann. Einige Kritiker halten dagegen, dass ein zentralisiertes System nicht schnell genug auf Änderungen in der Arbeitswelt reagieren kann und vorgefertigte Prüfungsaufgaben einen unflexiblen Prüfungsaufbau zur Folge haben. Andererseits gibt es keine Garantie, dass die von den Bildungseinrichtungen selbst entwickelten Prüfungen immer aktuell sind und ständig weiterentwickelt werden.

Es gibt keine offiziellen Regelungen für Prüfer, die jedoch notwendigerweise Fachleute auf dem jeweiligen Gebiet sein müssen und über genügend aktuelle praktische Erfahrungen verfügen müssen. Zu den Prüfern sollten vorzugsweise nicht nur Lehrer, sondern auch einige erfahrene Praktiker gehören.

Im Jahre 1997 nahmen etwa 7.500 Personen an den Befähigungsprüfungen teil, von denen etwa 70% eine Qualifikation erwarben. Die Erfolgsquoten sind in den einzelnen Branchen sehr unterschiedlich; in einigen lag der Anteil derer, die die Qualifikation schafften, deutlich unter 50%. Die meisten Bewerber bestanden jedoch zumindest ein Modul. Genaue Zahlen für 1998 liegen noch nicht vor, es wird jedoch geschätzt, dass etwa 10.000 Menschen eine Qualifikation erwerben konnten. Angesichts der Tatsache, dass etwa 1,5 Millionen Finnen jährlich an irgendeiner Erwachsenenbildungsmaßnahme teilnehmen, ist diese Zahl nicht sehr

hoch. Vergleicht man sie jedoch mit der jährlichen Anzahl der Universitätsabsolventen (16.000), sieht die Relation besser aus.

Die oben genannten Zahlen deuten bereits an, dass die Versagerquote relativ hoch ist: Etwa 30% schafften die Qualifikation nicht. Andererseits bestanden die meisten Bewerber zumindest ein Modul. Wie erwähnt, bestehen die Qualifikationen in der Regel aus vier bis acht Modulen. Für Kandidaten, die ohne oder mit geringer Vorbereitung direkt aus dem Arbeitsleben kommen, sind die Prüfungen zum Teil zu schwer. Es stellt sich daher die Frage, welche Art des informellen Lernens bewertet und anerkannt werden sollte, und insbesondere wie breit die Kompetenz des Bewerbers für die Anerkennung sein müsste. In einigen Berufen spezialisieren sich die Beschäftigten so, dass sie einige Module schaffen, aber nur wenige bestehen alle. Um die gesamte Prüfung zu bestehen, brauchen die Bewerber eine Art Fortbildung, wobei die Bildungseinrichtungen natürlich ihre eigenen Kurse empfehlen. Andererseits steht dies im Einklang mit einem der Ziele dieses Systems: Anhebung des Fähigkeitsniveaus der Beschäftigten. Manche Bewerber sind enttäuscht, weil sie sich als Vertreter des jeweiligen Berufszweiges sehen und in ihrem eigenen Arbeitsgebiet für hoch qualifiziert halten. Wenn sie die erforderlichen umfassenderen Kompetenzen erwerben, haben sie dafür an ihrem eigenen Arbeitsplatz möglicherweise keine Verwendung. Sie haben das Gefühl, dass das Schritt halten innerhalb der engen Grenzen ihrer Spezialisierung ständige Anstrengungen und Lernen erfordert. Bei Arbeitslosigkeit könnten umfassendere Kompetenzen möglicherweise von Nutzen sein, aber wer eine gute, sichere Arbeitsstelle hat, macht sich hierüber nicht allzu viele Gedanken. (Haltia & Lemiläinen 1998). Es ist auch möglich, für einzelne Module der Qualifikation ein Zeugnis zu bekommen, im Augenblick genießt jedoch nur die Gesamtqualifikation echte Anerkennung. Man kann sagen, dass die Modularität der Qualifikationen weder ganz verstanden wird, noch ihre Möglichkeiten genutzt werden.

Während die KBQ meistenteils eindeutig an Berufe geknüpft sind, können sie dem Vergleich mit bestimmten Theorien (z.B. Post-Fordismus), welche die Veränderung im Arbeitsleben unterstreichen, nicht standhalten: Die Strukturen des Arbeitsmarktes werden immer undurchschaubarer, Berufsabgrenzungen verwischen, die Nachfrage nach Mehrfachqualifikationen steigt usw. Modularität ist eine Strategie, die ein System dynamischer werden lässt. Zwar gibt es keine Definition für den Begriff des Moduls, die von Raffe (1994) angebotene Begriffsbestimmung ist jedoch aufschlussreich: ‚Ein Modul ist eine relativ kurze Lehrplaneinheit, die in dem Sinne eigenständig ist, dass sie gesondert vermittelt und bewertet werden kann und in verschiedenen Weisen mit anderen Modulen kombinierbar ist.‘ Hinsichtlich der finnischen KBQ ist zu beachten, dass die nationalen Richtlinien für die Qualifikationen keine eigentlichen Lehrpläne, sondern eher Beschreibungen von Aufgaben und Kompetenzen sind. Die Studiendauer ist daher nicht festgelegt, und die vorbereitenden Ausbildungs- und Studienzeiten für ein Modul können je nach Vorwissen des Teilnehmers schwanken.

Der Modularität werden eine Reihe von Vorteilen nachgesagt: Die berufliche Bildung werde flexibler und reagiere besser auf veränderte Fähigkeitsanforderungen; individuellen Unterschieden und Bedürfnissen könne besser Rechnung getragen werden, die Effizienz

werde gesteigert usw. Kritiker halten dagegen, dass Modularität beispielsweise zur Fragmentierung von Lernen, einer übermäßigen Konzentration auf kurzfristige Fähigkeitsanforderungen und zu mangelndem Interesse an der Allgemeinbildung führe (siehe Howieson 1996). Sellin (1994) kommt zu dem Schluss, dass die Modularisierung der Berufsbildung eine systematische Erstausbildung keinesfalls ersetzen, sondern diese nur ergänzen kann.

Die finnischen KBQ sind zumindest prinzipiell modular. Man kann einzelne Module aus verschiedenen Qualifikationsbereichen belegen, um den individuellen Bedürfnissen von Arbeitnehmern und Unternehmen gerecht zu werden. In der Praxis wird diese Möglichkeit nicht häufig genutzt, da die meisten Bewerber eine Gesamtqualifikation erwerben wollen. Das Angebot an Vorbereitungskursen und die Prüfungen sind nicht in ausreichendem Maße auf die Belegung von einzelnen Modulen ausgerichtet. Wenn die Gesamtqualifikation tatsächlich hinsichtlich individueller Bedürfnisse und Flexibilität geschätzt wird, muss es Auswahlmöglichkeiten innerhalb der Qualifikationen geben. Einige KBQ enthalten tatsächlich Wahlmodule, so dass mehrere Modulkombinationen möglich sind, die zu der Qualifikation führen. Über die Hälfte der Qualifikationen besteht jedoch ausschließlich aus Pflichtmodulen (Haltia & Hämäläinen 1999).

Die finnischen Bildungsbehörden empfehlen mittlerweile dringend, das Modularitätsprinzip in der Ausbildung wie auch bei der Organisation der Befähigungsprüfungen für KBQ einzusetzen. Die Möglichkeiten zur Vorbereitung auf individuelle Module sowie deren getrennte Belegung sollten flexibel sein, so dass nicht notwendigerweise die gesamte Qualifikation auf einen Schlag erworben werden muss. Dies ist bei Erwachsenen wichtig, für die es häufig schwierig ist, sich langfristig in Lernprojekten zu binden. Die Voraussetzung ist jedoch, dass die Module tatsächlich voneinander unabhängig sind, so dass sie getrennt bewertet werden können. Weiterhin müsste die Attraktivität der Module für die Bewerber gestärkt werden, indem Einzelmodulen auf dem Arbeitsmarkt ein gewisser eigener Wert zuerkannt wird.

7.2. Bewertung

Im finnischen System soll die Bewertung kriterienbezogen und kompetenzbasiert stattfinden. Die Leistungen der Kandidaten sollten nicht miteinander verglichen, sondern an den zuvor festgelegten Kompetenzkriterien gemessen werden. Eine kompetenzbasierte Bewertung orientiert sich daran festzustellen, was man bewertet und was jemand erreicht hat, so dass eine Qualifikation bestimmte Angaben darüber liefert, was jemand kann (Wolf 1995, 72). Kompetenzbasierte Ausbildungs- und Bewertungssysteme geraten häufig in den Verdacht, Lernen in bewertbare Bruchstücke zu zersplittern und aufzuteilen, anstatt kritisches Denken und Kreativität zu fördern, indem sie eine kulturell einseitige Sicht auf enge Leistungskriterien anbieten (z.B. Hyland 1995, 52). Diese Kritik ist auf die finnischen Befähigungsprüfungen eigentlich nicht anwendbar. Die Organisatoren der Prüfungen sind bemüht, umfassende Aufgaben zu stellen, die ein integrales Ganzes bilden. Die Prüfer betonen, dass sie die Leistung der Kandidaten insgesamt betrachten und nicht nur die

Einzelheiten. Als erfahrene Praktiker werten sie auch Kreativität und Originalität innerhalb der Grenzen dessen, was angesichts der Arbeitspraxis realistisch ist. Ihre Entscheidungen beruhen auf ihrem Wissen über die Anforderungen im Arbeitsleben, nicht nur auf den vorgegebenen Kriterien. Demzufolge ist die Bewertung nicht immer so unzweideutig und durchsichtig, wie man erwarten könnte. In der Praxis ist Realismus gefordert, da nicht genau definiert ist, was die Inhaber der Qualifikation wissen und können (Haltia & Hämäläinen 1999).

Einige Kompetenzen sind anscheinend besonders schwierig zu bewerten. Es ist nahezu allgemein anerkannt, dass soziale Kompetenzen (und andere allgemeine Fähigkeiten, Allgemeinbildung usw.) wichtig sind und am besten informell, d.h. außerhalb der formalen Ausbildung, erworben werden. In allen Richtlinien für finnische KBQ's heißt es, dass sie zu bewerten sind. Wenn es jedoch nicht ausdrücklich um einen Dienstleistungsberuf geht, unterbleibt z.B. die Bewertung der sozialen Kompetenzen gerne, oder sie ist von untergeordneter Bedeutung. Viele Organisatoren und Prüfer sind der Meinung, dass es keine verlässliche Methode zur Bewertung von sozialen Kompetenzen gibt, zumindest dann nicht, wenn begrenzte Ressourcen berücksichtigt werden. Andere sind der Ansicht, dass soziale und andere allgemeine Kompetenzen überbewertet werden. Mäkinen (1998) erklärt, wir müssten den Gedanken verwerfen, dass wir keine Fachkenntnisse mehr benötigten. Beim Friseur sei es nach wie vor wichtig, wie die Frisur und die Ohren des Kunden nach dem Haarschnitt aussehen. Erst danach hätten die kommunikativen Kompetenzen des Friseurs, seine Gabe, über das Wetter oder Literatur zu plaudern, eine gewisse Bedeutung. Die Wichtigkeit dieser Kompetenzen, ebenso wie viele Aspekte der beruflichen Kompetenz, kann nicht allein durch eine Analyse von Arbeit und Berufen definiert werden, sondern muss von den beteiligten Parteien entschieden werden.

Prüfer lassen gelegentlich die Grundsätze der kompetenzbasierten Bewertung außer Acht und vergleichen die Kandidaten miteinander. Insbesondere wenn sie erstmalig als Prüfer tätig werden, zögern sie häufig bei ihrer abschließenden Entscheidung. Sie sehen gerne die Leistungen oder Arbeitsproben aller Kandidaten, bevor sie ihre endgültigen Entscheidungen treffen. Das Wissensniveau der Kandidatengruppe insgesamt oder einiger außergewöhnlich fähiger Kandidaten kann so Entscheidungen beeinflussen, wo genau die Grenze zwischen bestanden/nicht bestanden zu liegen hat. Allgemein scheinen Prüfer – möglicherweise aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen – Kandidaten gerne eine Rangordnung zu geben und zu bestimmen, wer am besten und wer am schlechtesten ist.

Dies berührt die umfangreichere Frage der Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der Bewertung über Raum und Zeit. Ein Weg zur Verbesserung der Vergleichbarkeit sind präzisere, ausführlichere nationale Richtlinien, eine zentrale Prüfdatenbank ein anderer. Derartige Maßnahmen allein bieten jedoch noch nicht die Lösung – es werden auch Prüfernetzwerke gebraucht, um vergleichbare Beurteilungen zu gewährleisten. Die Prüfer müssten ein enges Netzwerk bilden, in dem sie Ideen und Interpretationen austauschen und so eine gemeinsame Basis entwickeln (Wolf 1995).

Es ist auch klar, dass Qualifikationen und Prüfungen nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum existieren. Wolf (1995, 125) hat dies gut erkannt: ‚In ihrer heutigen Ausprägung werden kompetenzbasierte Systeme nur in begrenztem Maße von der zugrunde liegenden Bewertungstheorie geformt. Politische Überlegungen, gesellschaftliche Dynamiken, Arbeitsplatzorganisation, Kosten und frühere Erfahrungen und Ideen einzelner Prüfer spielen alle eine ebenso wichtige Rolle'. Ein Beispiel für gesellschaftliche Dynamik oder auch gesellschaftlichen Druck in Zusammenhang mit den Befähigungsprüfungen in Finnland findet sich in dem Kommentar einer der Lehrer, die von Haltia und Lemiläinen (1998) befragt wurden: ‚Wenn die meisten Kandidaten die Prüfung bestehen, heißt es, die Prüfungen seien wahrscheinlich leicht gewesen, und wenn die meisten Kandidaten durchfallen, heißt es, die Vorbereitung sei nicht gut gewesen'. Insgesamt ist es unwahrscheinlich, dass eine Situation, in der ständig alle Kandidaten oder keiner die Prüfung besteht, akzeptiert würde. Die Anforderungen würden wahrscheinlich schnell geändert, unabhängig davon, wie sie ursprünglich ausgesehen hatten.

7.3. Legitimität

Saunders (1995, 214) stellt fest, dass ein System keinen Sinn macht, das der arbeitenden Bevölkerung nur genau die Kompetenzen belässt, die sie bereits hat, selbst wenn die Betroffenen anhand eines Zeugnisses nachweisen können, dass dies der Fall ist. Die Argumente (Rechtfertigungen) für das finnische System betonen dagegen seine Auswirkungen auf die Verbesserung von Kompetenzen: Das System motiviere die Menschen, ihre beruflichen Kompetenzen weiterzuentwickeln, weil man für eine Qualifikation eigenständig lernen kann oder an einer Schulungsmaßnahme nur in dem Umfang teilnehmen muss, der tatsächlich benötigt wird (kein ‚Zeit absitzen' erforderlich). Es wird auch angenommen, dass die Qualifikationen und die Befähigungsprüfungen, die den Bedürfnissen des Arbeitslebens entsprächen, zwangsläufig zu einer relevanteren und effizienteren Erwachsenenbildung führen. Bjørnåvold (1997a) sieht andererseits einen Nutzen in der Berücksichtigung vorhandener Kompetenzen. Eine ‚Bestandsaufnahme' der Kompetenzen bildet die Grundlage für deren Anwendung und Einordnung und nutzt den Einzelnen, den Unternehmen und der Gesellschaft insgesamt. Bjørnåvold (1997b) betont dagegen auch den Aspekt der Legitimität und seinen Einfluss auf den tatsächlichen Wert von Bewertungen.

Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes über berufliche Qualifikationen beauftragte das Bildungsministerium eine Arbeitsgruppe, die aus Vertretern einiger Interessengruppen bestand, die Umsetzung des Gesetzes zu beobachten. In ihrem Bericht (OPM 1996) gaben die Vertreter einen kurzen Überblick über die Ansichten ihrer Bezugsgruppen. Laut dem Bericht ist es für Arbeitgeber wichtig, die Kompetenzen der Arbeitnehmer genau zu kennen, so dass sie diese bei der Einstellung und der weiteren Förderung von Kompetenzen sowie ganz allgemein beim Personalmanagement berücksichtigen können. Traditionelle Qualifikationen besitzen in diesem Zusammenhang keinen hohen Stellenwert, und von den KBQ werden insbesondere präzise, relevante Daten erwartet. Es wird auch darauf hingewiesen, dass in

Finnland weder die Arbeitgeber noch die Arbeitnehmer gewohnt sind, an der Planung und Organisation öffentlicher Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen beteiligt zu werden, obwohl eine Beteiligung der Sozialpartner für die Entwicklung und Umsetzung des KBQ-Systems unbedingt erforderlich ist.

Für die Arbeitgeber mag es von sekundärer Bedeutung sein, wo die Arbeitnehmer ihre Kompetenzen erworben haben, während die Arbeitnehmervertreter betonen, dass KBQ den Beschäftigten neue Möglichkeiten eröffnen, da die bei der Arbeit oder im Selbststudium erworbenen Kompetenzen nunmehr in offiziell anerkannte Qualifikationen transformiert werden könnten. Damit werde auch die Chancengleichheit im Arbeitsleben und die Mobilität gefördert. Der Nutzen für das Selbstbewusstsein, der dadurch entsteht, dass man schwierige Prüfungen besteht, wird ebenfalls hervorgehoben.

Lehrer mögen da etwas skeptischer sein. Es ist klar, dass Diskussionen über die Bedeutung des informellen Lernens als Unterminierung ihrer Arbeit und somit als Bedrohung angesehen werden können. Lehrer wünschen sich eine eindeutige Stellung innerhalb des Systems, und in dem Bericht (OPM 1996) stellen ihre Vertreter heraus, dass KBQ der Allgemeinbildung und den zukunftsgerichteten Kompetenzen, ‚welche traditionell während des Schulbesuchs erworben werden', nicht genug Aufmerksamkeit widmeten.

Doch selbst wenn über den Nutzen der Bewertung und Anerkennung informellen Wissens Einigkeit besteht, bedeutet dies nicht, dass Einigkeit darüber bestünde, was bewertet werden soll. Bei beruflichen Qualifikationen beruhen die Ansichten und Wünsche verschiedener Beteiligter auf den Anforderungen des Arbeitslebens, diese können sich jedoch immer noch unterscheiden und diskussionswürdige Punkte enthalten. Die Arbeitgeber neigen beispielsweise dazu, persönliche Qualitäten (wie Eigeninitiative, Motivation, Sorgfalt, Anpassungsfähigkeit) höher zu bewerten als Kompetenzen und Wissen. Diese Qualitäten sind natürlich schwer zu beurteilen, unter dem Gesichtspunkt der Legitimität erfordern sie sogar mehr Überlegungen als aufgabenspezifische Kompetenzen und Kenntnisse. Jonathan (1987, 94) erklärte unter Verweis auf das britische Youth Training Scheme (Jugendausbildungsprogramm) in den 80er Jahren, dass eine aufgabenspezifische Ausbildung einfach danach beurteilt werden kann, ob ihre Ziele wirksam und entsprechend den normalen moralischen Einschränkungen erreicht wurden. Aber ‚wenn maximale Anpassungsfähigkeit verlangt wird, wie beim YTS, dann lauten die Lernziele eher, möglichst große Änderungen bei den Auszubildenden und ihren Veranlagungen zu erreichen. [...] Es reicht daher nicht aus zu fragen, ob ein derartiges Programm seine Ziele erreicht: Die Ziele selbst bedürfen einer sorgfältigen Prüfung.'

Die Arbeitnehmervertreter heben in dem oben erwähnten Bericht (OPM 1996) die Bedeutung von theoretischem Wissen neben den praktischen Kompetenzen hervor. Zwar soll die Wichtigkeit von theoretischer Ausbildung nicht unterschätzt werden, diese ist jedoch häufig an die Wertschätzung und den Status einer Stelle oder eines Berufs geknüpft. In den Forschungsarbeiten von Haltia und Hämäläinen (1999) erkannten die befragten Personen meist die Vorteile vom Lernen bei der Arbeit an, die (theoretische) Ausbildung in

Bildungseinrichtungen wurde jedoch ebenfalls als wichtig angesehen, nicht nur aufgrund der Lerninhalte. Ein Mitglied eines Prüfungsausschusses erklärte zutreffend: ‚Ich bin für die Ausbildung in Bildungseinrichtungen, sie ist gut für den Beruf, für sein Ansehen.' Fuller (1995) beschreibt beispielsweise die Befürchtungen, die hinsichtlich einer neuen, kompetenzbasierten Methode für die Ausbildung und Bewertung von Fluglotsen entstanden, weil diese angeblich die Bedeutung der Theorie herabsetzte. Es wurde anerkannt, dass diese Frage deshalb strittig war, weil sie mit dem beruflichen Status und dem Image von Fluglotsen zu tun hatte.

Diese Beispiele zeigen, dass Legitimität nur durch Beteiligung aller Betroffenen und einen offenen Ansatz für die Entwicklung von Standards und Bewertungsverfahren zu erreichen ist. Bei den finnischen KBQ scheint die Rolle der KBQ tatsächlich – zumindest in einigen Fragen und bei den unmittelbar Beteiligten an der Umsetzung des Systems (Mitglieder der Prüfungsausschüsse und Prüfer) – allgemein anerkannt zu sein: Es handelt sich um berufliche Qualifikationen, und die Anforderungen sollten berufsbezogen sein. Darüber, wie diese aussehen, mag es unterschiedliche Meinungen geben, aber die so genannte Allgemeinbildung gilt nicht als kritischer Punkt. So mögen soziale Kompetenzen erforderlich sein, jedoch nur in dem Maße, in dem sie in dem jeweiligen Beruf oder der einzelnen Branche tatsächlich benötigt werden. Niemand bestreitet die Nützlichkeit von Allgemeinbildung, deren Erwerb und Bewertung wird jedoch allgemein der formalen Bildung überlassen (Haltia und Hämäläinen 1999). Der ‚berufliche Bezug' der KBQ ist daher wahrscheinlich ausschlaggebend für ihren Wert. Wenn zur Erlangung der Qualifikation keine formale Ausbildung absolviert werden muss, kann diese nicht – oder zumindest nicht primär – als Sieb verwendet werden, wie dies bei Bildungsqualifikationen der Fall ist. Eine lange formale Ausbildung gilt häufig unabhängig von dem belegten Fach als Beweis für persönliche Qualitäten, z.B. Lernfähigkeit, Ehrgeiz, Zuverlässigkeit, Selbstdisziplin usw.

Bei der Bewertung und Anerkennung informell erworbenen Wissens stellt sich in Finnland die große Frage, ob Personen, die ihre Kompetenz außerhalb der formalen Ausbildung erworben haben, tatsächlich an den Prüfungen teilnehmen. Sollte sich künftig herausstellen, dass vor allem Personen mit keiner oder nur wenig Arbeits- oder anderen Erfahrung langwierige Vorbereitungskurse in Bildungseinrichtungen besuchen, um die Prüfungen zu bestehen, werden wir schließlich wahrscheinlich bei einer Art Schulabschlusszeugnis landen, anstatt einen Weg zum Nachweis informellen Wissens zu haben. Das System kann für viele leicht unattraktiv werden, wenn ‚schulartige' Prüfungsaufgaben und -situationen vorgegeben werden. Eine andere große Frage lautet, ob KBQ oder einzelne Module auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich benötigt werden. Hierüber gibt es bisher nur wenig Informationen, der Nationale Bildungsausschuss wird jedoch in Kürze ein Evaluierungsprojekt in Angriff nehmen, das hoffentlich diese und andere Fragen näher beleuchten wird.

Kompetenzbasierte Qualifikationen beziehen sich nur auf Kompetenzen, die unmittelbar mit dem Arbeitsleben zusammenhängen und nur auf einen Teil der Berufsstruktur. Natürlich lernen Menschen ständig alle möglichen Dinge, und nicht alle diese Aspekte werden von den hier diskutierten Prüfungen und Qualifikationen erfasst. Das finnische Komitee für

Lebenslanges Lernen (1997) stellt fest, dass KBQ erst der Anfang eines umfassenderen Systems sind, in dem Menschen ihre Kompetenzen und ihr Wissen unter Beweis stellen können. Es ist jedoch noch nicht geklärt, wie dieses System aussehen wird.

Literatur

Bjørnåvold, Jens. Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen. In: *Europaïsche Zeitschrift: Berufsbildung*, September-Dezember 1997, Nr. 12, S. 62-81. Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 30.5.2002]

Bjørnåvold, Jens. Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. In: *Europaïsche Zeitschrift: Berufsbildung*, September-Dezember 1997, Nr. 12, S. 82-90. Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 30.5.2002]

Fuller A. Purpose, value and competence: contextualising competence based assessment in the civil aviation sector. In: *British Journal of Education and Work*, 1995, Nr. 8[2], S. 60-77.

Haltia, Petri; Hämäläinen, Vesa. *Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys. [Skills required in practical examinations]*. Opetushallitus – OPH. Helsinki: Hakapaino Oy, 1999. (Työelämän tutkinnot, 4/99).

Haltia, Petri; Lemiläinen, M. *Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset: tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksesta [Skills examinations and the requirements of working life: the degree structure and experiences from the realization of vocational degree]*. Helsinki: Opetushallitus – OPH, 1998. (Työelämän tutkinnot, 5).

Howieson, C. Modularization in adult education and training. In Tujnman, A. C. (ed.) *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, 1996, S. 513- 519.

Hyland, Terry. Behaviourism and the meaning of competence. In Teoksessa Hodkinson, P.; Issitt, M. (toim.) *Professionalism through vocational education and trainin.* London: Cassell, 1995, S. 44-57.

Jonathan, R. The youth training scheme and core skills: an educational analysis. In Holt, M. (ed.) *Skills and vocationalism: the easy answer.* Milton Keynes: Open University Press, 1987, S. 89-119.

Mäkinen, R. Ammattipätevyyden arviointi ammattitutkintoja varten. In Räisänen, A. (ed.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 1998, S. 84-93.

Mäkinen, Raimo. Ammattipätevyyden arviointi ammattitutkintoja varten. In: Räisänen, A. (ed.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Opetushallitus – OPH. Helsinki: OPH, 1998. (Arviointi, 2/1998). S. 84-93.

OPM. Ammattitutkintolain toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 10. Helsinki: Opetusministeriö, 1996.

Raffe, David. Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions: issues arising from the Scottish experience. *Journal of Education Policy, 9, 2*, 1994, S. 141-154.

Saunders, M. *The integrative principle: higher education and work-based learning in the UK*. European Journal of Education 30, 2, 1995, p. 203-216.

Sellin, Burkart. *Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege ihrer Modularisierung*? Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994. (Cedefop Panorama Serie, 46). Nachgesehen im Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5046_de.pdf [Stand vom 5.6.2002]

The joy of learning. A national strategy for lifelong learning / Ministry of Education, Committee for Lifelong Learning report. Helsinki: Oy Edita Ab, 1997. (Komiteanmietintö, 14).

Wolf, Alison. *Competence-based assessment.* Buckingham: Open University Press, 1995.

8. Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in den Niederlanden

Marian Nieskens und Ruud Klarus

8.1. Einführung

In den vergangenen Jahren ist das Interesse an der Anerkennung von anderweitig oder informell erworbenen Kompetenzen ständig gestiegen. Schulen, nationale Gremien, die Regierung und andere Institutionen messen der Anerkennung von Vorwissen (Accreditation of Prior Learning – APL) große Bedeutung bei. CINOP hat ein Modell entwickelt, das bereits in verschiedenen Projekten getestet und bewertet wurde. In diesem Modell spielt das Portfolio eine wichtige Rolle. In diesem Beitrag, in dem auf die Darstellungen und Folien Bezug genommen wird, die während der Agora vorgestellt wurden, wird eine kurze Übersicht über die Entwicklung, die Instrumente und das verwendete Modell gegeben. Weitere Informationen finden Sie in der Veröffentlichung „Accreditation of Prior Learning in the Netherlands“ (CINOP 1997). Ebenso können Sie sich an die am Ende des Artikels genannten Personen wenden.

8.2. Hintergrund

Im Jahre 1994 kam das Komitee für die Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen zu dem Schluss, dass in den Niederlanden ein System zur Anerkennung von informell erworbenem Wissen wünschenswert und machbar sei. In den letzten Jahren hat das Nationale Aktionsprogramm für das Lebenslange Lernen einen bedeutenden Rahmen für die Anerkennung informell erworbenen Wissens geschaffen. Die Entwicklungen in der Praxis (Pilotprojekte für APL) und die politischen Entwicklungen scheinen nunmehr eine Grundlage für die Anerkennung informell erworbenen Wissens auf breiterer Basis zu bilden.

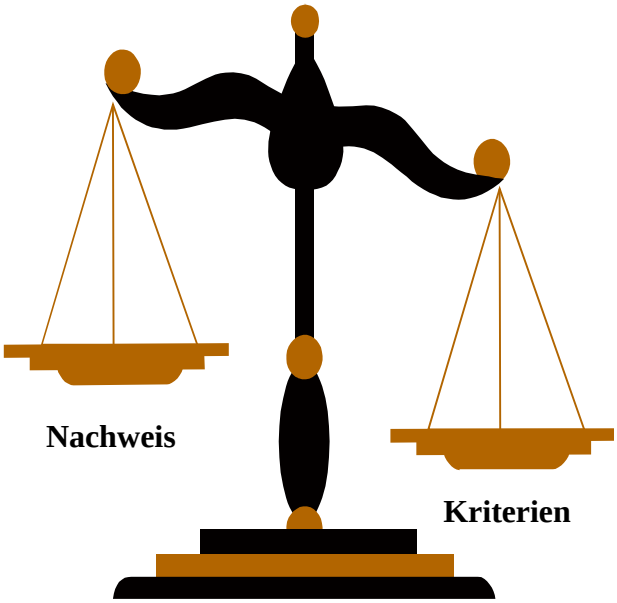
8.3. Anerkennung informell erworbenen Wissens

Die Anerkennung von Vorwissen (APL), auf niederländisch „erkennen van competenties (EVC)“, ist definiert als die formale Anerkennung von Kompetenzen, die nicht durch formale Bildungsgänge erworben wurden. Mit Kompetenzen sind dabei Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen usw. gemeint, die ein Mensch erworben hat. Der Begriff informelles oder nicht formales Wissen bezieht sich dagegen auf mehr oder weniger formalisiertes Lernen am Arbeitsplatz, bei freiwilligen Tätigkeiten, zu Hause, beim Studium oder der Berufstätigkeit im

Ausland usw. Die formelle Anerkennung bedeutet, dass im Rahmen der nationalen Kompetenzstrukturen Bescheinigungen ausgestellt werden, aufgrund derer Ausbildungsgänge ganz oder teilweise angerechnet werden. Natürlich rennt man „offene Türen“ ein, wenn man anerkennt, dass Menschen auch außerhalb der vier Wände von Schulen lernen, bisher war dies jedoch der einzige Weg, eine formale Qualifikation zu erlangen.

Bei den meisten APL-Projekten dient die nationale Kompetenzstruktur dazu, Kriterien für die APL festzulegen, es können jedoch auch andere Standards wie beispielsweise Arbeitsplatzbeschreibungen herangezogen werden. Die Frage lautet, wie die zivilrechtlichen Wirkungen für den Antragsteller, der anerkannt werden möchte, garantiert werden können. Vereinfacht könnte man sagen, dass hier ein Vergleich zwischen Kriterien oder Normen einerseits und dem Nachweis individueller Kompetenzen andererseits angestellt wird (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Waagschalen



8.4. Die Kandidaten

Bevor wir hierauf näher eingehen, möchten wir Ihnen zwei unserer APL-Kandidaten vorstellen. Allgemein kann man sagen, dass APL-Kandidaten folgende Eigenschaften aufweisen: Sie haben Erfahrung in einem bestimmten Beruf, besitzen kein Diplom oder andere förmlich anerkannte Zeugnisse in diesem Beruf, sind bei ihrer Arbeit sehr kompetent und möchten aus irgendeinem Grund eine formale Qualifikation erwerben. Das Alter der APL-Kandidaten variiert, bei den meisten handelt es sich jedoch um Erwachsene. Nennen wir also die beiden Kandidaten, die wir auch in dem Cedefop-Projekt Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formaler Kompetenzen (Jens Bjørnåvold, wird im Frühjahr 1999 veröffentlicht) beschrieben haben, Eric und Elsa.

Eric ist 30 Jahre alt und stellt fest, dass er ein Zeugnis braucht, wenn er es in seinem Beruf zu etwas bringen will. Eric arbeitet seit nunmehr 14 Jahren auf dem Bau, bei vielen verschiedenen Firmen, hauptsächlich als Zimmermann. Während dieser 14 Jahre hat er als einzige Bildungsmaßnahme an einem Fernkurs in Psychologie teilgenommen. Eric besitzt keinen Abschluss als Zimmermann, sondern nur das Abschlusszeugnis der höheren Schule. Im September 1996 begann er mit der 2-jährigen Teilzeitausbildung als Zimmermann an einem Regionalen Ausbildungszentrum, hat diesen Kurs jedoch nach drei Monaten abgebrochen. Er schaffte es nicht, gleichzeitig zu arbeiten, zu lernen und sich um sein Baby zu kümmern. Ein paar Monate später las er einen Artikel über ein Projekt über APL im Bausektor und dachte: „Das könnte ´was für mich sein!“ Er ging wieder zu dem Ausbildungszentrum, und nach weiteren drei Monaten wurden ihm 12 der 14 Teilabschlüsse des Ausbildungsgangs angerechnet. Wiederum zwei Monate später schloss er die verbleibenden 2 Teilabschlüsse in einem maßgeschneiderten Kurs am Ausbildungszentrum ab.

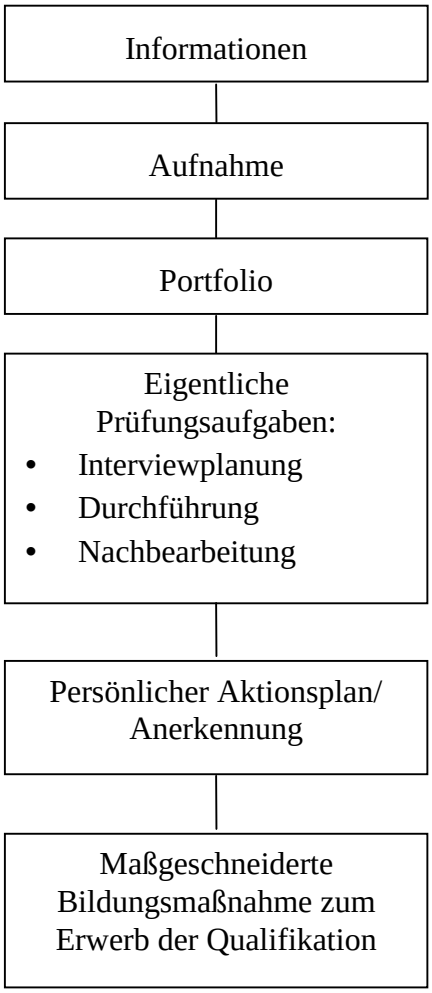
Elsa ist 26 Jahre alt und arbeitet seit vier Jahren als unbezahlte Freiwillige in einem Zentrum für Kinderbetreuung. Bevor sie selbst Kinder hatte, war Elsa im Einzelhandel beschäftigt. Elsa hat sowohl zu Hause mit ihren eigenen drei Kindern als auch bei ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit wertvolle Kompetenzen erworben. Sie möchte sie anerkennen lassen, um eine bezahlte Stelle zu finden, aber auch wegen eines neuen Gesetzes, demzufolge die Beschäftigung nicht ausgebildeter Personen in der Kinderbetreuung verboten ist. Aufgrund des Verfahrens zur Anerkennung ihres informellen Wissens in Kinderbetreuung werden Elsa 6 von 11 Teilabschlüssen angerechnet. Sie musste nur noch ein statt zwei Jahre zur Schule gehen und besuchte einen maßgeschneiderten Kurs, der speziell für APL-Kandidaten angeboten wurde.

8.5. Methoden der APL

In beiden Fällen wurden Portfolio-Verfahren angewandt und echte Prüfungsaufgaben gestellt. Bei den ersten APL-Pilotprojekten in den Niederlanden wurden beide Methoden kombiniert. Bei neueren Pilotprojekten, z.B. im Bauwesen, wird eine Prüfungsaufgabe nur dann gestellt, wenn die Portfolio-Informationen zur Entscheidungsfindung nicht ausreichen. Wir haben festgestellt, dass die Prüfungsaufgaben häufig keine anderen oder neuen Informationen gegenüber den Portfolio-Verfahren ergeben haben, eine Lösung muss jedoch im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten gefunden werden. Die Situation ist auch in den einzelnen Berufszweigen unterschiedlich: Bei betreuerischen Berufen haben Prüfer und Berater wie auch Entwickler festgestellt, dass die Beobachtung der praktischen Leistung ein wesentlicher Bestandteil des Verfahrens ist, weil der Prozess in diesen Berufen von großer Bedeutung ist.

Im Einzelnen sieht das Verfahren für die Kandidaten wie folgt aus:

Abbildung 2: Stadien des APL-Verfahrens



Im Fall von Eric wurden nur für zwei Teilabschlüsse Prüfungsaufgaben gestellt. Bei Elsa wurden alle Teilabschlüsse anhand des Portfolios und der Prüfungsaufgaben bewertet.

Für beide wurde das Verfahren von einem Regionalen Ausbildungszentrum in Zusammenarbeit mit dem Nationalen Berufsausschuss der jeweiligen Branche durchgeführt.

8.6. Portfolio

Die Portfolio-Methode zielt auf die Anerkennung und die genaue Beschreibung von Kompetenzen in standardisierter Form ab und nimmt Bezug auf die Kriterien der nationalen Fähigkeitsstruktur. Die Nachweise im Portfolio lassen sich in direkte und indirekte Nachweise unterteilen. Ein direkter Nachweis wäre z.B. ein Abschlusszeugnis oder eine Bescheinigung,

zu indirekten Nachweisen gehören u.a. Fotos von Projekten, Arbeitszeugnisse, Testergebnisse, Beschreibungen von Arbeitserfahrung usw.

Obwohl in der Praxis noch nicht geprüft, wäre es für die Qualität des Portfolios sehr hilfreich und bedeutend, die von O'Grady (1991) erarbeiteten Kriterien anzuwenden. Je mehr Nachweise im Portfolio diese Kriterien erfüllen, umso höher ist die Qualität, Gültigkeit und Objektivität der Bewertungsergebnisse.

(a) Glaubhaftigkeit: Zeichnet der Nachweis ein genaues Bild von den tatsächlichen Kompetenzen des Kandidaten? Glaubhaftigkeit ist die Vorbedingung für alle anderen Kriterien. Ist die Glaubhaftigkeit zweifelhaft, ist die Akzeptanz des Portfolios insgesamt niedriger.

(b) Aktualität: In welchem Maße spiegeln die Nachweise den aktuellen Kompetenzstand des Kandidaten wider? Neuere Nachweise erfüllen dieses Kriterium eher als Nachweise, die schon einige Jahre alt sind. Dies hängt auch von der Art des Nachweises ab: Einige Kompetenzen veralten früher als andere.

(c) Relevanz: Inwieweit erfüllt der Nachweis die wichtigsten Elemente der besonderen Kompetenz/Kriterien? Je spezifischer der Nachweis für die gewünschte Befähigung, desto relevanter ist er.

(d) Quantität: Wie viele Monate/Jahre hat der Kandidat diese Tätigkeit ausgeübt, oder wie viele Bildungsmaßnahmen hat er hinsichtlich dieser Fähigkeit besucht?

(e) Variationsbreite: Hat der Kandidat diese Fähigkeit nur in einem Kontext erworben oder in verschiedenen Situationen? Wenn er sie in verschiedenen Situationen erworben hat, ist die Aussicht auf Übertragbarkeit der Fähigkeit größer.

Um die Qualität des Portfolios abschätzen zu können, schlägt O'Grady eine Gewichtung der Nachweise hinsichtlich dieser Kriterien vor. Wie erwähnt, ist die Glaubhaftigkeit eine Vorbedingung für alle anderen Kriterien. Eine Übersicht könnte etwa so aussehen:

Abbildung 3: Quelle: O´Grady, 1991

	Glaubhaftigkeit	**Aktualität**	**Relevanz**	**Quantität**	**Variations-breite**
Erfahrungsbericht	gut	ungenügend*			
Arbeitszeugnisse	befriedigend				
Zeugnisse					
Arbeitsproben					
Beobachtungen					
Interviews					

8.7. Echte Prüfungsaufgaben

Bei den echten Prüfungsaufgaben, die im Rahmen des niederländischen APL-Modells entwickelt wurden, wird zwischen Planung, Durchführung und Kontrolle oder Reflexion bei der Prüfungsaufgabe unterschieden. Diese Unterscheidung wird in jedem Arbeitsprozess deutlich, so dass die Bewertung mit dem Arbeitsprozess übereinstimmt.

Abbildung 4: Übereinstimmung von Arbeitstätigkeiten, Bewertungsaspekten und Bewertungsverfahren

Reihenfolge der Arbeitstätigkeiten	Bewertungsaspekte	Bewertungsmethode
Planung	Planungsfähigkeit und zugrundeliegendes Wissen	Interview anhand eines Fragebogens
Durchführung	Leistung/praktische Kompetenzen/Haltung	Beobachtung von Verfahren und Produkten anhand einer Checkliste
Bewertung / Kontrolle	tatsächliche Kompetenzen/Übertragung von Kompetenzen und zugrunde liegendem Wissen	Interview anhand eines Fragebogens

Interview für die Planung (Fragebogen für Interview)

Bevor der Kandidat die Aufgabe durchführt, wird er von seinem Prüfer interviewt. Das Interview befasst sich mit der Planung der verschiedenen Tätigkeiten. Mit anderen Worten, der Kandidat wird gefragt, welche Arbeitsverfahren er anwenden wird.

Durchführung der Prüfungsaufgabe und Checkliste mit Beobachtungen

Die Beherrschung einer bestimmten Kompetenz wird in einer realen oder gestellten praktischen Situation oder – soweit möglich – in der Firma des Kandidaten überprüft. Die Prüfung erfolgt in einer realistischen Umgebung (Arbeitsprobe). Eine strukturierte Checkliste hilft bei der Leistungsbewertung. Der Kandidat muss eine Aufgabe durchführen, welche die wichtigsten Anforderungen der Kompetenzen beinhaltet, die geprüft werden sollen.

Interview zur Übertragbarkeit von Kompetenzen (Fragebogen für Interview)

Wenn der Kandidat die Aufgabe abgeschlossen hat, wird er noch einmal von zwei Prüfern interviewt. In diesem Interview wird der Kandidat gebeten, die soeben durchgeführte Aufgabe

noch einmal zu überdenken und Fragen zur Übertragbarkeit seiner Arbeitsmethoden und Lösungen auf andere Situationen innerhalb desselben Berufsbildes zu beantworten.

8.8. Merkmale des APL-Modells

Die APL-Verfahren für die Kinderbetreuung und das Bauwesen beruhen auf einem allgemeinen Modell, das im wesentlichen als kompetenzbasiert, angepasst, kriterienbezogen, authentisch sowie wissens- und handlungsintegrativ beschrieben werden können.

8.9. Kompetenzbasiert

Das Bewertungsverfahren ist kompetenzbasiert. Die Kandidaten stellen ihre Kompetenzen in einer authentischen Arbeitssituation unter Beweis. Kompetenz ist dabei im Sinne einer Reihe von integrierten kognitiven und praktischen Kompetenzen und persönlichen Möglichkeiten definiert, welche zur Erzielung eines bestimmten Ergebnisses in einer bestimmten Situation sowie zur Übertragung dieser Kompetenzen auf einen anderen, vergleichbaren Kontext benötigt werden.

Ein Kandidat gilt als kompetent, wenn er in realistischen Arbeitssituationen die von den Sozialpartnern für den jeweiligen Arbeitsbereich festgelegten Qualitätsstandards erfüllen kann. Das bedeutet, dass der Inhalt eines bestimmten Prüfungskriteriums davon abhängt, wie der Standard formuliert ist. In den Niederlanden werden die Vorgaben des Standards mittlerweile in Frage gestellt. Es besteht die Tendenz, Standards weniger über eine Bildungsrationalität als vielmehr im Sinne einer kompetenzbasierten, branchenspezifischen Rationalität zu formulieren.

8.10. Angepasst

Wie oben beschrieben, werden praktisch alle beruflichen Tätigkeiten in einer bestimmten Reihenfolge ausgeführt: Planung, Durchführung, Auswertung und Anpassung. Auch in vielen praktischen Aufgaben, wie sie von den Leitungsausschüssen für die berufliche Bildung erarbeitet wurden, finden sich ähnliche Abfolgen. Diese Reihenfolge findet auch als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Prüfungsverfahrens Anwendung. Einerseits stimmen nämlich die Prüfungsaspekte mit den Durchführungsstadien der Aufgabe überein, was die Prüfung und Bewertung erleichtert, und andererseits bietet sich so die Gelegenheit zur Anpassung des Prüfungsverfahrens an das Bildungsziel.

8.11. Kriterienbezogen

Bei der Anerkennung von Vorwissen muss irgendein Urteil darüber gefällt werden, in welchem Maße jemand die Anforderungen eines (Teil-) Nachweises erfüllt. Das bedeutet, dass die Handlungen eines Kandidaten mit den standardisierten, formalisierten Befähigungskriterien verglichen werden. Die Leistungen des Kandidaten werden daher nicht mit den Prüfungsleistungen innerhalb einer Gruppe verglichen, welche dieselbe Aufgabe bearbeitet hat.

Im Sprachgebrauch der Prüfungstheorie heißt dies kriterienbezogene Prüfung. Die Leistungen des Kandidaten werden mit vorgegebenen Befähigungskriterien verglichen. Bei Prüfungen, in denen die Leistungen im Prüfungsfach mit einer (Norm-) Gruppe verglichen werden, sprechen wir von normbezogenen Prüfungen.

Eine akzeptable Definition einer kriterienbezogenen Prüfung finden wir bei Potham: „Eine kriterienbezogene Prüfung wird zur Bestimmung des Wissensstandes einer Person im Vergleich zu einer eindeutig beschriebenen Verhaltensdomäne angewandt“ (Hambleton, 1991, S. 4). Eine Reihe von Aspekten dieser Definition bedarf einer genaueren Erläuterung.

Spezifisches Wissen und bestimmte praktische Kompetenzen gehören zu den „Verhaltensdomänen“. Bei einer kriterienbezogenen Prüfung muss jede zu prüfende Verhaltensdomäne genau beschrieben werden. Nur so können Prüfungsaufgaben ausgearbeitet werden, mit denen die Gültigkeit der Prüfung festgestellt werden kann. Verhaltensdomänen können am besten beschrieben werden, wenn sich die Benutzer und die Entwickler von Prüfungsaufgaben auf den Inhalt einer Aufgabe einigen können. Und schließlich bezieht sich der Begriff Kriterien nicht auf qualitative Leistungen, sondern auf selbstständig beschriebene Verhaltensdomänen.

Kriterienbezogene Prüfungen sind insbesondere dann geeignet, wenn festgestellt werden soll, ob eine Person ihre besonderen Kompetenzen unter Beweis stellen kann. Die Gefahr einer normbezogenen Prüfung zur Bewertung beruflicher Kompetenzen liegt darin, dass nicht feststellbar ist, was ein Kandidat tatsächlich kann: Schließlich kann die Prüfung nicht auf besondere Kompetenzen bezogen werden. „Wenn man sich operieren lassen muss, möchte man wissen, ob der Chirurg für die Operation ausreichend qualifiziert ist, und nicht, ob er besser ist als 90% aller ausgebildeten Chirurgen. Das Wissen über andere Chirurgen bietet keine Garantie dafür, dass der betreffende Chirurg die Operation tatsächlich durchführen kann. Es könnte sogar sein, dass kein Chirurg die Operation erfolgreich vornehmen kann“ (Schrock und Coscarelli 1989, S. 19).

8.12. Authentisch

Eine authentische Prüfung ist die offensichtlichste Form der Kompetenzbewertung. Wo, wenn nicht in der Berufspraxis, könnte die Qualität beruflichen Handelns gültiger, effizienter und vollständiger festgestellt werden? Es wird auch davon ausgegangen, dass Vorhersagen über künftiges Arbeitsverhalten am ehesten auf der Grundlage des aktuellen Arbeitsverhaltens

bewertet werden können, solange die aktuellen und künftigen Arbeitssituationen vergleichbare Anforderungen stellen.

Dennoch kann es aus Gründen der Effizienz sinnvoll sein, keine authentische, sondern eine gestellte Arbeitssituation vorzugeben, oder authentische Aufgaben in einem gesonderten Raum (Praxisraum) durchführen zu lassen. Normalerweise werden die weniger authentischen gestellten Situationen aus Gründen der Sicherheit (z.B. in der Gesundheitsfürsorge, der Verfahrenstechnik, der Luftfahrt, der Hochsee- oder der Binnenschifffahrt) oder der Kosten (z.B. Verfahrenstechnik, Informatik) gewählt. In einigen Fällen verzögert sich der Übergang zu einer authentischen Bewertung wegen der Kostenkontrolle bei Investitionen in Prüfungszentren oder in vorhandene schriftliche oder automatisierte Prüfsysteme.

Obwohl authentischen Prüfungsaufgaben großer Wert beigemessen wird, haben einige neuere Pilotprojekte gezeigt, dass authentische Prüfungen nicht immer neue Informationen liefern, wenn man sie z.B. mit den bei der Portfolio-Bewertung gewonnenen Daten vergleicht (Van den Dungen und Westerhuis, 1998).

Die Meinung, dass Bewertungen auf authentischen Situationen beruhen sollten, mag sich also in naher Zukunft ändern. Dies wird auch aus den Fallstudien offensichtlich.

Und schließlich ist zu fragen, welche Kompetenzen besser in gestellten oder schriftlichen Prüfungen und nicht in der beruflichen Praxis festgestellt werden können. Die Art der Kompetenz (eher praktisch oder eher kognitiv) bedeutet, dass Prüfungen schriftlich oder in einer gestellten Umgebung sinnvoller sein können. Es kommt darauf an, was man bei den Prüfungen herausfinden möchte. Die Genauigkeit im Vortrag von Sachinformationen, wie beispielsweise in der Tourismusbranche, könnte in einer authentischen Situation geprüft werden. Rein kognitive Kompetenzen lassen sich jedoch wahrscheinlich besser bewerten, indem einem Kandidaten eine Reihe von Fällen mit Multiple-Choice-Lösungen vorgelegt wird oder der Kandidat direkt (schriftlich oder elektronisch) geprüft wird.

Schriftliche Prüfungen sind zur Bewertung von Sachwissen, d.h. der Fähigkeit, Tatsachen und Regeln wiederzugeben, am besten geeignet. Sobald es jedoch nicht mehr um die Wiedergabe von Tatsachen und Regeln, sondern um deren Anwendung geht, hängt es vom beruflichen Zusammenhang ab, ob schriftliche Prüfungen oder authentische, dezentralisierte Prüfungsverfahren günstiger sind. Die Prüfung von Wissen über Handelswaren im Einzelhandel kann getrennt von dem Kontext erfolgen, in dem sie verwendet werden. Die Gültigkeit des Bewertungsverfahrens steigt jedoch, wenn stärker berücksichtigt wird, inwieweit das Wissen über die Handelswaren in ein Verkaufsgespräch eingebracht wird.

8.13. Integration von Theorie und Praxis

Soll die kriterienbezogene Bewertung von beruflichen Kompetenzen authentisch und angepasst sein, müssen wir uns von der klassischen Unterscheidung zwischen theoretischer

Prüfung und praktischer Prüfung verabschieden. Kompetenz definiert, inwieweit man Kompetenzen und Wissen anwenden kann. Bei der Bewertung von Kompetenzen geht es nicht darum, ob ein Kandidat spezielles Wissen wiedergeben kann, sondern ob er das Wissen anwenden kann, so dass die Ziele der beruflichen Praxis erreicht werden. Kompetenz ist gleichbedeutend mit der nachweislichen Fähigkeit eines Menschen, Know-how, Kompetenzen oder Wissen anzuwenden. Wissen im Sinne von Sachwissen und Kompetenzen im Sinne der Möglichkeit, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen, können beim informellen Lernen nicht voneinander getrennt werden. Die Kompetenzen des Kandidaten müssen in einem integrativen Ansatz bewertet werden.

Aus diesem Grund wird in dem Modell zwischen Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenzen unterschieden. Planungs- und Reflexionsfähigkeit bedeutet, dass ein Kandidat ausreichend kompetent ist, die relevanten Informationen und sein Wissen auf die Arbeit anzuwenden, und zwar in Verantwortung für deren Durchführung und die Übertragung auf andere Situationen.

9. Voraussetzungen für den Erfolg der Validierung von Berufserfahrung – die Frage der Legitimität

Jens Bjørnåvold

Ich werde versuchen, die Frage der Legitimität in ihren wesentlichen Punkten darzustellen, um eine Grundlage für die Diskussion zu liefern.

Zunächst einmal geht es bei der Evaluierung nicht formal erworbener Kompetenzen nicht nur um die Evaluierung von Personen, sondern vielmehr um die Steigerung des gesellschaftlichen Wertes – und insbesondere des Wertes auf dem Arbeitsmarkt – dieser speziellen Form des Lernens, die sich außerhalb des formalen Ausbildungssystems abspielt.

In gewisser Weise ist es eine normative Frage, denn wir treten in einen Prozess der Werteveränderung ein.

Deshalb ist die Aufgabe, die wir hier in Angriff nehmen, auch nicht rein technischer oder instrumenteller Art. Es handelt sich um eine viel weitergehende Aufgabe der Veränderung von Werten, und zwar von Werten, die in der Kultur der meisten Länder tief verwurzelt sind.

Ich habe gestern das Beispiel der Mittelmeerländer aufgegriffen, wo schulische Kompetenznachweise eine hohe Wertschätzung genießen und wo die Neubewertung des nicht formalen Lernens eine wirkliche Herausforderung ist.

Die Frage der Legitimität, mit der das Verfahren zur Evaluierung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen verbunden ist, ist in der Diskussion, die wir heute führen, von ganz entscheidender Bedeutung. Natürlich spielen die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit der Methoden eine große Rolle. Wenn aber unsere Bemühungen, den Prozess der Integration nicht formalen Lernens voranzubringen, selbst als unpassend (als nicht in Frage kommend) oder sogar als beunruhigend (beängstigend) empfunden werden, so kommen diese Bemühungen möglicherweise einer Verschwendung von Ressourcen gleich. Ich glaube, dass es gestern einige Anzeichen, einige sozialwissenschaftliche Überlegungen gab, die deutlich machen, wie wichtig es ist, sich diese Frage zu stellen. Wir können noch so gültige und zuverlässige Methoden entwickeln, wenn diese aber keine reale Funktion in der Gesellschaft haben, wenn es eine Übung auf dem Papier bleibt, warum sollten wir dann Zeit und Ressourcen hierfür verschwenden? Dies ist eine sehr wichtige Frage.

Wir können die Evaluierung und Anerkennung nicht formalen Lernens mit dem Geld vergleichen, mit der Ausgabe von Banknoten. Dies ist eine sehr hilfreiche Metapher. Der Wert des Geldes bemisst sich nicht an der Qualität des Papiers oder des Druckes. Er hängt vielmehr davon ab, dass die Banknoten in der Gesellschaft als ein Wert, ein reeller Wert akzeptiert

werden. In gewisser Weise ist also der rechtliche Status der Banknote nicht allein maßgebend. Es bedarf vielmehr einer tiefer verwurzelten Legitimität, der grundsätzlichen Akzeptanz der Gesellschaft, dass es sich hierbei um einen reellen Wert handelt.

Bei der Anerkennung nicht formal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ist es genau dasselbe. Sie müssen als solche von der Gesellschaft akzeptiert werden. Es ist nicht damit getan, ihnen einen rechtlichen Status oderWir können die Metapher des Geldes noch ein bisschen weiter entwickeln. Ich glaube, dass, genau wie beim Geld, die Anerkennung nicht formalen Lernens die folgenden Voraussetzungen erfüllen muss:

(a) Sie muss vereinfachte und standardisierte Informationen für Arbeitgeber und andere interessierte Parteien liefern.

(b) Sie muss außerdem, wie ich bereits erwähnt habe, reelle Werte widerspiegeln; in diesem Fall wirkliche Kompetenzen, über die die Betroffenen verfügen oder die sie verkörpern.

Aus diesen beiden Grundsätzen ergeben sich zwei Probleme:

(a) Die Kraft des Geldes gründet sich auf seine Fähigkeit, Normen zu vereinfachen. Statt Apfelsinen gegen Äpfel zu tauschen, oder Autos gegen Korn, verwendet man Geld, eine Art standardisierter Wertausdruck. Nun liegt das Problem der Evaluierung und Anerkennung nicht formalen Lernens gerade in diesem Bedürfnis, zu simplifizieren und zu standardisieren. Begreift man das nicht formale Lernen als das Ergebnis einer komplexen und kontextabhängigen Erfahrung, so kann der Versuch, diese zu standardisieren und zu vereinfachen, zu einem bedeutenden Verlust an Informationen über diese Kompetenz führen, wenn die Vereinfachung und die Standardisierung zu weit gehen. Man muss also ein gewisses Gleichgewicht wahren. Und genau hierüber haben wir gestern diskutiert. Wie kann man, auf bestimmte Weise, diese Kompetenzen erfassen und sie in geeigneter Weise zum Ausdruck bringen, ohne dass die Realität dieser Kompetenzen bei ihrer Anerkennung und ihrer Darstellung auf dem Papier verloren geht?

(b) Das zweite Problem besteht darin, zu bestimmen – selbst wenn diese Anerkennungen äußerst verlässliche Ausdrücke reeller und aktuell vorhandener Kompetenzen sind und wir diese Übung zu einem guten Ende gebracht haben -, was es letztlich einer dritten Partei erlauben wird, auf diese Informationen zu vertrauen. Welche Art von Garantie hat sie? Dies ist ein ganz wesentlicher Faktor.

Das erste Problem ist das der "Standardisierung", d. h. wie kann man "gute Informationen" liefern? Das zweite Problem ist das der "Garantie" und des "Vertrauens", die beide sehr eng mit der Frage der "Legitimität" verbunden sind.

Es stellt sich also die Frage, wie wir institutionelle und vielleicht auch politische Verfahrensweisen entwickeln können, um nach und nach ein solches Vertrauen in die von uns ausgestellten Zeugnisse zur Anerkennung nicht formalen Lernens zu schaffen.

Vielleicht sollten wir an dieser Stelle darüber nachdenken, mit welchen Mitteln wir ein solches Vertrauen herstellen können. Meiner Ansicht nach gibt es zwei Hauptoptionen:

(a) Die erste Option ist ein von oben nach unten verlaufender Ansatz *(top-down).* Der Staat, der Nationalstaat, hat stets die zentrale Rolle bei der Zertifizierung gespielt. Es sind die staatlichen Bildungsbehörden, die traditionellerweise für die Ausstellung von Zertifikaten und Diplomen verantwortlich sind und deren Authentizität gewährleisten. Ich glaube daher, dass die zentralen staatlichen Stellen, die Bildungsbehörden und die auf dem Arbeitsmarkt intervenierenden Stellen eine entscheidende Rolle in diesem nicht formalen Bereich spielen müssen.

Die Frage der Institutionalisierungsweise ist sehr bedeutend. Ich denke, dass die Hauptabnehmer, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, konsultiert werden müssen. Denn es ist wichtig, sachdienliche Informationen zu erhalten. Darüber hinaus muss auf irgendeine Weise ein Ausgleich zwischen den verschiedenen vorhandenen Interessen geschaffen werden. Sicher, wenn wir die verschiedenen empirischen Untersuchungen, die wir in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt haben, betrachten,. so stellen wir fest, dass es verschiedene Arten von Lösungen, verschiedene Ansätze zur Integration der Sozialpartner in den Reflexions- und Entscheidungsprozess bei den staatliche Stellen gibt. Die Diskussion darüber, wie diese Beteiligung gefördert werden kann und wie die verschiedenen Interessen ausgeglichen werden können, ist von entscheidender Bedeutung, weil es hier um etwas wirklich Neues geht, und weil die institutionellen Formen, die der Prozess annimmt, in dessen Verlauf die Legitimität entsteht, wirklich sehr wichtig sind. Dies ist die erste Herausforderung, die sich bei der traditionellen Weise der Zeugnisverleihung „von oben“, durch den Staat, in unserem Fall bezüglich des nicht formalen Lernens stellt.

(b) Die zweite Option, die die erste vielleicht nicht ersetzt, sondern vielmehr ergänzt und möglicherweise parallel verlaufen könnte, könnte man als basisorientierten Ansatz *(bottom-up)* bezeichnen. Hier ist die Initiative der Unternehmen und der Wirtschaftszweige sehr wichtig. Und wir erleben heutzutage in vielen Bereichen und Sektoren Initiativen, die zu Branchenvereinbarungen führen, in denen die Normen oder Kompetenzstandards des betreffenden Sektors oder der jeweiligen Branchen definiert werden und versucht wird, auf dieser Grundlage Evaluierungsverfahren zu entwickeln.

Ich denke, dass diese Initiativen auf der Ebene der Arbeitgeber, der Wirtschaftszweige oder Branchen wichtig sind und sicher noch an Bedeutung zunehmen werden. Ihre Bedeutung beruht auf der Tatsache, dass die von ihnen festgelegten Standards in der Praxis der Unternehmen und der Wirtschaftszweige tief verwurzelt sind, wodurch sie Dritten gegenüber in gewisser Weise gewährleisten, dass es eine Reflexion über die wirklichen Kompetenzen und die wirklichen Bedürfnisse gibt.

Ich glaube, dass sich in beiden Fällen – sowohl beim Ansatz von oben auf Initiative der staatlichen Stellen als auch beim Ansatz von unten – die Frage des Gehalts stellen wird.

Ich werde nicht versuchen, einen Hinweis darauf zu geben, wie diese Frage zu lösen ist, aber ich denke, dass die Akzeptanz der Evaluierung und der Anerkennung nicht formalen Lernens sehr eng mit der Frage der Gehälter verbunden ist, dass die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen für den Einzelnen zu einem wirklichen Umschwung in Form einer

Gehaltserhöhung führt, dass sie eine Veränderung der Position innerhalb des Unternehmens mit sich bringt oder aber ihm neue Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet.

Dies sind die wichtigsten Fragen, die ich mit Ihnen behandeln wollte.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Evaluierung und die Anerkennung nicht formaler Bildung keine rein technische oder instrumentelle Frage ist, bei der es nur um die Ausstellung eines Zeugnisses geht. Es ist wirklich eine Frage der Veränderung von Werten. Es geht darum, dem Lernen außerhalb des traditionellen Bildungssystems einen größeren Stellenwert beizumessen.

Wenn wir hierbei erfolgreich sein wollen, so ist die Frage der „institutionellen“ Verfahrensweisen ("Wie kann man gegenüber Dritten gewährleisten, dass diese Zeugnisse ein wirkliches Abbild tatsächlicher Kompetenzen sind?") sehr wichtig. Wie bringen wir diese Institutionalisierung der Verfahren in Gang? Wie zerstreuen wir die Bedenken der verschiedenen Abnehmer und inwieweit sind diese in der Lage, ihre Interessen zu formulieren und potenzielle Interessenskonflikte auszugleichen?

Soweit mein Standpunkt. Ich hoffe, dass er als Diskussionsgrundlage dienen kann.

10. Überlegungen zur Lage in Frankreich – Standpunkt der CFDT zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen

José Danilo

Nach Auffassung der CFDT hat das französische Berufsbildungssystem noch nicht alle Möglichkeiten zur Bewertung von Kompetenzen und Qualifikationen ausgeschöpft. Dies gilt insbesondere für die am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen. Die Erfahrungen mit der Bewertung informell erworbener Kompetenzen sind noch sehr neu und begrenzt. Die Qualifikation einer Person wird in Frankreich im wesentlichen nach der Dauer der festgelegten Ausbildung beurteilt. Befähigungsnachweise besitzen einen hohen Stellenwert, das Diplom/Zeugnis ist nach wie vor das vorherrschende Modell. Es ist zwar relativ gut auf die Erfassung der in der beruflichen Erstausbildung erworbenen Kompetenzen zugeschnitten, doch zur Validierung neuer, bei einer beruflichen Tätigkeit und um so mehr in weniger formalen Situationen erworbenen Kompetenzen wie bei Vereinstätigkeiten oder Gewerkschaftsarbeit schlecht geeignet. Nur ein Beispiel: Bei der Ausübung einer gewerkschaftlichen Funktion als Vertrauensmann werden insbesondere soziale Kompetenzen entwickelt. An diesem ungewöhnlichen Beispiel ist die Tragweite unserer Fragestellung zu ermessen…

10.1. Hauptmerkmale des französischen Systems

Das französische Berufsbildungssystem wurde im Jahre 1971 in einem sozioökonomischen Kontext geschaffen, der sich sehr vom heutigen unterscheidet. Mit der Ausbreitung der Wirtschaftskrise trat das Ziel des sozialen Aufstiegs in den Hintergrund, um dem Ziel der Berufsbildung Platz zu machen. Die Erfordernisse im Zusammenhang mit den technologischen Veränderungen verstärkten diese Entwicklung.

Gleichwohl hat das Berufsbildungssystem einige interessante Leitlinien hervorgebracht wie zum Beispiel: den Bildungsurlaub, das Kapital Ausbildungszeit, die Ausbildungsbeihilfe zur Wiedereingliederung, die Validierung der beruflichen Kompetenzen... Für die hier untersuchte Frage mussten wir die 80er Jahre abwarten, bis die „Befähigungsnachweise über berufliche Qualifikation“ eingeführt wurden, für die brancheninterne, ja sogar unternehmensspezifische Regelungen gelten.

Ein Großteil dieser Entwicklungen war entweder das Ergebnis von Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern (Branchenvereinbarungen und branchenübergreifende Tarifverträge) oder von Maßnahmen des Gesetzgebers und der Regierung (Gesetze, Verordnungen, Ministerialerlasse). Oft ging die Initiative von den Sozialpartnern aus, sie bereiteten den Weg, und die

Regierung bestätigte diese Initiativen durch gesetzliche und verordnungsrechtliche Bestimmungen. Insgesamt entstanden viele Texte und Bestimmungen, in denen sich nur Fachleute zurechtfinden. Das ist ein Nachteil des Systems. In dem im März 1999 von Nicole PERY, Ministerin für Berufsbildung, vorgelegten „Weißbuch“ wird diese Komplexität zum Teil auch festgestellt. Die Sozialpartner werden darin zu neuen Verhandlungen für das Jahr 2000 aufgefordert. Die Frage der Validierung und der Anerkennung von Kompetenzen dürfte dabei eine wichtige Rolle spielen.

Die Berufsbildung ist also zu einem großen sozialen Anliegen geworden, insbesondere weil sie den sozialen Dialog fördert. Die Ergebnisse sind zwar ganz gut, aber immer noch unzureichend. In quantitativer Hinsicht und im Hinblick auf das ursprüngliche Ziel des Gesetzes ist der Anteil der gering qualifizierten Beschäftigten, bei denen die verschiedenen Maßnahmen zur Ausbildung und Bewertung ihrer Kompetenzen nicht gegriffen haben, nach wie vor sehr hoch. Der Bedarf der Gesellschaft und die starke Nachfrage nach Anerkennung und Bewertung von Kompetenzen sind bei weitem noch nicht gedeckt.

(a) Ingesamt gesehen kam das System mehr den großen Unternehmen zugute, wohingegen die Beschäftigung in den kleinen und mittleren Unternehmen stark zugenommen hat.

(b) Das Gesetz aus dem Jahre 1971 hat seine quantitativen Ziele nicht erreicht, denn 40% der Bevölkerung haben weiterhin ein Qualifikationsniveau unter Niveau V (CAP -BEP).

(c) Die Auswirkungen der Ausbildung auf die berufliche Laufbahn der Beschäftigten sind relativ begrenzt, lediglich lange Ausbildungen haben eine nachhaltige Wirkung.

(d) Frauen arbeiten mehr, profitieren aber weniger von der Ausbildung als Männer aus vielerlei Gründen, die ihren Ursprung in bestimmten Arbeitsformen von Frauen haben: vorgeschriebene Teilzeitarbeit, Arbeit mit Zeitvertrag oder auch Arbeit in den Bereichen, in denen die Ausbildung weniger entwickelt ist, wie zum Beispiel im Dienstleistungsbereich.

(e) Mit den seit 1971 eingeführten Leitlinien soll die Qualifikation der Zielgruppen durch den Zugang zu einem qualifizierenden beruflichen Bildungsweg verbessert werden.

Die Gesamtlogik und Kohärenz dieser Leitlinien sind indessen schwer zu erfassen. Jedes Unternehmen und jeder Einzelne können daher ganz zu Recht Bemühungen um Klarheit, Anstrengungen zu einem verstärkten Rückgriff auf Investitionen verlangen. Die Fragen im Zusammenhang mit der Validierung von Kompetenzen, seien es nun formal oder informell erworbene Kompetenzen, zeigen, dass vertiefte Überlegungen anzustellen sind.

Die Forschungsarbeit des Cedefop zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen, durch die der Bereich Berufsbildung neu belebt werden kann, ist daher willkommen. Sie entspricht einer bereits seit langem bestehenden Forderung der CFDT. Die Entwicklung und Anerkennung individueller Kompetenzen sind ein Verhandlungsziel, dem die Arbeitgeber bisher wenig Gehör geschenkt haben.

Deshalb erschienen uns die Erklärungen des französischen Arbeitgeberverbands (MEDEF) über die Kompetenzen ermutigend und überraschend zugleich. Sie sind ermutigend, weil sie neue Perspektiven für das Personalmanagement eröffnen, und überraschend, weil sie plötzlich im Wortschatz der Arbeitgeber enthalten sind.

Dieses Umdenken der französischen Arbeitgeber kann nur richtig verstanden werden, wenn die Strategie berücksichtigt wird, auf der ihre Überlegungen aufbauen. Im Hinblick auf die Ziele spricht der MEDEF von der Notwendigkeit der Anpassung des Profils der Einzelnen an den Unternehmenskontext, der Vorbereitung auf die lebenslange berufliche Mobilität, der Verbesserung der Produktivität, ja sogar der Wiederbelebung des sozialen Dialogs. Hinsichtlich der Bedingungen führen die Arbeitgeber die Rolle der Unternehmen bei der Herausbildung von Kompetenzen, die Eigenverantwortung und die Neustrukturierung der Arbeitsorganisation an.

Mit der Diskussion über Kompetenzen in Frankreich werden zwei Fragen aufgeworfen, nämlich die Frage nach den Befähigungsnachweisen im allgemeinen und die Frage nach der Fähigkeit unseres Ausbildungsapparats, die Zugangsbedingungen für Kompetenz und Qualifikation zu konkretisieren. Hierzu sind mindestens 4 Punkte zu erarbeiten:

(a) Die Begriffe Kompetenz und Qualifikation müssen genau umrissen werden.

(b) Es ist festzulegen, wie die Kompetenzen anerkannt werden.

(c) Es muss untersucht werden, ob die derzeit geltenden Befähigungsnachweise verwendbar sind, ob sie angepasst oder ob neue eingeführt werden müssen.

(d) Die notwendigen Änderungen der zwischen den Sozialpartnern ausgehandelten Bestimmungen sind zu ermitteln, um den Zugang zu Qualifikationen zu fördern und so die Kompetenzen zu bewerten.

Es geht also um die Herausbildung einer lebenslangen Qualifikation. Die Rolle der Sozialpartner besteht darin, die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, damit dieses Ziel erreicht werden kann.

All dies ist im Zusammenhang mit den Bedenken zu sehen, die von der französischen Regierung und der Europäischen Union zum Ausdruck gebracht wurden. Ebenso einzubeziehen ist die Nachfrage nach einer Anerkennung und Validierung individueller Kompetenzen von Menschen, die versuchen, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, seien es nun Jugendliche, die nach Abschluss der beruflichen Erstausbildung keine Qualifikation erhalten haben, oder aber Langzeitarbeitslose.

10.2. Chancen, die zu ergreifen sind...

Es liegt auf der Hand, dass wir vor einer Herausforderung stehen, bei der die Anerkennung der Kompetenzen die Voraussetzung für Mobilität und sozialen Zusammenhalt ist. Glücklicherweise wird diese Diskussion im europäischen Rahmen geführt. Die im November 1997 in

Luxemburg verabschiedeten Beschäftigungsrichtlinien und die nationalen Aktionspläne, die dafür in jedem Land ausgearbeitet wurden, sind ein Zeichen für eine sehr bedeutende Entwicklung. Dieses Maßnahmenpaket verleiht den Vorkehrungen zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit mehr Kohärenz. Im Rahmen dieser Pläne versteht es sich von selbst, dass alle Maßnahmen zur Harmonisierung der Verfahren zur Ermittlung informeller Kompetenzen von den Sozialpartnern genauestens zu verfolgen sind.

Die Gelegenheit hierzu bietet sich aufgrund des reichen Erfahrungsschatzes zuallererst in den verschiedenen Ländern der Union. Wir brauchen Forscher, um bestimmte Begriffe klar abzugrenzen. Wir müssen die entsprechenden Schritte festlegen. Wir müssen untersuchen, ob die Kompetenzen mit den derzeitigen Befähigungsnachweisen bewertet werden können oder ob neue Verfahren erforderlich sind. Die recht komplexen Diskussionen haben den unbestreitbaren Vorteil, dass unsere Verfahren und Untersuchungen zur Berufsbildung hinterfragt werden. Unserer Auffassung nach geht es bei den Fragestellungen eher um die Anwendung dieses oder jenes Validierungssystems und die wirtschaftlichen und sozialen Gründe, die zu dessen allgemeiner Verbreitung führen.

Eines des wesentlichen Probleme dieser Diskussion besteht in der Gefahr, dass gemeinsame Rahmenbedingungen für das Karrieremanagement verschwinden. Die Veränderungen, die ein Personalmanagement zur Folge hätte, bei dem die Bezugnahme auf die Qualifikation durch eine Logik der Kompetenz verdrängt würde, sind absehbar. Diese Entwicklung würde zu einer Individualisierung des Arbeitsvertrags führen, und das ist nicht wünschenswert...

Dagegen enthält eine Bewertung des Einzelnen auf einen gemeinsamen Rahmen übertragen eine neue Dynamik. Es geht eher darum, ein Kontrollinstrument für die Bewertung zu finden als sie abzulehnen.

In dem Bestreben um Transparenz müssen wir auch über den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Systemen nachdenken. Den Sozialpartnern kommt hier eine wichtige Regelungsrolle zu. Diese Befugnis wird von den Gewerkschaften nicht in ausreichendem Maße ausgeübt. Den Arbeitgebern, den öffentlichen oder privaten Ausbildungsträgern wird bei der Verwendung der Zertifizierungssysteme freie Bahn gelassen.

Die Abstimmung zwischen den Sozialpartnern im europäischen Kontext ist unerlässlich. Für die französischen Gewerkschaften ist das auch ein Novum, denn die Abstimmung setzt natürlich auch eine neue Haltung und neue gewerkschaftliche Verfahrensweisen zwischen den europäischen Branchenverbänden und im Europäischen Gewerkschaftsbund voraus.

Im Rahmen der Überarbeitung unserer Verfahrensweisen sind auch die Voraussetzungen und das entsprechende Umfeld zu schaffen, um die Beschäftigten dazu anzuregen, die Validierung zu erlangen und ihre Qualifikationen auszuweiten. Das bedeutet:

(a) Die Gewerkschaften müssen zur Ermittlung des Bedarfs beitragen.

(b) Sie müssen die Arbeitsorganisation als Voraussetzung für die Schaffung von Kompetenzen begreifen.

(c) Es ergeben sich direkte Auswirkungen auf die Lohngruppen, Lohnverhandlungen sind daher so realitätsnah wie möglich zu führen.

(d) Die Auswirkungen der Arbeitszeitverkürzung auf die Arbeitsorganisation und die Ermittlung von Qualifikationen bei Arbeitsplätzen für junge Menschen sind geeignete Bereiche für die Herausbildung neuer Verfahrensweisen.

Eine neue Gelegenheit ergab sich im Rahmen des Kapitels über Beschäftigung des Gesetzes zur Bekämpfung des Ausschlusses vom Arbeitsmarkt, das im Juli 1998 vom französischen Parlament verabschiedet wurde. Dieses Kapitel über Beschäftigung nimmt einen wichtigen Platz ein, es geht Hand in Hand mit den Richtlinien von Luxemburg, sowohl über das Problem der Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen ohne Berufsqualifikation als auch über das Problem älterer Langzeitarbeitsloser. Die Sozialpartner sind aufgefordert, neben den Anstrengungen des Staates und der Gebietskörperschaften auch ihren Teil beizutragen.

Eine der Neuerungen besteht in der Ausweitung des „Qualifizierungsvertrags", der bisher jungen Menschen unter 25 Jahren vorbehalten war. Künftig steht er auch Erwachsenen offen. Diese Ausweitung wird versuchsweise bis zum 31. Dezember 2000 eingeführt, und die Sozialpartner sollen dann darüber verhandeln. Dieser in das Gesetz aufgenommene Vorschlag ging von der CFDT aus. Bei der Ausarbeitung der Verordnungen haben wir sehr darauf gedrungen, dass diese Bestimmung vorrangig den Langzeitarbeitslosen zugute kommt, die keine anerkannte Qualifikation haben. Die weitere Entwicklung des Gesetzes bleibt vorerst abzuwarten. Die CFDT möchte, dass mit einer Informationskampagne für den „Erwachsenenqualifizierungsvertrag" geworben wird. Wichtig hierbei ist die genaue Abstimmung auf eine Ermittlung der im Laufe von verschiedenen und vielfältigen beruflichen Tätigkeiten informell erworbenen Kompetenzen. Langzeitarbeitslose sind öfter als man denkt Projektträger. Sie haben schwierige Situationen erlebt, doch sie verfügen auch über einen reichen Erfahrungsschatz und eine Menge Know-how. Deshalb wünscht die CFDT nicht, dass zu großes Gewicht auf den Teil „Ausbildung" des Vertrags gelegt wird. Sie tritt vielmehr dafür ein, dass die Qualifizierung direkt am Arbeitsplatz erfolgt und die Didaktik der alternierenden Ausbildung in diesem Sinne angepasst wird.

Es geht nämlich darum, die Verfahren auszuarbeiten, durch die Know-how und nicht formale Kompetenzen zugleich validiert und somit diese Menschen motiviert werden, eine anerkannte und zertifizierte Qualifikation zu erlangen. In diese neue Didaktik, die am Arbeitsplatz eingeführt werden muss, ist auch die Rolle der Sozialpartner einzubeziehen. Die Gewerkschaftsorganisationen haben eine wichtige Aufgabe vor sich.

11. Rundtischgespräch der Sozialpartner: Die Validierung von früher erworbenen Kompetenzen: Was können wir gemeinsam erreichen?

Juan Maria Menéndez Valdéz ([38])**,** ***Hjørdis Dalsgaard*** ([39])**,** ***Nikolaus Bley*** ([40])

11.1. Juan Maria Menéndez Valdéz

11.1.1. Validierung von früher erworbenen Kompetenzen – Wozu und auf welcher Ebene?

Es besteht kein Zweifel daran, dass wir in einer komplexen Gesellschaft leben, in der die Lernformen nicht auf die klassische Funktion der Schule beschränkt sind. Die Wissensgesellschaft verlangt eine ständige, lebenslange Weiterbildung, wobei wir auf eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten stoßen: Bildungseinrichtungen, Erfahrung, Selbstlernen, Haus- und Gemeinschaftsaufgaben usw. Die traditionellen Mechanismen beschränken sich jedoch weitgehend auf die Anerkennung und Akkreditierung schulischer und institutionalisierter Ausbildungen.

Jens Bjørnåvold ([41]) weist in einem der Artikel, die bei dieser Agora vorgestellt wurden, auf die Motive für das Interesse hin, Mechanismen zu schaffen, mit denen nicht formal erworbene Bildung erkannt und bewertet werden kann. Er fasst sie in drei Gruppen zusammen:

([38]) Dachverband der spanischen Unternehmerorganisationen. Internetadresse mit kurzer Beschreibung der CEOE – http:// www.sispain.org/spanish/economy/ceoe.html [in spanischer Sprache], die Website des Dachverbands der spanischen Unternehmerorganisationen – http://www.ceoe.es/webceoe/htmls/inicioflash/inicioflash.html [in spanischer Sprache] [Stand vom 25. 2.2002].

([39]) Undervisningsministeriet [dänisches Bildungsministerium]. Internetadresse: http://www.uvm.dk [Stand vom 25.2.2002]. Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) [Behörde für Volksbildung und Erwachsenenbildung]. Internetadresse: Offene Bildung – http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/engfol.htm [in englischer Sprache],Volksbildung – http://www.uvm.dk/eng/publications/factsheets/fact5.htm [in englischer Sprache], Vidar – http://www.vidar.dk/ [in dänischer Sprache] [Stand vom 25.2.2002]

([40]) Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) http://www.dgb.de Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.v. Im Internet verfügbar: http://www.dgb-bildungswerk-nrw.de [Stand vom 25.2.2002].

([41]) Bjørnåvold, Jens. Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, September-Dezember 1997, Nr. 12, S. 62-82. Im Internet verfügbar: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-97-de.pdf [Stand vom 18.3.1999]

(a) Im sozialen Bereich: Hier können derartige Mechanismen den Transfer von Kompetenzen zwischen verschiedenen Bereichen (Bildung, Arbeit ...) vereinfachen und einen besseren Personaleinsatz ermöglichen. Dies käme zweifellos sowohl dem Einzelnen wie auch dem Unternehmen zugute.

(b) Im Bereich der Unternehmen kann dank der besseren Kenntnis der Mitarbeiter das Personalmanagement verbessert werden.

(c) Im persönlichen Bereich kann die Anerkennung dieser Kompetenzen einerseits die Aufnahme oder Weiterführung einer reglementierten Ausbildung erleichtern und zudem die Chancen des Betreffenden auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

Das Interesse an solchen Mechanismen und ihr potenzieller Nutzen können daher kaum geleugnet werden, was in vielen Ländern Europas eine allgemeine Debatte über dieses Thema ausgelöst hat. Die nachstehend aufgeworfenen Fragen sind: Wer soll diese Mechanismen schaffen? Ist die öffentliche Verwaltung dafür zuständig? Oder ist es eine interne Angelegenheit der Unternehmen? Soll man darauf warten, dass auf dem Markt hierauf spezialisierte Einrichtungen entstehen? Liegt es in der persönlichen Verantwortung des Einzelnen?

Um sie zu beantworten, könnte es zum Verständnis beitragen, zunächst auf die drei von Bjørnåvold genannten Gruppen zurückzukommen und hier den Begriff der „Qualifikation“ anzuwenden, je nach Grad der Verallgemeinerung oder Konkretisierung, die wir diesem Begriff geben:

Im sozialen Bereich: Der allgemeine Begriff der Qualifikation konkretisiert sich auf der Ebene des standardisierten Berufsprofils, das einem bestimmten Titel oder einem landesweit anerkannten Befähigungsnachweis zugeordnet wird.

Es ist offensichtlich, dass in Europa die öffentliche Verwaltung nahezu eine Monopolfunktion hat, wenn es darum geht, so etwas wie Spielregeln für den Erwerb dieser Qualifikationen aufzustellen; unabhängig davon, ob die hierfür zuständigen Einrichtungen öffentlich oder privat sind.

Es ist daher nur logisch, dass auch die öffentliche Verwaltung diejenige sein muss, die die Neuerungen bei diesen „Spielregeln“ einführt, um die erwähnten gesellschaftlichen Ziele zu erreichen. Wollen wir einen besseren Personaleinsatz erreichen, so benötigen wir transparentere Normen, mit denen eben dieser eindeutig definiert werden kann. Die meisten nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme haben sich in den letzten Jahren auf der Grundlage der für bestimmte berufliche Aufgaben erforderlichen Kompetenzen definiert. Was akkreditiert und zertifiziert wird, sind berufliche Kompetenzen, nicht bestimmte Bildungsmaßnahmen. Wenn wir davon ausgehen, dass diese Kompetenzen auf verschiedenen Wegen, nicht formale eingeschlossen, erworben werden können, besteht der nächste Schritt darin, ihre Validierung und Akkreditierung zu akzeptieren, allerdings stets in einem nationalen Bezugssystem. Die staatliche Intervention muss genau an diesen allgemeinen Qualifikationsbegriff als standardisiertem Berufsprofil anknüpfen. Die Anerkennung und

Zertifizierung isolierter Befähigungen macht hier keinen Sinn, wenn es nicht im Rahmen eines Bausteinsystems geschieht, d.h. in Form einzelner Schritte, die zu einer Standard-qualifikation führen.

Das derzeitige nationale Berufsbildungsprogramm Spaniens geht in diese Richtung. In Spanien gibt es drei Subsysteme der Berufsbildung: Die berufliche Erstausbildung, die den staatlichen Bildungsbehörden untersteht; die berufliche Fortbildung und Umschulung für Arbeitslose, wofür die Arbeitsämter zuständig sind; und schließlich die Weiterbildung von Arbeitnehmern mit bestehendem Beschäftigungsverhältnis in Trägerschaft einer mit Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern paritätisch besetzten Stiftung, an der auch der Staat beteiligt ist.

Die Vielzahl an Befähigungsnachweisen macht es den Arbeitgebern schwer, die wirklichen Kompetenzen des Einzelnen auf Anhieb zu erkennen. Genauso wie in Ländern wie Frankreich sind die „harte Währung“, die alle anerkennen, nach wie vor die staatlich anerkannten Titel. Dies verhindert einen angemessenen Einsatz und die Nutzung anderer verfügbarer Humanressourcen.

Erst kürzlich wurde das „Institut der Qualifikationen“ (Instituto de las Cualificaciones) gegründet. Sein Ziel ist die Schaffung eines nationalen Qualifikationssystems, das als gemeinsamer Bezugsrahmen nicht nur der drei Subsysteme, sondern auch der auf nicht formalem Wege erworbenen Befähigungen dienen soll. So ist die Einführung neuer Brückenkurse und Bausteine vorgesehen, welche die Anerkennung und Akkumulierung von auf beliebige Art erworbenen Kompetenzen ermöglichen sollen, mit Blick auf die Zertifizierung der anerkannten Standardqualifikationen.

Dessen ungeachtet kann es jedoch bei einigen fachübergreifenden Kompetenzen, die in vielen Berufen anzutreffen sind, sinnvoll sein, ein individuelles Akkreditierungssystem zu haben. Fremdsprachen-, Mathematik- oder Informatikkenntnisse können Beispiele hierfür sein. Auch in diesen Fällen könnte man fragen, ob nicht eine staatliche Intervention erforderlich ist, die sich allerdings in jedem Fall darauf beschränken sollte, die Existenz von allgemein anerkannten Akkreditierungen dieses Typs zu gewährleisten.

Dagegen wäre es wenig sinnvoll, institutionelle Akkreditierungssysteme für andere fachübergreifende Kompetenzen einzurichten, die mit bestimmten kognitiven (Planung, Entscheidungsfindung, Problemlösung ...) und sozialen Fähigkeiten (Kommunikation, Teamarbeit ...) zu tun haben. Hier handelt es sich um kaum normierte Kompetenzen, die genau deshalb für gewöhnlich auf informellen Wegen erworben werden. Die Bedeutung dieser Kompetenzen steht außer Frage, und es ist dringend erforderlich, sie in bestimmte Bildungsprogramme zu integrieren. Auf der anderen Seite wäre jede Art von Befähigungsnachweis, der eine „offizielle“ Anerkennung dieser Fähigkeiten anstrebt, wenig glaubhaft. So kann es Befähigungsnachweise für Dozenten oder Kaufleute geben, bei denen sicher auch ihre kommunikativen Fähigkeiten zu berücksichtigen sind, aber es wäre absurd, ein Zeugnis über „gute Kommunikationsfähigkeit“ zu erteilen.

Im Bereich der Unternehmen: Der Begriff der Qualifikation konkretisiert sich hier in dem für einen bestimmten Arbeitsplatz oder für eine spezifische Berufsgruppe in einer Organisation erforderlichen Kompetenzprofil. Die geforderten Kompetenzgrößen sind sehr viel präziser und dürften in vielen Fällen nicht in den nationalen Bildungssystemen berücksichtigt sein, oder sie sind eine Mischung aus verschiedenen nationalen Abschlüssen (Anwalt und Wirtschaftswissenschaftler, Arzt und Kaufmann, Mechaniker und Elektriker usw.).

Ist eine staatliche Intervention hier angebracht? Wir glauben, dass sie nicht sinnvoll wäre, ja dass sie sogar der Entwicklung jener besonders fortschrittlichen Unternehmen schaden könnte, die aus dem traditionelleren „Bezugsrahmen" herausfallen.

Dies soll jedoch nicht heißen, dass man nichts unternehmen soll. Vielmehr sollen die Mechanismen für die Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, insbesondere der auf nicht formalem Wege erworbenen, durch die Betriebe definiert werden (in jedem Fall auf sektoraler Ebene), und zwar auf zwei unterschiedlichen Wegen:

(a) Einerseits über die Systeme der Personalverwaltung. Hier gibt es immer mehr Unternehmen, die ein leistungsorientiertes Personalmanagement einführen. Innerhalb des Betriebes werden die für bestimmte Arbeitsplätze erforderlichen Kompetenzen definiert, und es werden systematische Evaluierungen dieser bei den verschiedenen Mitarbeitern vorhandenen Kompetenzen vorgenommen. Ausgehend von dem Vergleich beider Profile können auf effizientere Weise die verschiedenen personalwirtschaftlichen Maßnahmen festgelegt werden: Einstellung, Ausbildung, Personalentwicklungspläne, interne Versetzung, Entlohnungssysteme usw. Auf dieser Ebene können und sollen auch spezifische Bewertungen fachübergreifender informeller Fähigkeiten (Teamarbeit, Kommunikation ....) erfolgen. Hierfür steht den Unternehmen die gesamte Palette an Evaluationsinstrumenten der Organisationspsychologie zur Verfügung (Rollenspiele, Situations-Tests, Einstellungsgespräche, Assessment-Center usw.), auf die zu gegebener Zeit zurückgegriffen werden kann und wo keine vorhergehenden institutionellen Interventionen nötig sind.

(b) Auf der anderen Seite, und in Verbindung mit dem Vorgenannten, werden sich die Tarifverhandlungen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern mit diesen Themen beschäftigen, um entsprechende Tarifvereinbarungen abzuschließen. In ihnen können dann die Auswirkungen auf die Regelsysteme, Beförderung, Ausbildung usw. festgesetzt und dabei an die Realität der Unternehmen angepasst werden.

Im persönlichen Bereich bezieht sich der Begriff der Qualifikation auf alle Kompetenzen des Einzelnen. Zu diesen Kompetenzen, die im Lebenslauf angegeben werden können, gehören zwangsläufig:

(a) Kompetenzen, die durch Zeugnisse mit Bezug auf die nationalen Standards nachgewiesen werden. Nur in diesem Rahmen können die Systeme zur Ermittlung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen den genannten individuellen Bedürfnissen

entsprechen, nämlich die Aufnahme neuer Studien zu ermöglichen und die Arbeitschancen zu verbessern.

(b) Auf andere Weise nachgewiesene Kompetenzen: Zeugnisse mit begrenzter Gültigkeit, Erfahrungsberichte in Unternehmen, bearbeitete Dokumente oder Arbeitsproben usw.

(c) Nicht akkreditierbare Kompetenzen, die gegebenenfalls durch den Arbeitgeber im Rahmen des Personalauswahlverfahrens bewertet werden.

11.1.2. Was können wir gemeinsam erreichen?

Ausgehend von den vorgenannten Prämissen glauben wir, dass die europäischen Länder gemeinsame Schritte unternehmen können und sollen. Wenn wir von einem besseren Personaleinsatz und von größerer Transparenz auf dem Arbeitsmarkt sprechen, so dürfen wir nicht vergessen, dass wir uns auf einem Markt befinden, der sich selbst als Binnenmarkt bezeichnet, und zu dessen Grundfreiheiten die Niederlassungsfreiheit der Arbeitnehmer zählt.

Sicherlich müssen wir erkennen, dass ein einziger Arbeitsmarkt aufgrund der Sprachbarrieren niemals wirklich existieren wird, doch die Fortschritte in der Mobilität werden schließlich allen europäischen Staatsbürgern zugute kommen.

Von dieser Perspektive ausgehend sind wir der Ansicht, dass die Artikulation der Mechanismen zur Validierung von früher erworbenen Kompetenzen im europäischen Maßstab in jedem Fall über die nationalen Qualifikationssysteme erfolgen muss, die eben diese Mechanismen einschließen. Hierzu kann man in zwei Bereichen Fortschritte erzielen:

(a) Verbesserung der Transparenz der von den nationalen Systemen ausgestellten Zeugnisse, eingeschlossen der Zeugnisse über früher erworbene Kompetenzen. Da die Versuche der Homologisierung von Qualifikationen in der Vergangenheit gescheitert sind, ist der gangbarste Weg die allgemeine Einführung einer Zeugniserläuterung mit einem gemeinsamen Format, die das Verständnis des Zeugnisses in einem anderen Land erleichtert. Ein brauchbares Beispiel könnte zum Beispiel die von der Europäischen Kommission, dem Europarat und der Unesco vorgeschlagene Erläuterung von Hochschulzeugnissen sein.

(b) Ein zweiter Handlungsbereich ist die Erleichterung der Studienfortsetzung im Ausland. Hier könnten Mechanismen nach dem Muster des Europasses greifen. Es müsste ein spezifisches Augenmerk auf die Systeme zur Validierung von früher erworbenen Kenntnissen, die zur Aufnahme institutionalisierter Ausbildungen in einem bestimmten Staat berechtigen, gerichtet und die Möglichkeit ihrer Übertragung auf einen anderen Mitgliedstaat geprüft werden.

Ein weiteres Betätigungsfeld, das auf der Linie der Vorschläge der Europäischen Kommission liegt, ist die Möglichkeit, die Akkreditierung bestimmter Kompetenzen auf europäischer Ebene auszuweiten. Mit derartigen Vorschlägen soll die Mobilität der Arbeitnehmer gefördert werden, auch wenn sie auf einige wenige spezifische Kompetenzen beschränkt sind

(Informatik, Sprachen, Mathematik). Andererseits erfüllen die aktuellen Vorschläge für interaktive Prüfungen über das Internet nicht einmal die minimalsten Gewährleistungen hinsichtlich der Identität und der wirklichen Kompetenz dessen, der geprüft wird, und sind daher unglaubwürdig.

Trotzdem ist es ein zusätzliches Erfordernis, die Verbindung der auf nationaler Ebene bestehenden Einrichtungen zu fördern, um auf eine Verbesserung der Arbeitnehmermobilität in einem europäischen Markt zuzusteuern.

11.2. Hjørdis Dalsgaard

Das Thema dieses Rundtischgesprächs lautet: „Was können wir gemeinsam erreichen?“. Das ist eine sehr schwierige Frage, und dies vor allem, weil wir nicht wissen, wie wir sie angehen sollen. Ich bin für ein Bildungsministerium tätig und werde natürlich den Standpunkt eines Bildungsministeriums vertreten. Wie schätzen wir insbesondere die Rolle von Bildung im Allgemeinen ein und warum halten wir nicht formale Qualifikationen für wichtig?

In Dänemark spielen unseres Erachtens nach vier Schlüsselbegriffe für unser Bildungssystem eine Rolle:

(a) so zunächst die Wissensgesellschaft, denn auf diese bewegen wir uns zu, obwohl wir nicht genau wissen, was darunter zu verstehen ist und was sie von uns verlangen wird. Wir wissen lediglich, dass sich durch sie einiges verändern wird;

(b) gesellschaftliches Wohlergehen, weil wir glauben, dass die Qualifikationen von unmittelbarer Bedeutung dafür sind, in welchem Umfang wir unsere Wohlfahrtsgesellschaft fortentwickeln können;

(c) Werte, weil Bildung an sich einer Stärkung der Grundwerte unserer Gesellschaft dient und weil die Festlegung der Bildungspolitik sich an grundlegenden Werten orientiert;

(d) Visionen, weil unsere Vision von der allgemeinen und beruflichen Bildung Erwachsener mit der Vision übereinstimmen sollte, die man von Dänemark und der Zukunft der Dänen entwickelt.

Das Bildungssystem, das wir für Dänemark anstreben, und insbesondere das System der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung, ist also ein System, das sich an den Anforderungen der Wissensgesellschaft orientiert, ein System, das allen Gruppen von Erwachsenen ungeachtet ihres Hintergrunds Weiterbildungsmöglichkeiten bietet. Dies setzt voraus, dass man sich verstärkt um Personen mit geringer Schulbildung bemühen muss, da diese das System der Erwachsenenbildung in der Regel seltener nutzen.

Wir streben außerdem ein System an, dass sich durch seinen umfassenden Charakter, seine Kohärenz, seine Transparenz und seine Qualität auszeichnet. Und wir wünschen uns ein System, in dem Menschen an das lebenslange Lernen glauben. Und insbesondere dieser

Begriff, das „lebenslange Lernen“, veranlasst uns in Dänemark dazu, den einzelnen Bürgern, den Erwachsenen, die Verantwortung für die eigene Bildung selbst zu überlassen.

Wenn man die Menschen dazu ermutigen will, an das lebenslange Lernen zu glauben und sich lebenslang weiterzubilden, dann müssen sie das Gefühl haben, dazu in der Lage zu sein. Sie müssen das Lernen lernen, und diese Fähigkeit sollte vielleicht schon in der Primarschule erworben werden. Natürlich obliegt es ebenso der Verantwortung des Staates und damit der Bildungsministerien, das Verständnis des Systems so weit wie möglich zu erleichtern. Sie haben die Aufgabe, dem Einzelnen zu helfen, damit er seinen Weg durch das System findet und es für erstrebenswert hält, sich lebenslang weiterzubilden.

Man könnte annehmen, dass dies in Dänemark bereits funktioniert, da Dänemark eines der Länder in der Welt ist, wo im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung die meisten Menschen an Erwachsenenbildungsmaßnahmen teilnehmen.

Im vergangenen Jahr nahm jeder zweite Däne an irgendeiner Bildungsmaßnahme teil. Und aus einer jüngeren Untersuchung geht hervor, dass neun von zehn Erwachsenen das lebenslange Lernen für sinnvoll halten. Das halten wir für ein sehr gutes Zeichen. Dennoch sind wir nicht der Auffassung, dass das System so gut funktioniert, dass wir alles verwirklichen können, was wir mithilfe von Bildung anstreben.

Wir haben außerdem von den Zielsetzungen gesprochen. Warum ist plötzlich von nicht formalen Qualifikationen die Rede? In Dänemark haben wir angefangen, mit den nicht formalen Qualifikationen zu arbeiten, etwas, was wir noch vor zehn Jahren niemals in Betracht gezogen hätten. Dies liegt zweifellos daran, dass wir heute vor einer anderen Situation stehen. Wir haben praktisch keine Arbeitslosigkeit mehr – in den kommenden Jahren wird es sehr kleine Kohorten von Jugendlichen geben – und deshalb müssen wir alle erwerbsfähigen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt eingliedern. Wir versuchen sogar, sie dazu zu bewegen, später in den Ruhestand zu gehen, während wir vor zehn Jahren bestrebt waren, sie aus dem Arbeitsmarkt hinauszudrängen. Heute wollen wir, dass sie dem Arbeitsmarkt weiterhin zur Verfügung stehen, dass sie ihre Kompetenzen so lange wie möglich einsetzen können.

Ich werde zwei Beispiele dafür anführen, auf welche Weise wir begonnen haben, die nicht formalen Qualifikationen zu integrieren:

Erstes Beispiel: In Dänemark gliedern wir Bildung in zwei Kategorien: formale Bildung und nicht formale Bildung. Die nicht formale Bildung wird auch dem Teil des Bildungswesens zugeordnet, der dem Bildungsministerium untersteht (auch wenn dies vielleicht nicht mit der gestern von Jens Bjørnåvold gelieferten Definition in Einklang steht). Wir haben in Skandinavien jene Besonderheit, die wir folkeoplysning nennen. Zu übersetzen wäre dieser Begriff mit Volksaufklärung. Diese Übersetzung ist jedoch nicht zeitgemäß, weshalb wir lieber bei dem dänischen Begriff folkeoplysning bleiben. Wir haben dieses Wort von dem

guten alten Grundtvig übernommen, einem Pastor aus dem 19. Jahrhundert, nach dem überdies auch eines der Bildungsprogramme der EU benannt wurde ([42]). Er glaubte, dass es für alle Erwachsenen äußerst wichtig sei, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dass man ihnen daher unbedingt die Grundwerte vermitteln müsse: Demokratie und menschliche Qualitäten. Die folkeoplysning gibt es bei uns heute immer noch. Bei diesen Bildungsmaßnahmen, bei denen es um geistige Aufgeschlossenheit und persönliche Entwicklung geht, gibt es keine Prüfungen, keine Zeugnisse, keinerlei Kontrollen welcher Art auch immer. Man fängt einfach damit an, zahlt einen Teil der Kosten, während der andere Teil vom Staat getragen wird, und nimmt einige Wochen oder einige Monate daran teil. Man schließt die Maßnahme ab und damit hat sich die Sache. Genau das ist nicht formale Bildung. Natürlich gehören für uns auch Dinge, die sonst im sozialen Leben gelernt werden, zur nicht formalen Bildung. Aber die folkeoplysning könnte man als institutionalisierte, nicht formale Bildung bezeichnen. Ich denke, es handelt sich hier um eine ganz besondere Eigenheit des dänischen Bildungssystems.

Und dann haben wir noch die formale Bildung, bei der es sich einerseits um die allgemeine Bildung und andererseits um die berufliche Bildung handelt. Ich werde mich an dieser Stelle nur mit letzterer befassen. Im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung haben wir mit der Entwicklung eines Verfahrens zur Anerkennung nicht formaler Qualifikationen begonnen. Das System wurde 1993 eingeführt und existiert parallel zum Ausbildungssystem für Jugendliche. An dem Verfahren können nur Erwachsene teilnehmen, denn das Mindestalter beträgt 25 Jahre. Die Teilnehmer müssen die gleichen Ausbildungsmaßnahmen oder Lehrlingsausbildungsprogramme wie Jugendliche absolvieren, doch können sie von Teilen des Ausbildungsprogramms befreit werden, wenn sie bestimmte Bildungsnachweise erbringen können oder über bestimmte berufliche Kompetenzen verfügen. In jedem Falle aber müssen sie eine Prüfung ablegen. Und die Entscheidung darüber, in welchem Umfang sie von Teilen des Ausbildungsprogramms befreit werden, wird von Fall zu Fall vom Branchenausschuss getroffen. Dieser ist auch für die einzelnen Ausbildungsprogramme verantwortlich.

All das geht etwa so vor sich wie in dem gestern beschriebenen niederländischen Fall, wo Eric, der über eine langjährige Erfahrung mit Schreinerarbeiten verfügte, nach insgesamt einjähriger Ausbildung die Abschlussprüfung als Schreiner ablegen konnte.

Zweites Beispiel: Bei uns gibt es noch einen zweiten Bereich, den wir als offene Bildung bezeichnen, der ebenfalls zum Berufsbildungssystem gehört und in dessen Rahmen ein Erwachsener von Teilen einer Ausbildungsmaßnahme befreit werden kann. So können zum Beispiel Personen, die in Kindertagesstätten arbeiten, nach einigen Jahren Tätigkeit das

([42]) Am 1. Januar 2000 hat die siebenjährige (2000-2006) zweite Phase von SOKRATES, dem europäischen Programm im Bereich der allgemeinen Bildung, begonnen. Diese hat sich direkt an die erste Phase des Programms angeschlossen, die fünf Jahre (1995-1999) umfasste. Von den acht Aktionen des SOKRATES-Programms ist GRUNDTVIG die Aktion 3 – *Erwachsenenbildung und andere Bildungswege* http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html. Siehe auch http://www.ac-nantes.fr/peda/ress/socr/grundtvi.htm

Berufsabschlusszeugnis erwerben, wobei sie von einem Teil des formalen Ausbildungswegs befreit werden können.

Dies sind die beiden Beispiele für von uns eingeführte nicht formale Bildungsmöglichkeiten.

Zwar gibt es noch ein drittes Beispiel, doch haben wir es noch nicht eingeführt oder in die Praxis umgesetzt ([43]).

1997 hat das Bildungsministerium ein neues Programm für Erwachsene initiiert. Wir bezeichnen es als „Fortbildung für Erwachsene". Das System soll sich an alle Erwachsenen ungeachtet ihrer Vorqualifikation wenden. Und es soll allen Erwachsenen die Möglichkeit eröffnen, mithilfe eines Lehrgangs oder einer Ausbildung auf einem sehr genau definierten Kompetenzniveau eine Qualifikation zu erwerben. Das vorrangige Ziel dabei ist, das berufliche Kompetenzniveau aller Erwachsenen fortzuentwickeln, während in zweiter Linie ihre Fähigkeit, sich weiterzubilden, gefördert werden soll. Wir möchten vier Zeugnisse oder Abschlüsse einführen, wobei Voraussetzung für die Teilnahme an der Maßnahme ist, dass die Erwachsenen über mindestens zwei Jahre Berufserfahrung verfügen.
Die vier Abschlüsse:

(a) das erste Niveau ist die Erwachsenengrundbildung und entspricht einer Ausbildungszeit von 18 Monaten;

(b) das zweite Niveau, das die Erwachsenen natürlich nicht unbedingt durchlaufen müssen, aber das mit einigen weiteren Jahren Berufstätigkeit erreicht werden kann, ist die post-sekundare Erwachsenenausbildung, die ein Jahr dauert;

(c) wenn ein Erwachsener noch weiterkommen möchte, kann er ein weiteres Ausbildungs-jahr absolvieren und ein Diplom erwerben;

(d) möchte er schließlich einen Master erreichen, kann er eine zusätzliche 18monatige Ausbildungszeit absolvieren.

Ein Erwachsener benötigt also sechs Jahre, um einen Master zu erreichen.

Natürlich können all diese verschiedenen Lehrgänge unter Einbeziehung von Elementen des dänischen Bildungswesens unterschiedlich kombiniert werden. Dabei sollen Berufserfahrung – für die Anrechnungseinheiten erworben werden können – und vielleicht auch Elemente der folkeoplysning kombiniert werden, die leider keine formal anerkannten Kompetenzen, aber doch einige Anrechnungspunkte verleiht. Auf diese Weise kann sich jeder einen Ausbildungsweg zusammenstellen, durch den er einen Abschluss erwirbt. Wir halten diese Anforderung für sehr wichtig und glauben, dass sie sehr gut an die erwähnte chaotische

([43]) Seit Veranstaltung der Agora V wurde das Gesetz Nr. 488 vom 31. Mai 2000 über die berufliche Grundbildung und die vertiefte berufliche Bildung von Erwachsenen vom dänischen Parlament verabschiedet und die wichtigsten Durchführungsverordnungen wurden erlassen. Internetadresse: http://www.retsinfo.dk/index/UND/AT000399.htm [in dänischer Sprache] [Stand vom 25.2.2002].

Situation angepasst ist, da sie sehr flexibel ist und da sich das System auf die Nachfrage und die Bedürfnisse jedes Erwachsenen ausrichten lässt.

Frage: Wird die Ausbildung berufsbegleitend absolviert?

Niels J. Nordbøge ([44]): Das Fortbildungssystem für Erwachsene ist als Teilzeitausbildungssystem gedacht, was bedeutet, dass man eine berufliche Tätigkeit mit Abendkursen, Wochenendkursen oder Kursen in den Sommerferien usw. verbinden kann.

Hjørdis Dalsgaard: Ich möchte jedoch darauf hinweisen, dass hier noch nichts entschieden ist. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt handelt es sich um einen Vorschlag des Bildungsministeriums. Wir haben diesbezügliche Gespräche mit dem Arbeits- und mit dem Finanzministerium aufgenommen. Es ist aber noch nichts entschieden, insbesondere nichts im Hinblick auf die Finanzierung.

Barbara Jones: Sollen die Kosten für die Finanzierung dieser Ausbildung von den betreffenden Erwachsenen selbst getragen werden?

Hjørdis Dalsgaard: Diese Frage erörtern wir gegenwärtig mit dem Finanzministerium. Generell wenden wir in Dänemark viel Geld für die Erwachsenenbildung auf. Das Finanzministerium meint, dass wir zu viel ausgeben. Wir sind jedoch anderer Auffassung. Gleichwohl denke ich, dass wir es für wünschenswert halten würden, wenn die Arbeitnehmer für einen Teil dieser Ausbildung selbst aufkämen, und dass sie dazu wohl durchaus in der Lage wären, wenn sie von der Bedeutung dieser Ausbildung für sie selbst überzeugt wären.

11.3. Nikolaus Bley

Was in Dänemark gemacht wird, hat mich zutiefst beeindruckt. Wenn ich vergleiche, was in Deutschland bezüglich der hier diskutierten Themen geschieht, dann muss ich zugeben, dass wir zu den Ländern gehören, die in diesem Bereich die wenigsten Erfahrungen gesammelt haben und dass wir angesichts der von Riel Miller beschriebenen neuen Anforderungen die geringste Flexibilität zeigen.

Ich würde das, was wir über die Anforderungen der Zukunft – Wissensgesellschaft, Wohlfahrtsstaat, werteorientierte Politik – gehört haben, gerne ergänzen. Ich stimme all dem, was gesagt wurde, vollkommen zu. In Deutschland wird gegenwärtig eine äußerst wichtige Grundsatzdiskussion zu unserem Thema geführt: die Diskussion über die Zukunft der Arbeit. Das heißt, wir werden nicht nur in einer Wissensgesellschaft leben, sondern man wird in dieser Gesellschaft auch arbeiten müssen. In welcher Form? Dies ist eine Frage, mit der wir uns dringend befassen müssen. Wir müssen versuchen, eine Antwort darauf zu finden, damit

([44]) Undervisningsministeriet, Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF*), [Bildungsministerium, Behörde für Volksbildung und Erwachsenenbildung]*

wir sowohl unser (Grund)bildungssystem auf der Primarebene als auch unser (nicht formales) Bildungssystem auf der Sekundarebene entsprechend anpassen können.

Auf den verschiedenen staatlichen Ebenen gibt es verschiedene Kommissionen, die sich mit der Frage der Zukunft der Arbeit befassen. Ich brauche also nicht noch einmal zu betonen, dass diese Frage für uns von Bedeutung ist: So sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die dramatischen technologischen Entwicklungen zu nennen. Jede Person, die heute eine Fortbildung im EDV-Bereich absolviert, weiß, dass ihre neuen Qualifikationen in spätestens einem Jahr überholt sein werden. Dies gilt auch für viele andere Bereiche und hier insbesondere für die Veränderungen der Arbeitsorganisation. Ich halte dies für ein sehr wichtiges Thema und messe auch der Frage eines gemeinsamen Vorgehens der Sozialpartner große Bedeutung bei. Können sie gemeinsame Interessen haben? Dies ist im Verlauf der Agora bereits mehrfach offenbar geworden. Meines Erachtens nach ist der zentrale Aspekt, mit dem wir sowohl im Bereich der formalen wie auch der informellen Bildung konfrontiert sind, die Frage der Interessen.

Ich werde bei den Arbeitgebern beginnen. Sie haben natürlich ein Interesse an Informationen über die Arbeitskräfte, die ihnen zur Verfügung stehen oder die sie gerne auf dem Arbeitsmarkt anwerben würden. Sie haben außerdem ein großes Interesse daran, jenes Wissenspotential zu ermitteln, das bei der heutigen Organisation der Arbeitsabläufe in keiner Weise erkennbar wird.

Hier ein kleines Beispiel: Einer der Gründe, warum in der Kraftfahrzeugindustrie die Gruppenarbeit eingeführt wurde, ist der Nutzen, den man sich von dem informellen Wissen versprach, das während der Produktionsabläufe offenbar wird. So kann ein Arbeiter eine Maschine nicht nur an- und ausschalten. Er weiß auch aus seiner täglichen Praxis und weil die Maschine bisweilen stehen bleibt, wie man sie in einfachen Fällen wieder reparieren kann: dass es nämlich beispielsweise genügt, auf das erste Gehäuse links oben zu schlagen, um sie wieder in Gang zu setzen.

Es gibt eine ganze Reihe von Kleinigkeiten dieser Art, die in gewisser Weise verborgen bleiben, und von denen das Management gerne Kenntnis erhalten würde. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten, was auch immer das sein mag: Qualitätszirkel usw. Oder verschiedene Strukturen und Einrichtungen, die in allen Industriebranchen zu diesem Zweck geschaffen wurden. Diese „Kleinigkeiten“ sind interessant. Genau so, wie es in einem Assessment-Center interessant ist, jemanden, den man einstellen möchte, zum Essen einzuladen, um festzustellen, wie er sich aus der Affäre zieht, wenn er einen schwierig zu tranchierenden Fisch verspeisen soll. Denn in einer Führungsposition wird er sich früher oder später in einer ähnlichen Situation befinden.

Doch wenn auch ein großes Interesse an der Nutzung dieser Kenntnisse besteht, so ist das Interesse, sie zu zertifizieren, doch weit geringer, weil dies in der Praxis automatisch bedeuten würde: Ich will mehr verdienen. Und vom gewerkschaftlichen Standpunkt her hieße das sehr rasch: Ich will mehr Geld.

Wenn also zum Beispiel Gruppenarbeit eingeführt wird und die Mitarbeiter besser für verschiedene Arten von Arbeiten qualifiziert sind, dann bedeutet das: Meine Qualifikation ist höher, meine Arbeitskraft ist mehr wert, und deshalb verkaufe ich sie auch so teuer wie möglich.

Die Interessen der Arbeitnehmer sind denen der Arbeitgeber genau entgegengesetzt. Die Arbeitnehmer stärken ihre Marktposition, sind besser informiert. Sie können ihren Wert besser geltend machen. Sie haben etwas in der Hand, was über ihre bloße Person hinausgeht, eine Information, die es ihnen erlaubt, ihre Qualifikation deutlich sichtbar zu machen, und ihnen damit Argumente zur Durchsetzung von Gehaltserhöhungen liefert.

In dieser Hinsicht scheint es mir, dass Gewerkschaften und Staat die Aufgabe haben, diese Forderungen zu verteidigen. Führt man kein System ein, dass die Anerkennung dieser in bestimmten Bereichen informell erworbenen Kompetenzen ermöglicht, dann kann dies zu einer massiven Dequalifizierung führen.

Die Technik veraltet heute in der Tat so rasch, dass das, was man vor 10 oder 15 Jahren gelernt hat, sehr schnell an Wert verliert. Und wenn ich aus dem einen oder anderen Grund meinen gegenwärtigen Arbeitsplatz aufgeben muss, dann muss ich die Möglichkeit haben, einen gleichwertigen Arbeitsplatz zu finden. Das heißt, dass Gewerkschaften und Staat eine Schutzfunktion zu übernehmen haben. Wir müssen durch die Zertifizierung dafür sorgen, dass das freie Spiel der Kräfte des Marktes keine so massiven negativen Folgen für die einzelnen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen hat.

Die Zertifizierung informell und nicht formal erworbener Kompetenzen stellt daher eine sozialpolitische Maßnahme dar. Sie gehört zur Sozialpolitik und das ist ihr Hauptdaseinsgrund. Das muss ganz klar gesagt werden. Es handelt sich um einen staatlichen Eingriff, der die Position der Arbeitnehmer angesichts des tief greifenden Wandels des Marktes stärken soll. Deshalb engagieren wir uns hier und deshalb halten wir das als Gewerkschaft für eine gute und gerechte Sache.

Und darüber hinaus glaube ich, dass die Zertifizierung und das darauf hinführende Verfahren noch eine andere Funktion haben. Nämlich die, dass sie dem Einzelnen einen Anreiz zum Lernen liefern. Und das ist angesichts des umfassenden Wandels, vor dem unsere Gesellschaft steht, von zentraler Bedeutung. Und dabei geht es nicht nur um die Rolle des Staates und der Arbeitgeber, sondern auch und vor allem um die der Gewerkschaften.

Wenn, wie Niels Jørgen Nordbøge gerade auf dieser Agora erklärt hat, Weiterbildung in Dänemark ein Nationalsport ist, dann kann ich sagen, dass wir in Deutschland es leider vorziehen, diesen Sport im Fernsehen anzusehen: das heißt passiv, „de visu“. Doch ist die Weiterbildung eine wesentliche Voraussetzung, wenn man die Probleme der Zukunft bewältigen will.

Und vielleicht noch etwas Anderes. Wie soll man all das auf europäischer Ebene, zwischen den verschiedenen Ländern organisieren? Das ist eine Frage, die man sich logischerweise hier

beim Cedefop stellt. Ich glaube, dass es hier sehr auf ein pragmatisches Vorgehen ankommt. Wenn wir beispielsweise an die Implikationen der Bildungstheorien denken, müssen wir dann um jeden Preis ein grundlegend neues Bildungskonzept umsetzen und, wo immer es möglich ist, versuchen eine Magnetkarte einzuführen? Meiner Ansicht ist das übertrieben. Man muss wirklich viel pragmatischer sein und sich insbesondere an den Entwicklungen orientieren, die in den einzelnen Ländern bereits in Gang sind.

Wenn wir uns darauf versteifen würden, in Deutschland eine Chipkarte (eine Magnetkarte) einzuführen, dann würde das meines Erachtens nach weder von den einzelnen Arbeitnehmern noch von den Arbeitgebern akzeptiert werden, was, wie bereits gesagt wurde, von vorrangiger Bedeutung ist. Man muss sich an den Traditionen eines Landes orientieren.

In Frankreich beispielsweise – das ist zumindest das, was man liest, und ich war doch sehr überrascht von dem, was ich hier gehört habe – hängt die soziale Stellung in sehr direkter Weise von dem im traditionellen Bildungssystem erreichten Abschluss ab. In Deutschland verhält es sich ein wenig anders. Man kann sich jedoch vorstellen, welche Konsequenzen Veränderungen an diesem Grundprinzip für das gesellschaftliche System in seiner Gesamtheit hätten. Und ich spreche hier natürlich nicht von der Interessen der Leute, die innerhalb des Systems Machtpositionen einnehmen und denen daran gelegen ist, dass sich das System möglichst wenig ändert: Das ist nur ein Epiphänomen.

Wichtig ist, und das wurde bereits von Anderen hier gesagt, dass künftig sichergestellt wird, dass das Erstausbildungssystem – jenes, durch das wir das Abitur erwerben, die Schule – in der Lage ist, die Menschen auf eine Situation vorzubereiten, wo für sie die Notwendigkeit zur Weiterbildung besteht, und sie darüber hinaus auch zur Weiterbildung zu befähigen. Das heißt, es gilt, ihnen sehr früh die Fähigkeit zum Lernen zu vermitteln.

Der Bundesvorstand des DGB hat ein Projekt initiiert, das sich mit der Frage befasst, wie wir das Berufsbildungssystem verändern müssten. So könnte man im Laufe des Lebens Module mit standardisierten Wissensinhalten absolvieren, aber je nach Person auf unterschiedliche Weise. Man könnte also beispielsweise mit einer Grundqualifikation beginnen und diese anschließend durch eine Reihe von Kompetenzen und Kenntnissen, die nacheinander in Modulen erworben werden, ergänzen, so dass jeder seinen Berufs- und Weiterbildungsweg ganz individuell gestalten kann. Dies erfordert natürlich zahlreiche Voraussetzungen, die momentan noch nicht gegeben sind. So zum Beispiel im Hinblick auf den Bildungsurlaub. Wenn man erwerbstätig ist und beispielsweise ein Weiterbildungsmodul im EDV-Bereich absolvieren möchte, müsste man eine oder zwei Wochen freigestellt werden können. Es sind zwar eine Reihe von Instrumenten vorhanden, die dies ermöglichen, doch sind sie nicht sehr gut angepasst.

Das ist etwas ganz Neues und es handelt sich auch nur um einen Vorschlag, aber wir versuchen mit diesem Vorschlag, das System ein wenig zu verändern, und ich habe seinen genauen Wortlaut auch hier zur Einsichtnahme für Sie vorliegen.

Wie ich eingangs sagte, ist das deutsche System sehr rigide. Deutschland ist ein sehr großes Land, in dem die Verantwortung für die Bildungspolitik bei den Bundesländern liegt, und wie Burkart Sellin bereits erwähnt hat, ist es in Deutschland äußerst schwierig, neue Konzepte einzuführen und zu verbreiten, und das gilt bei einem solch komplexen Thema um so mehr. Von Gewerkschaftsseite versuchen wir natürlich, in dieser Hinsicht aktiv zu werden. Doch haben wir von denen, die sich weiterbilden, sowie vom Staat kaum Unterstützung zu erwarten, und außerdem – was wirklich bedauerlich ist – treffen wir auf den starken Widerstand der Arbeitgeber. Die generelle Atmosphäre ist der Weiterbildung nicht förderlich.

Die Arbeitgeber argumentieren allgemein aufgrund kurzfristiger wirtschaftlicher Interessen der Einzelunternehmen und meist auch auf Verbandsebene gegen die Weiterbildung und die damit verbundenen Möglichkeiten.

So sei kurz erwähnt, dass es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen einen Bildungsurlaub gibt, der die Möglichkeit vorsieht, sich einmal jährlich eine Woche freistellen zu lassen, um sich weiterzubilden.

Diese Möglichkeit wird von etwa 0,1 % der Bevölkerung wahrgenommen, und gegenwärtig sind diesbezüglich über 1000 Verfahren beim Bundesarbeitsgericht in Kassel anhängig. Die Atmosphäre, in der die Bewältigung dieser Zukunftsaufgabe zu erfolgen hat, ist nicht die beste. Und daher gibt es auch mit Ausnahme der Begabtenprüfung kein Beispiel für Fälle (zumindest ich persönlich kenne keines), bei denen informell erworbene Kompetenzen eine Rolle spielen würden. Sicherlich kann man in Deutschland auf der Grundlage der Bewertung von Kompetenzen studieren oder Prüfungen ablegen (beispielsweise das Abitur), doch abgesehen davon werden die vorhandenen Möglichkeiten offensichtlich nur wenig genutzt.

12. Zusammenfassung der Diskussionsbeiträge

Nach Abschluss dieser Agora erscheint es uns ganz offensichtlich, dass die Bedeutung, die der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kenntnisse zukommt, von allen Akteuren der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung gesehen wird, und zwar in allen Ländern Europas. Noch gibt es viele Meinungsverschiedenheiten, doch handelt es sich dabei eher um Diskussions- als um Streitpunkte. Und wenn die gemeinsame Ausgangsbasis am Anfang auch sehr klein schien, so haben die im Rahmen der Agora geführten Diskussion doch gezeigt, dass diese Basis durch eine gemeinsame Arbeit an den Ideen, Zielen, Methoden und Instrumenten schnell erweiterbar ist.

Mit der vorliegenden Zusammenfassung der Diskussionsbeiträge von Agora V sollen die einvernehmlichen Standpunkte, über die ein Konsens der Sozialpartner, der politischen Entscheidungsträger und der Akteure vor Ort (Ausbilder der Erst- und Weiterbildung, für den Bewertungsprozess Verantwortliche, unmittelbare Nutznießer der Bewertung) möglich ist, ebenso wie die Punkte, die noch diskutiert werden oder strittig sind, so deutlich wie möglich herausgestellt werden.

Unter Berücksichtigung des chronologischen Ablaufs der Agora werden die Zusammenfassungen in der Reihenfolge der einzelnen Sitzungsabschnitte dargestellt, wobei jedes Mal sowohl die Hauptaspekte der Einführungsbeiträge der verschiedenen Referenten als auch die wichtigsten Punkte der eigentlichen Diskussion wiedergegeben werden.

12.1. Die Validierung von beruflichen Erfahrungen

12.1.1. Einführungsbeiträge

In seiner Einführung machte Jens Bjørnåvold (Cedefop) einen ersten Versuch, die europäischen Länder nach ihrer Einstellung zum nicht formalen Lernen zu klassifizieren, und stellte dabei vier Punkte heraus:

(a) die Definition des Begriffs "nicht formales Lernen"

(b) die Bedeutung des sozialen Umfeldes

(c) den Bruch mit unseren alten Denkschemata, was bedeutet, dass wir ein System in unser Denken einbeziehen müssen, welches auf realen Kompetenzen und nicht länger auf dem Unterrichtswesen basiert

(d) die Bedeutung der Verbindung oder vielmehr der Brücke zwischen Erstausbildung und Weiterbildung

Aber zuallererst die Frage: Warum "nicht formales Lernen" statt "informellem Lernen"?

"Unter "informell" so Jens Bjørnåvold, "ist eine eher zufällige Form des Lernens zu verstehen, das Ergebnis eines nicht geplanten Lernens, das aus anderen Aktivitäten resultiert. Dies macht sicherlich einen großen Teil der Themenbereiche von Agora V aus. Aber neben dieser unvorhergesehenen und zufälligen Art des Lernens gibt es auch ein geplantes Lernen, das sich außerhalb des Bildungswesens abspielt, sei es in einem Betrieb oder anderswo, und dessen Bedeutung in Europa ständig zunimmt. Im Rahmen von Agora V wurden beide Aspekte behandelt. Und wenn wir von "nicht formalem Lernen" sprechen, so meinen wir das Lernen, das außerhalb des formalen Bildungssystems stattfindet."

"Der zweite Punkt bezieht sich auf die Technik und Methodik der Evaluierung und der Anerkennung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die aus einer nicht formalen Bildung resultieren. Hier beginnt die zentrale Diskussion über die Zuverlässigkeit und die Gültigkeit. Die Suche nach einer hundertprozentigen Zuverlässigkeit, bei der jeder gleich behandelt wird, führt offenbar zu einer sinnlosen Folge von Evaluierungen. Die Suche nach einer hundertprozentigen Gültigkeit führt zu Evaluierungen, die bis in den allerkleinsten Kompetenzbereich gehen und den Begriff der Kompetenz sprengen. Es geht daher vor allem um die Frage, welches Ausmaß an Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Funktionsweise und den Erfordernissen einer jeden Gesellschaftsform entsprechen. Ausgehend von der Analyse der Methoden im engeren Sinne mussten wir schließlich feststellen, dass wir unseren Blick in dieser Diskussion nicht nur auf die Methoden und Instrumente richten durften, sondern dass es vielmehr erforderlich war, den politischen und sozialen Kontext im weiteren Sinne in die Diskussion einzubeziehen, d. h. den sozialen Kontext, in dem sie stehen."

"Beim dritten Punkt", fährt Jens Bjørnåvold fort, "geht es um den Bruch, der sich durch die Einbeziehung nicht formal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in unser Denkschema einstellt. In dem Moment, wo der Maßstab für Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr das ist, was unterrichtet wurde, d. h. nicht mehr der Inhalt des Kurses (input), sondern das Ergebnis (output), also Kompetenz und Leistungsfähigkeit, wird die gesamte Denkweise des formalen Bildungssystems in Frage gestellt, und insbesondere die der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung", folgert Bjørnåvold.

Dies führe uns zum vierten Punkt, nämlich der Notwendigkeit, eine Brücke zwischen den verschiedenen Bildungssystemen in jedem Land zu errichten.

Als Gemeinsamkeit bei den Erfahrungen der verschiedenen europäischen Ländern sieht Bjørnåvold die Versuche, die verschiedenen Subsysteme im Bildungsbereich unter „einen Hut“ zu bringen: Erstausbildung und Weiterbildung, formale und nicht formale Ausbildung, Lernen in der Schule und Lernen im Betrieb. Dieser Versuch der Verbindung zwischen den Systemen sei von großer Bedeutung. Würde er nicht gemacht, so glaubt er, würden wir eine Zersplitterung und einen Mangel an Koordination zwischen den verschiedenen Bildungs-systemen in der Gesellschaft riskieren. Leider müssten wir feststellen, dass dies zum Teil heute bereits Realität sei, was dazu führe, dass der in unserer Gesellschaft vorhandene Bestand an Wissen und Kompetenzen nicht in entsprechender Weise genutzt werde.

Riel Miller (OECD), Autor eines Buches mit dem Titel "Measuring what people know" (OECD, 1992) widmete seinen Einführungsbeitrag vornehmlich der Frage, "warum man überhaupt messen soll, was die Leute wissen". Nach Ansicht von Riel Miller bewegen wir uns auf ein System zu, in dem das Bildungsangebot nicht mehr der entscheidende Faktor sein wird.

Wir seien daran gewöhnt, in Maßstäben der materiellen Produktion zu denken. Doch sei es immer offensichtlicher, dass wir im Begriff sind, die Industriegesellschaft hinter uns zu lassen. Dies habe notwendigerweise Auswirkungen auf die Form der Ausbildung, die angeboten werden muss, um die Menschen auf die in den nächsten 25 bis 30 Jahren entstehende Wissensgesellschaft vorzubereiten, wobei man aber nicht genau wisse, worauf sie beruhen wird. Man müsse anerkennen, dass wir überall und zu jeder Zeit lernen. Daher sei es erforderlich, die Vergeudung von Humanressourcen über die Validierung zu mindern. Es stehe außer Zweifel, dass ein System der Evaluierung und Zertifizierung von beruflichen Erfahrungen, welcher Art auch immer, vor allem zu einem System passe, das auf einer Wirtschaft des Wissens basiere.

Éric Fries Guggenheim (Cedefop) sieht in der Validierung der beruflichen Erfahrungen zugleich ein Mittel, um den Riss durch die Gesellschaft zu schmälern, und ein Mittel, um lebenslange Bildung und Ausbildung zu fördern. Die Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten durch Diplome und Zertifikate, die den formal erworbenen Abschlüssen gleichen, bringe die Betroffenen in eine günstige Ausgangsposition, um ihre Arbeitskraft zu Geld zu machen. Sie erhielten dadurch mehr Beweismittel und mehr Mobilität. In dem Maße, wie diese Anerkennung ihr Selbstbewusstsein stärke und auch nur zu einer minimalen zusätzlichen Bildungsanstrengung führe (vgl. die Validierung der beruflichen Erfahrungen in Frankreich, VAP, das niederländische System der Anerkennung von Berufserfahrungen, das dänische System der Berufsbildung für Erwachsene usw.), eigne sie sich überdies ausgezeichnet als trojanisches Pferd für die Erwachsenenbildung. Indem der für den Erwerb einer anerkannten Qualifikation erforderliche Zeitaufwand gesenkt werde, erhöhe sie die Erfolgschancen einer berufsbegleitenden Ausbildung und sporne die Menschen an.

12.1.2. Runder Tisch

Drei Referenten nahmen am Runden Tisch der Akteure im Berufsbildungsbereich und der Sozialpartner teil, der auf die drei Einführungsbeiträge folgte: Eugenio Rosa vom Dachverband der portugiesischen Arbeitnehmer (CGTP), Mike Coles von der Qualification and Curriculum Authority (QCA) des Vereinigten Königreiches und Donal Kerr von der irischen Training and Employment Authority (FÁS).

Eugenio Rosa (CGTP) unterstrich die Bedeutung, zwischen einem schulischen Diplom und einem Zertifikat über die Anerkennung beruflicher Erfahrungen, auf die Jens Bjørnåvold in seinem Einführungsbeitrag angespielt hat, zu unterscheiden. Das schulische Diplom bescheinige die Absolvierung einer Ausbildung und die Aneignung der damit verbundenen Kenntnisse, während bei der Zertifizierung der durch Berufserfahrung erworbenen

Kompetenzen der Bedarf des jeweiligen Berufes oder der entsprechenden Branche eine Rolle für die Bewertung spiele. Für Eugenio Rosa ergänzen sich beide.

Er betont die Schwierigkeit, alle für die Ausübung eines Berufes erforderlichen Kompetenzen auf einmal zu erlangen, und schlägt eine abgestufte Evaluierung und Zertifizierung der Kompetenzen vor. Die Zertifizierung solle nicht über das hinausgehen, was ein jeder Arbeitnehmer für die Ausübung seiner Berufstätigkeit braucht.

Darüber hinaus ist er der Ansicht, dass die Ausarbeitung der Kriterien für die Zertifizierung wie auch die Evaluierung selber drittelparitätisch erfolgen sollte. Er weist auf die Erfahrungen der drittelparitätisch besetzten Fachkommissionen hin, die 1994 in Portugal eingerichtet wurden, um einen Kriterienkatalog für die Anerkennung von Berufserfahrungen in acht Branchen zu erarbeiten.

In Portugal vollziehe sich dieser Prozess sehr langsam und sei vielleicht ein wenig enttäuschend, denn es gebe nur spärliche Ergebnisse. Doch ist Eugenio Rosa der Auffassung, dass man pragmatisch sein sollte und die Zertifizierungen nur nach und nach einführen könne, wobei man mit den Branchen anfangen sollte, wo die Kompetenzen am wenigsten Probleme bereiten.

Mike Coles (QCA) greift seinerseits die Frage nach der Brücke auf, die zwischen den verschiedenen Bildungssubsystemen errichtet werden soll, und weist auf die Vorteile hin, die das formale Bildungssystem aus der Einbeziehung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ziehen könne.

Er nimmt Bezug auf die aktuelle Diskussion im Vereinigten Königreich über die Einführung eines Bausteinsystems für die Zertifizierung von Kompetenzen, das sicherlich zur NVQ (National Vocational Qualification) führen könne, sich aber auch in ein globaleres Qualifikationssystem unter Einbeziehung von allgemeinen Qualifikationen integrieren ließe.

Für Mike Coles besteht der größte Vorteil der Zertifizierung nicht formal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten darin, dass er den Einzelnen zu Weiterbildung ansporne. In diesem Punkt stimmt er mit den Überlegungen überein, die Éric Fries Guggenheim in seinem Einführungsbeitrag angestellt hat.

Er betont die Notwendigkeit, die Kredite (Bausteine) und Qualifikationen, die in einer kohärenten Beziehung zueinander stehen, im Rahmen eines nationalen Qualifikationssystems zu betrachten. Ebenso betont er die Notwendigkeit – und hier trifft er sich mit Jens Bjørnåvold –, Verbindungen zwischen der formalen und nicht formalen Bildung herzustellen. Für ihn ist es entscheidend, dass jeder – ob nun Schüler/Student oder "Lernender" – die Verbindung und die Progression zwischen der Stufe, auf der er sich befindet, und der nächsten Stufe sehen kann.

Seiner Ansicht nach wird das Verfahren zur Validierung von informell erworbenen Kenntnissen die Mängel des formalen Bildungssystems hervortreten lassen, denn informelles

Lernen entwickele sich gerade dort, wo es keine oder nur wenige formale Lernformen gebe. Durch die Aufdeckung der Schwachstellen werde es somit möglich, das formale Ausbildungssystem zu verbessern.

Donal Kerr (FÁS) ist ebenfalls der Ansicht, im Sinne des bisher Gesagten, dass man deutlich zwischen dem Zugang zur Bildung und dem Zugang zur Zertifizierung unterscheiden müsse. In dem irischen Validierungsansatz zur Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten würden die Kompetenzen bewertet und nicht die Lehrgänge.

Dagegen ist es seiner Meinung nach unbedingt notwendig, eine Verbindung zwischen formalem und informellem Lernen herzustellen. In diesem Zusammenhang hält er es für unerlässlich, dasselbe Zertifikat auszustellen, unabhängig davon, auf welche Weise die Kompetenzen und Kenntnisse erlangt wurden, ob nun auf formalem oder informellem Wege. Er stellt jedoch auch einen gewissen Widerstand seitens der Lehrer gegen die Validierung von beruflichen Erfahrungen fest und bedauert dies. Er erklärt diesen Widerstand dadurch, dass die Validierung beruflicher Erfahrungen in gewisser Weise deren Position schwäche. Denn sie büßten in der Tat die Kontrolle über die Ausbildungslehrgänge ein, da die Ausbildungsergebnisse von jemand anderem als ihnen selber festgestellt würden.

Schließlich betont er die Bedeutung der materiellen Anerkennung der Qualifikationen – darunter auch der nicht formalen -, insbesondere bei der Bemessung der Gehälter, wenn man einen Anreiz für die Menschen schaffen wolle, sich ein Leben lang weiterzubilden.

12.1.3. Allgemeine Diskussion

Die Diskussion am Ende dieser ersten Sitzung sollte dazu dienen, den Stand in Bezug auf das zu ermitteln, was die Mindestplattform der Validierung von informell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten ausmacht; in Bezug auf das, was uns vereint, und das, was uns trennt bei unseren Bemühungen, die Validierung beruflicher Erfahrungen voranzubringen.

Die Diskussion konzentrierte sich am Ende auf zwei Aspekte, nämlich auf die Frage der materiellen Anerkennung der Berufserfahrung (Zertifikate, Gehälter) und auf die Frage, was zertifiziert werden soll. In diesem Punkt ging es vor allem um den Gegensatz zwischen Fach- und fachübergreifenden Kompetenzen.

Materielle Anerkennung der beruflichen Erfahrungen

Für Stavros Stavrou (stellvertretender Direktor des Cedefop) ist der ausschlaggebende Faktor bei der Anerkennung der beruflichen Erfahrungen, dass diese Erfahrungen auch in der Entlohnung zum Ausdruck kommen. Die entscheidende Trennlinie innerhalb des informellen Lernens sei diejenige zwischen den informellen, aber vom Unternehmen anerkannten Lernprozessen, die auch zu einer besseren Entlohnung führen, und den übrigen, innerhalb des Unternehmens nicht anerkannten Lernprozessen.

Marie-Hélène Ska (vom Verband der christlichen Gewerkschaften Belgiens – CSC) stellt daher die Frage, wie man eine Verbindung zwischen den neuen Formen der Validierung von Kompetenzen oder beruflichen Erfahrungen und deren Übertragung auf die Entlohnungsmaßstäbe in einem Land wie Belgien herstellen könne, wo es übrigens ein nationales Verbundsystem zwischen einer Reihe von Qualifikationen und den entsprechenden Gehaltsstufen (Tarifverträge) gebe.

Donal Kerr (FÁS) geht noch weiter, indem er betont, dass für ihn die wahre Herausforderung darin bestehe, zu einer Anerkennung der Validierung von Berufserfahrung zu gelangen, die den gleichen Wert wie die Erstausbildung hat.

In Deutschland, so Nikolaus Bley (Deutscher Gewerkschaftsbund – DGB), ergebe sich das Problem vor allem in Bezug auf die Mobilität. Eine Ausbildung, eine informell erworbene Berufserfahrung könne in dem einen Unternehmen in Bezug auf Gehalt und Verantwortung honoriert werden. Müsse der Arbeitnehmer aber, aus welchem Grund auch immer, den Arbeitgeber wechseln (zum Beispiel, weil der Betrieb aus wirtschaftlichen Gründen schließen muss), was bei KMU häufig der Fall sei, bekomme er nicht mehr die gleiche Gehalts- und Verantwortungsstufe, da seine informell erworbenen Kenntnisse außerhalb des Unternehmens nicht anerkannt würden.

Die Beziehung zwischen formaler Ausbildung und Gehalt sei sehr deutlich. Bei einer informell erworbenen Ausbildung sei dies allerdings viel seltener der Fall.

Dies sei überdies ein wirkliches Paradox, meint Burkart Sellin (Cedefop). Während informelle Kompetenzen im Allgemeinen von allen Akteuren als überaus wichtig eingestuft würden, sei es zugleich sehr schwierig, diese anerkennen und zertifizieren zu lassen. Besonders schwer sei es, zu erreichen, dass sie auch bei der Entlohnung berücksichtigt würden.

Riel Miller (OECD) ist dagegen der Ansicht, dass – auch wenn die Forderung nach einer materiellen Anerkennung der Berufserfahrung verständlich sei – man die Verhandlungen zwischen Akteuren und Sozialpartnern nicht an diesem Punkt scheitern lassen sollte. Er hält es für erforderlich, unsere Schemata bei der Problematik "Anerkennung von Qualifikationen und Entlohnung" komplett zu überdenken.

In einem Unternehmen, so seine These, sind wir nicht nur Leistungserbringer, sondern auch Nachfrager. Man könne bereit sein, in einem Unternehmen eine gewisse Zeit lang für ein relativ niedriges Gehalt zu arbeiten, wenn man wisse, dass man dort etwas Nützliches lernt, und dass diese neu erworbene Kompetenz es einem ermöglichen wird, sich anschließend woanders teurer zu verkaufen.

Für Eugenio Rosa (CGTP) liegt genau darin das Problem, wie die portugiesische Erfahrung zeige. In Portugal hätten die Gewerkschaften stets darauf hingearbeitet, dass die Berufserfahrung bei der Höhe der tariflichen Gehälter berücksichtigt werde. Aber man sei auf Vorbehalte bei den Arbeitgebern gestoßen, und ein einheitliches Entlohungssystem unter Einbeziehung formaler Qualifikationen und informell erworbener Kompetenzen sei nie

zustande gekommen, selbst wenn dies in einigen Einzelfällen erreicht worden sei. Dies sei zum Beispiel bei den Krankenschwestern der Fall gewesen, bei denen die absolvierten Berufsjahre in Verbindung mit einer Zusatzausbildung berücksichtigt worden seien, um die höchsten Gehaltsstufen am Ende der Laufbahn zu erreichen.

Für Donal Kerr (FÁS) widersetzen sich die Unternehmer der Anerkennung von nicht formal erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten mit dem Hinweis auf die Schwierigkeiten, die ihnen hieraus vor allem durch Spannungen in Bezug auf die Gehälter entstehen könnten. Dennoch, so stellt er heraus, gebe es auch Vorteile für die Arbeitgeber. Die Vorteile für die Arbeitnehmer lägen auf der Hand, und es sei wahrscheinlich, dass sie durch die formale Anerkennung ihrer Qualifikationen ein besseres Gehalt erzielen können. Doch sei der Vorteil für die Arbeitgeber mindestens genauso groß. Bisher hätten die Schule und die Bildungseinrichtungen die Maßstäbe gesetzt. Doch jetzt, so Donal Kerr, gebe man die Macht an die Arbeitsstätten und an die Unternehmer zurück, die nun ganz klar sagen könnten, was sie wollen. Außerdem könne man durch die Methoden der Validierung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (accreditation of prior learning = APL) die wirkliche Kompetenz der Arbeitnehmer leichter kontrollieren. Darüber hinaus erlaube die Validierung der Berufserfahrung den Unternehmern, sich ein genaueres Bild vom Bildungsbedarf ihrer Beschäftigten zu machen. Schließlich ermögliche die Validierung der Kenntnisse und Fähigkeiten, sich einen Überblick über die in dem Unternehmen vorhandenen Kompetenzen zu verschaffen, was wiederum die Einstellung neuer Mitarbeiter erleichtere, da die Unternehmer eher in der Lage seien, zu entscheiden, welche neuen Kompetenzen sie hinzugewinnen wollen.

Donal Kerr schließt mit der Bemerkung, dass die Beziehung Gewerkschaft/Arbeitgeber (Arbeitnehmer/Unternehmen) sehr viel komplexer sei, als die bisher hierzu gemachten Aussagen vermuten ließen.

Weiterhin bemerkt Petri Haltia (Wissenschaftlerin an der Universität Turku/Finnland) zu diesem Thema, in Finnland habe sich gezeigt, dass die Arbeitgeber auf die Frage nach ihrem Bedarf in der Regel keine genaue Angaben machen konnten. Sie wüssten oft nicht genau, was sie wollen, und antworteten lediglich, dass sie Schlüsselqualifikationen und allgemeine Kompetenzen suchten, was nicht sehr hilfreich sei.

Donal Kerr entgegnet, dieses Problem gebe es auch in Irland. Doch man könne den Unternehmern auch dabei helfen, sich Klarheit über ihren Bedarf zu verschaffen.

Fachkompetenzen versus fachübergreifende Kompetenzen: Was soll man zertifizieren?

Der zweite Teil der Diskussion drehte sich im Wesentlichen um die Schwierigkeiten, allgemeine Kompetenzen zu ermitteln und zu zertifizieren. Die Diskussion wurde von Burkart Sellin (Cedefop) eröffnet, der herausstellte, dass es einen grundlegenden Unterschied zwischen den relativ leicht zu messenden Fachkompetenzen und den allgemeinen Kompetenzen (methodologische Kompetenzen, Problemlösungs-, Entscheidungs-, soziale

Kompetenzen usw.) gebe. Letztere seien viel schwieriger zu messen, und dies erst recht, wenn sie auf informellem Wege erworben wurden.

Juan María Menéndez Valdés (spanischer Arbeitgeberverband – CEOE) erklärte sich voll und ganz einverstanden mit der Notwendigkeit, zwischen den verschiedenen Kompetenztypen zu unterscheiden. Er fügte allerdings hinzu, dass es für die spanischen Arbeitgeber kaum wünschenswert erscheine, eine Anerkennung von allgemeinen, informell erworbenen Kompetenzen einzuführen. Es sei Aufgabe des Unternehmens, im Einstellungsverfahren und während der Probezeit eines Mitarbeiters zu versuchen, diese Kompetenzen zu ermitteln. Aber abgesehen von der Tatsache, dass die Kosten für diese Art der Zertifizierung mit Sicherheit sehr hoch für das Unternehmen seien, erscheine ihnen die Gültigkeit und Zuverlässigkeit einer derartigen Zertifizierung von Kompetenzen äußerst zweifelhaft. Juan María Menéndez Valdés glaubt nicht, dass sich eine Anerkennung für diese Art der Kompetenzen lohnt. Außerdem glaubt er grundsätzlich nicht, dass ein "Papier" diese Art von Problemen lösen kann. Er kritisiert vielmehr die Titelgläubigkeit, an der seiner Ansicht nach die verschiedenen Akteure auf dem spanischen Arbeitsmarkt – Unternehmer eingeschlossen – leiden, und er fürchtet, diese auch in anderen europäischen Ländern und ebenso bei der Europäischen Kommission wiederzufinden. Dagegen hält er es für überaus wichtig, in die Weiterbildung Inhalte aufzunehmen, die in der Lage sind, bei den Teilnehmern fachübergreifendende oder allgemeine Kompetenzen zu entwickeln.

Abgesehen davon tritt er entschieden für die Zertifizierung von Berufserfahrung bei den übrigen Kompetenzen ein. Die Unternehmer seien, wie auch die Arbeitnehmer, in der vordersten Front bei der Forderung nach Transparenz auf dem Arbeitsmarkt, denn dies ermögliche, wie bereits Donal Kerr bemerkte, einen besseren Einsatz der Humanressourcen und eine bessere Anpassung an den Arbeitsplatz. Je schneller die informell erworbenen Qualifikationen zertifiziert würden, desto besser sei es, denn die Unternehmen könnten dann ihre Stellen besser verwalten und die Arbeitnehmer ihre Kompetenzen besser managen.

Nur in Bezug auf manche Kompetenzen, wie die fachübergreifenden, scheint ihm die Zertifizierung einfach nicht gerechtfertigt.

Für Donal Kerr (FÁS) geht es bei dem Problem nicht so sehr um den Gegensatz zwischen Fach- und fachübergreifenden Kompetenzen als vielmehr darum, zu wissen, was man zertifiziert. Seiner Auffassung nach – und dies kam bereits in dem Beitrag von Eugenio Rosa (CGTP) beim ersten Runden Tisch zum Ausdruck – muss es bei der Zertifizierung von nicht formaler Bildung (APL) um die Anerkennung tatsächlich vorhandener Kompetenzen gehen, unabhängig von der Frage, wie sie erworben wurde. Es dürfe nicht um die Anerkennung von Ausbildung gehen. Donal Kerr ist der Meinung, dass Nikolaus Bley zum Beispiel einen viel zu großen Wert auf die Anerkennung nicht formaler Ausbildung und insbesondere auf die Weiterbildung legt. Für Donal Kerr hingegen geht es nicht so sehr um die Anerkennung der Ausbildung als vielmehr um die Anerkennung von Standardkompetenzen, die in Abhängigkeit von den Anforderungen durch die Arbeitgeber erworben wurden. Auf jeden Fall gehe es nicht darum, ein Zeugnis auszustellen, das die Teilnahme an einem Lehrgang bescheinigt, selbst

wenn die nachzuweisende Kompetenz aus der Teilnahme an diesem Lehrgang resultiere. Nicht das in dem Kurs Gelernte sei zu zertifizieren, sondern die tatsächliche Kompetenz des Arbeitnehmers in Bezug auf die Bedürfnisse des Unternehmens in der konkreten Arbeitssituation.

Für Eugenio Rosa (CGTP), der in Teilen die Position von Donal Kerr vertritt, hat die Teilnahme an einem Lehrgang schon einen Wert an sich und das Abschlusszeugnis einer Ausbildung ebenso. Seiner Ansicht nach handelt es sich hier um zwei verschiedene Arten der Zertifizierung, die sich gegenseitig ergänzen. Dagegen ist es für ihn offensichtlich, dass das Abschlusszeugnis einer Ausbildung noch nichts über die Kompetenz am Arbeitsplatz aussagt und in keiner Weise das Zeugnis ersetzen kann, das die berufliche Kompetenz bescheinigt. Die Art der bescheinigten Kompetenz sei unterschiedlich.

12.2. Methoden zur Validierung der Berufserfahrung

12.2.1. Einführungsbeiträge

Barbara Jones ([45]) und Kari Hajivassiliou ([46]) – "The smart card projekt"

Das Travistock Institute hat unter dem Titel COMPETE eine Recherche über die Zweckmäßigkeit und die Machbarkeit informatisierter Zertifizierungsmethoden durchgeführt: Chipkarten (smart cards), elektronische Foren, Fernunterricht und -zertifizierung, usw. Die Recherche wurde für die Europäische Kommission durchgeführt, die gegen Mitte der neunziger Jahre auf der Suche nach einem flexiblen Validierungssystem zur Angleichung der großen Bandbreite an Ausbildungssystemen in Europa war, um die nationalen Barrieren zu überwinden und die lebenslange Weiterbildung zu fördern. Sie wollte wissen, wie man die europaweite Anerkennung der Qualifikationen erreichen könnte, und wollte diese mit Informatikwerkzeugen ausstatten, die in der Kommission als "Pässe" oder "Kompetenzkarten" bezeichnet wurden.

Die Kommission wünschte eine Bestandsaufnahme dessen, was in den USA in dieser Frage unternommen wurde, denn sie ging davon aus, dass die USA hier weiter fortgeschritten seien als Europa. Es stellte sich jedoch heraus, dass dies nicht der Fall war. In den USA gibt es 50 verschiedene Systeme. Die Anerkennung erfolgt hier vielmehr durch Berufskollegen. Es gibt keinerlei Regelung auf zentraler Ebene, und man kommt nur sehr langsam bei der Festlegung von Kompetenzstandards voran.

([45]) Universität Manchester

([46]) Travistock Institut

Was die Berufsbildung betrifft, hinken die Amerikaner den Europäern hinterher, und insbesondere die Chipkarten werden wenig eingesetzt. Bei der Verwendung von Chipkarten ist es überdies Europa, welches am weitesten fortgeschritten ist. Und selbst in Europa, wo die Chipkartentechnologie relativ weit entwickelt ist, scheint sie nur schwer auf die Anerkennung von Berufserfahrung übertragbar zu sein. Auf jeden Fall wird sie gegenwärtig nirgendwo zu diesem Zweck eingesetzt.

In der Entwicklung des O*NET (Occupational and classification system) ist das Travistock Institute am weitesten fortgeschritten. Es handelt sich um ein kollektives Unternehmen unter der Schirmherrschaft des amerikanischen Arbeitsministeriums, mit dem das alte Verzeichnis der Berufe aus dem Jahre 1930 (in Papierform) ersetzt werden soll, und das den Arbeitslosen bei ihrer Stellensuche helfen soll. Es wird online abrufbar sein, und der Inhalt wird ständig aktualisiert und erweitert.

Es gibt daher wenig, was man in diesem Punkt aus den USA übernehmen kann, ganz zu schweigen von der Tatsache, dass die Übertragbarkeit aufgrund der Bedeutung der soziokulturellen und institutionellen Unterschiede zwischen den beiden Regionen (USA und Europa) begrenzt ist.

Kari Hadjivassiliou

Kari Hadjivassiliou beschreibt detailliert das von der Kommission betriebene Forschungsprojekt COMPETE. Das Projekt konzentriert sich auf die Suche nach Modalitäten zur Einrichtung eines europäischen Systems der Anerkennung von Kompetenzen, von dem Barbara Jones gesprochen hat.

Die Idee ist die, den Bürgern einen ständig zugänglichen Mechanismus zur Anerkennung von Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, der es ihnen ermöglichen würde, ihre Kompetenzen auf der Grundlage eines standardisierten Kompetenzrahmens validieren zu lassen, unabhängig davon, auf welche Weise diese erworben wurden. Hierbei spielt die Verwendung der neuen Technologien eine zentrale Rolle. Es sind zwei große elektronische Anwendungsbereiche geplant:

(a) Chipkarten (smart cards) oder tragbare Kompetenzkarten (portable skill cards) sollen es dem Einzelnen ermöglichen, seine Ausbildung, Qualifikationen und/oder Erfahrungen sowie andere biographische Daten in den Computer aufnehmen zu lassen.

(b) Mit Hilfe von elektronischen Evaluierungssystemen und Online-Tests sollen die Teilnehmer Qualifikationen oder Werteinheiten erwerben können, die ihrerseits auf einer persönlichen Chipkarte erfasst werden können.

Dennoch haben Kari Hadjivassiliou wie auch Barbara Jones gewisse Vorbehalte in Bezug auf die Informations- und Kommunikationstechnologie. Wir seien zwar alle von der modernen Technologie beeindruckt, sagt sie, aber man müsse sich darüber im Klaren sein, dass zunächst alle Schlüsselfragen gelöst werden müssen, vor allem in Bezug auf die Frage, wie die Kompetenzen und Qualifikationen definiert und anerkannt werden, in Bezug auf die

Inkompatibilitäten (oder zumindest auf die Spannungen), die es zwischen den individualistischen Ansätzen der Definition von Kompetenzen und den durch das soziokulturelle Umfeld definierten Ansätzen gebe, in Bezug auf die Widersprüche zwischen Bildung und Ausbildung und dem Bedarf der Industrie, und was den Gegensatz zwischen praktischen und theoretischen Kompetenzen (tun und denken) betreffe.

Diese letzte Frage stelle sich vor allem bei der Online-Evaluierung: Wie soll man Ergebnisse testen, wo ein physischer Einsatz gefragt ist?

Für Kari Hadjivassiliou sind die zwei entscheidenden Punkte: Die Erzielung eines Konsenses über die Bedeutung des Terminus Kompetenz und die Auflösung der Spannungen und Widersprüche zwischen der Globalisierung und dem Prozess der "Lokalisierung" oder "Regionalisierung" in der sich verändernden europäischen Wirtschaft.

Anne-Marie Charraud

Der Begriff der Validierung, führt Anne-Marie Charraud aus, enthalte den Begriff des Maßstabs, und dieser Maßstab existiere immer im Verhältnis zu einem Orientierungspunkt oder einem bestimmten Standard, einem Kriterium. Eine der großen Fragen, die ihrer Ansicht nach in allen Beiträgen dieser Agora zum Ausdruck kommen, ist für sie die Frage, welche Kriterien man wählen soll.

In Frankreich sei die Frage entschieden, und bis heute (März 1999) orientierten sich die meisten Validierungen im Bereich der Berufserfahrung an den selben Orientierungspunkten wie die Validierungen im Bereich der Ausbildung.

Während man ständig darauf hinweise, dass die beruflichen Erfahrungen außerhalb des Bildungssystems bewertet werden sollten, gebe es doch erhebliche Schwierigkeiten, außerhalb des Bekannten zu funktionieren, d.h. außerhalb der Bildungseinrichtungen.

Eine andere Eigentümlichkeit der französischen Erfahrung sei die Tatsache, dass sie dieselben Zertifizierungen zur Validierung von Ausbildungsergebnissen im Bereich der Erstausbildung, der Schulbildung, der alternierenden Ausbildung und der Weiterbildung verwendet. Auch habe man sich dazu entschlossen, dieselben Zertifizierungen für die Validierung von beruflichen Erfahrungen zu benützen, in der Absicht – wie Donal Kerr anhand des irischen Beispiels aufgezeigt hat – die Inhaber der Qualifikationen, die aus der Validierung von Berufserfahrung resultieren, nicht zu stigmatisieren.

Wie Anne-Marie Charraud erläutert, werden in Frankreich mit der Validierung von Beruferfahrung vier Hauptziele verfolgt:

(a) einem Bewerber das zur Aufnahme einer Ausbildung theoretisch erforderliche Diplom zu erlassen,

(b) ihm einen Teil der Ausbildung zu erlassen, wodurch er Zeit und Geld gewinnt. Dies sei insbesondere im Bereich der betrieblich organisierten Weiterbildungen von Bedeutung;

(c) ihm einen Teil der Prüfungen für den Erhalt des Diploms zu erlassen. Dies gehe auf das Gesetz von 1992 über die Validierung der beruflichen Erfahrungen (VAP) zurück;

(d) ihm nicht länger eine Befreiung von der Prüfung, sondern einen "Kompetenznachweis" zu erteilen.

Das heißt, jemandem zu bescheinigen, dass er in der Lage ist, eine Reihe von Tätigkeiten zu verrichten, die mit einer auf dem Arbeitsmarkt existierenden Stelle in Verbindung stehen, ist für Anne-Marie Charraud weit von dem entfernt, was traditionellerweise nach Absolvierung einer Ausbildung evaluiert wird. Man arbeite mit veränderten Maßstäben. Die meisten der für die Ausbildung entworfenen Maßstäbe ließen darauf schließen, dass sich die Evaluierung auf Tätigkeiten beziehe, die über die im Rahmen einer Stelle anfallenden Tätigkeiten hinausgehen. Bekanntermaßen bestehe eines der Hauptziele der Ausbildung darin, es dem Einzelnen zu ermöglichen, einer Vielzahl von Situationen gerecht zu werden. Es sei daher oft die Rede davon, dass ein Diplom als Mittel angesehen werden könne, um die Qualifikation eines Menschen zu definieren. Und man sehe sehr wohl den Bedeutungsunterschied zwischen "Qualifikation" und "Kompetenz".

In Frankreich allerdings erlebe man neuerdings ein Umdenken. Bei den ersten Erfahrungen mit der Validierung von informell erwobenen Kenntnissen und Fähigkeiten habe man sich sehr stark an die Maßstäbe angelehnt, die um den Begriff der Qualifikation herum konstruiert wurden, und man gehe davon aus, dass sich durch die Arbeitstätigkeit eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten entwickeln lassen, die auf mehrere Arbeitssituationen übertragbar sind. Daher glaube man auch an mögliche Verbindungen zur Welt der Ausbildung. Doch habe man feststellen müssen, dass ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung nicht sofort dieses Maß an Qualifikation nachweisen kann, da diese Menschen zusätzlich einer "Lesbarkeit" auf dem Arbeitsmarkt bedürfen. Hieraus ergebe sich das vierte, weiter oben erwähnte Ziel: "zu bescheinigen, dass Personen in einem gegebenen Kontext eine bestimmte Tätigkeit im Rahmen konkreter, auf dem Arbeitsmarkt existierender Stellen ausüben können".

Für die Einführung der Validierung von Berufserfahrung sei ein großer Abstand erforderlich, und es gebe, so Anne Marie Charraud, mindestens vier Arten von Problemen:

(a) die Definition der Kriterien,

(b) die Gültigkeit und Glaubwürdigkeit des Validierungsverfahrens an sich,

(c) die Vorbereitung und Begleitung der Validierungskandidaten,

(d) die Finanzierung dieser neugeschaffenen gesellschaftlichen Nachfrage.

Definition der Kriterien

Zumindest in Frankreich seien die meisten Kriterien für die Validierung dessen, was man sich im Laufe einer Ausbildung aneignet, aufgestellt worden. Wolle man eine Berufserfahrung validieren, könne man sich aber nur schwerlich an den Kriterien für Ausbildungsprogramme orientieren.

Es sei daher erforderlich, die Kriterien für Diplome neu zu definieren, damit sie sich für einen Ausbildungsgang ebenso wie für die Validierung von Berufserfahrung eignen. Wie Anne-Marie Charraud berichtet, haben in Frankreich das Bildungsministerium im Jahr 1990 und das Ministerium für Beschäftigung und Solidarität im Jahr 1998 damit begonnen, die Kriterien neu zu definieren, wobei sie von einer Beschreibung dessen ausgingen, was man als Prototyp einer Beschäftigung bezeichnen könnte. Da das Bildungsministerium als erste Einrichtung eine Reihe von Kriterien neu definiert hat, war es auch die erste Einrichtung, die ein Verfahren zur Validierung von Berufserfahrung (VAP) entwickeln konnte. Diese Art der Vorgehensweise erlaube es, an dem Prinzip festzuhalten, auf das in Frankreich großen Wert gelegt werde, nämlich die Einmaligkeit der Diplome und Zeugnisse, unabhängig von der Art und Weise ihres Erwerbs.

Gültigkeit und Glaubwürdigkeit des Validierungsverfahrens an sich

Anne Marie Charraud stellt die Frage: Wie kann man dafür sorgen, dass das Zeugnis, das man nach einer Prüfung am Ende einer Ausbildung erhält, und das Zeugnis, das man als Nachweis einer Berufserfahrung erhält, den gleichen Wert haben und gleichermaßen glaubwürdig sind? Dies sei eine bedeutende Diskussion in Frankreich.

Von dem Moment an, wo die VAP unter anderem das Ziel hat, Prüfungen zu erlassen, die zu einem Diplom berechtigen, könne man logischerweise nicht mehr das gleiche System wie bei der Evaluierung von Kenntnissen aus einer Berufsausbildung benutzen.

Tatsächlich würden in Frankreich zweierlei Verfahren praktiziert:

(a) Erklärung des Kandidaten:

Man gibt dem Kandidaten die Möglichkeit, Abstand zu seiner Tätigkeit zu gewinnen. Er wird aufgefordert, seine Tätigkeit in einer Weise beschreiben, dass man sich eine Vorstellung von der Art der Tätigkeit, der für die Ausübung verwendeten Mittel und der für das Erlernen eingesetzten Mittel machen kann. Aufgrund dieser, von dem Kandidaten selber gemachten Angaben ermittelt die Sachverständigenkommission die durch Berufserfahrung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Vergleich zu denen, die durch eine Prüfung mit Zeugnis bewertet werden. Dieses Verfahren wird vom Bildungsministerium sowie vom Ministerium für Jugend und Sport praktiziert. Es sei reichlich umstritten, und zwar sowohl von Vertretern des Bildungswesens als auch von Vertretern aus der Arbeitswelt. Denn wie kann man davon ausgehen, dass die Angaben der jeweiligen Person über ihre Tätigkeit glaubhaft und wahr sind? Und überdies, wie kann man die Methode auf andere Fälle übertragen, bei denen es auf die Leistung ankommt?

(b) die Sichtweise Dritter

Ausgehend von der Idee, dass der Nachweis über den Besitz von Kompetenzelementen nur durch über Dritte geführt werden kann, hat man Evaluierungen während der Arbeit oder während einer simulierten Arbeitssituation vorgenommen, wobei die Evaluierung

letztlich in vielen Fällen durch einen Ausbilder und einen Vertreter des jeweiligen Fachgebiets erfolgt.

Diese Modalität wird vor allem vom Ministerium für Arbeit und Solidarität praktiziert.

Vorbereitung und Begleitung der Validierungskandidaten

Auch dies sei ein Diskussionsgegenstand in Frankreich. "Wie kann man denjenigen, die ihre beruflichen Erfahrungen validieren lassen wollen, unterstützen?", fragt sich Anne-Marie Charraud, und zwar

(a) bei der Suche nach Einrichtungen, die die Validierung vornehmen,

(b) bei der Organisation und der Auswertung des Gelernten und somit bei der Vorbereitung des materiellen Validierungsverfahrens.

Finanzierung dieser neuen gesellschaftlichen Nachfrage

Bislang habe es in Frankreich ein Recht auf Bildung und Ausbildung gegeben. "Werden wir bald ein Recht auf Zertifizierung und Validierung der beruflichen Erfahrungen haben, und wie soll es finanziert werden?", so die Überlegungen von Anne-Marie Charraud. Dies sei der Gegenstand eines künftigen Gesetzes ([47]).

Petri Haltia

Die Validierung von Berufserfahrungen ist in Finnland in dem 1994 in Kraft getretenen Gesetz über berufliche Bildung verankert und wurde 1999 in das allgemeinere Gesetz über Erwachsenenbildung aufgenommen.

([47]) Die französischen Abgeordneten haben am 19. Dezember 2001 einen Gesetzesvorschlag der Regierung zur die Modernisierung der Gesellschaft angenommen. Das Gesetz, das am 17. Januar 2002 verkündet wurde, sieht bedeutende Maßnahmen vor, die die berufliche Bildung und das Recht auf Arbeit betreffen.

Es führt in der Tat die Validierung beruflicher Erfahrungen als ein Recht ein, demzufolge *"jeder, der mindestens über einen Zeitraum von drei Jahren eine entlohnte, nicht entlohnte oder ehrenamtliche berufliche Tätigkeit ausgeübt hat, die Validierung seiner Berufserfahrung verlangen kann, um die Kenntnisse oder Fähigkeiten, die für den Erwerb eines im Namen des Staates von einer Hochschuleinrichtung verliehenen Diploms oder Titels gefordert werden, ganz oder in Teilen nachzuweisen."*

Diese Validierung erfolgt durch einen Sachverständigenausschuss *"nach Einsichtnahme in ein von dem Kandidaten zusammengestelltes Dossier und im Anschluss an ein Fachgespräch oder einer Prüfung in einer beruflichen Situation". "Der Ausschuss gibt dabei ebenfalls an, auf welchen Bereich sich die Validierung erstreckt und, im Falle einer TeilValidierung, welche Kenntnisse und Fähigkeiten einer zusätzlichen Überprüfung bedürfen"*

Das Gesetz über die Modernisierung der Gesellschaft wurde im Amtsblatt der französischen Regierung (Journal officiel) Nr. 15 vom 18. Januar 2002, S. 1008 – 1052, veröffentlicht. Die Online-Version ist über folgende Internetadresse abrufbar: http://www.legifrance.gouv.fr./citoyen/jorf_nor.ow?numjo=MESX00000 77L

Weitere Informationen sind über die Website des Ministeriums für Beschäftigung und Solidarität erhältlich: http://www.travail.gouv.fr./dossiers/modernite_social.html

Es werden Prüfungen organisiert, die unabhängig davon, wie die Kompetenzen erworben wurden (Berufsausbildung, Arbeit in einem Unternehmen oder auf andere Weise), abgelegt werden können. Wenn die Kandidaten den Test bestehen, erhalten sie einen anerkannten Qualifikationsnachweis. Momentan gibt es mehr als 300 Typen von beruflicher Qualifikation, verteilt auf drei verschiedene Niveaustufen. Das Bildungsministerium legt die Anzahl und die Art der Titel fest. Dies geschieht allerdings auf Vorschlag der Sozialpartner und des nationalen Bildungsrates, eines Expertengremiums, das die Regierung in bildungspolitischen Fragen berät.

Die Qualifikationen bestehen aus vier bis acht Modulen, die auch getrennt geprüft werden können. Aber in Finnland zähle die Qualifikation als Ganzes, und die Menschen machten nur teilweise von der Flexibilität des Systems Gebrauch, berichtet Petri Haltia.
Für die Vorbereitung der Prüfungen sind die sogenannten Prüfungskammern (insgesamt 250 in ganz Finnland) zuständig, denen Vertreter der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer sowie Lehrer angehören. Durchgeführt werden die Prüfungen allerdings von unabhängigen Einrichtungen, in der Regel von Bildungseinrichtungen.

Die Kompetenztests werden von den Bildungsbehörden in einer Weise determiniert, dass die Kompetenzen der Kandidaten auf alle möglichen Weisen geprüft werden können. In der Praxis werde versucht, die Tests unter Bedingungen durchzuführen, die so weit wie möglich den Arbeitsbedingungen und Aufgaben der Stelle entsprechen. Die Kandidaten machten in den Tests also letztlich das, was sie auch an ihrem Arbeitsplatz tun würden. Die Tests erstrecken sich über fünf Tage und finden entweder am Arbeitsplatz oder, was häufiger der Fall ist, in einer nachgestellten Werkstatt in einer Bildungseinrichtung statt.

Ebenso ist es möglich, die Qualifikation oder Teile derselben ohne Test aufgrund eines Portfolios (Tätigkeitsprotokolls) zu erhalten. Diese Option werde allerdings kaum genutzt.

Seit Beginn des Programms haben rund 10.000 Personen eine Qualifikation erlangt. Das sind wenige im Vergleich zu einer Million Arbeitnehmer, die in Finnland jedes Jahr an einer Weiterbildung teilnehmen. Aber es sind viele im Vergleich zu den 16.000 Hochschulabsolventen jährlich.

Nachdem sie das finnische System der Validierung von Berufserfahrung detailliert beschrieben hat, greift Petri Haltia auf eine Reihe von Fragen bezüglich der finnischen Erfahrungen, aber auch von allgemeinerem Interesse auf.

Zunächst stelle sich die Frage, welche Typen von Ausbildung oder Berufserfahrung erfasst werden sollten? Die Zeugnisse umfassten vier bis acht Module, aber in einigen Fällen erschiene dies als zuviel. In manchen Branchen seien die Arbeitnehmer so sehr spezialisiert, dass sie einige Module erwerben könnten, aber keine Chance hätten, alle zu erwerben, ohne Zusatzausbildungen zu absolvieren. Tatsächlich sei einer der explizit genannten Gründe für die Einführung des Systems das zunehmende Wissen der Arbeitskräfte. Aber die geforderten Zusatzkenntnisse könnten sie an ihrem Arbeitsplatz vielleicht niemals anwenden, und nur für

die Arbeitslosen, die eine Stelle suchen, sei eine umfassendere Qualifikation in jedem Fall nützlich.

Darüber hinaus könne man sich fragen, so Petri Haltia, ob das Hauptziel der Zertifizierung von Berufserfahrung erreicht wurde. Nehmen an den Prüfungen wirklich die Menschen teil, die ihre Kompetenzen außerhalb des formalen Ausbildungssystems erworben haben? Wenn die dominierende Praxis der Zukunft die sei, dass Menschen ohne vorhergehende Berufserfahrung lange Vorbereitungskurse in den bereits in diesem Bereich tätigen Einrichtungen absolvierten, um an den Prüfungen teilnehmen zu können, dann wäre dies eine Art Prüfung wie am Ende der Schullaufbahn und weniger ein Instrument zum Nachweis nicht formal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten.

Manche Kompetenzen schienen überdies nur sehr schwer nachweisbar zu sein, wie zum Beispiel allgemeine Kompetenzen. Die Empfehlungen für die berufliche Zertifizierung in Finnland sprächen sich dafür aus, auch diese zu evaluieren. Doch würden sie, von Ausnahmen (z.B. im sozialen Bereich) abgesehen, in der Regel vernachlässigt.

Wie schon der Vertreter der spanischen Arbeitgeber, Juan María Menéndez Valdés, in dieser Agora anführte, sind laut Petri Haltia auch in Finnland nicht wenige Prüfer der Meinung, dass es keine sichere Methode zu ihrer Evaluierung gebe. Es gebe sogar Stimmen, die behaupten, dass man diese Art von Kompetenzen heute überbewerte.

Eine weitere Fragestellung sei die des formalen Evaluierungsverfahrens. Auch Petri Haltia findet es wichtig, dass dies von dem sozio-ökonomischen Umfeld als verlässlich und glaubwürdig anerkannt werde, wie Anne-Marie Charraud bereits zuvor bemerkte. Die Evaluierung der Kompetenzen sei im finnischen System durch genaue Kriterien definiert, und das Prinzip bestehe darin, jedem Einzelnen das anzurechnen, wozu er fähig sei, was er erreicht habe und anhand dessen er beurteilt werde. Dies veranlasse einige zu der Kritik, das System zur Evaluierung der Kompetenzen und die mit diesem System verbundene Ausbildung führten zu einer Fragmentierung des Lernens, statt die kritische Reflexion und die Kreativität zu fördern. Tatsächlich versuchten die Organisatoren der Tests jedoch Aufgaben zu formulieren, die ein geschlossenes Ganzes bilden, und die Ausschussmitglieder versicherten, sie betrachteten die Leistungen insgesamt, und nicht nur Einzelleistungen. Als erfahrene Fachleute beurteilten sie auch die Kreativität und Originalität. Sie gründeten ihre Entscheidungen auf ihr Wissen über das Berufsleben und nicht nur auf Kriterien, die ihnen vorgegeben würden. Dies bedeute jedoch auch, dass das Urteil nicht völlig transparent und unzweideutig sei, wie man es von einer Kompetenzbeurteilung eigentlich erwarten könne.

In der Praxis bedeute dies, dass man realistisch hinsichtlich der Erwartungen sein müsse, denn man könne von denen, die ein solches Zertifikat erworben haben, nicht erwarten, dass sie alles wissen und sich für jeden Job eignen.

Überdies variiere die Zuverlässigkeit der Zertifizierungen sicherlich auch in Abhängigkeit von der Zeit und der Prüfungseinrichtung. Dies belege die Tatsache, dass – im Widerspruch zum Prinzip der Evaluierung aufgrund von Kompetenzen – viele Prüfer ihre abschließende

Beurteilung erst abgäben, wenn sie die Ergebnisse von allen Kandidaten gesehen hätten. Die Durchschnittskompetenz der Gruppe, das Vorhandensein von außerordentlich fähigen oder unfähigen Kandidaten könne demnach einen Einfluss auf die Grenze zwischen Erfolg und Misserfolg haben. Diese Schieflage könne möglicherweise korrigiert werden, indem präzisere und detailliertere nationale Standards vorgegeben würden oder man auf eine nationale Prüfungsdatenbank zurückgreife. Die Zuverlässigkeit ließe sich laut Petri Haltia vor allem durch die Einrichtung enger nationaler Netzwerke erhöhen, in denen die Ausschussmitglieder ihre Ideen und Interpretationen austauschen und somit ein gemeinsames Verständnis entwickeln könnten.

Bis heute gebe es keinerlei Beweis dafür, dass der Arbeitsmarkt diesen Typ der Qualifikation anerkennt. Doch sei – darin stimmt sie mit Mike Coles und Anne-Marie Charraud überein – die Frage der Anerkennung der Qualifikationen und der Nicht-Stigmatisierung der Kompeten-Zertifizierungen von größter Bedeutung für die Validierung beruflicher Erfahrungen.

Schließlich weißt Petri Haltia noch darauf hin, dass das in Finnland eingeführte System einzig und allein auf den Kompetenzen basiere, die unmittelbar im Berufsleben erworben wurden. Allerdings lernten die Menschen zu jeder Zeit etwas dazu, und diese Art von Lernen werde durch die vorgenannten Tests nicht erfasst. Der finnische Ausschuss für die Entwicklung der lebenslangen Bildung und Ausbildung (lifelong learning) gehe davon aus, dass dies nur der Anfang eines umfassenderen Systems sei. Doch sei momentan völlig unklar, wie ein solches System aussehen könnte.

Marian Nieskens und Ruud Klarus

Im Gegensatz zu Finnland oder Frankreich, befindet sich das System zur Validierung beruflicher Erfahrungen in den Niederlanden noch im Versuchsstadium. Von unseren niederländischen Kollegen wurden zwei Validierungsmethoden vorgestellt:

(a) Die erste gründet sich auf ein Portfolio und ermöglicht den Erwerb von Kreditpunkten für Teilbereiche eines Zertifikats. Dies verkürzt die erforderliche Ausbildungszeit für den Erwerb des gesamten Zertifikats. Dies ist wiederum identisch mit dem Zeugnis, das nach der auf dem Arbeitsmarkt üblichen Ausbildung verliehen wird, also ein bisschen wie im Falle der vom französischen Bildungsministerium eingeführten VAP.

(b) Die zweite, die länger dauern kann, gründet sich ebenfalls auf ein Portfolio, beinhaltet aber darüber hinaus die Evaluierung der Kompetenzen am Arbeitsplatz durch die Lösung authentischer Aufgaben.

Marian Nieskens ist aufgrund seiner Erfahrungen überdies der Ansicht, dass die Evaluierung authentischer Arbeitsaufgaben, die die gesellschaftlichen Kosten der Validierung erhöhe und das Verfahren für den Einzelnen verlängere, keinen wirklichen Vorteil gegenüber der einzig und allein auf dem Kompetenzbestand basierenden Methode bringe.

In der Praxis würden beide Methoden angewandt, je nach Sektor und dessen spezifischen Anforderungen.

Die Validierung beruflicher Erfahrungen sei das Ergebnis eines neuen Gesetzes über Erwachsenenbildung und zweier Regierungsempfehlungen – eine zum Thema Beschäftigungsfähigkeit, die andere zum Thema lebenslanges Lernen -, die den Versuch in finanzieller Hinsicht und hinsichtlich der Bereitschaft der Wirtschaft und des Bildungssektors sehr unterstützt hätten.

Die Standards seien ihrerseits jedoch das Ergebnis einer empirischen Untersuchung sowie von Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern.

Die bedeutende Rolle, die dem Portfolio in dem niederländischen Validierungsverfahren zukommt, entspreche dem Kompetenzbegriff dieses Landes: Kompetenz ist für Ruud Klarus ein holistischer Begriff, der kognitive und praktische Fähigkeiten sowie Einstellungen (z.B. Fähigkeit zur Problemanalyse und -lösung) beinhaltet.

Schließlich ist es für Ruud Klarus und Marian Nieskens offensichtlich, dass die Frage der Gültigkeit und der Zuverlässigkeit, die ebenfalls von den vorhergehenden Referenten angesprochen wurde, eine Schlüsselfrage ist. Dennoch, und vielleicht paradoxerweise, seien es gar nicht die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit, um die man sich in erster Linie sorgen müsse. Dies sei größtenteils eine Frage der Methode und der Standardisierung der Kriterien. Und um die Methode und die Standards, so Ruud Klarus, "kümmern wir uns" in Abstimmung mit den Sozialpartnern, den Lehrern und Vertretern aus der Politik. Man müsse dagegen vor allem auf die Transparenz des Verfahrens achten. Jeder Kandidat, der von der Maßnahme profitieren möchte, müsse von Beginn an wissen können, wie er evaluiert werde, wie das Verfahren sei, usw. Und die Objektivität, mit der ebenfalls Zuverlässigkeit angestrebt werde, impliziere, dass die Prüfer, aber auch die Berater, die den Kandidaten unterstützen, richtig ausgebildet seien. Denn die Evaluierung in diesem Verfahren unterscheide sich erheblich von der Evaluierung im herkömmlichen Bildungswesen ("Prüfung").

Die Entwicklung der Verfahren für die Evaluierung von Berufserfahrung sehen Ruud Klarus und Marian Nieskens somit als einen schwierigen Balanceakt zwischen mindestens vier Aspekten:

(a) der Akzeptanz: Es reiche nicht aus, sich die Entwicklung dieser Art von Verfahren zu wünschen. Sie müssten auch von den Kandidaten und von den Unternehmen akzeptiert werden.

(b) der Zuverlässigkeit: Man dürfe die Qualifikation nicht "verschenken". Im Gegenzug müsse sie anerkannt und in transparenter Weise zertifiziert werden.

(c) den Kosten: Die Zukunft des Verfahrens hänge davon ab, ob es zugänglich und gesellschaftlich machbar sei. Die Unternehmen hätten ihrerseits sicher auch die Kosten dieses Verfahrens sowie die Gewinne im Blick, die sich möglicherweise durch die Reduzierung der Ausbildungszeit erzielen ließen.

(d) der Allgemeingültigkeit: Man müsse darauf achten, dass die Validierung, in Übereinstimmung mit den Erfordernissen des Arbeitsprozesses, in ausreichendem Maße allgemeingültig sei. Das, was man in einem bestimmten Unternehmen macht, sei einem

woanders nicht immer von Nutzem. Folglich würden die Kosten das Unternehmen dazu veranlassen, sich auf das zu beschränken, was in dem Unternehmen selbst gebraucht werde.

Die Eigenschaften der Methode zur Evaluierung von beruflicher Erfahrung (APL), die in den Niederlanden angewandt wird, spiegeln den beiden Referenten zufolge in signifikanter Weise den Versuch dieses Ausgleichs wieder:

(a) Validierung nach standardisierten Kriterien

(b) authentische Evaluierung, durch Beobachtung bei Arbeitsabläufen

(c) Übereinstimmung zwischen dem Arbeitsprozess und der Evaluierungsmethode

(d) Transparenz: Die Menschen müssen alles über das zu durchlaufende Verfahren wissen

(e) Zugänglichkeit im Hinblick auf das Verfahren und die Finanzierung

Was schließlich die Perspektiven der Verfahren zur Validierung von Berufserfahrung in den Niederlanden angehe, so sei die beste Methode für ihre Entwicklung, an der Basis zu beginnen und von dort den Gipfel zu besteigen. Die einzelnen Menschen, Kandidaten, Ausbilder, Personalchefs und einzelne Arbeitgeber seien die besten Fürsprecher des Systems. Arbeite man auf globaler Ebene, so laufe man Gefahr, die einzelnen Menschen zu übersehen, was das gesamte Verfahren gefährde.

12.2.2. Allgemeine Diskussion über die Evaluierungsmethoden

Die Diskussionsbeiträge kreisten im Wesentlichen um vier Hauptaspekte. In der Folge haben wir die verschiedenen Beiträge nach diesen vier Themen geordnet und zusammengefasst:

(a) Unsere Sichtweise der Validierung von Berufserfahrung orientiert sich zu sehr am herkömmlichen Unterrichtssystem

(b) Die Technologie der Chipkarten (smart cards).

(c) Warum sollen nicht formale Kompetenzen überhaupt zertifiziert werden?

(d) Die Legitimität von Kompetenzportfolios als Validierungsinstrumente.

Wir sind zu konservativ, zu sehr auf die herkömmlichen Bildungssysteme bezogen

Riel Miller

Er hat den Eindruck, als würden wir die Zertifizierungen an den Stellen einführen, wo wir glauben, dass wir zu einer Zertifizierung in der Lage sind. Doch sollten wir vielmehr da zertifizieren, wo es den Bedarf und die künftigen Arbeitsplätze gibt.

Wir bewegten uns hauptsächlich auf eine berufliche Zertifizierung zu. Wir täten dies mit größter Genauigkeit und Vorsicht, indem wir vor allem darauf achteten, dass die Zertifikate

beruflichen Kriterien oder Standards entsprechen. Doch gebe es noch einen ganz anderen Bereich, der mit der Weiterentwicklung des Internet zusammenhänge, mit der Wissensgesellschaft, mit dieser sich entwickelnden Gesellschaft, wo sich die Wirtschaft auf Projekte gründe und in der die Art der Validierung und der Zertifizierung, die man brauche, vielleicht nichts mit beruflichen Kriterien oder Standards zu tun habe.

In diesem Rahmen werde sicherlich keine formale Zertifizierung benötigt. Die simple Zustimmung durch eine dritte Partei könne ausreichen. Dies führe uns auf das zurück, was Juan María Menéndez Valdés über die Validierung allgemeiner Kompetenzen gesagt hat.

Was wir brauchen, so meint Riel Miller, ist sicherlich eine Verschiedenartigkeit der Ausbildungsniveaus. Nicht alle Berufe, nicht alle Aufgaben erforderten das gleiche Maß an Stabilität bei der Zertifizierung. Er fürchtet, dass das, was bislang vorgestellt wurde, nicht flexibel genug sei, nicht weit genug in die Zukunft blicke und sich zu sehr an die Bildungsinstitutionen anlehne.

Man könne sich fragen, ob – und dies sei vielleicht eher in dem amerikanischem Modell begreifbar – ein auf Wettbewerb beruhendes System ("Ich biete die Zertifizierung als Geschäft an, Sie kaufen mein Zertifikat") nicht einer größeren Verschiedenartigkeit, unterschiedlichen Formen der Validierung und Zertifizierung sowie Formen, die nicht ausschließlich am Schulsystem orientiert sind, Genüge leisten könnte.

Donal Kerr

Donal Kerr ist der Auffassung, dass Riel Miller eine neue Dimension in die Debatte eingeführt habe. Seiner Meinung nach ist einer der Gründe, warum unsere Ansätze so konservativ sind, der, dass wir mit unseren Lehrern zusammenarbeiten und diese sofort jede Art von Zertifizierung angreifen, die weniger stabil ist als diejenigen, die sie selber anbieten.

Donal Kerr findet die Information von Petri Haltia interessant, dass in Finnland die Suche nach Bezugskriterien für die Zertifizierung der Berufserfahrung durch das Bildungsministerium erfolge. In Irland, wo sich die FÁS um die Erarbeitung von Kriterien bemüht habe, habe man alle Mühe, die Unterstützung des Bildungsministerium hierfür zu gewinnen. Zwar seien die Vertreter des irischen Bildungsministeriums stets auf der Suche nach Kompensationssystemen von 25 bis 50 Prozent und nach Brückenkursen, aber sie wehrten sich gegen die Verleihung von Zertifikaten für komplette Ausbildungen.

Hans Bauer ([48])

Er sieht einen Grundwiderspruch zwischen

([48]) Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München.

(a) der Tatsache, dass informellen oder nicht formalen Lernprozessen immer mehr Bedeutung beigemessen werde, was zu der Frage Anlass gebe, ob unser formeller Lernprozess nicht in die falsche Richtung geht, und

(b) der Tatsache, dass bei allem, was in dieser Agora bisher zu den verschiedenen Evaluierungsmodellen gesagt wurde, die Kriterien und Bezugspunkte am Ende immer dem formalen Ausbildungsprozess und den traditionellen Bildungsstandards entnommen seien.

Dies sei widersprüchlich, aber zugleich auch legitim. Der Widerspruch ergebe sich aus der Tatsache, dass eines der Hauptziele der Zertifizierung von Berufserfahrung darin liege, Bildungsdefizite dort auszugleichen, wo es wirklich Benachteiligte gibt, d.h. Menschen, die nicht in die offiziellen Kategorien unseres Berufssystems passen. Einer der zentralen Punkte sei es, ihnen neue berufliche Kompetenzen zu vermitteln.

Nikolaus Bley ([49])

Auf den Beitrag von Riel Miller bezogen betont Nikolaus Bley, dass, selbst wenn man einräume, dass es aufgrund der Beschäftigungsentwicklung gut möglich sei, dass es für etwa 20 Prozent der Bevölkerung eines Tages völlig unwichtig sei, ein Zeugnis zu haben, doch immer noch 80 Prozent der Bevölkerung übrig blieben, für die man sich interessieren müsse und die in Zukunft, sei es in 20 der 30 Jahren, immer noch einen genauso großen Bedarf an der Zertifizierung hätten, im Bereich der Dienstleistungen oder anderswo.

Für die große Masse der Bevölkerung, vor und nach der Ausbildung, sei die Weiterbildung wie auch die Weiterzertifizierung von wesentlicher Bedeutung.

Riel Miller

Riel Miller bestreitet nicht, dass es in der Wirtschaft der nächsten Jahre auch weiterhin Menschen geben wird, die in der industriellen Produktion arbeiten. Doch in der Wissensgesellschaft sei der dominierende Faktor nicht mehr die Industrie. Man müsse daher zweifellos an zwei politischen Fronten zugleich kämpfen und Antworten auf die folgenden zwei Fragen suchen:

(a) Wie kann das System, das wir heute kennen, dahingehend verbessert werden, dass Menschen ihre durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen anerkannt bekommen, ohne dass sie zurück auf die Schulbank müssen?

(b) Wie können wir uns auf die Wirtschaft der Zukunft vorbereiten, nämlich auf die des Wissens, die entscheidend für das Wachstum und die Schaffung von Wohlstand in den nächsten 25 Jahren sein wird?

([49]) Deutscher Gewerkschaftsbund – Bildungswerk

Chipkarten / smart cards

Donal Kerr

Donal Kerr wundert sich, dass das Travistock Institute über keine konkreten Erfahrungen mit Kompetenz-Chipkarten in Europa berichtet hat, und fragt die Vertreter des Teams, ob sie welche gemacht hätten. Er präsentiert sodann die von der FÁS herausgegebene Karte: das nationale Handwerkszertifikat, das für handwerkliche Qualifikationen verliehen wird, die in der Werkstatt während der Arbeit erworben wurden. Die Karte sieht aus wie eine Kreditkarte. Sie wird dem Inhaber im gleichen Moment wie das komplette Zertifikat in Papierform verliehen. Sie wird vom Inhaber unterschrieben, enthält aber keine Informationen auf Magnetstreifen, ganz einfach, weil die Unternehmer kein Lesegerät hierfür haben, und wenn sie es eines Tages hätten, so glaubt Donal Kerr, habe sich die Technologie bis dahin sicherlich verändert.

Was die internationale Dimension angeht, so hat sich die FÁS darauf beschränkt, den Inhalt der Karte in vier Sprachen zu liefern: Deutsch, Englisch, Französisch, Irisch.

Jens Bjørnåvold

Immer noch im Zusammenhang mit den Aktivitäten des Travistock Institute bleiben auch für Jens Bjørnåvold einige Fragen offen. Ihn interessieren eine ganze Reihe von Fragen über die Technologie der Chipkarten als Informationsträger, von denen er gehofft hatte, dass sie angeschnitten würden: Ist es möglich, nicht formale Kenntnisse und Fähigkeiten, die evaluierte und anerkannte Berufserfahrung auf einer Chipkarte oder mit anderen elektronischen Mitteln zu speichern? Wo liegen die Grenzen dieser Speichermethode? Es müsse sehr wohl einige Grenzen geben, und Jens Bjørnåvold meint, dass es wichtig sei, diese aufzuzeigen und zu sagen, wann und wo andersartige Methoden angewandt werden müssten. Wo verläuft die Grenze zwischen der automatisierten Zertifizierung der smart card und komplizierteren, auf den Dialog und das Kompetenzportfolio gegründeten Evaluierungsformen, wie sie Anne-Marie Charraud, Marian Nieskens oder Ruud Klarus vorgestellt haben? Diese Grenze sei sehr bedeutend.

Kari Hadjivassiliou

Kari Hadjivassiliou verweist darauf, dass sie ihren Beitrag mit einem Appell an die Klugheit beendet habe, hinsichtlich der Art, die Kompetenzen zu definieren und die durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen zu messen und vor allem aber hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Art der Messung von praktischen und von theoretischen Kompetenzen. Das Team des Travistock Institute sei sich dieser Grenzen durchaus bewusst und betrachte die Anwendbarkeit der smart card äußerst zurückhaltend. Dafür hätten die Mitglieder des Teams die Frage von einem agnostischen Standpunkt aus angehen und einfach herausfinden wollen, ob es anwendbar sei oder nicht.

Sie klebten nicht an der Vorstellung, dass die neuen Technologien die besten seien und die Chipkarte alle Probleme der Anerkennung und Zertifizierung von Berufserfahrung lösen werde.

Barbara Jones

Barbara Jones äußert sich verärgert über die Frage von Donal Kerr bezüglich der Existenz von Kompetenzausweisen, smart cards usw. in Europa. In der Tat hätten sie in Europa keine Tests durchgeführt.

In den Vereinigten Staaten dagegen hätten sie eine Liste der smart cards, edu-cards u.a. erstellt, die in dem Projekt untersucht werden sollten. Sie stellt noch einmal heraus, dass das Travistock Institute insgesamt recht skeptisch gegenüber der Verwendung der Medien für den Kompetenzbereich sei. Wenn man aber die Vorschläge von O*NET anwende, das in der Hauptsache versucht, Berufsgruppen nach ihrem Grad der Verwandtschaft zusammenzustellen, und die Standards in der Weise analysiert, dass die Inhalte und die untergeordneten, für die geforderten Kompetenzen charakteristischen Attribute, deutlich werden, so sei dies etwas anderes: So etwas gebe es nicht in Europa. Es ergebe sich daraus nicht die Notwendigkeit einer Kompetenzkarte. Letztlich sei die Verwendung des Terminus smart card etwas irreführend. Es gebe die Tendenz, diesen Terminus für alle Medien zu verwenden, die mit Kompetenz zu tun haben, was zweifellos übertrieben sei.

Hans Bauer

Bezüglich der Frage von Jens Bjørnåvold nach der Grenze zwischen automatisierter Zertifizierung und anderen Validierungsformen vertritt Hans Bauer die Ansicht, dass man in dem Maße, wie sich die beruflichen Kompetenzen mit rasender Geschwindigkeit entwickelten, jedes Mal, wenn man einen auf hoher Ebene ausgearbeiteten Referenzstandard definiert habe, dieser schon nicht mehr aktuell sei. Dies werfe erneut die Frage nach der informellen Kompetenz auf, die noch immer wichtiger als die anerkannte und akkumulierte Kompetenz sei.

Über diese Art informeller Kompetenz, die stets aktueller sei, brauche man nicht zu streiten. Das Thema wurde ein wenig im Rahmen der Diskussion um die allgemeinen Kompetenzen angesprochen: die Fähigkeit zu antizipieren, Intuition, assoziatives Denken usw., die in Zukunft eine entscheidende Rolle sowohl im industriellen Prozess wie im Dienstleistungssektor spielen werden.

Doch gebe es hier eine ganze Reihe von Kompetenzen, die absolut nicht objektiver Natur sondern im Gegenteil subjektiv seien, und diese Kompetenzen seien nun wirklich nicht auf eine Magnetkarte (smart card) übertragbar.

Bedeutung der Zertifizierung

Ruud Klarus

Ruud Klarus geht auf die Bedeutung von Diplomen und Zertifikaten ein. Die in den Niederlanden durchgeführten Untersuchungen über die Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt unterstrichen diese Bedeutung. Es gebe verschiedene Gründe als Erklärung dafür, warum die Menschen eine Stelle finden oder nicht. Am größten seien die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wenn man jung, männlich und weiß ist. "Kommen Sie dagegen aus einem benachteiligten sozialen Milieu, sind Sie eine Frau oder Ausländer usw., so sind das einzige, was Sie beeinflussen können, ihre Zeugnisse. Das einzige, was Sie tun können, um Ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, ist, Zeugnisse zu erwerben. Und es gibt Bereiche, in denen dies wichtiger ist als anderswo: Es ist wichtiger, um im Gesundheitswesen zu arbeiten, als rund um das Internet", ist Ruud Klarus überzeugt.

Éric Fries Guggenheim

Bislang habe man von der Validierung der beruflichen Erfahrung hauptsächlich im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit gesprochen, und dies sei durchaus eine der Hauptmotivationen. Doch sei das menschliche Wesen ein Ganzes, das man nicht in Scheiben schneiden könne. Der Zugang zu einem Arbeitsplatz, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen hätten Auswirkungen auf die anderen Facetten des Lebens, z.B. auf die staatsbürgerliche Gesinnung und das Familienleben. Und so könne insbesondere die Validierung der beruflichen Erfahrung durch ihre möglichen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Einzelnen und sein Verhältnis zum Wissen und zur Bildung einen stimulierenden Effekt auf die Ausbildung im Allgemeinen haben. Die Validierung beruflicher Erfahrungen sei daher ein wirkungsvolles Werkzeug im Kampf gegen den Bruch der Gesellschaft, da sie es ermögliche, die Arbeitnehmer wieder in die Unternehmen und die Staatsbürger in die Gesellschaft zu integrieren, aus ihnen leistungsstärkere Arbeitskräfte, aber vor allem zufriedenere Staatsbürger zu machen.

Frage nach der Legitimität von Kompetenzportfolios anhand der niederländischen Erfahrung

Niels Jørgen Nordbøge

Niels Jørgen Nordbøge macht sich als Beamter Gedanken über die Rechte und die Beachtung der Rechtsmittel von Bürgern, die Gegenstand einer Evaluierung sind und mit dem Ergebnis nicht einverstanden sind.

Seine Frage richtet sich recht unmittelbar an die niederländische Delegation, da sich diese besonders für die individuelle Evaluierung mittels Portfolio interessiere. Die vom STOAS durchgeführten Arbeiten seien professionelle Arbeiten, die den größten Respekt verdienten. Doch welchen Status hat STOAS? "Ist es eine private, eine öffentliche oder eine

halböffentliche Einrichtung?", fragt er sich Die gleiche Frage könne man sich bei den Einrichtungen stellen, die die etwaigen smart cards ausstellen. Die zweite Frage in diesem Zusammenhang sei: Was kann der Einzelne tun, wenn er mit dem Urteil nicht zufrieden ist?

Juan María Menéndez Valdés

Juan María Menéndez Valdés stellt ebenfalls die Frage nach dem Portfolio, insbesondere nach der Anzahl der bereits erstellten Portfolios, nach der Art der Infrastruktur, über die man verfügen muss, um es einzuführen, und danach, wer die Kosten für dieses Portfolio trägt. Die Anerkennung der Qualifikationen spiele in der Tat eine wesentliche Rolle in einem Land wie Spanien, dem Land Europas, welches das traurige Privileg hat, die höchste Arbeitslosenrate der Union aufzuweisen.

Ruud Klarus und Marian Nieskens

Sie erklären dazu, dass die Kompetenzportfolios gegenwärtig innerhalb des Bildungssystems erstellt würden. Die Mittel stammten von Auftraggebern, seien es Schulen, Unternehmen oder Arbeitsämter, je nachdem, wo das Kompetenzportfolio erstellt wird. Die Erfahrungen mit Kompetenzportfolios seien noch sehr frisch, und die Anzahl erstellter Portfolios halte sich in Grenzen. Es dürften ihren Schätzungen nach rund tausend sein.

Was die Befähigung, Zertifikate auszustellen, betreffe, so sei weder das CINOP noch der STOAS dazu berechtigt. Die Zertifikate würden von den regionalen Bildungsstätten unter Aufsicht der Institutionen verliehen, die für die berufliche Bildung auf nationaler Ebene zuständig sind. Mögliche Rechtswege gingen daher über diese Institutionen und die Bildungsverwaltung.

12.3. Voraussetzungen für einen Erfolg der Validierung von beruflichen Erfahrungen

12.3.1. Vorbemerkungen

Jens Bjørnåvold (Cedefop): Die Frage der Legitimität

Nach der Ansicht von Jens Bjørnåvold ist die Frage der Evaluierung und der Anerkennung nicht formaler Kenntnisse und Fähigkeiten keine rein technische oder instrumentelle Frage, die auf die Verleihung der Zeugnisse verweist. Es sei wirklich eine Frage der Transformation der "Werte", die von den im Wesentlichen betroffenen Parteien als legitim anerkannt werden: Staaten, Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Familien.

Die Frage der Legitimität des Evaluierungs- und Anerkennungsverfahrens von nicht auf formalen Wege erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten ist für ihn von entscheidender

Bedeutung. Die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Methoden der Evaluierung und Anerkennung spielten sicherlich eine wichtige Rolle, doch wenn die Validierung der beruflichen Erfahrungen an sich von den anwesenden Parteien als irrelevant betrachtet werde, so sei sie – so gültig und verlässlich sie auch sein möge – am Ende ein sinnloses Unterfangen, und es sei besser, die dafür verwendeten Ressourcen zu sparen.

Die Metapher des Geldes hält Jens Bjørnåvold hier für hilfreich. So wie sich der Wert des Geldes weder am Wert des Papiers noch an der Qualität des Drucks messe, sondern am Vertrauen, das ihm die Menschen entgegenbringen (Papiergeld), so bemesse sich der Wert der Zertifizierung von Berufserfahrung vor allem an ihrer gesellschaftlichen Anerkennung, an ihrer Legitimität.

Um also ein Vertrauen in die Zertifizierung von Berufserfahrung herzustellen, müsse man Dritten gegenüber gewährleisten, dass diese Dokumente ein wirkliches Abbild von nutzbringenden Kompetenzen sind.

Laut Jens Bjørnåvold muss dies in einer sich ergänzenden Bewegung in zweierlei Richtung geschehen:

(a) von oben nach unten (top-down), wobei der Staat, d.h. die Bildungsbehörden diese Zertifikate und Diplome ausstellen, wie sie es immer getan haben, jedoch in permanenter Absprache mit den Hauptabnehmern, den Arbeitgebern und Arbeitnehmern;

(b) von unten nach oben (bottom-up), wobei die einzelnen Unternehmen und die Branchen Übereinkommen treffen, in denen die Normen und Kompetenzstandards des jeweiligen Sektors definiert werden.

In beiden Fällen stelle sich bei der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen auch die Gehaltsfrage. In dem Maße, wie die Anerkennung von nicht formalen Kompetenzen auf legitime Weise reelle Werte widerspiegele, die in dem einzelnen Menschen Gestalt annehmen oder von ihm getragen werden, sei die Frage nach einer Gehaltserhöhung, der Veränderung der Position im Unternehmen oder von neuen Einstellungsmöglichkeiten ebenso legitim und dürfe nicht übergangen werden.

So werde die Bedeutung ersichtlich, die darin liege, zu gewährleisten, dass die Dokumente zur Bescheinigung von validierten Kompetenzen auch das wirkliche Abbild von nutzbringenden Kompetenzen sind. Dann erst, und wirklich erst dann, stehe man vor dem technischen Problem der Standardisierung: Wie schafft man es, gute Informationen zu liefern?

José Danilo (CFDT): Politische, wirtschaftliche und soziale Anforderungen der Validierung von Berufserfahrung

José Danilo hält die Erfahrungen mit der Evaluierung von informell erworbenen Kompetenzen noch für zu jung und, zumindest in Frankreich, für sehr beschränkt.

Die Bewertung der Kompetenz eines Menschen geschieht seiner Ansicht nach noch immer in erster Linie über ein Diplom. Auch wenn dieses Modell für die im Rahmen der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen relativ gut geeignet sei, so eigne es sich doch nur schlecht für die Validierung neuer Kompetenzen, die im Rahmen einer Berufstätigkeit erworben wurden, und erst recht nicht für weniger formelle Situationen wie Verbands- oder Gewerkschafts-aktivitäten.

Seit Beginn der siebziger Jahre sei die berufliche Bildung ein wichtiges gesellschaftliches Thema geworden. Die Resultate hingegen seien, wenn auch nicht zu vernachlässigen, doch nach wie vor unzureichend. Dies vor allem, weil gerade die Arbeitnehmer mit einem geringen Qualifikationsniveau von den diversen Bildungsmaßnahmen, die durchgeführt wurden, zum großen Teil nicht erfasst würden.

Die habe die Politik der Arbeitnehmerweiterbildung mehr und mehr dazu veranlasst, den Ansatz eines Qualifikationswegs zu verfolgen, bei dem einer der Ausgangspunkte die Anerkennung der Berufserfahrung sei.

Die gestellte Anforderung sei die lebenslange Weiterbildung, und es liege in der Verantwortung der Sozialpartner, die für die Erreichung dieses Ziels erforderlichen Bedingungen zu schaffen. Für José Danilo stehen wir vor einer Auseinandersetzung, in der die Anerkennung der Berufserfahrung zugleich die Mobilität und den sozialen Zusammenhalt, die für beide notwendig seien, bedinge.

In Frankreich, so berichtet er, hätten die Arbeitgeber (MEDEF) selber einen neuen Diskurs über Kompetenzen in Gang gesetzt, wobei sie sich gewiss sehr an der Rentabilität und der Flexibilität ausrichteten. Ein Mehr an Kompetenzen werde vom MEDEF als Mittel angesehen, um das Profil des Einzelnen dem Unternehmenskontext anzupassen, als Vorbereitung auf eine lebenslange berufliche Mobilität und die Steigerung der Produktivität. Und wenn die Arbeitgeber die Rolle der Unternehmen im Aufbau von Kompetenz auch in den Vordergrund stellten, so setzten sie doch in hohem Maße auf die Verantwortung des Einzelnen und die Neugestaltung der Arbeitsorganisation.

Vom gewerkschaftlichen Standpunkt aus betrachtet, sei es von wesentlicher Bedeutung, die gegenwärtig eingeführten neuen Formen der Validierung von Berufserfahrung zu analysieren, um zu sehen, ob sie wirklich in der Lage sind, Kompetenz zu valorisieren. Die Frage der Gewerkschaften gehe dahin, welchen Gebrauch man von diesem oder jenem Validierungsinstrument machen wird und welche wirtschaftlichen und sozialen Gründe ihre allgemeine Verbreitung vorantreiben werden.

Eines der Kernprobleme in der Diskussion ist für ihn die Gefahr des Verschwindens des kollektiven Rahmens im Bereich des Job-Managements. Man sehe sehr wohl die Veränderungen, die sich aus einem Personalmanagement ergeben würden, in dem das Kriterium der Qualifikation durch eine Logik der Kompetenz ersetzt würde. Diese Entwicklung würde zur einer Personalisierung der Arbeitsverträge führen, was aus

gewerkschaftlicher Sicht nicht wünschenswert sei. Dagegen berge die Valorisation des Einzelnen, auf den kollektiven Rahmen übertragen, eine neue Dynamik in sich.

Überdies müssten die Gewerkschaften in der Sorge um Transparenz ebenfalls über die Kohärenz der unterschiedlichen Systeme der Ausbildung/Validierung/Anerkennung nachdenken. Den Sozialpartnern komme eine bedeutende Regulierungsfunktion zu, doch lassen die Gewerkschaften seiner Ansicht nach den Arbeitgebern und den öffentlichen wie privaten Bildungseinrichtungen allzu oft freie Hand beim Einsatz der Bildungssysteme.

Letztendlich bedürften die gewerkschaftlichen Praktiken einer Erneuerung, um Bedingungen und ein Umfeld zu fördern, die für die Arbeitnehmer einen Anreiz darstellen, die Validierung in Anspruch zu nehmen und ihre Qualifikationen zu verbessern. Sie sollten die Arbeitsorganisation als Voraussetzung für die Schaffung von Kompetenzen begreifen. Sie sollten, so realitätsnah wie möglich, über die Auswirkungen der Validierung von Kompetenzen auf die Gehaltsstufen neu verhandeln. Sie sollten, so fordert José Danilo, den Teilbereich "Validierung Ausbildung" aus dem Leben des Einzelnen in die allgemeinere Problematik der Reduzierung der Arbeitszeit integrieren.

12.3.2. Diskussion über die wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen der Validierung von Berufserfahrung und über deren Legitimität

Für Riel Miller geht es im Wesentlichen darum, auf welche Weise in einem Prozess der Investition in Humankapital Signale ausgesendet werden. Der Vergleich mit dem Geld erscheint ihm daher interessant.

Doch müsse man hier weiter blicken. Das Geld werde nicht immer nur durch den Staat und auch nicht nur die Banken produziert, es werde auch durch die Einzelnen in Umlauf gebracht.

Er knüpft an dieser Stelle an seinen Beitrag vom ersten Tag der Agora V an. Warum könne man sich nicht einfach über die Tatsache einigen, dass die Zertifizierung etwas sei, das von jeder autorisierten, dazu ermächtigten Person vorgenommen werden könne, fragt er. Und warum lasse man nicht einfach den Markt die verschiedenen Zertifizierungstypen testen, um festzustellen, welche nützlich sind und welche nachgefragt werden, von Arbeitgeber- wie Arbeitnehmerseite?

Hier sieht er die Parallele zum Geld. Wie im Falle des Geldes bestehe die Rolle des Staates darin, die Initiative zu ergreifen und einen Rahmen zu schaffen.

Wenn man sich der Finanzmetaphorik bedienen wolle, so sei das Geld überdies nicht das am besten passendste Aktiv. Eine Immobilie sei ebenfalls ein Aktiv, und es gebe hier mehr Parallelen zum Humankapital als beim Geld. Geld sei etwas sehr Flüssiges, was beim Humankapital überhaupt nicht so sei. Humankapital sei stets schwerer in ein Kauf- oder Verkaufsobjekt zu verwandeln, und es brauche viel mehr Zeit, es zu schaffen, als es bei simplen Liquiditäten der Fall sei.

Doch abgesehen von diesem Vorbehalt hält er die Parallele für sehr interessant, vor allem in Bezug auf die Rolle des Staates. Sie werfe Fragen auf, die denen des Finanzsektors sehr ähnlich seien, wenn man die Fragen der gesellschaftlichen Gleichheit berühre. "Wie kann man den Finanzsektor für Menschen öffnen, wenn sie nur über knappe Mittel verfügen?", fragt er sich.

Die Rolle des Staates sei sehr interessant und überaus wichtig, was die Öffnung des Zugangswegs zur Validierung der Kompetenzen betreffe. Die Parallele sei daher sehr geeignet. Dennoch, und nach allem, was bisher in dieser Agora V gesagt wurde, hat Riel Miller sehr wohl den Eindruck, dass man sich in Richtung eines staatlichen Monopols orientiere und dazu neige, einheitliche und standardisierte Modelle aufzuerlegen. Dies führe uns weg von der Diversität und der Differenzierung, welche die Konkurrenz möglich mache, wenn man das Verfahren der Zertifizierung für den Markt öffnete. "Um zur Metapher des Geldes und der Finanzen zurückzukehren: Wenn nur die Staatsbanken sagen könnten: "Das ist gut, und das ist schlecht.", so hätte man schnell gemerkt, dass die Wirtschaft auf diese Weise nicht so gut funktioniert", schließt Riel Miller seinen Beitrag.

Éric Fries Guggenheim reagiert auf den Beitrag von Riel Miller.

Es sei wahr, dass es verschiedene Arten von Akteuren und Institutionen gebe, die Geld in Umlauf bringen.

"Ein von einem Einzelnen ausgestellter Wechsel, das ist eine Währung. Aber all diese Währungen haben in unserem System nur deshalb einen Wert, weil es einen einzigen Bezugspunkt gibt, nämlich die nationale Währung und jetzt in Europa den Euro. Ein Euro ist ein Euro, egal, ob er von der Banque Nationale de Paris, der Volksbank oder der Europäischen Zentralbank ausgegeben wurde", unterstreicht Éric Fries Guggenheim

Dies sei das Bedeutsame in der Metaphorik von Jens Bjørnåvold. Die Zertifikate müssten von allen in dem betreffenden geographischen Raum anerkannt werden. Und wie beim Geld müssten sie einen gesellschaftlichen Zweck erfüllen. Es reiche nicht, sie auf individueller Ebene auszustellen. Überdies sei es absolut unakzeptabel, verschiedene Arten von Zertifikaten zu haben, die am Ende den Einzelnen kennzeichnen.

"Gibt es eine Art von Zertifikat, das an Jugendliche mit geringer Schulbildung verliehen wird, so erkennt man damit an, dass sie etwas gelernt haben. Man gibt ihnen ein Papier, und was geschieht? Sie haben das Papier, das Jugendliche mit geringer Schulbildung erhalten, und wenn sie sich bei einem Arbeitgeber vorstellen, so muss er nur das Papier sehen, um zu wissen, dass er einen Jugendlichen mit geringer Schulbildung vor sich hat. Dies ist aber nicht unser Ziel", warnt er.

Was uns im Zusammenhang mit der Zertifizierung und insbesondere mit der Validierung von Berufserfahrung interessiere, sei, dass ein Jugendlicher mit geringer Schulbildung, der über Kompetenzen und Kenntnisse verfügt, diese Kompetenzen und Kenntnisse anerkannt bekomme, und dass es ihm auf diese Weise ermöglicht werde, Zertifizierungen zu erhalten,

die der wirklichen, der einzigen guten Währung, der Einheitswährung entsprechen. Das heißt, dass er wieder neu in einen allgemeinen Bildungsprozess eintreten und möglicherweise auf dem Arbeitsmarkt eine Stelle finden kann, die seinen Kenntnissen und Fähigkeiten entspricht.

"Wie kann Riel Miller überdies in Betracht ziehen, Zertifizierungen zu verkaufen?", fragt Guggenheim. Die Zertifizierung bescheinige eine Kompetenz, die eine ganz persönliche Qualität darstelle. Wie könne man in Betracht ziehen, einen Qualitätsnachweis zu verkaufen? Die Qualität verweise auf einen sozialen und kulturellen Rahmen, auf ein kollektives Urteil. So etwas sei nicht verkäuflich. Genau hier liege übrigens die Gefahr des Kompetenzbegriffs, und Éric Fries Guggenheim schließt sich an diesem Punkt den Überlegungen José Danilos an. Die Unternehmer haben nur eine Idee, so seine These, nämlich die Anerkennung der individuellen Kompetenz und nichts weiter. Warum? Weil die Unternehmer seiner Ansicht nach in neoklassischer Weise denken." Sie denken, man müsse die Arbeit nach ihrer Grenzproduktivität entlohnen. Aber glücklicherweise laufen die Dinge in unseren Systemen bislang nicht so. Alles bewegt sich im Rahmen der Tarifverhandlungen, die ihrerseits den Begriff der Qualifikation bevorzugen. Alles bewegt sich im Rahmen gewisser Grundsätze, die dafür sorgen, dass der Unternehmer am Ende einem Arbeitskollektiv gegenübersteht. In diesem Kollektiv sind manche produktiv, andere weniger, manche sind schnell, andere langsamer, manche sind intelligent und andere dumm. So ist es in allen gesellschaftlichen Gruppen", ist Guggenheim überzeugt.

Der Vorteil des Qualifikationsbegriffs bestehe darin, dass er Zugang zum Arbeitskollektiv schaffen wolle, dass dem Inhaber der Zertifizierung das Recht auf einen Platz im Unternehmen, der Organisation usw. zuerkannt werde, unabhängig davon, wie seine wirkliche Kompetenz in Bezug auf die übrigen Mitglieder des Kollektivs aussehe. Das Kollektiv sei dasjenige, das produziert, und in Abhängigkeit seiner Qualifikation habe man Anspruch auf einen Teil dieses Produktes, und zwar unabhängig von den persönlichen Qualitäten, ob man nun eine "lahme Schnecke" oder "Sprintmeister" sei. Diesen Punkt hält er für ganz wesentlich. Der Begriff der Qualifikation sei ein integrativer Begriff. Der Begriff der Kompetenz aber sei ein diskriminierender Begriff. Lege man den Nachdruck auf das Streben nach Kompetenz, so treibe man die Auflösung der gesellschaftlichen Substanz voran und fördere den individuellen Kampf ums Überleben. Gerade das systematische Streben nach Effizienz und nach Produktivität führe am Ende zum völligen Verlust der menschlichen Werte in unseren westlichen Gesellschaften, fürchtet Guggenheim und folgert:

"Wenn wir heute so große Probleme haben, vor allem mit den Jugendlichen in den Städten, so liegt dies genau an der Tatsache, dass es immer mehr Ausgrenzungen gibt, die aus dem unbedingten Streben nach Wettbewerbsfähigkeit, nach individueller Rentabilität und persönlichem Vorteil entspringen und auf Kosten der Solidarität, der gemeinsamen Verpflichtung und der Tarifverhandlungen gehen."

Riel Miller erwidert darauf, dass die Besorgnis von Éric Fries Guggenheim zwar begründet, aber dennoch falsch sei. Die Existenz einer einzigen Rechnungseinheit sei keine Garantie für die Achtung der sozialen Rechte und auch nicht für Transparenz, auch wenn sie dazu

beitragen könne. Eine einzige Rechnungseinheit werde die Menschen niemals daran hindern, zwischen denen, die kreditwürdig sind, und denen, die es nicht sind, zu unterscheiden. Auch würden Banken so nicht daran gehindert, rote Listen zu führen, usw.

Es sei heute in der Tat so, dass die Menschen nicht wirklich ein Recht auf die Anerkennung ihres Humankapitals haben, sofern dies nicht über das Monopol des Staates geschehe. Laut Riel Miller gibt es eine Art implizite geheime Absprache zwischen Staat und Arbeitgebern bei der Weigerung, den Menschen ihr Humankapital anzuerkennen, "denn, wie Jean Michel Joubier es ausgedrückt hat, wenn man seine Arbeitskraft auf dem Markt verkauft, wenn das Humankapital anerkannt wird, so befindet man sich in einer besseren Position." Es sei eine sehr radikale Position, zu sagen, dass wir Systeme zur Anerkennung des Wertes von Humankapital entwickeln müssten, denn bislang habe sich der größte Teil des Kapitals immer in den Händen der Reichen, des Banken und des Staates befunden.

Für Riel Miller ist daher wichtig, nicht auf die Frage der Einzigartigkeit der Maßeinheit und der staatlich garantierten Einheitswährung hereinzufallen. Für ihn besteht die Anforderung darin, am Ende eine Diversität zu schaffen, welche die Diversität der menschlichen Verhältnisse widerspiegelt. Und er hält es für sehr unwahrscheinlich, dass eine staatlich dominierte Einrichtung, ein standardisiertes Prioritätensystem, in der Lage sein soll, dieser menschlichen Diversität zu entsprechen und das Humankapital, welches unser größter Reichtum sei, voll und ganz anzuerkennen.

Maria Hélène Ska (Verband der christlichen Gewerkschaften Belgiens) meint daraufhin, dass es entscheidend sei, eine Kohärenz zwischen dem System der Qualifikationen und dem der Beschäftigung zu erhalten. Es sei allerdings gerade die Aufgabe des Staates, Kohärenz zu schaffen und dafür zu sorgen, dass die Wege des Einzelnen von allen beteiligten Akteuren richtig interpretiert werden könnten. Man könne nicht leugnen, dass sich die Anzahl der Operierenden in unseren modernen Gesellschaften vervielfacht habe. So gebe es heute eine ganze Reihe von Zertifizierungen, die von Privatfirmen ausgestellt werden, vor allem auf dem Gebiet der Informatik. Diese hätten überdies im Allgemeinen eine recht kurze Lebensdauer. Ohne die Intervention des Staates und die der Sozialpartner, um für ein wenig Kohärenz zu sorgen, würde das System völlig undurchsichtig, glaubt Marie Hélène Ska.

Durch sein Einschreiten zugunsten der Kohärenz erfülle der Staat eine seiner Hauptaufgaben, nämlich die Gewährleistung des sozialen Zusammenhaltes.

Nun stelle sich die Frage, welche die legitime Autorität zur Regulierung im Bereich der Validierung von Kompetenzen ist. Für Marie Hélène Ska ist dies eine überaus wichtige Frage, denn gerade auf dieser Ebene sieht sie die Verbindung zu den Eingruppierungen, den Tarifvereinbarungen und den Gehältern. Es sei offensichtlich, dass der Staat und die Sozialpartner Abnehmer seien. Weniger offensichtlich sei, an welcher Stelle die Regulierung erfolgen solle. In Belgien zum Beispiel falle die Berufsausbildung in die Zuständigkeit der Regionen, Tarifvereinbarungen und Arbeitsrecht aber lägen in nationaler Zuständigkeit, und darüber gebe es noch die europäische Ebene. "Auf welcher Ebene kann man, soll man also eine Regulierung einführen?", fragt sie.

Burkart Sellin zufolge ist die Frage, welche Instanz legitimerweise für die Anerkennung und die Validierung der Berufserfahrung zuständig sein soll, eine der Kernfragen der Diskussion.

Wenn ein Teil des staatlichen Monopols in Frage gestellt werde, wie in Frankreich mit dem Gesetz vom 1971, wo ein großer Teil der staatlichen Vorrechte den Sozialpartnern übertragen wurde, so könne man Veränderungen beobachten, die sich auch auf andere Bereiche des staatlichen Monopols auswirken.

Wenn also das Recht auf die Ausstellung anerkannter Qualifikationen, die denen des formalen Systems gleichwertig sind, diese ergänzen oder ersetzen, anderen Einrichtungen übertragen werde, so führe dies zu einer Minderung der Vertretungsgewalt der vorhandenen formalen Einrichtungen, zum Beispiel dem Ministerium für nationale Bildung in Frankreich oder den Kultusministerien der Länder in Deutschland, deren Exklusivmonopol für die Ausstellung von Diplomen hierdurch zum Teil in Frage gestellt werde.

Genau dies vollziehe sich bereits mit der europäischen Ebene, die noch dazu komme. Es gebe eine doppelte Bewegung in zweierlei Richtungen, was den Abbau der staatlichen Souveränität betreffe: von unten nach oben auf der Ebene der Mitgliedstaaten, und von oben nach unten auf der Ebene der Nationalstaaten, wo sich die Zuständigkeiten auf die Regionen und den lokalen Behörden verlagerten.

Auf jeder dieser Ebenen stelle sich nun, mit einem unterschiedlichen Abstraktionsgrad, die Frage, wie und durch wen die Kriterien, die Profile, auf deren Grundlage wir differenziert, mit unterschiedlichen Inhalten und unterschiedlichen Akteuren (privaten, öffentlichen oder gemischten) handeln können, festgelegt werden sollen.

Das Entscheidende sei, am Ende das gemeinsame Ziel zu definieren. Kennzeichnend für unsere Zeit sei jedoch die Unfähigkeit der Sozialpartner und der Politik, auf nationaler, regionaler wie lokaler Ebene, ihren Aufgaben und Verpflichtungen nachzukommen.

Dies ist für Marie Hélène Ska einer der wichtigsten Punkte. "Wir müssen folglich über Strukturen nachdenken, mit denen die Frage, welche Methoden und Instrumente mit den heute veränderten Anforderungen im Prozess der Validierung von Berufserfahrungen vereinbar sind, in Angriff genommen werden kann. Welche Instrumente, welche Methoden müssen wir – ausgehend von dem Existenten – hierzu verändern oder neu entwickeln, um den Prozess der Formulierung der Bedürfnisse und Kriterien zu begleiten, und zwar so, dass sie nicht nur plausibel, sondern auch legitim erscheinen? Wie können wir zum Erfolg des Validierungsverfahrens beitragen, und zwar sowohl in technischer (professioneller) Hinsicht als auch auf der Ebene der mannigfaltigen und allgemeineren Gesamtanforderungen, die sich auf die Werte, die Persönlichkeitsmerkmale und die sozialen Kompetenzen beziehen?," fragt sie.

Jean-Michel Joubier (CGT) ist der Ansicht, dass man bei der Diskussion um die Validierung von Berufserfahrung den Teil der Öffentlichkeit, der am unmittelbarsten betroffen ist, nicht aus dem Blick verlieren dürfe.

Heute seien es die von gesellschaftlicher Ausgrenzung Betroffenen, die am meisten an der Einrichtung von Systemen für die Validierung von Erfahrungen (die noch über die in stärkerem Maße begrenzte Validierung der Berufserfahrung hinausgehen) interessiert seien. Es seien diejenigen, die tatsächlich durch die Maschen der verschiedenen, in ihren Ländern existierenden Zertifizierungstypen gefallen sind, sei es bei der Erstausbildung oder bei der Weiterbildung.

Eine Reflexion über die Validierung von Erfahrungen, die jeden und alle Teile der Öffentlichkeit betrifft, und die Anerkennung ihrer Entwicklung oder ihrer persönlichen Wege im Rahmen der lebenslangen Weiterbildung hält er für mehr als notwendig. Umso mehr als sich die politische Diskussion heute um die Frage drehe, was man tun kann, um den Ausgegrenzten, den unter großen Schwierigkeiten leidenden Bürgern, Werkzeuge an die Hand zu geben, die ihnen aus ihrer Lage heraushelfen.

Die Validierung ist demnach für Jean-Michel Joubier eine gesellschaftliche Anforderung, und zwar in dreierlei Hinsicht:

(a) Sie soll dem Einzelnen ermöglichen, dass er für das, was er ist und was er weiß, anerkannt wird; und er muss in die Lage versetzt werden, mit einem potenziellen Arbeitgeber zu verhandeln.

(b) Sie soll den Berufstätigen die Voraussetzungen für eine wahre Mobilität liefern, selbst wenn dies ohne große Erwartungen geschieht und wir wissen, dass die Mobilität bei uns vor allem eine erzwungene Mobilität ist.

(c) Schließlich, aber wirklich erst an letzter Stelle, soll sie dem Einzelnen den Zugang zu einer Weiterbildungsmaßnahme erleichtern. Vor allem soll er dabei nicht Dinge wiederholen müssen, die er schon beherrscht. Und dies hat monetäre Auswirkungen.

Die Anforderungen sind für Jean-Michel Joubier somit in erster Linie sozialer Natur. Dennoch habe dies sehr konkrete wirtschaftliche Konsequenzen. Denn wenn die Validierung zu einer anerkannten und von den Unternehmen als rechtmäßig erachteten Zertifizierung führe, so werde diesen eine viel klarere Personalpolitik ermöglicht, sowohl bei der Einstellung als auch innerhalb des Unternehmens.

Dies habe wiederum politische Auswirkungen, weil eine klare Politik der Zertifizierung die Mitwirkung der Sozialpartner und den Dialog mit ihnen voraussetze. Dies impliziere unter anderem die Anerkennung und Gewährleistung des Staates.

Jens Bjørnåvold gehen die nationalen Zertifizierungen nicht weit genug. Seiner Ansicht nach sind deren Perspektiven zu eng, und man spüre in den Unternehmen das Bedürfnis, Standards und Evaluierungen zu entwickeln, die auf der Beobachtung und dem Vergleich zwischen dem, was außerhalb der Nationalstaaten passiert, basieren.

Derzeit werde in verschiedenen Projekten versucht, europäische Standards zu entwickeln und die Grundlagen für eine Evaluierung auf europäischer Ebene zu schaffen. Diese äußerst wichtige Tendenz stelle uns vor eine Herausforderung in Bezug auf unsere herkömmliche Art,

Qualifikationen zu begreifen, und auf die Art, wie wir über die Evaluierung nicht formaler Kompetenzen denken.

Maria Engracia Cardim sorgt sich um den Mangel an Präzision bei den in der Diskussion benutzten Termini. Der Begriff der Zertifizierung unterscheide sich grundlegend von dem der Validierung von Berufserfahrung, der sich wiederum von der Validierung der Lebenswege unterscheide.

Hinter jedem Begriff zeichne sich ein bestimmtes Ziel ab, und man darf diese untereinander nicht verwechseln:

(a) Erarbeitung von Berufsprofilen,

(b) Validierung von atypischen Berufwegen, Lebenswegen, Mischwegen ...,

(c) Erleichterung von beruflichen Umschulungen,

(d) Vorbeugung vor Arbeitnehmerentlassungen und Arbeitslosigkeit,

(e) Integration von Ausgegrenzten.

Die Methoden zur Erreichung dieser unterschiedlichen Ziele seien ihrerseits völlig verschieden. Maria Engracia Cardim meint daher, dass wir uns daher nicht darauf beschränken sollten, nur von den großen Prinzipien zu sprechen, über die wir uns alle einig seien: Rechtmäßigkeit, Kohärenz der Systeme, Lesbarkeit, sozialer Zusammenhalt, Bürgerrechte, usw.

"Über die Prinzipien sind wir uns sehr wohl einig. Aber dahinter gibt es Begriffe, Ziele und konkrete Einzelschicksale, die sich vollständig unterscheiden:

(a) Die Aktualisierung des Profils eines Beschäftigten in einer Firma, das ist eine Sache: Dies kann über Kompetenzbilanzen, die sogenannten Assessment-Center gelöst werden. Dies ist ein bekanntes und anerkanntes Verfahren.

(b) Die Umschulung eines Arbeitnehmers, der seine Stelle verliert – sei es innerhalb des Unternehmens oder durch Versetzung – ist eine andere Sache.

(c) Die Bewertung der Kompetenzen eines Menschen, der einen atypischen, durch fehlende Kontinuität und Brüche gekennzeichneten Lebensweg hinter sich hat, das ist noch etwas anderes.

(d) Und die Integration von Ausgegrenzten, den soziologisch und sozial wirklich Ausgeschlossenen, das ist noch einmal etwas ganz anderes. Man kann sich hier nicht mit Assessment Centers oder mit dem Nachweis des Vorhandenseins von Kompetenzen begnügen. Man muss sie darüber hinaus für die Gesellschaft "zurückgewinnen", indem man ihnen soziale Kompetenzen verleiht, die in ihnen den Wunsch entstehen lassen, sich einzugliedern.

Wir stehen in der Tat vor einem Kaleidoskop. Das Problem der Ausgrenzung hat viele Gesichter", stellt Maria Engracia Cardim fest.

12.3.3. Runder Tisch der Sozialpartner: Die Validierung der Berufserfahrung. Was können wir gemeinsam erreichen?

Juan María Menéndez Valdés – spanischer Arbeitgeberverband

Für Juan María Menénedez Valdés gibt es keinen Zweifel daran, dass wir in einer komplexen Gesellschaft leben, in der sich die Lernformen nicht nur auf die klassische Form der Schule beschränken. Dennoch beschränkten sich die herkömmlichen Mechanismen auf die Anerkennung dessen, was unter den am stärksten verschulten und formalsten Bedingungen gelernt werde.

Die Schaffung von Mechanismen zur Ermittlung und Valorisierung von informell Gelerntem sei daher von unbestreitbarem Interesse und Nutzen. Es stelle sich somit die Frage, wer diese Mechanismen festlegen soll?

Juan María Menéndez Valdés geht auf diese Frage ein, indem er drei Ebenen unterscheidet: die soziale Ebene, die des Unternehmens und die persönliche Ebene.

(a) Auf der sozialen Ebene sei es offensichtlich, dass bei uns die öffentliche Verwaltung quasi das Monopol für die Festsetzung der Regeln bezüglich der beruflichen Standardprofile habe.

Logischerweise wäre es demnach die Aufgabe der öffentlichen Hand, über Neuerungen bei der Anerkennung und der Validierung von nicht informell erworbenen Kompetenzen zu entscheiden, da die Validierung und die Anerkennung der nicht formalen Kompetenzen auf das nationale System bezogen sein müssten. Die Validierung und Zertifizierung einzelner Kompetenzen mache außerhalb eines Bausteinsystems keinen Sinn. Sie seien in diesem Fall Etappen, die den Zugang zu einer Standardqualifikation ermöglichen.

Wie er mitteilt, wurde in Spanien kürzlich das Institut für Qualifikationen eingerichtet. Seine Aufgabe ist es, ein nationales Qualifikationssystem als gemeinsamen Bezugspunkt der drei im Lande existierenden Subsysteme der Berufsbildung (Erstausbildung, Weiterbildung und Fortbildung für Arbeitslose) zu erstellen, wobei ebenfalls die Problematik der Anerkennung von Berufserfahrung einbezogen werden soll.

Während die Anerkennung von Berufserfahrung für eine ganze Reihe von transversalen Fachkompetenzen kein Problem darstelle, ist Juan María Menéndez Valdés der Ansicht, dass es hingegen weder wünschenswert noch möglich sei, transversale Kompetenzen zu validieren, die mit bestimmten kognitiven (Planung, Entscheidungsfindung, Problemlösung) oder sozialen Fähigkeiten (Kommunikation, Teamarbeit) zusammenhängen. Diese Fähigkeiten seien sehr wichtig, aber eine Zertifizierung zu deren offizieller Anerkennung wäre nicht glaubwürdig.

(b) Auf der Ebene des Unternehmens stehe der Begriff der Qualifikation für das für eine konkrete Stelle erforderliche Kompetenzprofil. Die geforderten Kompetenzkonstellationen seien sehr präzise und würden von den nationalen Systemen nicht

berücksichtigt. Juan María Menéndez Valdés glaubt nicht, dass eine öffentliche Intervention auf dieser Ebene wünschenswert sei. Sie wäre unnütz und, schlimmer noch, würde die Entwicklung der Unternehmen bremsen, die an der Spitze stehen und aus dem traditionellen Bezugsrahmen herausfallen.

Er sieht es daher als Aufgabe der Unternehmen, diese Kompetenzen in ihren internen Systemen des Personalmanagements sowie im Rahmen der Tarifverhandlungen zu berücksichtigen, um entsprechende Tarifvereinbarungen vorzubereiten.

(c) Auf der persönlichen Ebene bezieht er den Begriff der Qualifikation auf das gesamte Kompetenzvermögen eines Menschen. Es kann im Lebenslauf zum Ausdruck kommen und beinhaltet zugleich:

(i) mit Bezug auf die nationalen Normen zertifizierte Kompetenzen,

(ii) auf andere Weise nachgewiesene Kompetenzen,

(iii) nicht nachweisbare Kompetenzen, die durch den Arbeitgeber bei der Einstellung bewertet werden.

Die Validierung nicht formaler Kenntnisse und Fähigkeiten soll den Nachweis der an zweiter Stelle genannten Kompetenzen erleichtern.

Bezüglich dessen, was wir gemeinsam erreichen können, kommt es laut Menéndez Valdés darauf an, die Verbindung der auf nationaler Ebene bestehenden Einrichtungen zu erleichtern, um wirklich die Mobilität der Humanressourcen in einem europäischen Markt entwickeln zu können.

(a) Was die Mobilität in Bezug auf die Beschäftigung angehe, so sei die Verbesserung der Transparenz der durch die nationalen Systeme ausgestellten Zeugnisse, darunter auch der Zeugnisse, die zuvor Gelerntes berücksichtigen, ein wesentlicher Faktor, und der beste Weg sei heute anscheinend die Ausstellung von Zeugniserläuterungen mit einem gemeinsamen Format.

(b) Was die Mobilität in Bezug auf Bildung und Lernen angehe, so müssten die Systeme zur Validierung von zuvor Gelerntem in spezifischer Weise berücksichtigt werden, um so dem Einzelnen zu ermöglichen, eine formale Ausbildung in einem anderen Mitgliedstaat aufzunehmen.

Hjørdis Dalsgaard – dänisches Bildungsministerium

Das Bildungssystem, das Dänemark gerne hätte, ist Hjørdis Dalsgaard zufolge ein System, das Bildungsangebote für alle Gruppen von Erwachsenen unabhängig von ihrer Ausgangsbasis bereit hält. Dies setze voraus, dass man sich besonders um die Menschen mit einer geringen Schulbildung kümmern müsse, denn gerade diese hätten die geringste Neigung, das System der Erwachsenenbildung zu nutzen.

"Wir möchten ein System, in dem die Menschen an die lebenslange Weiterbildung glauben. Dies setzt jedoch voraus, dass die Menschen das Gefühl haben müssen, dazu fähig zu sein. Sie

müssen lernen, wie man lernt, und dies muss bereits von der Grundschule an gelehrt werden. Es hat somit Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem", erläutert Hjørdis Dalsgaard.

Darüber hinaus sei es Aufgabe des Staates, und somit des Bildungsministeriums, dem Einzelnen dabei zu helfen, seinen Weg durch das System zu finden.

"In Dänemark könnte man glauben, dass dies schon funktioniert. Denn jeder zweite Däne nimmt durchschnittlich einmal im Jahr auf die eine oder andere Weise an einer Bildungsmaßnahme teil, und die Erwachsenen glauben an das lebenslange Lernen, wie sich aus unseren Umfragen ergibt. Doch sind wir nicht der Ansicht, dass das System bereits gut genug funktioniert.

Das Interesse an nicht formalen Qualifikationen ist ein neues Beispiel. Es ergibt sich aus der Entwicklung des Arbeitsmarktes. Die Arbeitslosenrate ist stark gesunken, und wir müssen alle erwerbstätigen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt integrieren. Wir versuchen sogar, sie dazu zu bewegen, später in Rente zu gehen.

Wir haben 1993 damit begonnen, eine Anerkennung nicht formaler Qualifikationen im Rahmen der Berufsausbildung für Erwachsene (über 25 Jahre) einzuführen. Die Erwachsenen absolvieren ihre Ausbildungen, vor allem im Rahmen der Lehre, unter den gleichen Bedingungen wie die Jugendlichen. Doch in Abhängigkeit von ihrer vorherigen Erfahrung kann ihnen ein Teil des Programms erlassen werden", berichtet der Experte aus Dänemark.

Überdies habe man in Dänemark ein Zertifizierungssystem für Erwachsene eingerichtet, das über eine kontinuierliche Ausbildung in Teilzeitform zugänglich sei. Das Zertifikat basiere auf vier Ebenen:

(a) Grundausbildung

(b) postschulische Ausbildung für Erwachsene

(c) Diplom

(d) Master

Theoretisch benötige man sechs Jahre für den Erwerb des Master. Aber die Grundidee sei, die Berufserfahrung, die Elemente aus der Volksbildung (folkeoplysning) usw. miteinander zu kombinieren, wobei jeder seinen individuellen Ausbildungsweg auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen zusammenstellen könne. "Uns interessiert dabei", so Hjørdis Dalsgaard, "dass das System gleichzeitig

(a) ein Mittel ist, um die Kompetenzen, über die eine Volkswirtschaft verfügt, deutlich zu machen;

(b) der Nachfrage und den Bedürfnissen eines jeden Erwachsenen gerecht wird."

Nikolaus Bley – DGB Nordrhein-Westfalen

Für unser Thema (Wie können wir uns auf die gegenwärtig entstehende Wissensgesellschaft vorbereiten?) bedarf es laut Nikolaus Bley einer Grundsatzdiskussion, und zwar über die Zukunft der Arbeit. In der Wissensgesellschaft müsse man nicht nur "wissen", sondern auch arbeiten. Und diese Frage müsse dringend beantwortet werden, um unser Bildungssystem – sowohl die Erstausbildung (Grundbildung) als auch die Weiterbildung (nicht formale Bildung) – entsprechend anzupassen.

"Angesichts der Veränderungen, die uns in allen Bereichen, aber insbesondere bei der Arbeitsorganisation berühren, was tun da die Sozialpartner? Was können sie gemeinsam tun? Können sie gemeinsame Interessen haben?", fragt Nikolaus Bley. Sowohl bei der formalen als auch bei der informellen Bildung sei die zentrale Frage die der Interessen. Und die Interessen seien unterschiedlich.

Sicherlich hätten die Arbeitgeber ein Interesse daran, sich über ihre Arbeitskräfte zu informieren. Sie hätten ein großes Interesse daran, das Potenzial an Wissen zu ermitteln, über das sie verfügen, und das im Arbeitsprozess, so wie er gegenwärtig organisiert ist, absolut nicht in Erscheinung trete.

Dagegen hätten die Arbeitgeber überhaupt kein Interesse daran, dass diese Kenntnisse zertifiziert würden, da dies unweigerlich Gehaltsforderungen nach sich ziehen werde.

Für die Arbeitnehmer gehe das Interesse in die entgegengesetzte Richtung. Die Erfassung, die Validierung und die Zertifizierung von informell erworbenen Kenntnissen stärke ihre Position auf dem Markt. "Sie haben etwas in der Hand, das über ihre unmittelbare Person hinausgeht, und das es ihnen erlaubt, ihre Qualifikationen deutlich herauszustellen", ist Nikolaus Bley überzeugt.

In einer sich ständig verändernden Welt, in der die Entqualifizierung zu jeder Zeit alle Aktiva bedrohe, sei die Zertifizierung informell und nicht formal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten eine sozialpolitische Maßnahme. Das müsse man mit aller Deutlichkeit sagen. Es sei eine öffentliche Intervention, die es den Arbeitnehmern ermögliche, angesichts einer tiefgreifenden Veränderung des Marktes ihre Position zu behalten. Insofern seien die Gewerkschaften der Meinung, dass dies eine gute und gerechte Sache ist.

Darüber hinaus lasse sich noch eine weitere wesentliche Funktion der Zertifizierung und des Verfahrens zu deren Erwerb beobachten: Sie gebe dem Einzelnen die Freude am Lernen zurück, sie stelle einen Anreiz für das Lernen dar, indem sie den Menschen Selbstvertrauen gebe und es ihnen ermögliche, Module, Werteinheiten oder Kreditpunkte zu erwerben. Was diesen Aspekt, die Stimulierung des Bildungsinteresses, betreffe, so seien der Staat und die Arbeitgeber längst nicht die einzigen, die dies angehe. Dies sei vor allem die Aufgabe der Gewerkschaften.

Es sei in jedem Fall äußerst wichtig, dass das System der Erstausbildung, die Schule, in der Lage ist, die Menschen auf eine Situation vorzubereiten, in der sie sich weiterbilden müssen.

Sie muss ihnen die Fähigkeit vermitteln, die Weiterbildung für sich zu nutzen. Man müsse also sehr früh die Fähigkeit zu lernen vermitteln.

Doch reiche dies natürlich nicht aus. Es müssten auch die Werkzeuge bereitgestellt und die Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen geschaffen werden, wie zum Beispiel die Möglichkeiten des Bildungsurlaubs.

In Deutschland seien die Dinge für die Gewerkschaften nicht einfach, denn das deutsche System sei sehr starr.

"Deutschland ist ein großes Land, in dem die Bundesländer für die Bildungspolitik zuständig sind, und es ist sehr schwierig, hier neue Ideen einzuführen und zu verbreiten, und umso schwieriger, je komplexer das Thema ist. Was die gewerkschaftliche Seite betrifft, so versuchen wir sehr wohl, etwas zu tun, aber die allgemeine Stimmung ist nicht weiterbildungsfreundlich. Wir können kaum auf die Unterstützung des Staates bauen. Die potenziellen Nutznießer der Bildungsmaßnahmen sind ihrerseits schwer zu mobilisieren, und die Arbeitgeber sind strikt dagegen. Und wenn wir uns schließlich fragen, was wir gemeinsam auf europäischer Ebene tun können, wie wir an die Wirksamkeit von Initiativen glauben können, die von oben ausgehen, wie zum Beispiel das Projekt der smart card?, so muss man viel pragmatischer sein und sich vor allem auf die Entwicklungen stützen, die mehrere Länder gemeinsam haben, und dafür sorgen, dass sie sich in einem Sinne weiterentwickeln, der dem allgemeinen Interesse entspricht“, fordert Nikolaus Bley.

12.3.4. Allgemeine Diskussion

Als Einführung in die allgemeine Diskussion fasst Éric Fries Guggenheim die Eindrücke zusammen, die er bislang auf dieser Agora gesammelt hat. Er hat den Eindruck, dass es einen gemeinsamen Willen zur Aufwertung der informell erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gibt, aber hat ebenso den deutlichen Eindruck, dass die Gründe, weshalb wir die Valorisierung der Berufserfahrung weiterentwickeln wollen, bei den Beteiligten sehr unterschiedlich sind, seien es die Arbeitgeber, die Arbeitnehmer oder die politischen Entscheidungsträger. Was die Teilnehmer vereine, sei ganz offensichtlich ein gewisses Interesse für die Validierung dieser Erfahrungen, doch stimme man nie in denselben Punkten überein. Daher die berechtigte Frage: "Wie können wir gemeinsam etwas erreichen?"

Für Niels Jørgen Nordbøge gibt es keine einfache Antwort auf diese Frage. Der Dialog könnte für ihn eine solche sein. So habe Dänemark eine lange Erfahrung mit drittelparitätischen Verhandlungen. Dort sei man der Ansicht, dass die Sozialpartner ein selbstverständliches Mitspracherecht in Bezug auf die allgemeinen Merkmale von Bildungsprogrammen haben.

"Der Dialog selbst hat wiederum Auswirkungen auf die Art der Finanzierung der Ausbildung. Zunächst fallen die Bildungsprogramme in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums, während die Ausbildungen für den Arbeitsmarkt in das Ressort des Arbeitsministeriums

fallen. Und es gibt zwei grundverschiedene Finanzierungsarten, die in jedem dieser Systeme zusammenfließen", berichtet Niels Jørgen Nordbøge zu diesem Thema.

"In den nächsten Jahren arbeiten wir in Dänemark auf eine Erhöhung der Finanzmittel für Bildungsprogramme durch die Unternehmen hin, und zweifellos auch auf eine höhere Selbstbeteiligung der Teilnehmer. Doch ist all dies ganz klar das Ergebnis eines drittel-paritätisch geführten Verhandlungsprozesses."

Die Diskussion fortsetzend, möchte Marian Nieskens die Teilnehmer der Agora V noch einmal zu dem Widerspruch zwischen den Ansatz von oben nach unten bzw. dem hierarchischen oder Top-down-Ansatz und dem von unten nach oben verlaufenden bzw. partizipativen oder Bottom-up-Ansatz befragen.

Bezüglich er Niederlande habe eine vom Wirtschaftsministerium in Auftrag gegebene Untersuchung gezeigt, das es nicht so sehr darauf ankommt, welche Methode man anwendet, sondern darauf, wie die Sozialpartner einbezogen werden. Folglich sei der niederländische Ansatz bei der Validierung von Berufserfahrung ganz klar ein Bottom-up-Ansatz, und es bestehe die Gefahr, dass man nicht zur vollen Anwendung eines Prinzips gelange, das gegenwärtig noch in der Experimentierphase sei. "Doch was heißt bottom-up oder top-down in diesem Zusammenhang? Und schließlich, warum diese Frage nach dem Bottom-up- oder Top-down-Ansatz? Geht es um den Versuch, den verschiedenen in Europa angewandten Methoden eine gemeinsame Richtung zu geben?", fragt Marian Nieskens.

Mit Donal Kerr und den ebenfalls auf der Agora V vertretenen portugiesischen Kollegen habe das CINOP versucht, den Wert eines gemeinsamen europäischen Ansatzes auszumachen, ob nun bottom-up oder top-down. Ergebnis sei, dass man nicht mit Sicherheit sagen könne, ob ein gemeinsamer Ansatz wirklich in unserem Interesse liegt. Nicht die Standardisierung der Methoden oder der verwandten Kriterien werde uns voranbringen, dafür sei es in diesem Stadium vielleicht realistischer, unsere Evaluierungsverfahren transparenter zu machen, als nach einem gemeinsamen Ansatz zu suchen.

Petri Haltia (Universität Turku) ist wie Marian Nieskens der Auffassung, dass der Unterschied zwischen einem Ansatz von oben und einem Ansatz von unten nicht so klar definiert und abgegrenzt ist, dass man dies in einigen Fällen sofort erkennen könnte. Das finnische System scheint einen Top-down-Ansatz zu verfolgen, denn die Verantwortung und die Initiative liegen beim Bildungsministerium. Doch werden die Sozialpartner von Beginn an einbezogen. Anschließend werden die Anforderungen bezüglich der Standards auf der Ebene der Sachverständigenkommissionen, der Prüfer und der Prüfungsorganisation festgelegt. Allerdings wirken die Sozialpartner auch auf dieser Ebene mit, da die Prüfer Fachvertreter sind. Daher verlaufe der Ansatz vielleicht doch auch von unten nach oben.

Auch die portugiesische Erfahrung basiert auf dem Drei-Parteien-System, wie Eugenio Rosa es nennt. Es sei eine weit zurückreichende Erfahrung, denn die nationale Drei-Parteien-Kommission für Zertifizierungsfragen wurde bereits 1991 eingerichtet. Seit 1994 wurden innerhalb dieser Kommission acht sektorenbezogene Unterausschüsse eingerichtet.

"Was die Validierung von Berufserfahrung betrifft, so treten die fassbaren Ergebnisse bislang vielleicht kaum in Erscheinung: Zwei Zertifizierungen – eine für den Bereich der Ausbildung von Ausbildern, die andere für Taxifahrer -, doch wurden die Ziele dieser Ausschüsse auch übertrieben hoch angesetzt. Sie hatten das Ziel, eine Zertifizierung zu erstellen, die nicht nur die durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen, sondern auch die in der Ausbildung erworbenen bescheinigen sollte. Und das erhöhte die Schwierigkeiten, einen Konsens zu finden", schildert Eugenio Rosa die portugiesischen Erfahrungen.

Im Verlauf dieser Drei-Parteien-Diskussionen sei ebenfalls die äußerst geringe Verfügbarkeit der Mandatsträger zu Tage getreten, denn die Ausschüsse waren allesamt mit Mitgliedern besetzt, die noch viele andere Beschäftigungen hatten und daher in der Regel nicht über geeignete Informationen verfügten, um über Profile auf der Grundlage dieser Qualifikationen zu diskutieren.

In Portugal erfolge die Zertifizierung von Berufserfahrung also über die Drei-Parteien-Kommission, deren Verwaltung dem Arbeitsministerium unterstehe (und nicht dem Bildungsministerium, im Gegensatz zu manch anderen im Verlauf der Agora vorgestellten Fällen).

Burkart Sellin kommt sodann auf eine andere Frage zurück, die für ihn eine zentrale Bedeutung hat, nämlich die Frage der Struktur des Bildungsangebots.

"Alle sind sich offenbar einig, dass Erwachsene heute mit der Notwendigkeit der Weiterbildung konfrontiert sind, dass sie sich Zugang zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen verschaffen müssen. Es gab bereits viele Diskussionen zu diesem Thema, und 1997 war das Europäische Jahr der beruflichen Weiterbildung, in dessen Verlauf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens deutlich zu Tage getreten ist. Doch gibt es hier ein wirkliches Paradox. Obwohl die verschiedenen politischen Kräfte, die Sozialpartner usw. alle ständig von dessen Weiterentwicklung reden, bleibt die Struktur des Angebots in der Praxis weit hinter den Bedürfnissen zurück.

Man hat es zugelassen, dass sich der gigantische und gewinnträchtige Markt der Weiterbildung in anarchischer Weise entwickelt hat. Zugang erhalten jedoch nur einige wenige, die über ausreichende Finanzmittel verfügen oder die Ausbildung von Dritten bezahlt bekommen.

Dagegen gibt es viele Menschen, die nicht die Mittel haben, um sich weiterzubilden, und um deren Weiterbildung sich niemand kümmert. Immer mehr Menschen werden ausgegrenzt, die Polarisierung verstärkt sich, und dem Prozess der Ausgrenzung wird nicht, wie es sein sollte, durch Weiterbildungsmaßnahmen entgegengesteuert.

Dies betrifft nicht nur die Jungen, in dem Moment, wo sie in die Schule kommen, sondern die Erwachsenen im Allgemeinen. Die staatlichen Regelungen, die Tarifvereinbarungen und der Markt selbst sind völlig unbefriedigend, denn sie sind unfähig, dafür zu sorgen, dass sich individuelle Weiterbildungsvorhaben wirklich realisieren lassen.

Man muss daher die Struktur des Bildungsangebots verbessern und ein Korrektiv für diesen besonders anarchischen Markt einführen. Leider sind die einzigen, die ein Interesse an der Auflösung dieses Paradoxes haben – Arbeitnehmerorganisationen, Bürgerinitiativen, lokale Behörden -, nicht imstande, dies zu tun und über Forderungen wie "man müsste eigentlich ..." hinauszukommen.

Allerdings kann man auch nicht weiterhin zulassen, dass 40 bis 50 Prozent der Bevölkerung jeder Zugang zur Weiterbildung versperrt bleibt. Denn hier liegt das allgemeinere Thema, das den Hintergrund für diese Agora bildet: die Notwendigkeit nicht nur der Validierung von Berufserfahrung, sondern auch der Schaffung von völlig neuen Formen der Zertifizierung und Qualifizierung. Man darf sich nicht damit begnügen, die Entstehung der Wissensgesellschaft zu begleiten, man muss diesen Prozess vielmehr in die Hand nehmen und beeinflussen, um nicht immer nur das Objekt, sondern ein an seiner Gestaltung beteiligtes Subjekt zu sein." Soweit die Ausführungen von Burkart Sellin.

Nicolas Bley erinnert daran, dass es in seinem Land, wie er bereits anlässlich des Rundes Tisches zu verstehen gab, einen ernst zu nehmenden kulturellen Konflikt zwischen den Sozialpartnern gebe. Eine drittelparitätische Tradition wie sie in Dänemark, den Niederlanden und Portugal besteht, gebe es in Deutschland nicht. Es herrsche ein sozialer Konsens, und damit gebe man sich zufrieden. Doch sei dies möglicherweise kontraproduktiv, denn es gebe sicherlich Situationen, wo alle gewinnen könnten (win-win-Situationen). Wenn in einem Unternehmen – um bei dem niederländischen Beispiel zu bleiben, von dem Ruud Klarus auf der Agora gesprochen hat – beschlossen werde, dass alle Mitarbeiter evaluiert werden sollen, d. h. dass alle Mitarbeiter des Unternehmens ihr Portfolio erstellen sollen, so ergebe sich die Win-win-Situation aufgrund folgender Umstände:

(a) Die Arbeitnehmer erhalten ihre Zertifizierungen, die auch außerhalb des Unternehmens gültig sind. Dies sei sehr wichtig, denn wenn das Unternehmen zum Beispiel schließe, könnten sie woanders neu beginnen.

(b) Das Unternehmen weiß seinerseits, über welches Potenzial an Qualifikationen es verfügt, über die es sich gar nicht bewusst war und die neue Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

(c) Schließlich sei die Win-win-Lösung auch in sozialer Hinsicht profitabel. Denn indem jeder einzelne profitiere, profitiere auch die Gesellschaft. Im Rahmen der Globalisierung etwa sei dies ein Wettbewerbsvorteil für die nationale Wirtschaft gegenüber der übrigen Welt.

Riel Miller hält es seinerseits für wünschenswert, die Diskussion ein wenig auf eine andere Ebene zu verlagern, auf eine prospektive oder zukunftsbezogene Ebene. Seiner Ansicht nach verstricken wir uns zu oft in Nachhut-Diskussionen. Wenn die Industriearbeiter von heute zu Arbeitnehmern der Wissensgesellschaft von morgen werden sollten, so brauche es mehr Schulbildung und mehr Fachwissen, um dorthin zu gelangen. Die Arbeitnehmer benötigten mehr qualitative Fähigkeiten, um Ziele zu definieren, eine Auswahl zu treffen, sich zu motivieren und Verbindungen in den Netzwerken zu finden.

Ein großer Teil unserer Diskussion, im Rahmen dieser Agora und anderswo laufe darauf hinaus, wie sie das Kennzeichen, die Plakette oder den Titel erhalten können, der es ihnen ermöglicht, ein höheres Gehalt zu beziehen, und sich so nah wie möglich an das bestehende Bildungs- und Beschäftigungssystem anzulehnen. Riel Miller hat nichts dagegen einzuwenden, dass man mehr verdient und leichter eine Stelle findet, aber wir sollten seiner Meinung nach auch über ein alternatives System nachdenken können, das in der Lage ist, uns auf die Zukunft vorzubereiten.

Jean-Michel Joubier zeigt sich erstaunt über die Schwierigkeit der Teilnehmer, sich in der Diskussion vom Bildungsbereich zu lösen. Alles führe uns stets auf die formale Bildung, auf die Bildungseinrichtungen usw. zurück. Nun könne man sich fragen: "Stellt die Validierung von informell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten wirklich ein Interesse dar?" Dies führe zu der Frage: "Was wird validiert?" "Wir haben an dieser Agora teilgenommen", führt Joubier aus, "weil wir den Ansicht sind, dass Arbeit bildet und den Menschen, die keine bestimmte Ausbildung durchlaufen haben, Kenntnisse vermittelt – Kenntnisse, die validierbar sind."

Für ihn stellt die Validierung von Berufserfahrung ein Instrument dar, um die Vorstellung, die man sich in den einzelnen Ländern von der Bildung macht, zu hinterfragen, sie in Bewegung zu bringen und weiterzuentwickeln. Es gehe daher keineswegs darum, sich an ihr auszurichten.

Überdies, was die Frage der Mobilität angehe, die heute auf der Ebene der Europäischen Union gestellt werde, so benötigten wir ein Minimum an gemeinsamen Orientierungspunkten und nicht nur Daten, aus denen sich jeder "herausfischt", was er will. Es müsse ein Minimum an Übereinstimmung geben, und dies werfe die Frage der Kriterien und der Zertifizierung auf, vor allem die Frage, wie zertifiziert wird und wer es tut.

"Wie kann man auf kohärente und konvergente Weise vorankommen?", fragt sich Joubier. Es gehe nicht darum, ein uniformes System zu haben, dies sei unmöglich, denn alle stammten aus zu unterschiedlichen Kulturen und hätten zu unterschiedliche Realitäten, doch müsse man sich zumindest gegenseitig Gehör schenken und diskutieren. Die Diskussion sei am Ende unbefriedigend, da sie in alle Richtungen abschweife, wo sie sich doch wieder auf die Frage der Validierung konzentrieren solle.

Die Aussage von Jean-Michel Joubier fortführend, wundert sich Anne-Marie Charraud über das Gewicht, das der Bildung in unserer Diskussion über die Validierung beigemessen werde.

Alle verhielten wir uns weitgehend so, als seien nur die in der Bildung Tätigen in der Lage, berufliche Erfahrungen zu validieren. Wenn es aber darum gehe, gemeinsame Regeln für den Gebrauch der Zertifizierung und für die Interpretierbarkeit im nationalen Rahmen festzulegen, so fiele uns schnell auf, dass die Sozialpartner sehr wohl berücksichtigt werden können und sollen. Zugleich stellten wir fest, dass es enorme Schwierigkeiten bei der Definition gemeinsamer Regeln für den gesamten europäischen Raum gebe, da diese auf tief verwurzelte Normen, auf die jeweilige Kulturgeschichte und einen präzisen sozialen Kontext zurückgingen.

Anne-Marie Charraud vertritt die Ansicht, dass wir als Konsumenten von Zertifizierungen vor allem Klarheit über die Frage des Angebots an Zertifizierungen herstellen müssen, mehr als über die des Bildungsangebots. Es habe sich im Laufe der Diskussion deutlich gezeigt, dass wir es mit einem Markt an Zertifizierungen zu tun haben, und man sehe durchaus, dass dieser Markt sehr ungleiche Elemente beinhalte. Das, was validiert und übermittelt wird, unterscheide sich in der Tat erheblich, je nachdem, wer die Zertifizierung anbiete. Sie teilt die Zertifizierungen in drei Gruppen ein:

(a) Zertifizierungen, die von Ausbildern angeboten werden (Ist es wirklich notwendig, alles in der Ausbildung Vermittelte zu validieren?)

(b) ausgehandelte Zertifizierungen, auf Kriterien beruhend, die von den Sozialpartnern erarbeitet wurden (Man müsste die Modalitäten der Validierung von informellen Kenntnissen und Fähigkeiten evaluieren.)

(c) das gesamte Angebot an Zertifizierungen von Privatorganisationen, Verlegern und Unternehmen, die Anlagen zur Selbstevaluierung und zum Selbstlernen herstellen.

Für den Einzelnen, den Konsumenten, sei es sehr schwierig, in dieser ganzen Angebotspalette Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.

In Frankreich, aber auch anderswo in Europa, wie zum Beispiel in Dänemark, sei es verpflichtend, Orientierungshilfen anzubieten, um den Menschen zu erklären, welcher Anbieter von Zertifizierungen am besten für ihr individuelles Vorhaben in Bezug auf die Arbeit oder die persönliche Entwicklung geeignet ist. Erst danach könne man sich Gedanken über den Anbieter von Bildungsmaßnahmen machen.

Zum Abschluss dieser langen allgemeinen Diskussion versucht Jens Bjørnåvold, das im Laufe der Agora Gehörte und Gelernte zusammenzufassen: Agora V hat einen Gesamtüberblick über das, was in Europa geschieht, geliefert. Auf der Agora hat sich bestätigt, dass es eine neue Tendenz in Europa gibt. Man versucht, eine Brücke zwischen der Erstausbildung, der Weiterbildung und der nicht formalen Bildung zu schlagen. Die verschiedenen Einführungen und Beiträge der Vertreter verschiedener Länder haben dies bestätigt:

(a) Wir haben von einem auf Kompetenzen gegründeten System gehört, das in Finnland bereits in großem Maßstab funktioniert.

(b) Wir haben gesehen, wie in Dänemark ein System, das eine Verbindung zwischen nicht formaler Bildung und Ausbildung herstellt, gerade eingeführt wird.

(c) In den Niederlanden konnten wir uns von der Bedeutung der Arbeit an der Basis beim Prozess der Validierung von Berufserfahrung überzeugen.

(d) In Frankreich hat sich die Diskussion um den teilweisen Erlass von Ausbildungsbausteinen aufgrund von Erklärungen der Betroffenen im Hinblick auf die Absolvierung einer Weiterbildung und die Zertifizierung von Beruferfahrungen durch Dritte im Hinblick auf eine offene Anerkennung der Qualifikation als besonders "prägnant"

erwiesen, da sie zwei Logiken, zwei Vorstellungen von Kompetenz und zwei Ministerien gegenüberstellt.

(e) In Portugal ist der bedeutende Beitrag der drittelparitätisch besetzten Gremien bei der Zertifizierung auffallend. Dies in der Absicht, eine Verbindung zwischen den verschiedenen Lernformen herzustellen.

(f) In Spanien sind die Bemühungen zur Integration eines noch recht isolierten Berufsbildungssystems kennzeichnend für das in Europa deutlich spürbare Streben nach einer Verbindung zwischen den verschiedenen Ausbildungs- und Lernbereichen.

Das sei etwas Neues. Das habe es vor einigen Jahren noch nicht gegeben, und die Evaluierung sei der zentrale Faktor innerhalb dieses Wandels. Das habe die Agora V sehr deutlich gezeigt.

Natürlich stünden wir auch vor der Herausforderung von Riel Miller. Und vielleicht hätten wir alle den Eindruck, ein bisschen in dieser industriellen Denkweise gefangen und nicht in der Lage zu sein, sämtliche Herausforderungen des vor uns liegenden 21. Jahrhunderts zu berücksichtigen. Aber es sei sehr schwierig, die Evaluierung der Kenntnisse und Fähigkeiten strukturieren zu wollen, und zugleich darauf zu achten, wie man Evaluierungsverfahren entwickeln kann, die sämtliche Herausforderungen des 21. Jahrhunderts berücksichtigen.

Sein Fazit: "Wir haben in dieser Agora die Tendenz bestätigt. Riel Miller hat uns gezeigt, wo die Herausforderungen liegen. Aber die Diskussion darüber, worin sie genau bestehen, hat bislang nur in Ansätzen stattgefunden und muss noch geführt werden."

13. Teilnehmerliste

Ahola Jorma	Ministry of Education – Helsinki, Finnland
Bauer Hans G.	GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforshung und Berufsentwicklung – München, Deutschland
Bley Nikolaus	DGB, Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.v. Düsseldorf, Deutschland
Cardim Maria Engrácia	INOFOR – Instituto par a Inovação na Formação Lissabon, Portugal
Charraud Anne-Marie	Ministère du Travail et de la Solidarité – Paris, Frankreich
Coles Mike	Qualifications and Curriculum Authority London, Vereinigtes Königreich
Dalsgaard Hjørdis	Undervisningsministeriet – Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) – Kopenhagen, Dänemark
Danilo José	CFDT, Confédération Française Démocratique du Travail Paris, Frankreich
Duchateau Roland	VDAB, Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – Brüssel, Belgien
Fernandez Luis Miguel	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, Spanien
Hadjivassiliou Kari	The Tavistock Institute – London, Vereinigtes Königreich
Haltia Petri	University of Turku, Research Unit for the Sociology of Education (RUSE) – Turku, Finnland
Jones Barbara	The Manchester Metropolitan University Manchester, Vereinigtes Königreich
Joubier Jean-Michèl	CGT – Confédération générale du Travail Montreuil, Frankreich
Kerr Donal	FAS – The Training and Employment Authority Dublin, Irland
Klarus Ruud	STOAS – Wageningen, Niederlande
Mchugh Michael	ICTU–Irish Congress of Trade Unions – Dublin, Irland
Menéndez-Valdés Juan M[a]	CEOE – Confédération des Employeurs Espagnols Madrid, Spanien
Miller Riel	OECD-SGE/AU – Paris, Frankreich
Mitchell Ayse G.	IAO, Internationale Arbeitsorganisation – Genf, Schweiz

Nieskens Marian	Centrum voor innovatie van opleidingen s‘Hertogenbosch, Niederlande
Nordboege Niels J.	Undervisningsministeriet – Område for folkeoplysning og voksenuddannelser (VUF) – Kopenhagen, Dänemark
Reid Kevin	IBEC, Irish Business & Employers Confederation Dublin, Irland
Romijn Clemens	Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen Nijmegen, Niederlande
Rosa Eugenio	Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses Lissabon, Portugal
Ska Marie-Hélène	ACV – CSC, Confédération des Syndicats Chrétiens Brüssel, Belgien

CEDEFOP

Bjørnåvold Jens

Fries Guggenheim Éric

Sellin Burkart

Stavrou Stavros

Van Rens Johan

Westphalen Sven Åge

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

Agora V
Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen

Thessaloniki, 15. und 16. März 1999

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2002 – VI, 220 S. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series ; 48 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0148-8

Kat.-Nr.: TI-45-02-046-DE-C

Kostenlos– 5132 DE –

Bei diesem Agora-Seminar konnten Fortschritte im Hinblick auf den Begriff der Validierung von Kenntnissen erzielt werden. Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen besteht darin, dass es uns gelingen muss, die Verfahren und Methoden der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen von den starren, schulischen Vorgaben und Schemata der Bewertung zu lösen. Nur unter dieser Voraussetzung können durch diese Verfahren Bildung im Allgemeinen und berufliche Bildung im Besonderen im Interesse des Einzelnen und der Gesellschaft altersunabhängig entwickelt und gefördert werden.

TI-CD-99-B15-DE

PANORAMA

Agora V
Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen

Thessaloniki, 15. und 16. März 1999

CEDEFOP
Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Kostenlos – Auf Anforderung beim Cedefop erhältlich 5132 DE

AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN
DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN
L-2985 Luxemburg

ISBN 92-896-0148-6
9 789289 601481