

ANDREAS DIETRICH (Universität Jena) &

JULIA MEYER-MENK (Universität der Bundeswehr Hamburg)

Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung

1 Ausgangssituation

Die Frage nach der Kompetenzerfassung und -zertifizierung im Rahmen beruflicher Lernprozesse wird derzeit aus mindestens drei unterschiedlichen, allerdings auch interdependenten, Perspektiven diskutiert. Zum einen wird häufig eine grundsätzliche Bedeutungszunahme von so genannten ‚soft-skills‘ konstatiert (vgl. HÄRTEL 2001), die neben etablierte formale Qualifikationen treten und diese in einzelnen Qualifikationsbereichen sogar ersetzen; hier wird an die Schlüsselqualifikationsdebatte bzw. an die Diskussion um extrafunktionale, d.h. prozessübergreifende Qualifikationen, angeknüpft. Diese Diskussion erfolgt jedoch derzeit nicht nur in einer neuen Qualität, sondern auch in einer neuen Quantität der Auseinandersetzung, wie z.B. die Analyse und Auswertung von Stellenanzeigen durch das BIBB (vgl. BOTT/HALL/SCHADE 2000) oder die Analyse zu Rekrutierungsmodalitäten in der IT-Branche (vgl. ERPENBECK/HEYSE/MICHEL 2002) belegen. ‚Soft-skills‘ können im weitesten Sinne als Persönlichkeitsmerkmale aufgefasst werden, die auch im Rahmen beruflicher Lernprozesse entwickelt werden und die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen erheblich erhöhen können. Damit wird die Erfassung und Zertifizierung entsprechender personengebundener Kompetenzen insbesondere aus einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive zunehmend bedeutsamer, wie auch die derzeitigen Aktivitäten der Bundesanstalt für Arbeit bezüglich einer stärkeren Kompetenzorientierung bei der Vermittlung (Einführung eines Kompetenz-Management-Systems) demonstrieren (vgl. ohne Verf. 2002).

Neben diese eher arbeitsmarktpolitische Argumentation tritt eine bildungspolitische Perspektive, die den Begriff der Kompetenz und damit die Aspekte des Kompetenzerwerbs, der Kompetenzerfassung sowie der entsprechenden Zertifizierung in den Fokus der Betrachtung nimmt. Umfassende Forschungs- bzw. Förderprogramme implizieren mit der Konzentration auf den Kompetenzbegriff eine Individualisierung beruflichen Lernens, eine starke Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen und somit eine stärkere Subjektorientierung und wenden sich gleichzeitig gegen formalisierte Qualifizierungsprozesse in der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung. In diesem Kontext erfolgte zudem eine Stimulierung durch existierende betriebspädagogische Konzepte der Weiterbildungspraxis. Die dieser Perspektive zugrunde liegende bildungspolitische Diskussion zur Kompetenzentwicklung wird seit Mitte der 1990er Jahre insbesondere durch die interdisziplinär besetzte Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) vorangetrieben. Anlass war die Kritik seitens der ABWF gegen die bestehende Weiterbildungspraxis der ersten Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands, in der insbesondere die Wissensvermittlung im Vordergrund stand und zudem Effizienz und Effektivität der Qualifizierungsvorhaben kritisiert

wurden. Da offensichtlich wurde, dass ein so geartetes „traditionelles Verständnis beruflicher Weiterbildung“ (ABWF 1996, 404) den tatsächlichen Qualifikationsanforderungen nicht gerecht werden konnte, wurde eine grundsätzlich andere Herangehensweise an die Weiterbildung gefordert und der Übergang zur beruflichen Kompetenzentwicklung, verbunden mit starker Akzentuierung des selbstgesteuerten Lernens im Arbeitsprozess, propagiert. Zudem sollten verstärkt soziale und personale Kompetenzen gefördert werden. Der bildungspolitisch favorisierte Kompetenzerwerb im Arbeitsprozess im Rahmen selbstgesteuerten Lernens führt jedoch wiederum zu Problemen der Dokumentation des Ausweises bzw. des Vergleichs erworbener Kompetenzen und damit zu der Frage nach Kompetenzerfassung und -zertifizierung.

Die dritte Perspektive orientiert sich am konkreten beruflichen bzw. betrieblichen Lehr-Lernprozess. Es ist derzeit zu beobachten, dass aus unterschiedlichen Gründen eine zunehmende Verlagerung von beruflich-betrieblichen Qualifizierungsprozessen in den Bereich des eher informellen Lernens erfolgt, was die Konjunktur von Begriffen wie ‚Lernen am Arbeitsplatz‘, ‚Lernen in Netzwerken‘ oder ‚communities of practise‘ belegt. Der Kompetenzerwerb verläuft dabei weniger orientiert an konkret vorgebbaren und möglicherweise abprüfbaren Lernzielen, sondern zum Teil en passant. Diese Entwicklung, die im wissenschaftlichen Kontext auch als „kompetenzorientierte“ bzw. „utilitaristische Wende“ (ARNOLD 2002, 30) bezeichnet wird, wirft wiederum die Frage nach der tatsächlich erworbenen, situationsunabhängigen Kompetenz der Lerner auf. Das führt dazu, dass die Gewichtung informellen Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen derzeit sehr hoch eingeschätzt und dementsprechend Konzepte zur Unterstützung und lernförderliche Strukturen geschaffen werden, deren Wirksamkeit jedoch noch weiter untersucht werden muss.

Vor diesem Hintergrund wird insbesondere dem Lernen in Kooperationen und Netzwerken derzeit und zukünftig eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. z.B. DEHNBOSTEL 2001, 104). Auch wenn z.B. die Lernwirksamkeit von Bildungsnetzwerken inzwischen weniger euphorisch betrachtet wird (vgl. DIETRICH/JÄGER 2002), ist davon auszugehen, dass grundsätzlich im Rahmen von Netzwerken und Kooperationen drei unterschiedliche Lernformen möglich sind: Gelernt werden kann im Rahmen von Netzwerken durch Interaktion im sozialen Kontext, individuell und selbstorganisiert, aber auch im Rahmen formalisierter Lernprozesse (vgl. zur Unterscheidung DIETRICH/JÄGER 2003)¹. Auch wenn sich Netzwerke und Kooperationen durch ganz bestimmte Strukturmerkmale auszeichnen (vgl. z.B. GRAMLINGER 2002), können sie u.E. im Sinne der folgenden Ausführungen gleichwohl als exemplarisch für andere offene Formen des beruflichen Lernens interpretiert werden, d.h. als ein Spezialfall des Lernens in informellen Prozessen, bzw. an (Lern-)Orten, die nicht primär dem Ziel des Lernens verpflichtet sind (MÜNCH 1985), so dass viele der folgenden Überlegungen nicht nur für das Lernen in Netzwerken gelten. Bei diesen Lernprozessen handelt es sich demzufolge in der Regel nicht um institutionalisierte Lehr-Lernarrangements, d.h. keinen organisierten, an pädagogisch-didaktischen Kriterien orientierten Kompetenzaufbau. Demzu-

¹ Im Rahmen dieses Aufsatzes soll der Kompetenzerwerb in formalisierten, curricular organisierten Lernformen, die auch in Netzwerken angeboten werden, nicht betrachtet werden.

folge existieren bisher auch kein bewährtes und anerkanntes Zertifizierungssystem bzw. keine in sich geschlossenen Zertifikate mit umfassender Akzeptanz und entsprechendem ‚Marktwert‘. Eine Ausnahme stellt derzeit das IT-Weiterbildungssystem dar, das eine Verknüpfung informeller, im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen mit einem zertifizierten Abschluss kombiniert (vgl. BMBF 2002).

Zusammenfassend führen alle drei dargestellten Perspektiven dazu, dass

- die hier betrachteten Lernprozesse z.T. informell, erfahrungsorientiert und z.T. unbewusst ablaufen,
- Lernende dafür aber keine formalen Abschlüsse erhalten und möglicherweise ihre Lernprozesse nicht beschreiben können,
- didaktisch-curriculare Strukturen als ‚Indizien‘ für einen Kompetenzaufbau nur begrenzt vorhanden sind
- und damit die Frage der Bilanzierung von Kompetenzen durch Instrumente und Verfahren, die am Individuum ansetzen, neben der Frage der Kompetenzentwicklung (Lernorte, Lernzeiten, Methoden etc.) eine zunehmende Bedeutung erhält.

Anders als die den formellen Lernprozess häufig abschließenden, am Curriculum oder an der Unterweisung orientierten Prüfungen und Lernzielkontrollen, betrachten wir Kompetenzerhebung als ein am Individuum orientiertes Verfahren, das sich quasi dieser Orientierung bedienen muss, da kein interpretativer Rückgriff auf den Prozess des geplanten Kompetenzerwerbs möglich ist – zugespitzt ist Kompetenzerhebung ein ‚Ersatz‘ bzw. eine ‚Antwort‘ auf neue Formen des Kompetenzerwerbs im beruflich-betrieblichen Umfeld. Demzufolge ist Kompetenzerfassung und -zertifizierung von erheblicher Bedeutung, insbesondere im Spannungsfeld zwischen individualisierter Kompetenzentwicklung und transparenter, standardisierter Kompetenzausweisung für den inner- und außerbetrieblichen Arbeitsmarkt sowie für die individuelle Beschäftigungs- und Karriereplanung.

Obwohl Kompetenz und Kompetenzerhebung häufig im Kontext betrieblicher und schulischer Bildungsprozesse diskutiert und verwendet werden und die Organisation von Lehr- und Lernprozessen im Zentrum berufs- und wirtschaftspädagogischer Handlungsfelder steht, wird dieses Thema vorwiegend von den anderen Fachdisziplinen wie Psychologie, Arbeitwissenschaft oder Ökonomie besetzt. Deutlich wird, dass das Feld nur in geringem Maße an pädagogischen Diskurs bearbeitet wird, obwohl es durchaus notwendig und zweckmäßig ist, z.B. auch *pädagogische* Standards für die Kompetenzermittlung in die derzeitige Auseinandersetzung mit einzubringen oder weiterführende Beiträge zur konkreten Gestaltung zu formulieren, um z.B. den Prozess der Kompetenzermittlung gleichsam als Lernprozess zu nutzen und die reflexive Handlungsfähigkeit des Subjekts zu erhöhen (vgl. DEHNBOSTEL/MEYER-MENK 2003).

Vor dem Hintergrund dieser einführenden Überlegungen ist es Ziel des Aufsatzes, einen Beitrag bezüglich einer pädagogischen Schwerpunktsetzung im Themenfeld Kompetenz-

erhebung in der intensiv geführten Kompetenzdebatte, aber auch gegenüber den vielfältigen Erwartungen an ein Lernen in Netzwerken und Kooperationen zu leisten. Insbesondere gilt es, eine pädagogische Perspektive herauszuarbeiten. Dazu werden ausgewählte Verfahren der Kompetenzerfassung und -zertifizierung kurz skizziert und erste Überlegungen vorgestellt, wie berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – stellvertretend für andere offene Lernformen – hierdurch ‚gefasst‘ und unterstützt werden kann.

2 Darstellung einer pädagogischen Zielsetzung

Im nächsten Schritt werden die für die Fragestellung zentralen Kategorien der Kompetenzentwicklung und -erhebung herausgearbeitet und letztendlich eine pädagogische Perspektive und Zielsetzung formuliert. Zentrale Intention ist es, überblickshaft anzudeuten, inwieweit pädagogische Ansprüche im Rahmen der Kompetenzdiskussion eingebracht werden können und müssen und – anders gewendet – welche Möglichkeiten die Erhebung von Kompetenzen für (berufs-)pädagogische Interventionen bezüglich der Bildung und Qualifizierung des Subjekts bieten. Grundsätzlich ist allerdings der Begriff der Kompetenzentwicklung ebenso wie die Bewertung und Erfassung von Kompetenzen von unterschiedlichen Fachdisziplinen mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen und Schwerpunkten, methodologischen Zielsetzungen und Forschungsmethoden bearbeitet worden.

Es ist zu konstatieren, dass die Forschung und Praxis zur Erhebung menschlicher Kompetenzbestände originär ein Arbeitsfeld der psychologischen Eignungsdiagnostik darstellt. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts werden in der Psychologie Verfahren zur standardisierten Persönlichkeitsdiagnostik entwickelt und über die klinische Psychologie hinaus im Kontext von Arbeits- und Berufseignung eingesetzt (vgl. HOSSIEP/PASCHEN/ MÜHLHAUS 2000, 20). Auch in den Wirtschafts- bzw. Personalwissenschaften existieren eine Fülle unterschiedlicher Ansätze zur Erfassung und Erhebung von Kompetenzen auf der Basis psychologischer Testverfahren; diese gewinnen in deutschen Unternehmen seit Ende der 90er Jahre immer mehr Akzeptanz (vgl. GÖHNS/DICK 2001, 46). Bei den eingesetzten Testverfahren, bei denen zum einen die Eignungsdiagnostik und zum anderen die psychologische Arbeitswissenschaft hinzugezogen wird, sind allgemeine Leistungstests von Persönlichkeitstest und Intelligenztests zu unterscheiden (vgl. MEIER 2002, 464). Persönlichkeitstests richten sich auf persönliche Eigenschaften, wie Interessen, Einstellungen, Werte und Wahrnehmungen von Personen und verfolgen damit ein Ziel, welches dem Prinzip der Ganzheitlichkeit von Kompetenzerhebungen (s.u.) am nächsten kommt. Demgegenüber beschränken sich Intelligenz- oder Leistungstests nur auf spezifische Ausschnitte menschlicher Kompetenz. Besonders für die Einschätzung und Auswahl von Führungspersonen existieren sehr differenzierte Verfahren auf der Grundlage eignungsdiagnostischer Erkenntnisse (vgl. SARGES 2000).

Auch in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion nimmt inzwischen mit dem Begriff der Kompetenzentwicklung auch die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen eine zunehmende Bedeutung in der Diskussion ein. Dabei wird der Begriff der **Kompetenz** allerdings nicht als konsistente Begrifflichkeit verwendet, sondern zur Zeit aus mindestens zwei Perspektiven bearbeitet. Zum einen wird er im Sinne beruflicher Handlungskompetenz

als Leitbild der Erstausbildung seit den 80er Jahren verwendet (vgl. überblickshaft ECKERT 1998). Zum anderen wird der Begriff der Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Bildungsarbeit in den letzten Jahren stark forciert und zeitweise sogar als Gegenbegriff zur Weiterbildung formuliert. Insbesondere über die oben angedeuteten von der ABWF initiierten Forschungs- und Entwicklungsprogramme zur Kompetenzentwicklung wurden zum einen die aktuellen Trends betrieblichen Lernens aufgegriffen und bezüglich Theorieentwicklung und Praxisanwendung bearbeitet. Zum anderen entstand eine bildungspolitische Diskussion, in der insbesondere von berufspädagogischer Seite die Abgrenzung von Kompetenzentwicklung gegenüber dem Begriff der Weiterbildung stark kritisiert wurde (vgl. ARNOLD 1998, 497f.). Angesichts dessen liegt zunächst die Frage nach der theoretischen Tradition und der bisherigen berufspädagogischen Verortung des Kompetenzbegriffes nahe.

Das Verständnis von Kompetenz, wie es dem Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz in der Erstausbildung zugrunde liegt, geht auf die Ausführungen von Heinrich ROTH (1971) zurück. Sein anthropologisches Konzept zur Entwicklung der Persönlichkeit stellt die konzeptionelle Grundlage für den Kompetenzbegriff dar, den der Deutsche Bildungsrat 1974 formulierte. Mit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates zur Neuordnung der Sekundarstufe II wurde sowohl der Begriff der Kompetenz als auch das Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz in den 1970er Jahren in die Berufsbildungsdiskussion eingebracht und hat dort noch immer Bestand (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, BADER/MÜLLER 2002). In diesem Leitbild werden unter Kompetenzen Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen (vgl. DEHNBOSTEL 2001, 67). Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. An diesem Verständnis von Kompetenz ansetzend, ist auch Kompetenzentwicklung vom Subjekt und seinen Fähigkeiten und Interessen her zu definieren. Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt durch individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung in diesem Verständnis führt zum Auf- und Ausbau der beruflichen Handlungskompetenz und ist ein aktiver Prozess, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird und werden muss. Auch die Erhebung von Kompetenzen sollte damit in erster Linie auf die in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte von Individuen abzielen. Ein auf dieses Verständnis begründetes Verfahren zur Erhebung der Kompetenzbestände müsste idealtypischer Weise die Kompetenzen eines Individuums beschreiben, vom Subjekt und seinen Fähigkeiten ausgehen sowie die Kompetenzentwicklung als lebensbegleitenden Prozess unterstützen. Darüber hinaus müsste ein solches Verfahren die individuellen Wege des Kompetenzerwerbs sichtbar machen und berufliche Aufstiegs- und Entwicklungswege jenseits traditioneller linearer Berufslaufbahnen ermöglichen.

Ein Blick auf die unterschiedlichen disziplinären Ansätze zeigt, dass Kompetenzerfassungen derzeit mit mindestens zwei grundsätzlich differenten Zielsetzungen eingesetzt werden. Zum einen existieren Ansätze, die Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive erheben, andere

Ansätze zielen darauf ab, das Individuum und seine persönliche Entwicklung zu fördern (vgl. auch FAULSTICH 1996, 369). In anforderungsorientierten Ansätzen, wie sie besonders in ökonomischen Zusammenhängen eingesetzt werden, werden Kompetenzen in Relation zu aktuellen oder zukünftigen Arbeitsaufgaben eingeschätzt. Zielsetzungen, Form und inhaltliche Systematisierung der Kompetenzerhebung orientieren sich an den spezifischen Unternehmenserfordernissen und der Optimierung der Unternehmensprozesse und sind nur begrenzt oder nicht verallgemeinerbar, so dass hier u.E. die Grenze zum Qualifikationsbegriff, d.h. Qualifikation als „Leistungspotential, das zur Bewältigung bestimmter beruflicher Situationen erforderlich ist“ (REETZ 1989, 4), verwischt.

Davon abzugrenzen sind Ansätze, die das Individuum und seine Entwicklung in den Fokus nehmen und denen explizit oder implizit das in unserem Sinne leitende Verständnis von Kompetenzerfassung zugrunde liegt. Die Orientierung an den in Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen von Individuen einerseits und die Unterstützung von Kompetenzentwicklung durch Reflexion des individuellen Kompetenzbestandes andererseits sind die wesentlichen Zielsetzungen dieser Kompetenzerfassungen, die hier als subjektorientiert bezeichnet werden sollen. Diese Verfahren zielen darauf ab, den Individuen Klarheit über ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Abschlüsse zu ermöglichen und ihnen auf dieser Grundlage die Gestaltung der weiteren beruflichen Entwicklung zu ermöglichen. Mit dem Aspekt der Subjektorientierung wird im berufspädagogischen Kompetenzverständnis an die Tradition des humanistischen Bildungsbegriffs angeknüpft.

Subjektorientierte Verfahren zur Kompetenzerhebung sind in ihrer Vorgehensweise auf den Entwicklungsprozess vor und nach der Kompetenzerhebung bezogen (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, 70), fokussieren also nicht nur auf den Status-quo einer konkreten Arbeitsorganisation, sondern sind Lern- und Arbeitsprozess bzw. biographiebezogen. Angesichts dessen, dass Kompetenzentwicklung als lebenslanger Prozess verstanden wird, kombinieren sie deswegen die Kompetenzerhebung mit einer begleitenden Lern- oder Entwicklungsberatung. Damit wird nicht auf eine punktuelle Bestandsaufnahme der Kompetenzen, sondern auf den Entwicklungsprozess fokussiert. Außerdem haben subjektorientierte Verfahren das Ziel, durch Dialoge bzw. Gespräche zur Ergebnisgewinnung und zu gemeinsamen und beiderseitig anerkannten Ergebnissen zu gelangen (vgl. BJÖRNAVOLD 1997, 70). Damit werden Aspekte wie Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit mitberührt, da sich die Lernenden über den Status-quo ihrer Fähigkeit, Fertigkeiten und Kenntnisse bewusst werden und zur Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes gehalten werden.

Die hier vollzogene grundsätzliche Unterscheidung zwischen anforderungsorientierten und subjektorientierten Ansätzen dient der Einordnung der grundlegenden Ziele und Chancen, die mit Kompetenzerfassungen verbunden sind, und der Schärfung und Etablierung einer berufspädagogisch fundierten Position in diesem Themenfeld. Allerdings enthalten auch die Verfahren, die in erster Linie nicht auf die Förderung des Individuums abzielen, subjektorientierte Aspekte, demzufolge sind Einzelverfahren nicht immer eindeutig als subjektorientiert

bzw. anforderungsorientiert einzuordnen; umgekehrt können und sollen subjektorientierte Verfahren auch im ökonomischen Sinne ‚nutzbringend‘ sein.

Bezüglich der Frage, inwieweit subjektorientierte Kompetenzerhebung und Zertifizierung aus pädagogischer Perspektive überhaupt sinnvoll ist, lassen sich folgende Aspekte besonders hervorheben (vgl. z.T. DOHMEN 2001, 26ff.):

- Erschließung bisher brachliegender Kompetenzpotenziale und damit Ermöglichung einer ganzheitlicheren personalen Bildung
- Herstellung von Chancengleichheit für Menschen, die das formale Bildungssystem nicht konsequent und erfolgreich durchlaufen konnten, und damit Überwindung einer gesellschaftlichen und sozialen Bildungskluft
- Bewusstwerdung der eigenen Fähigkeiten und Förderung der selbstständigen Entwicklungsgestaltung, auch im Sinne des lebenslangen Lernens
- Reflexion der eigenen Arbeits- und Lebenssituation und der entsprechenden Kompetenzentwicklungsprozesse
- Kompetenzerwerb durch den Reflexionsprozess selbst. Kompetenzbeschreibung ist quasi als Lernvoraussetzung zu interpretieren, d. h. ein Instrument für subjektorientierte Bildungsplanung
- Motivation und Selbstbewusstsein für die individuelle Steuerung des Kompetenzerwerbs
- Erhöhung der Employability, d. h. Ermöglichung von Mobilität, Flexibilität, Beschäftigung
- Bereitstellung eines Instruments für subjektorientierte Bildungs- und Karriereplanung und damit Orientierungshilfe.

Nach diesen Abgrenzungen und Erläuterungen zu den Kategorien Kompetenz und Kompetenzerfassung und einigen Überlegungen zu einer pädagogischen Zielsetzung, sollen im Folgenden zur Veranschaulichung und Konkretisierung einige Beispielverfahren zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung skizziert werden. Bewusst blenden wir dabei den aus pädagogisch-didaktischer Perspektive zentralen Aspekt einer Kompetenzvermittlung ebenso aus wie die Erläuterung des Spannungsfeldes zwischen einem dynamischen Verständnis von Kompetenzerwerb und einer punktuellen Status-quo-Feststellung von Kompetenzprofilen.

3 Beispielverfahren zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Verfahren zur Kompetenzerfassung und -erhebung bisher zwar nur in geringem Maße ‚bewährt‘ und etabliert sind – derzeit ist jedoch ein Bedeutungszuwachs zu erkennen. Auf der Grundlage der entwickelten pädagogischen Zielsetzung werden im Folgenden einige Ansätze vorgestellt. Unter dem Titel der bildungsweg-

unabhängigen Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen wird Kompetenzerhebung derzeit besonders in anderen europäischen Ländern und in Nordamerika vorangetrieben und ist dort teilweise bereits in staatlich eingesetzten Prüfungssystemen innerhalb der staatlichen Bildungssysteme implementiert. Sowohl mit dem im folgenden vorgestellten französischen, wie auch mit dem schweizerischen Konzept wird die bildungspolitische Zielsetzung verfolgt, einen landsweit anerkannten und einheitlichen Ansatz zur Erfassung von Kompetenzen zu schaffen und damit einen „Bildungspass“ zu implementieren, dessen Akzeptanz äquivalent zu formell erworbenen Zeugnissen und Diplomen Gültigkeit hat.

Mit dem Konzept „bilans de compétences“ wird in Frankreich seit 1991 ein persönlicher Kompetenzpass, der die informell und formell erworbenen Kompetenzen dokumentiert, eingesetzt. Das Modell zielt darauf ab, „Arbeitskräften zu erlauben, ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen sowie ihre Fähigkeiten und Motivationen zu analysieren, um ein berufliches Projekt und gegebenenfalls ein Weiterbildungsprogramm zu definieren“ (DREXEL 1997, 204). Es wird zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt oder zur beruflichen Umorientierung eingesetzt (vgl. ANT 2001, 72), damit wendet es sich an Erwerbstätige und Nicht-Erwerbstätige. Die Kompetenzbilanz kann auf Initiative eines Beschäftigten oder seines Betriebes sowie auf Initiative eines Arbeitslosen bzw. seiner Arbeitsverwaltung erfolgen. Da mehr als 700 private und öffentliche Institute allein im Jahr 1994 als Bilanzierungseinrichtungen akkreditiert wurden, ist die methodische Umsetzung des „bilans des compétences“ sehr unterschiedlich (vgl. DREXEL 1997, 231-236). Insgesamt decken die Verfahren eine Bandbreite von der individuellen Berufsberatung für einen Einzelnen bis hin zu Verfahren der Personalentwicklung ab, in denen Bilanzierungszentren Potenzialberatung für ganze Belegschaften erarbeiten.

Trotz der Unterschiede in der Umsetzung lassen sich grob folgende Phasen der Bilanzierung unterscheiden. In der Vorbereitungsphase werden in einem Gespräch die Verfahren und Ziele sowie die grundsätzlichen Bedürfnisse des Individuums analysiert und definiert. In der Umsetzungsphase werden anhand von Berichten und Beschreibungen die persönlichen Werte, Interessen und die beruflichen und allgemeinen Kenntnisse und Kompetenzen individuell oder in kleinen Gruppen herausgearbeitet. Dies geschieht durch verschiedene Testverfahren oder durch eine Portfolioerstellung durch den Kandidaten allein oder im Gespräch mit ihm. Schließlich werden die Ergebnisse in Synthesepapieren zusammengeführt und in einem Gespräch mit dem Kandidaten reflektiert und die Kompetenzbilanz erstellt. Darauf ansetzend kann das Bilanzierungszentrum dem Auftraggeber, also dem Einzelnen, der Arbeitsverwaltung oder dem Unternehmen Vorschläge zur beruflichen Weiterentwicklung machen.

Mit dem Ansatz des „Schweizerischen Qualifikationshandbuchs“ werden seit Ende 2001 in der Schweiz vorhandene Kompetenzen von Arbeitnehmern und Arbeitslosen systematisch erfasst bzw. zertifiziert. Dieses Konzept erfährt aufgrund des Entwurfs für ein neues Berufsbildungsgesetz immer mehr Bedeutung. Als Zielsetzungen des Schweizerischen Qualifikationshandbuchs werden die Sammlung von Grundlagen für den individuellen Entwicklungsweg in Bildung und Beruf sowie für die Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität ausgewiesen. Das Handbuch soll der individuellen Erstellung eines Portfolios dienen und

besteht aus zwei Teilen, zum einen aus einer Arbeitsanleitung zum Umgang mit dem Instrumentarium und zum anderen aus einem Ordner zur systematischen Einordnung von entsprechenden Nachweisen. Im zweiten Teil, dem eigentlichen Formulareteil, werden die Bereiche Erfassen/Beurteilen (Werdegang, Potential, persönliches Profil), Nachweise (Formale Qualifikationen) und Überdenken/Umsetzen (Lernerfahrungen, Standortbestimmungen, Perspektiven und Maßnahmen, Bewerbungen) unterschieden. In Verbindung mit dem Schweizer Qualifikationshandbuch wurde zugleich ein Programm aufgelegt, in welchem der Prozess von der Erfassung und Beurteilung bis zur Anerkennung begleitet wird und zudem Berater ausgebildet werden. Methodisch beinhaltet das Konzept des Qualifikationshandbuches damit zum einen die Archivierung formal und informell erworbener Kompetenzen, zum anderen wird im Zuge der Dokumentation das individuelle Kompetenzprofil reflektiert und aus diesem Reflexionsprozess mögliche Defizite und erforderliche Maßnahmen abgeleitet. Ähnlich dem französischen Konzept der Bilans des compétences fehlen auch zum Schweizer Qualifikationshandbuch bislang empirische Befunde. Trotzdem scheint es sowohl bildungspolitisch als auch in der praktischen Anwendung einen hohen Grad an Akzeptanz zu genießen (vgl. KÄPPLINGER 2002, 16).

Gemäß dem Vertrag von Maastricht besteht an der Förderung von Transparenz beruflicher Kompetenzen auch ein zentrales Interesse der Europäischen Union. Als nationenübergreifenden Ansatz hat die EU deswegen bereits 1995 im Weißbuch „Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995, 8f.) die Einführung eines persönlichen Kompetenzausweises vorgeschlagen, der formell und informell erworbene Kompetenzen dokumentiert. Als internationale Initiative verfolgt sie derzeit in mehreren transnationalen Projekten die Entwicklung und Einführung einer Personal Skills Card (PSC). Dort sollen in einer standardisierten Vorlage Kernwissensbereiche, berufliche und fachspezifische Kenntnisse und Schlüsselkompetenzen verzeichnet werden.

Nach Vergleichsuntersuchungen des CEDEFOP liegt Deutschland unter allen europäischen Ländern bei der Entwicklung eines landesweiten Ansatzes zur Kompetenzerfassung und der damit verbundenen Reformierung bestehender Prüfungssysteme am weitesten zurück (vgl. DOHMEN 2000, 767). Dennoch gibt es auch hier einzelne Initiativen und modellhafte Ansätze zur Bewertung von Kompetenzen. Als erste bundesweite bildungspolitische Initiative wird im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernen das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung des informellen Lernens“ von der BLK und dem BMBF gefördert. Unter Leitung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) wird bis 2003 an einer Studie zur Einführung eines Weiterbildungspasses gearbeitet. Aus den Forschungsergebnissen sollen Vorschläge für ein Rahmenkonzept zur Entwicklung eines bildungsübergreifenden, breit einsetzbaren Bildungspasses abgeleitet werden (vgl. DIPF 2002).

Von gewerkschaftlicher Seite hat die IG Metall den Job-Navigator entwickelt. Als Angebot für die berufliche Zukunfts- und Weiterbildungsgestaltung von Arbeitnehmern soll er dazu anleiten, selbstverantwortlich die persönliche berufliche Zukunft zu gestalten (vgl. IG Metall 2001, Vorwort). Der Job-Navigator besteht aus verschiedenen Bausteinen wie dem Angebot

einer computerausgewerteten persönlichen Potenzialanalyse des geva-Instituts in München, einem Kompetenz-Handbuch als Anleitung und Unterstützung zum Sammeln, Entdecken und Sichtbarmachen persönlicher und beruflicher Kompetenzen sowie zur Festlegung von persönlichen Weiterbildungszielen. Mit der Weiterbildungs-Checkliste kann man anhand grundlegender Kriterien herausfinden, inwieweit die regionalen Weiterbildungsträger ‚seriös‘ sind und den gängigen qualitativen Ansprüchen genügen. Zudem wird ein persönliches Beratungs- oder Gruppengespräch angeboten, in dem Unterstützung bei der Handhabung der Produkte, Hilfe bei der Reflexion der Ergebnisse der Potenzialanalyse oder des Kompetenz-Handbuchs sowie bei der Auswahl einer zielgenauen Weiterbildungsmaßnahme bereitgestellt wird. Das Kompetenz-Handbuch als ein Baustein des Job-Navigators ist in drei aufeinander aufbauende Phasen gegliedert. In der Bestandsaufnahme sollen formell und informell erworbene Kompetenzen zunächst gesammelt und geordnet werden. Bei der dann folgenden Profilanalyse sollen diese Kompetenzen bilanziert und bewertet werden. Die Ergebnisse dieser Phase dienen im dritten Schritt dazu, einen gezielten Aktionsplan zu entwerfen, in dem die beruflichen Entwicklungsziele festgelegt werden. Mit diesem Instrument der Kompetenzerfassung wird von Seiten der IG Metall die Hoffnung verbunden, Arbeitnehmer und Arbeitslose in der Gestaltung ihrer beruflichen Entwicklungs- und Aufstiegswege gezielt zu unterstützen und dadurch ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und sie vor der Arbeitslosigkeit zu bewahren. Zudem soll das Kompetenz-Handbuch Beschäftigte explizit dabei unterstützen, ihre beruflichen Handlungskompetenzen so zu stärken, dass sie ihre Zukunftsplanung selbstbestimmt vertreten können (SCHULER/SKROBLIN 2001/02, 162).

Mit der eingangs eingeführten Unterscheidung zwischen subjektorientierten und anforderungsorientierten Ansätzen können unterschiedliche Verfahren zur Kompetenzerhebung grob eingeordnet werden. Dem herausgearbeiteten Ziel der Kompetenzentwicklung entsprechen subjektorientierte Verfahren am weitesten, da sie das Subjekt als Ausgangspunkt der Kompetenzerhebung fokussieren und den Aspekt der beruflichen Entwicklung betonen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die ausgewählten Ansätze diesem Anspruch gerecht werden, da sie die Identifikation vorhandener Kompetenzen mit einer Beratung zur individuellen Weiterentwicklung methodisch verzahnen. Dabei wird Kompetenzerhebung eher im Sinne einer Ergänzung zu Beratungsprozessen verstanden und eine individuelle Standortbestimmung innerhalb der Beratungsprozesse ermöglicht. Diese Verknüpfung mit einer Entwicklungsberatung ist ein wesentlicher Aspekt für die subjektorientierte Gestaltung von Kompetenzerhebungsverfahren, da sie die Kompetenzentwicklung mit dem Ziel der reflexiven Handlungsfähigkeit fördern.

4 Kompetenzerfassung und -zertifizierung in Netzwerken und Kooperationen

Im Folgenden ist zu überlegen, inwieweit die unterschiedlichen Ansätze zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung auch auf das Lernen in Netzwerken (vgl. z.B. HOWALDT 2002) und Kooperationen als ein Beispiel für informelles Lernen in offenen Lernumgebungen transferiert werden können, respektive ob und wie in Netzwerken erworbene Kompetenzen trans-

parent gemacht werden können. Da sich Netzwerke, Kooperationen, Projektgruppen usw. als Arbeitsformen im beruflichen Kontext etabliert haben und ähnliche kooperative Formen der Zusammenarbeit auch im privaten Bereich von Bedeutung sind (Vereine, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen usw.), besteht durchaus die Berechtigung, für weite Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit eines Kompetenzerwerbs in diesen kollektiven Formen der Zusammenarbeit bzw. des Zusammenwirkens zu erwarten. D.h. Kompetenzen werden in Netzwerken und Kooperationen innerhalb und außerhalb des Arbeitsprozesses bzw. der Erwerbstätigkeit erworben. Zentral ist hier wiederum die Frage nach Kompetenzerfassung und -zertifizierung.

Grundsätzlich besteht Konsens darüber, dass in Netzwerken und Kooperationen in unterschiedlicher Art und Weise, häufig eher ‚zufällig‘ gelernt wird, z.B. in der kollektiven Bearbeitung von Projekten. In personalen Netzwerken und Arbeitsnetzwerken ist das Lernen allerdings eher ein ‚Nebenprodukt‘. Dagegen benötigen explizite Lern- und Bildungsnetzwerke pädagogische bzw. didaktische Konzeptionen, „um ihrer Intention als Lernumgebung und Qualifizierungsinstrument so gerecht werden zu können, dass den beteiligten Akteuren auch der Erwerb beruflich relevanter Qualifikationen ermöglicht wird. Allerdings ist ein entsprechender Erfolg dieser Netzwerke auch von anderen ... endogenen und eher exogenen Faktoren abhängig. Innerhalb des Netzwerks stellt sich z.B. die Frage nach der Bestimmung eines geeigneten Verhältnisses zwischen formellem und eher informellem Lernen im Netzwerk, d.h. der Balance zwischen der Inszenierung und der Ermöglichung von Lernprozessen; diese Beziehung kann u.E. nur für den Einzelfall entschieden werden“ (Diettrich/Jäger 2003). D.h. bei der Betrachtung von Netzwerken bezüglich des Lernens und des Kompetenzerwerbs ist zu beachten, um welchen Netzwerktyp (Ziele und Strukturen) es sich überhaupt handelt und ob Lernen überhaupt intendiert ist – dies beeinflusst u.a. auch die Akzeptanz für Verfahren der Kompetenzerhebung.

In allen Netzwerktypen, nicht nur in Lern- und Bildungsnetzwerken, könn(t)en auch von den beteiligten Akteuren Kompetenzen erworben werden, die situationsübergreifend über die konkrete Netzwerkarbeit hinaus Bestand haben. Grundsätzlich stellt sich bezüglich des Individuums die Frage nach der Transferierbarkeit von in Netzwerken und Kooperationen erworbenen Kompetenzen, z.B. in berufliche Arbeitsprozesse, die nicht netzwerkartig organisiert bzw. durch andere Kommunikations- und Kooperationsformen determiniert sind. Unabhängig von der zentralen Bedeutung dieser Frage nach der Dekontextualisierung von Wissen, der Verinnerlichung und Übertragbarkeit von Kompetenzen bzw. – klassisch ausgedrückt – des Lerntransfers, interessiert hier die Frage der Kompetenzerhebung und -zertifizierung. Obwohl in Netzwerken unterschiedliche Arbeits- und insbesondere Lernformen (s.o.) existieren können, werden soziale Netzwerke determiniert durch lose interdependente Beziehungen der Akteure, kooperative Handlungen und Entscheidungen und eine intensive Interaktion. Somit können insbesondere Kompetenzen im sozial-kommunikativen, aber auch im methodischen Bereich sowie auf der Ebene der Persönlichkeit i.S. einer Personalkompetenz entwickelt werden.

Diese Kompetenzen werden in Arbeits- und Kommunikationsprozessen, d.h. in der Regel in der ‚normalen Netzwerkarbeit‘ bzw. im kooperativen Handeln erworben und nicht im Rah-

men institutionalisierter Verfahren. Somit bleibt ein Kompetenzzuwachs zuerst einmal unbewusst und es muss den Akteuren durch Unterstützung und Motivation im Rahmen eines Reflexionsprozesses ermöglicht werden, den eigenen Kompetenzerwerb zu erkennen, einzuschätzen und zu festigen. Der Kompetenzerfassung z.B. in einer verbalisierten Form muss also eine Phase der Reflexion über den individuellen Entwicklungsprozess vorausgehen. Wie es die subjektorientierten Verfahren zur Kompetenzerhebung fordern, muss für die Netzwerkakteure das Angebot einer begleitenden Lern- und Entwicklungsberatung bzw. ein entsprechendes Coaching unterbreitet werden. Diese formative Beratung kann zum einen durch in das Netzwerk integrierte oder externe Experten erfolgen, die quasi durch Meta-Kommunikation oder andere Methoden die Netzwerkprozesse, resultierende individuelle Verhaltensweisen und Entwicklungen und korrespondierende Kompetenzgewinne verdeutlichen helfen. Zum anderen kann diese Funktion aber auch durch die Netzwerkakteure selbst durch die Inszenierung entsprechender Kommunikationsforen übernommen werden. Kompetenzerfassung kann also im wesentlichen durch (unterstützte) Selbstreflexion oder aber durch eine Beobachtung der Akteure in unterschiedlichen sozialen Kontexten, wie z.B. analog im Rahmen von Assessment-Centern praktiziert, vorbereitet werden, wobei der zweite Ansatz u.E. aufgrund der Komplexität der Netzwerkprozesse und der nur begrenzten Beobachtbarkeit weniger geeignet ist. Wichtig ist, dass die Reflexionsphasen in die Netzwerkarbeit implementiert sind und einer gewissen Regelmäßigkeit, Standardisierung und Transparenz unterliegen und das Ziel der Entwicklung einer reflexiven Handlungskompetenz von den Netzwerkakteuren aktiv verfolgt wird. Allein die Anregung und Förderung von Reflexionsprozessen ermöglicht jedoch noch keine Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen. Hierzu ist es notwendig, die Ergebnisse der Reflexionsprozesse im Rahmen eines weitgehend standardisierten interaktiven Verfahrens zu verbalisieren bzw. zu visualisieren. D.h. es ist im Rahmen des Netzwerks eine Methode kooperativ zu entwickeln bzw. ein bestehendes Verfahren der Kompetenzerhebung auf den Kompetenzerwerb im Netzwerk anzuwenden. Bereits bestehende Kriterienraster könnten hierfür angewendet werden, wobei der ‚Spagat‘ zwischen einer universell einsetzbaren Methode, die kompatibel mit bereits existierenden Verfahren ist, und einer speziell für das Lernen in Netzwerken und Kooperationen entwickelten Methode der Kompetenzerhebung besteht.

Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang in Bezug auf die Frage der Zertifizierung der in Netzwerken und Kooperationen erworbenen Kompetenzen: Aufgrund der Heterogenität existierender Netzwerke und Kooperationen und der unterschiedlichen Formen des Arbeitens und Lernens, muss der Ausweis erworbener Kompetenzen individuell und differenziert erfolgen. Hierzu sind geeignete Hilfsmittel zu entwickeln, die den Prozess der Kompetenzerfassung und -ausweisung transparent und für die Netzwerkakteure ebenso wie für Externe nachvollziehbar abbilden (vgl. DIETRICH/MEYER-MENK 2003). Denkbar wäre eine Strukturierung anhand der in Netzwerken existierenden Lernformen, die die Entwicklung bestimmter Kompetenzen ermöglichen, und anhand der einzelnen Elemente der Kompetenzbestimmung. Es entsteht eine Matrix, die, ausgehend von den theoretisch in Netzwerken und Kooperationen möglichen Lernformen, den Prozess hin zu standardisierter Kompetenzausweisung dokumentiert. Somit wären die – inhaltlich noch zu füllenden – grauen Felder netzwerküber-

greifend und im Idealfall allgemeingültig zu bestimmen, während die weißen Felder für jedes konkrete Netzwerk einzeln entsprechend der konkreten Rahmenbedingungen und u.U. auch entsprechender didaktischer Planungsheuristiken (vgl. DIETRICH/JÄGER 2003) auszufüllen wären.

Lernform	Erwerbbarer Kompetenzen	Erfassung der Kompetenzen	Unterstützung/ Beratung	Ausweisung/ Zertifikat
Formalisiertes Lernen				
Individuell selbstorg. Lernen				
Lernen im sozialen Kontext				
Summe				

Die (Fort-)Entwicklung geeigneter Instrumente zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung in Netzwerken und Kooperationen steht u.E. erst am Beginn, ist aber dringend notwendig, um die Lernprozesse in Netzwerken anschlussfähig zu halten und den Individuen die Möglichkeit zu geben, die in vielfältigen Netzwerkaktivitäten erworbenen Kompetenzen auch auf dem Arbeitsmarkt dokumentieren zu können.

Die Kompetenzerfassung in Netzwerken und Kooperationen lässt hier ebenfalls wieder eine Analogie zum IT-Weiterbildungssystem zu: Auch hier wird der Lernfortschritt durch eine (Lern-)Prozessdokumentation, regelmäßige Reflexionsgespräche im Prozess und durch eine abschließende Projektdokumentation dokumentiert, d.h. es findet sich eine Verknüpfung informeller Lernprozesse und vernetzter Lernstrukturen bzw. von netzwerkartigem Lernen mit einer Formalisierung durch Zertifizierung.

5 Schlussbemerkung

Es ist deutlich geworden, dass offene Lernstrukturen wie Netzwerke etc. eine spezifische Form der Prüfung bzw. Erhebung von individuellen Entwicklungsfortschritten erfordern. Subjektorientierte Verfahren zur Kompetenzerhebung könnten dieser Herausforderung entsprechen und sind dann als pädagogisch sinnvoll zu erachten, wenn sie der formulierten Zielsetzung entsprechen und zur Entwicklung des Subjekts beitragen. Zu entwickelnde und zu spezifizierende Instrumente für das Lernen in Netzwerken und Kooperationen müssen jedoch einer Vielzahl von z.T. widersprüchlichen Anforderungen gerecht werden, um den unterschiedlichen Erwartungen und Zielsetzungen zu entsprechen. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende, eher grundlegende Forschungs- und Entwicklungsdesiderate formulieren:

- Als zentrale Fragestellung stellt sich, ob Verfahren zur Kompetenzerhebung in der Lage sind, das zu bewerten, was sie bewerten und messen wollen. Auch aufwändige Verfahren zur Kompetenzerhebung erlauben nur eine angenäherte Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen. Damit führt jede Bewertung informell erworbener Kompetenzen zwangsläufig zu einer Vereinfachung, da sie die tatsächlich vorhandenen

Kompetenzen weder vollständig erheben, noch darstellen kann. Diese Problematik ist zum jetzigen Stand der Forschung nicht aufzulösen und muss deswegen stets berücksichtigt werden.

- Eine valide Operationalisierung des abstrakten Kompetenzbegriffs stellt eine weitere zentrale Fragestellung zur Kompetenzerfassung dar. So zeigt sich, dass bezüglich der Differenzierung von Kompetenzen bislang keine befriedigenden Ansätze vorliegen und die Klärung der Frage, wie allgemein bzw. differenziert die Kategorien sein sollten, noch aussteht.
- Auch grundsätzlich wird die Kategorienbildung sehr ambivalent betrachtet, da in diesem Zusammenhang zugleich die Frage der Kontextgebundenheit berührt wird. Das führt zu der Frage, wie zweckmäßig es ist, Kompetenzen durch Zertifizierung vom Kontext des Erwerbs zu entkoppeln.
- Bezüglich des Verhältnisses von Aufwand und Nutzen ist die ökonomisch und pädagogisch zu interpretierende These zu prüfen, ob ein hoher Aufwand bei der Kompetenzerfassung überhaupt zu rechtfertigen ist und die Verfahren wirklich das leisten, was von ihnen erhofft wird.
- Schließlich gilt es, die methodische Gestaltung von Kompetenzerhebungsverfahren zu diskutieren und Fragen der Validität bezüglich des Verfahrens und der Ergebnisse, Fragen des Verhältnisses von Fremd- und Selbsteinschätzung bis hin zur Art der Darstellung der Daten zu bearbeiten.

Entscheidende Herausforderung ist u.E. die Harmonisierung und gegenseitige Bezugnahme von wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bezüglich der Kompetenzerfassung und -zertifizierung in Netzwerken und der konkreten Situation in der Bildungspraxis, die sich durch eine rasante Zunahme von Netzwerkaktivitäten mit starker bildungs- und förderpolitischer Unterstützung auszeichnet. Somit kann die theoretische Reflexion und die konkrete Entwicklung und Gestaltung von Instrumenten und Verfahren nur in einem iterativen Prozess der Theorie-Praxis-Kommunikation erfolgen - u.U. auch organisiert als Wissenschaftler-Praktiker-Netzwerk.

Literaturverzeichnis

ABWF (Hrsg.) (1996): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin, 401-462.

ANT, M. (2001): La Validation des acquis professionnels. In: GdWZ, Heft 2, 70-73.

ARNOLD, R. (1998): Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 94, Heft 4, 496-504.

ARNOLD, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr.49, 26-38.

BADER, R. / MÜLLER, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 54, Heft 6, 176-182.

BJÖRNAVOLD, J. (1997): Die Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse: Qualität und Grenzen verschiedener Verfahrensweisen. In: Berufsbildung - Europäische Zeitschrift. Nr. 12, 62-81.

BMBF (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. BMBF-Publik. Bonn.

BOTT, P. / HALL, A. / SCHADE, H.-J. (2000): Qualifikationsanforderungen im IT-Bereich: Wunsch und Wirklichkeit. Bonn.

DEHNBOSTEL, P. (2001): Netzwerkbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung. Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: GdWZ, Heft 3, 104-106.

DEHNBOSTEL, P. / MEYER-MENK, J. (2003): Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In: BIBB (Hrsg.): BIBB-Fachkongress 2002. Beitrag auf CD-ROM, erscheint 2003.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.

DIETRICH, A. / JÄGER, A. (2002): Lernen in regionalen Netzwerken – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Erfahrungen. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 33, 45-70.

DIETRICH, A. / JÄGER, A. (2003): Netzwerke als innovative Formen beruflicher Qualifizierung – Lernpotentiale unterschiedlicher Netzwerktypen, erscheint 2003.

DIETRICH, A. / MEYER-MENK, J. (2003): Instrumente für die Kompetenzerfassung und -dokumentation in Netzwerken, unveröffentlichtes Arbeitspapier. Jena, Hamburg.

DIPF (2002): Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens. Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: www.dipf.de/projekte/berufsbildung_weiterbildungspass.htm (15-03-03).

DOHMEN, G. (2000): 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: Materialien des Forums Bildung. Erster Kongress des Forums Bildung am 14./15. Juli 2000. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn, 756-771.

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. BMBF-publik. Bonn.

DREXEL, I. (1997): Die Bilans de competences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Quem (Hrsg.) Kompetenzentwicklung '97. Münster, New York, München, Berlin, 197-249.

ECKERT, M. (1998): Handlungskompetenz. In: Pahl, J.-P. / Uhe, E. (Hrsg.): Betrifft: Berufsbildung: Begriffe von A-Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Seelze, 98.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MICHEL, L. (2002): Kompetenzprofilung. Münster, New York, München, Berlin.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel.

FAULSTICH, P. (1996): Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: ZBW, Jg. 92, Heft 4, 366-379.

GÖHNS, N. / DICK, J. (2001): Testverfahren bei der Personalauswahl. In: Personal, Heft 1, 46-48.

GRAMLINGER, F. (2002): Lernen in Netzen – Chancen, Probleme, Potenziale. In: bwp@, Nr. 2a: http://www.bwpat.de/ausgabe2a/gramlinger_bwpat2a.html (15-03-03).

HÄRTEL, P. (2001): 'Soft Skills' oder 'Harte Herausforderungen'? In: GDWZ, 12 (2001) 4, 158-159.

HOSSIEP, R. / PASCHEN, M. / MÜHLHAUS, O. (2000): Persönlichkeitstests im Personalmanagement: Grundlagen, Instrumente und Anwendungen. Göttingen.

HOWALDT, J. (2002): Lernen in Netzwerken ein Zukunftsszenario für die Wissensgesellschaft. In: Heinz, W. R. u.a. (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Münster u. a., 45-63.

IG METALL (2001): Job Navigator – Benutzerhandbuch. Frankfurt.

KÄPPLINGER, B. (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa.

http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf (15-03-03).

MEIER, A. (2002): Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In: Staudt u.a.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 437-491.

MÜNCH, J. (1985): Lernorte und Lernortkombinationen – Begriffliche und theoretische Vorklärungen. In: CEDFOP (Hrsg.): Lernorte und Lernortkombinationen im internationalen Vergleich, Berlin, 23-38.

OHNE VERF. (2002): Eine zentrale Plattform für den Arbeitsmarkt. In: Personal-Magazin Heft 10, 10.

REETZ, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Teil I. In: BWP, Heft 5, 3-10.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Hannover.

SARGES, W. (2000) (Hrsg.): Management – Diagnostik. 3. Aufl. Göttingen u.a.

SCHULER, M. / SKROBLIN, J-P (2001/02): Kompetenzentwicklung in der Postfordistischen Arbeitswelt. Das Kompetenz-Handbuch des „Job-Navigators“ – Eine neue Dienstleistung der IG Metall zur beruflichen Zukunftsberatung in der Erprobung. In: FIAB (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit-Bildung-Kultur. Band 19/20, 153-169.