

Profil 11:

**Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik**

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Karin HALBRITTER

(IU Internationale Hochschule GmbH, Erfurt)

**Lebenslanges Lernen und Kompetenznachweis –
Schlaglichter auf konzeptionelle Schwachstellen und
Desiderata der Validierung non-formal und informell
erlangter Lernergebnisse**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/halbritter_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

**Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik**

Hrsg. v. **Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

KARIN HALBRITTER

(IU Internationale Hochschule GmbH, Erfurt)

Lebenslanges Lernen und Kompetenznachweis – Schlaglichter auf konzeptionelle Schwachstellen und Desiderata der Validierung non-formal und informell erlangter Lernergebnisse

Abstract

Der Artikel untersucht kritisch die konzeptionellen Grundlagen und praktischen Herausforderungen bei der Validierung von Lernergebnissen aus non-formalen und informellen Lernprozessen. Ausgehend von einer wirtschaftspädagogischen Perspektive analysiert er die drei Schlüsselkonzepte „lebenslanges Lernen“, „Kompetenz“ und „Validierung“ hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit und inhärenten Spannungsfelder. Die Diskussion zeigt, dass die Validierung in einem komplexen Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen Anforderungen und individueller Entwicklung operiert, was die Etablierung einheitlicher Standards und transparenter Verfahren erschwert. Als besondere Herausforderungen werden die zunehmende Individualisierung der Lernverantwortung, die Ambivalenz des Kompetenzbegriffs zwischen Subjektorientierung und ökonomischer Verwertungslogik sowie praxisferne Prüfungsformate identifiziert. Der Artikel gibt entlang der Makro-, Meso- und Mikroebene strukturierte Handlungsempfehlungen. Abschließend wird betont, dass eine zukunftsorientierte Validierung ein ausgewogenes Zusammenspiel von politischen Rahmenbedingungen, strukturellen Prozessen und individueller Unterstützung voraussetzt und einen systematischen, interdisziplinären Ansatz erfordert.

Lifelong learning and certification of competences – highlighting conceptual weaknesses and desiderata in the validation of non-formally and informally acquired learning outcomes

This article critically examines the conceptual foundations and practical challenges of validating learning outcomes from non-formal and informal learning processes. From a business education perspective, it analyses the three key concepts of 'lifelong learning', 'competence' and 'validation' in terms of their viability and inherent tensions. The discussion shows that validation operates in a complex field of tension between economic requirements and individual development, which makes it difficult to establish uniform standards and transparent procedures. The increasing individualisation of learning responsibility, the ambivalence of the concept of competence between subject orientation and the logic of economic exploitation, and impractical examination formats are identified as particular challenges. The article provides structured recommendations for action at the macro, meso and micro levels. Finally, it is emphasised that forward-looking validation requires a balanced interplay between policy frameworks, structural processes and individual support, and that it requires a systematic, interdisciplinary approach.

Schlüsselwörter: *Lebenslanges Lernen, Kompetenz, Validierung von Lernergebnissen*

1 Zum Auftakt – ein Blick auf eine Gemengelage

1.1 Problematik und Zielsetzung

Menschen lernen, solange sie leben. Lernen sichert dem instinktarmen Menschen das Überleben als Einzelwesen, Gesellschaft und Art. Seit den 1990er-Jahren ist das Thema „Lernen“ insbesondere als „lebenslanges Lernen“ eine zentrale Leitidee der Europäischen Union (EU), um Europas Wettbewerbsfähigkeit zu stärken. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) definierte es als Konzept zur Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen in allen Lebensbereichen (S. 3), das formale, non-formale und informelle Lernprozesse einbezieht (S. 9). Heute wird lebenslanges Lernen sogar als eine „Wunderwaffe“ (Münk & Walter, 2017, S. 3) für die Herausforderungen der Wissensgesellschaft, des demografischen Wandels und der Globalisierung angepriesen. Es gilt als „konsensfähiges Allheilmittel“ (S. 3) für die „Risiken und Unwägbarkeiten der modernen Lebensgestaltung“ (S. 3).

Um der europaweiten Bedeutung von lebenslangem Lernen im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung gerecht zu werden, hat die EU mit dem Cedefop ein eigenes Zentrum für die Förderung der Berufsbildung eingerichtet, das sämtliche Formen des berufsbezogenen Lernens in den Blick nimmt – egal ob es formal, non-formal oder informell erfolgt. Das Cedefop (2023, S. 4) betont, dass das lebenslange Lernen insbesondere durch die Validierung non-formal und informell erlangter Kompetenzen gefördert wird. Hierdurch soll die Übertragbarkeit von Lernergebnissen erleichtert und die Abstimmung mit Arbeitsmarktanforderungen verbessert werden, um die Übergänge im Berufsleben und in den Bildungssystemen sowohl für Einzelpersonen als auch für Organisationen zu erleichtern.

Auffällig ist schon bei diesen kurzen Schlaglichtern auf die hier aufgeworfene Thematik, dass es recht munter durcheinanderght bei den Begriffen und Kategorien auf unterschiedlichen Ebenen: Sowohl auf der Seite der Ziele und Herausforderungen als auch auf der Seite der Lösungen werden gesellschafts- und wirtschaftspolitische Aspekte und (wirtschafts- und berufs-)pädagogische Konzepte vermengt und mit einzelwirtschaftlichen und persönlichen Zielen und Interessen verwoben.

Angesichts der Bedeutung der Validierung von Lernergebnissen ist es wichtig, mögliche Grenzen und Schwachstellen der bisherigen Herangehensweisen, die hieraus resultieren könnten, zu identifizieren. Nur so können Lösungsansätze entwickelt werden, die den vielfältigen Zielen der Validierung gerecht werden. Ziel ist, den Blick freier zu bekommen auf wesentliche konzeptionelle Schwachstellen, um daraus Desiderata für die Weiterentwicklung von Validierungsleitlinien und -verfahren abzuleiten.

1.2 Versuch einer Einordnung und Gang der Argumentation

Ein höchst interessanter Ausgangspunkt für ein solches Vorhaben ist die Feststellung von Gössling (2023), dass Validierungsverfahren zum Teil auch an „Problemen und Paradoxien“ (S. 11) kranken, die das Bildungssystem insgesamt betreffen. Für diese Aspekte wäre es ein wenig aussichtsreiches Unterfangen, sie allein im Themenfeld Validierung anzugehen, denn dafür

bräuchte es weitreichendere und vor allem auch anders verortete Anstrengungen. Allerdings wäre es auch fahrlässig, die grundlegenden Konzepte ohne Beachtung dieser übergreifenden Schwachstellen bei der Konzeption von Validierungsverfahren zu verwenden. Man muss die Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit den importierten Schwachpunkten mitbedenken und Lösungsansätze zur Verfügung stellen.

Dabei helfen könnte die Wirtschaftspädagogik als die „Theorie über die bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen“ (Euler & Hahn, 2014, S. 78). Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, mit wirtschaftlichen Institutionen und Abläufen in Zusammenhang stehende Gegebenheiten und Anforderungen zu reflektieren, zu verstehen, zu beschreiben und darauf aufbauend Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten (Ostendorf, 2003, S. 3). Ziel der Wirtschaftspädagogik ist es, Menschen dabei zu unterstützen, reflektierend, verstehend und gestaltend am Leben in und mit Betrieben teilzunehmen. Die wirtschaftspädagogische Gestaltungsaufgabe hat damit also sowohl das Subjekt im Fokus, das aufgerufen ist, sich in den eigenen Möglichkeiten zu entwickeln und zu bilden (Arnold, 1997), als auch dessen betriebliche Alltagswelt und die dort herrschenden Denk- und Handlungslogiken inklusive der Feststellung der Befähigung zur professionellen Ausübung von beruflichen Tätigkeiten. Zudem steht die Wirtschaftspädagogik in einem transdisziplinären Zusammenhang, der als Wissenspool fungiert (Ostendorf, 2003, S. 13; Halbritter, 2005, S. 31).

Damit wird ein breites Spektrum an möglichen Perspektiven eröffnet, das es aussichtsreich erscheinen lässt, die drei Hauptkonzepte der aufgeworfenen Thematik – nämlich „lebenslanges Lernen“, „Kompetenz“ und „Validierung“ – daraufhin abzuklopfen, inwieweit diese für das Vorhaben, Lernergebnisse auch außerhalb formaler Bildungsprozesse zu validieren, tragfähig sind und herauszufinden, welche statischen Mängel man sich dabei möglicherweise einfängt, wenn man darauf das weitere Gebäude der Validierung von Lernergebnissen aufbaut.

Insbesondere verspricht der in der Kritik bestehender Aus- und Weiterbildungskonzepte geschulte wirtschaftspädagogische Blick eine erste Einschätzung darüber, inwiefern mögliche Schwachpunkte Kennzeichen von Problemen sind, die das Bildungssystem insgesamt betreffen und nicht nur die Thematik von Validierungsverfahren. Hierbei geht es weniger um eine umfassende, systematische Analyse, als vielmehr darum, auf bereits vieldiskutierte Schwachstellen zu fokussieren und somit eher schlaglichtartig offene Problempunkte aufzuzeigen, mit denen man bei darauf aufbauenden Konzepten der Validierung konstruktiv umgehen muss (Kapitel 2).

Ein solch konstruktiver Umgang setzt einen entsprechenden förderlichen Gestaltungsrahmen voraus, wie ihn insbesondere die Leitlinien des Cedefop bilden sollen. Sie sind als EU-weit verbreitete Expertenempfehlungen zwar nicht gesetzlich bindend, aber doch Richtung gebend für die Ausgestaltung nationaler Verfahrensvorschriften, Gesetze und anderer Regularien und damit letztendlich handlungsleitend für sämtliche Validierungsprojekte und -verfahren im europäischen Raum. Deren weitreichende Bedeutung impliziert die Gefahr, dass ihre Auslassungen und Schwachstellen auch auf nationaler Ebene spürbar sind. Sie eröffnet zugleich aber auch die Chance, dass die Weiterentwicklung der Leitlinien eine positive Wirkung auf die Umsetzung und Ausgestaltung der nationalen Validierungsregelungen und -verfahren entfalten

kann. In Kapitel 3 werden deshalb jene Aspekte der in Kapitel 2 gefundenen Schwachstellen herauskristallisiert, die mit Hilfe einer Weiterentwicklung der Cedefop Validierungsleitlinien angegangen werden könnten; daraus werden dann Schlüsse für die weitere Optimierung der Leitlinien zur Validierung gezogen und Handlungsempfehlungen formuliert.

Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse im Fazit zusammengefasst (Kapitel 4).

2 Über die Tragfähigkeit der grundlegenden Konzepte

2.1 Lebenslanges Lernen – die unausweichliche Pflicht zur Arbeit an der eigenen Lernbiografie

Lebenslanges Lernen ist „ein bildungspolitisches Konzept, das alle Altersstufen, Bildungsinstitutionen und Lernformen umfasst und einen bildungsbereichsübergreifenden Anspruch formuliert“ (Schäfer, 2021, S. 18). Das UNESCO Institute of Lifelong Learning will alle Lernenden in ihrer Handlungsfähigkeit durch ein breites Spektrum an Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen unterstützen und fördern – und zwar sowohl in formalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen als auch am Arbeitsplatz oder im eigenen Zuhause. Digitale Technologien bedingen und ermöglichen ein vernetztes Lernen, bei dem gleichermaßen Offline- als auch Online-Medien genutzt werden für ein individuell gestaltbares Lernen an jedem Ort und zu jeder Zeit (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2024).

Nach Münk (2017, S. 16) lassen sich die gängigen Interpretationen von lebenslangem Lernen in drei Kategorien zusammenfassen:

1. **Biografieorientierung:** Das Konzept umfasst alle Lebensphasen von der Vorerwerbsphase über die Erwerbsphase bis zur Nacherwerbsphase.
2. **Funktion:** Es werden sämtliche Lernzwecke und Ziele erfasst – berufliche, persönliche, allgemeinbildende sowie gesellschaftlich-politische.
3. **Formalisierungsgrad:** Lebenslanges Lernen erstreckt sich auf alle Arten von Lernprozessen – formales Lernen in Bildungseinrichtungen mit anerkannten Abschlüssen, non-formales Lernen in strukturierten Kontexten wie Trainings oder Coachings sowie informelles Lernen, das kontinuierlich und oft unbewusst in Alltagssituationen erfolgt.

Das Konzept des lebenslangen Lernens schafft ein in ein breiteres gesellschaftliches Umfeld eingebettetes Gesamtsystem, welches das traditionelle formale Bildungswesen und die non-formalen sowie informellen Lernprozesse integriert (Lassnig, 2009). Die damit verbundene Verlagerung der Perspektive von Bildungsinstitutionen auf die Lernenden selbst verlangt von jedem Individuum eine permanente Arbeit an der eigenen Bildungsbiografie, die sich notwendigerweise über die drei Dimensionen des lebenslangen Lernens erstreckt (Schäfer, 2017, S. 22):

- die zeitliche → life-long learning: Gelernt werden muss lebenslang,

- die örtliche → life-wide learning: Gelernt wird an unterschiedlichsten Orten, in unterschiedlichsten Settings und sämtliche Aspekte des Lebens erfassend,
- die innere → life-deep learning: Lernen ist stets verankert in der persönlichen Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden.

Herkömmliche Berufsbilder und Bildungswege brechen auf

Zwar schließt das Konzept des lebenslangen Lernens grundsätzlich alle persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Bereiche ein, faktisch liegt der Fokus aber weniger auf der Bildungsbiografie als vielmehr auf dem beruflichen Anwendungskontext und der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Im Zentrum steht dabei die sogenannte „Employability“, also die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person, durch kontinuierliche Entwicklung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein.

Nach Münk (2017, S. 21–22) kann dieses Konzept als Gegenmodell zum herkömmlichen Bildungssystem verstanden werden: Statt standardisierter Abschlüsse und Zertifikate der formalisierten Berufsauf- und -weiterbildung entsteht ein eher loses, bedarfsgerecht zusammengestelltes Portfolio verschiedenster Lernformate und Qualifizierungsmöglichkeiten. Durch diese werden Stück für Stück die Befähigungen zu einem oder mehreren Berufen erworben und aufrechterhalten. Diese Entwicklung führt zur Auflösung traditioneller Berufsbilder und Karrierewege, wodurch die Prognose über Ziele und Erfolg bestimmter Lern- und Bildungsanstrengungen erschwert wird. Biografien lassen sich nicht mehr einfach planen (Münk, 2017, S. 16).

Hieraus ergibt sich eine problematische Situation: Mit dem Aufruf zum lebenslangen Lernen sind zwar vielfältige Chancen und Versprechungen verbunden, jedoch keine Garantie für die Lernenden, diese Chancen im eigenen Berufsleben zu realisieren. Das „Risiko einer Fehlinvestition“ (Münk & Walter, 2017, S. 5) muss am Ende allein von den Subjekten getragen werden.

Offenere Lehr-Lernprozesse erhöhen die Anforderungen

Die zunehmende Steuerung des Lernens durch die Lernenden selbst stellt die herkömmliche Vorstellung der Wissensvermittlung grundlegend in Frage. Das noch immer weitverbreitete, traditionelle Modell, bei dem Lehrende als Expert:innen curricular festgelegte Wissensbestände aufbereiten und „weitergeben“, um einen Zuwachs an Wissen und Fähigkeiten bei den Lernenden zu erzeugen, wird den neuen Anforderungen nicht mehr gerecht. Notwendig ist, den von Schüßler und Arnold (2020, S. 1) beschriebenen Paradigmenwechsel von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik zu vollziehen, bei dem sich auch die Rollen von Lehrenden und Lernenden verändern: Lehrende werden zu Lernpartner:innen, die durch die Gestaltung lernförderlicher Räume und Beziehungen das Lernen ermöglichen und die Lernenden in ihren selbstorganisierten, selbstbestimmten und häufig vernetzten Lernprozessen unterstützen (Schäfer, 2017, S. 27–28). Dies erfordert ein vielfältiges Angebot an Möglichkeiten zur Übung, Reflexion, Anwendung und Weiterentwicklung, das die Lernenden bedarfsgerecht nutzen können.

Zu bedenken ist dabei aber auch, dass die Öffnung der Lehr-Lernprozesse ihre Anfälligkeit für Unvorhergesehenes erhöht und damit die Unsicherheit für alle Beteiligten steigert. Dies kann

nur in dem Maße gelingen, wie sich sowohl Lehrende als auch Lernende auf die damit verbundenen Anforderungen einlassen, diese bewältigen können und wollen und aktiv umsetzen (Barthelmeß, 2015, S. 26).

Unsere Zukunft wird noch digitaler

Die Bewältigung der digitalen Transformation erfordert sowohl eine Anpassung der Lehr- und Bildungsziele (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 2) als auch die Integration digitaler Werkzeuge in die Lern- und Bildungsprozesse (Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale, 2020). Dies bedingt die Entwicklung neuer Fähigkeiten bei Lehrenden wie Lernenden. Dabei eröffnet sich ein weites Feld für lebenslanges Lernen: vom verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien und Tools über deren kritische Reflexion bis hin zur aktiven Mitgestaltung der weiteren Entwicklung digitaler Technologien. Doch dies bringt auch Herausforderungen mit sich. So bleibt etwa die digitale Kluft eine zentrale Problematik: Der Zugang zu modernen Technologien ist ungleich verteilt, was bestehende soziale und ökonomische Ungleichheiten weiter verstärken kann. Wie Oliveira et al. (2024) betonen, können digitale Medien zwar inklusive Räume schaffen, jedoch zugleich neue Formen der Ausgrenzung hervorbringen – insbesondere für sozial benachteiligte oder körperlich eingeschränkte Menschen.

Resümee der Chancen und neuen Anforderungen

Die Bewältigung der skizzierten Herausforderungen macht lebenslanges Lernen zur Notwendigkeit. Lebenslanges Lernen ermöglicht es, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und an neue Entwicklungen anzupassen oder diese mitzugestalten. Diese Fähigkeit liefert beispielsweise im Berufsleben einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil, denn das proaktive Weiterbilden und auch das Beherrschen von technologischen Tools und Medien wird von Arbeitgeber:innen geschätzt.

Lebenslanges Lernen stellt aber auch hohe Anforderungen an die Lernenden: Es setzt die Fähigkeit voraus, sich selbst Lernziele zu setzen, sich den Zugang zu notwendigen Ressourcen zu verschaffen sowie den eigenen Lernprozess selbstständig zu steuern und dabei auch Technologien zum Informationszugang, zur Kommunikation und zur Problemlösung angemessen einzusetzen. Lernende müssen kritisch denken können, um etwa die Relevanz und Vertrauenswürdigkeit von Informationen zu bewerten. Zudem müssen sie in der Lage sein, mit anderen effizient und effektiv zusammenzuarbeiten und (Lern-)Projekte gemeinsam voranzutreiben – und zwar auch mit Hilfe digitaler Technologien, zu denen sie Zugang haben müssen.

Jedes Individuum ist damit aufgerufen, den persönlichen Lernprozess eigenverantwortlich zu steuern (Cendon, 2022, S. 119). Dabei ist keinesfalls sichergestellt, dass Menschen sich tatsächlich ein Leben lang bewusst mit dem Lernen beschäftigen wollen und dies dann auch tun, wie von Felden (2020) mit Blick auf Studien zum Weiterbildungswiderstand und der Verweigerung von notwendigem Um- oder Dazulernen belegt (S. 26). Diese Widerstände führen vielmehr häufig dazu, dem sogenannten Bestätigungsfehler zu unterliegen, das heißt, entweder nur noch das wahrzunehmen, was dem bisherigen Wissen und den eigenen Anschauungen entspricht, oder gezielt Informationen nur so zu suchen, zur Kenntnis zu nehmen und zu interpretieren, dass sie die eigenen Erwartungen und Annahmen erfüllen. Dies hat zur Folge, dass die

Notwendigkeit zum Um- oder Neulernen nicht erkannt wird (Grant, 2024, S. 39–41). Und auch Lehrende werden durch die größere Offenheit von Lernwegen und Lehr-Lernprozessen und durch die digitale Transformation vor neue Herausforderungen gestellt.

Bedeutung für die Validierung von Lernergebnissen

Die Diskussion hat gezeigt, dass im Rahmen von Validierungsverfahren vor allem folgende Probleme hinreichend berücksichtigt werden müssen:

1. Die schwierige Vorhersehbarkeit zukünftiger beruflicher Anforderungen behindert die Vorhersage der Anforderungen, auf die sich Menschen lernend vorbereiten müssen, und macht eine Ausrichtung an einem Wissens- oder Bildungskanon nahezu unmöglich.
2. Die Verantwortung für die Auswahl von Lerninhalten und deren Verwertbarkeit liegt weitgehend bei den Lernenden selbst, die auch das Risiko von Fehlinvestitionen im Grunde allein tragen.
3. Es werden hohe Anforderungen an die Selbststeuerungskompetenz der Lernenden gestellt, einschließlich der Fähigkeit zum eigenständigen Setzen von Zielen, Erschließen von Ressourcen und Steuern von Prozessen – auch mit Hilfe digitaler Technologien.
4. Lernwiderstände und selektive Wahrnehmung – insbesondere in Form von Bestätigungsfehlern – erschweren eine realistische Selbsteinschätzung und das Erkennen von Lernbedarf.

Hilfestellung für die erstgenannte Problematik bietet der der pädagogischen Psychologie entlehnte Kompetenzansatz, der im Folgenden diskutiert werden soll: Er verspricht von situativen Anforderungen auf fachliche und vor allem auch überfachliche und damit auf unterschiedliche Problemfelder übertragbare Fähigkeiten abstrahieren zu können.

2.2 „Kompetenz“ als Lernergebnis – kritische Betrachtung einer Zauberformel

Spätestens seit der „kompetenzorientierten Wende“ der 1990er Jahre ist der Kompetenzbegriff weder aus bildungspolitischen Diskursen noch aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung wegzudenken (Arnold, 1997; Schleiff, 2018, S. 140). Dem Kompetenz-Konstrukt wird in vielfältigen Kontexten und Aufgabenfeldern Leistungsfähigkeit zugesprochen – wenngleich der Begriff selbst noch immer weitgehend ungeklärt ist, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

Für eine grundlegende Ordnung der Kompetenzdiskurse schlägt Truschkat (2010) die Abgrenzung von zwei Diskurssträngen vor, die in der Abbildung 1 anhand ihrer wesentlichen Elemente charakterisiert werden.

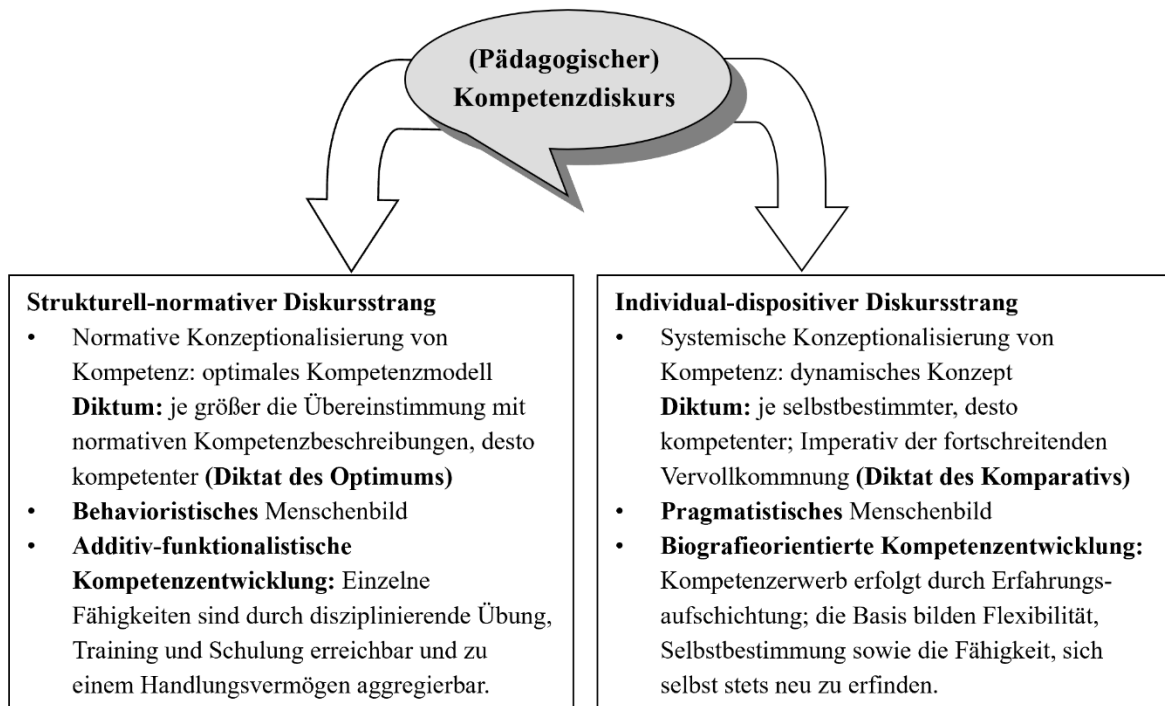


Abbildung 1: Charakteristika der beiden Hauptstränge des Kompetenzdiskurses (in Anlehnung an Halbritter, 2012, S. 184)

Strukturell-normativer Diskursstrang: Im strukturell-normativen Verständnis wird Kompetenz als messbarer Motor für Innovation und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gesehen. Dieser Ansatz basiert auf einem behavioristischen Menschenbild, bei dem das Individuum als trieb- und interessengesteuertes Wesen verstanden wird. Es wird davon ausgegangen, dass sich Handlungsvermögen aus einzelnen, technischen Fertigkeiten zusammensetzt, die nach einem Baukastenprinzip erlernt werden können. Die Entwicklung von Kompetenzen erfolgt durch systematisches Training und Schulung, wobei der Ist-Zustand mit einem vordefinierten Optimalmodell verglichen wird, während motivationale Aspekte weitgehend als „Black Box“ behandelt werden.

Individual-dispositiver Diskursstrang: Der individual-dispositive Ansatz fokussiert sich auf die einzigartige Entwicklung des Individuums und dessen flexible Anpassung an gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel. Kompetenz wird hier als dynamisches Konzept verstanden, das sich durch persönliche Erfahrungen kontinuierlich weiterentwickelt. Der Grad der Kompetenz wird an der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Flexibilität gemessen, wobei die Individuen als aktive Gestalter:innen der eigenen Entwicklung gesehen werden. Statt eines vordefinierten Optimums steht die fortlaufende persönliche Weiterentwicklung im Vordergrund, die durch Erfahrungsaufschichtung und die Fähigkeit zur Selbsterneuerung gekennzeichnet ist.

Grundlegend ist in vielen Definitionen die Unterscheidung zur Qualifikation. Anders als Kompetenzen werden Qualifikationen aus den Anforderungen an spezifische Berufe heraus formuliert (Strauch et al., 2009, S. 15–17). Schleiff (2018) betont, dass aber auch „Kompetenz stark in einer Brauchbarkeitslogik für berufliches Handeln steht“ (S. 150). Er positioniert Kompetenz

zwischen dem von der Berufsfeldlogik und den damit verbundenen beruflichen Anforderungen geprägten Qualifikationsbegriff und dem auf das Individuum bezogenen Bildungsbegriff, bei dem es insbesondere nicht um Anforderungen von außen geht, sondern darum, „dass das Individuum seinen eigenen Standpunkt in der Welt finden und sich die Welt aktiv *aneignen* soll.“ (S. 142, Hervorhebung im Original) Kompetenz verbindet Subjektorientierung und Verwertungslogik, schließt Handlungsbezug und -relevanz ein (S. 144) und ruft damit jedes Individuum auf, die eigenen Kompetenzen jederzeit bedarfs- bzw. anforderungsgerecht zu entwickeln. Dies grenzt den Kompetenzbegriff einerseits eindeutig ab vom Qualifikationsbegriff, dem die Subjektorientierung fehlt, und unterwirft ihn andererseits einer unabdingbaren Verwertungslogik, wodurch er sich vom Bildungsbegriff unterscheidet, bei dem das Subjekt (bzw. neuerdings in Ansätzen zur Selbstoptimierung stärker das Individuum) im Fokus steht. Dieses Primat der „Nützlichkeit, Brauchbarkeit“ (Vonken, 2011, S. 23) bei gleichzeitiger Orientierung am Subjekt bzw. Individuum lädt den Kompetenzbegriff mit vielfältigsten Funktionen und Bedeutungen auf, was ihn zu einem letztendlich kaum definierbaren Konstrukt werden lässt.

Diese kurze Diskussion verdeutlicht eine erste wesentliche Problematik für die Verwendung des Kompetenzkonstrukts im Rahmen des lebenslangen Lernens: Die Verortung der Kompetenz zwischen Verwertungslogik und Subjektorientierung erfordert eine Einbindung in beide Diskursstränge, was notwendigerweise jeweils zeitlich und inhaltlich nur partiell gelingen kann. Je mehr es um die Feststellung und Bescheinigung der Eignung für bestimmte Berufe oder Berufsfelder und der Erfüllung der hierfür notwendigen fachlichen und überfachlichen Voraussetzungen geht, desto näher ist der Kompetenzbegriff beim Qualifikationsbegriff und der Verwertungslogik und desto stärker verortet ist er im strukturell-normativen Diskursstrang.

Kompetenz als ungeklärtes Konstrukt

Unklar bleibt, was denn nun genau unter Kompetenz zu verstehen ist. Zahlreiche der in den letzten Jahrzehnten formulierten Kompetenzdefinitionen versuchen hierüber Aufschluss zu geben.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001) etwa stellt heraus, dass die Verlagerung des Schwerpunkts von der Wissensvermittlung zum Kompetenzaufbau eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen ist (S. 5), wobei sie unter „Kompetenz“ die „Fähigkeit zum wirksamen Einsatz von Erfahrung, Wissen und Qualifikation“ (S. 34) versteht – bzw. die „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Sachkenntnis/Anwendungswissen, Erfahrung sowie berufsbezogene, persönliche, soziale oder methodische Fertigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen.“ Im ergänzenden Kommentar betont das Cedefop (2024a), dass sich Kompetenz nicht auf kognitive Elemente wie Theorien, Konzepte oder implizites Wissen beschränke, sondern auch funktionale Aspekte einschließlich technischer Fertigkeiten sowie zwischenmenschliche Eigenschaften wie soziale oder organisatorische Fähigkeiten und ethische Werte umfasse. Zudem könne Kompetenz sowohl individuell als auch kollektiv, etwa auf Ebene von Unternehmen, Organisationen oder Regionen, vorhanden sein.

Auch in anderen Erklärungsversuchen wird der Kompetenzbegriff verstanden als eine outputorientierte Erfassung des im Alltags- und Arbeitshandeln untrennbaren Zusammenspiels von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Werten, Dispositionen, Motivationen, das dazu führt, dass auch unbekannte und schwierige Situationen bewältigt werden. Dahinter steht meist die Vorstellung, dass es sich um eine Selbstorganisationsdisposition handelt, welche die Grundlage dafür bildet, die vorhandenen persönlichen Ressourcen situationsadäquat und problemlösend zu kombinieren (siehe hierzu etwa Gössling et al., 2022, S. 13; Heyse & Erpenbeck, 2007; Gnahs, 2007; Klieme, 2004, S. 10–11 oder Weinert 2001 – und kritisch Geißler & Orthey, 2002, S. 71 sowie Vonken, 2011).

Damit wird betont, dass Kompetenz gerade in dem selbstorganisierten, situativ angemessenen Zusammenspiel von verschiedenen persönlichen und umweltbedingten Faktoren (Hof, 2002, S. 86) zum Ausdruck kommt und an ihrem Ergebnis – nämlich der Bewältigung der Herausforderungen in unübersichtlichen Problem- und Entscheidungssituationen – erkannt und erfasst werden kann. Was allerdings die persönliche Grundlage dieses Zusammenspiels ist, also worin denn nun eigentlich „Kompetenz“ besteht, wird dadurch nicht beantwortet.

Die Problematik, Lernergebnisse bzw. Learning Outcomes als „Kompetenzen“ zu konzipieren, ohne den Begriff selbst eindeutig genug zu definieren, um ihn in wissenschaftliche Untersuchungen zu verwenden, wurde und wird vielfach und oft auch sehr kritisch diskutiert. Trotz der erkannten Schwächen bauen sogar diejenigen, die sich der Widersprüche und Unzulänglichkeiten durchaus bewusst sind, weiterführende Ansätze und Modelle mit und auf diesem Konstrukt auf und tragen damit sehenden Auges zu dessen weiterer Verwendung und Verbreitung bei (vgl. dazu etwa Gössling et al., 2022, S. 21–23; Halbritter, 2012, S. 177–194).

Der übliche Kunstgriff besteht darin, zwar weiterhin von „Kompetenz“ zu sprechen, jedoch Performanz zu meinen, also das beobachtbare Verhalten bzw. Handeln, und sich auf deren Beschreibung und Entwicklung einschließlich der Bedingungsfaktoren zu konzentrieren – wohl wissend, dass dies die prinzipielle Existenz von Kompetenz voraussetzt, deren genaue Beschaffenheit aber weiterhin im Unklaren lässt. Konsequenter wäre nun, dies nicht zu verschleiern und weiterhin von „Kompetenz“ zu sprechen und in der Folge „Kompetenzen“ zu beschreiben und zu definieren, sondern das „kompetente Handeln“ in den Fokus zu nehmen, wie Vonken bereits vor über zehn Jahren vorgeschlagen hat. Vonken (2011) plädiert dafür, „zurückzukehren zu wissenschaftlichen Standards des empirischen Umgangs mit geklärten oder zumindest klärbaren Begriffen. Verfahren zur Überprüfung kompetenten Handelns lassen sich entwickeln und hätten eine begründete oder auch begründbare (falls man dem hier vorgestellten Begriff argumentativ nicht folgen wollte) Basis.“ (S. 30)

Die Bedeutung von kulturellen Artefakten als „Plug-Ins“

Dieser Fokus auf das Handeln wäre auch anschlussfähig an ein tätigkeitstheoretisches Verständnis menschlicher Aktivität. Aus der Sicht der Tätigkeitstheorie wird die Beziehung zwischen dem subjektiven Bewusstsein und der Welt als eine durch sogenannte „kulturelle Artefakte“, vermittelte angesehen, welche die Trennung zwischen Subjekt und Objekt aufheben (Engeström, 2011, S. 275; Vygotskij 2003, S. 311; Latour 2010, S. 355). Solche kulturellen

Artefakte können alle physischen, psychischen oder geistigen Werkzeuge oder Vermittler sein, also etwa Zeichen und Symbole, die Sprache, Methoden und Modelle oder auch Verhaltensmuster und Ideologien – oder eben auch technische Instrumente und Hilfsmittel, soweit sie vom Subjekt benutzt werden können. Ein einfaches Dreieckmodell veranschaulicht dies (Abbildung 2).

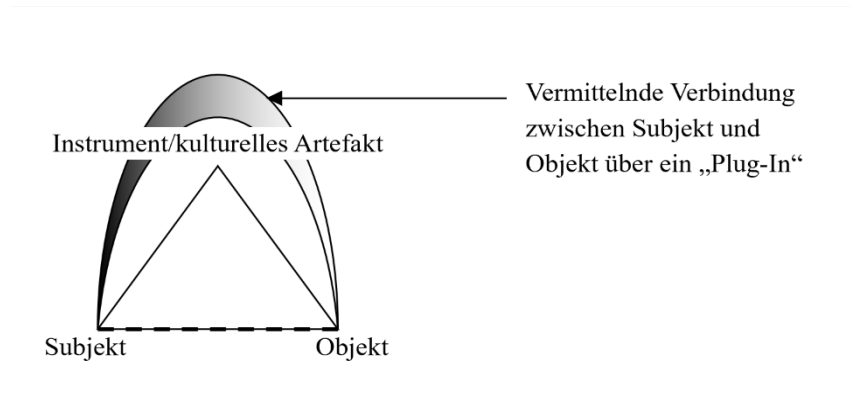


Abbildung 2: Kulturelle Artefakte als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt
(in Anlehnung an Halbritter, 2012, S. 192)

In der Terminologie der Tätigkeitstheorie lassen sich Plug-Ins als solche kulturellen Artefakte definieren, die geeignet sind, die Erschließungs- oder Verwertungsfähigkeit von Wissen (mindestens) in einer bestimmten Anwendungssituation zu erhöhen. Interessant ist vor allem, dass sich das Subjekt bei Bedarf dieser externalen Plug-Ins, die die Umwelt als Ressourcen bereithält, bedienen kann, ohne sie eigens erwerben, also internalisieren zu müssen. Latour (2010, S. 361–362) gibt hierfür ein Beispiel, das sowohl den Begriff als auch den Nutzen verdeutlicht: Die an Kaufinteressierte gerichteten Sonderangebote eines Supermarktes können diese für sich beurteilen und bewerten, weil sie jeweils rechnen und auswählen können (internalisiertes Wissen und Können). Zudem werden jedoch auch Werkzeuge zur Verfügung gestellt, die diesen Beurteilungsprozess ermöglichen und unterstützen und Sachkundigkeit vermitteln: Es zirkulieren Plug-Ins, die sich abonnieren lassen und die man auf der Stelle herunterladen kann, um lokal und provisorisch kompetent zu werden. Wenn man Supermärkte auf diese Weise betrachtet, beginnt sich ein Spektrum unzähliger Werkzeuge abzuzeichnen ... – Etiketten, Marken, Barcodes, Gewichts- und Messketten, Indices, Preise, Verbraucherzeitschriften, Gespräche mit anderen Käufern, Anzeigen und so weiter. (Latour, 2010, S. 362–363)

Kompetentes Handeln resultiert aus der Kombination von persönlichen Komponenten in einem dieses Handeln erlaubenden bzw. ermöglichenden und die Anforderungen und Ressourcen dafür stellenden Umfeld. Plug-Ins erleichtern den Zugang zu und den Umgang mit weiteren Ressourcen, unterstützen somit das kompetente Handeln und fungieren so als „Kompetenzverstärker“.

Dieser um die Plug-Ins erweiterte Blick zeigt zweierlei:

1. Wesentlich für kompetentes Handeln ist auch der adäquate Gebrauch von Umfeldressourcen, die als „Plug-Ins“ im oben beschriebenen Sinne genutzt werden können. Damit verlagert sich ein Teil der Verantwortung wieder zurück von dem zur Kompetenzentwicklung aufgerufenen Individuum auf diejenigen, die dieses kompetente Handeln einfordern: Sie müssten sich dann fragen lassen, welche Bedingungen sie schaffen, welche „Plug-Ins“ sie zur Verfügung stellen und inwieweit sie dafür sorgen, dass diese für Handelnde auch nutzbar sind.
2. Beobachtbare Performanz im Sinne kompetenten Handelns kann sowohl auf das handelnde Subjekt und eine ihm zuzuschreibende Disposition bzw. internalisierte „Plug-Ins“ zurückzuführen sein als auch auf (temporär) verfügbar gemachte Plug-ins aus dem Umfeld.

Bedeutung für die Validierung von Lernergebnissen

Die skizzierten Herausforderungen bei einer Modellierung von Lernergebnissen als „Kompetenzen“ gehen in ihrer Tragweite – wie eingangs schon vermutet – allesamt weit über das Themenfeld der Validierung von non-formal bzw. informell erlangten Lernergebnissen hinaus. Allerdings lassen sich einige Aspekte benennen, für die im Rahmen von Validierungsleitlinien bzw. -verfahren Lösungen gefunden werden müssen:

1. Die Validierung muss beide Perspektiven des Kompetenzbegriffs berücksichtigen:
 - den strukturell-normativen Ansatz (messbare Verwertbarkeit, standardisierte Bewertung)
 - den individual-dispositiven Ansatz (persönliche Entwicklung, Selbstbestimmung).

Dies erschwert die Entwicklung eindeutiger Validierungsstandards.

2. Der Kompetenzbegriff ist nicht eindeutig definierbar. Die unterschiedliche Verwendung in verschiedensten Kontexten und Denkwelten sowie die Vermischung mit Qualifikation, Performanz und anderen Konstrukten, erschwert die Einigung auf transparente, allgemeingültige Bewertungskriterien und -maßstäbe, was die Vergleichbarkeit erreichter Lernergebnisse über Bildungssystem-, -institutions- und Landesgrenzen hinaus schwierig bis unmöglich macht.
3. Die Fokussierung auf beobachtbares Verhalten bzw. Handeln greift vor allem dann zu kurz, wenn dabei übersehen wird, dass nicht nur persönliche Ressourcen einen erfolgsentscheidenden Unterschied machen, sondern dass auch externale „Plug-Ins“ genutzt werden können und sollen, die vor allem bei zunehmender Digitalisierung eine immer wichtigere Rolle bei der Bewältigung neuer Herausforderungen spielen.

2.3 Validierung – Gedanken zu Konzepten und Verfahren

Menschen, die dem Aufruf nach lebenslangem Lernen folgen, stehen vor der Herausforderung, die im Rahmen der unterschiedlichen Bildungs- und Lernanstrengungen erlangten Lernergebnisse und damit ihre Fähigkeiten zu kompetentem Handeln nachzuweisen, um etwa Zugang zu Arbeitsstellen oder zugangsbeschränkten Bildungsangeboten zu erhalten. Hierzu ist es notwendig, die Ergebnisse der verschiedenen formalen, non-formalen und informellen Lernformen so darzustellen, dass für die Adressat:innen der Nachweise erkennbar wird, dass bzw. inwiefern etwaige Anforderungen erfüllt sind (Cendon, 2022, S. 119).

Genau dies hat die Validierung der Lernergebnisse zum Ziel. Für die Schaffung eines europäischen Rahmens ist das Cedefop zuständig, das in den letzten fünfzehn Jahren drei Auflagen der „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (Cedefop, 2009; 2016; 2023) veröffentlicht hat, die sich gleichermaßen an politische Entscheidungsträger:innen wie Expert:innen aus der Praxis wenden (Cedefop, 2009, S. 1). Validierung wird darin als ein Prozess beschrieben, „bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person Wissensinhalte, Sachkenntnis/Anwendungswissen, Informationen, Werte, Fähigkeiten und Kompetenzen erzielt hat, die sich anhand eines vordefinierten Standards bemessen lassen.“ (Cedefop, 2024b) Der Validierungsprozess umfasst vier Schritte (Cedefop, 2024b):

1. Identifizierung der Lernergebnisse einer Person auf dem Wege eines Gesprächs;
2. Dokumentierung bzw. Sichtbarmachung der Lernergebnisse der Person;
3. Bewertung dieser Ergebnisse;
4. Zertifizierung bzw. Anerkennung der Lernergebnisse, die zu einer Teil- oder Vollqualifikation führen kann.

Weder diese Definition noch die vom Cedefop veröffentlichten Validierungsleitlinien sind rechtlich bindend. Demzufolge sind die Konzeption und Ausgestaltung der Validierung und auch In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitales Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* /BMFWF, 2017, S. 15, S. 24). Die unterschiedlichen Validierungsmaßnahmen reichen von einer begleiteten Selbstreflexion und der Erstellung von Kompetenzbilanzen über die Abkürzung von Ausbildungen und das Ablegen von Abschlussprüfungen oder den „nicht-traditionellen“ Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bis hin zum Erwerb von Qualifikationen (mit oder ohne) Entsprechung im formalen Bildungssystem und dem Erwerb von Gewerbeberechtigungen. (BMB/BMFWF, 2017, S. 13)

Diese verschiedenen Verfahren werden zwei eigenständigen, jedoch korrespondierenden Säulen zugeordnet, und zwar entweder

1. den eher formativen Ansätzen der Identifikation und Dokumentation mit dem Ziel der Beschreibung von Kompetenzen, die keine Entsprechung haben in der formalen oder nicht-formalen Aus- und Weiterbildung, und die mit Instrumenten wie individuellen

Portfolios, Kompetenzbilanzen oder Kompetenzprofilen wie etwa dem hier explizit erwähnten Europass (Europäische Union, o. J.) erfasst werden, oder

2. den eher summativen Ansätzen der Bewertung und Zertifizierung mit dem Ziel eines Qualifikationsnachweises (inkl. einer Einordnung in die Niveaustufen des Nationalen Qualifikationsrahmens) in Form eines Zeugnisses oder Zertifikats über den Erwerb (eines Teils) einer formalen oder non-formalen Qualifikation (BMB/BMWFW, 2017, S. 14).

Auffällig ist dabei, dass Kompetenz und Qualifikation zunächst klar unterschieden werden, indem von Kompetenz genau dann nicht mehr die Rede ist, wenn es um eine einem formalen oder non-formalen Abschluss einer Aus- oder Weiterbildung gleichgestellte Zertifizierung geht. Allerdings kommt das Konzept der Kompetenz dann doch auch hier durch den Verweis auf das Niveau des Nationalen Qualifikationsrahmens wieder ins Spiel – denn dieser benennt und beschreibt unter anderem Kompetenzen (NQR-Koordinierungsstelle (NKS), 2019).

Damit zeigt sowohl das Beispiel aus Deutschland als auch das aus Österreich, dass die im vorherigen Kapitel diskutierten begrifflichen und konzeptionellen Ungenauigkeiten und Unklarheiten des Kompetenzbegriffs in die Validierungsverfahren übernommen werden. Demzufolge müssen bei der Konzeption und Planung der Maßnahmen und in der praktischen Umsetzung Lösungen für die daraus resultierenden Schwierigkeiten gefunden werden. Insbesondere stellen sich folgende Herausforderungen, wenn es gilt, erlangte Lernergebnisse zu erkennen und zu beurteilen:

- **Artifizielle Prüfungssituationen:** Die Validierung im Rahmen von Prüfungen ist problematisch, da Prüfungssituationen nur bedingt reale Anwendungssituationen abbilden können. Ideen für Lösungsansätze liefern praxisnahe Prüfungsformate wie Assessment Center, praktische Handwerksprüfungen oder das OSCE-Format, das sich im medizinischen Bereich bereits bewährt hat (Dunger & Schnell, 2022) und auch auf andere Fachbereiche übertragen werden könnte.
- **Definitions- und Transferproblem:** Das von Zabeck (1991) beschriebene „Schlüsselqualifikationsdilemma“ zeigt einen grundlegenden Widerspruch auf: Je präziser Kompetenzen definiert und beschrieben werden, desto weniger übertragbar sind sie auf neue Situationen. Gössling et al. (2022) betonen, dass gerade die Übertragbarkeit auf unvorhersehbare Situationen eine zentrale Anforderung an Kompetenzen und deren Beschreibung darstellt.
- **Verzerrende Prüfungseffekte:** Prüfungsergebnisse spiegeln häufig eher die Fähigkeit wider, mit Prüfungssituationen umzugehen, als die eigentlich zu messende Fachkompetenz. Gleichzeitig können Faktoren wie Prüfungsangst dazu führen, dass vorhandene Kompetenzen in der Prüfungssituation nicht gezeigt werden können. Um diese Effekte zu minimieren, sollten die Prüfungsformen möglichst kompetenzadäquat gestaltet und durch formative Prüfungen mit Feedback-Schleifen ergänzt werden (Schaper & Hilkenheimer, 2013).

Diese grundlegenden Herausforderungen betreffen alle Bereiche der Kompetenzdiagnose und -zertifizierung. Es bedarf daher generell neuer Formate und Verfahren, die eine valide Prognose künftigen kompetenten Handelns auch für noch nicht vorhersehbare Situationen ermöglichen können.

3 Konsequenzen für die Leitlinien zur Validierung

Die identifizierten Grenz- und Schwachpunkte werden nun mit Hilfe des von Ostendorf (2003, S. 89–90) für die betriebliche Bildungsarbeit entwickelten Modells der Makro-, Meso- und Mikroebene systematisch geordnet. Diese Gliederung ermöglicht es, gezielt passende Lösungsvorschläge abzuleiten.

3.1 Makroebene – gesetzliche und politische Vorgaben und Strukturen

Die Makroebene bildet die strategische Grundlage für die Validierung non-formal und informell entwickelter Kompetenzen. Sie umfasst gesetzliche Vorgaben, politische Strategien und die übergeordnete Koordination der verschiedenen Akteure.

Herausforderungen und Lösungsvorschläge

- 1. Verbindlichkeit der Cedefop-Leitlinien und Benchmarks:** Die Unverbindlichkeit der Cedefop-Leitlinien führt zu uneinheitlichen nationalen Umsetzungen der Validierung. Dies gefährdet das Ziel der Durchlässigkeit eines europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkts. Fördermittel (etwa aus dem Europäischen Sozialfonds Plus) könnten noch stärker als Lenkungsinstrument für nationale Konzepte und Maßnahmen eingesetzt werden. EU-weite Benchmarks könnten zudem helfen, Fortschritte in der Validierung messbar zu machen.
- 2. Wirtschaftliche versus individuelle Interessen:** Die aktuell starke Fokussierung auf Employability und Arbeitsmarktanforderungen wird den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbedürfnissen nicht gerecht und gefährdet wichtige Schutzfunktionen von Bildung und Beruf. Um dies zu ändern, sollten ethische Leitlinien implementiert werden, die ein Gleichgewicht zwischen wirtschaftlichen und individuellen Interessen sicherstellen. Der Validierungsprozess sollte verstärkt Persönlichkeitsentwicklung, kritisches Denken und Kreativität fördern.
- 3. Langzeitplanung und Verantwortlichkeiten:** Derzeit fehlen europaweit abgestimmte Strategien für nachhaltige Validierungssysteme und die Zuständigkeiten zwischen Regierungsebenen, Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern bleiben oft unklar. Ein Lösungsansatz könnte die Entwicklung eines EU-weiten Bildungsplans sein, der Validierung als nachhaltigen Bestandteil lebenslangen Lernens definiert. Dieser Plan sollte Zukunftsprognosen zur Antizipation künftiger Bildungsbedarfe integrieren und die Verantwortlichkeiten aller beteiligten Akteure möglichst klar festlegen.

3.2 Mesoebene – Leitlinien und Prozesse

Die Mesoebene fokussiert auf die operativen Aspekte der Validierung – wie etwa Curricula, Prozesse und Bildungsmanagement. Hier zeigen sich Schwächen in der Prozessgestaltung, Modularisierung und Qualitätssicherung, welche die Effektivität und Zugänglichkeit der Validierung beeinträchtigen.

Herausforderungen und Lösungsvorschläge

1. **Komplexität und Prozessgestaltung:** Validierungsverfahren sind häufig zu komplex und wenig benutzerfreundlich gestaltet, was sowohl Lernende als auch Fachkräfte überfordert. Zudem fehlen klar definierte Prozesse für die Koordination der verschiedenen Akteur:innen. Es gilt, praxisnahe Formate und transparente Prozessbeschreibungen zu entwickeln. Zudem könnten Good-Practice-Datenbanken als Orientierung dienen und zur Nachahmung erfolgreicher Ansätze anregen.
2. **Modularisierung und Integration:** Die mangelnde Integration der Validierungssysteme in nationale Qualifikationsrahmen und die noch ungenügende Modularisierung erschweren flexible Übergänge zwischen Teil- und Vollqualifikationen. Um dies zu verbessern, sollten modularisierte Bildungssysteme entwickelt werden, die flexible Bildungswege ermöglichen. Als Vorbild können dabei Beispiele aus Österreich dienen, wo formative Ansätze bereits erfolgreich zur besseren Sichtbarkeit von Lernprozessen beitragen.
3. **Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit:** Die Standards und Mechanismen zur Qualitätssicherung sind bisher nicht flächendeckend implementiert, wodurch die Unterschiede zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen eine kohärente Bewertung und Vergleichbarkeit erschweren. Hilfreich wäre die Einführung europaweit gültiger Validierungsstandards, die nationale und europäische Qualifikationsrahmen harmonisieren. Diese könnten durch regelmäßige Audits und Monitoring-Systeme unterstützt werden.
4. **Beratung und Unterstützung** Die systematischen Beratungsangebote und Orientierungsmechanismen sind besonders für benachteiligte Gruppen noch deutlich zu wenig ausgebaut. Diesem Mangel sollte durch die Etablierung systematischer Beratungsstrukturen begegnet werden.

3.3 Mikroebene – die handelnden Personen in konkreten Situationen

Auf der Mikroebene finden individuelle Interaktionen zwischen Lernenden, Lehrenden und Validierungsfachkräften statt. Hier werden die jeweiligen Validierungssituationen geplant, durchgeführt und evaluiert. Dabei treten etwaige soziale Barrieren, Mängel an Orientierung und Unterstützung sowie Unzulänglichkeiten in der Passung und Gestaltung der Formate, Methoden und Prozesse einschließlich eventueller Defizite in den persönlichen Fähigkeiten der Beteiligten besonders deutlich hervor.

Herausforderungen und Lösungsvorschläge

1. **Orientierung und Unterstützung:** Personen in Validierungsprozessen fühlen sich oft durch fehlende Handlungsanleitungen und mangelnde Unterstützung überfordert. Dies gilt besonders für Lernende bei der selbstständigen Gestaltung ihrer Bildungsbiografie, aber auch für Lehrende bzw. Validierungsfachkräfte bei der Gestaltung von Validierungsprozessen. Flächendeckende Beratungsangebote sollten digitale Plattformen mit persönlicher Betreuung kombinieren. Portfolios könnten dabei als eines der Werkzeuge zur Förderung der Reflexion und Kreativität dienen und sowohl bei der Dokumentation individueller Lernwege als auch bei der Gestaltung von Validierungsprozessen unterstützen.
2. **Praxisnähe und Flexibilität:** Die Validierungsverfahren berücksichtigen häufig nicht die individuellen Lernwege der Teilnehmenden und artifizielle Prüfungsformate bilden die realen Arbeitssituationen unzureichend ab. Lösungsansätze liegen in der Entwicklung praxisnaher Prüfungsformate wie Simulationen oder Assessment-Center sowie in der Einführung formativer Prüfungen zur Reduzierung verzerrter Ergebnisse.
3. **Soziale und interkulturelle Barrieren:** Lernende aus benachteiligten sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund stoßen auf besondere Hürden wie sprachliche und kulturelle Unterschiede. Um diese zu überwinden, sollten Fachkräfte durch interkulturelle Schulungen qualifiziert und flexible, auf unterschiedliche Bedürfnisse abgestimmte Validierungsverfahren entwickelt werden.
4. **Digitale Kompetenzen:** Sowohl Lernende als auch Fachkräfte verfügen nicht immer über die notwendigen digitalen Kompetenzen für Validierungsverfahren. Diesem Defizit sollte durch gezielte Schulungsprogramme begegnet werden, die den Umgang mit modernen Tools vermitteln und erleichtern.

4 Fazit

Im Kontext des lebenslangen Lernens haben sich mehrere grundlegende Spannungsfelder offenbart: Die zunehmende Individualisierung der Lernverantwortung steht in einem problematischen Verhältnis zu kaum vorhersagbaren Zukunftsanforderungen. Zudem verfügen nicht alle Lernenden über die für die geforderte Selbststeuerung von Lernprozessen Voraussetzungen. Eine zusätzliche Beeinträchtigung können Lernwiderstände und selektive Wahrnehmung darstellen, die realistische Selbsteinschätzungen behindern. Die Situation verschärft sich durch die Auflösung traditioneller Berufsbilder und die digitale Transformation, welche eine kontinuierliche Anpassung der Lernziele und Lernprozesse erfordern.

Der als zentrale Kategorie fungierende Kompetenzbegriff erweist sich in mehrfacher Hinsicht als problematisch: Notwendig ist ein Ausbalancieren zwischen dem strukturell-normativem Diskursstrang mit Fokus auf messbarer Verwertbarkeit und dem individual-dispositivem Diskursstrang mit Betonung der persönlichen Entwicklung. Die fehlende eindeutige Definition erschwert die Entwicklung transparenter Bewertungskriterien; die Vermischung mit verwandten Konzepten wie Qualifikation und Performanz schafft zusätzliche begriffliche Unschärfe.

Zudem vernachlässigt die Fokussierung auf internalisierte Fähigkeiten die wachsende Bedeutung externer „Plug-Ins“ als Kompetenzverstärker.

Bei der Validierung selbst kristallisieren sich weitere spezifische Herausforderungen heraus: Artificielle Prüfungssituationen können reale Anwendungskontexte nur unzureichend abbilden, während das „Schlüsselqualifikationsdilemma“ zeigt, dass präzisere Kompetenzdefinitionen zu Lasten ihrer Übertragbarkeit gehen. Prüfungseffekte können vorhandene Kompetenzen verschleiern oder verzerrt darstellen. Die schwierige Balance zwischen wirtschaftlichen Anforderungen und individueller Entwicklung sowie die konzeptionellen Unschärfen erschweren die Etablierung einheitlicher Standards und transparenter Verfahren.

Diese übergreifenden Herausforderungen der zentralen Konzepte führen zu einem Handlungsbedarf auf allen drei Ebenen der Validierung:

- **Auf der Makroebene** sind eine größere Einheitlichkeit der Umsetzung der EU-weiten Vorgaben mit messbaren Benchmarks und einer ausgewogenen Balance zwischen wirtschaftlichen und individuellen Interessen notwendig.
- **Auf der Mesoebene** sind eine stärkere Modularisierung, eine verbesserte Integration in Qualifikationsrahmen und der Ausbau inklusiver Beratungsstrukturen zentral.
- **Auf der Mikroebene** braucht es praxisnähere Formate, eine bessere Unterstützung aller an der Validierung Beteiligten sowie die systematische Integration digitaler Technologien (auch als „Kompetenzverstärker“) bei gleichzeitigem Abbau sozialer Barrieren.

Eine zukunftsorientierte Validierung erfordert zwingend ein ausgewogenes Zusammenspiel der drei Ebenen: Die politischen Rahmenbedingungen müssen die strukturellen Prozesse ermöglichen und absichern, während diese die Basis für eine professionelle Umsetzung und wirksame individuelle Unterstützung der an den Validierungsprozessen Beteiligten bilden. Nur durch einen systematischen, interdisziplinären Ansatz kann die Validierung von Lernergebnissen ihre wichtige Funktion für das lebenslange Lernen erfüllen und dabei sowohl den wirtschaftlichen Anforderungen als auch den individuellen Entwicklungsbedürfnissen gerecht werden.

Literatur

Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 253–299). Waxmann.

Barthelmeß, E. (2015). *E-Learning - bejubelt und verteufelt. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe*. wbv, W. Bertelsmann Verlag

BMBF. (2024, 1. August). *Wissenswertes zum Berufsbildungsvalidierungs- und -digitalisierungsgesetz*.

<https://www.bmbf.de/SharedDocs/FAQs/DE/bvadig-faq.html?templateQueryString=%E2%80%9EBerufsbildungsvalidierungs-+und+Digitalisierungsgesetz%E2%80%9C+%28BvDiG%29>

BMB/BMWFW – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*.

https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf

Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf

Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>

Cedefop (2023). *Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Amt für Veröffentlichungen. Referenzreihe Nr. 125 des Cedefop. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/184123>

Cedefop (2024a). *Kompetenz. Terminology of European education and training policy. Glossary*. <https://www.cedefop.europa.eu/de/tools/vet-glossary/glossary?letter=K>

Cedefop (2024b). *Validierung von Lernergebnissen. Terminology of European education and training policy. Glossary*.

<https://www.cedefop.europa.eu/de/tools/vet-glossary/glossary?letter=V>

Cendon, E. (2022). Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus internationaler Perspektive. In M. Fellner, A. Pausits, T. Pfeffer & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen: Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen* (S. 119–134). Waxmann Verlag.

<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4470>

Clement, U. (2020). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 53–64). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_6

Dunger, C. & Schnell, M. W. (2022). Implementierung des Objective Structured Clinical Examination (OSCE) im Masterstudiengang Pflegewissenschaft – Pilotprojekt zur Prüfung der ethischen Kompetenz in Pflegepraxis und -forschung. *Ethik in der Medizin*, 34(3), 451–465. <https://doi.org/10.1007/s00481-022-00701-1>

Engeström, Y. (2011). Lernen durch Expansion. In F. Seeger (Hrsg.), *Yrjö Engeström. Lernen durch Expansion* (2. Aufl., S. 15–350). Lehmanns.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. Aufl.). Haupt Verlag.

Europäische Union. (o. J.). *Europass – Dein nächster Karriereschritt*.

<https://europass.europa.eu/de>

Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?, Report 49*. (S. 69–79). Bertelsmann.

https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf

Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bertelsmann.

Gössling, B. (2023, 10. Oktober). *Wird die Lösung zum Problem? Paradoxien und Probleme der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen* [Keynote]. Status Quo der Validierung in Österreich und Deutschland – Tagung im Rahmen des Projekts DEValAT – Austausch und Vernetzung zur Validierungspraxis in Deutschland und Österreich.

https://www.heurekanet.de/fileadmin/user_upload/Dateien/DEValAT_A2_Fachtagung-Linz_Doku_10_11-10-23.pdf

Gössling, B., Borbe, V., Hauser, L. & Thurow, N. (2022). *Präzisierung und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Abschlussbericht des Kooperationsprojekts ‚Key Competencies‘ (KEYS) in Kooperation mit dem AMS Tirol. Universität Innsbruck. <https://ams-forschungsnetzwerk.at/pub/13665>

Grant, A. (2024). *Think Again. Die Kraft des flexiblen Denkens*. Piper.

Halbritter, K. (2005). *Der Ansatz von Lev S. Vygotskij in seiner Bedeutung für eine postkognitivistische betriebliche Weiterbildungsarbeit*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. LMU, München. Department für Betriebswirtschaftslehre.

Halbritter, K. (2012). *Intelligente Unternehmensvernetzung. Ein Modell zur Entwicklung kooperativer Kompetenz*. wbv Wissenschaftlicher Verlag.

Heyse, V. & Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE und KODE®X im Praxistest*. Waxmann.

Hof, C. (2002). *Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen*. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49* (S. 80–89). Bertelsmann. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf

Klieme, E. (2004). *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* *Pädagogik* (6), 10–13.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000, 30. Oktober). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2021, 21. November). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>

Kultusministerkonferenz. (2021, 9. September). *Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_09_09-Digitale-Weiterbildung.pdf

Lasnigg, L. (2009). *Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“*. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 7/8. <https://doi.org/10.25656/01:7658>

- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale. (2020). *Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen*. https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/10/LERN-Positionspapier_Digitale-Bildung.pdf
- Münk, D. (2017). The Dark Sides of Lifelong Learning: Unzeitgemäße Überlegungen zu einem zeitgemäßen Problem. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (S. 13–37). Springer Fachmedien.
- Münk, D. & Walter, M. (2017). Der Scheinriese Herr Tur Tur und die „absolute Metapher vom Lebenslangen Lernen“: Präliminarien und Überlegungen zu Ambivalenzen des Lebenslangen Lernens – statt eines Vorwortes. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (S. 1–9). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_1
- NQR-Koordinierungsstelle (NKS) (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR*. (2019). NQR-Koordinierungsstelle in Österreich (NKS). https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2020/03/HandbuchNQR2019_RZ_bf.pdf
- Oliveira, A. F., Leote De Carvalho, M. J. & Sousa, C. (2024). Young People’s Diversity and Digital Media: A Systematic Review (2010–2022). *Media and Communication*, 12, 8237. <https://doi.org/10.17645/mac.8237>
- Ostendorf, A. (2003). *Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs. Eine betriebs-pädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen*. Unveröffentlichte Habilitation. LMU, München. Department für Betriebswirtschaftslehre.
- Schäfer, E. (2017). *Lebenslanges Lernen: Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Springer.
- Schäfer, E. (2021). Das Konzept des lebenslangen Lernens. In U. Blum, J. Gabathuler & S. Bajus (Hrsg.), *Weiterbildungsmanagement in der Praxis: Psychologie des Lernens* (S. 17–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62631-3_2
- Schaper, N. & Hilkenheimer, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten ausgearbeitet für die HRK*. HRK Hochschulrektorenkonferenz – Projekt nexus. <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Zusatzgutachten-Kompetenzorientiertes-Pruefen.pdf>
- Schleiff, A. (2018). Kompetenz als Medium des Lebenslaufs. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 139–161). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19953-1_8
- Schüßler, I. & Arnold, R. (2020). Vorwort und einleitender Überblick. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (4. Aufl., S. 1–11). Schneider.

Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden*. wbv, W. Bertelsmann Verlag.

Truschkat, I. (2010): Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 69–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

UNESCO Institute of Lifelong Learning (2024). *Learning ecosystems*.
<https://www.uil.unesco.org/en/learning-ecosystems>

von Felden, H. (2020). Zur Rezeption des Lebenslangen Lernens. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 25–36). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.25656/01:20589>

Valikom (2023). *Berufsrelevante Kompetenzen bewerten und zertifizieren*.
<https://www.validierungsverfahren.de/startseite>

Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 21–32). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Vygotskij, L. S. (2003). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In Lompscher, J. (Hrsg.), *L. S. Vygotskij. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie* (S. 57–278). Lehmanns,

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Zabeck, J. (1991). Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung. In F. Achtenhagen, R. Czycholl, D. Diepold & M. Twardy (Hrsg.), *Duales System zwischen Tradition und Innovation. Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte. Sonderband 4* (S. 47–64). Müller Botermann.

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Halbritter, K. (2025): Lebenslanges Lernen und Kompetenznachweise – Schlaglichter auf konzeptionelle Schwachstellen und Desiderata der Validierung non-formal und informell erlangter Lernergebnisse. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitales Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–23).
https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/halbritter_profil11.pdf

Die Autorin



Prof. Dr. KARIN HALBRITTER

IU Internationale Hochschule GmbH

Juri-Gagarin-Ring 152, 99084 Erfurt

karin.halbritter@iu.org

<https://www.iu.de>