Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung und Dokumentation informell und non-formal erworbener Kompetenzen

Peter F. E. Sloane, Universität Paderborn

DQR – Akkreditierung versus Diagnose

Bei der Rezeption des EQR in Deutschland und der darauf aufbauenden Konzeption eines DQR hat m. E. eine Verschiebung stattgefunden. Betonte die europäische Vorgabe stärker den so genannten Outcome-Aspekt, also das Vorliegen tatsächlich vorhandener resp. erworbener Kompetenzen, was insbesondere auf die Möglichkeit zielte, non-formal und informell erworbene Qualifikationen zu zertifizieren, betont die deutsche Diskussion doch eher die Einordnung formal erworbener Qualifikationen in den Qualifikationsrahmen. Damit tritt die Frage der Berücksichtigung non-formal und informell erworbener beruflicher Fähigkeiten in den Hintergrund.

Diese Besonderheit der deutschen Diskussion muss man genau zur Kenntnis nehmen, denn er hat Konsequenzen für die Implementation von Verfahren, die auf eine Berücksichtigung informell erworbener Fähigkeiten zielen. Bei der ‚Einordnung' von Kompetenzen in den Qualifikationsrahmen gibt es letztlich zwei prinzipiell unterschiedliche Vorgehensweisen: einen (1) Akkreditierungs- und einen (2) Diagnoseansatz.

Ad 1) – *Akkreditierungsansatz*

Beim Akkreditierungsansatz werden Bildungsgänge dem Qualifikationsrahmen zugeordnet. Dies geschieht auf der Grundlage eines Aushandlungsprozesses der beteiligten politischen Gruppen. Dies findet in Deutschland statt. Die Folge ist eine Klassifikation aller Bildungsgänge. Dahinter verbirgt sich eine ‚deutsche' Betrachtungsweise. Man hat eine implizite Vorstellung von der Qualität eines Bildungsganges und geht davon aus, dass Bildungsgänge aufgrund ihrer organisatorischen, inhaltlichen, methodischen Ausrichtung gewährleisten, dass bestimmte Kompetenzen erworben werden, die eine generelle Zuordnung zulassen.

Immer dann, wenn sich jemand mit einer Kompetenz ausweist, die nicht innerhalb eines solchen anerkannten Bildungsganges erworben wurde, reagiert man in Deutschland mit Skepsis und Misstrauen gegenüber bestimmter Diagnosen. Stattdessen wird hierfür eine biographische Plausibilität gefordert.

Diesen Ansatz bezeichne ich als *signaling*. Für bestimmte Bildungsgänge existieren in Deutschland Signalwirkungen über ein stabiles Kompetenzprofil, wohingegen alternative Lernwege ein ungesichertes Kompetenzniveau signalisieren. Es geht um die gesellschaftliche Rezeption von Signalwirkungen.

Ad 2) - *Diagnoseansatz*

Einen prinzipiell anderen Ansatz verfolgt man, wenn man davon ausgeht, dass Kompetenzen an ganz unterschiedlichen Orten, in und außerhalb von formalen

Lernumgebungen erworben werden können und es lediglich darum geht, festzustellen, ob diese vorhanden sind.

In diesem Fall benötigt man Testverfahren. In der Fachdiskussion wird dies im Rahmen von Ansätzen zur Kompetenzdiagnose bearbeitet (Standards und deren Messung, PISA, probalistische Testtheorie, Messung beruflicher Kompetenzen usw.). Ohne auf die Besonderheiten dieser Ansätze im Detail einzugehen, kann festgehalten werden:

(i) Solche Modelle gehen von Kompetenzmodellen aus, die mit Hilfe von Aufgabensätzen überprüft werden. Dabei muss prinzipiell zwischen handlungstheoretischen und kognitionstheoretischen Ansätzen unterschieden werden.
(ii) Für eine Messung informell erworbener Kompetenzen bedeutet dies, dass vorausgehend sehr genau festgelegt werden muss, was in einer bestimmten Domäne überhaupt unter Kompetenzen verstanden wird und wie man diese dann über geeignete Tätigkeiten konkretisieren kann, die es danach zu überprüfen gilt.
(iii) Hierauf bezogen sind Prüfungs- bzw. Testverfahren zu entwickeln, um das Vorliegen von Kompetenzen zu verifizieren/falsifizieren.
(iv) Schließlich wird nicht nur ein Apparat für die Testdiagnose, sondern zugleich auch eine Stelle (legitimierte Organisationseinheit) für die Anerkennung benötigt.

Kompetenzerwerb durch formales, non-formales und informelles Lernen

Im Rahmen der Diskussion zum lebenslangen Lernen und der damit einhergehenden Frage der Relevanz von Lernformen, die nicht zu formalen Lernformen gezählt werden können, werden eine Fülle an Begriffen und Konzepten zueinander in Beziehung gesetzt, teilweise synonym verwendet und jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen fokussiert. Demzufolge variiert die Bedeutung des informellen Lernens je nach fachwissenschaftlichem Zugang und Sichtweise: „So wird unter informellem Lernen ungeplantes, beiläufiges, implizites aber auch unbewusstes, indirektes Lernen außerhalb formal und non-formal organisierter Bildungsinstitutionen gefasst“ (HÜBNER 2010: 69).

Durch Einbezug verschiedener Abgrenzungskriterien ist es möglich, formales, non-formales und informelles Lernen voneinander abzugrenzen. Je nach herangezogenem Kriterium können sich verschiedene Überschneidungen ergeben. GUTSCHOW ET. AL. (2010:5ff.), die die Definitionen der OECD und des CEDEFOP gegenüberstellen, weisen in diesem Zusammenhang auf eine Einordnung entlang eines Kontinuums hin. Sie ziehen als maßgebliche Unterscheidungskriterien das „Ausmaß der Organisation“, die „Intentionalität des Lernens“ und „Zertifizierung“ heran.

Ein weiteres mögliches Kriterium ist beispielsweise der „Lernort“, bei dem je nach Ort entweder eher formales, non-formales oder informelles Lernen im Vordergrund steht (vgl. Definitionen von EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2001), GORARD/ FEVRE/ REES (1997), SØRENSEN / DANIELSEN / NIELSEN (2007), DÜX/ SASS (2005: 395f.). Demzufolge ist nicht das Lernen an sich informell, sondern vielmehr die Kontexte beeinflussen die Art des

Lernens, wobei DÜX/SASS (ebd.) kritisch anmerken, dass formalisierte Lernsettings immer auch beiläufiges und selbstinitiiertes Lernen beinhalten können.

Auch der Auslöser für das Lernen sowie der Grad der Steuerung des angestoßenen Lernprozesses können als mögliche Differenzierungskriterien aufgegriffen werden (vgl. MARSICK / WATKINS 2001:25). Dabei ist maßgeblich, wodurch ein Lernprozess ausgelöst wird, so dass Lernen beim formalen Lernen als klares Ziel im Vordergrund steht oder aber durch Problem- und Konfliktsituationen ausgelöst wird, wodurch sich Lernen als beiläufiges Nebenprodukt ergibt. Der Lernende kann demnach das eigene Lernen eher bewusst regulieren oder aber Lernprozesse ergeben sich aus verschiedenen Situationen und Problemstellungen.

Als mögliche Zugangsweisen und zur Abgrenzung können viele weitere verschiedene Kriterien wie beispielsweise „der Grad der Strukturierung", „Grad der Reflexion" oder auch der „Kontextbezug versus Ganzheitlichkeit" herangezogen werden (SCHMIDT 2009: 137). Diese Kriterien stellen lediglich einen Ausschnitt aus der Vielfalt der Kategorisierungen dar[1]. BOHLINGER (2009: 179ff.) kritisiert, dass sich viele angeführten Lern- und Wissensformen überlagern, in vielen unterschiedlichen Kontexten und in unterschiedlicher Kombination auftreten können. Dieser Auffassung zufolge können verschiedene Kategorisierungen von Abgrenzungskriterien der Vielfalt dieses Themenkomplexes zum informellen Lernen kaum gerecht werden und es nie vollständig aufgreifen oder abbilden (vgl. ebd.). Jedoch „kann eine Kategorisierung sinnvoll sein, um den Einfluss von Lernumgebungen … zu untersuchen …, damit verbundene Wertigkeiten zu verschieben und sie so für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen" (ebd.: 179). Da gerade diese Fragestellungen innerhalb der 2010 / 2011 zwischen den Universitäten Paderborn und Osnabrück durchgeführten Studie zur „Struktur und Relevanz des informellen und non-formalen Lernens im Gesundheitswesen" (BALS / SLOANE ET.AL. unveröffentl. 2011: 7 ff.) im Fokus standen, wurden die dazu relevanten Kriterien zu den drei Kategorien „Intentionalität", „Regulierungsgrad" und „Lernprozess" zusammengeführt.

Tabelle 1: Projektdefinitionen zur Abgrenzung des formalen, non-formalen und informellen Lernens

<table>
<tr><td>formales Lernen</td><td colspan="2">nicht-formales Lernen</td></tr>
<tr><td colspan="3">(Lern-)Ort / Kontext (intentional vs. funktional)</td></tr>
<tr><td colspan="2">intentionaler Lernort (Bildungseinrichtung: Schule, Hochschule, Betrieb usw.)</td><td>funktionaler Lernort (Familie, Verein, Betrieb usw.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Regulierungsgrad (reguliert vs. nicht-reguliert)</td></tr>
<tr><td colspan="2">reguliert</td><td>nicht-reguliert</td></tr>
<tr><td>formales Lernen</td><td>non-formales Lernen</td><td>informelles Lernen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Lernprozess (systematisch – implizit)</td></tr>
<tr><td colspan="3">systematisch, eher: fremdgesteuert
implizit, eher: erfahrungsbasiert, beiläufig</td></tr>
</table>

Diese Abgrenzungen sind zwar einer Studie zum Gesundheitswesen (vgl. BALS / SLOANE et.al. 2011: 7ff.) entnommen, könnten jedoch aufgrund der allgemeinen Form auch auf andere Bereiche übertragen werden.

[1]Weitere Kriterien zur Definition verschiedener Autoren finden sich beispielsweise bei BOHLINGER 2009:163.

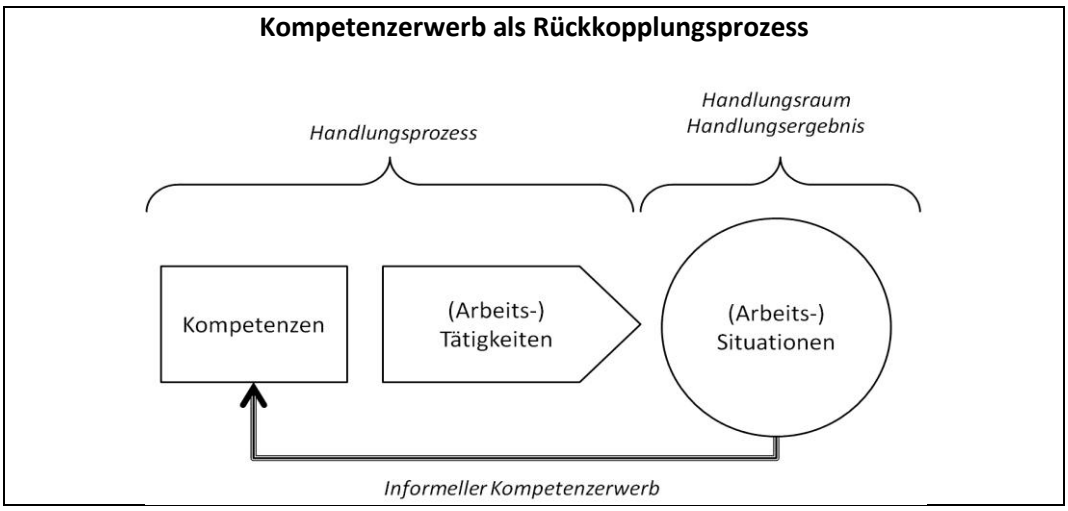
Notwendige Festlegung: Kompetenzorientierung

Bislang fokussierten die Ausführungen das Lernen und dessen Unterscheidungen in formales, non-formales und informelles Lernen. Ausgehend von dem Ziel des Deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. AK DQR 2011:2f.), lebenslanges Lernen zu fördern und die Transparenz von Qualifikationen zu erhöhen, um Durchlässigkeit und Mobilität zu vereinfachen wird ein Vorgehen angestrebt, das auf „Lernergebnissen" beruht, wodurch eine Förderung der "Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens" eingeschlossen werden soll. Diese „Outcome-Orientierung" geht mit dem Paradigmenwechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff bzw. von der Input- zur Output-Orientierung einher. Damit wird auf einen Ansatz abgestellt, der über die Qualifikation, die auf der Nachfrageperspektive basiert, hinausgeht und das individuelle Subjekt ganzheitlicher betrachtet. Diese Subjektorientierung bildet damit die Ausgangsbasis für einen lebenslangen Lernprozess (vgl. DEHNBOSTEL /SEIDEL ET.AL. 2010: 12 f.). Damit stehen die Kompetenzen, die ein Subjekt erworben hat, im Vordergrund.

Es stellt sich daher die Frage, warum die Art des Lernens, ob also formal, non-formal oder informell gelernt wurde, überhaupt betrachtet werden soll, wenn vielmehr das Endergebnis im Vordergrund stehen soll? Dieser Frage nach dem Zusammenhang von Lernen und Kompetenzen - insbesondere im informellen und non-formalen Bereich - soll im Folgenden erläutert werden:

Wird von einem generativen Kompetenzbegriff ausgegangen (vgl. CHOMSKY 1969), so kann zwischen einer Tiefen- und Oberflächenstruktur unterschieden werden, wobei sich innerhalb der Oberflächenstruktur die Performanz, also konkrete Tätigkeiten zur Problem- oder Aufgabenbewältigung, zeigt. Diesen Tätigkeiten, die den Handlungsprozess und das Handlungsergebnis steuern, liegen in der Tiefenstruktur bestimmte Kompetenzen als Handlungsvoraussetzungen oder -dispositionen zugrunde und generieren die Handlungen. Durch die Beobachtung des Handlungsprozesses oder – Ergebnisses kann auf die darunter liegenden Kompetenzen geschlossen werden (vgl. SLOANE 2011:1). Die Abstufung zwischen formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zeigt sich darin, inwiefern und von wem bestimmte Aufgabenstellungen vorgegeben werden oder ob die Bewältigung von Alltagsanforderungen für den Lerner im Vordergrund steht. Dies bildet die Ausgangsbasis, um auf das informelle Lernen rückschließen zu können:

Tabelle 2: Tätigkeitsebene (SLOANE 2011:3)



Um das informelle Lernen beobachten / messen zu können, müssen also die konkreten (Arbeits-) Situationen, in denen gehandelt wird, genauer betrachtet werden, um die situative wie auch personale Perspektive von Kompetenz aufzugreifen. Je nachdem, für welches Berufsfeld die informell erworbenen Kompetenzen im Sinne des DQR-Ansatzes in Richtung einer Form von Verwertbarkeit gedacht werden sollen, können dies jeweils unterschiedliche Tätigkeiten und Situationen sein. Um diese Situationen überhaupt erst aufdecken zu können und um zu wissen, nach welchen Lern- und Erfahrungsfeldern, die für eine spätere Tätigkeit im entsprechenden Berufsfeld von Relevanz sind, gesucht werden muss, ist das Verstehen der inneren Logik des informellen und non-formalen Lernens in Abgrenzung zum formalen Lernen unerlässlich. Auf dieser Basis können weitere Situationen identifiziert sowie Situationsanforderungen informeller Art definiert werden, die bei der Gestaltung von situationsorientierten Aufgaben genutzt werden können und über die Rückschlüsse auf zugrundeliegende Kompetenzen ermöglicht werden. Die Möglichkeiten und Grenzen, diese Situationen und Tätigkeiten aufzudecken und Kompetenzen beobachtbar / messbar zu machen, werden im folgenden Abschnitt anhand der Ergebnisse der Studie für den Gesundheitsbereich (vgl. BALS / SLOANE 2011) erläutert.

Ansätze zur Messung / Dokumentation informell und non-formal erworbener Kompetenzen

Hinsichtlich der Frage zur Messung / Dokumentation von informell bzw. non-formal erworbenen Kompetenzen können (1) Test- und (2) Reflexionverfahren unterschieden werden.

Ad 1) - Testverfahren

Bei den Testverfahren handelt es sich um ein diagnostisches Vorgehen i. e. S. (siehe oben); man kann zwischen handlungstheoretischen und kognitionstheoretischen Konzepten unterscheiden (vgl. SLOANE 2011:3f.). Beiden gemeinsam ist die Dokumentation dieser Kompetenzen durch Orientierung an Aufgaben (vgl. SLOANE 2007:123ff.). Die Ausgangspunkte zur Gestaltung und zur späteren Ausdeutung dieser Aufgaben sind jedoch verschiedenartig:

(i) Ein handlungstheoretischer Ansatz setzt an Situationsanforderungen an und klassifiziert diese. Hierfür wäre es erforderlich eine Theorie der Situation, etwa in Anlehnung an Konzepten zur Lernsituation zu entwickeln (vgl. BUSCHFELD 2003, SLOANE 2009).

(ii) Ein kognitionstheoretischer Ansatz, der im Bereich von Bildungsstandards angewendet wird, geht von der Tiefenstruktur, also von Kompetenzmodellen, aus und bildet Kompetenzklassen, zu dessen Überprüfung Aufgabentypen entwickelt und dann mittels verschiedener Tests Bewältigungslevel überprüft werden (vlg. EBD.).

Ad 2) - Reflexionsverfahren

Reflexionsverfahren sind biographische Verfahren und bauen auf der Annahme auf, dass Akteure ihr eigenes Handeln reflektieren können. Über entsprechende Reflexionshilfen und mit Hilfe von Dokumentationsverfahren (Kompetenzbilanzen, Journale etc.) soll dann gleichsam eine Vertextlichung der Erfahrung und so ein Zugang zu den

Kompetenzen geschaffen werden. (vgl. DEHNBOSTEL / SEIDEL ET.AL. 2010:25; SLOANE 2011:5).

Fallbeispiel: Studie zum non-formalen und informellen Lernen im Gesundheitswesen

Für die Studie zum non-formalen und informellen Lernen im Gesundheitswesen (vgl. BALS / SLOANE 2011) wurden bezüglich der Frage der Identifizierung und Dokumentation dieser Kompetenzen zwei unterschiedliche Perspektiven aufgegriffen und näher beleuchtet: Zum einen wurden Tagungen mit Kompetenzerfassern, also Lehrenden, Angestellten im Personalwesen und Beratern, die bei Bewerbern für den Gesundheitsbereich, Kompetenzen erfassen müssen, durchgeführt. Zum anderen wurden zehn Einzelinterviews mit Handelnden im Gesundheitskontext selbst durchgeführt. Diese Handelnden wurden über die Kompetenzerfasser nach vermuteten reichhaltigen informellen und non-formalen Lernerfahrungen ausgewählt.

Ein zentrales Ergebnis der Tagungen mit den Kompetenzerfassern bezüglich der Kompetenzerfassung war, dass sich diese mit zunehmender Berufserfahrung neben dem Einsatz von standardisierten Assessmentcenter-Verfahren stärker auf ihre Intuition - „ihr Bauchgefühl“ - bei der Bewerberauswahl verließen: Die zunehmende Expertise bildet sich laut HOGARTH (2008) durch Routine und Erfahrungen, die zu einem Handlungswissen (tacit knowledge) führen, die als relativ zuverlässige Entscheidungsgrundlage gesehen werden kann. Da hier also unbewusste Abläufe zum Tragen kommen, fiel es den Kompetenzerfassern schwer zu verbalisieren, woran sie genau bestimmte Kompetenzvermutungen knüpfen. Weiterhin ordneten sie bestimmte Lern- und Erfahrungsfelder unterschiedlich stark als kompetenzbildend ein. Dies zeigte sich durch die Art und Weise, wie jeweils mit diesen Lern- und Erfahrungsfeldern in den Auswahl- und Bewerbungsgesprächen für einen Bildungsgang bzw. eine Tätigkeit im Gesundheitswesen umgegangen wurde: Einschlägige berufspraktische Erfahrungen mit einer großen Nähe zu formalen Settings, wie beispielsweise berufsnahe Praktika oder der Zivildienst, wurden als kompetenzbildend und relevant eingeschätzt. Hier waren weitere Nachfragen aus Sicht der Kompetenzerfasser kaum notwendig. Diese Art und Weise zeigt eine quasi automatische Kompetenzvermutung, die mit der reinen Benennung eines Tätigkeitsfelds verbunden wird, so dass hier von gewissen Signalwirkungen auszugehen ist. Bei anderen Lern- und Erfahrungsfeldern, die eher informellen Lernorten / Situationen zuzuordnen sind, nahm diese Bereitschaft, Kompetenzvermutungen ohne weitere Prüfungen zu unterstellen, ab und es wurde betont, dass beispielsweise bei der Laienpflege Angehöriger oder der eigenen Erkrankung der Grad der Reflexion entscheidend sei und dadurch höchstens auf die Motivation oder ethische Haltung, die für eine Tätigkeit im Gesundheitswesen wichtig ist, geschlossen werden kann. Eine Kompetenzbeurteilung durch anschließendes Probearbeiten oder ein Praktikum scheint gerade hier aus Sicht der Kompetenzerfasser wichtig.

Demgegenüber steht als zentrales Ergebnis der Interviews die Schwierigkeit eigene Kompetenzvermutungen auf Grundlage von informellen Lernerfahrungen zu verbalisieren: Einerseits waren die Interviewten in der Lage, ihre Tätigkeiten in informellen, für das Gesundheitswesen relevanten Bereichen detailliert zu schildern. Auf die direkte Frage nach dort erworbenen möglichen Kompetenzen konnten jedoch viele der

Befragten kaum antworten. Auch eine zirkuläre Fragetechnik, bei der die Befragten die Perspektive Außenstehender einnahmen und auf ihre Kompetenzen schauten, konnte nur einigen bei der Verbalisierung ihrer vermuteten eigenen Kompetenzen helfen. Dies liegt zum einen in der Natur des informellen Lernens begründet, da es sich um ein beiläufiges Nebenprodukt handelt und die Bewältigung der Anforderung, also beispielsweise die häusliche Pflege der Angehörigen, im Fokus stand. Mit Blick auf Lern- und Erfahrungsfelder und deren Relevanzeinschätzung durch die Handelnden lassen sich zwei verschiedene Ebenen ausmachen: Zum einen die persönliche Relevanz, die vielen informellen Lern- und Erfahrungsfeldern beigemessen wurde, da sie als emotionale Wendestellen erlebt wurden und wichtig für die persönliche Entwicklung waren. Zum anderen die Relevanzeinschätzung dieser Felder im Hinblick auf eine berufliche Verwertbarkeit die häufig nicht bedacht wurde. Eine Selbstreflexion in Bezug auf die Relevanz für eine berufliche Tätigkeit unter einer verwertungsorientierten Perspektive findet in der Situation des informellen Lernens naturgemäß selbst nicht statt. Sie muss gezielt angestoßen und begleitet werden, wie es beispielsweise durch die Interviews selbst in Ansätzen geschehen ist. Damit kann den Verbalisierungsschwierigkeiten, die im Bereich der informell erworbenen Kompetenzen vorliegen können, sowie der damit verbundenen Identifizierungsproblematik begegnet werden. Auf diese Weise kann also eher sichergestellt werden, dass Felder, in denen informell erworbene Kompetenzen, die für eine Tätigkeit im Gesundheitswesen relevant sein können umfassender identifiziert werden und damit ein mögliches Qualifikationspotential nicht unerfasst bleibt.

Damit ist deutlich geworden, dass von bestimmten eher formalen Lern- und Erfahrungsfeldern bestimmte Signalwirkungen auszugehen scheinen, die bei anderen Lern- und Erfahrungsfeldern nicht gegeben sind. Dies wird auch in Bezug auf „Bastelbiographieverläufe“ deutlich: Die Kompetenzerfasser gaben an, dass sie zunächst auf Grundlage von formalen Abschlüssen auswählen, aber dann intuitiv nach „dem Besonderen“, „der Abweichung von der Norm“ suchen. Die Handelnden hingegen äußerten zum Teil ihr Unbehagen über mögliche Lücken im Lebenslauf, die nicht mit Tätigkeiten in formalen Lernorten gefüllt werden konnten und antizipieren demnach mehr oder weniger bewusst, die formale Eintrittshürde in den Arbeitsmarkt. Signalwirkungen können immer dann wirksam werden, wenn es eine Informationsasymmetrie gibt, die durch die bloße Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen bestimmten Ausbildungsformen und späteren Arbeitsleistungen kompensiert wird (vgl. BACKES-GELLNER ET. AL. 2001: 120).

Der Bruch auf dem deutschen Bildungs- und Arbeitsmarkt zwischen eigentlich relevanten Lern- und Erfahrungsfeldern, die aufgrund von fehlenden Signalwirkungen und einheitlichem Konsens darüber nicht zum Tragen kommen können, und dem ungeprüften Annehmen von Signalen im formalen Bereich wird offenbar nicht wirklich wahrgenommen. Damit kommt den Verfahren der Selbstreflexion eine hohe Bedeutsamkeit im doppelten Sinne zu: Auf der eine Seite können sich Menschen über Selbstreflexionsprozesse ihrer informell und non-formal erworbenen Kompetenzen im Nachhinein bewusst werden und auf der anderen Seite hilft es, die Wahrnehmung der Kompetenzerfasser für das eigene Vorgehen zu schärfen sowie jeweils zugrunde liegende ungeprüfte Signalwirkungen, die mit dahinter liegender Qualität verbunden werden, zu hinterfragen.

Ausblick

Die Ergebnisse der Studie zum informell und non-formalen Lernen im Gesundheitswesen zeigen, dass empirische Testverfahren in der Praxis der Kompetenzerfassung für diesen Bereich eher eine untergeordnete Rolle einnehmen und der intuitiven, auf Routine basierenden Kompetenzerfassung eine hohe Bedeutsamkeit zukommt. Realen oder simulierten gestuften Arbeitsaufgaben sowie Verfahren zur Selbstreflexion können helfen, intuitive Vorgehensweisen sinnvoll zu ergänzen und damit Kompetenzzuschreibungen für alle Beteiligten transparenter zu machen. Dazu scheint es allerdings notwendig, dass diese selbstreflexiven Verfahren insbesondere auch bei den Stakeholdern, die für die spätere Zertifizierung und Anerkennung zuständig sind, mehr akzeptiert und das Potenzial dieser Verfahren zur Identifikation und Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen stärker in den Diskurs gebracht werden. Eine sinnvolle Verknüpfung der bereits angewendeten Verfahren mit den auf Selbstreflexion basierenden Verfahren könnte demnach ein Ansatz eines zukunftsweisenden Konzepts sein. Es stellt sich demnach die Frage nach Verfahren, die eine Selbstreflexion und Handlungsorientierung einschließen und zudem insbesondere für die Personen geeignet sind, denen durch die Einbeziehung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in den DQR der Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt erleichtert werden soll.

Weiterhin könnte darüber nachgedacht werden, bestehende Testverfahren kompetenzbasiert umzugestalten, da von ihnen eine stärkere Akzeptanz auszugehen scheint. Kritisch ist hier anzumerken, dass diese Akzeptanz wiederum auf bestehenden Signalwirkungen beruht und da diese auch fälschlicherweise nicht-vorhandene Kompetenzen als gegeben unterstellen können, müsste diese Thematik den Kompetenzerfassern zunächst bewusst werden. Auch hier wäre ein Verfahren, das auf Selbstreflexion aufbaut, denkbar. Allerdings bezieht sich dies nicht auf die Ebene der Erfassung von verschiedenartig erworbenen Kompetenzen an sich sondern auf die Qualitätsverbesserung der Kompetenzerfassung. Damit müsste noch *vor* der Dokumentation, nämlich an der Stelle der *Identifizierung* angesetzt und dementsprechende Verfahren entwickelt werden.

Inwiefern dies bei dem deutschen, auf Institutionen basierenden Bildungssystem möglich ist (vgl. SLOANE 2008: 112) und ob die Bewusstseinsschärfung für die Wirkmechanismen von Signalwirkungen und damit zusammenhängenden möglichen falschen Signalwirkungen tatsächlich zu einer Änderung der Relevanzeinschätzungen von anderen Verfahren führen kann, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden und könnte gegebenenfalls durch weitere Projekte untersucht werden.

Verwandte Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. März 2011. Online: http://87.118.80.62/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1292591686488 (Stand: Mai 2011).

Backes-Gellner, Uschi/ Lazear, Edward P/ Wolff, Birgitta (2001): Personalökonomik. Fortgeschrittene Anwendungen für das Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bals, Thomas / Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2011): Struktur und Relevanz des informellen und non-formalen Lernens im Gesundheitswesen. Unveröffentlichter Projektbericht (Stand Mai 2011).

Bohlinger, Sandra (2009): Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: Bildungsforschung (2009) Jg.6, S. 1-28. Online: http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/91/93 (Stand: Dezember 2010).

Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her …? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernfeldern. In: http://www.bwpat.de. Stand: Mai 2003.

Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Dehnbostel, Peter/ Seidel, Sabine/ Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: Mai 2011).

Düx, W. & Sass, E. (2005a): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 3, S. 394-411.

European Commission (2001): Communiqué Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels 2001.

Gorard, Stephen/ Fevre, Ralph/ Rees, Gareth (1999): The apparent decline of informal learning. Oxford Review of Education 25(4), 437-454.

Gutschow, Katrin (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Heft 118 der Schriftenreihe des BIBB. Bonn. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: Mai 2011).

Hogarth, Robin M. (2008): On the learning of Intuition. In: Plessner, Henning/ Betsch, Cornelia/ Betsch, Tilmann: Intuition in judgment and decision making. Lawrence Erlbaum Associates, New York, Oxon. S. 91-105.

Hübner, Astrid (2010): Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. VS Verlag Wiesbaden. Online: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92022-1

Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 25–34.

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. VS Verlag. Wiesbaden. Online: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91894-5 (Stand: Mai 2011).

Severing, Eckart (2009): Zertifizierung informell erworbener beruflicher Kompetenzen. In: Münk, D./ Severing, Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld 2009. S. 45-55.

Sloane, Peter F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl.

Sloane, Peter F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld 2008: W. Bertelsmann Verlag.

Sloane, Peter F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung.Berufsbildung konkret Bd. 10. Baltmannsweiler 2009, S. 195 – 216.

Sloane, Peter F. E. (2011): Informell erworbene Kompetenzen im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen (Gesundheitsberufe). Anmerkungen zur Modellierung / Strukturierung des Feldes. Unveröffentlichtes Positionspapier.

Sørensen, Birgitte Holm/ Danielsen, Oluf/ Nielsen, Janni (2007): Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. Education Information Technology 12, 17-27.