Berichte zur beruflichen Bildung

Silvia Annen

Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa

wbv

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Silvia Annen

Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1151-6

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

2011

vorgelegt von **Dipl.-Hdl. Silvia Annen** aus Bonn
Referent: Prof. Dr. Detlef Buschfeld
Koreferent: Prof. Dr. Matthias Pilz

Tag der Promotion: 8. Juni 2011

Um fremden Wert willig und frei anzuerkennen und gelten zu lassen, muß man eigenen haben.

Arthur Schopenhauer

Vertriebsadresse:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.049

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam
Satz: Christiane Zay, Potsdam
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1151-6

Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Impressum Online

Parallel zur Printfassung stehen die Einzelbeiträge dieses Bandes auf http://www.kibb.de/378.htm unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland) zum kostenlosen Herunterladen zur Verfügung.

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite http://www.bibb.de/cc-lizenz

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis **9**

Tabellenverzeichnis **13**

Abbildungsverzeichnis **14**

Anhangverzeichnis **18**

Vorwort **19**

1 Hinführung zum Thema **21**
1.1 Thematische Einordnung 21
1.2 Überblick über den Stand der Forschung 26
1.3 Problemstellung 36
1.4 Gang der Untersuchung 38
1.5 Wissenschaftstheoretische Positionierung und Theorieverständnis 42

2 Methodische Überlegungen **47**
2.1 Zur Methode der Literaturanalyse 47
2.2 Zur Methode der Dokumentenanalyse 49
2.3 Zur Methode der Befragung 51
2.3.1 Experteninterviews als Befragungsmethode 52
2.3.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews 53
2.3.3 Dokumentation und Auswertung der Befragung 54
2.4 Zur Methode der Typenbildung 56
2.4.1 Unterscheidung zwischen Typus und Typologie 57
2.4.2 Methodische Konkretisierung der Typisierung 58
2.4.3 Typen und Merkmale – Das Konzept des Merkmalsraums 59
2.4.4 Das Konzept der Idealtypen nach Max Weber 60

3 Begriffliche Überlegungen **63**
3.1 Präzisierung des Begriffs des informellen Lernens 64
3.1.1 Historische Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens 64
3.1.2 Formal, non-formal, informell: Hinterfragung einer begrifflichen Triade 66

3.1.2.1 Ausgewählte nationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen 67
3.1.2.2 Internationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen 72
3.2 Diskussion des Kompetenzbegriffs 91
3.2.1 Ursprünge der Kompetenzdiskussion 92
3.2.2 Die nationale Kompetenzdiskussion in Deutschland 94
3.2.3 Die Kompetenzdiskussion in ausgewählten nationalen Kontexten 98
3.2.4 Gegenüberstellung von Kompetenzen und Qualifikationen 104
3.2.5 Die gesamteuropäische Kompetenzdiskussion 106
3.3 Der Zertifikatsbegriff 115
3.3.1 Begriffliche Konkretisierung – europäische Schlaglichter 116
3.3.2 Funktionen von Zertifikaten 120
3.3.3 Abgrenzung des Zertifikatsbegriffs 126
3.4 Anerkennung – begriffliche Präzisierung eines Prozesses 129

4 Theoretische Grundlagen von Anerkennungsverfahren 147
4.1 Konzepte und Theorien der Neuen Institutionenökonomik 147
4.1.1 Institutionen als zentrales Element der Neuen Institutionenökonomik 148
4.1.1.1 Der Institutionenbegriff 148
4.1.1.2 Entwicklung und Wandel von Institutionen 151
4.1.1.3 Abgrenzung von Institutionen und Organisationen 151
4.1.1.4 Funktionen von Institutionen 154
4.1.2 Transaktionskostentheorie 156
4.1.2.1 Transaktionen und Transaktionskosten 156
4.1.2.2 Transaktionskosten im Rahmen von Anerkennungsverfahren 158
4.1.2.3 Netzwerke zwischen Markt und Hierarchie 159
4.1.2.4 Vertrauen und Unsicherheit 167
4.1.3 Principal-Agent-Theorie 168
4.1.3.1 Das Signaling-Modell 171
4.1.3.2 Das Screening-Modell 173
4.1.3.3 Anerkennung als Principal-Agent-Problem 175
4.1.4 Das Konzept der Verfügungsrechte 177
4.2 Aspekte der Governance-Theorie 180
4.2.1 Betrachtung grundlegender Governance-Formen 182
4.2.2 Spezielle Governance-Formen in der Europäischen Union 186

5 Entwicklung der Instrumente zur Analyse von Anerkennungsverfahren 199
5.1 Entwicklung eines Kriterienrasters zur Analyse von Anerkennungsverfahren 200
5.1.1 Entstehungskontext 204
5.1.2 Zielsetzungen 207
5.1.3 Kompetenzverständnis 210
5.1.3.1 Unterscheidung von Dimensionen und Niveaustufen – der EQR als Referenz 212
5.1.3.2 Entstehungskontexte eines Kompetenzverständnisses 213
5.1.4 Methodik 214
5.1.4.1 Fremd- versus Selbsteinschätzung 214
5.1.4.2 Methodische Ablaufschritte 216
5.1.4.3 Konkret angewendete Methoden 218
5.1.5 Akteure 225
5.1.5.1 Funktionen der Akteure 225
5.1.5.2 Akteure in der Governance-Perspektive 227
5.1.6 Normen und Standards 232
5.1.7 Verfügungsrechte 239
5.1.7.1 Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen – die organisationsbezogene Perspektive 240
5.1.7.2 Verfügungsrechte als Berechtigungen – die individuelle Perspektive 242
5.1.8 Mechanismen der Verfahrenskoordination 243
5.1.9 Instrumente des Signaling und Screening 244
5.1.10 Überblick über das Kriterienraster 247
5.2 Bildungspolitische Relevanz des Kriterienrasters 249
5.3 Grundlegung und Entwicklung einer Typologie von Anerkennungsverfahren 253
5.3.1 Diskussion bestehender kriterienbasierter Typologien 255
5.3.2 Diskussion bestehender Ländertypologien 271
5.3.3 Entwicklung einer Typologie von Anerkennungsverfahren 280

6 Darstellung, Analyse und Typologisierung ausgewählter Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen 287
6.1 Bilan de compétences 288
6.1.1 Darstellung des bilan de compétences 288
6.1.2 Analyse des bilan de compétences 290
6.1.3 Überblick und Typologisierung des bilan de compétences 301
6.2 CH-Q Kompetenz-Management Modell 305
6.2.1 Darstellung des CH-Q Kompetenz-Management Modells 305
6.2.2 Analyse des CH-Q Kompetenz-Management Modells 306
6.2.3 Überblick und Typologisierung des CH-Q Kompetenz-Management Modells 321
6.3 European Business Competence Licence (EBC*L) 325
6.3.1 Darstellung der European Business Competence Licence 325
6.3.2 Analyse der European Business Competence Licence 326
6.3.3 Überblick und Typologisierung der European Business Competence Licence 336
6.4 European Computer Driving Licence (ECDL) 340
6.4.1 Darstellung der European Computer Driving Licence 340
6.4.2 Analyse der European Computer Driving Licence 341
6.4.3 Überblick und Typologisierung der European Computer Driving Licence 351
6.5 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) 355
6.5.1 Darstellung des European Credit Transfer and Accumulation System 355
6.5.2 Analyse des European Credit Transfer and Accumulation System 356
6.5.3 Überblick und Typologisierung des European Credit Transfer and Accumulation System 370
6.6 European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) 373
6.6.1 Darstellung des European Credit System for Vocational Education and Training 373
6.6.2 Analyse des European Credit System for Vocational Education and Training 374
6.6.3 Überblick und Typologisierung des European Credit System for Vocational Education and Training 388
6.7 Europass-Portfolio 391
6.7.1 Darstellung des Europass-Portfolios 391

6.7.2 Analyse des Europass-Portfolios ... 393
6.7.3 Überblick und Typologisierung des Europass-Portfolios ... 405
6.8 Niederländisches EVC-Verfahren ... 409
6.8.1 Darstellung des niederländischen EVC-Verfahrens ... 409
6.8.2 Analyse des niederländischen EVC-Verfahrens ... 410
6.8.3 Überblick und Typologisierung des niederländischen EVC-Verfahrens ... 424
6.9 IT-Weiterbildungssystem ... 428
6.9.1 Darstellung des IT-Weiterbildungssystems ... 428
6.9.2 Analyse des IT-Weiterbildungssystems ... 429
6.9.3 Überblick und Typologisierung des IT-Weiterbildungssystems ... 442
6.10 National Vocational Qualifications (NVQs) ... 445
6.10.1 Darstellung der National Vocational Qualifications ... 445
6.10.2 Analyse der National Vocational Qualifications ... 446
6.10.3 Überblick und Typologisierung der National Vocational Qualifications ... 461
6.11 ProfilPASS-System ... 465
6.11.1 Darstellung des ProfilPASS-Systems ... 465
6.11.2 Analyse des ProfilPASS-Systems ... 466
6.11.3 Überblick und Typologisierung des ProfilPASS-Systems ... 479
6.12 Norwegisches Verfahren zur Anerkennung von Realkompetanse ... 482
6.12.1 Darstellung des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse ... 482
6.12.2 Analyse des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse ... 483
6.12.3 Überblick und Typologisierung des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse ... 496
6.13 Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ... 499
6.13.1 Darstellung der Validation des Acquis de l'Expérience ... 499
6.13.2 Analyse der Validation des Acquis de l'Expérience ... 500
6.13.3 Überblick und Typologisierung der Validation des Acquis de l'Expérience ... 515
6.14 Youthpass ... 519
6.14.1 Darstellung des Youthpass ... 519
6.14.2 Analyse des Youthpass ... 520
6.14.3 Überblick und Typologisierung des Youthpass ... 532

7 Zusammenfassung der Analyse und Bewertung der Typologie 535
7.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse 537
7.1.1 Zusammenfassende Betrachtung der dem integrativen Typ zugeordneten Verfahren 537
7.1.2 Zusammenfassende Betrachtung der dem autonomen Typ zugeordneten Verfahren 544
7.1.3 Zusammenfassende Betrachtung der dem sekundierenden Typ zugeordneten Verfahren 549
7.2 Bewertung der Verfahrenstypologie 555
7.3 Forschungsdesiderata 572
7.4 Erste Handlungsempfehlungen für Deutschland 580

Anhang 587

Literaturverzeichnis 687

Hinweise

In dieser Arbeit wird die neue deutsche Rechtschreibung berücksichtigt, direkte Zitate werden jedoch unverändert im Original wiedergegeben.
Aus Vereinfachungsgründen und aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text für die Bezeichnung von Personen ausschließlich die männliche Form verwendet. In allen Fällen sind weibliche Personen bei der Betrachtung mit eingeschlossen.

Zeichenerklärung

„…“	kennzeichnet direkte Zitate im Textfluss, Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen
‚…‘	kennzeichnet eine begriffliche Betonung oder Alltagssprache
(…)	kennzeichnet einen möglichen Zusatz, eine Erläuterung oder eine Begriffsergänzung
[…]	kennzeichnet eine Auslassung oder eine Ergänzung innerhalb eines Zitats
Kursiv	kennzeichnet fremdsprachige Wörter und Textpassagen, außer bei Eigennamen und eingedeutschten Wörtern
Fett	kennzeichnet eigene Hervorhebungen
Unterstreichung	kennzeichnet eigene Hervorhebungen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse 56
Abbildung 2: Unterscheidung von Lernformen nach Livingstone (2001) 74
Abbildung 3: Unterscheidung formalen, non-formalen und informellen Lernens nach Colardyn/Björnavold (2005) 76
Abbildung 4: Unterscheidung von Lerntypen nach Straka (2002) 77
Abbildung 5: Unterscheidung von Lernformen nach Weiß et al. (2005) 79
Abbildung 6: Überblick möglicher Unterscheidungen von Lernformen 79
Abbildung 7: Unterscheidung von Lernformen nach Werquin (2007) 84
Abbildung 8: Unterscheidung von Lerntypen nach Werquin (2007) 85
Abbildung 9: Modell der Lernformen nach Straka (2005) 90
Abbildung 10: Gegenüberstellung des Kompetenz- und des Qualifikationsbegriffes 105
Abbildung 11: Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nach Winterton et al. (2006) 106
Abbildung 12: Matrix der Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nach Winterton et al. (2006) 108
Abbildung 13: Überblick ausgewählter nationaler Kompetenzverständnisse in Europa 109
Abbildung 14: Taxonomie nach Anderson/Krathwohl (2001) 113
Abbildung 15: Europäische Schlüsselkompetenzen 114
Abbildung 16: Unterscheidung der Begriffe Abschluss, Zertifikat und (Teilnahme-)Bescheinigung 129
Abbildung 17: Unterscheidung zwischen formeller und gesellschaftlicher Anerkennung 132
Abbildung 18: Typen der Validierung nach Colardyn/Björnavold (2005) 137
Abbildung 19: Flussdiagramm der Validierung non-formalen und informellen Lernens 139
Abbildung 20: Überblick und Systematisierng des Prozesses der Anerkennung 144
Abbildung 21: Zusammenhang zwischen Kompetenz, Performanz und Zertifikaten 145
Abbildung 22: Unterscheidung der Koordinationsmechanismen Markt, Netzwerk und Hierarchie 162

Abbildung 23: Modell der Principal-Agent-Beziehung 169
Abbildung 24: Problem der *hidden characteristics* und mögliche Lösungsansätze 170
Abbildung 25: Informationsrückkopplungsprozess im Rahmen des Signaling-Modells 173
Abbildung 26: Multilevel Governance und Network Governance in der EU 189
Abbildung 27: Überblick europäischer Steuerungsinstrumente und Anpassungsmechanismen 190
Abbildung 28: Governance-Formen der Offenen Methode der Koordinierung ... 196
Abbildung 29: Netzwerkstrukturen der deliberativen und der kompetitiven OMK 197
Abbildung 30: Modell des Netzwerkes der Anerkennung 198
Abbildung 31: Zusammenhänge zwischen begrifflichen sowie theoretischen Überlegungen und Analysekriterien 202
Abbildung 32: Unterscheidung Top-down- und Bottom-up-Ansatz der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens 205
Abbildung 33: Phasen des Prozesses der Anerkennung nach Werquin (2010) 216
Abbildung 34: Überblick Methoden der Fremd- und Selbsteinschätzung 224
Abbildung 35: Aspekte von Standards 237
Abbildung 36: Dimensionen und Ebenen von Qualität 239
Abbildung 37: Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen 246
Abbildung 38: Mögliche Lösungen bezüglich der Informationsasymmetrien im Prozess der Anerkennung von Kompetenzen 246
Abbildung 39: Überblick der Analysekriterien und analysierten Aspekte 247
Abbildung 40: Zusammenhänge der Analysekriterien 248
Abbildung 41: Modelle der Anerkennung informellen Lernens nach Laur-Ernst (2001) 258
Abbildung 42: Unterscheidung der Bewertungstypen nach Colardyn (2002) 259
Abbildung 43: Überblick der Methoden-Typologie nach ECOTEC (2008) 262
Abbildung 44: Typologie der Anerkennung nach Schneeberger et al. (2009) 263
Abbildung 45: Typologie der Qualifikationstypen nach Markowitsch (2009) 267
Abbildung 46: Typologie der Lernkulturen nach Duvekot et al. (2005) 275

Abbildung 47: Typologisierung nationaler Qualifikationssysteme nach OECD (2007) 277
Abbildung 48: Typologie der Systeme zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens nach Euro Validation (2007) 279
Abbildung 49: Typologie der Anerkennung von Kompetenzen – Unterscheidung dreier Idealtypen 285
Abbildung 50: Überblick der Analyseergebnisse des bilan de compétences..... 303
Abbildung 51: Kompetenzverständnis des CH-Q Kompetenz-Management Modells 308
Abbildung 52: Qualifizierungssystem – Zertifikate, Zusatzqualifikation CH-Q 311
Abbildung 53: Überblick der Analyseergebnisse des CH-Q Kompetenz-Management Modells..... 323
Abbildung 54: Stufenkonzept des EBC*L 328
Abbildung 55: Organigramm des EBC*L-Verfahrens 331
Abbildung 56: Zielgruppen der Stufen des EBC*L..... 332
Abbildung 57: Überblick der Analyseergebnisse des EBC*L 338
Abbildung 58: Überblick der Analyseergebnisse des ECDL..... 353
Abbildung 59: Überblick der Analyseergebnisse des ECTS..... 371
Abbildung 60: Ablauf des ECVET in einem formalen Lernkontext innerhalb einer Partnerschaft zweier Bildungseinrichtungen 379
Abbildung 61: Ablauf des ECVET bei der Anerkennung von Lernergebnissen, die in einer nicht formalen oder informellen Lernumgebung erworben wurden 379
Abbildung 62: Überblick der Analyseergebnisse des ECVET 389
Abbildung 63: Überblick der Analyseergebnisse des Europass-Portfolios..... 407
Abbildung 64: Beispielhafte Methoden eines EVC-Verfahrens 415
Abbildung 65: Akteursstrukturen um das EVC-Kenniscentrum 416
Abbildung 66: Strukturdiagramm der Qualitätssicherung des EVC 420
Abbildung 67: Überblick der Analyseergebnisse des EVC-Verfahrens 426
Abbildung 68: Handlungskompetenz einer IT-Fachkraft 431
Abbildung 69: Überblick der Analyseergebnisse des IT-Weiterbildungssystems.. 443
Abbildung 70: Akteursstrukturen der NVQs..... 453
Abbildung 71: Überblick der Analyseergebnisse der NVQs..... 463
Abbildung 72: ProfilPASS-Bewertungsskala..... 468

Abbildung 73: Akteursstrukturen des ProfilPASS-Systems 472
Abbildung 74: ProfilPASS-Qualitätskonzept..... 473
Abbildung 75: Prozessschritte des ProfilPASS-Beratungsprozessmodells 475
Abbildung 76: Rückmeldeverfahren des ProfilPASS 476
Abbildung 77: Überblick der Analyseergebnisse des ProfilPASS-Systems..... 480
Abbildung 78: Strukturen des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse 494
Abbildung 79: Überblick der Analyseergebnisse des norwegischen Verfahrens zur Anerkennung von Realkompetanse 497
Abbildung 80: Akteure der VAE..... 507
Abbildung 81: Überblick der Analyseergebnisse der VAE..... 517
Abbildung 82: Überblick der Analyseergebnisse des Youthpass 533
Abbildung 83: Vergleichsmatrix für Anerkennungsverfahren..... 574

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Ergebnisse der Typologisierung 536
Tabelle 2: Methodische Ausgestaltung des integrativen Typs 539
Tabelle 3: Institutionelle Ausgestaltung des integrativen Typs 541
Tabelle 4: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des integrativen Typs 543
Tabelle 5: Methodische Ausgestaltung des autonomen Typs 545
Tabelle 6: Institutionelle Ausgestaltung des autonomen Typs 547
Tabelle 7: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des autonomen Typs 549
Tabelle 8: Methodische Ausgestaltung des sekundierenden Typs 550
Tabelle 9: Institutionelle Ausgestaltung des sekundierenden Typs 553
Tabelle 10: Nutzung des Signalings und Screenings im Rahmen des sekundierenden Typs 555

Abkürzungsverzeichnis

ABC	Assessment based on competences
Abl.	Amtsblatt
ACVC	Association for Certification of Vocational Competences
AFPA	Association nationale pour la Formation Professionelle des Adultes
AIOSP	Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle
ANKOM	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi
APA	Accreditation of Prior Achievement
APCL	Accreditation of Prior Certificated Learning
APEL	Accreditation of Prior Experiential Learning
APL	Accreditation of Prior Learning
Art.	Artikel
BBG	Berufsbildungsgesetz (Schweiz)
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIJU	Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter
bm:bwk	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
CBET	competence-based education and training
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CEPIS	Council of European Professional Informatics Societies
CH	Schweiz
CH-Q	Schweizer Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn
CIBC	Centres Interinstitutionelles de Bilan de Compétences
CIDJ	Information et Documentation Jeunesse
CI-VAE	Comité Interministériel en faveur de développement de la VAE
CNCP	Commission Nationale de la Certification Professionelle
COLO	samenwerkende kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven
CQP	Certificats de Qualification Professionnelle
CRIS	Cellules Régionales Inter Services
CTA	Connected Test Automation (Framework)
CV	Curriculum Vitae
d. h.	das heißt
D/DE	Deutschland
DAkkS	Deutsche Akkreditierungsstelle

DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionelle
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIN	Deutsches Institut für Normung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DLGI	Dienstleistungsgesellschaft für Informatik
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DS	Diploma Supplement
dvb	Deutscher Verband für Berufsberatung
EBC*L	European Business Competence Licence
EC	European Commission
ECDL/ICDL	European/International Computer Driving Licence
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EDV	elektronische Datenverarbeitung
EEA	European Environment Agency
EFTS	European Free Trade Association
engl.	englisch
ENIC	European National Information Centre
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EP	Europass
EQR/EQF	Europaischer Qualifikationsrahmen/European Qualifications Framework
et al.	et alii/ae/a
ETF	European Training Fund
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EUCEN	European Universities Continuing Education Network
EUCIP	European Certification of Informatics Professionals
EUCIS-LLL	European Civil Society Platform on Lifelong Learning
EURASCHE	European Association of Institutions in Higher Education
EUROSTAT	Europäisches Statistikamt
EVC	Erkenning van Verworven Competenties
EVK	Erkenning Verworven Kwalificaties
evtl.	eventuell
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
FI	Finnland
FONJECIF	Fonds de gestion du congé individuel de formation

franz.	französisch
ggf.	gegebenenfalls
GI	Gesellschaft für Informatik
GR	Griechenland
H.	Heft
HIS	Hochschul-Informations-System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HU	Ungarn
i. e. S.	im engeren Sinn
IES	International Education Services
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISO	International Organization for Standardization
IT	Information Technology
IT-WBS	IT-Weiterbildungssystem
Jg.	Jahrgang
KBA	Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
KODE	Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung
KSC	knowledge, skills and competences
LL	Lebenslauf
LLL	lebenslanges Lernen
m. E.	meines Erachtens
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
MEVOC	Quality Manual for Educational and Vocational Counselling
MN	Mobilitätsnachweis
NARIC	National Academic Recognition Centre
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications
NEC	National Europass Centre
NL	Niederlande
NO	Norwegen
NVQ	National Vocational Qualification
o. Ä.	oder Ähnliches
o. J.	ohne Angabe des Jahres
o. O.	ohne Angabe des Ortes
o. S.	ohne Angabe der Seite
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
Ofqual	Office of Qualifications and Examinations Regulation

OMK	Offene Methode der Koordinierung
OPACIF	Organisme Paritaire collecteur agréé gestionnaire du Congé Individuel de Formation
PIAAC	Programme for the international Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Polen
PP	ProfilPASS
PRC	Points-Relais-Conseil
PRDFP	Plans Régional de Développement des Formations professionnelles
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
QCF	Qualification and Credit Framework
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
RO	Rumänien
ROME	Repertoire Opérationnel des métiers pour l'emploi
RPEL	Recognition of Prior Experiential Learning
S.	Seite
SALTO	Support for Advanced Learning and Training Opportunities
SE	Schweden
SP	Sprachenportfolio
SSC	Sector Skills Councils
SSDA	Sector Skills Development Agency
SVEB	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
SVQ	Scottish Vocational Qualifications
TGA	Trägergemeinschaft Akkreditierung
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
u. a.	unter anderem
UCAS	Universities and Colleges Admission Service
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
US	United States
USA	United States of America
VAE	Validation des Acquis de l'Experience
VAP	Validation des Acquis Professionels
VET	Vocational Education and Training
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
WEB	Wet Education en Beroepsonderwijs
z. B.	zum Beispiel
ZE	Zeugniserläuterung

Anhangverzeichnis

Anhang A: Interviewleitfaden 587
Anhang B: Liste der Interviewpartner..... 591
Anhang C: Musterdokument bilan de compétences 592
Anhang D: Musterdokumente CH-Q Kompetenz-Management 598
Anhang E: Musterdokumente EBC*L 612
Anhang F: Musterdokumente ECDL..... 614
Anhang G: Musterdokumente ECTS 616
Anhang H: Musterdokumente ECVET 622
Anhang I: Musterdokumente Europass-Portfolio 635
Anhang J: Musterdokumente EVC..... 651
Anhang K: Musterdokumente IT-Weiterbildungssystem..... 655
Anhang L: Musterdokument NVQs..... 660
Anhang M: Musterdokumente ProfilPASS-System..... 663
Anhang N: Musterdokument norwegisches Verfahren zur Anerkennung von Realkompetanse 668
Anhang O: Musterdokumente Validation des Acquis de l'Expérience..... 669
Anhang P: Musterdokument Youthpass 682

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2011 von der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation angenommen.

Ich bin rückblickend der Überzeugung, dass mir die Kombination meiner Tätigkeiten am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln sowie im Bundesinstitut für Berufsbildung eine Betrachtung des Themas „Anerkennung von Kompetenzen" ermöglicht hat, die versucht, den theoretischen und methodischen Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit, dem Bedarf der politischen Akteure nach konzeptionellen Handlungsempfehlungen und den praktischen Bedürfnissen der potenziellen Nutzer von Anerkennungsverfahren gleichermaßen gerecht zu werden.

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich während der Zeit der Promotion auf unterschiedliche Art und Weise unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater und akademischen Lehrer Herrn Prof. Dr. Detlef Buschfeld für all seine fachliche und persönliche Unterstützung sowie für die vielen anregenden Gespräche und Diskussionen, die mir an zentralen Punkten den Weg aus vermeintlichen „Sackgassen" aufgezeigt haben. Auch wusste ich stets die Freiheit zu schätzen, die er mir bei der Themenwahl und der Umsetzung der gesamten Arbeit gewährt hat.

Herrn Prof. Dr. Matthias Pilz danke ich im Hinblick auf seinen internationalen Erfahrungshintergrund für seine hilfreichen Anregungen und konstruktiven Rückmeldungen. Bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Wessels bedanke ich mich für den Vorsitz bei der Disputation. Daneben möchte ich mich bei Prof. Dr. Marc Beutner, Prof. Dr. Martin Twardy, Prof. Dr. Bernadette Dilger, Dr. Benno Göckede und Rolf Richard Rehbold für manch kritisch-konstruktives Gespräch bedanken. Bei allen Mitarbeiter/-innen und studentischen Hilfskräften des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln sowie den Mitarbeiter/-innen des Arbeitsbereichs 4.2 des Bundesinstituts für Berufsbildung bedanke ich mich für ihre Unterstützungen und Aufmunterungen während meiner Tätigkeiten dort. Ein besonderer Dank gilt Gertrud Pinhack und Blanka von Zitzewitz, den guten Seelen des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Beide hatten immer ein offenes Ohr und einen hilfreichen Rat für mich.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat das Promotionsvorhaben durch die Gewährung einer Promotionsförderung unterstützt, wofür ich mich an dieser Stelle vor allem auch bei meinen Fachvorgesetzten Irmgard Frank und Rainer Brötz sowie der Institutsleitung bedanken möchte.

Ich danke auch all jenen, die durch ihre Bereitschaft zu den Interviews einen wichtigen Beitrag zu den Ergebnissen dieser Arbeit geleistet haben.

Entscheidenden Einfluss auf den positiven Verlauf meiner Promotion hatte die Unterstützung durch mein privates Umfeld, das mir unvorstellbar viel Kraft gegeben hat. Hier gilt mein Dank vor allem meinem Mann Michael und meinen Eltern Helene und Josef sowie meinem Bruder Marco und meinem besten Freund Markus. Ohne deren Zuversicht und ihren festen Glauben an mich wäre der erfolgreiche Abschluss meiner Promotion nicht möglich gewesen. Meinen Eltern möchte ich besonders dafür danken, dass sie mir meine akademische Ausbildung ermöglicht haben und mich auf meinem gesamten Lebensweg immer liebevoll und uneingeschränkt unterstützt und gefördert haben. Michael danke ich für sein großes Verständnis sowie seine unendliche Geduld und Gelassenheit vor allem in schwierigen Phasen. Marcos einzigartiger Humor hat mir immer den Sinn für das Leben jenseits des Schreibtisches erhalten. Mit seinem fachlichen Rat und seinem beharrlichen Optimismus hat Markus mich niemals daran zweifeln lassen, dass ich diese Arbeit fertigstellen werde. Daneben danke ich all meinen Freunden für die Motivation, den Rückhalt und die teils nötigen Ablenkungen.

Silvia Annen

1 Hinführung zum Thema

1.1 Thematische Einordnung

Auf bildungspolitischer Ebene lassen sich sowohl national als auch europaweit zunehmend Entwicklungen erkennen, die die Bedeutung der Anerkennung formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen betonen. So sind auf nationaler Ebene insbesondere die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung sowie des Innovationskreises Weiterbildung zu nennen, durch die das lebenslange Lernen gestärkt werden soll. Zunächst soll die Anerkennung und die Akzeptanz für das Lernen im Lebenslauf vertieft werden. Dies kann durch eine Umorientierung von formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen hin zu Kompetenzen erfolgen. Diese Entwicklung wird oftmals gerne durch den Begriff der Output- bzw. Outcome-Orientierung beschrieben. Dadurch sollen neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf gewonnen werden. In diesem Zusammenhang sind neben dem EQR bzw. dem NQR weitere Instrumente und Verfahren sowie die stärkere Verzahnung der Bildungsbereiche erforderlich. Zudem müssen passende Rahmenbedingungen geschaffen werden, und Kompetenzen sollten so zertifiziert werden, dass sie verwertbar sind.[1] Als weitere Empfehlung spricht sich der Innovationskreis für eine Erhöhung der Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche aus. Dies bedarf dringend entsprechender Unterstützungssysteme und eines Abbaus von Übergangsbarrieren.[2] Der Innovationskreis berufliche Bildung sieht in der Erhöhung der Durchlässigkeit[3] der Bildungssysteme ebenfalls das Konzept des lebenslangen Lernens verwirklicht. Neben der Chancengleichheit wird der wachsende Bedarf an Hochschulabsolventen hier angeführt. Daher sind Verbesserungen insbesondere an den Schnittstellen durch die Entwicklung funktionsfähiger Übergangsmechanismen und die Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen notwendig.[4] Die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung diesbezüglich sind unter anderem eine modularisierte und kompetenzorientierte Strukturierung von Fortbildungsordnungen, die Schaffung von Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten sowie die transparentere und offenere Regelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte.[5]

Schließlich weist der Innovationskreis Weiterbildung auf die Bedeutung der Transparenz- und Qualitätssicherung hin. Er hält insbesondere eine bildungsbe-

1 Vgl. BMBF (2007a), S. 7.
2 Vgl. BMBF (2007a), S. 8.
3 Zur Beurteilung europäischer Lösungsvorschläge, die der Förderung von Durchlässigkeit dienen, vgl. Annen (2007).
4 Vgl. BMBF (2007a), S. 3.
5 Vgl. ebenda.

reichs- und trägerübergreifende Qualitätsentwicklung und -sicherung für notwendig. Dies erfordert eine Weiterentwicklung der Qualitätsstrategien, die für die Nutzer transparent ist. In diesem Kontext besteht das Erfordernis eines umfassenden Systems der Bildungsberatung.[6]

► Es wird deutlich, dass auch an Verfahren[7] zur Anerkennung von Kompetenzen insbesondere bildungspolitisch eine Reihe von Anforderungen gestellt werden. Hieraus ergibt sich bereits die Frage, inwieweit ein Verfahren in der Lage ist, all diesen Anforderungen gerecht zu werden, oder ob nicht vielmehr spezifische Verfahren einen Fokus auf bestimmte der oben genannten Aspekte legen. Daher ist der Frage nachzugehen, welche Ausprägungen von Anerkennungsverfahren es gibt und wie sich diese typischerweise charakterisieren lassen.

Die oben dargestellten Forderungen bzw. die entsprechenden Empfehlungen für das deutsche Bildungssystem stehen in engem Zusammenhang mit den Entwicklungen der europäischen Bildungspolitik. Hier sind die bis zum Jahr 2010 verfolgte Lissabon-Strategie sowie die seitdem maßgebliche Strategie ‚Europa 2020' zu nennen, welche auch die europäischen Ziele im Bereich der Bildungspolitik bestimmen.

Das im Jahre 2000 von den europäischen Staats- und Regierungschefs verabschiedete Programm verfolgte das zentrale Ziel, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.[8] Die politische Nachfolge der Lissabon-Strategie stellt die Strategie ‚Europa 2020' dar, welche im Jahr 2010 verabschiedet wurde. Das zentrale Ziel dieser Strategie ist ein ‚intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum'[9]. Im Rahmen dieser Strategie werden verschiedene Leitinitiativen verfolgt. Das Ziel der Leitinitiative ‚Jugend in Bewegung' ist die „Steigerung der Leistung und internationalen Attraktivität der höheren Bildungseinrichtungen Europas und die Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU insgesamt durch Exzellenz und Verteilungsgerechtigkeit sowie die Förderung der Mobilität von Studenten und Auszubildenden und die Verbesserung der Beschäftigungschancen von Jugendlichen"[10]. Bezüglich dieses Ziels übernimmt die Kommission auf EU-Ebene u. a. die Aufgabe, die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens zu fördern.[11] Beide Strategien beschränken sich nicht nur

6 Vgl. BMBF (2008a), S. 9.

7 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Untersuchung der Begriff ‚Verfahren' von dem Begriff ‚Instrument' abgegrenzt wird. Ein Verfahren wird hier verstanden als ein vollständiges Konzept mit spezifischen bildungspolitischen sowie methodischen Zielsetzungen, das bestimmte methodische Elemente sowie institutionelle Strukturen vorsieht. Im Gegensatz dazu ist ein Instrument ein Bestandteil eines Verfahrens, welcher der Erreichung von dessen Zielsetzungen dient.

8 Vgl. Europäischer Rat (2000).

9 Vgl. Europäische Kommission (2010).

10 Europäische Kommission (2010), S. 16.

11 Vgl. ebenda.

auf wirtschaftspolitische Maßnahmen. Unter dem Primat der Ökonomie sollen wirtschafts-, sozial-, bildungs- und umweltpolitische Bereiche verzahnt werden.[12]

Unter dem Begriff Europäisierung[13] versteht man den politisch gewollten Vereinheitlichungsprozess innerhalb der EU.[14] Der Prozess soll durch eine stärkere Abstimmung der Bildungspolitik unterstützt werden. Hier sind zwei konkrete Prozesse relevant, der Bologna-Prozess für den Bereich der Hochschulen und der Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung. Diese Prozesse sowie deren Zielsetzungen sind Bezugspunkte dieser Untersuchung, da die untersuchten Verfahren in einem mehr oder weniger engen Kontext mit diesen Entwicklungen stehen.

In der beruflichen Bildung verfolgten die Bildungsminister der EU-, der EEA- und EFTA-Staaten das Ziel, die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu verstärken. Zu diesem Zweck legten sie im Jahre 2002 konkrete Themenfelder und Umsetzungsschritte in der sogenannten Kopenhagen-Erklärung fest.[15] Themenfelder der Kopenhagen-Erklärung sind die Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung, die Verbesserung der Transparenz in Bezug auf nationale Systeme einerseits und berufsqualifizierende Abschlüsse andererseits, die Erarbeitung gemeinsamer Grundsätze zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung[16], die Entwicklung von Grundsätzen zur Validierung von non-formal und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen sowie die verstärkte internationale Zusammenarbeit in einzelnen Wirtschaftssektoren. Die 32 Bildungsminister, die Sozialpartner und die Europäische Kommission diskutierten im Jahre 2004 in Maastricht die gemachten Fortschritte und legten die zukünftigen Prioritäten im sogenannten Maastricht-Kommuniqué fest.[17] Innerhalb dessen wird ebenfalls die Bedeutung der Durchlässigkeit und der Qualitätssicherung betont. Daneben wird innerhalb des Kommuniqués die Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) sowie eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) befürwortet. Die Anfang 2003 eingerichteten Arbeitsgruppen zu den Themenbereichen Transparenz, Qualitätssicherung und Leistungspunktesystem haben bislang

12 Vgl. Leszczensky/Wolter (2005), S. 8.

13 Vgl. zum Prozess der Europäisierung in der beruflichen Bildung auch Grollmann/Spöttl/Rauner (2006) sowie Eckert/Zöller (2006).

14 Dieser Prozess umfasst die Vereinheitlichung des Wirtschaftsraumes, die Etablierung einer einheitlichen Währung sowie die Vereinheitlichung des politischen Raumes, wodurch europäische politische Institutionen an Bedeutung gewinnen.

15 Vgl. European Ministers of vocational education and training/European Commission (2002).

16 Vor dem Hintergrund des gewachsenen Stellenwertes der Qualität beruflicher Bildung und den national entwickelten Ansätzen zur Qualitätssicherung sowie den Qualitätsmanagementverfahren führt Seyfried eine Studie mit dem Ziel der Entwicklung von Indikatoren zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung durch. Zur Veranschaulichung werden nationale Beispiele angeführt, und es wird eine Bewertung internationaler und europäischer Indikatorensysteme vorgenommen. Vgl. Seyfried (2007).

17 Vgl. Generaldirektion für Bildung und Kultur (2004).

den Europass-Transparenzrahmen, gemeinsame europäische Prinzipien zur Identifizierung und Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse, einen gemeinsamen europäischen Bezugsrahmen zur Qualitätssicherung sowie Prinzipien eines Grundmodells für ein Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) entwickelt.

Im Hochschulbereich wurde 1999 der sogenannte Bologna-Prozess initiiert.[18] In diesem Jahr unterzeichneten 29 Mitgliedstaaten die Bologna-Erklärung. Die Absicht dieser Erklärung lag darin, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen zu schaffen, ein Leistungspunktesystem einzuführen sowie die Mobilität, die Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung und die europäische Dimension der Hochschulbildung zu fördern.[19] Diese Ziele wurden 2001 im Prager Kommuniqué[20] sowie 2003 im Berliner Kommuniqué[21] bestätigt und um weitere ergänzt.[22] Auf der Konferenz in Bergen 2005 wurde eine Zwischenbilanz gezogen, und es wurden die Schwerpunkte für die zweite Halbzeit und darüber hinaus zusätzliche Schwerpunktthemen[23] festgelegt.[24] Bei der Konferenz 2007 in London, die insbesondere der Konsolidierung und der Konzentration auf Fortschritte diente, wurden nochmals Mobilität, Qualität und Transparenz als übergeordnete Ziele des Bologna-Prozesses in den Mittelpunkt gestellt.[25]

Die beiden dargestellten Prozesse sind aufgrund der durch sie verfolgten Ziele eng miteinander verbunden. Zudem ergänzen sich die Zielsetzungen auf europäischer Ebene und die dargestellten nationalen Empfehlungen der Innovationskreise berufliche Bildung und Weiterbildung. Auch in anderen Mitgliedstaaten gibt es neben den europäischen Initiativen nationale Bestrebungen, die Transparenz, die

18 Den Grundstein hierfür legten 1998 die vier Bildungsminister von Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich in Paris durch die sogenannte Sorbonne-Erklärung.

19 Im Bereich der Hochschulbildung ist bezüglich der Qualitätssicherung vor allem die European Association for Quality Assurance in Higher Education (kurz ENQA) sehr aktiv. So formuliert sie Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. Vgl. Alphei/Michalk (2006).

20 Vgl. Prag Kommuniqué (2001).

21 Vgl. Berlin Kommuniqué (2003).

22 In Prag wurden die Förderung des lebenslangen Lernens, die Förderung der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums sowie die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums ergänzt. In Berlin wurden nochmals konkret die Einführung eines Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse, die Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen, die Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab sowie die Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess betont.

23 Dies ist die Umsetzung der in Bergen beschlossenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung, die Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen, die Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse, einschließlich bei Promotionen, sowie die Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kompetenzen.

24 Vgl. Bergen Kommuniqué (2005).

25 Vgl. London Kommuniqué (2007).

Qualität und die Mobilität im Bildungssystem zu erhöhen. Diese Bemühungen schlagen sich entsprechend in den Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen nieder, die Gegenstand dieser Untersuchung sind. Das non-formale und informelle Lernen gewinnt in der europaweiten bildungspolitischen Diskussion immer mehr an Bedeutung. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Paradigma des lebenslangen Lernens rücken Lernprozesse außerhalb formaler Bildungseinrichtungen in den Fokus.[26]

► Vor dem Hintergrund der zunehmenden Europäisierung im Bildungsbereich ergibt sich insbesondere die Frage, inwiefern sich durch diesen Prozess Zuständigkeiten bezüglich der Anerkennung zwischen den nationalen und den europäischen Akteuren verteilen und inwieweit dieser Prozess zum Entstehen von bestimmten institutionellen Strukturen in dieser Hinsicht führt. Dies spricht für eine Klärung der Frage, wie Anerkennungsverfahren institutionell ausgestaltet sind. Diese Frage gilt für nationale Verfahren gleichermaßen.

Neben der Europäisierung als zentraler Tendenz im Bildungsbereich ist ein Trend zur Orientierung an Standards und am Output[27] von Bildung zu erkennen. Bezüglich der Standardorientierung wurde bereits das international populärste Beispiel PISA genannt, das auch auf den Bereich der beruflichen Bildung[28] ausgedehnt werden soll, während auch national die Entwicklung von Standards für Bildung voranschreitet.[29] Die wachsende Outputorientierung[30] zeigt sich in allen Bildungsbereichen und steht in engem Bezug zur Qualitätssicherung von Bildung.[31] Kurz (2005) stellt fest, dass insbesondere die internationalen Vergleichsstudien TIMSS, BIJU und PISA und die damit verbundene Outputkontrolle zu einem Paradigmenwechsel weg von der Input- hin zur Outputsteuerung geführt haben.[32] Dabei wird durch die Inputsteuerung intendiert, dass

---

26 Vgl. Straka (2005), S. 27. Hier sind insbesondere das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. Europäische Kommission [1995]), das Europäische Jahr des lebenslangen Lernens 1996, die Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon (vgl. Europäischer Rat [2000]) sowie die Kopenhagen-Erklärung (vgl. European Ministers of vocational education and training/European Commission [2002]) zu nennen.

27 Der Begriff ‚Output' wird im Bildungsbereich als Ergebnis bzw. Lernertrag einer Bildungsmaßnahme verstanden. Neben der Struktur- oder Inputqualität sowie der Prozess- oder Durchführungsqualität stellt die Outputqualität eine klassische Dimension eines umfassenden Qualitätssicherungssystems dar. Der Output bezieht sich somit auf die unmittelbaren Wirkungen von Bildungsprozessen und folglich auf die Zertifizierung von Leistungen, den Erwerb formaler Abschlüsse sowie den Aufbau von Qualifikationen, Kompetenzen, Wert- und Deutungsmustern etc. Der Outcome-Begriff beschreibt dagegen eher die langfristigen Wirkungen von Bildungsprozessen. Vgl. Kurz (2005), S. 427 f.

28 Vgl. hierzu Achtenhagen/Baethge et al. (2006).

29 Vgl. BMBF (2007a).

30 Diese stellte bereits Björnavold (2001) fest. Derzeit wird jedoch auch in zahlreichen EU-Dokumenten auf die Bedeutung der Orientierung am Output hingewiesen.

31 Zu den weiteren Ausführungen bezüglich der Outputorientierung im Kontext von Qualitätssicherung der Bildung vgl. Kurz (2005).

32 Vgl. Kurz (2005).

zentrale Vorgaben und Ressourcen per se Qualität[33] erzeugen, ohne ex post eine systematische Erhebung vorzunehmen. Im Gegensatz dazu findet im Rahmen der Outputsteuerung die Organisation des Bildungswesens vonseiten der Ergebnisse und Erträge statt. Hier können zwei internationale Entwicklungslinien benannt werden – zum einen die Frage nach der Überprüfung der Qualität von Leistungen sowie die Angemessenheit und Effizienz des Ressourceneinsatzes und zum anderen europäische Initiativen wie der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess als Versuch, Bildungsabschlüsse mit dem Ziel, ihre Outputs mess- und transferierbar zu machen, zu vereinheitlichen.[34]

► Die Entwicklung in Richtung einer Outputorientierung wirft die Frage auf, inwieweit tatsächlich Kompetenzen in den Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen erfasst werden oder inwieweit sich die Verfahren eher auf Zertifikate im weitesten Sinne beziehen und eine Anerkennung auf Grundlage dokumentierter bzw. zertifizierter Kompetenzen erfolgt. Dies weist auf die Frage hin, wie Anerkennungsverfahren methodisch ausgestaltet sind und was die Objekte sowie die Ergebnisse der Verfahren sind.

Neben den obigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, welche Einfluss auf die Nutzung und die Ausgestaltung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen haben, wurden in der Vergangenheit auch diverse Forschungsarbeiten zu diesem Thema bzw. zu hierfür relevanten Themenbereichen durchgeführt und publiziert, welche im Weiteren überblicksartig vorgestellt werden. Diese vorliegenden Forschungsergebnisse sind bei einer Untersuchung von Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen.

1.2 Überblick über den Stand der Forschung

Eine Untersuchung europäischer Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen eröffnet zunächst ein weites Forschungsfeld, welches zu beachten ist. In erster Linie sind zweifellos Studien, die explizit die Anerkennung von Kompetenzen untersuchen, zu berücksichtigen. Daneben sind bisherige Arbeiten zu den Themen der Kompetenzerfassung bzw. -messung für diese Untersuchung relevant. Weiter sind Studien, die sich mit dem informellen Lernen beschäftigen, zu beachten.

---

33 Die Qualität lässt sich im Bildungsbereich auf mehreren Ebenen betrachten. Auf der Makroebene steht das Bildungssystem im Mittelpunkt, auf der Mesoebene die einzelnen Bildungsinstitutionen, und auf der Mikroebene schließlich steht der Lehr-/Lernprozess im Fokus der Betrachtungen. Die Unterscheidung dieser Ebenen ist wichtig, um die unterschiedlichen Begriffe und Konzepte zu systematisieren. In Bezug auf die Makroebene ist besonders der Bedeutungszuwachs international-vergleichender Bildungsindikatoren für nationale bildungspolitische Entscheidungen zu erkennen. Auf der Mikro- sowie der Mesoebene ist die zunehmende Verpflichtung zur Selbstevaluation auffällig.

34 Vgl. ebenda, S. 427 f.

Es wird deutlich, dass die in dieser Untersuchung betrachtete Thematik diverse Bezugspunkte aufweist und unterschiedliche Diskussionen tangiert. Daher sollen im Weiteren lediglich exemplarisch einige wesentliche Forschungsarbeiten in diesen Bezugsfeldern kurz skizziert werden.[35]

- **Ausgewählte internationale Studien**

Einen exemplarischen Überblick über verschiedene internationale Studien zum informellen Lernen gibt Overwien (2005).[36] Eine der ersten international bekannten Studien zum informellen Lernen wurde von Marsick und Watkins durchgeführt.[37] Die beiden führten im Rahmen einer Sekundärauswertung die Ergebnisse sehr heterogener Studien zur Managerausbildung in Schweden[38], zur *community education* in Nepal und auf den Philippinen sowie zur Lernbiografie von Studierenden in den USA[39] zusammen. In Großbritannien entstand in den 90er-Jahren eine Reihe von Studien, die sich mit dem informellen Lernen in der Arbeit befassten.[40]

Besonders breit rezipiert wurden auch die kanadischen Studien von Livingstone und seiner Forschungsgruppe zum informellen Lernen, welche Arbeit und lebenslanges Lernen im Rahmen veränderlicher ökonomischer Strukturen untersuchen.[41]

Das informelle Lernen in Gemeinden und sozialen Bewegungen wird ebenfalls in verschiedenen internationalen Studien eingehend untersucht.[42] In Australien betrachtet Foley, wie in sozialen Bewegungen und sozialer Aktion gelernt wird.[43]

Werquin legt in seiner Studie den Fokus auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens. Im Rahmen dieser in 22 Ländern durchgeführten OECD-Studie untersucht er die Vorteile der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, er stellt eine Bestandsaufnahme der bestehenden Politiken und Praktiken dar und gibt entsprechende Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Anerkennung.[44]

► Hier ist für die vorliegende Untersuchung vor allem die Studie von Werquin von Bedeutung. Er folgt einem Länderansatz, wobei zumeist der Entwicklungsstand eines Landes im Hinblick auf die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bewertet wird. In der vorliegenden Arbeit wird die Anerken-

35 Zur Bedeutsamkeit der Literaturanalyse für die Entwicklung von Forschungsfragen vgl. Burns (2000), S. 28.
36 Vgl. ebenda, S. 16 f. Auf Overwiens Auswahl wird im Weiteren Bezug genommen.
37 Vgl. Watkins/Marsick (1990).
38 Vgl. Watkins/Marsick (1990), S. 55.
39 Vgl. Watkins/Marsick (1990), S. 101.
40 Vgl. beispielsweise Gear et al. (1994) sowie Bell/Dale (1999).
41 Vgl. Livingstone (1999).
42 Vgl. Elsdon/Reynolds/Stewart (1995), McGivney (1999), Field/Spence (2000), Dekeyser (2001), Harrison (2003).
43 Es zeigen sich insbesondere positive Auswirkungen auf die Fähigkeit, politische Strukturen zu analysieren, die Fähigkeit, Interessen durchzusetzen, und eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Vgl. Foley (1999).
44 Vgl. Werquin (2010a) sowie Werquin (2010).

nung von non-formal und informell, aber auch von formal erworbenen Kompetenzen in den Blick genommen.

- **Ausgewählte europäische Studien**

Björnavold gibt in seinem breit rezipierten Bericht *‚Making learning visible‘* einen Überblick über europäische Initiativen im Bereich des non-formalen und informellen Lernens sowie dessen Sichtbarmachung und Anerkennung.[45] Er betrachtet institutionelle und politische Anforderungen und stellt unterschiedliche Ansätze der Bewertung und Anerkennung aus fünf Ländergruppen[46] sowie die europäischen Aktivitäten dar. Als Basis dienten zwischen 1997 und 1999 im Auftrag des CEDEFOP durchgeführte nationale Untersuchungen der EU-Mitgliedstaaten. Björnavold gibt Anstöße zur Diskussion verschiedener Methoden und Ansätze zur Feststellung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen und Qualifikationen. Björnavold/Pettersson geben in ihrem Bericht einen Überblick über europäische Initiativen im Bereich der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen.[47] Ziel des Berichts ist die Anregung der Diskussion von Methoden und Systemen der Feststellung, Bewertung und Anerkennung non-formal und informell erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen.

Das CEDEFOP stellt die Ergebnisse der Konferenz Agora V dar, die sich mit der Frage der Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen beschäftigte.[48] Darin wurden insbesondere Fragen der Methodik, der Normen und des Wertes bzw. der Legitimität diskutiert.

Colardyn/Björnavold untersuchen die Validierungspolitik[49] sowie die Ansätze zur Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen in 14 EU-Mitgliedstaaten.[50] Sie erläutern generelle Konzepte, analysieren nationale Strategien vergleichend und zeigen wesentliche Entwicklungen im Zusammenhang mit der Validierung auf. Daraus ergeben sich Hinweise für die Erarbeitung umfassender, nationaler Validierungssysteme sowie für die Entwicklung gemeinsamer europäischer Prinzipien.[51]

---

45 Vgl. Björnavold (2001).

46 Dies sind Deutschland/Österreich, Italien/Spanien/Portugal, Norwegen/Schweden/Dänemark, Vereinigtes Königreich/Irland/Niederland sowie Frankreich/Belgien. Vgl. ebenda.

47 Vgl. Björnavold/Pettersson (2001).

48 Vgl. CEDEFOP (2002).

49 Colardyn/Björnavold verwenden den Begriff der Validierung in der Art und Weise, wie in dieser Untersuchung der Anerkennungsbegriff verwendet wird. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.4.

50 Am Rande werden auch neue Mitgliedstaaten sowie zwei Beitrittskandidaten betrachtet. Vgl. Colardyn/Björnavold (2005).

51 Entsprechende Prinzipien zur Identifizierung und Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse wurden entwickelt und 2004 vom Ministerrat verabschiedet. Die daran anschließenden Europäischen Leitlinien zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen sind das Ergebnis einer mehr als zweijährigen Zusammenarbeit europäischer Länder. Die in ihnen enthaltenen Expertenratschläge können von den Akteuren auf nationaler und lokaler Ebene freiwillig genutzt werden. Vgl. hierzu CEDEFOP (2009a).

Corradi/Evans/Valk geben einen Überblick über die an verschiedenen europäischen Universitäten angewandten Verfahren zur Anerkennung von vormals erworbenem erfahrungsmäßigem Lernen.[52] Neben konkreten Anwendungsbeispielen europäischer Staaten[53] werden einige Komponenten aufgezeigt, die nötig sind, um APEL[54] als ein pädagogisches Instrument zu implementieren.

Vor dem Hintergrund der weiterhin zunehmenden Bedeutung non-formalen und informellen Lernens untersucht das CEDEFOP die Frage, in welchem Umfang die berufliche Anerkennung solcher Kompetenzen bezogen auf das Lehrpersonal in der beruflichen Bildung berücksichtigt wird.[55] Anhand von Fallbeispielen wird die Entwicklung der Validierungspraxis in neun Ländern[56] beschrieben und hinsichtlich der Identifizierung von Best-Practice-Beispielen analysiert.

2008 stellt das CEDEFOP eine Momentaufnahme der Entwicklungen im Bereich der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Europa dar.[57] Ausgehend von einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der europäischen Mitgliedstaaten werden zentrale förderliche und hemmende Faktoren identifiziert.

► Diese Studien geben einen guten Überblick über die Praxis der Anerkennung in den Ländern Europas. Kritisch zu bewerten ist jedoch, dass diese Studien zumeist eine geringe theoretische Fundierung aufweisen. Zudem ist es problematisch, dass zumeist zwischen verschiedenen Ländermodellen unterschieden wird. Sofern eine differenzierte Betrachtung der konkreten Verfahren erfolgt, werden diese Verfahrensdarstellungen meist nicht systematisch aufbereitet. Daher sollen in der vorliegenden Untersuchung zunächst theoretisch fundierte Analyseinstrumente entwickelt werden, um so konkrete Verfahren systematisch analysieren zu können. Bei der Auswahl der Verfahren sollen zudem sowohl nationale als auch europäische Verfahren berücksichtigt werden, da sich die Verfahren in ihren Funktionen sehr ähnlich sind und darüber hinaus vergleichbare Zielsetzungen verfolgen. Zudem ist die Unterscheidung zwischen nationalen und europäischen Verfahren ohnehin wenig trennscharf.[58]

---

52 Vgl. Corradi/Evans/Valk (2006).

53 Diese Mitgliedstaaten sind Frankreich, Estland, Italien, die Niederlande, Finnland, das Vereinigte Königreich, Norwegen und Irland.

54 Diese Abkürzung steht für *Accreditation of Prior Experiential Learning*.

55 Vgl. CEDEFOP (2007).

56 Dies sind Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Italien, Irland, Litauen, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich.

57 Vgl. CEDEFOP (2008b).

58 So gibt es national entwickelte Verfahren, die in mehreren europäischen Ländern angewendet werden, sowie europäische Verfahren, die national sehr unterschiedlich implementiert und umgesetzt werden und national eine unterschiedliche Relevanz besitzen.

- **Nationale Studien mit Relevanz für den Themenbereich ‚Anerkennung von Kompetenzen'**

Auf nationaler Ebene lassen sich ebenfalls verschiedene Veröffentlichungen identifizieren, welche die Problematik der Anerkennung von Kompetenzen explizit bearbeiten. Daneben liegen weitere Studien bzw. Veröffentlichungen vor, welche Themen behandeln, die für eine Untersuchung von Anerkennungsverfahren ebenfalls relevant sind.

- **Studien mit dem Fokus ‚Anerkennung bzw. Zertifizierung von Kompetenzen'**

Gerzer-Sass untersucht, wie informell im Rahmen von Familienarbeit erworbene Kompetenzen in die Arbeitswelt übertragen werden können und wie mögliche Anerkennungsprozeduren gestaltet werden könnten.[59]

Hofers Betrachtung internationaler Modelle der Kompetenzzertifizierung zielt darauf ab, aus diesen Gestaltungsempfehlungen für ein deutsches Zertifizierungsverfahren, in dem insbesondere auch informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden, zu geben.[60]

Clement/Le Mouillour/Walter geben einen umfassenden Überblick über die zentralen Fragen der Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen.[61] Neben der begrifflichen Klärung von Zertifizierung und Standardisierung wird auf konkrete berufsbildungspolitische Maßnahmen und deren mögliche Konsequenzen eingegangen. Weiter werden die Qualitätssicherung beruflicher Bildung insbesondere durch Standards sowie der europaweite Prozess des lebenslangen Lernens erläutert. Zudem werden verschiedene Konzepte und Modelle der Standardisierung und Zertifizierung, die in ausgewählten europäischen Mitgliedstaaten entwickelt und erprobt wurden, dargestellt und diskutiert.

In der ‚Brain Waste-Studie' wird anhand von Analysen und empirischen Untersuchungen die Anerkennungspraxis in Deutschland und damit Chancen und Probleme der Anerkennung ausländischer Abschlüsse betrachtet.[62] Die Ergebnisse münden in zehn Handlungsempfehlungen und Vorschläge für eine bessere Anerkennungspraxis. Dabei soll zu der Zeugnisbewertung die gesellschaftliche Akzeptanz der ausländischen Abschlüsse hinzukommen.

Der deutsche Länderbericht im Rahmen der OECD-Aktivität zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens enthält einen Überblick über die vorhandenen Verfahren und Ansätze der Anerkennung und erläutert ihre rechtlichen Grund-

59 Vgl. Gerzer-Sass (2001).
60 Er berücksichtigt in seiner Untersuchung u. a. die Kompetenzzertifizierung in Frankreich, Großbritannien und der Schweiz sowie den Europass. Vgl. Hofer (2004).
61 Vgl. Clement/Le Mouillour/Walter (2006).
62 Vgl. Engelmann/Müller (2007).

lagen, Rahmenbedingungen, Zielstellungen sowie ihre Inanspruchnahme.[63] Daneben werden die Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen, die Operationalisierung und die Stakeholder der Anerkennung sowie Fallstudien zu Nutzen und Barrieren vorgestellt. Daraus werden Schlussfolgerungen und zukünftige Handlungsfelder abgeleitet.

Aus einer anderen Perspektive untersuchen Geldermann/Seidel/Severing neben den institutionellen Rahmenbedingungen einer Öffnung des formalen Systems die Interessen der beteiligten Akteure sowie die bisherige Nachfragesituation in Deutschland.[64] Dabei betrachten sie neben den deutschen Instrumenten und Anerkennungsmöglichkeiten Ansätze anderer europäischer Länder und bewerten diese.

Im Rahmen einer Kurzexpertise prüfen Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel die Möglichkeiten der Einbeziehung von auf informellem und non-formalem Wege erworbenen Qualifikationen in den DQR.[65] Dies geschieht im Rahmen der in Deutschland gewählten Vorgehensweise, zunächst alle formalen Qualifikationen des Bildungssystems und erst danach die Ergebnisse informellen Lernens bei der Einordnung in den DQR zu berücksichtigen. Die Autoren beziehen in ihre sekundäranalytische Expertise alle Bildungsbereiche ein. Dabei berücksichtigen sie ausgewählte weitere Länder.[66]

Einen Überblick von Ideen, Konzepten und Begriffen im Zusammenhang mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens gibt Gutschow.[67] Neben der Begriffsklärung werden die internationale und nationale Diskussion sowie entsprechende Empfehlungen und Verfahren dargestellt. Daneben werden Anregungen für die deutsche Diskussion und erste Impulse für weitere Entwicklungen und Innovationen gegeben.

► In Deutschland wurden verschiedene Studien durchgeführt, die sich explizit mit dem Thema Anerkennung bzw. Zertifizierung von Kompetenzen beschäftigen und aus der nationalen Perspektive einen sehr guten Überblick bestehender Verfahren bieten. Die Studien haben jedoch in der Regel entweder einen eingeschränkt nationalen Fokus oder berücksichtigen in einer vergleichenden Weise gesamte Länder und nicht konkrete in diesen Ländern angewendete Verfahren der Anerkennung. Zudem erfolgt zumeist keine systematische begriffliche Aufarbeitung – insbesondere des Prozesses der Anerkennung. Dies soll in der vorliegenden Untersuchung geleistet werden. Zudem wird hier ein verfahrensbezogener Ansatz verfolgt, da sich ein einheitliches Bild hinsichtlich der Verfahren zur Anerkennung in den einzelnen Ländern Europas in der Regel nicht ergibt.

63 BMBF (2008).
64 Vgl. Geldermann/Seidel/Severing (2008).
65 Vgl. Dehnbostel/Stamm-Riemer/Seidel (2010).
66 Dies sind Österreich, Schweiz, Finnland und das Vereinigte Königreich.
67 Vgl. Gutschow et al. (2010).

- **Studien mit dem Fokus ‚Kompetenzerfassung und -messung'**

Einen Überblick über bestehende Verfahren der Kompetenzmessung geben Erpenbeck/von Rosenstiel.[68] Sie stellen ein breites Spektrum an Verfahren zur Kompetenzmessung dar, wobei insbesondere auch auf das den Verfahren zugrunde liegende Kompetenzverständnis eingegangen wird. So erfolgt die Ordnung, Strukturierung[69] und Bewertung des Feldes der Kompetenzmessung.[70]

In einer anderen Untersuchung betrachten Erpenbeck et al. verschiedene europäische Ansätze der Kompetenzbilanzierung und fokussieren damit speziell den Bereich der Kompetenzerfassung.[71]

Die Problematik, dass Komplexität und Unschärfe des Kompetenzbegriffes zu zahlreichen Verfahren, die verschiedenste Ziele und Methoden der Kompetenzerfassung verfolgen, geführt hat, greift Kaufhold auf und versucht einen Überblick über vorhandene Verfahren sowie deren Einsatzmöglichkeiten zu geben.[72] Sie entwickelt theoriebasiert ein Analyseraster, welches Nutzern eine Hilfestellung hinsichtlich des Verfahrenseinsatzes liefern soll.

Die Untersuchung von Methoden der Kompetenzdiagnostik ist Gegenstand des Sammelbandes von Hartig/Klieme, in dem Möglichkeiten und Chancen neuer Assessment-Technologien vorgestellt werden.[73] Es werden konzeptionelle Grundlagen einer empirischen Erfassung von Kompetenzen sowie der Definition des Kompetenzbegriffs, Qualitätsanforderungen an Testverfahren und Fragen der Erfassung und psychometrischen Modellierung von Kompetenzen behandelt. Hierauf aufbauend erfolgen Bewertung und die Entwicklung konkreter Umsetzungsszenarien.

Gnahs versucht, die Hintergründe und Entwicklungen der Kompetenzdiskussion aufzuzeigen.[74] Nach einem Überblick möglicher Formen des Kompetenzerwerbs grenzt er insbesondere den Kompetenzbegriff von anderen Begriffen wie Bildung und Qualifikation ab. Neben Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und der Erfassung von Kompetenzen stellt er Verfahren der Kompetenzmessung in verschiedenen Anwendungsfeldern vor.

---

68 Vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel (2007).

69 Erpenbeck und von Rosenstiel teilen die von ihnen berücksichtigten Verfahren in fünf Gruppen ein. Diese Gruppen sind die folgenden: erstens Einzelkompetenzen, Kompetenzkombinationen, zweitens Kompetenzbilanzen, drittens übergreifende Kompetenzgitter, viertens kommerzielle Anbieter und schließlich fünftens exemplarische ausländische Beispiele.

70 Erpenbeck/von Rosenstiel legen dabei ein auf Selbstorganisation ausgerichtetes Kompetenzverständnis zugrunde.

71 Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Untersuchung konkret auf das Anwendungsfeld der Vermittlung Arbeitssuchender bezieht. Vgl. Erpenbeck et al. (2006).

72 Vgl. Kaufhold (2006).

73 Vgl. Hartig/Klieme (2007).

74 Vgl. Gnahs (2007).

► In diesen Studien ist der Bezug zur Anerkennung zumeist kaum oder nur indirekt gegeben. Der Fokus dieser Arbeiten liegt in der Regel auf methodischen Aspekten, die institutionelle Perspektive bleibt dabei weitestgehend unberücksichtigt. Die methodischen Konkretisierungen werden in dieser Untersuchung in jedem Fall aufgegriffen.

- **Studien mit dem Fokus ‚Informelles Lernen'**

Wie Overwien feststellt, wurden in Deutschland bisher im internationalen Vergleich verhältnismäßig wenige Studien zum informellen Lernen durchgeführt.[75] Er weist insbesondere auf die folgenden Untersuchungen hin. So führte zunächst das Deutsche Jugendinstitut (DJI) einige derartige Studien durch, die sich insbesondere mit der Entwicklung von Computerkompetenz[76] und danach vor allem mit den Freizeitinteressen[77] von Jugendlichen beschäftigten.[78]

Kirchhöfer untersucht in seiner qualitativen Studie die Bezüge zwischen informellem Lernen in der alltäglichen Lebensführung und der beruflichen Kompetenzentwicklung.[79]

Stieler-Lorenz führt eine Studie in den neuen Bundesländern mit dem Fokus auf arbeits- und berufsbezogene Kompetenzen durch, worin sie auch Bezüge zum sozialen und politischen Umfeld berücksichtigt.[80]

Schiersmann/Strauß beschäftigen sich in ihrer Untersuchung mit Lernerfahrungen in informellen und formalen Kontexten unter Berücksichtigung der Einstellungen der befragten Personen zur Weiterbildung allgemein.[81]

Die Studie von Dehnbostel et al. schließlich befasst sich mit informellem Lernen in kleinen und mittleren Betrieben der IT-Branche.[82]

Rauschenbach/Düx/Sass stellen einen Sammelband bereit, welcher auf eine Schärfung des Begriffs informellen Lernens abzielt und einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu diesem Thema gibt.[83] Die Studie des DJI und der Universität Dortmund untersucht das informelle Lernen Jugend-

75 Vgl. hierzu und zu dem Überblick der deutschen Studien Overwien (2005), S. 17 ff.
76 Vgl. Tully (1994) sowie Tully (2004).
77 Vgl. Lipski (2000).
78 Es zeigte sich, dass hier ein Konglomerat aus der Suche nach Herausforderungen, der Verbindung von Spaß und Leistung sowie der Orientierung an beruflichen Plänen für die Zukunft handlungsleitend ist.
79 Er differenziert zwischen informellem und unbewusstem *(incidental)* Lernen anhand des Bewusstseinsgrades des Lernens. Vgl. Kirchhöfer (2000). Staudt/Kley treffen diese Unterscheidung ebenso mit dem Hinweis, dass auch informelles Lernen eine selbstorganisierte Form des Lernens ist. Vgl. Staudt/Kley (2001).
80 Vgl. Stieler-Lorenz (2002).
81 Vgl. Schiersmann/Strauß (2003).
82 Vgl. Dehnbostel et al. (2003). Darauf bauen die Studien von Molzberger (2007) und Rohs (2008) auf. Molzbergers Fokus liegt auf den Lernstrukturen, während Rohs' Konzepte der Lernbegleitung entwickelt.
83 Vgl. Rauschenbach/Düx/Sass (2006).

licher im Ehrenamt, wobei sich vor allem dessen Bedeutung für den sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereich zeigt.[84]

Egetenmeyer greift den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um informelles Lernen auf und untersucht in einer interkulturell-vergleichenden Studie das *informal learning* in Betrieben in drei europäischen Ländern.[85] Vor dem Hintergrund der Annahme, dass informelles Lernen im Betrieb von den Kulturen des jeweiligen regionalen und nationalen Umfeldes beeinflusst wird, zeigt sie anhand der Gemeinsamkeiten und Unterschiede die kulturellen Spezifika des informellen Lernens auf.

► All diese Studien zeigen die zentrale Bedeutung des informellen Lernens für die in den Untersuchungen jeweils betrachteten Zielgruppen insbesondere in Bezug auf den beruflichen Kontext. Auch wird der Transfer von alltagsbezogenen informellen Lernprozessen in berufliche Handlungsfelder deutlich. Diese Studien können helfen, die Lernprozesse, welche zu non-formal und informell erworbenen Kompetenzen führen, besser zu verstehen. Der Schritt zur Anerkennung fehlt hierbei jedoch.

- **Veröffentlichungen mit Überblickscharakter**

Dohmen führte im Auftrag des BMBF eine Untersuchung zum Bereich des informellen Lernens durch, um damit das lebenslange Lernen zu unterstützen.[86] Er beabsichtigt eine stärkere Beachtung, Anerkennung und Unterstützung des informellen Lernens und arbeitet internationale Entwicklungen und Erfahrungen mit dem informellen Lernen und dessen Anerkennung auf. Dohmen geht auf das dem informellen Lernen zugrunde liegende erweiterte Lernverständnis, dessen Bezug zur Umwelt und deren Anforderungen ein. Weiter wird der Begriff des informellen Lernens umfassend diskutiert. Neben allgemeinen internationalen Entwicklungen werden konkrete Modelle zur Prüfung der Ergebnisse informellen Lernens mit entsprechenden Konsequenzen und Perspektiven betrachtet. Schließlich gibt Dohmen Hinweise zur Förderung und Unterstützung des informellen Lernens.[87]

Dehnbostel/Gonon dokumentieren im Rahmen eines Sammelbandes den Workshop 5 ‚Informelles Lernen. Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung' der 12. Hochschultage Berufliche Bildung 2002 in Köln.[88] Neben einer historisch-begrifflichen Dimension werden internationale, berufspädagogische, bildungspolitische und sozialwissenschaftlich-empirische Zugänge dargestellt.

84 Vgl. Rauschenbach et al. (2006) sowie Düx et al. (2008).
85 Vgl. Egetenmeyer (2008).
86 Vgl. Dohmen (2001).
87 Vgl. ebenda.
88 Vgl. Dehnbostel/Gonon (2002).

Einen Überblick über nationale und europäische Entwicklungen im Kontext des informellen Lernens gibt Straka.[89] Es werden neben politischen auch theoretische sowie methodische Fragen berücksichtigt. Neben verschiedenen Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen finden der Bereich der Anerkennung beruflicher Qualifikationen sowie die Anerkennung im Hochschulbereich Berücksichtigung. Zudem werden die verschiedenen Formen des Lernens (formal, nonformal und informell) vor dem Hintergrund des deutschen Berufsbildungssystems betrachtet.

Der Sammelband von Dehnbostel/Gonon dokumentiert die Beiträge des Workshops 10 ‚Informell erworbene Kompetenzen' der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 in Darmstadt.[90] Neben den Grundlegungen und Konzepten zum informellen Lernen werden Forschungsansätze zur Erfassung und Gestaltung informellen Lernens vorgestellt.

Anhand von Projekten, Programmen und regionalen Initiativen wird in dem Sammelband von Frank et al. der Stand der Umsetzung von Anerkennung informellen Lernens in Deutschland dargestellt.[91] Im Fokus befinden sich praktische Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Nutzung von Instrumenten zur Dokumentation und Erfassung von Kompetenzen in betrieblichen Zusammenhängen sowie die Integration informellen Lernens in das Berufsbildungssystem.

Künzels Jahrbuch berücksichtigt unterschiedliche Erscheinungsformen des informellen Lernens wie seine biografische Ausformung und seine gesellschaftliche Rezeption.[92] Es werden die sozialen und kulturellen Bezüge und Verwendungen, kognitions- und lernpsychologische Zugänge, begriffsgeschichtliche und lerntheoretische Aspekte, das informelle Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen sowie der Einsatz von Instrumenten zur Dokumentation und Würdigung von informell erworbenen Kompetenzen thematisiert.

► Wie in Kapitel 3.4 im Rahmen der Aufarbeitung und Konkretisierung des Anerkennungsbegriffes gezeigt wird, sind bei der Betrachtung des gesamten Prozesses der Anerkennung unterschiedliche Phasen bzw. Schritte relevant. Somit sind für eine umfassende Analyse von Anerkennungsverfahren sowohl methodische Aspekte, welche stärker die Bereiche Kompetenzerfassung und -messung betreffen, als auch institutionelle Aspekte, welche vor allem im Rahmen der Validierung, Zertifizierung und schließlich der formalen Anerkennung bedeutsam sind, zu berücksichtigen. Dies zu leisten, beabsichtigt die vorliegende Untersuchung. Um den Bereich, auf den sich eine Anerkennung beziehen kann, zu systematisieren, erfolgt zudem eine

89 Vgl. Straka (2003).
90 Vgl. Dehnbostel/Gonon (2004).
91 Vgl. Frank/Gutschow/Münchhausen (2005).
92 Vgl. Künzel (2005).

Auseinandersetzung mit dem Begriff des informellen Lernens sowie dem Kompetenzbegriff. Dabei sind ebenso jeweils die nationale sowie die europäische und die internationale Perspektive zu berücksichtigen.

1.3 Problemstellung

Wie in Kapitel 1.1 deutlich wurde, gewinnt die Anerkennung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen national sowie europaweit zunehmend an Bedeutung.[93] Unter dem Oberbegriff der Anerkennung werden jedoch ganz unterschiedliche Verständnisse und Verfahren diskutiert.[94] National sowie auf europäischer Ebene gibt es zahlreiche Verfahren, die nominell ausweisen, der Anerkennung von Kompetenzen zu dienen. Diese haben jedoch keinen Modellcharakter. Die auf europäischer Ebene konzipierten Verfahren stehen mehr oder weniger unvermittelt neben den national entwickelten Verfahren. Die nationalen Verfahren werden bislang kaum in den europäischen Kontext eingeordnet. Hier ist ein Defizit im Hinblick auf die Ordnung des breiten Feldes an Verfahren festzustellen.

Gleichwohl es zahlreiche Verfahren gibt, welche das Ziel der Anerkennung von Kompetenzen nominell verfolgen, unterscheiden sich die Rahmenbedingungen, die Vorgehensweisen und die Ergebnisse dieser Verfahren wesentlich. Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Verfahren der Anerkennung methodisch sowie institutionell und rechtlich eingebettet sind. Diese Aspekte bestimmen den Charakter der Anerkennung maßgeblich. Bisher wurden lediglich Untersuchungen durchgeführt, welche entweder nur einzelne Verfahrensarten oder ausschließlich nationale bzw. europäische Verfahren betrachten. Eine systematische kriteriengeleitete Analyse verschiedener nationaler und europäischer Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen erfolgte bislang nicht.

Des Weiteren liegen keine Theorien vor, welche sich explizit auf die Anerkennung von Kompetenzen beziehen. Eine theoretisch begründete Verfahrenssystematik fehlt bislang. Ebenso wenig erfolgte bisher eine theoretische Fundierung der bezüglich der Anerkennung von Kompetenzen relevanten Kriterien. Daraus ergibt sich der Bedarf nach einem theoretisch fundierten Kriterienraster, welches die systematische Analyse von Anerkennungsverfahren ermöglicht. Um diese Analyse strukturiert durchzuführen und die Ergebnisse auf ein bestimmtes Abstraktionsniveau zu bringen, ist es zudem notwendig und sinnvoll, ein Instrument zu entwickeln, welches die Vielzahl unterschiedlicher Verfahren ordnet und somit Aussagen auf einem aggregierteren Niveau und losgelöst von einzelnen Verfahren ermöglicht.

93 Vgl. neben den Ausführungen in Kapitel 1.1 z. B. Björnavold (2001) sowie Dohmen (2001).
94 Vgl. z. B. Käpplinger (2007).

Ein solches Instrument lässt sich durch die Entwicklung einer Verfahrenstypologie bereitstellen.

Zielsetzung der Arbeit ist es daher, ein theoretisch begründetes Kriterienraster zu erarbeiten, mit dessen Hilfe sich Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen analysieren lassen. Zudem soll dieses Analyseraster die kriterienorientierte Analyse der Verfahren ermöglichen. Daneben soll eine Typologie entwickelt werden, um die in Europa bestehende Verfahrenslandschaft zu ordnen. Sie dient als strukturierendes Element, um die Analyseergebnisse aggregieren und von den Verfahren abstrahieren zu können.

Basierend auf diesen beiden Analyseinstrumenten ist das Ziel zunächst eine kriterienorientierte Analyse und Beurteilung der ausgewählten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen. Hiernach sollen die Verfahren jeweils in die Typologie eingeordnet werden. Abschließend sollen die Analyseergebnisse auf Ebene der Verfahrenstypen zusammengeführt werden. Zudem wird die Verfahrenstypologie mit Blick auf die gewonnenen Ergebnisse bewertet.

Die in dieser Untersuchung eingenommene Forschungsperspektive ist fachwissenschaftlich integrativ. Es werden theoretische Ansätze aus unterschiedlichen Fachdisziplinen hinsichtlich ihres möglichen analytischen Ertrages für die zu untersuchenden Forschungsfragen überprüft. Dies liegt in der Objektebene begründet. Wie Gutschow richtig feststellt, haben Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen „nicht nur direkte Auswirkungen auf das Bildungssystem (entsprechende Methoden müssen verbreitet und Zertifizierungsinstanzen aufgebaut oder zumindest reformiert werden). Sie können auch, je nach ausgewählten Verfahren, das Verhältnis zwischen kollektiven und individualisierten Regelungsmechanismen in einer Gesellschaft verschieben.“[95] Daher sind im Rahmen der Untersuchung des Objektbereichs der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen unterschiedliche fachwissenschaftliche Ansätze relevant. Dies lässt sich ebenfalls durch die Überlegungen von Clement im Zusammenhang mit der Zertifizierung in der beruflichen Bildung stützen. Sie weist darauf hin, dass Zertifikate auf unterschiedlichen Ebenen des Berufsbildungssystems zwischen den Akteuren unterschiedlicher Interessengruppen und sozialer Systeme auszuhandeln sind. Hier sieht sie die Notwendigkeit, die Akteure systematisch und unter Verwendung gesellschaftswissenschaftlicher Konzepte aufeinander zu beziehen. Diesbezüglich hält sie die Governance-Perspektive für einen besonders fruchtbaren Ansatz.[96]

Insgesamt lässt sich der konzeptionelle Rahmen der vorliegenden Untersuchung anhand der folgenden Forschungsannahmen konkretisieren:

95 Gutschow (2003), S. 127.
96 Vgl. Clement (2007), S. 221.

1. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie die Stärken und Schwächen der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen lassen sich mittels theoretisch fundierter Kriterien abbilden.
2. Die Vielzahl der unterschiedlichen in Europa entwickelten und angewendeten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen lässt sich mithilfe einer Verfahrenstypologie ordnen.
3. Aus der Zusammenführung der differenzierten verfahrensbezogenen Analyseergebnisse auf Ebene der Typen ergeben sich Erkenntnisse hinsichtlich der Kohärenz und der Systematik bestehender Anerkennungsverfahren.

Konkret werden die folgenden Forschungsfragen bearbeitet:
1. Welche zentralen Begriffe sind im Rahmen der Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu berücksichtigen und wie lassen sich diese präzisieren? (Kapitel 3)
2. Welche theoretischen Ansätze und Konzepte sind für die Analyse von Anerkennungsverfahren relevant und wie sind sie auf diesen Objektbereich anwendbar? (Kapitel 4)
3. Welche Kriterien sind bei der Analyse von Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen und wie können diese operationalisiert werden? Welche Konzepte zur Strukturierung des Feldes der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen liegen bisher vor und welche theoretische Fundierung weisen diese aus? Welche Typen von Anerkennungsverfahren lassen sich kohärent konstruieren und wodurch lassen sich diese idealtypisch kennzeichnen? (Kapitel 5)
4. Wie können die ausgewählten Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Hinblick auf die Analysekriterien charakterisiert werden? Wie sind die Verfahren methodisch und institutionell ausgestaltet? Wie werden Informationsasymmetrien zwischen den Akteuren gelöst? Wie sind die ausgewählten Verfahren hinsichtlich der Typologie zu bewerten und wie sind sie dementsprechend zu typologisieren? (Kapitel 6)
5. Inwieweit ergibt sich aus den Analyseergebnissen auf Ebene der Idealtypen ein kohärentes Bild der methodischen und institutionellen Gestaltung der Anerkennungsverfahren? Lassen sich typische Lösungen zur Überwindung der Informationsasymmetrien für die Idealtypen identifizieren? Wie ist die Verfahrenstypologie zu bewerten? Welche Forschungsdesiderata lassen sich identifizieren? (Kapitel 7)

1.4 Gang der Untersuchung

In Kapitel 2 wird zunächst die methodische Vorgehensweise der Arbeit konkretisiert. Hinsichtlich der Methode der Typologisierung werden verschiedene Ansätze

zur Bildung von Typen und Typologien kurz aufgezeigt und begründet, warum die Entwicklung idealtypischer Verfahren vorgenommen wird. Durch deren Konstruktion steht ein Instrument zur Verfügung, mit dessen Hilfe sich die Verfahrenslandschaft ordnen lässt. Die Analyse der Verfahren erfolgt in erster Linie anhand einer umfassenden Literaturanalyse sowie insbesondere mittels der Dokumentenanalyse. Gestützt werden die Ergebnisse dieser beiden methodischen Zugänge durch die Auswertung von 24 leitfadengestützten[97] Interviews. Diese Interviews dienen der Einordnung und Validierung der analysierten Dokumente. Die protokollierten Inhalte der Interviews fließen unter Bezugnahme auf die qualitative Inhaltsanalyse als zusätzliches Material in die Verfahrensanalysen ein. Die Aussagen der befragten Experten werden somit genutzt, um die Interpretation der verfahrensbezogenen Literatur und Dokumente im Hinblick auf die Kriterien abzusichern. Daneben sind die Interviewergebnisse in Bezug auf einige Kriterien im Rahmen verschiedener Verfahren die einzige verfügbare Erkenntnisquelle.

Der Kompetenzbegriff wird aktuell in zahlreichen Kontexten diskutiert. Eine Begründungslinie, warum diesem Begriff wachsende Aufmerksamkeit zukommt, ist die zunehmende Orientierung an den Ergebnissen von Lernprozessen, um so eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen. Dies geht einher mit einer Entwicklung weg von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung. In dieser Diskussion lässt sich feststellen, dass der Kompetenzbegriff in den nationalen Kontexten, in der europäischen Diskussion sowie in den einzelnen Disziplinen sehr unterschiedlich verwendet wird. Hinsichtlich der Anerkennung von Kompetenzen ist die Unterscheidung zwischen formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bedeutsam. Sie hat sowohl Einfluss auf die methodischen als auch die institutionellen Aspekte der entsprechenden Verfahren. Daher werden unterschiedliche Ansätze zur Unterscheidung der oben genannten Formen des Kompetenzerwerbs bzw. der möglichen Lernformen (formal, non-formal und informell) aufgezeigt und diskutiert (Kapitel 3.1). In Kapitel 3.2 wird danach der Kompetenzbegriff in den unterschiedlichen disziplinären, nationalen und politischen Kontexten diskutiert. Zudem wird er von anderen im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren diskutierten Begriffen abgegrenzt – insbesondere vom Qualifikationsbegriff, aber auch vom Begriff der Lernergebnisse. Des Weiteren wird der Zertifikatsbegriff anhand seiner Funktionen erörtert und konkretisiert, da Zertifikate im weitesten Sinne in der Regel das Ergebnis eines Anerkennungsverfahrens sind. Hier werden unterschiedliche Formen von Zertifikaten im weitesten Sinne differenziert (Kapitel 3.3). Um das Feld abzustecken, worauf sich eine Untersuchung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen bezieht, ist zudem unbedingt eine Konkretisierung des Begriffs der ‚Anerkennung' erforderlich

97 Vgl. Interviewleitfaden im Anhang A.

(Kapitel 3.4). Im Rahmen dessen ist es insbesondere erforderlich, den Begriff der Anerkennung in Bezug zu weiteren in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffen wie insbesondere Zertifizierung, Validierung, Bewertung, Identifizierung und Akkreditierung zu setzen.

Die in Europa angewendeten Verfahren legen sowohl hinsichtlich der Form der Anerkennung als auch bezüglich der Kompetenzen, die berücksichtigt werden, unterschiedliche Schwerpunkte. Diese Erkenntnis legt eine typologische Strukturierung des Untersuchungsfeldes nahe, um zu Erkenntnissen zu gelangen, die so abstrakt sind, dass sie nicht nur für ein konkretes Verfahren gültig sind, dabei aber gleichzeitig so spezifisch für einen bestimmten Typ von Anerkennungsverfahren sind, dass sie die Zielsetzungen und die Logik dieses Typs berücksichtigen. Damit dient eine Typologisierung des Feldes der Schaffung von Ordnung sowie einer breiten Verwertbarkeit der Ergebnisse.

Die Analyse der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen erfolgt auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kriterienrasters. Die diesem Raster zugrunde liegenden theoretischen Bezugspunkte werden in Kapitel 4 aufgearbeitet. Das Phänomen der Anerkennung von Kompetenzen beinhaltet neben einer methodischen zudem eine institutionelle Komponente. Daher werden die Ansätze der Neuen Institutionenökonomik als theoretische Grundlagen diskutiert und deren möglicher Nutzen für die Analyse der Verfahren eruiert (Kapitel 4.1). Im Ergebnis liefern die institutionenökonomischen Ansätze die folgenden Ansatzpunkte für die Analyse: Die im Rahmen der Transaktionskostentheorie idealtypisch entwickelten Koordinationsformen lassen sich nutzen, um die Abstimmungsprozesse zwischen den an den Verfahren beteiligten Akteuren zu analysieren. Die Principal-Agent-Theorie kann insofern für die Verfahrensanalyse herangezogen werden, als dass zwischen den beteiligten Akteuren eines Anerkennungsverfahrens insbesondere das Problem der *hidden characteristics* besteht und sich hier eine doppelte Informationsasymmetrie modellieren lässt. Die Theorie der Verfügungsrechte ist in ihrer rein ökonomischen Form auf die Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen nicht übertragbar. Jedoch lässt sich das soziologisch verortete Konzept der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen anwenden, welches im Rahmen des Analyserasters weiter konkretisiert wird. Zudem sollen die Verfügungsrechte der Individuen bzw. deren Berechtigungen näher betrachtet werden. Neben der Neuen Institutionenökonomik wird in die theoretischen Überlegungen auch der Governance-Ansatz einbezogen (Kapitel 4.2). Hier werden die in diesem soziologischen Ansatz berücksichtigten Koordinationsformen aufgearbeitet. Für die vorliegende Untersuchung sind dabei speziell die für eine Handlungskoordination auf europäischer Ebene entwickelten Governance-Formen relevant.

Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 5 die beiden zentralen Analyseinstrumente dieser Arbeit entwickelt: das Kriterienraster (Kapi-

tel 5.1) sowie die Verfahrenstypologie (Kapitel 5.3). Dabei wird das Kriterienraster zudem auf seine bildungspolitische Relevanz überprüft (Kapitel 5.2). Hier soll nun ein kurzer Überblick über die Analysekriterien gegeben werden.

Die Verfahren werden jeweils im Rahmen eines bestehenden institutionellen Rahmens entwickelt. Der **Entstehungskontext** der Verfahren hat einen wesentlichen Einfluss auf deren Ausgestaltung. Insgesamt kann die Anerkennung von Kompetenzen unterschiedlichen **Zielsetzungen** dienen. Diese Zielsetzungen können nach methodischen[98] sowie nach bildungspolitischen Gesichtspunkten unterschieden werden. Die Anerkennung kann weiter auf der Grundlage unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen vorgenommen werden. Hier werden die möglichen **Methoden** aufgezeigt. Zudem wird methodisch die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung getroffen. Weiter soll das **Kompetenzverständnis** der Verfahren betrachtet werden. Neben dem nominellen Ausweis des jeweiligen Verständnisses soll zudem eine Analyse im Hinblick auf eine mögliche Dimensionierung und Niveauabstufung erfolgen. Weiter soll der Entstehungskontext des Kompetenzverständnisses, falls hierzu Informationen vorliegen, betrachtet werden.

Aus der institutionellen Perspektive ergeben sich ebenfalls Kriterien, die Eingang in das Analyseraster finden. Ausgehend von der zugrunde gelegten neoinstitutionalistischen Theorie und dem Governance-Ansatz werden Analysekriterien entwickelt.

Ein zentrales Analysekriterium der Institutionenökonomik sowie des Governance-Ansatzes sind die **Akteure** sowie deren Strukturen und Beziehungen. Der Akteursbegriff wird vor allem unter Bezugnahme auf die institutionenökonomische Theorie entwickelt. Weiter wird der Institutionenbegriff vor dem theoretischen Hintergrund der Neuen Institutionenökonomik betrachtet, wobei unter Bezugnahme auf den Governance-Ansatz der Fokus der Analyse auf die Betrachtung von **Normen und Standards** als Ausprägungen von Institutionen gelegt wird. Anschließend an die Diskussion der Transaktionskostentheorie werden die dort entwickelten **Koordinationsmechanismen** als Analysekriterien aufgegriffen und zwecks ihrer Nutzbarkeit für die Analyse operationalisiert. Die neoinstitutionalistische Theorie der Verfügungsrechte wird für die Zwecke der Analyse verworfen. Anstelle dieser werden in Anlehnung an den Governance-Ansatz die Überlegungen im Hinblick auf **Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen** zur Analyse des institutionellen Kontextes der Verfahren berücksichtigt. Zudem werden die mit einer Anerkennung von Kompetenzen verbundenen **Berechtigungen** vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Zertifikatsbegriff operationalisiert. Aufbauend auf den Überlegungen

98 Hier ist speziell zwischen summativen und formativen Verfahren zu unterscheiden. Vgl. zur Unterscheidung dieser beiden Begriffe insbesondere Scriven (1967).

der Principal-Agent-Theorie wird das in Kapitel 4 entwickelte Modell der doppelten Informationsasymmetrie operationalisiert, indem konkrete Ausprägungen des **Signalings und Screenings** in Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen entwickelt werden.

Neben dem Kriterienraster wird in Kapitel 5 eine Verfahrenstypologie entwickelt. Mit dieser Typologie werden zwei Zielsetzungen verfolgt. Zum einen wird sie in Bezug auf den Objektbereich der Anerkennungsverfahren als Ordnungs- bzw. als Systematisierungsinstrument genutzt. Auf Grundlage der Analyseergebnisse werden die Anerkennungsverfahren in Kapitel 6 jeweils in diese Typologie eingeordnet, woraus sich ein systematisches Bild der bestehenden Verfahren ergibt. Zum anderen dient die Typologie als theoretisches Referenzmodell im Rahmen der Zusammenführung der Analyseergebnisse in Kapitel 7.

In Kapitel 6 werden ausgewählte in Europa angewandte Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen auf der Grundlage des entwickelten Kriterienrasters analysiert. Im Ergebnis wird deutlich, wie in verschiedenen Kontexten mit dem Problem der Anerkennung von Kompetenzen umgegangen wird. Es zeigt sich, welche methodischen Ansätze in den jeweiligen Zusammenhängen primär realisiert werden und wie diese im Zusammenhang mit dem zugrunde gelegten Zielsetzungen sowie dem Kompetenzverständnis stehen. Zum anderen lässt sich erkennen, welche Formen der Handlungskoordination von den an den Verfahren jeweils beteiligten Akteuren gewählt werden. Zudem wird durch die Einordnung der Verfahren in die Typologie deutlich, welches Verständnis von Anerkennung die Verfahren zugrunde legen und wie konsistent sie bezüglich der Idealtypen ausgestaltet sind.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Verfahrensanalyse in systematischer Art und Weise zusammengeführt und auf Ebene der Idealtypen aggregiert. So zeigen sich typische Eigenschaften der den unterschiedlichen Typen zugeordneten Verfahrensgruppen deutlicher, und es lassen sich Aussagen hinsichtlich der Kohärenz der Verfahrensgestaltung treffen. Zudem wird in Kapitel 7 eine Bewertung der Verfahrenstypologie vorgenommen. Schließlich werden bestehende Forschungsdesiderata aufgezeigt.

1.5 Wissenschaftstheoretische Positionierung und Theorieverständnis

Die zur Erkenntnisgewinnung dieser Arbeit genutzten Vorgehensweisen und Methoden sind Ausdruck des hier vorliegenden Wissenschaftsverständnisses. Um dies transparent zu machen, werden die wissenschaftstheoretischen Paradigmen, auf die hier Bezug genommen wird, ausgewiesen. Daneben werden bereits erste Hinweise auf die entsprechenden Forschungsmethoden gegeben, welche in Kapitel 2 in Bezug

auf die Objektebene[99] der Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen konkret ausgearbeitet werden.

Grundsätzlich stellt Wissenschaft durch theoriegeleitete Reflexion und unter der Anwendung wissenschaftlicher Methoden Aussagen über die Wirklichkeit bereit. Entsprechend lässt sich wissenschaftliches Handeln als (theoriegeleitete) Reflexion über Objekte der Wirklichkeit charakterisieren. Wenn man Handeln als „zielgerichtetes Verhalten eines Menschen zur Bewältigung einer Problemsituation“[100] versteht, wird es von der zu bewältigenden Problemsituation determiniert. Damit lässt sich die auf der Objektebene identifizierte Problemsituation anhand verschiedener auf der Theorieebene verorteter Methoden bearbeiten. Diese wiederum sind durch unterschiedliche Paradigmen begründbar.[101]

Die Beantwortung der obigen Forschungsfragen erfolgt aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive. Den hier eingesetzten Verfahren und Methoden liegt dabei ein integratives Wissenschaftsverständnis[102] zugrunde. Dies führt bezüglich der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin zur Integration anderer Wissenschaftsdisziplinen, wie insbesondere der Volkswirtschaftslehre und der Soziologie. Bezüglich der Theorieebene sei angemerkt, dass in dieser Untersuchung ein weites Theorieverständnis, welches Theorie als „sprachlich artikulierte Konstruktion eines Praxisausschnitts“[103] versteht, zugrunde gelegt wird. Damit bezieht sich der Theoriebegriff nicht nur auf Zusammenhangsbehauptungen, sondern es werden auch Deskriptionen und Rezeptologien als Partialtheorien ausgewiesen.[104] Weiter sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit den Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen auf der Objektebene ausschließlich objektive Theorien berücksichtigt werden. Dies sind im Gegensatz zu subjektiven Theorien solche, die aufgrund ihrer wissenschaftlichen Prüfung erwiesen sind und daher unabhängig von den sie erforschenden und vertretenden Subjekten Gültigkeit besitzen.[105]

Hier wird weiter die Auffassung vertreten, dass es möglich ist, verschiedene methodologische Ansätze miteinander zu verbinden, womit der These der Unvereinbarkeit oder gar Inkommensurabilität der verschiedenen Ansätze nicht zuge-

---

99 Vgl. zur Unterscheidung von Theorie- und Objektebene Sloane/Twardy/Buschfeld (2004), S. 45 ff.
100 Euler (1994), S. 41.
101 Vgl. hierzu auch Scheel (2010), S. 10.
102 Dieses Verständnis ist weder eine starre noch eine beliebige Paradigmastruktur, sondern vielmehr als ein multiperspektivischer, erkenntnisorientierter und nachvollziehbarer Begründungszusammenhang des hier gewählten Vorgehens zu verstehen. Vgl. hierzu Hoffschroer (2009), S. 2 sowie Göckede (2005), S. 4 f.
103 Euler (1994), S. 221.
104 Vgl. Horlebein (2009), S. 21 ff.
105 Vgl. Horlebein (2009), S. 23.

stimmt wird.[106] Die in dieser Untersuchung ausgewählten Methoden werden daher begründet und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen kritisch reflektiert. Dies geschieht, da das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung – die Analyse von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen – durch unterschiedliche theoretische und methodische Vorgehensweisen gefördert werden kann. Damit liegt der Untersuchung ein Forschungsverständnis zugrunde, nach dem sich unterschiedliche Forschungsansätze befruchten können, was sich positiv auf die Erkenntnisgewinnung auswirkt. „Forschungsmethoden (mit dahinterliegenden methodologischen Unterschieden) werden als den Forschungsinhalten unter Nützlichkeitsbedingungen untergeordnet angesehen. Es handelt sich um einen Ziel-Mittel-Zusammenhang, wobei die Gewinnung bestimmter Erkenntnisse das Ziel darstellt, welches sich in den Forschungsinhalten konkretisiert. Die Forschungsmethoden sind als Mittel zur Erkenntnisgewinnung zu sehen.“[107]

Auf der Theorieebene können drei Bereiche unterschieden werden: Theoriebildung (Entdeckungszusammenhang[108]), Theorieprüfung (Begründungszusammenhang) und Theorieanwendung (Verwertungszusammenhang).[109]

In dieser Untersuchung wird Bezug genommen auf das hermeneutisch-interpretative Paradigma. Daneben wird eine wertende Position einbezogen, die normative Aussagen ermöglicht. Aufgrund der an die Hermeneutik angelehnten Ausrichtung der Untersuchung werden vor allem die diesem Paradigma entsprechenden Methoden und Verfahren, d. h. Interpretation und Einschätzung von schriftlichen Quellen, genutzt.[110] Die Sichtung, Deutung und Analyse von Textquellen ist in der vorliegenden Arbeit zentrale Quelle der Theoriebildung. Dabei wird auf bestehende Erkenntnisse zurückgegriffen. So werden diese Methoden insbesondere genutzt, um eine Präzisierung der relevanten Begriffe vorzunehmen sowie um bestehende Theorien für die Analyse von Anerkennungsverfahren fruchtbar zu machen. Auch die Analyse der Verfahren selbst stützt sich auf die systematische Auswertung von Textquellen bzw. schriftlich vorliegendem Material. Die beiden Methoden der Literaturanalyse und der Dokumentenanalyse werden in Kapitel 2 präzisiert.

---

106 Vgl. hierzu Kuhn (1991), S. 116. Diese These ist umstritten und wird hier nicht näher erläutert. Eine vielfach für dieses Vorgehen herangezogene Begründung findet sich bei Feyerabend (1995), S. 33 ff. sowie S. 352 ff. Des Weiteren wird diese Vorgehensweise durch die von Euler aufgezeigten Konvergenzerscheinungen zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen gestützt. Vgl. Euler (1994), S. 225.

107 Beutner (2001), S. 27.

108 Die dem Entdeckungszusammenhang zugehörigen Theorien sind Vermutungen über Zusammenhänge. Sie bedürfen einer weiteren Überprüfung und müssen dieser auch zugänglich sein. Zudem sollten sich diese Theorien durch eine hinreichende Plausibilität auszeichnen. Vgl. Horlebein (2009), S. 27.

109 Vgl. Euler (1994), S. 239 ff. sowie Horlebein (2009), S. 27 ff.

110 Vgl. hierzu Jongebloed/Twardy (1983), S. 42 ff. Bei der Analyse und Interpretation von sprachlich kodierter Realität in Form von Texten ist jedoch neben diesem Material selbst immer der historisch-gesellschaftliche Kontext zu berücksichtigen. Vgl. Sloane (1992), S. 73.

Die Erkenntnisse dieses methodischen Zugangs zur Objektebene werden durch die Erhebung eigener empirischer Daten mittels einer Expertenbefragung gestützt. Die entsprechenden Interviews werden durchgeführt, um die anhand der Quellenanalyse gewonnenen Erkenntnisse in einem kommunikativen Prozess mit den Akteuren der Praxis zu überprüfen und somit weitere qualitative Daten über die Wirklichkeit zu erheben. Dieser empirische Bestandteil der Untersuchung wird im Sinne der qualitativen Sozialforschung als Bestandteil des Erkenntnisprozesses verstanden. Dabei wird grundsätzlich den Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung entsprochen. Dies sind die Intersubjektivität[111], die reflektierte Subjektivität[112] sowie die Offenheit[113].[114]

Der Literaturanalyse kommt insbesondere in Kapitel 3 und 4 eine zentrale Bedeutung zu. In Kapitel 5 steht sie in enger Verbindung mit der gestalterisch-interpretativen Perspektive bei der Entwicklung eines Kriterienrasters sowie einer Verfahrenstypologie. Diese beiden Konzepte bilden die Basis für die beiden folgenden Vorgänge der Theorieanwendung: 1. bei der Anwendung des Kriterienrasters innerhalb der hermeneutisch-interpretativen Analyse der Verfahren, in die weiteres Material im Form von verfahrensbezogenen Dokumenten einbezogen wird, sowie 2. bei der empirischen Absicherung der textinterpretierend gewonnenen Ergebnisse durch die Befragung der Akteure. Daher werden im Rahmen beider methodischen Elemente der Analyse (Literatur- und Dokumentenanalyse sowie Expertenbefragung) die Kriterien, welche zuvor hermeneutisch entwickelt wurden, zugrunde gelegt. Insgesamt erfolgt die Theorieanwendung nach dem Prinzip des differenten Wahrnehmens und der daraus folgenden Beschreibung.[115] Der Objektbereich der Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen wird dabei sozusagen durch die ‚Brille' der Theorien wahrgenommen.

Die Theorieprüfung erfolgt in dieser Untersuchung implizit, da diese in einem engen Zusammenhang mit der Theorieanwendung steht. Die Theorie wird somit durch ihre Anwendung implizit auch empirisch überprüft.[116]

111 Anstelle der Objektivität, wie dies das deduktiv-nomologische Paradigma fordert.
112 Anstelle der Reliabilität und der Validität, wie sie das deduktiv-nomologische Paradigma fordert.
113 Diese dient als Validitätsmaß qualitativer Forschung.
114 Vgl. Kruse (2009), S. 17.
115 Vgl. hierzu Beck/Krapp (2006), S. 38 ff.
116 Vgl. hierzu Scheel (2010), S. 14 sowie Euler (1994), S. 283 f.

2 Methodische Überlegungen

Wie oben ausgewiesen werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verschiedene Forschungsmethoden berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analyse von Verfahren zur Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen werden im Rahmen dieser Untersuchung aus drei zentralen Quellen gewonnen:

1. der Literatur, die über diese Verfahren vorliegt,
2. den Dokumenten, welche den Verfahren zugrunde liegen, und
3. den Interviews, die mit Experten im Hinblick auf die Verfahren geführt wurden.

Zum Zwecke der Analyse werden, wie in Kapitel 1.3 bereits ausgeführt, zwei Analyseinstrumente entwickelt: ein theoretisch fundiertes Kriterienraster sowie eine Verfahrenstypologie. Beide Instrumente werden durch die Auslegung von Literaturquellen entwickelt. Um die Entwicklung der Verfahrenstypologie ebenfalls methodisch zu fundieren, ist zudem eine Auseinandersetzung mit der Methode der Typologisierung erforderlich.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die obigen Forschungsmethoden auf unterschiedliche Aspekte der vorliegenden Arbeit beziehen. Literaturanalyse, Dokumentenanalyse und Typenbildung dienen der Konzeptualisierung. Dagegen werden die Experteninterviews zum Zweck der Absicherung der durch die Literatur- und die Dokumentenanalyse gewonnenen Erkenntnisse geführt. Sie stützen damit die Ergebnisse der interpretativen Auslegung der Texte und der systematisierenden Aufarbeitung dieser unter Bezugnahme auf die Analysekriterien. Zudem zeigte sich im Forschungsprozess, dass die Experteninterviews notwendig sind, um die eigenen Überlegungen der Forscherin in Bereichen, zu denen kaum Textquellen vorliegen, ebenfalls zu stützen und zu befruchten. Im Rahmen der Vorstellung der Analyseergebnisse in Kapitel 6 fließen die Erkenntnisse der Experteninterviews mit ein und werden wie Textquellen ausgewiesen.

2.1 Zur Methode der Literaturanalyse

Da die Literaturanalyse sich auf das hermeneutische Paradigma bezieht, soll dieses zunächst kurz vorgestellt werden. Der Begriff Hermeneutik leitet sich von dem griechischen Wort ‚hermeneuein' ab, was ‚aussagen, auslegen, übersehen' bedeutet. Diese etymologische Herkunft weist auf den Charakter der Hermeneutik als Wissenschaft, die sich mit der Auslegung von Texten befasst, hin. Damit kann sie als ‚Kunstlehre des

Verstehens‘[117] bezeichnet werden. Insgesamt bezieht sich hermeneutisches Verstehen auf das Erfassen menschlicher Verhaltensäußerungen und Produkte. Die Hermeneutik betrachtet das Verstehen selbst als Untersuchungsgegenstand. Der Verstehensvorgang soll untersucht und strukturiert werden. Die Hermeneutik wird als Methode insbesondere in Bezug auf geisteswissenschaftliche Gegenstände angewendet.[118]

Die Bezugnahme auf hermeneutische Vorgehensweisen erfordert es, das Vorverständnis vor dem Lesen eines Textes und das spätere Textverständnis in Bezug zueinander zu setzen. Dabei nähert sich das Verständnis des Textes stets dem des Verfassers eines Textes an.[119] Diese Feststellung ist besonders relevant in Bezug auf die in dieser Untersuchung vorgenommene Literaturanalyse sowie auch in Bezug auf die Dokumentenanalyse. Durch die Analyse und Interpretation von Texten werden Erkenntnisse über die Wirklichkeit auf der Objektebene der Verfahren gewonnen.

Die vorliegende Arbeit gewinnt Erkenntnisse in weiten Teilen durch die Sichtung und Analyse von Literatur. Daher bildet die qualitative Literaturanalyse eine wichtige Grundlage für den methodischen Aufbau der Arbeit. Dabei werden die Informationen durch das Instrument der Literaturrecherche und der internetgestützten Recherche erhoben. Diese Methode ist in den Sozialwissenschaften weit verbreitet und kann als Versuch bezeichnet werden, zu integrieren, was andere gesagt und getan haben, vorherige wissenschaftliche Arbeiten zu kritisieren, Brücken zu bauen zwischen verwandten Themenbereichen und/oder die zentralen Fragestellungen in einem Feld zu identifizieren.[120]

---

117 Vgl. Lamnek (1988), S. 65. Dilthey definiert das Verstehen wie folgt: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Interesse erkennen: Verstehen!“ (Dilthey 1957, S. 318). Damit geht es beim Verstehen darum, aus etwas Äußerem etwas Inneres, in der Form nicht unmittelbar Wahrzunehmendes, zu erfassen. Es lassen sich vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen die folgenden „Regeln“ der Hermeneutik formulieren:
1. Um die Bedeutung von Sachverhalten erfassen zu können, sollten die folgenden Fragen geklärt werden: 1) Welche Bedeutung hat das zu Verstehende für dessen Urheber? 2) In welchem umfassenderen Sinn- bzw. Bedeutungszusammenhang steht das zu Verstehende? 3) Welche Zielsetzung wurde damit intendiert? Hierbei ist insgesamt zwischen psychologischem und Sinn-Verstehen zu unterscheiden.
2. Verstehen erfordert immer etwas Gemeinsames, im Sinne eines objektiven Geistes. Der Sinn ist dabei aus dem zu Verstehenden zu gewinnen und nicht in dieses hineinzulegen. Der kulturelle und geschichtliche Geist ist hierbei zu berücksichtigen.
3. Hermeneutisches Verstehen muss die Forderung nach Objektivität erfüllen. Aus diesem Grund muss zwischen wesensmäßiger und vermeidbarer Subjektivität unterschieden werden. Als Forscher sollte man sich seines Vorverständnisses bewusst sein und sein Verständnis sachlich begründen.
4. Das höhere Verstehen erfolgt in einer Spiral- oder Zirkelbewegung. Dabei sind die Teile und das Ganze zueinander in Beziehung zu setzen.
5. Der Unterschied zwischen Verständnis des Forschers und des Autors ist die hermeneutische Differenz. Hierbei sollte sich der Forscher stets um ein möglichst weitgehendes Verstehen dessen, was der Autor intendiert hat, bemühen. Vgl. Lamnek (1988), S. 80 f.

118 Ihre Begründer sind Schleiermacher und Dilthey. Vgl. Lamnek (1988), S. 65 ff. Als Hilfsmittel des Verstehens im Sinne der Hermeneutik lassen sich zwei hermeneutische Zirkel voneinander unterscheiden. Vgl. hierzu Lamnek (1988), S. 68 ff.

119 Vgl. Lamnek (1988), S. 69.

120 Vgl. Cooper (1989), S. 13.

Die vorliegende Untersuchung nimmt Bezug auf die Methode der Literaturanalyse nach Cooper (1989). Diese Methode ist in fünf Forschungsschritte unterteilt:[121]

- *problem formulation*: Erarbeitung einer Problemstellung sowie Aufarbeitung der Ausgangslage der Arbeit (Kapitel 1)
- *data collection*: Recherche der für die Problem- und Themenstellung relevanten Literatur (und Dokumente)[122] im Rahmen der Datensammlung (Grundlage der Kapitel 3, 4, 5 und 6)
- *evaluation of data points*: Auswahl, Gewichtung und Bewertung der gewonnenen Informationen (Grundlage der Kapitel 3, 4, 5 und 6)
- *analysis and interpretation*: Verarbeitung der ausgewählten Informationen durch eigenständige Analyse und Interpretation (Ergebnisse der Kapitel 3, 4, 5 und 6)[123]
- *presentation of results*: systematische Darstellung der Ergebnisse (insbesondere Kapitel 7).

Dabei werden zwei zentrale Kriterien der Literaturanalyse berücksichtigt. Dies sind zum einen die gründliche Untersuchung des Themenbereichs sowie zum anderen die zielgerichtete Auswahl bestimmter Literaturquellen. Im Rahmen des Letzteren sind hier wesentliche Kriterien für die Auswahl der Literatur deren Relevanz und Spezifität in Bezug auf das Thema.[124]

2.2 Zur Methode der Dokumentenanalyse

Bei der Methode der Dokumentenanalyse handelt es sich um ein klassisches Feld der qualitativ-interpretativen Analyse. Insbesondere Mayring (2002) konkretisiert die Vorgehensweise dieser Methode.[125] Dabei ist der Begriff Dokumentenanalyse sehr breit zu definieren.[126] Als Dokumente kommen unter anderem Texte, Filme und Tonbänder infrage. Grundvoraussetzung des Materials, um in die Dokumentenanalyse einbezogen werden zu können, ist lediglich, dass es interpretierbar sein muss. Daraus ergibt sich ein zentraler Vorteil der Dokumentenanalyse, nämlich die mögliche Materialvielfalt dieser Methode. Ein weiterer Vorteil der Dokumentenanalyse ist,

121 Vgl. ebenda, S. 19.
122 Zur Methode der Dokumentenanalyse vgl. ausführlicher Kapitel 2.2. Beide Methoden stehen jedoch in engem Bezug zueinander.
123 Das Ziel der Verfahrensanalyse ist es insbesondere auch, die Ergebnisse einzelner Studien bezüglich der Verfahren zu systematisieren und zu synthetisieren, um dadurch zu einer Erkenntnis auf einer höheren Generalisierungsebene zu gelangen, als dies die einzelnen Studien jeweils leisten. Vgl. hierzu Bonfadelli/Maier (1984), S. 537.
124 Vgl. Hsia (1988), S. 93.
125 Vgl. Mayring (2002), S. 46 ff.
126 Vgl. hierzu Ballstaedt (1987).

dass das Material bereits vorliegt und nicht erst erhoben werden muss. Zudem unterliegen die durch eine Dokumentenanalyse gewonnenen Daten in geringem Maße den Fehlerquellen der Datenerhebung. So kommt die Subjektivität des Forschers lediglich bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung zum Tragen, weshalb man in der Sozialforschung hier auch von nonreaktivem Messen[127] spricht. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Grundgedanke der Dokumentenanalyse die Erschließung von Material ist, das nicht erst vom Forscher erhoben werden muss. Kennzeichen der Methode ist die Materialvielfalt. Dabei kommt der qualitativen Interpretation, ähnlich wie oben im Rahmen der Literaturanalyse bereits erläutert, ein herausragender Stellenwert zu.[128]

Mayring gelangt in seinen methodischen Überlegungen zu sechs Kriterien für den Erkenntniswert von Dokumenten:[129]

1. Art des Dokumentes: Urkunden oder Akten können in der Regel als gesichertere Quellen angesehen werden als beispielsweise Zeitungsberichte.
2. Äußere Merkmale des Dokumentes: Material und dessen Zustand.
3. Innere Merkmale des Dokumentes: Damit ist der Inhalt gemeint, dieser ist insbesondere bei schriftlichen Dokumenten von zentraler Bedeutung, bei nicht schriftlichen Dokumenten ist die Aussagekraft des Dokumentes gemeint.
4. Intendiertheit des Dokumentes: Diese beeinflusst ebenfalls den Erkenntniswert, bei absichtlich für die Umwelt oder die Nachwelt geschaffenen Dokumenten sind neue Fehlerquellen möglich.
5. Nähe des Dokumentes zum Gegenstand: Unter diesem Aspekt gilt es sowohl die zeitliche und die räumliche als auch die soziale Nähe zu betrachten.
6. Herkunft des Dokumentes: Es ist zu ermitteln, wo das Dokument herstammt und wie es weitergegeben wurde bzw. wird.

Die in dieser Untersuchung analysierten Dokumente wurden ebenfalls nach den obigen Kriterien bewertet. Hier sei lediglich darauf hingewiesen, dass die analysierten Dokumente in der Regel von zentralen an den Verfahren beteiligten Akteuren erstellt wurden. Es handelt sich insbesondere um die Instrumente zur Kompetenzerfassung und -dokumentation selbst (beispielsweise Ordner oder Mappen), Handbücher, Leitlinien, Qualitätssicherungsmaterialien, Leitfäden und Gesetze.[130]

Insgesamt folgt die Dokumentenanalyse nach Mayring vier Stufen, die den obigen Stufen der Literaturanalyse nach Cooper sehr ähnlich sind. In einem ersten Schritt wird die Fragestellung formuliert. Die dieser Untersuchung zugrunde liegen-

127 Vgl. hierzu Webb et al. (1975) sowie Bungard/Lück (1974).
128 Vgl. Mayring (2002), S. 46 f.
129 Vgl. Mayring (2002), S. 48.
130 Vgl. Mayring (2002), S. 48.

den Fragestellungen wurden in Kapitel 1.3 auf Grundlage der thematischen Einordnung und unter Berücksichtigung des Forschungsstandes entwickelt. Im zweiten Schritt wird definiert, was als Dokument gelten soll. Dabei muss das Ausgangsmaterial bestimmt und das Material gesammelt werden. Dokumente sind in dieser Untersuchung die oben aufgeführten Materialien. Es werden grundsätzlich solche Dokumente analysiert, die Aussagen zu den gestellten Forschungsfragen ermöglichen. Dies sind alle von an dem Verfahren beteiligten Akteuren erstellten deskriptiven sowie normativen Dokumente, die das Verfahren konkretisieren. Innerhalb des dritten Schrittes erfolgt die Quellenkritik, im Rahmen derer eingeschätzt wird, was die zu analysierenden Dokumente imstande sind auszusagen und welchen Beitrag sie zur Beantwortung der Forschungsfragen leisten können. Schließlich werden die ausgewählten Dokumente im vierten Schritt hinsichtlich der Fragestellungen der Untersuchung interpretiert, wobei interpretative Methoden zur Anwendung kommen.[131] Damit werden die Erkenntnisse der Dokumentenanalyse insbesondere in Kapitel 6 einbezogen und fließen damit auch in die systematische Aufbereitung dieser Ergebnisse in Kapitel 7 ein.

Als das klassische methodische Vorgehen der Dokumentenanalyse bezeichnet Atteslander die qualitative Betrachtung.[132] Die Person, welche die Analyse durchführt, setzt sich hierbei intensiv mit den Dokumenten auseinander.[133] Die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse dienen insbesondere dazu, die Gültigkeit des auf anderen Wegen gewonnenen Materials einzuschätzen. Damit lassen sich die Dokumente im Rahmen dieser Untersuchung nutzen, um die Erkenntnisse der Literaturanalyse zu stützen und abzusichern. In erster Linie werden Dokumentenanalysen empfohlen, sofern kein direkter Zugang durch Beobachten, Befragen oder Messen möglich ist. Sie können jedoch auch vorteilhafterweise in einen Forschungsplan eingebunden werden, falls sich entsprechende Quellen anbieten.[134] Dies trifft für die Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu. Hier lassen sich, wie oben ausgeführt, diverse Dokumente identifizieren, die für die Ausgestaltung und Umsetzung der Verfahren maßgeblich sind und daher Erkenntnisse über die Verfahren in Bezug auf die Analysekriterien ermöglichen.

2.3 Zur Methode der Befragung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Interviewform des halb- oder teilstandardisierten Interviews gewählt. Bei dieser Interviewform gibt ein Interview-

131 Vgl. Mayring (2002), S. 48 f.
132 Vgl. Atteslander (1971).
133 Dabei können auch qualitative Methoden wie beispielsweise die qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt werden.
134 Vgl. Mayring (2002), S. 49.

Leitfaden dem Interviewer mehr oder weniger verbindlich die Art und die Inhalte des Gesprächs vor.[135] Hinsichtlich des Autoritätsanspruchs des Interviewers wurden die Interviews als neutrale Interviews geführt, d. h., die informationssuchende bzw. informationsermittelnde Funktion stand im Vordergrund, und die Interviewten wurden als gleichwertige Partner sowie als Informationsträger betrachtet.[136] Die Art des Interviewkontaktes war im Rahmen der durchgeführten Interviews entweder persönlich (12 Interviews) oder telefonisch (12 Interviews).[137] Ausgenommen von einem Gruppeninterview wurden alle Interviews der vorliegenden Untersuchung von der Verfasserin selbst als Einzelinterviews durchgeführt.

2.3.1 Experteninterviews als Befragungsmethode

Als grundsätzliche Eigenschaft eines Experten stellen Gläser/Laudel fest, dass Experten über ein besonderes Wissen verfügen.[138] Für soziale Kontexte gilt, dass nur die unmittelbar Beteiligten dieses besondere Wissen haben, wobei jeder der Beteiligten aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf die einzelnen Sachverhalte hat. Da Sozialwissenschaftler dieses besondere Wissen der Experten für ihre Untersuchungen nutzen, kommen Gläser/Laudel zu der folgenden Definition: „Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen."[139]

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen, in denen Experteninterviews als Methode eingesetzt werden, weisen die beiden folgenden Eigenschaften auf: 1. Die Experten dienen dem Sozialwissenschaftler als Medium, um Wissen über den ihn interessierenden Sachverhalt zu erlangen. Damit sind sie nicht selbst Untersuchungsobjekt, sondern ihnen kommt die Funktion eines ‚Zeugen' der im Fokus der Untersuchung stehenden Prozesse zu. Dabei interessieren den Forscher die Gedankenwelt, die Einstellungen sowie die Gefühle des Experten nur in begrenztem Maße, nämlich insoweit sie die Darstellungen des Experten hinsichtlich des eigentlichen Forschungsobjektes beeinflussen. Die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen müssen als Randbedingung erfasst werden und später bei der Interpretation der Aussagen berücksichtigt werden. 2. Den Experten kommt in dem zu untersuchenden sozialen Kontext eine besondere, ggf. sogar eine exklusive

135 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 238 f.
136 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 239 f.
137 In einer Untersuchung von Reuband und Blasius (1996) konnten zwischen persönlichen und telefonischen Interviews keine methodenspezifischen Auffälligkeiten festgestellt werden. Als Nachteil des Telefoninterviews muss festgestellt werden, dass die situativen Merkmale bei dieser Interviewform wenig standardisierbar sind; Begleitumstände bleiben unkontrolliert. Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 241 ff.
138 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 9.
139 Gläser/Laudel (2006), S. 10.

Stellung zu. So werden bei einer Expertenbefragung die Personen ausgewählt, bei denen man vermutet, dass sie in besonderem Maße geeignet sind, Auskünfte hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes geben können.[140]

Vor diesem Hintergrund kommen Gläser/Laudel zu dem Ergebnis, dass Untersuchungen, in denen Experteninterviews zum Einsatz kommen, soziale Situationen oder Prozesse rekonstruieren wollen, um hierfür eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden.[141] Dabei ist es das Ziel der Experteninterviews, dem Forscher das besondere Wissen der Experten zugänglich zu machen. Als entscheidende Kriterien zur Abgrenzung der Experteninterviews gegenüber anderen Interviewformen können somit das Ziel der Untersuchung, der daraus abgeleitete Zweck des Interviews sowie die sich hieraus ergebende Rolle des Interviewpartners festgehalten werden.[142]

2.3.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Die theoretischen Vorarbeiten zur Durchführung der Interviews werden in den Kapiteln 3, 4 und 5 dargelegt. Aus diesen begrifflichen und theoretischen Überlegungen werden Themenbereiche abgeleitet und ausdifferenziert. Teilweise wurden auf der Grundlage der in den Kapiteln 3, 4 und 5 vorgenommenen Überlegungen bereits Antwortvorgaben integriert. Die Entwicklung des Interview-Leitfadens geschah in dem Bewusstsein, dass der Aufbau und die Formulierung der Fragen die Qualität und Quantität der möglichen Antworten und damit letztlich die zu erzielenden Erkenntnisse beeinflussen.[143]

Der entwickelte Interview-Leitfaden wurde im Rahmen zweier Probeinterviews[144] getestet, und danach wurde der Interview-Leitfaden auf Grundlage der kritischen Anmerkungen der beiden im Rahmen dieses Pretests interviewten Personen angepasst. Alle Interviews wurden von der Autorin selbst durchgeführt, wobei die grundsätzlichen Anforderungen an einen Interviewer als erfüllt betrachtet werden können. Diese Anforderungen sind inhaltliche Kenntnisse, Kenntnisse über den Aufbau des Fragebogens, Verfügung über angemessene Strategien bei Verweigerungen sowie Durchführung von Probeinterviews.[145] Alle Interviews wurden in Form von Audioaufzeichnungen festgehalten.

Insgesamt wurden im Rahmen der Befragungen die typischen Schritte eines qualitativen Interviews durchgeführt: 1. inhaltliche Vorbereitung, 2. organisatorische Vorbereitung, 3. Gesprächsbeginn, 4. Durchführung und Aufzeichnung des

140 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 10.
141 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 11.
142 Vgl. Gläser/Laudel (2006), S. 11.
143 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 244.
144 Die beiden im Rahmen der Probeinterviews befragten Personen sind ebenfalls Experten auf dem Gebiet der Anerkennung von Kompetenzen. Sie wurden jedoch im Rahmen der Hauptbefragung nicht einbezogen.
145 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 248.

Interviews, 5. Gesprächsende, 6. Verabschiedung und 7. Gesprächsnotizen.[146] Im Rahmen der inhaltlichen Vorbereitung wurde der Interview-Leitfaden auf Grundlage der begrifflichen und theoretischen Überlegungen der Kapitel 3, 4 und 5 entwickelt. Der Interview-Leitfaden wurde unter Bezugnahme auf die aus den theoretischen Überlegungen ableitbaren Themenbereiche strukturiert. Somit ergaben sich die folgenden Themenbereiche: Ziele, Methodik, Lernprozess, institutioneller Rahmen, Akteursstrukturen und -beziehungen, Rechte, Aufwand, Kosten und korrespondierende Aspekte, Koordinationsmechanismen, soziologische Aspekte sowie Verfahrensgenese. Zu den einzelnen oben genannten Themenbereichen wurden konkrete Interviewfragen formuliert. Als Befragungstechnik wurde das teilstandardisierte leitfadengestützte Experteninterview gewählt.[147] Diese Methode wurde gewählt, um den Befragten auf der einen Seite Raum zu bieten, sich möglichst frei zu äußern, und um andererseits die für die Verfahrensanalyse zentralen Kriterien in den Interviews abzudecken und somit die im Rahmen der Literaturanalyse und der Dokumentenanalyse interpretativ gewonnenen Erkenntnisse validieren bzw. absichern zu können. Dementsprechend wurden als Interviewpartner verfahrensbezogene ‚Schlüsselpersonen' ausgewählt. Dabei wurden Personen ausgewählt, die

1. an der Entwicklung des Verfahrens beteiligt waren oder
2. das Verfahren in der Praxis umsetzen.

Nach Abschluss dieser Phase standen etwa zwei Drittel der insgesamt befragten Personen fest. Die übrigen Personen wurden der Interviewerin im Rahmen der Interviews von den befragten Personen als weitere Experten genannt.

Die Durchführung von Leitfaden-Interviews wurde gewählt, um die in dieser Untersuchung betrachteten Themen bzw. Aspekte abzudecken und damit ein Gerüst für die Datenerhebung und die Datenanalyse zu haben und die Ergebnisse der unterschiedlichen Interviews miteinander vergleichbar zu machen. Dabei lässt diese Methode gleichzeitig genug Spielraum, in der Interviewsituation selbst spontan neue Fragen und Themen einzubeziehen. Ebenso ermöglicht sie, im Rahmen der Interviewauswertungen Themen herauszufiltern, die bei der Leitfaden-Konzeption keine Berücksichtigung fanden.[148]

2.3.3 Dokumentation und Auswertung der Befragung

Die Audioaufzeichnungen der durchgeführten Interviews wurden nicht wörtlich transkribiert, sondern in Form von Interviewprotokollen verschriftet. Die Dokumen-

146 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 309 ff.
147 Zur Thematik des Leitfaden-Interviews oder auch halbstrukturierten Interviews vgl. Hopf (1978).
148 Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 315.

tation in Form von Protokollen wurde gewählt, da das Ziel der Interviews in erster Linie die Informationsgewinnung war. Dadurch stehen die verbalen Aussagen stark im Vordergrund, und es erfolgt keine differenzierte Analyse der nonverbalen und paraverbalen Äußerungen der Personen. Die verschriftlichten Interviewprotokolle wurden den befragten Personen zur Durchsicht und ggf. zur Korrektur zugesendet. Die befragten Personen hatten somit die Gelegenheit, die dokumentierten Ergebnisse der Befragung zu überprüfen und diese, sofern sie diese als falsch oder missverständlich erachteten, zu korrigieren. In einem zweiten Durchgang wurden die Interviewprotokolle, die bisher stichwortartig zusammengefasst wurden, in Form zusammenhängender Texte ausgeschriftet. Beides geschah unter Bezugnahme auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1989, 1993, 2002). Diese stellt eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials dar.[149] Im Zusammenhang mit dem Auswertungskonzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden drei Grundformen unterschieden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In dieser Untersuchung wird die zusammenfassende Form gewählt, da das Ziel der Analyse ist, das Interviewmaterial so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben.[150] Die Protokollierung der Interviews soll unter der Zielsetzung erfolgen, das Material schon bei der Aufbereitung zu reduzieren. Bei dieser Vorgehensweise wird das Allgemeinheitsniveau des Materials zunächst vereinheitlicht und dann schrittweise erhöht. Aus diesem Verallgemeinerungsprozess lassen sich sechs Schritte herausarbeiten.[151] Daraus ergibt sich das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 1).

Nachdem das Allgemeinheitsniveau bestimmt wurde, wird das Material auf dieses Niveau hin generalisiert. Hiernach werden verallgemeinerte Bedeutungseinheiten, sofern sie bereits vorgekommen sind, weggelassen. Es werden ähnliche und zusammenhängende Bedeutungseinheiten gebündelt, integriert und schließlich umfassende Einheiten konstruiert. Die verbleibenden Einheiten werden zusammen-

149 Im Gegensatz zur Globalanalyse werden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse kleinere Sinneinheiten betrachtet. Sie zielt dabei auf ein elaboriertes Kategoriensystem ab, welches die Basis einer zusammenfassenden Deutung des analysierten Textmaterials bildet. Vgl. Bortz/Döring (2003), S. 332.

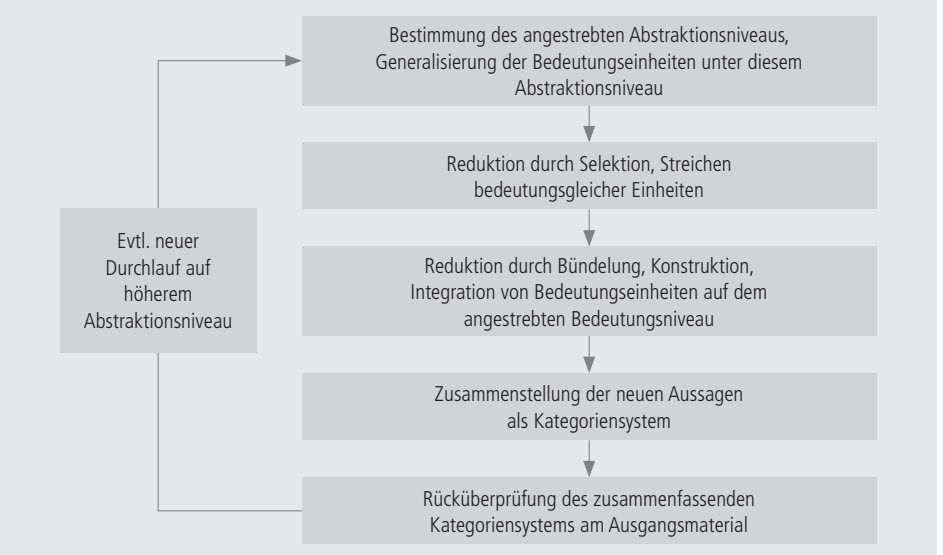
150 Vgl. Mayring (2002), S. 115.

151 Beim Auslassen (1) werden Propositionen, die an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen, weggelassen. Im Rahmen des Generalisierens (2) werden Propositionen, die durch eine begrifflich übergeordnete, abstrakte Proposition impliziert werden, durch diese ersetzt. Bei der Konstruktion (3) wird eine globale Proposition aus mehreren spezifischen Propositionen konstruiert, sodass sie den gesamten Sachverhalt kennzeichnet und die spezifischen Propositionen damit obsolet werden. Geht eine Proposition in einer durch Konstruktion gebildeten globaleren Proposition auf, so bezeichnet man dies als Integration (4). Durch Selektion (5) werden bestimmte zentrale Propositionen unverändert beibehalten, da sie wesentliche, bereits generelle Textbestandteile darstellen. Im Rahmen der Bündelung (6) werden inhaltlich eng zusammenhängende, im Text verstreute Propositionen als Ganzes in gebündelter Form dargestellt. Vgl. Mayring (2002), S. 94 f.

gestellt und am Ausgangsmaterial auf ihre Tauglichkeit hin überprüft. Sollte die Zusammenfassung noch nicht das gewünschte Allgemeinheitsniveau haben, wird der Prozess erneut durchlaufen.[152]

Entsprechend der zusammenfassenden Form der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interviews, wie oben dargestellt, protokolliert und dann in zwei Durchgängen zusammengefasst. Die zusammenfassende Form der Inhaltsanalyse eignet sich für die Auswertung der in dieser Untersuchung durchgeführten Interviews, da das Interesse der Befragungen in erster Linie der inhaltlich-thematischen Seite des Materials gilt. Der konkrete Sprachkontext sowie die Interviewsituation sind hier nicht von Bedeutung.

Abbildung 1: **Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse**



Quelle: Mayring (1995) sowie Mayring (2002), S. 96

2.4 Zur Methode der Typenbildung

Da in der vorliegenden Untersuchung eine Verfahrenstypologie entwickelt wird, ist es erforderlich, eine Präzisierung der Methode der Typologisierung bzw. der Typenbildung vorzunehmen.

Die häufige Verwendung von Typisierungen lässt sich durch die Eignung dieser Forschungsmethode für verschiedene Forschungsziele erklären. So eignet sich die

152 Vgl. Mayring (2002), S. 96.

Methode der Typisierung für alle Hauptanwendungsbereiche der Forschung, d. h. den Entdeckungs-, den Begründungs- und den Verwendungszusammenhang.[153] So werden Typisierungen nicht nur zur Deskription, sondern auch zur Analyse von Sinnzusammenhängen innerhalb eines Typus oder zwischen verschiedenen Typen verwendet. Zunächst sei jedoch darauf hingewiesen, dass der Typusbegriff keineswegs eindeutig definiert ist und die jeweiligen gebildeten Typen von der zugrunde liegenden Fragestellung abhängen. So gibt es eine Vielzahl von Typenarten, wie beispielsweise Idealtypen und Realtypen oder Durchschnittstypen und Extremtypen. Honer stellt in diesem Zusammenhang fest: „[…] wir konstruieren, je nachdem, wie unser aktuelles pragmatisches Problem ‚geschnitten' ist, z. B. Typen mit hohem Allgemeinheitsanspruch oder mit starkem Besonderungsinteresse, eher zeitgebundene oder eher zeitunabhängige, eher universale oder eher lokale Typen."[154] Der Typusbegriff findet sich bei den verschiedensten Autoren in nahezu allen Wissenschaftsgebieten – so auch in der Pädagogik und der Ökonomie.[155]

2.4.1 Unterscheidung zwischen Typus und Typologie

Bei der Konstruktion von Typen geht es nach Büschges um eine „Zusammenfassung jener Objekte zu Typen, die einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnlicher sind als andere"[156]. Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚interne Homogenität' und ‚externe Heterogenität'. So ist das Ziel der Typenbildung, die Erkenntnisobjekte derart zu Gruppen bzw. Typen zusammenzufassen, dass die Elemente eines Typus sich möglichst ähnlich sind, während sich die verschiedenen Typen voneinander möglichst stark unterscheiden sollen.[157] Kluge weist darauf hin, dass es auf der Ebene des Typus daher darum geht, möglichst viele Gemeinsamkeiten zwischen den zu diesem Typ gehörenden Objekten zu entdecken.[158] Auf der Ebene der Typologie hingegen ist das Ziel, möglichst große Unterschiede bzw. Differenzen zwischen den verschiedenen Typen festzustellen. Daneben ist jedoch auf der Ebene der Typologie zu beachten, dass hier nicht ausschließlich die Unterschiede zwischen den verschiedenen Typen im Mittelpunkt stehen; vielmehr ist es als Charakteristikum einer Typologie anzusehen, dass die Typen trotz ihrer Unterschiede auch Gemeinsamkeiten aufweisen.[159] So stellen Lazarsfeld/Barton fest, dass mehrere Typen letztlich nur dann eine Typologie bilden,

153 Vgl. Corsten/Reiß (1999), S. 34 f. sowie Kapitel 1.5.
154 Vgl. Honer (1993), S. 112.
155 Vgl. beispielsweise Spranger (1921) sowie Eucken (1939).
156 Büschges (1989), S. 249.
157 Vgl. beispielsweise Hempel/Oppenheim (1936), S. 84 f.
158 Vgl. Kluge (1999), S. 29.
159 Vgl. ebenda.

wenn sie einen inhaltlichen und systematischen Bezug zueinander haben.[160] Alle Typen müssen durch die gleichen Merkmale charakterisiert werden können und sich damit lediglich durch die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen unterscheiden.[161]

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es auf der Ebene des Typus um das Gemeinsame desselben Typus geht. Hingegen sind auf der Ebene der Typologie sowohl die Unterschiede zwischen den Typen als auch das Gemeinsame zwischen den Typen charakteristisch. Die obigen Aspekte sind insbesondere bei der Bewertung der hier entwickelten Verfahrenstypologie zu berücksichtigen (Kapitel 7).

2.4.2 Methodische Konkretisierung der Typisierung

Die Abgrenzung des Typusbegriffes vom Klassenbegriff ist in der Literatur von verschiedenen Autoren vorgenommen worden. Zentral sind in diesem Kontext die Ausführungen von Hempel/Oppenheim.[162] Sie treffen eine Unterscheidung zwischen zwei Grundformen der Begriffsbildung, der klassifikatorischen und der abstufbaren Form. Ihre Absicht ist es, „der Lehre von den Klassenbegriffen eine Theorie der Ordnungsbegriffe gleichberechtigt an die Seite zu stellen“[163]. Sie kritisieren an der wissenschaftlichen Begriffsbildung, dass diese aufgrund ihrer Starrheit und ihrer scharfen Grenzen die Objekte der Erfahrung niemals angemessen darstellen kann.[164] Hempel/Oppenheim weisen dagegen auf Folgendes hin: „Es bestehen erfahrungsgemäß ‚fließende Übergänge‘ von einem Typ zum anderen, die durch ganze Reihen von verschiedenen Ausprägungsformen, ‚Mischformen‘ oder ‚Zwischenformen‘ gebildet werden.“[165] Durch abstufbare Ordnungsbegriffe kann die Realität somit besser abgebildet werden als durch die zu starren klassifikatorischen Begriffe.[166] Diese Abstufbarkeit führt so zu einer Reihenordnung.[167] Der wesentliche Unterschied zwischen einer Typologie und einer Klassifikation lässt sich daher über eine Betrachtung der verwendeten Merkmale darstellen.

Hempel/Oppenheim unterscheiden zwischen statischer und dynamischer Subsumption: „Statische Subsumptionen sind nämlich solche, die nach dem

160 Vgl. Barton/Lazarsfeld (1984).
161 Vgl. Kluge (1999), S. 30.
162 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936).
163 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. V.
164 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 1.
165 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 7.
166 Durch die abstufbaren Ordnungsbegriffe ist es nun möglich, dass ein Merkmal bzw. eine Eigenschaft einem Objekt mehr oder weniger bzw. teilweise zugeschrieben wird. Es muss daher nicht wie bei klassifikatorischen Begriffen entschieden werden, ob das jeweilige Merkmal einem Objekt zugeschrieben werden kann oder nicht. Vgl. Kluge (1999), S. 32.
167 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 22.

klassifikatorischen Schema ‚entweder-oder', dynamische solche, die nach dem Schema ‚mehr-minder' erfolgen."[168] Klassifikationen sollten den Anforderungen der Eindeutigkeit, Ausschließlichkeit und der Vollständigkeit genügen.[169] Eindeutigkeit heißt, dass jedem Objekt der Klassifikation die Ausprägung eines Merkmals zugeschrieben werden kann. Ausschließlichkeit ist gegeben, wenn jedem Objekt nur eine Merkmalsausprägung zugewiesen werden kann. Eine vollständige Klassifikation zeichnet sich durch die Zuweisung von Merkmalsausprägungen zu allen Objekten aus. Diese Anforderungen erfüllen Typologien nicht. Daher gleichen sich die Elemente eines Typus nicht absolut, sie ähneln sich lediglich.[170] Somit wird ein Untersuchungselement einem Typus nicht zugeordnet, sondern es steht einem Typus vielmehr mehr oder weniger nahe. Daher besteht durchaus die Möglichkeit, dass ein Element mehr als einem Typus zugeordnet werden kann. Dem Problem der fehlenden Gleichheit bzw. der fließenden Übergänge zwischen den einzelnen Typen wird begegnet, indem man beispielsweise Durchschnittstypen oder Idealtypen konstruiert, die man dann möglichst eindeutig charakterisieren kann. Durch die Konstruktion durchschnittlicher oder idealer Typen ist es möglich, den Kern und somit das Wesen eines Typus zu erfassen und zu verdeutlichen. Zudem kann somit auf besonders charakteristische Fälle verwiesen werden. Typologien schaffen die Möglichkeit, die Komplexität der Realität umfassender und treffender zu erfassen, als dies durch einfache Klassenbildung möglich ist.[171]

Dieser Argumentation folgend wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls die Methode der Typologisierung und nicht die der Klassenbildung gewählt.

2.4.3 Typen und Merkmale – Das Konzept des Merkmalsraums

Wie bereits dargestellt wurde, basieren Typen in der Regel auf mehreren Merkmalen. Dies wird in der Literatur auch als Mehrdimensionalität des Typusbegriffs bezeichnet.[172] Hempel/Oppenheim stellen fest, dass „Typenbegriffe praktisch in mehreren Richtungen abstufbar"[173] sind, weshalb sie den Typusbegriff als einen mehrdimensionalen Ordnungsbegriff charakterisieren. Wesentlich zur Charakterisierung von Typologien bzw. Typen ist das von Lazarsfeld/Barton stammende

168 Vgl. Hempel/Oppenheim (1936), S. 8.
169 Vgl. beispielsweise Friedrichs (1983), S. 87 ff.
170 Vgl. Kluge (1999), S. 33.
171 Vgl. Kluge (1999), S. 34. Zur Unterscheidung von Typisierung, Klassifikation und morphologischer Methode vgl. auch Welter (2006), S. 113.
172 Vgl. beispielsweise von Zerssen (1973), S. 42.
173 Hempel/Oppenheim (1936), S. 66.

Konzept des Merkmalsraums.[174] Allgemein haben Lazarsfeld/Barton Typen als ‚Kombination von Merkmalen'[175] definiert.[176]

Kluge schreibt dem Konzept des Merkmalsraums die folgenden Vorteile zu.[177] Das Konzept und die entsprechenden typologischen Operationen zwingen ihren Anwender durch die vorgegebene Darstellungsform zur Explikation. So ist der Forscher gezwungen, seine Vergleichsdimensionen sowie die Ausprägungen der gewählten Merkmale in exakter und detaillierter Weise zu definieren. Daneben ist es von Vorteil, dass man durch die Kombination aller Merkmale miteinander einen umfassenden Überblick über den gesamten Merkmalsraum und, sobald man die Untersuchungsobjekte den Zellen zuordnet, auch über die Verteilung erhält. Des Weiteren gewährleistet das Konzept des Merkmalsraums eine systematische sowie nachvollziehbare Auswertung.[178] Insgesamt sieht Kluge den Vorteil des Konzepts darin, dass dadurch „eine transparente, systematische und nachvollziehbare Datenanalyse"[179] ermöglicht wird. Die offene Frage innerhalb des Konzepts ist, welche Merkmale ausgewählt werden sollten. Diese Frage ist nur aus den Fragestellungen des Forschers, dem theoretischen Hintergrund der Untersuchung und dem Datenmaterial zu beantworten.[180] Daher ergeben sich die Merkmale der Verfahrenstypologie ebenso wie die Analysekriterien in dieser Untersuchung aus der Problemstellung (Kapitel 1.3) sowie den begrifflichen und theoretsichen Überlegungen (Kapitel 3 und 4).

2.4.4 Das Konzept der Idealtypen nach Max Weber

In der Literatur wird eine Vielzahl verschiedener Typen und Typologien dargestellt und diskutiert. Besonders häufig tauchen die folgenden Typenarten auf: Realtypen, Idealtypen, Durchschnittstypen, Extremtypen, klassifikatorische und reine Typen. Zudem wird zwischen empirischen und heuristischen Typologien unterschieden. Wie

---

174 Im Gegensatz zu Hempel/Oppenheim, die zwischen eindimensionalen und mehrdimensionalen Typenbegriffen unterscheiden, geht Lazarsfeld jedoch davon aus, dass eindimensionale Typen lediglich sogenannte Quasi-Typen sind, wovon er die sogenannten echten Typen unterscheidet, welche auf der Grundlage einer Kombination von mindestens zwei Merkmalen beruhen; dies ist jedoch laut Lazarsfeld ein reines Definitionsproblem. Vgl. Lazarsfeld (1937), S. 125 f.

175 Vgl. Lazarsfeld (1937) sowie Barton (1955).

176 Der Merkmalsraum lässt sich je nach Skalierung der Daten in einem Koordinatensystem oder mithilfe von Vier- bzw. Mehrfeldertafeln darstellen. Die Methode, mit deren Hilfe die Zellen der Mehrfeldertafeln meist zusammengefasst werden, ist die sogenannte Reduktion. Darüber hinaus beschreiben sie die typologischen Operationen der Substruktion und der Transformation. Vgl. Lazarsfeld (1937), S. 126 ff.; Lazarsfeld/Barton (1951), S. 172 ff. sowie Barton (1955), S. 45 ff.

177 Vgl. Kluge (1999), S. 108 f.

178 Dies geschieht dadurch, dass zunächst der gesamte Merkmalsraum bzw. alle möglichen Kombinationen von Merkmalen Gegenstand der Betrachtungen sind und erst im Anschluss daran eine Informationsreduktion vorgenommen wird. Schließlich führt die Darstellung im Rahmen von Kreuztabellierungen zu einer guten Grundlage der Analyse von Zusammenhängen zwischen bestimmten Merkmalen bzw. deren Ausprägungen.

179 Vgl. Kluge (1999), S. 109.

180 Vgl. ebenda.

Kluge feststellt, ist lediglich die Differenzierung zwischen empirischen und heuristischen Typen eine von zahlreichen Autoren diskutierte Frage.[181] Oft wird eine strikte Trennung zwischen diesen beiden Typenarten gefordert. Einige Autoren fordern jedoch, dass die entwickelten Typologien sowohl empirisch als auch heuristisch sein sollten, sodass die Typologien auf der einen Seite theoretisch begründet und damit verständlich sind und zum anderen in Bezug zur empirischen Realität stehen.[182]

Das Konzept des Idealtypus geht auf Weber zurück, der damit sowohl deskriptive als auch theoretische (heuristische) Ziele verfolgte.[183] Der Idealtypus sollte nach Weber gebildet werden „durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelerscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde“[184]. Bei der Bildung von Idealtypen ist demnach von den real existierenden Objekten zu abstrahieren. Weber verwendet zur Charakterisierung des Idealtypus auch Begriffe wie Gedankenbild, Utopie, Konstruktion, Synthese oder idealer Grenzbegriff, der „in seiner begrifflichen Reinheit […] nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar“[185] ist. Die Bildung von Idealtypen nimmt Weber vor, um soziale Phänomene zu erkennen und zu erklären.[186] Er ist der Auffassung, dass durch den Vergleich der einzelnen empirischen Erscheinungen mit ihrem jeweiligen Idealtypus die Differenzen bestimmt und damit die wesentlichen Bestandteile der Objekte untersucht, erfasst und erkannt werden können. Idealtypen sind somit „von hohem heuristischen Wert für die Forschung und hohem systematischen Wert für die Darstellung, wenn sie lediglich als begriffliche Mittel zur Vergleichung und Messung der Wirklichkeit an ihnen verwendet werden“[187]. Weber betont ausdrücklich, dass Idealtypen nicht normativ zu verstehen sind: „Ein ‚Idealtypus‘ in unserem Sinne ist, wie noch einmal wiederholt sein mag, etwas gegenüber der wertenden Beurteilung völlig Indifferentes, er hat mit irgendeiner anderen als einer rein logischen ‚Vollkommenheit‘ nichts zu tun.“[188] Zur Kontrolle, ob der gebildete Idealtypus angemessen ist, empfiehlt Weber drei mögliche Vorgehensweisen. Zunächst schlägt er eine Erfolgskontrolle vor. Darüber hinaus kann der Forscher möglichst viele Vorgänge des historischen sowie des alltäglichen Lebens vergleichen. Und schließlich

181 Vgl. Kluge (1999), S. 52.
182 Vgl. Kluge (1999), S. 52 und die dort zitierte Literatur. Zur Unterscheidung von Typen und Typologien sei auf Capecchi (1968) und McKinney (1966) verwiesen.
183 Vgl. Weber (1904).
184 Weber (1904), S. 65.
185 Weber (1904), S. 65.
186 Vgl. Weber (1904), S. 65 f. sowie S. 74 f.
187 Weber (1904), S. 72.
188 Weber (1904), S. 73 f.

kann er durch gedankliches Weiterdenken eine Kontrolle vornehmen. Zusammenfassend lassen sich Idealtypen als idealtypische zweckrationale Konstruktionen bezeichnen.[189]

An dieser Stelle soll kurz auf die Abgrenzung der konstruierten Typen nach Howard Becker[190] vom Weberschen Idealtyp eingegangen werden. Becker sieht den konstruierten Typ in dem Sinne als ideal an, als dass dieser mit keinem empirischen Beispiel übereinstimmt. Der konstruierte Typ baut auf der Beobachtung zahlreicher empirischer Beispiele auf. Diese passen jedoch niemals ganz genau auf den Typen. Nach Weber sind Idealtypen eine Konstruktion „unter illustrativer Benutzung des Empirischen"[191]. Becker grenzt seine konstruierten Typen in der Weise vom Weberschen Idealtyp ab, als dass die konstruierten Typen dem Kriterium der Wahrscheinlichkeit genügen müssen, während die Idealtypen dem Kriterium der Plausibilität genügen müssen, welches Becker für unzureichend hält.[192]

Kluge weist jedoch völlig zu Recht darauf hin, dass die Konstruktion von Idealtypen im Weberschen Sinne bereits ein gewisses Maß an empirischen Betrachtungen impliziert. Die Entwicklung eines Idealtypus scheint nicht möglich zu sein, ohne dabei zwangsläufig die realen empirischen Objekte bei der theoretischen Reflexion mitzudenken. Sie stellen sozusagen die Grundlage oder das Material dessen dar, woraus der Idealtyp letztlich entwickelt wird. Reine Idealtypen lassen sich daher kaum entwickeln, da die empirischen Erscheinungen die Entwicklung immer in erheblichem Maße beeinflussen.[193] Ebenso werden die Idealtypen in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen auf Grundlage der begrifflichen und theoretischen Vorüberlegungen jedoch unter Einbeziehung der Vorerfahrungen der Forscherin mit den Objekten entwickelt.[194]

189 Vgl. Kluge (1999), S. 68.
190 Vgl. Becker (1968/1950), S. 175 ff.
191 Vgl. Weber (1904), S. 78.
192 Vgl. Becker (1968/1950), S. 176.
193 Vgl. Kluge (1999), S. 85 ff.
194 Hier ist insbesondere die Mitarbeit in den beiden folgenden Projekten zu nennen: „Credit-Systeme als Instrumente zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens" (BIBB-Projekt) und „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (BMBF-Initiative). Vgl. hierzu http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info_n1.php?fpvNr=1.05.203&typ=1&freie_suche sowie http://ankom.his.de/.

3 Begriffliche Überlegungen

Die Anerkennung informell, non-formal und formal erworbener Kompetenzen soll Gegenstand dieser Untersuchung sein. Um sich mit diesem Untersuchungsgegenstand angemessen auseinandersetzen zu können, ist zunächst eine Aufarbeitung der in diesem Kontext relevanten Begrifflichkeiten erforderlich.

Dabei erfolgt die begriffliche Klärung anhand der Phasen bzw. Elemente, welche Bestandteil der Anerkennung von Kompetenzen sind. So soll zunächst der Bezugspunkt bzw. das Objekt der Anerkennung betrachtet werden: die Kompetenzen und/oder Qualifikationen, welche das Individuum bereits erworben hat. Hier ist es erforderlich, zunächst die möglichen Lernprozesse zu betrachten, welche ein Individuum durchlaufen haben kann, bevor es ein Anerkennungsverfahren nutzt. Diese Lernprozesse können formaler, non-formaler oder informeller Art sein. Die Abgrenzung dieser drei Lernformen wird daher zunächst diskutiert, um zu einem klaren Begriffsverständnis zu gelangen. Hiernach werden die Ergebnisse der individuellen Lernprozesse näher betrachtet. Dabei werden neben dem Begriff der Kompetenzen des Weiteren Qualifikationen und Lernergebnisse unterschieden.

Die individuellen Lernprozesse führen jedoch nicht nur zur Erlangung von Kompetenzen, Qualifikationen sowie Lernergebnissen, sondern daneben oftmals auch zu einem bestimmten Zertifikat. Hierbei ist jedoch festzustellen, dass es zu wenig differenziert wäre, grundsätzlich von einem Zertifikat zu sprechen, da die im Anschluss an einen Lernprozess vergebenen Zertifikate von ganz unterschiedlicher Qualität sind. Aus diesem Grund wird der Zertifikatsbegriff hier näher betrachtet.

Die Anerkennungsverfahren, welche in dieser Untersuchung analysiert werden, beziehen sich stets auf die obigen Ergebnisse von Lernprozessen (Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse). Damit nehmen sie auch direkt oder indirekt Bezug auf die Zertifikate, welche im Rahmen dieser Lernprozesse ggf. erworben wurden und mit denen der Erwerb der Kompetenzen, Qualifkationen und Lernergebnisse bescheinigt wird.

In Bezug auf die Anerkennungsverfahren wird hier zwischen dem Prozess der Anerkennung und dem Ergebnis der Anerkennung unterschieden. Während der Prozess sich in verschiedene Phasen gliedert, ist das Ergebnis einer Anerkennung in der Regel ähnlich dem Ergebnis eines Lernprozesses ein Zertifikat. Diese Zertifikate unterscheiden sich in ihrer Qualität je nach Anerkennungsverfahren. Der Prozess der Anerkennung soll begrifflich insofern geklärt bzw. konkretisiert werden, als dass die einzelnen Schritte dieses Prozesses sowie bestimmte weitere in diesem Zusammenhang verwendete Begriffe analysiert und in Bezug zueinander gesetzt werden. Wie oben erläutert wurde, können Zertifikate sowohl Objekt bzw. Gegenstand der

Anerkennung als auch Ergebnis dieser sein. Die Konkretisierung des Zertifikatsbegriffs ist damit nicht nur in Bezug auf die einer Anerkennung vorausgehenden Lernprozesse und deren Ergebnisse erforderlich, sondern auch in Bezug auf die Ergebnisse eines Anerkennungsverfahrens selbst.

Für einen möglichen europäischen Kohärenzprozess hinsichtlich der technischen und institutionellen Ausgestaltung von Anerkennungsverfahren sind begriffliche Unschärfen problematisch.[195] Unabhängig von der definitorischen Begriffsunterscheidung ist festzustellen, dass die Bezeichnungen der jeweiligen Akteure für ihre Verfahren ggf. Hinweise auf die Zielsetzungen, die sie damit verfolgen, geben.

3.1 Präzisierung des Begriffs des informellen Lernens

Sofern man sich mit dem Begriff des informellen Lernens auseinandersetzt, ist gleichzeitig eine Berücksichtigung der Begriffe des formalen sowie des non-formalen Lernens erforderlich. Hier gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, zwischen welchen Lernformen eine Unterscheidung getroffen werden sollte und wie diese begrifflich zu definieren sind.

Hier sollen zunächst kurz die historischen Hintergründe der Entwicklung des Begriffes des informellen Lernens aufgezeigt werden. Hiernach werden Probleme bei der Definition des informellen Lernens und damit bei der Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen aufgezeigt. Schließlich soll die in der Literatur oftmals getroffene begriffliche Unterscheidung zwischen diesen drei Lernformen diskutiert werden und hierauf basierend ein Modell ausgewählt werden, welches der weiteren Untersuchung zugrunde gelegt wird.

3.1.1 Historische Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens

Die Ursprünge des Begriffs des informellen Lernens werden in der Literatur dem US-amerikanischen Pädagogen John Dewey zugeschrieben. Dieser schreibt der Erfahrung eine hohe Bedeutung für Bildung und Erziehung zu. Daraus schlussfolgert er, dass informelle Bildung bzw. Erziehung eine Grundlage formaler Bildung darstellt.[196] In den Fünfzigerjahren werden die Begriffe *informal education* sowie *informal learning* in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung erneut diskutiert.[197] Jedoch erst Anfang der Siebzigerjahre wird der Begriff von einer breiten Öffentlichkeit wahrge-

195 Aber auch Nutzer, Praktiker und Forscher haben einen Bedarf, die Begriffe zu schärfen, um die Kommunikation darüber zu erleichtern. In diesem Bestreben spielen die internationalen Organisationen eine wichtige Rolle.

196 Vgl. Dewey (1997), S. 9 sowie Overwien (2005), S. 3. Overwien hat die Entwicklung des Begriffs des informellen Lernens sehr umfassend aufgearbeitet. Auf seine Aufarbeitung wird hier insbesondere Bezug genommen. Dabei wird jedoch weiter auf die jeweiligen Studien der besonders relevanten Autoren verwiesen.

197 Vgl. beispielsweise Knowles (1951) sowie Gonon (2002).

nommen. Diese breit geführte Diskussion beeinflusste maßgeblich die Aktivitäten der UNESCO. Insbesondere die sogenannte Faure-Kommission, die durch ihren gleichnamigen Bericht, in dem sie darlegte, dass informelles Lernen 70 % aller menschlichen Lernprozesse umfasse, hatte wesentlichen Einfluss auf den Fortgang der Diskussion.[198] Die Empfehlungen des Faure-Berichts enthalten die Förderung des Lernens außerhalb von Bildungseinrichtungen, womit sie aus bildungspolitischer Sicht auch heute weiterhin aktuelle Relevanz besitzen.[199] Dieser Bericht führte zu zahlreichen Forschungsarbeiten zum informellen Lernen. Besonders oft zitiert werden Coombs/Ahmed[200], die ihre entwicklungspolitisch orientierte Studie im Auftrag der Weltbank durchführten.[201] Sie untersuchten das informelle Lernen in ländlichen Kontexten Afrikas.[202] Diese schlagen vor, den Begriff des Lernens in den Fokus zu rücken, wobei sie die Begriffe *informal learning* und *informal education* in ihrer Untersuchung synonym verwenden.[203] In diesen Veröffentlichungen taucht bereits die Dreiteilung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen bzw. Bildung auf.

Die Unterscheidung zwischen den obigen drei Begriffen wurde in den 70er-Jahren getroffen, als Planer und Ökonomen der Weltbank eine Unterscheidung zwischen non-formalem sowie informellem Lernen und der formalen Bildung vornahmen. Dies geschah aus der Überlegung heraus, dass das formale Bildungssystem zu langsam sein würde, um die sozioökonomischen Veränderungen schnell genug zu adaptieren.[204]

In den Achtzigerjahren kann der Begriff des informellen Lernens als bei Bildungsexperten internationaler Organisationen eingeführt bezeichnet werden.[205] 1996 greift schließlich die Delors-Kommission die Perspektive der Faure-Kommission wieder auf. Diese fordert neben der Verbindung formalen und informellen Lernens insbesondere die Neuformulierung der Rolle der Lehrenden, die auf ein Kompetenzen entwickelndes Lernen abzielt.[206] Ähnliche Forderungen werden in den Neunzigerjahren von der OECD formuliert.[207]

198 Vgl. Faure (1973).
199 Vgl. Faure (1973), S. 246 ff.
200 Vgl. Coombs/Ahmed (1974).
201 Vgl. auch Evans (1981).
202 Vgl. hierzu Overwien (2005), S. 4.
203 Hier merkt Overwien an, dass der Begriff *informal education* in Großbritannien sowie den USA auch im Zusammenhang mit den Begriffen *open education* und offener Unterricht benutzt wird. Daneben gibt es in Großbritannien einen Diskussionsstrang um *informal education*, welcher mit den Ansätzen der deutschen Sozialpädagogik vergleichbar ist. Vgl. Overwien (2005), S. 4.
204 Vgl. Werquin (2007), S. 4. Einen umfassenden Überblick über die Genese der begrifflichen Unterscheidung zwischen den verschiedenen Lernformen findet man bei Colley/Hodkinson/Malcom (2003). Auf die historischen Hintergründe soll hier jedoch nicht derart umfassend eingegangen werden.
205 Vgl. Werquin (2007), S. 4.
206 Vgl. Delors/Merkel (1997) sowie im Original Delors (1996).
207 Vgl. OECD (1996).

Overwien stellt fest, dass die gesamte englischsprachige Diskussion in Deutschland lange Zeit kaum wahrgenommen wurde.[208] Die Auseinandersetzung mit den diskutierten Begrifflichkeiten wurde zunächst in der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft[209] rezipiert und weiterentwickelt und hiernach in der Erwachsenenbildung[210] und der Berufsbildung[211]. Ebenso wird in jüngerer Zeit von Vertretern der Sozialpädagogik, Jugendforschung, Umweltbildung und Freizeitpädagogik auf die Bedeutung informellen Lernens hingewiesen.[212]

3.1.2 Formal, non-formal, informell: Hinterfragung einer begrifflichen Triade

Eine einheitliche Definition des informellen Lernens gibt es bis heute nicht. Jedoch ist seit längerer Zeit eine Tendenz zu beobachten, informelles Lernen am Individuum zu orientieren. Die unscharfe Abgrenzung der Begriffe informellen Lernens und informeller Bildung bleibt dabei bestehen. Ein grundlegendes Problem bei der Definition des Begriffs des informellen Lernens ist seine synonyme Verwendung mit selbstgesteuertem Lernen, nicht organisiertem Lernen, selbstständigem Lernen, natürlichem Lernen, implizitem Lernen und weiteren Lernformen. Daneben ist jedoch festzustellen, dass sich die Definitionen des informellen Lernens oftmals ergänzen, da teilweise unterschiedliche Aspekte dieses Phänomens in den Blick genommen werden.[213] Oft wird bei dem Versuch, die Eigenarten des informellen Lernens zu bestimmen, an der Organisationsform dieses Lernens angesetzt.[214] Dabei lässt eine hauptsächlich lernorganisatorische Verwendung des Begriffes offen, ob implizites bzw. beiläufiges Lernen in diesem Begriffsverständnis enthalten ist oder nicht. Ein weiteres Problem ist, dass die Beziehungen der verschiedenen Lernformen oftmals kaum betrachtet werden.[215]

Für die vorliegende Untersuchung ist die Unterscheidung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen bedeutsam, da sich aus der Formalität des vorherigen Lernens der Individuen Konsequenzen für die Anerkennung ihrer Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse ergeben. Daher soll im Weiteren zunächst hinterfragt werden, inwieweit die Unterscheidung dieser drei Lernformen begründet ist und welche anderen Unterscheidungen gegebenenfalls möglich sind.

---

208 Vgl. Overwien (2005), S. 5.
209 Vgl. Schöfthaler (1981), Lenhart (1993) sowie Overwien (1999).
210 Vgl. Dohmen (2001).
211 Vgl. Dehnbostel (1999), Straka (2000) sowie Gonon (2002). Hier sei darauf hingewiesen, dass die Diskussion um die Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung die Abgrenzung von formalem und informellem Lernen bereits teilweise enthält. Vgl. hierzu auch Schelten (2004), S. 21.
212 Vgl. Otto/Kutscher (2004), Lipski (2000 und 2004), Rauschenbach et al. (2004), Wohlers (2001) sowie Nahrstedt et al. (2002).
213 Vgl. Overwien (2005), S. 6.
214 Vgl. hierzu Dohmen (2001).
215 Vgl. Overwien (2005), S. 8.

Dazu werden ausgewählte nationale Ansätze sowie auf europäischer und internationaler Ebene entwickelte Ansätze vorgestellt und diskutiert. Auf dieser Grundlage wird die Entscheidung für die dieser Untersuchung zugrunde gelegte begriffliche Unterscheidung von Lernformen entwickelt und begründet.

3.1.2.1 Ausgewählte nationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen

In der deutschsprachigen Diskussion um das informelle Lernen findet insbesondere die Arbeit von Dohmen weitreichende Beachtung.[216] Dieser definiert formales Lernen als institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen, welches zu Zertifikaten des öffentlichen Bildungswesens führt. Non-formales Lernen hingegen findet außerhalb des formalisierten Bildungswesens statt. Informelles Lernen schließlich verortet er in persönlichen Lebenszusammenhängen, in denen es ungeplant, beiläufig, implizit und oft unbewusst stattfindet.[217]

Neben der Arbeit von Dohmen, welche vor allem einen Abriss vielfältiger Ansätze und Zugänge zum Feld des informellen Lernens darstellt, gibt es von deutschen Autoren weitere Ansätze, die sich mit der Unterscheidung und Abgrenzung unterschiedlicher Lernformen beschäftigt haben. Die Auswahl der im Weiteren vorgestellten Zugänge soll die Bandbreite der möglichen Perspektiven sowie der herangezogenen Kriterien aufzeigen.

Laur-Ernst unterscheidet anhand der Kategorien Angebot und Nachfrage lediglich zwischen zwei Formen des Lernens – formalisiertem und informellem Lernen.[218]

Formalisiertes Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es prinzipiell angebotsorientiert ist und in zwei abgrenzbaren Kontexten geschieht. Zum einen findet es in anerkannten Institutionen des (Berufs-)Bildungssystems statt, die staatlichen Standards folgen, und zum anderen auf dem freien Bildungsmarkt, wobei regionale, sektorielle, träger- oder betriebsspezifische Standards zur Anwendung kommen.[219] Beide Formen institutionalisierter Bildungsangebote folgen bestimmten organisatorischen Regeln und didaktischen Konzepten. Lernziele sind in Form von Curricula formuliert; Inhalte, Methoden, Ablauf sowie Zeit und Ort des Lehr-Lernprozesses sind geplant. Es liegen objektivierte Lernergebnisse vor, die explizit benannt werden können. Der Lehr-/Lernprozess läuft ziel- und standardorientiert ab.[220] Zudem ist formalisiertes Lernen durch ein geregeltes Prüfungsverfahren gekennzeichnet. Dabei wird zumindest eine Bescheinigung, oftmals aber auch ein landesweit gel-

216 Vgl. Dohmen (2001).
217 Vgl. Dohmen (2001), S. 18 ff.
218 Vgl. Laur-Ernst (2001).
219 Letztere zeichnen sich in der Regel durch eine begrenzte Gültigkeit und Verwertbarkeit aus.
220 Vgl. Laur-Ernst (2001).

tendes Zertifikat oder gar ein Diplom verliehen.[221] Diese besitzen eine hohe Arbeitsmarktrelevanz und gewähren gleichzeitig Zugang zu weiteren Bildungsgängen. Wird ein Bildungsangebot auf dem freien Markt bereitgestellt, so hängt dessen Wert u. a. von der Reputation, der Glaubwürdigkeit und der Marktposition des Anbieters ab.[222]

In Abgrenzung zum formalen Lernen gründet informelles Lernen nach Laur-Ernst auf einer individuellen Nachfrage, d. h., es wird vom Individuum selbst initiiert. Informelles Lernen findet intentional und bewusst aufgrund persönlicher Zielsetzungen oder zur Überwindung eines Kompetenzdefizits statt, oder aber es ereignet sich inzidentell, unbewusst und beiläufig, indem man lernt, ohne dies selbst wahrzunehmen. Die Grenzen zwischen diesen beiden Möglichkeiten des Lernens verschwimmen nach dem Verständnis von Laur-Ernst. Zudem sind die Lernergebnisse oft unbewusst als sogenanntes implizites Wissen vorhanden, das kaum verbalisiert werden kann.[223] Hierzu ist anzumerken, dass die Intentionalität in diesem Verständnis informellen Lernens unbestimmt bleibt. Einerseits wird informelles Lernen durch eine Nachfrage des Individuums charakterisiert, andererseits kann es auch unbewusst stattfinden. Dies führt zu Widersprüchen. Zudem muss grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass es schwierig ist, die Intentionalität als Abgrenzungskriterium heranzuziehen. Dies ist für das Individuum selbst sowie für andere oft schwer in Erinnerung zu bringen.

Im Rahmen des selbstgesteuerten beabsichtigten Lernens trifft das Individuum die Auswahl der Lerngegenstände und -ziele selbst. Im anderen Fall findet das Lernen eher ‚en passant' statt, indem das Individuum aus bestimmten Situationen bestimmte Informationen selektiert, ohne sich dessen bewusst zu sein. Die Erfahrungen, Beobachtungen sowie das intentional oder unbewusst aufgenommene Wissen werden entsprechend der persönlichen Kompetenzstandes, der subjektiven Motivationslage und der vorhandenen kognitiven Muster verarbeitet, reflektiert und verwendet. Die Ergebnisse derartiger informeller Lernprozesse sind stark mit der eigenen Persönlichkeit verbunden. Dies stellt jedoch nicht in Abrede, dass die so erworbenen Kompetenzen nicht objektivierten Standards entsprechen können und somit abprüfbar sind.[224]

Laur-Ernst weist darauf hin, dass die von ihr getroffene Unterscheidung zwischen institutionellem Angebot in Verbindung mit professionell geplanten und organisierten Bildungsgängen und individueller Nachfrage aus einem persönlichen

221 Auf die Differenzierung des Zertifikatsbegriffes wird insgesamt in Kapitel 3.3 und insbesondere in Kapitel 3.3.3 näher eingegangen.

222 Nicht staatliche Angebote gewähren zwar zumeist keinen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen, sie genießen jedoch oftmals eine beachtliche Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt.

223 Vgl. Laur-Ernst (2001).

224 Vgl. Laur-Ernst (2001), o. S.

Lernbedürfnis heraus nicht einfach mit der Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen gleichgesetzt werden kann.[225] Sie bezieht ihre Begrifflichkeiten und die in der europäischen Diskussion geläufigen Begriffe aufeinander. Die Kategorie institutionelles Angebot nach Laur-Ernst entspricht demnach dem europäischen Verständnis einer formalen Qualifizierung. Alle anderen Lernmöglichkeiten auf dem freien Bildungsmarkt sind entsprechend den von der Europäischen Kommission ausgewiesenen Kategorien des non-formalen und informellen Lernens zuzuordnen.[226]

Der Ansatz von Laur-Ernst verdeutlicht die Subjektbezogenheit des informellen Lernens durch das Charakteristikum der Nachfrageinduziertheit besonders deutlich. Dagegen stellt der Ansatz von Erpenbeck den Bezug des Individuums zu den jeweiligen Bildungsorganisationen in den Fokus.[227]

Erpenbeck differenziert zunächst zwischen institutionellem und organisationellem Lernen auf der einen und Lernen für den Arbeitsprozess und im Arbeitsprozess auf der anderen Seite. Das erstgenannte Lernen umfasst demnach den Bereich, welcher die Anregung und Durchführung von Lernprozessen in Institutionen und Organisationen betrachtet. Es wird formell[228] gelernt und formelles Wissen vermittelt.[229] Dabei ist jedoch nicht lediglich die Stellung des lernenden Subjektes gegenüber der Institution bzw. dem korporativen Subjekt wichtig. Vielmehr ist die Position des Subjektes S_i und des durch dieses erworbenen Wissens $W(S_i)$ im Verhältnis zum institutionell oder organisationell gewünschten Wissen $W^{inst.}$, was zur für das Subjekt formulierten Lernzielvorgabe $W^{inst.}(S_i)$ führt. Hier bezieht sich Erpenbeck auf Dohmen, der formales Lernen in diesem Zusammenhang als „ein von Bildungsinstitutionen veranstaltetes, planmäßiges strukturiertes Lernen, das zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt“[230], charakterisiert. Zentrales Merkmal ist in diesem Fall, dass die Differenz Δ zwischen institutioneller Zielvorgabe und tatsächlichem Wissen des Subjektes eine zu charakterisierende zertifizierende Schwelle Z nicht überschreitet, d. h. dieser entspricht oder sie unterschreitet. Dies lässt sich formell so ausdrücken:

$$\Delta\,[W^{inst.}(S_i) - W(S_i)] < Z \text{ (formelles Lernen)}^{231}$$

Für den Arbeitsprozess und im Arbeitsprozess wird nach dem Verständnis von Erpenbeck anders gelernt. Da hier Einrichtungen jenseits des formalen Bildungs-

225 Vgl. ebenda.
226 Vgl. hierzu Europäische Kommission (2000).
227 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 28 ff.
228 Hier sei darauf hingewiesen, dass einige Autoren von formalem Lernen sprechen, während andere dieses als formelles Lernen bezeichnen.
229 Charakteristischerweise zählen zu diesem Bereich das Lernen in Schulen, Hochschulen, Universitäten, Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Beratungseinrichtungen. Vgl. hierzu auch Straka (2000) sowie Livingstone (1999).
230 Dohmen (1996).
231 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 28 f.

systems bestimmte Bildungsformen einsetzen, gibt es keine Vorgaben $W^{inst.}(S_i)$. Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs des Subjektes ist hier zwar ebenfalls vorhanden, lässt sich jedoch nicht durch ein $W^{inst.}(S_i)$ vergleichbar bemessen. Daher führt das aus diesen Prozessen resultierende Lernen nicht zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten.[232] Formell ausgedrückt fehlt die institutionelle Wissensvorgabe für das Subjekt $W^{inst.}(S_i)$, wobei sich der Lerneffekt des Subjektes in Form einer Wissenszunahme in einem Zeitintervall $(t_2 - t_1)$ dennoch planen und messen lässt. Dies sieht dann formell wie folgt aus:

$\neg W^{inst.}(S_i)$; $W(S_i)_{t1} < W(S_i)_{t2}$ (non-formelles Lernen)[233]

Innerhalb des Arbeitsprozesses selbst wird in Kommunikations- und Handlungsprozessen sowie aus Erfahrungen gelernt. Das Lernen findet „unter Bedingungen jenseits von Bildungseinrichtungen“[234] statt und „außerhalb der Lernangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren“[235]. Wichtig ist auch hier wieder die Position des Subjektes S_i im Verhältnis zum erzielten Wissen. Es gibt jedoch in diesem Fall weder institutionelle Wissensvorgaben $W^{inst.}(S_i)$ noch kann das zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten vorhandene Wissen direkt miteinander verglichen werden $(W(S_i)_{t1} < W(S_i)_{t2})$. Das Subjekt kann in diesem Fall lediglich die Ergebnisse seines Handelns zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten $E(S_i)_{t1;}$ $E(S_i)_{t2}$ miteinander vergleichen und daraus Rückschlüsse im Hinblick auf seinen Wissenszuwachs ziehen. Formell lässt sich dies so darstellen:

$\neg W^{inst.}(S_i)$; $E(S_i)_{t1} < E(S_i)_{t2} \rightarrow W(S_i)_{t1} < W(S_i)_{t2}$ (informelles Lernen)[236]

Entsprechend der obigen Ausführungen nimmt Erpenbeck Bezug auf die Definition informellen Lernens von Livingstone[237]: „Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden. Dies ist ein Schlüsselkriterium bzw. die Regel zur Unterscheidung zwischen informellem Lernen und allen anderen Alltagsaktivitäten.“[238] Dieser Auffassung schließt sich Erpenbeck an, indem er die Möglichkeit der Aufstellung einer Relation $E(S_i)_{t1} < E(S_i)_{t2}$ als ein Schlüsselkriterium

232 Vgl. auch Dohmen (1996), S. 29.
233 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 29.
234 Straka (2000), S. 22.
235 Livingstone (1999), S. 68.
236 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 30.
237 Auf den Ansatz von Livingstone zur Unterscheidung von Lernformen wird im Weiteren noch ausführlicher eingegangen.
238 Livingstone (1999), S. 68. Der Ansatz von Livingstone wird in Kapitel 3.1.2.2 vorgestellt.

der Abgrenzung zwischen informellem Lernen gegenüber formellem und non-formellem Lernen herausstellt. Allerdings stellt er infrage, ob es sinnvoll ist, dieses Kriterium an die subjektive Wahrnehmung dieser Relation zu binden. Ebenso scheint die Möglichkeit zu bestehen, dass ein externer Beobachter die Handlungsergebnisse beobachtet und eine entsprechende Bewertung des Lernfortschritts vornimmt.[239] Hierzu sei angemerkt, dass die Lernenden in diesem Verständnis ihre Aktivitäten rückblickend als Wissenserwerb einstufen, ebenso wie dies externe Beobachter rückblickend tun.

Gnahs Verständnis der Begriffe formalen, non-formalen und informellen Lernens zielt insbesondere auf die Kriterien Intentionalität und Lernkontext ab.[240] Da sich seine Definitionen des formalen, non-formalen und informellen Lernen im Ergebnis weitgehend mit den beiden zuvor erläuterten Ansätzen decken, sollen hier vornehmlich die Begriffe Sozialisation und Lernen ‚en passant' konkretisiert werden. Gnahs unterscheidet neben formalem, non-formalem und informellem Lernen zwei weitere Aneignungsarten, die Sozialisation sowie das sogenannte Lernen ‚en passant'.[241] Formales Lernen ist vor allem auf den Erwerb von Abschlüssen und Berechtigungen gerichtet, während nicht formales Lernen in erster Linie Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die im Berufs- und Privatleben genutzt werden, wobei hiermit eher selten Berechtigungen verbunden sind. Beim informellen Lernen handelt es sich schließlich um die intentionale Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb (fremd-)organisierter Kontexte stattfindet. Schließlich zeichnet sich das Lernen ‚en passant' dadurch aus, dass Kenntnisse und Fertigkeiten beiläufig, nicht intentional und oftmals unbewusst erlernt werden.[242] Nach dem Verständnis von Gnahs beeinflusst die Sozialisation in erster Linie Dispositionen, Werte und Haltungen. Zur Charakterisierung des Sozialisationsbegriffs nimmt Gnahs Bezug auf Feldmann, welcher Sozialisation als Prozess, „durch den Individuen im Umgang mit anderen Individuen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, indem sie Normen und Werte der Gesellschaft kennenlernen und teilweise verinnerlichen und zentrale Rollen (z. B. Geschlechts-, Alters- und Berufsrollen) spielen lernen"[243], charakterisiert. Neben der Vermittlung von Werten und Dispositionen liefert die Sozialisation darüber hinaus kognitives und motorisches Rüstzeug für die heranwachsende Persönlichkeit.[244] Gnahs weist hinsichtlich des nicht formalen Lernens darauf hin, dass in diesem Fall in der Regel ebenso wie beim formalen Lernen

239 Vgl. Erpenbeck (2003), S. 30.
240 Vgl. Gnahs (2007).
241 Vgl. Gnahs (2007), S. 31 f.
242 Gnahs weist darauf hin, dass er diese fünf Kategorien als analytische Kategorien versteht, welche sich wechselseitig überlappen und nicht immer trennscharf voneinander zu isolieren sind. Vgl. Gnahs (2007), S. 31 f.
243 Feldmann (2006), S. 239.
244 Vgl. Gnahs (2007), S. 34.

speziell ausgebildetes Personal eingesetzt wird. Die Dauer nicht formaler Bildungsmaßnahmen ist jedoch in der Regel kürzer als die formaler.[245] Davon unterscheidet sich das informelle Lernen wiederum durch den Grad der Organisiertheit. Es findet in keinem speziell für Lernzwecke reservierten Rahmen statt und wird nicht durch speziell ausgebildetes Personal angeleitet oder begleitet, gleichwohl es ebenso wie formales und nicht formales Lernen intentional ist.[246] Das Lernen ‚en passant' oder auch implizites Lernen definiert Gnahs als „nicht intentionales, unbewusstes und nicht verbalisierbares Lernen"[247]. Seine Entwicklung findet in erster Linie in Handlungs- und Lebenszusammenhängen statt, in denen der Kompetenzzuwachs im Hintergrund steht und in erster Linie situative Reaktions- und Handlungsmuster gefragt sind.[248] Lernen ‚en passant' erfolgt unsystematisch und unstrukturiert – positiv formuliert ist es ganzheitlich und komplex.[249] Der handelnden Person ist das Lernen nicht bewusst, und der Lernprozess kann auch nachträglich nur sehr schwer zeitlich eingeordnet und identifiziert werden. Damit weist das Lernen ‚en passant' eine große Nähe zum Begriff der Sozialisation auf.[250]

Die drei vorgestellten Ansätze zur Unterscheidung von Lernformen zeichnen sich durch unterschiedliche Zugänge aus. Während Laur-Ernst auf den Kontext des Bildungsmarktes fokussiert, entwickelt Erpenbeck ein an formalen Kriterien orientiertes Modell. Die von Gnahs vorgenommene Begriffsabgrenzung ist sehr differenziert, während Laur-Ernst lediglich zwei Begriffe voneinander unterscheidet. Gleichwohl die drei Ansätze sich sowohl in ihren Bezugspunkten als auch in der vorgenommenen begrifflichen Differenzierung unterscheiden, zeigt sich dennoch, dass in allen Ansätzen ähnliche Kriterien zur Abgrenzung der Lernformen herangezogen werden. Dies sind insbesondere der Grad der Organisiertheit und Systematik des Lernens, die Intentionalität des Lernprozesses, die Objektivierbarkeit und Prüfbarkeit der Lernergebnisse sowie der Nutzen bzw. die Verwertbarkeit der Lernergebnisse.

3.1.2.2 Internationale Ansätze zur Differenzierung von Lernformen

Die nationalen Ansätze weisen teilweise bereits Bezüge zu internationalen Modellen und Definitionen auf und aus. Für diese Untersuchung sind speziell die auf europäischer Ebene entwickelten Begriffsbestimmungen und Konzepte bedeutsam, da hier

245 Hierzu ist anzumerken, dass die Spannbreite bei non-formalen Bildungsmaßnahmen von wenigen Stunden bis zu Jahren reicht. Vgl. Gnahs (2007), S. 37.
246 Vgl. Gnahs (2007), S. 38 f.
247 Gnahs (2007), S. 39.
248 Vgl. Dohmen (2001), S. 34.
249 In manchen Situationen ermöglicht es ein besseres Erfassen und Einfinden in komplexe Situationen, als es der Rückgriff auf feststehende Regeln und ungeeignete Begriffe im Rahmen einer rationalen Analyse tut. Vgl. Dohmen (2001), S. 35.
250 Vgl. Gnahs (2007), S. 40.