

Markus Bretschneider

Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf>

Online veröffentlicht am: 29.05.2007

Stand Informationen: 13.06.2006

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Abstract

Markus Bretschneider (2006): Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung

Ausgangspunkt des Beitrags ist eine Betrachtung der Begriffe „Weiterbildung“ und „Kompetenzentwicklung“. Darüber hinaus wird unter Bezug auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen das Leitbild des „Lebenslangen Lernens“ in seiner bildungspolitischen Bedeutung näher beleuchtet und auf ausgewählte Beispiele aus der europäischen Bildungspraxis Bezug genommen. Zentrale Annahme ist, dass eine Kompetenzentwicklung als integrativer Bestandteil von Weiterbildung auf Basis einer systematischen Kompetenzerfassung erfolgen sollte. Dabei gilt es, formale, non-formale und informelle Lernprozesse in beruflichen, aber auch in außerberuflichen Kontexten gleichermaßen zu berücksichtigen. Vorgestellt werden in diesem Zusammenhang die Befunde einer explorativen Studie zu Kompetenzportfolios in Deutschland. Abschließend wird der besondere Stellenwert von qualifizierter Begleitung und Beratung bei der Kompetenzentwicklung thematisiert.

Autor

Markus Bretschneider ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIE im Programm Lehren und Lernen und Vorstandsreferent.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
„Weiterbildung“ und „Kompetenzentwicklung“ – Begriffsverständnis.....	5
Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernfeldern mit unterschiedlichen Lernformen	6
Berufliche und außerberufliche Kompetenzentwicklung	8
Gesellschaftliche Anerkennung von Kompetenzen	10
durch Weiterbildungspässe	10
Kompetenzentwicklung und Begleitung/Beratung	11
Fazit.....	12
Literaturverzeichnis	13

Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung

Einleitung

In der vom Europäischen Rat im März 2000 verabschiedeten Lissabon-Strategie wird das Ziel formuliert, Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (vgl. Europäisches Parlament 2000). Die Realität hat dieses ehrgeizige Vorhaben offenbar frühzeitig eingeholt, sodass inzwischen „nur noch“ die Schaffung von mehr und qualifizierterer Beschäftigung als vorrangiges Ziel formuliert wird (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2005). Davon unbenommen wächst die Bedeutung von Wissen als Standortfaktor in den westlichen Industriegesellschaften weiter, wobei den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung weiterhin eine Schlüsselrolle zur Bewältigung der damit verbundenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen und damit auch zur Erreichung dieses modifizierten Zieles zukommt. „Der Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft ist mit einem grundlegenden Wandel von Formen und Strukturen von Erwerbstätigkeit verbunden“ (KomNetz 2001, S. 5). Der Wandel an sich ist dabei keine neue Erscheinung, neu ist vielmehr die Geschwindigkeit, mit der er sich vollzieht. Veränderte Rahmenbedingungen wie internationaler Wettbewerb, Technisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt und damit verbundenes selbstorganisiertes beziehungsweise selbstgesteuertes Lernen erfordern immer mehr Flexibilität von Beschäftigten und Betrieben. In diesem Zusammenhang gerät auch das deutsche Berufsbildungssystem unter Druck. So wird beispielsweise die Frage aufgeworfen, ob die Beruflichkeit der Ware Arbeitskraft als ein fixes, den sozialen Status sicherndes Moment zunehmend obsolet wird (vgl. Severing 2006, S. 24). Da das in einer beruflichen Erstausbildung erworbene Wissen häufig nur noch die Grundlage für den Einstieg in den Arbeitsmarkt darstellt und dabei erworbenes Wissen nicht mehr für ein ganzes Berufsleben ausreicht, sind Individuen immer stärker gefordert, ihre Erwerbsbiographie möglichst vorausschauend zu gestalten. Gemeinsam mit der wachsenden Bedeutungszuschreibung von Weiterbildung rücken dabei individuelle Kompetenzen und deren Entwicklung sowie unterschiedliche Orte des Kompetenzerwerbs zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Ausgehend von einer Klärung des Begriffes „Kompetenzentwicklung“ wird in diesem Beitrag der Blick zunächst auf das Leitbild einer veränderten Lernarchitektur unter dem Dach des lebenslangen Lernens gerichtet. Dabei werden vor allem die europäische und deutsche Bildungspolitik und Bildungspraxis im Hinblick auf die (An)Erkennung informellen Lernens betrachtet. Anknüpfend daran werden knapp die Felder der beruflichen und außerberuflichen Kompetenzentwicklung angerissen. Hier wird vor allem der Frage nachgegangen, wie erwerbstätige und nicht erwerbstätige Personen mit sich zunehmend auflösenden Normalerwerbsbiographien umgehen können. Diesbezüglich gewinnen Kompetenz-Portfolios in jüngster Vergangenheit an Bedeutung. Vorgestellt werden die Ergebnisse einer explorativen Untersuchung über Weiterbildungspässe in Deutschland und es wird die Bedeutung von Kompetenzerfassung als Grundlage einer systematischen Kompetenzentwicklung verdeutlicht. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Verknüpfung von Selbst- und Fremdbewertung gerichtet. Schließlich werden die veränderten Anforderungen an Beratende und Lehrende im Zusammenhang mit individueller Kompetenzentwicklung thematisiert.

„Weiterbildung“ und „Kompetenzentwicklung“ – Begriffsverständnis

Die zentrale Definition des Begriffes „Weiterbildung“ wurde im Jahr 1970 vom Deutschen Bildungsrat getroffen. Demnach ist sie als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ definiert (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Diese Definition lässt sich auch heute, also gut 35 Jahre später, noch verwenden. Inzwischen hat sich deren Bedeutungshof jedoch gewandelt. Während in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts beim Gedanken an „organisiertes Lernen“ vor allem fremdorganisiertes Lernen im Mittelpunkt stand, so ist inzwischen ergänzend selbstorganisiertes Lernen hinzugetreten. Wie damals, so wird auch heute – diesmal im Koalitionsvertrag der Bundesregierung – der Ausbau der Weiterbildung zur vierten Säule des Bildungssystems mittelfristig in Aussicht gestellt (vgl. CDU Deutschlands, CSU Deutschlands, SPD Deutschlands 2005, S. 43). Diese Veränderung ist Teil eines umfassenderen Perspektivwechsels, der sich unter anderem in einem Wechsel von der objektiven Beschreibung beruflicher Tätigkeitsanforderungen zur Bewertung einer erfolgreichen Bewältigung ebendieser Anforderungen zeigt, ein Perspektivwechsel von Qualifikationen zu Kompetenzen und damit zu Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung. Kompetenzen können als „Summe bzw. Einheit von Wissensbeständen und der Anwendungsfähigkeit dieses Wissens“ (Bernien 1997, S. 24) und

weiter als Dispositionen vorhandener Selbstorganisationspotenziale eines Individuums (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. XI) verstanden werden. Erforderlich wird diese Fähigkeit zur Selbstorganisation vor dem Hintergrund zunehmend zieloffener Handlungssituationen, die eine aktive individuelle Ausgestaltung erforderlich machen (vgl. ebenda, S. XV). Leitende Vorstellung für ein Handeln unter derartigen Rahmenbedingungen ist eine reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses. „Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung und Durchführung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (KomNetz 2001, S. 30). Kompetenzentwicklung ist dabei ein Baustein in einer Gesamtstrategie für lebenslanges Lernen und in allen Lebensphasen mit jeweils unterschiedlichen Inhalten von Bedeutung (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004).

Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernfeldern mit unterschiedlichen Lernformen

Einen möglichen Strukturierungsansatz für die unterschiedlichen Felder, in denen Kompetenzen erworben und entwickelt werden können, stellt das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“¹ dar. Darunter sind verschiedene Programmbereiche gefasst, welche unterschiedliche Lernkontexte fokussieren. Im Einzelnen handelt es sich dabei unter anderem um das

- Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – LiWE (Erprobung und Analyse von Möglichkeiten für selbst organisierte Lernprozesse und Kompetenzentwicklung in auch fremdorganisierten Lernkontexten),
- Lernen im Prozess der Arbeit – LiPA (Unterstützung von Projekten zu praktischen, methodischen und theoretischen Problemlösungen in der Förderung von Kompetenzentwicklung in der Arbeit) und das
- Lernen im sozialen Umfeld – LiSU (Beschreibung und Begründung, welche außerhalb von Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen anzutreffenden Lernpotenziale für die Kompetenzentwicklung in beruflichen und berufsrelevanten Tätigkeitsbereichen und -strukturen bewusst und effektiv genutzt und entwickelt werden können).

Individuelle Kompetenzen werden also nicht nur in formalen und non-formalen Kontexten, sondern ebenso auf informellem Wege erworben und entwickelt. Diese drei Lernformen

¹ http://www.abwf.de/main/programm/frame_html

werden im Folgenden kurz beschrieben (vgl. hierzu Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 146).

Informelle Lernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie vom Individuum selbst organisiert werden. Ein solches Lernen kann sich ‚en passant‘, also nebenbei ergeben und ist dann weder Absicht noch Ziel des Handelns, darüber hinaus können darunter aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen verstanden werden, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen, und bei denen informelle Wege eingeschlagen werden. Dieses Lernen findet in allen Lebenszusammenhängen, im Prozess der Arbeit wie auch im Privaten, im Familien- und Freundeskreis wie auch im ehrenamtlichen Rahmen statt, und mündet üblicherweise nicht in ein Zertifikat.

Im Gegensatz dazu werden formale und non-formale Lernprozesse fremdorganisiert, das heißt Lernorte, Lernzeiten und Lerninhalte werden nicht durch das Individuum bestimmt. Non-formales Lernen bezieht sich dabei auf institutionalisierte Lernwege, die nicht zu einem staatlich anerkannten Zertifikat wie im schulischen oder hochschulischen Bereich führen. Dies ist das Kennzeichen formalen Lernens. Die Zertifizierung ist eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert, outputorientiert und an fachlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche. In diesem Rahmen erworbene Zertifikate sind typischer Weise Schulzeugnisse, Diplome, berufliche Abschlusszeugnisse oder Sprachzertifikate.

Im Zusammenhang mit der Individualisierung und Selbstorganisation von Lernprozessen wird gerade dem informellen Lernen eine wachsende Bedeutung zugeschrieben, da es die jenseits von Qualifikationen liegenden Kompetenzen sichtbar machen kann und eine ganzheitlichere Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht. Betrachtet man bildungspolitische Dokumente der Europäischen Union (vgl. Bretschneider 2004), so lassen sich mindestens folgende Aspekte festhalten:

- Formales und nicht-formales bzw. informelles Lernen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern stehen in einem Ergänzungsverhältnis.
- Verfahren zur Erkennung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens konkretisieren und konsolidieren sich zunehmend.
- Ansätze zur Erfassung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens tragen der Logik lokaler, regionaler, sektoraler oder einzelstaatlicher Besonderheiten Rechnung.
- Es gibt keinen Königsweg für den Umgang mit nicht-formalem und informellem Lernen.

- Die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens ist vorrangig auf arbeitsmarktbezogene Verwertbarkeit, also auf berufliche Kontexte ausgerichtet.

Geht man der Frage nach, wieweit eine Anerkennung, insbesondere auf informellem Weg entwickelter Kompetenzen, stattfindet, so lässt sich zunächst festhalten, dass es diesbezüglich in Europa vielfältige Ansätze gibt (vgl. Björnavold 2000). Im Allgemeinen bewegen sie sich auf der Grundlage rechtlicher Regelungen und ermöglichen eine Zulassung zu Prüfungen, die Anerkennung von Prüfungsteilen oder in einigen Fällen sogar den Erwerb eines beruflichen Ausbildungszertifikates allein durch die Dokumentation entsprechender Kompetenzen. Diese Möglichkeit existiert beispielsweise in Frankreich mit der „Validation des acquis professionnelles“ und die „Validation des acquis de l'expérience“ oder in der Schweiz mit einem neuen schweizerischen Berufsbildungsgesetz aus dem Jahr 2004, mit welchem eine so genannte Gleichwertigkeitsprüfung als Anerkennungsverfahren etabliert werden konnte. Derartige Möglichkeiten sind in der Bundesrepublik Deutschland nicht gegeben. Hier steht nicht die formale Anerkennung, sondern – abgesehen von quantitativ randständigen Ausnahmen wie der Externenprüfung oder der Immaturenprüfung – bislang die Erkennung informell erworbener Kompetenzen im Sinne einer Identifizierung im Mittelpunkt.

Berufliche und außerberufliche Kompetenzentwicklung

Wie bereits erwähnt, wird im Koalitionsvertrag der Bundesregierung der Ausbau des Weiterbildungssystems zur vierten Säule im Bildungssystem als Ziel formuliert. Beruflich orientierter Weiterbildung kommt dabei eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Betrachtet man die Beteiligung an (fremdorganisierter) beruflicher Weiterbildung zwischen den Jahren 1979 und 2003, so zeigt sich ein stetiges Wachstum mit einem sprunghaften Anstieg Ende der 1990er Jahre und einem Gipfel im Jahr 1997 mit einer Beteiligungsquote von 26 Prozent. Bis zum Jahr 2003 ist dann allerdings ein Rückgang um vier Prozentpunkte zu verzeichnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 21). Diese Entwicklung wird unter anderem auf den Rückgang von SGB III-geförderten Maßnahmen in den neuen Bundesländern zurückgeführt. Fasst man (fremdorganisierte) berufliche und allgemeine Weiterbildung zusammen, so zeigt sich zu den oben genannten Zeitpunkten ein Maximum von 48%, das dann auf 41% absinkt (vgl. ebenda, S. 13). Ergänzend werden auch informelle Lernprozesse untersucht. Hier wird deutlich, „dass die Reichweite der informellen Arten des beruflichen Kenntniserwerbs [mit rund 61% der Erwerbstätigen im Jahr 2003] wesentlich höher ist als die Beteiligung an formal-organisierten Lehrgängen oder Kursen zur beruflichen Weiterbildung“ (ebenda, S. 57). Informelles berufliches Lernen kann als Unterweisung oder

Anlernen am Arbeitsplatz, Teilnahme an Qualitätszirkeln oder Coaching in Erscheinung treten und ist insgesamt sehr breit gefächert (vgl. ebenda, S. 52).

Im Hinblick auf die gezielte Förderung individueller Kompetenzentwicklung steht dabei die Schaffung von Möglichkeits- oder Gelegenheitsstrukturen im Mittelpunkt, das heißt die Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen. Als notwendige Voraussetzungen werden in der Literatur verschiedene Faktoren beschrieben (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, Franke/Kleinschmitt 1987 oder Frieling et al. 2001). Ein wichtiger Aspekt ist zunächst die Selbstständigkeit bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben, auch und gerade im Sinne der Selbststeuerung oder Selbstorganisation von Arbeits- und Lernprozessen. Von Bedeutung ist hierbei die Verknüpfung individueller Lernprozesse mit sozialen Austauschprozessen. Kommunikation und Feedback in Gruppenkontexten unterstützen die Kompetenzentwicklung. Weitere Aspekte beziehen sich auf die Arbeitsaufgabe. Hier sind zunächst Aufgabenvielfalt und die mit der Bewältigung dieser Aufgaben verbundenen Herausforderungen für den Einzelnen zu nennen. Möglichst umfassende Aufgaben und Freiheitsgrade in der Problemlösung bieten bessere Voraussetzungen als die Ausführung gleichförmiger Tätigkeiten. Bezogen auf die Rahmenbedingungen sind die Entwicklung und Etablierung von Lernkonzepten mit einer entsprechenden Lerninfrastruktur, die Begleitung, Beratung und das Coaching beruflicher Entwicklungen sowie nicht zuletzt angemessene zeitliche und finanzielle Ressourcen förderlich.

Kompetenzen werden aber auch in außerberuflichen Zusammenhängen erworben. Die Erkenntnis, dass Lernprozessen außerhalb fremdorganisierter Kontexte, also informellen Lernprozessen, ein hoher Stellenwert zuzurechnen ist, ist nicht neu. So wurde der Anteil des informellen Lernens am menschlichen Lernen von der „Faure-Kommission“ der UNESCO Anfang der 1970er Jahre mit etwa 70 Prozent beziffert (vgl. Faure et al. 1973). Anforderungen und Belastungen im sozialen Umfeld sind dabei durchaus mit beruflichen Anforderungsprofilen vergleichbar, beispielsweise im Rahmen von ehrenamtlichen oder Familientätigkeiten (vgl. etwa KAB Süddeutscher Verband/Deutsches Jugendinstitut 2000, S. 5). Erworben werden dabei vielfach überfachliche Kompetenzen, die im Vergleich zu fachlichen Kompetenzen zeitlich relativ überdauernd sind und damit die Chance bieten können, die eher schnell veraltenden fachlichen Kompetenzen selbstorganisiert zu erschließen oder zu aktualisieren. Insofern können das Lernen und der Kompetenzerwerb außerhalb beruflicher Kontexte zur Bewältigung beruflicher Anforderungen genutzt werden. Dabei ist allerdings einschränkend die Frage zu stellen, in welchem Umfang ein Transfer von Kompetenzen tatsächlich möglich ist, da das Agieren in beruflichen und außerberuflichen Kontexten von unterschiedlichen Handlungslogiken geprägt ist.

Gesellschaftliche Anerkennung von Kompetenzen durch Weiterbildungspässe

Wenngleich sich für den Umfang und die Bedeutung von Lernprozessen in außerberuflichen Kontexten allmählich eine Sensibilisierung vollzieht, fehlt in Deutschland jedoch häufig sowohl bei Arbeitnehmenden wie auch bei Arbeitgebenden ein entsprechendes Bewusstsein darüber. Dies gilt nicht zuletzt im Sinn einer Anerkennungskultur, die sich nicht allein auf ausgestellte Bescheinigungen und Zeugnisse bezieht, sondern eine gesellschaftliche Anerkennung des Werts von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft darstellt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 32).

In diesem Zusammenhang sind geeignete Nachweisformen als Beleg für derartige Kompetenzen als zentrale Voraussetzung für eine Anerkennung zu nennen. In Deutschland sind diesbezüglich in den vergangenen zehn Jahren eine Vielzahl von Instrumenten entstanden, die mit dem Begriff „Weiterbildungspass“ gekennzeichnet werden können. Darunter sind Dokumente zu verstehen, in denen Prozesse und Ergebnisse formalen, non-formalen und informellen Lernens im Kontext lebenslangen Lernens sichtbar gemacht werden. Im Rahmen des Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) wurde eine Machbarkeitsstudie erarbeitet, in der diese Passlandschaft erstmalig untersucht wurde (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2004). Dabei wurden folgende Charakteristika festgestellt:

- Weiterbildungspässe liegen in der Regel in Gestalt von Tätigkeitsbeschreibungen oder Veranstaltungsdokumentationen vor,
- elaborierte Verfahren zur Ermittlung von Kompetenzen in Weiterbildungspässen sind entsprechend die Ausnahme,
- die Erfassung erworbener Kompetenzen fokussiert vielfach auf einzelne gesellschaftliche Funktionsbereiche,
- eine umfassende biografisch-systematische Herangehensweise konnte nicht aufgefunden werden,
- der betriebliche Nutzen von Weiterbildungspässen wird in der Regel als Hauptzielrichtung formuliert; Evaluationen zeigen jedoch, dass dies in der Praxis kaum eingelöst wird,
- im Mittelpunkt steht eher eine summative als eine formative Evaluation erworbener Kompetenzen,
- begleitende Beratung bei der Sichtbarmachung von Kompetenzen findet in der Regel nicht statt.

Betrachtet man die – quantitativ von untergeordneter Bedeutung – komplexeren Verfahren, die als portfolioartige Ansätze bezeichnet werden können, im Hinblick auf die Art der Kompetenzbewertung, so ist festzustellen, dass es sich im Kern zunächst ausnahmslos um Selbsteinschätzungen handelt. Mithilfe einer detaillierten Betrachtung der eigenen Biographie soll sich der Einzelne im Rahmen eines Reflexionsprozesses ein geschärftes Bewusstsein über seine Kompetenzen verschaffen, um sich selbst sowie Dritten gegenüber dialogfähig zu machen. Durch das gezielte Einholen von Fremdeinschätzungen aus dem privaten oder beruflichen Umfeld sind diese Erkenntnisse dann zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Oder anders formuliert: Ausgehend von einer subjektiven Selbsteinschätzung, die mit einer Vielzahl von subjektiven Fremdeinschätzungen ver- und abgeglichen wird, sollen eine gewisse Objektivität und Aussagekraft erreicht werden. Insofern können Portfolio-Ansätze ein Ausgangspunkt für das Matching von Stellen- und Kompetenzprofilen, für dialogorientierte Mitarbeitergespräche oder Beurteilungen wie auch ein Element in Assessment-Centern oder Prüfungen sein.

Kompetenzentwicklung und Begleitung/Beratung

Eine zielgerichtete Entwicklung, in diesem Fall die Entwicklung von Kompetenzen, benötigt immer auch die bewusste Entscheidung für eine Richtung. In einer zunehmend unübersichtlichen Welt voller Möglichkeiten kann dabei jedoch leicht die Orientierung verloren gehen. Daraus resultiert ein zunehmender Bedarf an Begleitung und Beratung, sei es um grundlegende Hilfestellungen bei der persönlichen Orientierung zu erhalten, Bildungspfade innerhalb eines Tätigkeitsfelds oder einer Branche aufgezeigt oder ein ganz konkretes Bildungsangebot vermittelt zu bekommen (vgl. Bretschneider 2005). Kompetenzentwicklung ist daher nicht nur auf systematische Kompetenzerfassung, sondern ebenso auf begleitende Beratung angewiesen.

Im Sinne von Standards werden diesbezüglich beispielsweise der Einsatz qualifizierten Personals, angemessene Rahmenbedingungen, die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratung verbunden mit Transparenz des Beratungsprozesses empfohlen (vgl. Europäische Kommission 2004). Im Hinblick auf Teilnehmerorientierung und damit auf die Anforderungen für Beratende und Lehrende sind folgende Aspekte von Bedeutung (vgl. Klein/Reutter 2005):

- Biographiebezug (als systematische Berücksichtigung der individuellen Lebensgeschichte eines Individuums),
- Kompetenzorientierung (als Wechsel von der Defizit- zur Kompetenzorientierung zur Schaffung von Erfolgserlebnissen und Förderung der Motivation durch Fokussierung auf vorhandenes Wissen, Können und Wollen eines Individuums),

- Reflexionsorientierung (als Nachdenken über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, das Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Verbindung bringt),
- Lerninteressenorientierung (als Ausgangspunkt und Orientierung für die Gestaltung weiterer Lernschritte unter Bezugnahme auf die subjektiv gewünschte Gestaltung von Zukunft und damit als Beitrag zur Sicherstellung der Handlungsrelevanz getroffener Entscheidungen für weitere Lern- und Lebensschritte) sowie
- Sicherung lebens- und lernbiographischer Kontinuität (als Anbindung neuen Wissens an vorhandene Wissensstrukturen, die sich im Laufe des Lebens herausgebildet haben und eine auf die individuelle Lebenserfahrung aufbauende einzigartige Konstruktion darstellen, an die Beratung anknüpfen und inhaltlich stimmige Perspektiven ableiten muss).

Die Berücksichtigung dieser Prinzipien stellt einen möglichst hohen Nutzen für den Einzelnen sicher.

Fazit

Zugespitzt lassen sich folgende zentrale Aspekte der Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung festhalten:

- Kompetenzentwicklung verschafft individuelle Handlungsspielräume im Kontext gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungsprozesse,
- Kompetenzentwicklung ist ein integrativer Bestandteil von Weiterbildung,
- Kompetenzentwicklung benötigt Gelegenheitsstrukturen,
- Kompetenzentwicklung erfordert eine Anerkennungskultur,
- Kompetenzentwicklung setzt Kompetenzerfassung voraus,
- Kompetenzentwicklung benötigt qualifizierte Begleitung und Beratung.

Literaturverzeichnis

Letzter Zugriff auf alle Online-Quellen und Websites am 2. April 2007.

- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, S. 17-84
- Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of informal learning in Europe. Thessaloniki
- Bretschneider, Markus (2005): Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen. Eine Expertise im Rahmen des Projektes „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“. Hamburg
- Bretschneider, Markus (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Elemente der Europäischen Union. Bonn.
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2005: Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 115. Bonn
<http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/heft115.pdf>
- CDU Deutschlands, CSU Deutschlands, SPD Deutschlands (2005): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD. Rheinbach
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Erpenbeck, John/ Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Europäische Kommission (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft). Brüssel
- Europäisches Parlament (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 in Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Straßburg
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

- Faure, Edgar et al. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- Franke, Guido/Kleinschmitt, Manfred (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 65. Berlin, Bonn
- Frieling, Ekkehart et al. (2001): Lernförderliche Arbeitsplätze. In: QUEM-Report: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Heft 69. Berlin. S. 107-121
- KAB Süddeutscher Verband/Deutsches Jugendinstitut (2000): Die Kompetenzbilanz: Ein Instrument zur Optimierung betrieblicher Personalarbeit. München
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.) (2005): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. KOM (2001) 678.
- KomNetz (Hrsg.) (2001): Theoretischer Referenzrahmen des Projektes „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner“. Hamburg, S. 5
- Severing, Eckart (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1. Stuttgart, S. 15-29
- Schneider, Jörg/Spelten, Wolfram (2005): Reform der Lissabon-Strategie. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. Nr. 10/05
http://www.bundestag.de/bic/analysen/2005/2005_02_22.pdf