

Laura Flacke

Transnationale Kompetenzanerkennung

Anerkennung von im Ausland erworbenen
Fachkompetenzen in der Berufsbildung



PETER LANG
EDITION

1 Ausgangspunkt der Untersuchung

ERASMUS+ ging am 1. Januar 2014 an den Start und löst das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen von 2007 bis 2013 ab. Die großzügige Budgetausstattung des Programms für Bildung, Jugend und Sport der Europäischen Union in Höhe von rund 14,8 Milliarden Euro bis 2020 (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014) ist unter anderem ein Hinweis auf die hohe Bedeutsamkeit dieses Handlungsfeldes für die europäische Politik. Insbesondere soll durch finanzielle Förderungen die internationale Mobilitätsrate für Personen der allgemeinen und beruflichen Bildung gesteigert werden.

Die Beteiligung an internationaler Mobilität insbesondere während der Ausbildungszeit wird meist mit einer Verbesserung der Kompetenzen und der Beschäftigungsfähigkeit der TeilnehmerInnen¹ gleich gesetzt.

Eine aktuelle Hürde ist, wie die im Ausland erworbenen Kompetenzen sichtbar und dadurch auch anerkannt werden können. Dabei ist es unabhängig davon, ob die Förderung von fachlichen, sozialen oder personalen Kompetenzen vordergründig ist. Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung und Kompetenzanerkennung ist aktuell ein stark publiziertes Feld in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, speziell das Feld der transnationalen Anerkennung von Fachkompetenzen zu explorieren. Ausgehend von der Annahme, dass eine transparente Darstellung von im Ausland absolvierten Lernleistungen die Kompetenzanerkennung weiter voran bringt, befasst sich die Verfasserin mit konkreten Umsetzungsversuchen von transparenten Beschreibungen transnational angebotener Lerneinheiten.

Im Rahmen von zwei EU-geförderten Innovationstransferprojekten von 2008 bis 2012 haben unterschiedliche europäische Bildungseinrichtungen aus dem beruflichen Bereich unter der Leitung des Lehrstuhls für Pädagogik an der Technischen Universität München miteinander kooperiert. In dieser Zeit entstanden sieben dreiwöchige Module in vier europäischen Ländern in denen Auszubildende unterschiedlicher Nationalität gemeinsam in englischer Sprache unterrichtet worden sind. Am Ende jeder Lerneinheit erfolgte eine fachliche Prüfung durch die modulverantwortliche Bildungsinstitution, mit dem Ziel der inhaltlichen Anerkennung durch die entsendenden Einrichtungen. Um die Lernergebnisse

1 Das Binnen-I soll bei Bezeichnungen von Personengruppen explizit sowohl weibliche als auch männliche Gruppenangehörige in dieser Forschungsarbeit erkennbar machen.

und Inhalte der Module für alle Beteiligten verständlich zu machen, wurden bereits vorhandene sowie eigens entwickelte Instrumente der Transparenzförderung verwendet und evaluiert. Von besonderer Relevanz waren dabei die Formulierung von Lernergebnissen entsprechend ihres Anspruchsniveaus und deren Verortung in einer im Rahmen des Projekts entwickelten Taxonomie Tabelle. Für eine abschließende Beschreibung und Bewertung dieses Instruments wurden 27 ExpertInnen der beruflichen Bildung in Interviews anhand von Leitfäden befragt. Darüber hinaus wurde ihre Sichtweise auf aktuelle Anerkennungsprozesse festgehalten.

Die vorliegende Arbeit stellt ausführlich theoretische Grundlagen zur Kompetenzanerkennung mit Verweis auf europäische und nationale Entwicklungen der Bildungspolitik dar. Anschließend erfolgt eine detaillierte Deskription der Innovationstransferprojekte MOVET I (Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe) und MOVET II. Den theoretischen Zugang zum Untersuchungsfeld erweitert eine empirische Erhebung aus der Projektlaufzeit. Vor diesem Hintergrund diskutiert die Verfasserin den Einsatz der entwickelten und erprobten Taxonomie Tabelle als transparenzförderndes Instrument auf europäischer Ebene. Ergänzend zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn dieser Arbeit resümiert die Verfasserin aus ihrer Sicht als Projektkoordinatorin von MOVET I und MOVET II abschließend, welche praxisrelevanten Schlüsse sich aus den Projekterfahrungen für zukünftige transnationale Kooperationen ziehen lassen.

2 Theoretische Grundlagen

Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, die forschungsrelevanten Begrifflichkeiten und Instrumente zu erläutern. Insbesondere unter dem Gebrauch der Begriffe „Anerkennung“ und „Kompetenz“ existiert mittlerweile eine Vielzahl an Publikationen. Dies macht eine klare Darstellung des dieser Untersuchungsarbeit zugrundeliegenden Verständnisses notwendig. Im weiteren wird der aktuelle Stand der europäischen und nationalen Entwicklungen hinsichtlich ihrer Bemühungen einer europäischen Berufsbildungspolitik beschrieben, welche mit Hilfe von politischen Instrumenten wie EQR, DQR, ECVET, DECVET und EQAVET erreicht werden sollen. Zentral in der europäischen Berufsbildung ist aktuell auch die Diskussion um Lernergebnisse. Begriff und Konzept des Lernergebnisansatzes sollen vorgestellt werden. Abschließend ist es Ziel dieses Kapitels, das im Fokus dieser Untersuchungsarbeit stehende Instrument, die „Taxonomie Tabelle“, zu erläutern.

2.1 Zum Begriff Anerkennung

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Anerkennung ist vor allem augenscheinlich, dass in der Literatur ein differentes Verständnis davon existiert. Im Weiteren fällt auf, dass es eine mannigfaltige Begriffsvariation bzw. alternative Begriffe gibt. Zwar steht im Fokus dieser Forschungsarbeit die Anerkennung von Fachkompetenzen, welche auf dem formalen Weg erreicht werden, jedoch erfolgt die hier dargelegte Begriffserläuterung unabhängig vom Erwerbsweg. Grundsätzlich können Kompetenzen auf dem formalen, nicht-formalen und informellen Weg erworben werden. Dieses breite Spektrum soll im Folgenden Berücksichtigung finden.

Im regulären Sprachgebrauch ist eine synonyme oder unklar abgegrenzte Verwendung von Akkreditierung, Anrechnung, Bewertung, Validierung und Zertifizierung im Sinne von Anerkennung teilweise üblich. Betrachtet man zusätzlich diese Begriffe im Rahmen europäischer Bildungspolitik verkompliziert sich die Abgrenzung weiter. Dies ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass diese Termini in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich verwendet werden und selbst im nationalen Kontext meist eine uneinheitliche Verwendung vorherrscht (vgl. Käßlinger 2002, S. 3).

2.1.1 Begriffliche Abgrenzung zu Zertifizierung

Trotz kleiner Variationen in den unterschiedlichen Definitionen von Zertifizierung haben sie zumindest drei Elemente gemein: Ein Zertifikat ist ein formaler

Nachweis, der durch eine offizielle Stelle in schriftlicher Form ausgestellt wird (vgl. Käßplinger 2002, S. 3). Dabei steht aber nur teilweise der zertifizierte Inhalt im Vordergrund. Zeitgleich weist es Dauer und Reputation der ausstellenden Bildungsinstitution aus und damit den sozialisatorischen Kontext einer Person (vgl. Clement 2012, S. 324). So entsteht Vertrauen in ein Zertifikat nicht aus dem Zertifikat selbst, vielmehr ist Vertrauen gegenüber der ausstellenden Institution notwendig, um eine Zertifizierung sinnvoll, da allgemein anerkannt, zu machen. Vertrauen entwickelt sich dabei nicht zufällig, sondern resultiert aus positiven Erfahrungen. Die Standards, nach denen bewertet und validiert wird, sind dabei wesentliche Voraussetzung der transparenten Darstellung. Grundsätzlich agieren etablierte zertifikatsausstellende Institutionen transparent oder zumindest verlässlich und vorhersagbar über einen größeren Zeitraum. Häufig ist dabei das Vertrauen keine bewusste Entscheidung einzelner, sondern Ergebnis von unbewussten Kommunikations- und Aushandlungsprozessen (vgl. Clement 2012, S. 326). Die Leitideen der Einrichtung, ihre Verfahrensordnung und Leistungen sowie die umgebenden Kontrollmechanismen sind entscheidende Faktoren, wenn eine zertifikatsausstellende Einrichtung gesellschaftlich akzeptiert werden soll (vgl. Endress 2002, S. 59). Anders ausgedrückt ist eine Zertifizierung stets nur so viel wert, wie die ausstellende Institution gesellschaftliche Akzeptanz genießt. Dabei können die Institutionen staatliche Einrichtungen oder korporatistische Organisationen sein.

2.1.2 Begriffliche Abgrenzung zu Validierung

Im Gegensatz dazu hat die Validierung einen breiteren Blick auf Lernorte. Während zertifizierte Kompetenzen eng verflochten mit der jeweiligen formalen Bildungseinrichtung sind, können validierte Kompetenzen unabhängig vom formalen Bildungsweg betrachtet werden. Letztendlich können sie in Ausbildung, Beruf oder Freizeit erworben werden. Validierung bezieht sich neben dem formalen Weg somit auch auf den nicht-formalen und informellen Weg (vgl. Käßplinger 2002, S. 4). Dementsprechend kann auch eine Messung der Kompetenzen sich nicht auf feste Inhalte beziehen, da auf dem nicht-formalen und informellen Weg keine standardisierte Vermittlung von Inhalten existiert. Eine Prüfung muss daher vielmehr die Kompetenzen prozessorientiert auf ihre Tauglichkeit betrachten. Nach Käßplinger (2002) bezieht sich der Begriff Validierung auch auf den Prozess der Anerkennung, während sich der Begriff der Zertifizierung als eher ergebnisorientiert darstellt. Nach dem Glossar von Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung 2011, S. 201) muss für die Validierung von Lernergebnissen eine zuständige Stelle die Kennt-

nisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person gemäß festgelegter Kriterien bewerten. Diese Kriterien müssen den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen, um dann üblicherweise zu einer Zertifizierung zu führen.

Eine Validierung bestätigt folglich, dass aufgrund einer Untersuchung nachvollziehbare Qualitätsforderungen erfüllt sind. Es liegt ihr ein objektiver Nachweis zugrunde, der durch Beobachtung, Messung, Test oder andere Methoden erbracht wird.

2.1.3 Begriffliche Abgrenzung zu Akkreditierung

Ein weiterer Begriff, welcher häufig im Zusammenhang mit einer Anerkennung fällt, ist die Akkreditierung. Der Ursprung des Wortes ist lateinisch – von *accredere*: Glauben schenken. Der Begriff der Akkreditierung wird i. d. R. im Zusammenhang mit staatlichen Stellen oder staatlich beauftragten Stellen verwendet. Akkreditierungen gewähren meist den Zugang zu staatlichen Ausbildungsgängen. Wesentlicher Bestandteil von Akkreditierungen ist, dass sie nach transparenten und verlässlichen Standards und Verfahren durchgeführt werden. Sie dient als eines der Werkzeuge für externe Qualitätssicherung. Nach DIN EN ISO/IEC 17011:2005-02 ist Akkreditierung ein „Verfahren in dem eine maßgebliche Stelle formell anerkennt, dass eine Stelle oder Person kompetent ist, bestimmte Aufgaben auszuführen“ (Deutsches Institut für Normung 2005). Für den Deutschen Akkreditierungsrat, als zentrales Beschlussgremium zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, bezieht sich Akkreditierung auf die Anerkennung von Zertifizierungsstellen, nimmt somit die Metaebene zur Zertifizierung ein. Nach Cedefop ist die Akkreditierung eines Bildungs- oder Ausbildungsprogramms ein

„Qualitätssicherungsverfahren, in dessen Rahmen ein Programm der allgemeinen oder beruflichen Bildung einen akkreditierten Status erhält, der als Nachweis gilt, dass er von den zuständigen Rechtssetzungsorganen oder berufsständischen Organisationen genehmigt wurde, da es bestimmte festgelegte Standards erfüllt“ (Cedefop 2011, S. 10).

Eng verbunden mit dem Akkreditierungsbegriff ist das notwendige Vertrauen, das einer Organisation ausgesprochen wird. Um zwischen transnationalen Bildungspartnern gegenseitiges Vertrauen und damit verbunden eine enge Kooperation aufzubauen, muss eine transparente Arbeitsweise vorhanden sein. Die Zusammenarbeit von staatlichen, bzw. staatlich anerkannten Bildungsinstitutionen stellt von vorne herein einen Mindeststandard fest. Personen, die an angebotenen Lerneinheiten von offiziell akkreditierten Bildungsstellen teilnehmen, können sich daher einer guten Qualität sicher sein, sodass eine prinzipielle Anerkennung von transnational erworbenen Lernleistungen möglich ist.

2.1.4 Anrechnung vs. deutsches Berufskonzept

Häufig kommt es im allgemeinen Sprachgebrauch zur synonymen Verwendung der Begriffe Anerkennung und Anrechnung. Dies ist jedoch nicht korrekt, da eine Anrechnung stets erst dann erfolgen kann, wenn eine Kompetenz bereits anerkannt worden ist. Sie ist somit das Ergebnis einer Anerkennung, wenn beispielsweise eine Leistung nun tatsächlich einer Person zugeschrieben wird (vgl. Gutschow et al. 2010, S. 12f.). Übertragen auf das Bildungssystem liegt an diesem Punkt ein aktuell nicht überwindbares politisches Hindernis vor. Das deutsche Berufskonzept, insbesondere durch das duale System gekennzeichnet, ist durch sieben Merkmale geprägt: umfassende Berufskompetenz, Transparenz, Elastizität und Transferfähigkeit, Initiativkraft, Mobilität, tarif- und sozialrechtliche Absicherung und Gleichwertigkeit (vgl. Schelten 2010, S. 44). Eine umfassende Berufskompetenz kann nach deutschem Verständnis nur in einer mehrjährigen und zeitlich zusammenhängenden Ausbildung vermittelt werden. Eine Anrechnung von sogenannten Teilqualifikationen, z. B. in Form von dreiwöchigen Modulen, ist nicht vorgesehen. Autoren wie Euler und Severing sehen jedoch Vorteile von Modulen in der deutschsprachigen Diskussion:

„Ausbildungsbausteine, die übergreifend und standardisiert in allen Segmenten des Berufsbildungssystems gelten, sind ein Weg, um Übergänge zu erleichtern, die Verwertbarkeit von Teilqualifikationen zu sichern, die Flexibilität der betrieblichen Ausbildung zu erhöhen und die Steuerbarkeit des Gesamtsystems der Berufsbildung zu verbessern“ (Euler, Severing 2006, S. 12).

Außerdem sind die Chancen insbesondere hinsichtlich einer europäischen Berufsbildungspolitik nicht von der Hand zu weisen. Eine Modularisierung ermöglicht eine bessere internationale Vergleichbarkeit, sie erhöht die flexible Anpassung an betrieblichen Qualifikationsbedarf, sie wirkt sich kostenreduzierend aus und unterstützt die individuelle Förderung der Auszubildenden (vgl. Pilz 2009, S. 221). Dennoch ist die deutsche Moduldebatte keineswegs abgeschlossen, da bei tiefgehender Betrachtung einige Risiken und Hemmnisse vorhanden sind. Aktuell fehlt eine transparente und vergleichbare Darstellung von bestehenden Modulen auf europäischer Ebene. Es fehlen verlässliche Verfahren und Instrumente, um den Bedarf an Qualifikationen festzustellen sowie vermittelte Lernergebnisse zu prüfen. Insbesondere würde der Prüfungsaufwand, der von der jeweiligen modulanbietenden Institution gewährleistet werden muss, steigen (vgl. ebd., S. 175). Des Weiteren existiert bislang keine Möglichkeit, den hohen Steuerungs- und Koordinierungsbedarf, welcher die Aufgliederung von Berufen in Teilqualifikationen auslöst, auf nationaler oder europäischer Ebene zu verwalten. Im Rahmen der aktuellen Gegebenheiten ist eine Fortführung der

Moduldebatte sinnvoll. Im Rahmen dieser Arbeit liegt jedoch der Fokus bewusst auf der Anerkennung von Fachkompetenzen, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten in der Vorstufe der Anrechnung realisierbar sind. Durch den europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen sowie Kompetenzstandards, mit denen Kompetenzen unabhängig vom Lernort und Lerndauer nachgewiesen werden können, ist auch zum aktuellen Zeitpunkt eine europäische Öffnung im Berufsbildungssystem möglich. Siehe dazu Kapitel 2.3, in welchem der aktuelle Stand der europäischen und nationalen Entwicklungen beschrieben wird.

2.1.5 Begriffliche Abgrenzung zu Bewertung

Zur Schärfung des Anerkennungsterminus ist eine weitere begriffliche Abgrenzung zum Begriff der Bewertung hilfreich. Eine Bewertung ist ein Vorgang, um den Wert von etwas abzuschätzen. Durch ein festgelegtes Verfahren werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person bestimmt. Die Bewertung führt i. d. R. über die Validierung zur Zertifizierung (vgl. Cedefop 2011, S. 11). Kritisch an der Cedefop Definition anzumerken ist, dass die Bewertung im Prozess der Anerkennung der Validierung und Zertifizierung vorausgeht. Eine Bewertung führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer Anerkennung (vgl. Annen 2012, S. 136). Die UNESCO definiert Bewertung als die Summe der Methoden zur Beurteilung von Leistungen einer Person, welches meist zu einer Zertifizierung führt (vgl. Hüfner, Reuther 2005).

Allen dargestellten Begriffen ist gemein, dass sie als eine Form der Evaluation zu betrachten sind.

2.1.6 Zielsetzung des Anerkennungsverfahrens

Um ein umfassendes Verständnis von Anerkennung zu bekommen, empfiehlt es sich zusätzlich die Zielsetzung von Anerkennungsverfahren zu betrachten. Auf europäischer Ebene sind die Ziele v. a. Vergleichbarkeit und Transparenz, Erhöhung der Mobilität, Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen. Auf nationaler Ebene stehen v. a. die Erhaltung und Erweiterung einer Wissensgesellschaft, Erhöhung der Mobilität, Vermehrung von Innovation sowie ein breites Qualifikationsangebot im Vordergrund (vgl. Cedefop 2009a, S. 22). Daher gibt es auch seit April 2012 die gesetzliche Möglichkeit zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen (vgl. Bundesgesetzblatt 2011, S. 2515). Diese Rechtsgrundlage ermöglicht im beruflichen Bereich im Ausland erbrachte und ausreichend dokumentierte Leistungen in Deutschland zu akzeptieren und somit auf deren Wiederholung zu verzichten. Mit Berufsqualifikationen meint der Gesetzgeber hier durch

Zeugnisse nachgewiesene oder Berufserfahrung gewonnene Qualifikationen. Zwar zielt dieses Gesetz auf den Arbeitsmarkt ab und nicht auf das Schulwesen, jedoch lässt es eine eindeutige Marschrichtung der Politik erkennen. So sieht auch das Berufsbildungsgesetz von 2005 in § 2 (3) die Möglichkeit, bis zu einer Gesamtdauer eines Viertels der Ausbildungszeit Teile der Berufsausbildung im Ausland durchzuführen.

Für den europäischen Bürger, insbesondere für den jungen Erwachsenen in der Ausbildung, steigert dies u. U. die Attraktivität eines bildungsrelevanten Auslandsaufenthaltes, wenn er ohne Zeitverlust seinen im Ausland erworbenen Kompetenzerwerb in seiner heimischen Bildungsinstitution anerkennen lassen kann.

2.1.7 Anerkennung im Forschungsprojekt MOVET

Das in Kapitel 4 beschriebene Projekt MOVET (Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe) ist das Forschungsfeld für die vorliegende Arbeit. Beteiligt an dem Projekt sind vier europäische Länder mit unterschiedlichen Berufsbildungssystemen. Folglich kann es aus bildungspolitischen Gründen keine einheitliche Anerkennung von Kompetenzen geben. Die verschiedenen länderspezifischen Verfahren zur Anerkennung von Fachkompetenzen im Projekt werden in Kapitel 4.2.2 vorgestellt.

Dennoch gibt es ein gemeinsames Projektverständnis zum Anerkennungsbe-griff. Durch die Beteiligung von Berufsbildungseinrichtungen wird eine Anerkennung im formalen Bildungsbereich angestrebt. Die transparent dargestellten Lernergebnisse einer Moduleinheit von drei Wochen entsprechen überwiegend den Lehrplananforderungen der beteiligten Partner. Die Anerkennung von Fachkompetenzen stellt eines der übergeordneten Projektziele von MOVET dar. Zwar stellen die modular anbietenden Berufsbildungseinrichtungen allen erfolgreich bestandenen TeilnehmerInnen ein Zertifikat aus, dieses hat aber nur aufgrund des aufgebauten Vertrauensverhältnisses zwischen den Partnern Bedeutungscharakter. In Kapitel 4.3.3 wird ein Beispiel für ein MOVET Zertifikat abgebildet und beschrieben.

Der Aufbau von Vertrauen zwischen den Partnereinrichtungen soll durch eine nachvollziehbare und transparente Darstellung der Modul Inhalte erfolgen. Lehrende brauchen verlässliche Informationen welche Inhalte auf welchem Komplexitätsniveau Lernende in einer anderen Bildungsinstitution gelernt haben, um daran sinnvoll anknüpfen zu können. Auf welchem Wege die transparente Darstellung gelingt und inwiefern transnationale Anerkennung zwischen den beteiligten Berufsschulen und Betrieben erreicht wird, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit geklärt werden.

Im Projekt MOVET wird die zentrale Bedeutung der Feststellung und Benennung von Kompetenzen für eine erfolgreiche Anerkennung betont. Eine exakte Begriffsdefinition von Anerkennung scheint zum einen nicht möglich, aber zum anderen auch nicht sinnvoll zu sein. Anerkennungsverfahren unterliegen nationaler Berufsbildungspolitik, dennoch können notwendige Grundlagen auf Prozessebene geschaffen werden.

Im nachfolgenden Kapitel soll der facettenreiche Begriff der Kompetenz aufgeschlüsselt werden, welcher im Rahmen der Forschungsarbeit eng mit dem Begriff der Anerkennung verbunden ist.

2.2 Zum Begriff Kompetenz

Bevor im Folgenden durch eine kritische Diskussion der Begriff der Kompetenz vorgestellt wird, muss einleitend darauf hingewiesen werden, dass keine allgemeingültige Definition existiert. Je nach fachlichem oder politischem Kontext kann es dabei zu erheblichen Unterscheidungen kommen. Diese Mehrdeutigkeit des Begriffes hat sich in den letzten Jahren durch die nahezu inflationäre Wortverwendung in zahlreichen Titeln und Publikationen zusätzlich verschärft. Nichtsdestotrotz beziehen sich insbesondere in der Fachdisziplin Berufspädagogik einige AutorInnen auf Weinert (2001), demzufolge Kompetenzen erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer erfolgreichen Problemlösung zu variablen Situationen sind. Dabei sind motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft einzubeziehen. Ähnlich beschreiben Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) Kompetenzen als Dispositionen einer Person, die sie unterstützen, menschliches Handeln selbst zu organisieren unter Berücksichtigung eines kreativen Denkhandelns. So bezeichnen sie Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns“ (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XI).

Parallel zueinander stehen unterschiedliche Unterklassifizierungen des Kompetenzbegriffes, sowie eine uneinheitliche Verwendung des Terminus Kompetenz und seiner Untergliederung. Für ein gemeinsames Verständnis erleichtert zunächst der Blick auf die Abgrenzung von Kompetenz zu den häufig synonym verwendeten Wörtern, wie Qualifikation und Performanz.

2.2.1 Abgrenzung vom Begriff der Qualifikation

Qualifikationen beschreiben betriebliche Anforderungen, die zur Bewältigung der Aufgaben eines Arbeitsplatzes erforderlich sind. Sie sind daher eine Leistungsnachfrage eines Arbeitgebers, bzw. einer Institution um notwendige Kenntnisse,

Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Durchführung bestimmter Tätigkeit zu definieren. Demgegenüber umschreiben Kompetenzen das Leistungsangebot einer Person (vgl. Schelten 2010, S. 165). Das bedeutet, dass Kompetenzen stets personengebunden zu betrachten sind und in verschiedene Kategorien eingeteilt werden können. Ein mögliches Kategoriensystem für Kompetenzen wird nachfolgend noch beschrieben.

Des Weiteren ist der Qualifikationsbegriff mit dem formalen Bildungssystem fest verankert und somit zeitgleich verknüpft mit einem Prüfungssystem. Im Rahmen einer Prüfung kann daher eine Qualifikation beglaubigt werden. Bescheinigt werden i. d. R. der tatsächliche Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und darüber hinaus meist auch der benötigte Zeitaufwand für den Prozess der Aneignung sowie der Name der ausstellenden Bildungsinstitution. Demgegenüber weist der Kompetenzbegriff bei einer Unterscheidung des formalen Lernens, des nicht-formalen Lernens und des informellen Lernens zu keiner Lernform eine größere Nähe auf als zu den beiden anderen. Eine Beglaubigung von Kompetenz erfolgt durch Anerkennung und Evaluation (vgl. Annen 2012, S. 104f.). Kompetenzorientiertes Lernen heißt heute auch outcome-orientiertes Lernen und ist, oder sollte, damit unabhängig von Dauer und Ort des Lernens sein.

Zu der wechselseitigen Beziehung von Qualifikation und Kompetenz führt Erpenbeck (2003) aus:

„Kompetenz wird heute nicht mehr als Teil der Qualifikation, sondern Qualifikation als Teil der Kompetenz gesehen – nämlich genau als der Teil, in dem die „ausreichende Breite“ der beruflichen Einsetzbarkeit so klar zu fassen ist, dass sich die notwendigen Voraussetzungen an Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen einer Person curricular beschreiben und damit lehren, vermitteln und trainieren lassen“ (Erpenbeck 2003).

In Abbildung 2.1 dargestellt ein Schaubild, welches das Zusammenspiel der einzelnen Begriffe zeigt.