Kompetenzen anerkennen

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

Kompetenzen anerkennen

Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann

Verlag Bertelsmann**Stiftung**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Wir verwenden in dieser Publikation keine durchgängig geschlechtergerechte Sprache. Mit »Arbeitnehmer«, »Berater«, »Schüler« etc. sind immer Männer und Frauen gemeint.

© 2015 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Martina Schwenk
Lektorat: team 4media&event, München
Herstellung: Christiane Raffel
Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke
Umschlagabbildung: Arne Weychardt, Hamburg
Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld
ISBN 978-3-86793-582-1

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

1 Einleitung 13

2 Grundlagen der Anerkennung des informellen Lernens 17
2.1 Die wachsende Bedeutung des informellen beruflichen Lernens 17
2.2 Die fehlende Anerkennung des informellen beruflichen Lernens 22
2.3 Informelles berufliches Lernen von formal Geringqualifizierten 23
2.4 Informelles berufliches Lernen von Menschen mit Migrationshintergrund 28
2.5 Das Verhältnis von Validierungsverfahren zu den Abschlüssen der formalen Bildung 29

3 Kernelemente und Gütekriterien von Systemen zur Anerkennung des informellen Lernens 36
3.1 Ausgangspunkte: Internationaler Vergleich 36
3.2 Methodisches Vorgehen 37
3.2.1 Kernelemente 37
3.2.2 Gütekriterien 41
3.3 Ziel, Ausrichtung und Aufbau der Länderberichte 46

4 Die Situation in Deutschland: Die Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven . . 49

4.1 Ausgangslage 49
4.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Deutschland: Charakteristika und Begriffe 51
4.2.1 Merkmale der deutschen Berufsbildung 51
4.2.2 Formales, nonformales und informelles Lernen und seine Validierung: Einführende Erläuterungen 52
4.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten 55
4.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 71
4.4.1 Rechtliche Grundlagen 72
4.4.2 Verfahren und Instrumente 74
4.4.3 Finanzierung 98
4.4.4 Institutionalisierung 102
4.4.5 Supportstrukturen 106
4.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 110
4.6 Zusammenfassung und Perspektiven 116
4.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 130

5 Ansätze und Verfahren der Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten in ausgewählten Ländern 146
5.1 Länderstudie Dänemark 146
5.1.1 Ausgangslage 146
5.1.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Dänemark: Charakteristika und Begriffe 147
5.1.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten . . . 150
5.1.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 151
5.1.4.1 Rechtliche Grundlagen 151
5.1.4.2 Verfahren und Instrumente 158

5.1.4.3 Finanzierung 165
5.1.4.4 Institutionalisierung 168
5.1.4.5 Supportstrukturen 172
5.1.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 174
5.1.6 Zusammenfassung und Perspektiven 177
5.1.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 180
5.2 Länderstudie Finnland 190
5.2.1 Ausgangslage 190
5.2.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Finnland: Charakteristika und Begriffe 193
5.2.3 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 196
5.2.3.1 Rechtliche Grundlagen 196
5.2.3.2 Verfahren und Instrumente 199
5.2.3.3 Finanzierung 209
5.2.3.4 Institutionalisierung 210
5.2.3.5 Supportstrukturen 215
5.2.4 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 220
5.2.5 Zusammenfassung und Perspektiven 221
5.2.6 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 222
5.3 Länderstudie Frankreich 229
5.3.1 Ausgangslage 230
5.3.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Frankreich: Charakteristika und Begriffe 232
5.3.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten 242
5.3.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 245
5.3.4.1 Rechtliche Grundlagen 245
5.3.4.2 Verfahren und Instrumente 247
5.3.4.3 Finanzierung 254

5.3.4.4 Institutionalisierung 256
5.3.4.5 Supportstrukturen 261
5.3.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 262
5.3.6 Zusammenfassung und Perspektiven 266
5.3.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 267
5.4 Länderstudie Niederlande 275
5.4.1 Ausgangslage 276
5.4.2 Berufsbildung und informelles Lernen in den Niederlanden: Charakteristika und Begriffe 280
5.4.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten .. 283
5.4.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 292
5.4.4.1 Rechtliche Grundlagen 293
5.4.4.2 Verfahren und Instrumente 294
5.4.4.3 Finanzierung 302
5.4.4.4 Institutionalisierung 305
5.4.4.5 Supportstrukturen 308
5.4.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 309
5.4.6 Zusammenfassung und Perspektiven 311
5.4.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 319
5.5 Länderstudie Norwegen 327
5.5.1 Ausgangslage 327
5.5.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Norwegen: Charakteristika und Begriffe 328
5.5.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten .. 330
5.5.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 337
5.5.4.1 Rechtliche Grundlagen 337

5.5.4.2 Verfahren und Instrumente 340
5.5.4.3 Finanzierung 352
5.5.4.4 Institutionalisierung 355
5.5.4.5 Supportstrukturen 361
5.5.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 364
5.5.6 Zusammenfassung und Perspektiven 367
5.5.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 372
5.6 Länderstudie Österreich 383
5.6.1 Ausgangslage 383
5.6.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Österreich: Charakteristika und Begriffe 385
5.6.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten .. 389
5.6.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 396
5.6.4.1 Rechtliche Grundlagen 396
5.6.4.2 Verfahren und Instrumente 400
5.6.4.3 Finanzierung 423
5.6.4.4 Institutionalisierung 426
5.6.4.5 Supportstrukturen 429
5.6.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 432
5.6.6 Zusammenfassung und Perspektiven 436
5.6.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 439
5.7 Länderstudie Vereinigtes Königreich 451
5.7.1 Ausgangslage 451
5.7.2 Berufsbildung und informelles Lernen im Vereinigten Königreich: Charakteristika und Begriffe 452
5.7.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten .. 453

5.7.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo 458
5.7.4.1 Rechtliche Grundlagen 458
5.7.4.2 Verfahren und Instrumente 463
5.7.4.3 Finanzierung 491
5.7.4.4 Institutionalisierung 495
5.7.4.5 Supportstrukturen 506
5.7.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 509
5.7.6 Zusammenfassung und Perspektiven 510
5.7.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente 511

6 Von Europa lernen? – Europäische Erfahrungen, deutsche Möglichkeiten 519
6.1 Einführung 519
6.1.1 Wozu der Blick nach Europa? 519
6.1.2 Wie kommen wir zu unseren Empfehlungen? 522
6.2 Lernen von Europa: Die Kernelemente der Validierung im europäischen Vergleich und ihre Transferpotenziale 523
6.2.1 Rechtliche Grundlagen 525
6.2.2 Verfahren und Instrumente 535
6.2.3 Finanzierung 548
6.2.4 Institutionalisierung 555
6.2.5 Supportstrukturen 562
6.2.6 Lernimpulse aus Europa: Ein zusammenfassender Überblick 571
6.2.7 Fallstudien: Die »ideale Welt« – Wie aus Kompetenzen berufliche Chancen werden 575
6.3 Empfehlungen und Implementationsstrategien 576
6.3.1 Der bildungspolitische Status quo 576
6.3.2 Gleichwertigkeit der Zertifizierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen 579

6.3.3 Institutionalisierung der Validierungsverfahren 586
6.3.4 Zugang zur Validierung 589
6.3.5 Perspektiven 593

Glossar 597

Zusammenfassung 603

Abstract 610

1 Einleitung

Eckart Severing

Die vorliegende Studie ist im Rahmen des Projekts »Weiterbildung für alle« der Bertelsmann Stiftung entstanden. Dieses Projekt will Vorschläge für ein Bildungssystem machen, das auch für Menschen mit niedriger formaler Qualifikation zugänglich ist. Das ist heute nicht der Fall: Die berufliche Weiterbildung in Deutschland vergrößert die Bildungshierarchien in der Gesellschaft, statt sie auszugleichen. Es geht darum, bestehende Weiterbildungsbarrieren – mangelnde Beratung, geringe Lernanreize und eine fehlende Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen – abzubauen. Es mangelt an Informationen zu Weiterbildungsangeboten; das zersplitterte Beratungsangebot sowie der unübersichtliche Weiterbildungsmarkt sind für große Teile der formal Geringqualifizierten nicht zugänglich. Zusätzlich fehlen dieser Personengruppe oft das Selbstvertrauen und die nötige Lernmotivation – viele von ihnen haben häufig negative Erfahrungen im Schulsystem gesammelt und lehnen schulische Lernangebote ab.

Es ist nicht so, dass formal Geringqualifizierte kein berufliches Wissen erwerben oder erworben haben. Im Gegenteil sind sie besonders darauf angewiesen, die Lerngelegenheiten zu nutzen, die ihnen außerhalb der Bildungseinrichtungen en passant – bei Arbeitstätigkeiten, im Austausch mit Kollegen, in der Freizeit – geboten werden. Jedoch fehlt es in Deutschland an Möglichkeiten, dieses informell erworbene Wissen auch verwertbar zu machen. Es wird am aktuellen Arbeitsplatz genutzt, wird aber in der Regel nicht dokumentiert oder gar zertifiziert, sodass es nicht nachhaltig

nutzbar ist. Das formale Bildungssystem schafft zusätzliche Hürden – nicht nur für formal Geringqualifizierte –, weil es informell und nonformal erworbene Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung selten anerkennt. Die aus Sicht der Bildungsinstitutionen »extern« erworbenen Kompetenzen haben in der Folge keinerlei Relevanz im Hinblick auf den Zugang zu und die Durchlässigkeit im formalen (Aus-)Bildungssystem und eröffnen daher keine Perspektiven für die formale Höherqualifizierung formal Geringqualifizierter und eine nachhaltige Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Das ist in einigen anderen Staaten Europas – teilweise mit einem weniger ausgeprägten beruflichen institutionalisierten Bildungswesen – anders: Hier haben sich Verfahren etabliert, die es ermöglichen, auch für informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen Nachweise zu erhalten, die im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt etwas gelten.

Auch wenn die deutsche duale Berufsausbildung seit einiger Zeit auf lebhafte Nachfrage von Bildungspolitikern aus dem Ausland stößt: An diesem Punkt kann Deutschland möglicherweise etwas von den Verfahren und Instrumenten übernehmen, die sich in anderen Staaten bewährt haben. Die Prüfung dieser Frage steht im Fokus der vorliegenden Studie. Dem Transfer von guten Konzepten aus Bildungssystemen anderer Länder ist jedoch allein durch ihre Beschreibung nicht der Weg bereitet. Zu sehr hängen ihre Akzeptanz und ihre Wirksamkeit vom Kontext ab: den besonderen Rahmenbedingungen, die im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt der jeweiligen Länder gelten. Daher bedarf es einer sorgfältigen Anpassung von in anderen Staaten wirksamen Instrumenten der Anerkennung informell erworbenen beruflichen Wissens an die Voraussetzungen in Deutschland. Dazu will diese Studie Hinweise geben.

Wie ist die Studie aufgebaut?

- In einer kurzen Einführung wird skizziert, was unter informellem Lernen zu verstehen ist, warum seine Bedeutung zunimmt und wie es um das informelle Lernen von formal Geringqualifizierten steht.

- In Kapitel 3 wird ein Kriterienraster entworfen, das die verschiedenen konstitutiven Dimensionen der Anerkennung von informellem Lernen verdeutlicht: Es geht um die gesetzliche Verankerung von Anerkennungsregelungen, um die für die Anerkennung etablierten Verfahren und Instrumente, um Finanzierungsstrukturen, um akkreditierende und zertifizierende Institutionen und darum, ob Interessenten an einer Anerkennung Unterstützung angeboten wird, zum Beispiel durch Beratung.
- In einem umfangreicheren Kapitel 4 wird der Status quo für Deutschland beschrieben: Mit welchen Verfahren können hierzulande bisher Menschen mit niedriger formal ausgewiesener Qualifikation informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen verwertbar machen?
- Es folgen Berichte darüber, wie in anderen Ländern hinsichtlich der Anerkennung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen vorgegangen wird. Dabei haben wir sieben weitere Länder ausgewählt (Dänemark, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Österreich und das Vereinigte Königreich), die nach unserer Einschätzung bereits Erfolge bei der Anerkennung des informellen Lernens von formal Geringqualifizierten erzielt haben. Zudem wird Bezug genommen auf die im Rahmen des »European Inventory on validation of nonformal and informal learning 2014« verfasste Länderstudie aus der Schweiz: Welche Systeme der Anerkennung haben sich dort etabliert, wie werden sie genutzt und wie werden sie in der jeweiligen nationalen Diskussion bewertet?
- Das abschließende Kapitel 6 beurteilt auf Basis der Kernelemente und Gütekriterien, was für Deutschland übertragenswert erscheint, was übertragbar sein könnte und welche Akteure dafür welche Voraussetzungen schaffen müssten.

Die vorliegende Studie steht in einer Reihe von vorangegangenen Arbeiten von Wissenschaftlern und Bildungsverantwortlichen zur Anerkennung des informellen beruflichen Lernens. Gerade wegen des auffällig geringen Grades der praktischen Umsetzung von Aner-

kennungsverfahren in Deutschland sind viele Schriften erschienen, die auf diesen Mangel aufmerksam machen und teilweise auch konkrete Schritte zur Etablierung wirksamer Anerkennungsverfahren beschreiben. Unsere Studie ergänzt diese Arbeiten, hat aber einen besonderen Schwerpunkt: Es geht nicht um die Anerkennung des informellen Lernens der bereits gut Gebildeten, sondern ausdrücklich um die Frage, wie diejenigen, die bisher keine geregelten beruflichen Abschlüsse erwerben konnten, von neuen Anerkennungsverfahren profitieren könnten.

2 Grundlagen der Anerkennung des informellen Lernens

Eckart Severing

2.1 Die wachsende Bedeutung des informellen beruflichen Lernens

Unter »beruflichem Lernen« verstehen die meisten Menschen ihre berufliche Ausbildung, sei es in einem geregelten Ausbildungsberuf, an einer Hochschule oder einer anderen Bildungseinrichtung, und in zweiter Linie noch ihre Weiterbildung in Kursen und Seminaren. Damit blenden sie bedeutende weitere Wege aus, auf denen sie ihre beruflichen Kenntnisse und Kompetenzen erweitern. Das ist nicht verwunderlich, denn diese Wege sind nicht so offenkundig, institutionell fixiert, gesellschaftlich respektiert, dokumentiert und zertifiziert wie das Lernen in Bildungseinrichtungen. Seit den 1960er-Jahren befasst sich die Berufsbildungsforschung – zunächst in den USA, später auch in Deutschland – mit dem »informellen Lernen«, einer Art des Lernens also, die nicht im Unterricht und Seminar, sondern gleichsam beiläufig geschieht. Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass bereits wenige Jahre nach der Erstausbildung der überwiegende Teil des beruflich relevanten Wissens und der Kompetenzen aus Lernen am Arbeitsplatz, im Austausch mit Kollegen und Experten, in der Freizeit und durch die Nutzung von nicht pädagogischen Medien geschieht.

Lernen findet in einer Wissensgesellschaft eben nicht nur in Kindergärten, Schulen und Universitäten statt. Mit dem Wort von der »Entgrenzung des Pädagogischen« (Kade 1997) ist gemeint, dass die Reproduktion komplexer Gesellschaften auf der dynamischen

Umwälzung und Erweiterung von Wissen beruht und damit auf Mechanismen der Genese und Aneignung von Wissen, die alle gesellschaftlichen Institutionen durchziehen und die nicht mehr auf Bildungseinrichtungen oder auf das erste Lebensdrittel der Gesellschaftsmitglieder begrenzt bleiben. Das Ideal der beruflichen Erstausbildung, möglichst viel von dem Wissen und den Kompetenzen, die im Lebensberuf benötigt werden, vor dem Berufseinstieg zu vermitteln, entstammt noch einer bildungspolitischen Vorstellung der Facharbeitsgesellschaft der 1960er- und 1970er-Jahre; es ist in dem Maße obsolet, in dem das berufliche Wissen in schnellen Zyklen umschlägt.

Informelles Lernen gilt daher inzwischen nicht mehr als zweitrangige Form des beruflichen Lernens, sondern als ebenso wichtig und notwendig wie die formale (abschlussbezogene) und in dieser Studie darunter subsumierte nonformale (organisierte, aber nicht abschlussbezogene) Bildung (zur begrifflichen Differenzierung vgl. Dohmen 2001; Overwien 2005; Livingstone 2006; Zusammenfassungen: Schmidt-Hertha 2011: 233; Annen 2012: 63). Das formale Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele gerichtet, informelles Lernen zeichnet sich hingegen durch seine Offenheit aus. Es wird in der Regel ohne pädagogische Vorstrukturierung gelernt (Dehnbostel 2014; Knowles 1975: 18). Der Lernimpuls entsteht oft aus praktischen Anforderungen und das Lernen findet bei der Bewältigung dieser Anforderungen statt (Dohmen 2001).

Die Potenziale informeller Lernkontexte sind mehrfach durch Teilnehmerstudien belegt worden. So resümiert die NALL-Erhebung (eine Erhebung des kanadischen Forschungsnetzwerks New Approaches to Lifelong Learning, die 1998 mit 1.562 Befragten durchgeführt wurde), »dass die Erwachsenenbildung einem Eisberg gleicht – weitgehend den Blicken entzogen, aber in ihren verborgenen informellen Aspekten von gewaltigen Ausmaßen« (Livingstone 1999: 77). Insbesondere in der Weiterbildung liegt die Reichweite der informellen Weiterbildung deutlich höher als die Weiterbildungsbeteiligung an Lehrgängen und Seminaren (Kuwan et al. 2000; Schmidt-Hertha 2011). Die quantitative Bedeutung des informellen Lernens in Betrie-

ben wird oft unterschätzt: Gemäß einer repräsentativen Studie zum Weiterbildungsbewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter geben nur 14 Prozent der Befragten formalisiertes Lernen als wichtigsten Lernkontext an, für 87 Prozent waren andere Lernkontexte, vor allem das »arbeitsbegleitende Lernen« (58 %) wichtiger (Baethge und Baethge-Kinsky 2004: 43). Im Weiterbildungsgeschehen in Deutschland ist die betriebliche Weiterbildung mit 69 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten (Teilnahmefälle) der größte und inzwischen wieder wachsende Bereich (individuelle berufsbezogene Weiterbildung: 13 %, nicht berufsbezogene Weiterbildung: 18 %; Erhebungszeitraum 2012) (BMBF 2013: 17).

Wenn in neuerer Zeit nicht nur Bildungsforscher, sondern auch Bildungspolitiker und Bildungsverantwortliche in Unternehmen und Bildungseinrichtungen das informelle berufliche Lernen für ein zentrales Thema halten, dann hat das mehrere Gründe:

- Für *Unternehmen* gilt: Weil das berufliche Wissen nicht mehr nur in Generationsabständen umschlägt, ist es zu einer Notwendigkeit geworden, die berufliche Erstausbildung eher auf die Vermittlung langfristig nutzbarer grundlegender Kompetenzen zu konzentrieren und im Gegenzug das »Lernen im gesamten Berufsverlauf« auszuweiten. Diese Notwendigkeit stellt sich naturgemäß in stationären Berufen – einigen Abteilungen des Handwerks und der einfachen Dienstleistung – weniger als in Berufen mit hohem Innovationstempo und in einfachen Tätigkeiten weniger als bei komplexer Wissensarbeit. Der Wandel von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsgesellschaft führt zu einer zunehmenden Zahl von Unternehmen, deren Erfolg auf der produktiven Nutzung von Wissensarbeit beruht. Diese Unternehmen können sich nicht auf die externe Bereitstellung von Qualifikationen und Kompetenzen in den Einrichtungen des Bildungswesens verlassen, die sie sich über die Einstellung von dessen Absolventen zugänglich machen. Sie sind auf Wissensvorsprünge ihrer Experten und damit auf eine kontinuierliche Erweiterung der Wissensbestände *im* Unternehmen angewiesen (Nonaka und Takeuchi 1997; Pawlowski 1998). In der betrieblichen Bildung

überwiegt inzwischen das informelle Lernen gegenüber dem formalen: 78,5 Prozent der Unternehmen setzen auf Lernen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen und mediengestütztes Lernen, 76,3 Prozent finanzieren eigene oder externe Kurse und Seminare (Lenske und Werner 2009).

- Die *Bildungspolitik* in Deutschland sieht sich durch einen segmentierten Arbeitsmarkt herausgefordert. Es fehlen Fachkräfte – und zugleich bleibt die Arbeitslosigkeit der beruflich Geringqualifizierten hoch. Die nachträgliche Vermittlung von beruflichen Abschlüssen für Erwachsene ist ein Mittel, dieser Segmentierung entgegenzutreten. Die geringen Quoten erfolgreicher »Nachqualifizierung« bis hin zum Berufsabschluss zeigen aber, dass mit solcher formaler Weiterbildung viele An- und Ungelernte nicht erreicht werden. Die Bildungspolitik muss Antworten darauf finden, dass sich das Fachkräftepotenzial in Deutschland in Zukunft nicht weit überwiegend aus einheimischen Schulabsolventen rekrutieren wird, sondern auch aus einer heterogenen Mischung von Menschen ohne formale Schul- oder Berufsabschlüsse, mit schwer einschätzbaren ausländischen Abschlüssen oder mit Abschlüssen, die vor vielen Jahren in anderen als den ausgeübten Berufen erworben wurden. Solche atypischen Bildungsverläufe sind mit den bestehenden Zertifikatssystemen nicht abzubilden. Diesen Gruppen müssen Zugänge im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt geöffnet werden, damit ihr Arbeitsmarktrisiko verringert werden kann und demographisch bedingten Fachkräfteengpässen entgegengetreten werden kann. Eine bildungspolitische Devise ist daher, das Lernen im gesamten Berufsverlauf auszuweiten und aufzuwerten. Im Koalitionsvertrag der aktuellen 18. Legislaturperiode sind unter der Überschrift »Kompetenzen anerkennen« Initiativen vereinbart worden, mit denen nicht durch Zertifikate belegte Kompetenzen sichtbar gemacht werden sollen (Koalitionsvertrag 2013). Das hat dazu geführt, dass sich auch die Akteure der formalen Bildungssysteme, für die das zuvor nur ein marginales Thema gewesen war, in bildungspolitischen Gremien mit Strategien der Validierung befassen.

- Diese Herausforderung besteht nicht nur in Deutschland. Mit Beschluss des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012 (Rat der Europäischen Union 2012) sind alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union aufgefordert, bis 2018 Möglichkeiten der Zertifizierung für informell erworbene Kompetenzen zu schaffen. Der Beschluss empfiehlt den Mitgliedstaaten, Regelungen zu schaffen, die es dem Einzelnen möglich machen, seine informell oder nonformal erzielten Lernergebnisse validieren zu lassen und auf dieser Grundlage eine volle oder partielle Berufsqualifikation zu erhalten. Unter Validierung werden Verfahren verstanden, bei denen »eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat« (ebd.: 5). Der Europäische Rat hebt in seiner Empfehlung die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit für sozial Benachteiligte und An- und Ungelernte hervor. Für die erfolgreiche Etablierung eines Systems der Anerkennung informellen Lernens in den einzelnen Mitgliedstaaten wirken Beschlüsse des Europäischen Rates allerdings nur als Initiatoren. Die Umsetzung wird davon abhängen, inwieweit das auf europäischer Ebene artikulierte politische Ziel mit einem anerkannten nationalen Bedarf korrespondiert.

Wissensarbeit macht informelles Lernen nicht nur notwendig, sondern auch möglich: Anders als in vielen strikt angeleiteten und tayloristisch zerlegten Tätigkeiten bieten komplexere Arbeitstätigkeiten auch Lerngelegenheiten und oft auch die Autonomie, die selbst organisiert Lernende benötigen. In den vergangenen Jahrzehnten ist das Niveau der Tätigkeitsanforderungen gestiegen, sowohl was ihre Komplexität als auch was ihren Umfang anbetrifft (Abel et al. 2009; Zeller et al. 2004). Das gilt sowohl für ausführende Tätigkeiten als auch für komplexe Fach- und Führungstätigkeiten. Bildungsverantwortung wird zu großen Teilen an die Beschäftigten delegiert. Sie sind vielfach nicht mehr passive Empfänger von Arbeitsanweisungen, sondern integrieren ihre Arbeitsleistung selbstständig in den Betriebskontext, vermarkten ihre Leistung aktiv im Betrieb und stellen an sich selbst

effizienzorientiert die Bedingungen ihrer aktuellen und zukünftigen Arbeitsleistung her (Voß und Pongratz 1998; Sattelberger 1999). Dies bezieht sich nicht nur auf die Organisation der Arbeit selbst, sondern auch auf den selbstständigen Erwerb des Wissens, das diese Arbeitstätigkeit voraussetzt. Dabei hat das informelle Lernen Vorrang vor institutionalisierten und weniger flexiblen Lernformen. Nicht nur bei innovativen und hoch qualifizierten Tätigkeiten setzen die Unternehmen auf selbstständige Fachkräfte, die auf Grundlage der Kenntnis ihres Fachgebietes, ihrer Erwartungen an die künftige Entwicklung ihres Arbeitsfeldes und demgegenüber ihrer Defizite ihre Qualifizierung selbstständig planen. Die Beschäftigten selbst gestalten ihre Qualifikation; sie »investieren« in Bildung und nutzen jede Lerngelegenheit, die berufliche Verwertbarkeit verspricht. Die Prognoserisiken, denen die berufliche Bildung unterliegt, werden damit nicht verringert, aber privatisiert.

Das Zentrum des Innovationsgeschehens in der beruflichen Bildung liegt daher heute weitgehend außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens. Im Mittelpunkt stehen selbstständige Formen des Wissenserwerbs wie das Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld oder offene Lernformen mit neuen Medien.

2.2 Die fehlende Anerkennung des informellen beruflichen Lernens

Es ist individuell *und* gesellschaftlich von großer Bedeutung, Wissen nicht nur zu erwerben, sondern es sichtbar und bewertbar zu machen. Die Besetzung beruflicher Positionen, berufliche Karrieren und die Einmündung in weiterführende Bildungsgänge hängen davon ab, dass die Menschen über Zertifikate verfügen, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen für andere zuverlässig nachweisen. Das ist für die formale Bildung mit ihrem abgestuften System von Zeugnissen und Zertifikaten gegeben. Dies gilt aber nicht für das informelle Lernen.

Obwohl berufliches Lernen überwiegend in informellen Kontexten stattfindet, haben sich die Institutionen, die für die Dokumenta-

tion und Zertifizierung von beruflichem Wissen in Deutschland zuständig sind, dieser Entwicklung verschlossen. Eine Infrastruktur, die den informellen Erwerb beruflicher Kompetenzen sichtbar und auf den Arbeitsmärkten verwertbar macht, besteht fast ausschließlich für die formalisierte Aus- und Weiterbildung. Das ist nicht verwunderlich: Denn in früheren Zeiten waren die Vermittlung von beruflichem Wissen und seine Dokumentation untrennbar mit Bildungsgängen in diesen Institutionen verbunden – und das Monopol auf Zertifizierung auch ein wesentlicher Beitrag für die Attraktivität dieser Bildungsgänge. Die Bereitschaft der etablierten Bildungsinstitutionen für »externe Zertifizierungen« ist bisher aus diesem Grund in der Regel nicht sehr hoch.

Daher sehen wir eine große Herausforderung vor uns: Das berufliche informelle Lernen wird tatsächlich für die Unternehmen, für Beschäftigte und Arbeitssuchende immer bedeutender. Neue Formen der Arbeitsorganisation und neue Medien bieten zusätzliche Lerngelegenheiten. Aber: Die Verwertbarkeit der Lernergebnisse wird erheblich eingeschränkt, weil sie über ein enges Umfeld der Lernenden hinaus nicht sichtbar werden. Damit bleiben der Umfang und die Produktivität informellen beruflichen Lernens gegenüber seinen Potenzialen deutlich beschränkt.

Ein wirksames System der Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen würde nicht nur deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Es würde auch die berufliche Mobilität erhöhen und voraussichtlich auch die Motivation zu weiterer formaler und informeller Weiterbildung steigern.

2.3 Informelles berufliches Lernen von formal Geringqualifizierten

Formal Geringqualifizierte standen bisher nicht im Mittelpunkt der Berufsbildungspolitik. Solange die berufliche Bildung eine ausreichende Zahl von Schulabsolventen für ihre Ausbildungsangebote interessieren konnte, hat die kompensierende Nachqualifizierung,

das heißt der nachträgliche Erwerb von Berufsabschlüssen für an- und ungelernte Erwachsene, eine ebenso geringe Rolle gespielt wie die Anerkennung von informell erworbenen beruflichen Kompetenzen. Gewiss: In Forschungs- und Modellprojekten war die berufliche Bildung und Integration von formal Geringqualifizierten häufig Gegenstand – nicht aber in der Regelorganisation der beruflichen Bildung.

Das beginnt sich in Deutschland und einigen anderen europäischen Staaten, die aufgrund der demographischen Entwicklung und steigender Studierquoten in Zukunft Fachkräftelücken in den beruflich-praktischen Segmenten des Arbeitsmarktes befürchten, zu ändern. Für Deutschland gilt: Die Zahl der jungen Ausbildungsaspiranten könnte um bis zu 20 Prozent zurückgehen (BIBB 2014; AGBB 2014). Der seit einigen Jahren zu beobachtende Rückgang der betrieblichen Ausbildungsquote (BIBB 2014; AGBB 2014: 98 f.) wird weiter dazu beitragen, dass Fachkräftelücken in einigen Berufsgruppen entstehen. So entsteht ein segmentierter Arbeitsmarkt: ungedeckte Nachfrage nach qualifizierter Facharbeit und ein Angebot gering qualifizierter Arbeitskraft, dem keine Nachfrage gegenübersteht.

Damit rückt – nicht nur in Deutschland – die Erschließung von Qualifikationsreserven in den Vordergrund der berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Aufmerksamkeit. Neben der Diskussion um eine weitere Steigerung der Erwerbsquote von Frauen, um eine im Lebensverlauf verlängerte Arbeitstätigkeit, um reibungslosere Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung und um eine qualifikationsselektive Migrationspolitik geht es auch um die Frage, wie erstens Erwachsene ohne Berufsabschluss besser qualifiziert und/oder wie zweitens ihre beruflichen Kompetenzen besser sichtbar gemacht werden können.

- Die eine Strategie – bessere Qualifizierung – wird in Deutschland seit einigen Jahren mit Programmen zur *Nachqualifizierung* verfolgt. Dabei handelt es sich um Bildungsangebote für über 25-Jährige, die einen beruflichen Abschluss des Regelsystems der Ausbildung nachholen. Allerdings wird der Großteil der Aktivitäten

zur Nachqualifizierung über temporäre Initiativen und Projekte abgedeckt, die zudem an nicht immer klar definierten Schnittstellen der Zuständigkeiten von Berufsbildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik angesiedelt sind (Baethge und Severing 2015; Gutschow 2015). Das führt zu wenig konsistenten und verlässlichen Rahmenbedingungen und zu einer geringen Transparenz der Fördermöglichkeiten für die Geringqualifizierten selbst wie für Betriebe und Bildungseinrichtungen. Die Erfahrungen zeigen, dass Nachqualifizierung ohnehin keine einfache Aufgabe ist: Viele junge Erwachsene ohne Berufsabschluss haben in ihrem bisherigen Bildungsverlauf enttäuschende Erfahrungen gemacht; viele sehen zudem von Bildungsangeboten ab, die zu einer temporären Verschlechterung ihres in der Regel ohnehin geringen Einkommens führen. Aber auch auf der Seite der Betriebe ist die Motivation, an- und ungelernte Beschäftigte bei der Weiterbildung bis zu einem Berufsabschluss zu unterstützen, nicht immer ausgeprägt.

- Die andere Strategie – *Dokumentation und Anerkennung bereits bestehender beruflicher Kompetenzen* – beruht auf der These, dass auch Geringqualifizierte in ihren bisherigen oder aktuellen Arbeitstätigkeiten und sozialen Aktivitäten Kompetenzen erworben haben, die beruflich verwertbar sein können.

Gegen die These könnte die pauschale Vermutung sprechen, dass Geringqualifizierte oft für einfache Arbeitstätigkeiten eingesetzt werden, die kein hohes Qualifizierungspotenzial aufweisen (Weiß 2014: 3). Hier gilt es allerdings zu differenzieren: Zum einen sind viele »formal« Geringqualizierte nicht unqualifiziert, sondern inadäquat qualifiziert: Viele von ihnen verfügen über elaborierte berufliche Kenntnisse, die aber mangels Nachfrage nicht einsetzbar sind. Auch auf Seite der Arbeitstätigkeiten hat sich ein Wandel vollzogen: Einfache Arbeit ist nicht mehr nur repetitive, manuelle Arbeit, für die vielleicht Drill und Training, nicht aber Qualifikation und Kompetenz benötigt würden. Viele Tätigkeiten unterhalb des Facharbeitsniveaus beinhalten durchaus komplexe Steuerungs- und Über-

wachungsaufgaben oder setzen im Dienstleitungssektor ausgeprägte Sozial- und Kommunikationskompetenz voraus (Zeller, Dauser und Richter 2004).

Zudem gilt: Auch bei nur ausführenden Tätigkeiten verschmelzen Lernen und Arbeiten. Durch den Einsatz der IT-Technologien sowohl für die Steuerung von Arbeitsprozessen und Maschinen wie auch als Medium des Lernens sind die technischen Voraussetzungen dafür gegeben, dass die Arbeitsmittel selbst als Medien der Vermittlung der für ihre Bedienung und Wartung notwendigen Kenntnisse fungieren können. Lernsequenzen werden unmittelbar auch an einfache Arbeitsplätze herangeführt – lernortunabhängig mit »mobile learning«, didaktisch mit Mikrolerneinheiten, technisch mit der Integration in die Steuerung des Arbeitsprozesses. Das ist bereits sehr weit fortgeschritten, wo die IT das zentrale Arbeitsmittel ist: Sachbearbeitern werden etwa bei Eingabefehlern kurze Lernsequenzen angeboten, Helfern in der Kfz-Werkstatt fehlerspezifische Wartungsanleitungen. Den Arbeitenden werden genau die und nur die Lernmodule angeboten, die zur Bewältigung der aktuellen Aufgabe notwendig sind. Die Fortschritte der neuen Lernmedien in Richtung auf »virtual« und »augmented reality« weisen die weitere Richtung.

Zwar hängt die Beteiligung der erwachsenen Erwerbstätigen am informellen Lernen stark vom formalen Bildungsstatus ab: Der Adult Education Survey (Bilger et al. 2013) misst bei Hochschulabsolventen eine Beteiligungsquote am informellen Lernen von 69 Prozent und demgegenüber bei formal Geringqualifizierten eine Beteiligungsquote von nur 32 Prozent, bei Menschen mit hohem Schulabschluss von 64 Prozent und demgegenüber bei Menschen mit niedrigem Schulabschluss von 33 Prozent. Der Adult Education Survey (AES) ist eine »Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen«, die seit 2011 verpflichtend in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt wird und unter anderem die Beteiligung am informellen Lernen misst. In Deutschland wurde 2012 eine repräsentative Stichprobe der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung zu ihren Lern-

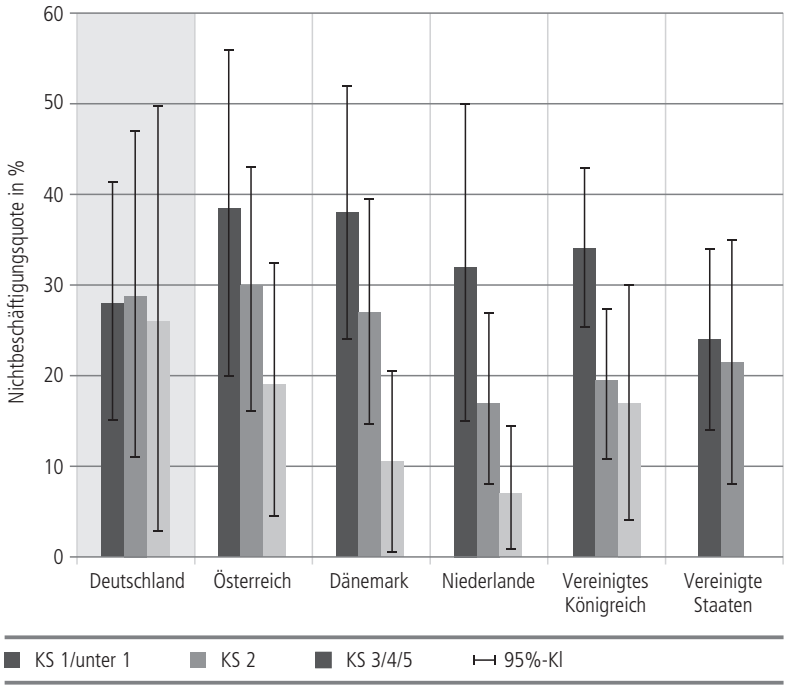
aktivitäten in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung befragt (N=7.099).

Das informelle Lernen trägt also nicht dazu bei, Bildungsabstände zu verringern. Aber es geht hier nicht nur um die Relationen zwischen den Gruppen mit verschiedenem Bildungsstatus, sondern auch um die Geringqualifizierten für sich. Und dabei stehen die 32 Prozent Beteiligungsquote am informellen Lernen und am nonformalen Lernen von 37 Prozent einer Beteiligungsquote am formalen Lernen von zwölf Prozent gegenüber (Behringer und Schönfeld 2014: 5; Kuwan und Seidel 2013: 266). Für Geringqualifizierte führt der Weg zu beruflichem Wissen also weit überwiegend über das nonformale und informelle Lernen.

Umso ernüchternder ist es, wenn der aus informellem Lernen resultierende Zuwachs an Kompetenzen nicht zu einer Verbesserung der Erwerbschancen führt. Für Deutschland ist das zu vermuten: Die OECD-Studie über Schlüsselkompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2013) hat ergeben, dass berufliche Kompetenzen (bei formal gering qualifizierten Männern) in Deutschland und den USA – anders als in einigen anderen Ländern – nicht zu einer Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos führen. Diese Studie misst unter anderem kognitive Grundkompetenzen (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, technologieorientiertes Problemlösen). Die Erhebung 2011/12 erfasste 160.000 16- bis 65-jährige Befragte in 24 Ländern; in Deutschland 5.650 Befragte, in der Altersgruppe der 25- bis 54-Jährigen 3.440 + 560 (Oversample neue Bundesländer).

Die Nichtbeschäftigungsquote bleibt über die Kompetenzstufen in Deutschland etwa gleich bei annähernd 30 Prozent, in anderen Ländern (Österreich, Dänemark, Niederlande, Vereinigtes Königreich) nimmt sie bei höheren Kompetenzen ab (Heisig und Solga 2014). Das mag auf die Rolle von Zertifikaten zurückzuführen sein, die in Deutschland für die Arbeitsmarktintegration eine größere Rolle spielen (Solga 2005) als in den anderen Ländern.

Abbildung 1: Nichtbeschäftigungsquote in Deutschland und anderen europäischen Ländern



Quelle: eigene Darstellung. PIAAC 2011/12. Altersgruppe 25–54 Jahre, ohne Literacy-Related Non-Respondents. KI = Konfidenzintervall. Unzureichende Beobachtungen mit KS 3/4/5 in den USA (Heisig und Solga 2014).

2.4 Informelles berufliches Lernen von Menschen mit Migrationshintergrund

Besonders hervorzuheben sind Differenzen zwischen Deutschen (50 % Beteiligungsquote am informellen Lernen) einerseits und Deutschen mit Migrationshintergrund beziehungsweise Ausländern (36 % bzw. 37 % Beteiligungsquote) – die weitgehend mit dem niedrigeren formalen Bildungsstatus der Migranten zusammenfallen. Allerdings wird berichtet, dass die Beteiligung der Migranten am infor-

mellen Lernen fast gleichauf mit ihrer Beteiligung am nonformalen Lernen ist (40 % bei Deutschen mit Migrationshintergrund, 36 % bei Ausländern). Bei Deutschen ohne Migrationshintergrund überwiegt die nonformale Bildung (59 %) (Behringer und Schönfeld 2014: 5). Das deutet darauf hin, dass für Migranten höhere Barrieren für den Zugang zur nonformalen Bildung, zu Kursen und Weiterbildungsseminaren bestehen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration2014: 124). Sie würden daher umgekehrt besonders von einer Validierung informell erworbener Kompetenzen profitieren können.

Viele Ausländer sind aus einem weiteren Grund besonders auf Validierungsverfahren angewiesen: Ihre – oft auf hohem Niveau – im Ausland erworbenen Abschlüsse werden in Deutschland nicht immer anerkannt; formal gelten sie dann als gering qualifiziert. Das »Anerkennungsgesetz« (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen) hat seit 2012 zwar Wege geebnet, die zur Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Abschlüssen mit deutschen Abschlüssen führen. Allerdings sind die hiesigen Formalabschlüsse die Referenz. Kenntnisse und Kompetenzen, die den Berufsbildern und ihrer Gliederung nicht entsprechen, werden im Regelverfahren nicht berücksichtigt. Nur Validierungsverfahren können hier zur Dokumentation und Zertifizierung führen.

2.5 Das Verhältnis von Validierungsverfahren zu den Abschlüssen der formalen Bildung

In der Diskussion über die Validierungsverfahren informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen spielt deren Abstand zu den Validierungsverfahren der formalen Bildung zu Recht eine besondere Rolle. Grundsätzlich sind drei Modelle denkbar (Frank 2004: 34 f.):

- Die *Anpassung an das formale System:* Dieses wird als Referenzsystem gesetzt. Informell erworbene Kompetenzen gelten gleichrangig, soweit nachgewiesen wird, dass sie ihm genügen – also zum

Beispiel den Ordnungsmitteln einer anerkannten Berufsausbildung entsprechen. Dieser Ansatz ist strikt anforderungsorientiert.

- Bei der *Erweiterung* werden die informell erworbenen Kompetenzen getrennt von den Nachweisverfahren im formalen Bildungssystem erfasst, bewertet und dann auf den einen formalen Bildungsstatus bezogen. Eine gleichrangige Anerkennung ist damit nicht verbunden.
- *Parallele Validierungsverfahren* orientieren sich nicht an Standards des formalen Bildungssystems. Sie sind daher offener: Auch solche Kompetenzen werden aufgenommen, die in diesen Standards nicht abgebildet werden. In dieser Hinsicht sind solche Verfahren mehr an individuellen Bildungsbiographien orientiert als die beiden anderen; sie können als »entwicklungsorientiert« (Dehnbostel 2014: 7) bezeichnet werden. Ihr Mangel besteht darin, dass die Gleichwertigkeit mit den formalen Abschlüssen nicht belegt werden kann und daher ihre Gleichrangigkeit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt nicht gegeben ist.

In der aktuellen Diskussion in Deutschland wie in vielen anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) sind klare Präferenzen für die erste Alternative – Anpassung an das formale System – zu erkennen. Dadurch soll vermieden werden, dass aufwendige Validierungsverfahren schließlich nur zu inferioren Zertifikaten mit geringem Verkehrswert führen, die keine gleichen Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem eröffnen wie die Zertifikate des formalen Bildungssystems. Dieser Weg der Integration ist allerdings schwieriger als der bloß äußerliche Bezug auf das formale Bildungssystem bei der Erweiterung oder als parallele Verfahren, die ganz ohne Bezug auf das Regelsystem bleiben. Gleichsetzungen mit bestehenden Berufsabschlüssen setzen Verfahren voraus, die die Gleichwertigkeit der Kompetenzen valide prüfen können. Sie müssen zudem rechtssicher und administrierbar sein und sie dürfen die Bedeutung und den Rang der formalen Zertifizierungen nicht schmälern, an denen sie sich messen wollen.

Es würde der Vielfalt der informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen allerdings nicht gerecht, wenn sie von Zertifizierungsinstitutionen durch Prüfungsanforderungen nur auf Referenzsysteme bezogen würden, die aus der berufsbildbezogenen Erstausbildung stammen. Kompetenzen bewähren sich in Arbeitstätigkeiten, nicht in ihrer Entsprechung zu Curricula und Prüfungsstandards der gesetzlich geregelten Aus- und Weiterbildung. Die Ausweitung der Möglichkeit der »Externenprüfung« bei den zuständigen Stellen – ohne vorherigen Durchgang durch eine duale Ausbildung – oder die Öffnung des Zugangs zu Hochschulprüfungen, wie sie noch sehr begrenzt stattfindet, weisen daher die Richtung, indem sie die Zertifizierung und die Art und Weise des Kompetenzerwerbs voneinander trennen. Sie sind allerdings darin noch mangelhaft, dass sie Berufserfahrungen und Kompetenzen nur nach dem Grad ihrer Kongruenz mit Prüfungsanforderungen anerkennen, die sich auf die formalisierte Lehre beziehen. Daher reicht der einfache Bezug auf vorhandene Referenzsysteme des Bildungssystems nicht aus; es sind zusätzlich neue, tätigkeitsorientierte Referenzsysteme zu etablieren, die zu gleichen oder gleichwertigen Zertifizierungen wie die formalen Bildungsgänge führen. Andernfalls würden insbesondere formal Geringqualifizierte besonders benachteiligt: Sie hätten zwar den Zugang zur Zertifizierung ihres Erfahrungswissens, müssten aber Prüfungsverfahren durchlaufen, die auf den Wissenserwerb in formalen Arrangements – Unterricht, Seminar, Bildungsgang – abgestellt sind. Allerdings verringert sich diese Hürde seit einiger Zeit durch eine beginnende Neuorientierung der Leistungsmessung in den formalen Bildungssystemen – zumindest in der Berufsbildung. Moderne Prüfungsverfahren heben auf den Nachweis von Handlungskompetenz ab und weniger auf die Reproduktion von Prüfungswissen. Entsprechende Prüfungsmethoden sind zum Beispiel der »betriebliche Auftrag« oder prozessorientierte Prüfungen. Es mag sein, dass durch die angestrebte Kompetenzorientierung der formalen Berufsausbildung auch Geringqualifizierten der Nachweis ihrer beruflichen Kompetenzen im Regelsystem leichter fallen wird.

Literatur

Abel, Jörg, Hartmut Hirsch-Kreinsen und Peter Ittermann (2009). »Made simple in Germany? Entwicklungsverläufe industrieller Einfacharbeit«. *WSI-Mitteilungen* 11. 579–585.

AGBB (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld.

Annen, Silvia (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren*. Bielefeld.

Baethge, Martin, und Volker Baethge-Kinsky (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster.

Baethge, Martin, und Eckart Severing (Hrsg.) (2015). *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf*. Bielefeld (im Ersch.).

Behringer, Friedericke, und Gudrun Schönfeld (2014). »Lebenslanges Lernen in Deutschland – Welche Lernformen nutzen die Erwerbstätigen?« *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (43) 5. 4–5.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

Bilger, Frauke, Dieter Gnahs, Josef Harmann und Harm Kuper (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld. www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. Bonn. www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf.

Dehnbostel, Peter (2014). »Erfahrungen einen anerkannten Wert geben. Interview mit Professor Dr. Peter Dehnbostel zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 5. 6–10.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2014). *10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage*

der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Oktober 2014). Berlin.

Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* Bonn.

Frank, Irmgard (2004). »Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (33) 1. 32–35.

Gutschow, Katrin (2015). »Potenziale nutzen durch berufliche Nachqualifizierung«. *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf.* Hrsg. Martin Baethge und Eckart Severing. Bielefeld. 17–36.

Heisig, Jan Paul, und Heike Solga (2014). »Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten in Deutschland – Befunde aus PIAAC«. *Kompetenzen von gering Qualifizierten*. BMBF-Wissenschaftsreihe 3. »Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener«. Hrsg. Projektträger im DLR. Bielefeld. 11–31. http://migration-online.de/beitrag._aWQ9OTg2NQ_.html.

Kade, Jochen (1997). »Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne«. *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Hrsg. Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich und Rolf Tippelt. Frankfurt a. M. 13–31.

Knowles, Malcolm Shepherd (1975). *Self Directed Learning. A guide for learners & teachers*. New York.

Koalitionsvertrag (2013). Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD: Deutschlands Zukunft gestalten. Berlin. www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf.

Kuwan, Helmut, und Sabine Seidel (2013). »Informelles Lernen Erwachsener«. *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Hrsg. Frauke Bilger, Dieter Gnahs, Josef Hartmann und Harm Kuper. Bielefeld. 264–288.

Kuwan, Helmut, Dieter Gnahs und Sabine Seidel (2000). »Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung«. Bonn.

Lenske, Werner, und Dirk Werner (2009). »Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008«. Bonn. www.iwkoeln.de/_storage/asset/74209/storage/master/file/519611/download/trends01_09_3.pdf.

Livingstone, David W. (1999). »Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft«. *QUEM-Report* 60. 65–91.

Livingstone, David W. (2006) »Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings«. *Learning in Places. The Informal Education Reader*. Hrsg. Zvi Bekerman, Nicolas C. Burbules und Diana Silberman-Keller. New York. 202–226.

Nonaka, Ikujiro, und Hirotaka Takeuchi (1997). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt a. M., New York.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris.

Overwien, Bernd (2005). »Informelles Lernen. Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen«. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Hrsg. Klaus Künzel. Band 31/32. Köln. 1–26.

Pawlowski, Peter (1998). »Integratives Wissensmanagement«. *Wissensmanagement – Erfahrungen und Perspektiven*. Hrsg. Peter Pawlowski. Wiesbaden. 9–45.

Rat der Europäischen Union (2012). »Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Empfehlung vom 20. Dezember 2012«. : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005: DE:PDF.

Sattelberger, Thomas (1999). *Wissenskapital und Söldnerheer*. Wiesbaden.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2011). »Formelles, non-formales und informelles Lernen«. *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Hrsg. Sandra Bohlinger und Gesa Münchhausen. Bielefeld. 233–252.

Solga, Heike (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen.

Voß, G. Günter, und Hans J. Pongratz (1998). »Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (50). 131–158.

Weiß, Reinhold (2014). »Validität der Validierung«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 5. 3.

Zeller, Beate, Domenique Dauser und Rolf Richter (2004). *Zukunft der einfachen Arbeit*. Band 31. Bielefeld.

3 Kernelemente und Gütekriterien von Systemen zur Anerkennung des informellen Lernens

Eckart Severing, Nicolas Schöpf

3.1 Ausgangspunkte: Internationaler Vergleich

Es geht in dieser Studie nicht um vergleichende Berufsbildungsforschung im berufspädagogisch-wissenschaftlichen Sinne, sondern um einen pragmatischen Ansatz des Vergleichs. Die Verfahren der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in Deutschland werden mit den Verfahren in anderen Ländern verglichen und nicht nur für sich – im nationalen Kontext – betrachtet. Länderübergreifende Vergleichsstudien haben sich in vielen Bereichen der Bildungsforschung etabliert, weil sie konzeptionelle Perspektiven eröffnen: Was in Bildungssystemen unverrückbar und notwendig erscheint, mag sich nur aus Traditionen und eingeübten Konventionen ergeben haben. Alternative Modelle zur Lösung von Problemen des Bildungssystems in anderen Ländern können zeigen, dass und wie Veränderungen angegangen werden können; sie können aber auch zeigen, welche unerwünschten Wirkungen Bildungsreformen verursachen können. Gerade in Deutschland, das bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in den vergangenen Jahrzehnten nach Auffassung vieler Beobachter keine großen Fortschritte gemacht hat, kann es nützlich sein zu prüfen, welche Verfahren sich anderswo bewährt haben.

Globalisierung und europäische Integration bilden einen gemeinsamen Referenzrahmen für die berufliche Bildung. Die Bildungssysteme in Europa mögen unterschiedliche Traditionen haben. Sie stehen aber ganz ähnlichen Herausforderungen gegenüber: einer Segmentierung der Arbeitsmärkte zwischen Hoch- und Geringqualifi-

zierten bei zurückgehenden Erwerbsmöglichkeiten für Letztere, einer Innovationsgeschwindigkeit, die das Lernen im Lebensverlauf notwendig macht, und vielfach ausgeprägten demographischen Rückgängen. Daher ist ein Vergleich theoretisch statthaft, das Tertium Comparationis ist: Wie gehen Bildungssysteme mit diesen Herausforderungen um? Dieser Vergleich hat auch eine praktische Seite: Die Länder Europas stehen in wirtschaftlichem Austausch und Wettbewerb und ein wesentliches Element dabei ist die Leistungsfähigkeit der nationalen Bildungssysteme. Hier die Frage: Wie gut gelingt es, dass Bildungsverlierer Anschluss finden, ihr Einkommen sichern und produktive Beiträge zum gesellschaftlichen Wohlstand leisten können?

3.2 Methodisches Vorgehen

Die nachfolgenden Länderberichte geben einen Überblick darüber, inwieweit die Anerkennung informellen Lernens im jeweiligen Land etabliert ist. Dafür werden zwei methodische Stränge bearbeitet und miteinander verschränkt: die Auswahl von *Kernelementen* und die Bestimmung von *Gütekriterien*. Kernelemente bilden das Vergleichsraster. Seine Kategorien gliedern die nachfolgenden Länderstudien. Gütekriterien skalieren, was im jeweiligen Bereich erreicht worden ist.

3.2.1 Kernelemente

Bei der Identifikation von Elementen und unmittelbaren Voraussetzungen des informellen Lernens finden sich in der wissenschaftlichen Literatur ebenso wie in den Konzepten der europäischen und nationalen politischen Akteure verschiedenartige Herangehensweisen und Ergebnisse. Dieser Pluralismus ist zum einen dem Gegenstand geschuldet. Informelles Lernen ist seiner Natur nach offenes Lernen, nicht eingegrenzt auf manifeste Institutionen und zählbare Maßnahmen. Es beruht zum anderen auf verschiedenen Verwendungskontexten. Neben wissenschaftlich-empirischen Erhebungen

stehen Prinzipien, die normativ gefasst sind und die einer künftigen Politik der Validierung diesen Weg vorzeichnen sollen.

In diesem Bereich besonders hervorzuheben sind die elf »European Guidelines on validation of non-formal and informal learning«, die das Cedefop (2014) veröffentlicht hat. Sie beinhalten 1. die zentrale Rolle des Individuums bei der Validierung informell erworbener Kompetenzen (Freiwilligkeit der Teilnahme, Schutz seiner Belange und Respekt, Vertraulichkeit der Ergebnisse, Gleichbehandlung), 2. die möglichen Stufen einer Validierung (Identifikation, Dokumentation, Prüfung und Zertifizierung), 3. die Verfügbarkeit von Informationen zur Validierung dort, wo Menschen leben, lernen und arbeiten, 4. die Notwendigkeit von Beratung, 5. die Integration eines Validierungssystems in das nationale Bildungssystem, 6. die Definition von Qualifikationsstandards auf der Basis von Lernergebnissen (Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen) gleichrangig mit den Ergebnissen formalen Lernens, 7. eine Qualitätssicherung der Validierungsverfahren zur Sicherstellung der Verlässlichkeit und Gültigkeit und damit der gesellschaftlichen Akzeptanz der Validierungsergebnisse, 8. die Kompetenzentwicklung der Berater und Begleiter von Validierungen, 9. das Angebot der Validierung von Fertigkeiten insbesondere für Geringqualifizierte, 10. das Angebot von Kompetenzmessung und -zertifizierung in Unternehmen und 11. die Dokumentation der Validierungsergebnisse möglichst mit Bezug auf die europäischen Leistungspunkte-Kreditsysteme (ECVET für die Berufsbildung, ECTS für die akademische Bildung) und mit Referenzen zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seinen nationalen Pendants (Cedefop 2014).

Im Kontext dieser Studie geht es um geeignete Schritte der Implementierung von Validierungsverfahren in Deutschland. Daher spielen nicht alle Elemente der Guidelines die gleiche Rolle und auch ihre Gliederung erscheint für diese vorrangig bildungspolitische Zielsetzung weniger zweckmäßig.

Diese Studie nimmt wesentliche Items der Guidelines auf, bündelt sie aber in fünf *Kernelementen*, nach denen die inhaltlichen Felder für die Länderberichte gegliedert sein sollen. Sie definieren wichtige Dimensionen eines nationalen Systems der Anerkennung

informellen Lernens. Sie dienen in den Länderberichten dazu, den nationalen Status quo systematisch zu erfassen und zu beurteilen. Sie dienen weiterhin als Ansatzpunkt dafür, die Situation in anderen europäischen Ländern mit der deutschen Situation zu vergleichen. Dieser Vergleich bildet die Grundlage einer Beurteilung der Nützlichkeit und Übertragbarkeit bestimmter Elemente oder Zugänge anderer Länder für das deutsche System der Berufsbildung (Abbildung 2).

Abbildung 2: Fünf Kernelemente für das deutsche Bildungssystem



Diese fünf Kernelemente wurden ausgewählt, weil sie zentrale Fragen und Aspekte eines *Anerkennungssystems* berühren: Die *rechtliche Regelung* stellt die Grundlage dar, auf der der höchste Grad an Verbindlichkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse von Anerkennungsverfahren erzielt werden kann. Praktikable Verfahren und Instrumente stellen ebenfalls einen kritischen Faktor für ein funktionierendes System

dar: Sind die Verfahren in ihrem Einsatz nicht effizient und bringen keine aussagekräftigen Ergebnisse hervor, werden sie auch keine Nachfrage generieren. Mit dem Thema *Finanzierung* verbindet sich unter anderem die Frage, ob oder inwieweit die rechtlich und konzeptionell gegebenen Möglichkeiten für bestimmte Zielgruppen auch nutzbar sind oder etwa durch hohe notwendige private Aufwendungen unattraktiv werden. Die *Institutionalisierung* ist einer der kritischen Punkte für die Verbreitung und Verstetigung von Anerkennungsverfahren, da es hier um die Rolle der beteiligten Akteure und um Zuständigkeiten geht. Ohne Begleitung und *Supportstrukturen* wie Information und Beratung werden sich komplexe Anerkennungsprozesse schließlich nicht etablieren können.

Die Tabelle 1 stellt die Kernelemente jeweils mit einer kurzen Beschreibung vor.

Tabelle 1: Kernelemente für das deutsche Bildungssystem und ihre Beschreibung

Kernelemente	Beschreibung/Leitfragen
Rechtliche Grundlagen	Welche rechtlichen Grundlagen gibt es für die Anerkennung informellen Lernens? Welchen Geltungsbereich haben die Regelungen (Erprobungsverordnung, bundeseinheitlich etc.)?
 Verfahren und Instrumente	Wie erfolgt die Validierung informellen Lernens? Welche Verfahren und Instrumente liegen national vor? Wie werden diese nachgefragt? Handelt es sich um zielgruppenspezifische oder übergreifende Ansätze?
 Finanzierung	Welche Finanzierungsstrukturen sind national vorzufinden? Gibt es eine Finanzierung aus öffentlichen Mitteln oder müssen Validierungs- und Anerkennungsverfahren privat finanziert werden? Welche Kosten fallen an?
 Institutionalisierung	Welchen Grad an Institutionalisierung hat die Anerkennung informellen Lernens im nationalen Kontext? Welche Akteure sind zu erkennen? Welche Strukturen sind zu erkennen: Einrichtung zuständiger Stellen, Akkreditierungsverfahren etc.?
 Support-strukturen	Welche Unterstützungsangebote finden die Interessenten vor? Gibt es Beratungs- und Informationsangebote?

Es versteht sich, dass diese Gliederung artifiziell ist. Sie reiht sich ein in unterschiedlichste Raster der Untersuchung von Verfahren der Validierung nonformalen und informellen Lernens, die unter verschiedenen Gesichtspunkten – etwa der Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung, der Lernpsychologie und anderer Disziplinen – bereits entworfen worden sind. Sie blendet zudem Überschneidungen und Unschärfen zwischen den Elementen aus und passt nicht zu jedem der untersuchten Verfahren in der gleichen Weise. Aber sie hat einen für die Zielsetzung dieser Studie wichtigen Vorteil: Sie liefert eine einheitliche Struktur, die bildungspolitischen Akteuren geläufig ist und daher eine gute Voraussetzung für die Ableitung von Empfehlungen und Implementationsschritten bieten kann.

3.2.2 Gütekriterien

Mit einer Auswahl an *Gütekriterien* soll der Entwicklungsstand der genannten fünf Kernelemente beurteilt werden. Es geht hier zunächst darum, die nationale Ausprägung der Anerkennung informellen Lernens für sich zu beurteilen, und noch nicht darum, sie in Bezug zu den Erfordernissen in Deutschland zu setzen. Die in den Länderberichten verwendeten Gütekriterien orientieren sich an den von Cedefop entwickelten »European Guidelines on validation of nonformal and informal learning« (vgl. Cedefop 2014). Folgende Gütekriterien – zunächst ohne Abstufung – lassen sich den fünf Kernelementen zuordnen:

Tabelle 2: Kernelemente und zugeordnete Gütekriterien

Kernelemente	Gütekriterien
Rechtliche Grundlagen	• Freiwilligkeit der Verfahren (Principle 1) • Flächendeckung • Regionale vs. nationale Geltung • Branchenbezug • Dauerhafte Regelung vs. Erprobung • Geregelter Bezug der Validierungsergebnisse zu formalen Qualifikationen: Erzielen von Abschlüssen oder Teilabschlüssen (Principle 5)
 Verfahren und Instrumente	• Bekanntheit der Verfahren • Praktikabilität: Effizienz, Ökonomie, Zielgruppenbezug • Verwertbarkeit der Ergebnisse: Standardisierung, Transparenz, Anerkennung durch Arbeitsmarkt • Relevanz der vier Validierungsphasen (Principle 2) • Freie Einstiegsmöglichkeit für Interessenten (Principle 2) • Berücksichtigung der Lernergebnisorientierung (Principle 6) • Verfügbarkeit von »skills audits«, Einbezug von Arbeitsmarktdienstleistungen (Vermittlung etc.) (Principle 9) • Relevanz von Kompetenzfeststellung in der Wirtschaft (Principle 10)
 Finanzierung	• Öffentliche vs. private Finanzierung der Verfahren • Angemessenheit finanzieller Aufwendungen • Geregelter Anspruch auf Fördermöglichkeiten
 Institutionalisierung	• Existenz und Bekanntheit zuständiger Stellen • Gewährleistung der Kompetenz der durchführenden Organisationen und Personen (Principle 8) • Qualitätssicherungsverfahren (Principle 7) • Vernetzung der Akteure vs. Markt- bzw. Konkurrenzorientierung
 Supportstrukturen	• Informationslage: Verfügbarkeit von Websites, Flyern, Newslettern • Ergiebigkeit von Recherchen • Verfügbarkeit von Beratungs- und Begleitungsangeboten (Principle 4) • Grad der Professionalisierung des Supports • Zielgruppenspezifisches Marketing (Principle 3)

Für die in dieser Studie vorgesehene Beurteilung von Transfermöglichkeiten von Validierungsverfahren ist es insbesondere notwendig zu beurteilen, wie verfügbar und wie nachhaltig die eingesetzten Verfahren sind und wie sehr sie in die nationale Bildungslandschaft integriert sind (vgl. Tabelle 3):

Bei den *rechtlichen Grundlagen* wäre im ungünstigsten Fall **D** keinerlei besondere rechtliche Regelung gültig, die Verfahren der Validierung explizit oder implizit beschreibt. Eine Stufe darüber **C** sind rechtliche Regelungen für die Validierung nonformalen und informellen Lernens vereinzelt beziehungsweise für einzelne Verfahren zu erkennen. Soweit nationale gesetzliche Regelungen der Validierung gegeben sind, wäre zu unterscheiden, ob sie einen eingeschränkten (etwa als Teil des Rechts von Erwachsenen auf Zugang zu einem beruflichen Abschluss oder auf dessen Erwerb) **B** oder einen uneingeschränkten (d. h. nicht ausschließlich verknüpft mit einem formalen Abschluss) Rechtsanspruch auf Validierung **A** begründen.



Bei den für die Validierung eingesetzten *Verfahren und Instrumenten* besteht im ungünstigsten Fall **D** eine große Heterogenität und Kurzlebigkeit ohne erkennbare Standardisierung und Qualitätssicherung. Eine Stufe darüber **C** stehen noch immer heterogene Verfahren und Instrumente, die jedoch einer veröffentlichten übergreifenden Qualitätssicherung unterliegen. Schließlich sind standardisierte Verfahren und Instrumente der Validierung mit begrenztem Wirkungskreis (z. B. solche, die regional oder für bestimmte Berufsgruppen eingesetzt werden) **B** zu unterscheiden von **A** standardisierten, rechtlich geregelten Verfahren und Instrumenten der Validierung mit Anerkennung im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem.



Eine Abstufung der Modelle der *Finanzierung der Validierung* aus Sicht der Validierungsaspiranten würde im ungünstigsten Falle bedeuten: **D** Die Finanzierung erfolgt ausschließlich oder überwiegend durch die Teilnehmer. **C** Zudem gibt es Finanzierungsmodelle, die im Rahmen von Programmen und Projekten erprobt werden, aber nicht grundsätzlich und dauerhaft gelten. Soweit die Finanzierung der Validierung nicht oder nicht überwiegend durch die Validierungsaspiranten erfolgt, kann sie **B** im Rahmen einer von Unternehmen oder Behörden veranlassten Kompetenzvalidierung ganz finanziert oder gefördert werden oder darüber hinaus **A**

auf einem individuellen Anspruch auf die öffentliche Finanzierung von Kompetenzvalidierungen beruhen.



Der Grad der *Institutionalisierung* der Validierung gibt Auskunft über ihre Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. Der Rang der Validierungsinstitutionen im Bildungssystem ist ein Indikator für den Rang von Validierungsergebnissen. Daraus lässt sich folgende Skala begründen: Im ungünstigsten Fall **D** gibt es keine etablierte Zuständigkeit bestimmter Institutionen für Validierungen, im besseren Fall **C** sind Zuständigkeiten im Rahmen einzelner Verfahren erkennbar. In einzelnen Ländern treffen wir **B** auf klar geregelte Zuständigkeiten mit dezentralisierter Umsetzung durch Bildungsanbieter oder regionale Behörden. Die Zuständigkeit von Regelinstitutionen im Bildungssystem mit hohem Bekanntheits- und Anerkennungsgrad **A** würde die Gleichwertigkeit der Zertifizierungsergebnisse von Validierungen mit den formalen Zertifizierungen am besten gewährleisten.



Die Validierung informellen Lernens bedarf einer Einbettung in flankierende *Supportstrukturen*. Im ungünstigsten Fall **D** sind vereinzelt Beratungs- und Begleitungsressourcen für Validierung verfügbar. Darüber stehen **C** Beratungs- und Begleitungsmöglichkeiten, die zwar in der Fläche gegeben, jedoch wenig koordiniert sind und einen geringen Professionalisierungsgrad aufweisen. **B** Etablierte Beratungs- und Begleitungsstrukturen mit hoher Bekanntheit und Professionalisierung sind zu unterscheiden von **A** flächendeckend und zentral gegebenen und bekannten Beratungs- und Begleitungsangeboten.

Entlang dieser Maßstäbe wenden wir eine vierstufige Skala auf jedes der Kernelemente an (vgl. Tabelle 3).

Für die Länderberichte sind diese Kriterien als der Rahmen zu verstehen, in dem die nationale Ausprägung der Anerkennung informellen Lernens beurteilt wird. Einzelne Elemente in den Berichtsländern liegen quer zu dieser Matrix; dann wird auf eine Einstufung verzichtet.

Tabelle 3: Skala zur Beurteilung von Transfermöglichkeiten

	Items/Skalierung				
Kern-elemente	**D**	**C**	**B**	**A**	**Kriterien**
Rechtliche Grundlagen	Keine oder andere Formen der rechtl. Regelungen vorhanden	Einzelne geregelte Instrumente vorhanden	Rechtlich geregeltes Verfahren mit eingeschränktem Rechtsanspruch auf Validierung	Rechtlich geregeltes Verfahren mit uneingeschränktem Rechtsanspruch auf Validierung	*Regelungen vorhanden/nicht vorhanden eingeschränkter oder uneingeschränkter Rechtsanspruch*
Verfahren und Instrumente	Heterogene Verfahren und Instrumente ohne Standardisierung, Qualitätssicherung und Verbindlichkeit	Heterogene Verfahren, die einer Qualitätssicherung unterliegen	Standardisierte Verfahren und Instrumente mit Qualitätssicherung, aber begrenztem Wirkungskreis	Rechtlich geregelte(s), verbindliche(s) Verfahren mit Standards und Qualitätssicherungssystem	*Reichweite Standardisierung Qualitätssicherung Verbindlichkeit*
Finanzierung	Überwiegend private Finanzierung	Temporäre oder regional verankerte Finanzierungsmodelle	Finanzierung von Validierungen, die von Behörden oder Unternehmen veranlasst werden	Anspruch auf überwiegend öffentliche Finanzierung	*Privat vs. öffentlich Zeitliche Dimension*
Institutionalisierung	Keine Zuständigkeiten erkennbar	Zuständigkeiten im Rahmen einzelner Verfahren erkennbar	Klare Zuständigkeiten mit dezentralisierter Umsetzung und Qualitätssicherung	Geregelte Zuständigkeit durch rechtlichen Auftrag und/oder Akkreditierung und/oder hoher Bekanntheits- und Anerkennungsgrad	*Wirkungskreis Dauerhaftigkeit Verbindlichkeit*
Support	Vereinzelt Beratungs- und Begleitstrukturen mit geringer Bekanntheit	Beratungs- und Begleitstrukturen in der Fläche gegeben, jedoch unkoordiniert und wenig professionalisiert	Beratungs- und Begleitstrukturen in der Fläche gegeben, bekannt und professionalisiert	Zentrale Beratungs- und Begleitstrukturen mit angegliederten Informationsangeboten in der Fläche gegeben (nationale Strategie)	*Zugänglichkeit Flächendeckung Bekanntheit Nachhaltigkeit*

3.3 Ziel, Ausrichtung und Aufbau der Länderberichte

Da sich mit der Verfügbarkeit von Verfahren nicht automatisch auch ihre einfache Benutzbarkeit und Passgenauigkeit einstellen, werden in den vorliegenden Länderberichten die gegenwärtigen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der Validierung und Anerkennung nonformalen und informellen Lernens bei formal Geringqualifizierten aus mehreren Perspektiven untersucht. Ziel der Länderberichte ist es, den Status quo der Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen in den beteiligten Ländern zu erfassen und zu beurteilen. Die Länderberichte stehen damit in einer Reihe mit Studien, die sich mit diesem Thema in den letzten Jahren befasst haben (in Deutschland u. a. Annen und Bretschneider 2014 und 2010; Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010; Gutschow 2010; Geldermann, Seidel und Severing 2009). Diese Studien haben wichtige Antworten zu der Frage geliefert, auf welche Weise und mit welchen Akteuren und Institutionen in Deutschland nonformal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden könnten.

Die vorliegenden Länderberichte wollen keine Aktualisierung dieser Ergebnisse liefern, sondern einen spezifischen Schwerpunkt setzen. Im Unterschied zu anderen Arbeiten wird der Fokus auf die Möglichkeiten und Barrieren für *formal Geringqualifizierte* gerichtet, ihre nonformal und informell erworbenen Kompetenzen erfassen zu lassen und darüber verwertbar zu machen.

Diese Fokussierung auf die Situation formal gering qualifizierter Personen führt für die Berichte zwangsläufig zu einer Auswahl an Themen und Aspekten und zu deren entsprechender Beurteilung. Dabei geht es nicht um Vollständigkeit in jedem Detail. Das Ziel ist vielmehr, anhand ausgewählter Kernelemente der Validierung eine Analyse und Bewertung des Status quo vorzunehmen, Perspektiven für Veränderungen für Deutschland zu entwerfen und aus dem Vergleich mit der Praxis in anderen europäischen Staaten konkrete Ansatzpunkte für Verbesserungen abzuleiten – alle diese Schritte jeweils bezogen auf den gewählten thematischen Schwerpunkt »formal Geringqualifizierte«.

Die Berichte folgen dabei mehreren Leitfragen (zur Ableitung dieser Leitlinien vgl. Abschnitt 3.2.1 »Kernelemente«):

- Welche *Verfahren* und *Instrumente* gibt es in Deutschland und anderen Ländern, die *prinzipiell* für die Validierung informell erworbener Kompetenzen eingesetzt werden können? Welche Vorteile und welche Nachteile (etwa Bekanntheit, Zugänglichkeit oder Benutzbarkeit) haben diese Ansätze für die Zielgruppe?
- Welche *rechtlichen, finanziellen* und *institutionellen Strukturen* gibt es bereits in Deutschland und in anderen Ländern, an die ein System der Anerkennung informellen und nonformalen Lernens anknüpfen könnte?
- Welche *Supportpraxis* existiert gegenwärtig bereits und begründet Erfahrungswissen und Anknüpfungspunkte für die Professionalisierung von Orientierung, Information und Beratung der Zielgruppe (etwa Eingangsportale, Lotsenfunktionen, Beratung und Coaching etc.)?

Die Berichte gliedern sich folgendermaßen (Beispiel Länderbericht Deutschland, vgl. Kapitel 4):

- Abschnitt 4.1 enthält eine kurze Beschreibung der Ausgangslage.
- Abschnitt 4.2 enthält zunächst die Erläuterung einiger Grundlagen zur Berufsbildung in den beteiligten Ländern und erklärt einige für die Länderberichte wesentliche Begriffe.
- Abschnitt 4.3 beschreibt – ausführlicher für den deutschen Kontext – die Zielgruppe »formal Geringqualifizierte«. Er enthält eine Definition und geht kurz auf die sozioökonomischen Merkmale und die Bildungsaspirationen der Zielgruppe ein.
- Abschnitt 4.4 enthält die Auseinandersetzung mit dem Status quo der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland und in anderen Ländern. Er geht in jeweils einem eigenen Abschnitt auf die fünf ausgewählten Kernelemente ein und bewertet die Situation mit Bezug auf die vorgestellten Gütekriterien.
- Abschnitt 4.5 stellt bildungspolitische Positionen der Stakeholder der Berufsbildung zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen dar, soweit diese bereits veröffentlicht sind.

- Im Abschnitt 4.6 werden die Ergebnisse zusammengetragen und erste Perspektiven für eine Veränderung und Verbesserung der Situation erläutert.
- Im Abschnitt 4.7 wird entlang der Fälle Kira und Bastian beispielhaft erläutert, welche Verfahren und Instrumente es in den Ländern gibt, die für die Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen eingesetzt werden, welche rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen gegenwärtig existieren und welche Angebote der Orientierung, Information und Beratung von Kira und Bastian in Anspruch genommen werden können.

Literatur

Annen, Silvia, und Markus Bretschneider (2014). »European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2014. Country Report: Germany«. www.cedefop.europa.eu/en/about cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx.

Annen, Silvia, und Markus Bretschneider (2010). »European Inventoryon Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Germany«. www.cedefop.europa.eu/en/about cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2014). *European Guidelines on validation of nonformal and informal learning*. Consultation Note (Revised September 2014).

Dehnbostel, Peter, Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. o.O.

Geldermann, Brigitte, Sabine Seidel und Eckart Severing (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld.

Gutschow, Karin (2010). Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere,* Heft 118. Bonn.

4 Die Situation in Deutschland: Die Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven

Nicolas Schöpf

4.1 Ausgangslage

Mit dem Beschluss des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012 ist Deutschland aufgefordert, bis 2018 Möglichkeiten der Zertifizierung für informell erworbene Kompetenzen zu schaffen. Der Beschluss empfiehlt den Mitgliedstaaten der EU, Regelungen zu schaffen, die es dem Einzelnen möglich machen, seine informell oder nonformal erzielten Lernergebnisse validieren zu lassen und auf dieser Grundlage eine volle oder partielle Berufsqualifikation zu erhalten. Die Chance, ein System der Anerkennung informellen Lernens erfolgreich zu etablieren, wird auch davon abhängen, inwieweit das auf europäischer Ebene artikulierte politische Ziel mit einem anerkannten nationalen Bedarf korrespondiert.

In Deutschland hat im letzten Jahrzehnt eine Vielzahl von Initiativen das Thema »Validierung und Anerkennung informellen Lernens« vorangetrieben. Dabei handelte es sich um Ansätze, die wie der ProfilPASS aus einzelnen Projekten hervorgingen, aber auch um umfangreich angelegte Förderinitiativen, beispielsweise ANKOM oder DECVET, in denen die Übergänge innerhalb des deutschen Bildungssystems daraufhin untersucht wurden, wie Ergebnisse formalen, nonformalen und informellen Lernens auf weiterführende Bildungsgänge angerechnet werden könnten. In jüngerer Zeit rückten dabei vor allem Initiativen in den Vordergrund, die sich um die Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Kompetenzen im Hoch-

schulbereich bemüht haben. Den Hintergrund bildet hier unter anderem der wegweisende Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009, mit dem die Bundesländer in Deutschland aufgefordert wurden, entsprechende Regelungen im Landeshochschulrecht zu schaffen.

Mit weniger Systematik und Nachdruck wurden bisher die Möglichkeiten der Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen am unteren Ende des Bildungssystems bearbeitet. Das ist insofern überraschend, als es sich dabei um ein Handlungsfeld von bildungspolitischer Priorität handelt und die Anerkennung ihrer Kompetenzen gerade für formal Geringqualifizierte von besonderer Bedeutung sein dürfte (Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010: 7). Im Umgang mit der Kategorie »formal Geringqualifizierte« ist allerdings Vorsicht geboten, weil sich in ihr heterogene Profile versammeln: von Personen ohne jeglichen Schulabschluss und ohne Berufserfahrung über Personen, die mit (evtl. veraltetem) Abschluss in nicht adäquaten Beschäftigungen arbeiten, bis hin zu Studienabbrechern. Angesichts der Bedeutung von Zertifikaten für das Bildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland einerseits und den vorhandenen, aber wenig transparenten Kompetenzen andererseits ist für diese Personengruppen ein Bedarf an effizienten Anerkennungsverfahren vorhanden. Die Herausforderung besteht darin, eine Kultur der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens zu etablieren, in der die Vielfalt an sozioökonomischen, bildungsbiographischen und strukturellen Einflüssen berücksichtigt wird, die die Situation der formal gering qualifizierten Personen kennzeichnet. Das Adjektiv »formal« soll deutlich machen, dass Personen, die keine formalen Abschlüsse und Zertifikate nachweisen können (und deshalb per definitionem als gering qualifiziert gelten), sehr wohl Kompetenzen erworben haben können, die wertvoll und im betrieblichen Kontext gefragt, aber nicht *anerkannt* sind.

4.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Deutschland: Charakteristika und Begriffe

Die bestehenden Möglichkeiten und Barrieren der Anrechnung informellen Lernens in Deutschland können nur beurteilt werden, wenn einige Charakteristika des deutschen Bildungssystems berücksichtigt werden. Die eventuellen Defizite genauso wie die wenigen bereits etablierten Verfahren sind im Zusammenhang mit der Tradition und Verfasstheit insbesondere der Berufsbildung in Deutschland zu sehen.

Im Folgenden werden zunächst wichtige Merkmale der deutschen Berufsbildung skizziert. Anschließend wird das Verständnis von informellem Lernen vorgestellt, das dem Bericht zugrunde liegt.

4.2.1 Merkmale der deutschen Berufsbildung

In Deutschland ist das *Berufsprinzip* der Kern der Berufsbildung. Berufe sind »betriebsübergreifend standardisierte und institutionalisierte Bündelungen komplexer und am Arbeitsmarkt verwertbarer Arbeitsfähigkeiten von Personen« (Beck, Brater und Daheim 1980). Mit ihnen ist eine Regulierung von Facharbeit eingerichtet, die auf einem System der Zertifizierung von Ausbildung durch zuständige Stellen (staatliche Stellen und Kammern) aufsetzt (Geldermann, Seidel und Severing 2009: 41). Ohne Berufsabschluss ist der Zugang zu vielen Facharbeitsplätzen nicht möglich. Der Beruf ist damit das Organisationsprinzip, das sowohl für die Ausbildung (in einigen Fällen auch für die Weiterbildung) als auch für die Arbeit die sachlichen Kategorien bereitstellt. Ausbildung wie Beschäftigung (z. B. die Personalplanung und -entwicklung in Unternehmen) in Deutschland orientieren sich überwiegend an Berufen. Gegenwärtig gibt es 334 Berufsbilder, für die Ausbildungszeiten von zwei bis dreieinhalb Jahren vorgesehen sind.

Das deutsche Berufsbildungssystem gliedert sich in mehrere Bereiche:

- Die Berufsausbildung in Deutschland findet zum überwiegenden Teil im *dualen System* statt: Dual bedeutet hier, dass mit Berufs-

schulen und Unternehmen zwei Partner an der Ausbildung eines Berufs beteiligt sind. Die Ausbildung folgt an den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule zwei unterschiedlichen und extra abgestimmten Lehrplänen. Der schulische Teil legt dabei tendenziell größeres Gewicht auf Theorie und kognitives Lernen. Der betriebliche Unterricht erfolgt entweder arbeitsintegriert oder in Lehrwerkstätten. Auf beiden betrieblichen Wegen wird versucht, einen engen Praxisbezug und Handlungsorientierung zu gewährleisten.

- Neben dem dualen System bestehen *Berufsfachschulen*, in denen unter anderem die Gesundheitsberufe ausgebildet werden. Es handelt sich dabei um eine vollzeitschulische Ausbildung, die mit mehreren Praxisanteilen, zum Beispiel in Form von Hospitanzen oder von Betriebspraktika, ergänzt wird.
- Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System oder in einer Berufsfachschule ist in der Regel ein Schulabschluss. Gelingt es Jugendlichen in Deutschland nicht, diesen allgemeinbildenden Schulabschluss (qualifizierenden Hauptschulabschluss, mittlere Reife, Fachhochschul- oder Hochschulreife) zu erlangen, oder haben Schulabsolventen keinen Ausbildungsplatz gefunden, gibt es die Möglichkeit, an Maßnahmen im sogenannten *Übergangssystem* teilzunehmen, die der Berufsvorbereitung dienen. Diese Kurse werden in der Regel durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert und weitgehend von privatwirtschaftlichen Bildungsträgern im Auftrag durchgeführt. Es erfolgt bislang keine automatische Anerkennung von Lernzeiten und erworbenen Kompetenzen aus diesen Maßnahmen in einer Berufsausbildung. Auf Antrag sind individuelle Verkürzungen der Ausbildungszeit möglich.

4.2.2 Formales, nonformales und informelles Lernen und seine Validierung: Einführende Erläuterungen

Für die Unterscheidung von formalem, nonformalem und informellem Lernen hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten vor allem auf

europäischer Ebene ein institutionenorientierter Definitionsansatz etabliert, der die Differenzierung von drei Lernformen anhand des Lernkontextes vornimmt. Auch die Debatte in Deutschland folgt weitgehend dieser europäischen Vorlage. Für den vorliegenden Länderbericht ist diese Institutionenperspektive insofern praktikabel, als sie als eines der wichtigen Kriterien die Zertifizierung des Lernens anführt und damit für Deutschland den entscheidenden Aspekt benennt. Die Unterscheidung geht zurück auf den Ansatz der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2001 (Europäische Kommission 2001; vgl. zu weiteren Ansätzen Gutschow 2010: 10). Ihr folgt im Wesentlichen auch das begriffliche Verständnis, das diesem Bericht zugrunde liegt:

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten (und oftmals arbeitsrelevanten) Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nonformales Lernen* findet in und außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Es führt aber nicht zu anerkannten Zertifikaten, sondern gegebenenfalls zu Bescheinigungen, die mehr oder minder qualifiziert sind und in der Regel keine verbindliche Geltung auf dem Arbeitsmarkt haben.
- *Informelles Lernen* gilt als Nebenprodukt des Alltags. Informelles Lernen findet nicht in Bildungseinrichtungen statt, sondern mehr oder weniger intentional in Arbeit und Privatleben. Es führt in der Regel nicht zu Bescheinigungen oder Zertifikaten.

Die Situation und die Perspektiven von formal gering qualifizierten Personen in Deutschland, die im folgenden Abschnitt skizziert werden, müssen vor diesem Hintergrund betrachtet werden: erstens einer historisch gewachsenen Dominanz formaler berufsbildender Ausbildungsgänge innerhalb des dualen Systems oder in der Berufsschule, zweitens der über Zertifikate regulierten Einmündung in diese berufsbildenden Pfade und drittens der Einstellungspraxis in Unternehmen und öffentlichen Institutionen, die sich ebenfalls weitgehend an den vorliegenden Zertifikaten orientiert.

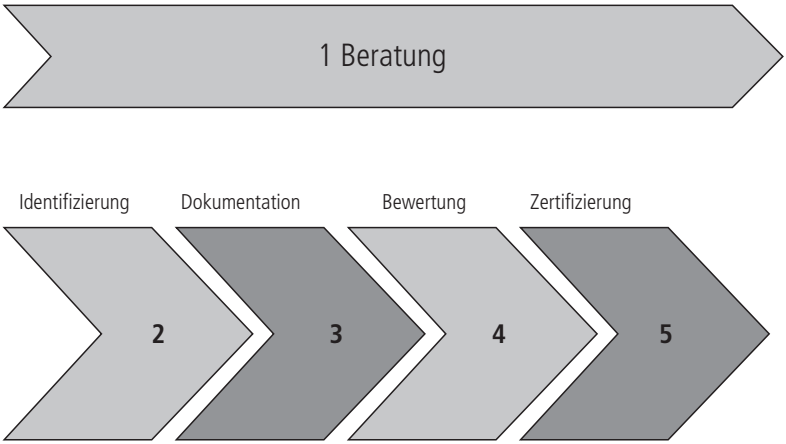
Von der *Anerkennung* nonformal und informell erworbener Kompetenzen ist im vorliegenden Text die Rede, wenn es um die Akzeptanz und Verwertbarkeit von Lernergebnissen, Berufserfahrung, Kompetenz und Qualifikationen geht. Damit ist nicht nur die offizielle Anerkennung beispielsweise durch staatliche Stellen gemeint, sondern auch die Akzeptanz durch relevante Interessengruppen (wirtschaftliche, staatliche, soziale) gemeint (vgl. hierzu auch Annen 2012: 131). Im Zusammenhang damit steht die *Validierung* nonformalen und informellen Lernens. Folgt man auch hier einer europäischen Vorlage, dann wird unter Validierung von Lernergebnissen – die formaler, nonformaler oder informeller Herkunft sein können – im engeren Sinn folgender Sachverhalt verstanden: »Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung« (Cedefop 2009: 17).

Im weiteren Sinn werden mit dem Prozess der Validierung und Anerkennung gerade mit Bezug auf nonformale und informelle Lernergebnisse weitere Handlungsbereiche thematisiert. Mittlerweile hat sich ein Verständnis von Validierung etabliert, das fünf Verfahrensschritte beinhaltet (Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010; Cedefop 2009):

- Information und Beratung (information, advice and guidance)
- Ermittlung (identification)
- Bewertung (assessment)
- Validierung (validation)
- Zertifizierung (certification)

Der erste Schritt der Beratung darf dabei als übergreifend über alle Phasen des Prozesses verstanden werden. Um Eindeutigkeit zu den einzelnen Phasen und Aufgaben eines Validierungsverfahrens herzustellen, beschränkt sich die Verwendung des Begriffs im Folgenden auf fünf Schritte (Abbildung 3).

Abbildung 3: Schritte eines Validierungsverfahrens



4.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

Bildungs- und wirtschaftspolitischer Hintergrund

Das Thema *Anerkennung* der nonformal und informell erworbenen Kompetenzen bei formal Geringqualifizierten ist in der bildungspolitischen Debatte der letzten Jahre gegenüber Anerkennungsfragen beim Übergang von der Berufs- in die akademische Bildung etwas in den Hintergrund gerückt. Das ist insofern überraschend, als gering qualifizierten Personen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklungen an anderen Stellen große Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Seit 2006 fördert etwa die Bundesagentur für Arbeit im Programm WeGeBau die berufliche Qualifizierung für Geringqualifizierte. Im Vordergrund steht hier, Berufsabschlüsse in konventioneller Form über Umschulungen oder Vorbereitungslehrgänge für Externen-/Nichtschülerprüfungen zu erwerben. Mit der Neujustie-

rung des Programms 2014 sind als alternativer Weg auch berufsanschlussfähige Teilqualifikationen über einen Arbeitsentgeltzuschuss förderfähig (vgl. BA 2014c).

Nur langsam rücken informelles Lernen und die Anerkennung der so erworbenen Kompetenzen Geringqualifizierter wieder in den Blick (etwa BMBF 2014c). Dabei wirken wirtschaftspolitische Argumente, die auf die Deckung von Fachkräftebedarf abzielen, mit sozialpolitischen Erwartungen in einer Stoßrichtung zusammen: Die Transparenz und Verwertbarkeit informell erzielter Lernergebnisse könnte gerade für nicht, an- und ungelernte sowie atypisch Beschäftigte die Möglichkeit bieten, prekäre Beschäftigungsverhältnisse zu verlassen und ihre Chancen auf den internen und externen Arbeitsmärkten zu verbessern (BMBF 2014c; Bellmann et al. 2013).

Die demographischen Veränderungen in Deutschland werden voraussichtlich in naher Zukunft zu einem Mangel vor allem an beruflich qualifizierten Arbeitskräften führen. Bereits jetzt ist es in einigen Berufsgruppen nicht mehr uneingeschränkt möglich, vakante Stellen mit geeignetem Personal zu besetzen (vgl. BA 2013). In der beruflichen Ausbildung machen sich die demographischen Verschiebungen zwar ebenfalls durch einen Rückgang der Ausbildungsquote bemerkbar: Immer weniger Menschen beginnen eine berufliche Ausbildung und bis 2030 wird die Zahl der Jugendlichen, die dem Ausbildungsmarkt potenziell zur Verfügung stehen, nochmals um 20 Prozent zurückgehen (BIBB 2014b; AGBB 2014; BMBF 2009a). Allerdings ist parallel auch ein Rückgang der Ausbildungsbetriebsquote zu beobachten. Seit der Jahrhundertwende bilden immer weniger Betriebe aus; dadurch sinkt das relative Gewicht der dualen Ausbildung im Berufsbildungssystem (vgl. AGBB 2014: 98 f.). Angesichts dieser widersprüchlichen Entwicklung – drohende Fachkräfteengpässe einerseits, abnehmende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe andererseits – ist gegenwärtig nicht absehbar, wie Unternehmen berufliche Ausbildung überhaupt strategisch als Instrument einer langfristigen Personalgewinnung und -entwicklung nutzen (vgl. ebd.: 103).

Bildungspolitische Initiativen zielen deshalb bereits darauf ab, den Zugang zu Bildung für bislang benachteiligte Personengruppen

zu verbessern und darüber neue Qualifikationsressourcen zu erschließen (u. a. BMBF 2009b, 2008). Dabei rücken mit formal Geringqualifizierten auch Personen in den Blick, deren Ausbildung bislang vernachlässigt und deren berufliches Können nicht transparent gemacht wurde.

Angesichts einer nicht unbedeutenden Anzahl an Personen ohne formalen oder verwertbaren Berufsabschluss wurden mit Ansätzen zur Nachqualifizierung (Dauser, Krings und Schröer 2012) bereits notwendige und wichtige Schritte gegangen. Im Jahr 2007 haben in Deutschland 1,45 Millionen junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 29 Jahren keine abgeschlossene Berufsausbildung; das entspricht 15,2 Prozent der Wohnbevölkerung dieser Altersspanne (Mikrozensus; BIBB 2009). Auffällig ist dabei der hohe Anteil an Personen mit niedrigem Schulabschluss: 2007 stellen ehemalige Hauptschüler mit 44,1 Prozent den größten Anteil an formal Geringqualifizierten (ebd.). Die Konsequenzen für die Beschäftigungssituation sind bekannt: Die Arbeitslosenquoten von Ungelernten nehmen seit 30 Jahren erkennbar zu. Mit 26 Prozent ist die Arbeitslosenquote der formal Geringqualifizierten 2005 fast dreimal so hoch wie bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (9,7 %) (IAB 2007). Jüngere Untersuchungen bestätigen diese Entwicklung: Die Arbeitslosenquote bei Personen ohne Berufsabschluss lag im Jahr 2009 bei 21,9 Prozent, bei Hochschulabsolventen dagegen bei lediglich 2,9 Prozent (ebd.).

Es steht außer Frage, dass diese Situation neben einem wirtschaftspolitischen Aspekt auch eine sozial- und gesellschaftspolitische Relevanz hat. Die Gefahr der Exklusion und der Entkoppelung ist bei den gesellschaftlichen Gruppen am höchsten, die ohne oder nur mit wenigen formalen Zertifikaten ausgestattet sind und bei denen vielfach die Bildungsbenachteiligungen reproduziert werden, die durch soziale Herkunft entstehen (Epping 2010; Hillmert 2009). Die Selektionswirkung des Bildungssystems führt dazu, dass diese Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden.

Im Bildungs- genauso wie im Beschäftigungssystem in Deutschland sind formale Qualifikationen immer noch entscheidend für das persönliche Vorankommen. Bestandene Prüfungen und deren Beglaubigung in Form von Zertifikaten sind die Voraussetzung für den Zugang zu weiterführenden Bildungspfaden und vernünftigen Beschäftigungsverhältnissen (Severing 2011). Fehlen diese formalen Qualifikationen oder sind sie veraltet, spricht man von einer geringen Qualifikation.

Im deutschsprachigen Diskurs werden für Personen, die keinen oder einen nicht mehr verwertbaren beruflichen Abschluss besitzen, mit »An- und Ungelernte« und »formal Geringqualifizierte« zwei Begriffe annähernd synonym verwendet. In diesem Abschnitt werden beide Begriffe kurz vorgestellt; anschließend wird im weiteren Verlauf des Länderberichts nur noch von formal Geringqualifizierten die Rede sein.

Zu den *An- und Ungelernten* zählen insbesondere die Personen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben. Nach anderen Definitionsansätzen werden auch die Personen dazu gerechnet, die einen Berufsabschluss besitzen, der aber nicht anerkannt oder nicht mehr verwertbar ist. Das trifft insbesondere auf im Ausland qualifizierte Personen oder – in der Vergangenheit – Aussiedler zu (Hecker 1994). Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (1996) schließt in die Gruppe der An- und Ungelernten auch Personen ein, die einen Berufsabschluss haben, ihren Beruf aber seit Längerem nicht mehr ausüben und sich ein neues Tätigkeitsfeld erschlossen haben. Somit zählte laut dieser strengen Begriffsbestimmung zu den An- und Ungelernten zum Beispiel auch der Archäologe mit akademischem Abschluss, der längere Zeit als Quereinsteiger in der IT-Branche tätig ist und dort auch anspruchsvolle Tätigkeiten wie Netzwerkadministration oder Programmierung ausübt. Solche Beispiele verdeutlichen drastisch, wie wenig die Defizitkategorie »formal niedrig qualifiziert« zur Charakterisierung der Mitglieder einer Gruppe im Bildungssystem beiträgt – die formale Zertifizierung und das Niveau der bestehenden Kompeten-

zen können weit auseinandertreten. Die PIAAC-Studie beispielsweise hat gezeigt, dass rund 13 Prozent der gering qualifizierten Personen ein Lese- und alltagsmathematisches Kompetenzniveau von Stufe 3 oder höher haben (vgl. Solga und Heisig 2014: 14 f.).

Unter *formal Geringqualifizierten* versteht man laut Förderungs- und Eingliederungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland erstens Personen, die einen Berufsabschluss haben, aber nach einer mehr als vier Jahre ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelernter Tätigkeit die erlernte Berufstätigkeit voraussichtlich nicht mehr ausüben können, und zweitens Personen, die keinen Berufsabschluss haben, für den nach bundes- oder landesrechtlichen Regelungen eine Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren vorgesehen ist (BA 2014a).

Zusammengefasst sind es also zwei Merkmale, die zu einer Zurechnung zur Kategorie »formal gering qualifiziert« führen (die folgenden Ausführungen orientieren sich an diesem Verständnis von »gering qualifiziert«). Dazu werden Personen gerechnet,

- die »keinen Berufsabschluss« haben;
- die einen auf dem Arbeitsmarkt »nicht verwertbaren Berufsabschluss« haben. Die mangelnde Verwertbarkeit kann dabei durch verschiedene Umstände verursacht sein, unter anderem durch die fehlende Anerkennung des (evtl. ausländischen) Abschlusses, die mehrjährige Elternzeit, die mehrjährige Tätigkeit in einem anderen (nicht berufsverwandten) Tätigkeitsfeld, Arbeitslosigkeit.

Mit den *Studienabbrechern* gilt eine Gruppe aus dem tertiären Bildungsbereich als gering qualifiziert, die zwar einen hohen allgemeinbildenden Schulabschluss hat, die aber ohne berufsqualifizierenden Abschluss in den Arbeitsmarkt einmündet. Als Studienabbrecher gelten laut einer engen Definition die Personen, die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen. Die statistisch genaue Erfassung der Studienabbrecher ist in Deutschland jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen und aufgrund fehlender Längsschnittuntersuchungen schwierig. Das bedeutet, es können keine verlässlichen Aussagen getroffen werden, ob Personen nach dem Ab-

bruch eventuell ein anderes Studium aufnehmen (Heublein und Wolter 2011: 216 ff.). In Deutschland liegt bezogen auf die Studienanfänger der Jahre 2008/2009 in einem Bachelorstudium über alle Hochschularten und Fächergruppen hinweg der Durchschnitt des Studienabbruchs bei 28 Prozent (Heublein et al. 2014: 3). Für das Jahr 2008 bedeutete das für alle Hochschularten und Studiengänge absolut eine Zahl von etwa 55.000 Personen (HIS 2010: 6).

Zwar gelingt die anschließende Aufnahme von Beschäftigung etwa für die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) relativ gut (Becker, Grebe und Bleikertz 2010: 19 ff.). Dabei handelt es sich zwar um Beschäftigungen im MINT-Bereich, die aber oftmals nicht fachadäquat sind. Das heißt, die Personen werden nicht in einem Bereich eingesetzt, der direkt mit ihrem Studienfach korrespondiert (vgl. Becker, Grebe und Bleikertz 2010: 23).

Dennoch wird die Einmündung in den Arbeitsmarkt von Studienabbrechern dadurch erschwert, dass die bis zum Abbruch erworbenen Kompetenzen von den Unternehmen nicht beurteilt werden können. Die fehlende Transparenz und Lesbarkeit der Kompetenzprofile dieser Gruppe gilt als annähernd genauso hinderlich wie das Fehlen des Abschlusses selbst (ebd.: 21 f.). Hier handelt es sich zwar im engeren Sinne nicht um Kompetenzen, die in informellen oder nonformalen Kontexten erworben wurden (studiert wurde an einer hochschulischen Einrichtung). Im Ergebnis stehen die Studienabbrecher aber ohne formal qualifizierenden Abschluss da und werden deshalb in diesem Länderbericht mitberücksichtigt.

Festzuhalten bleibt, dass es *den* oder *die* formal Geringqualifizierte(n) nicht gibt, sondern sich unter dieser Kategorie zahlreiche und mit Bezug auf die gegebenenfalls ausgeübten Tätigkeiten, die veralteten Abschlüsse oder ihre Bildungsnähe beziehungsweise -ferne höchst disparate Profile versammeln (vgl. u. a. Kuwan 2002: 185):

- Bildungsferne Personen mit eventueller Lernschwäche und schlechter schulischer Bildung
- Ausbildungsabbrecher mit höherer (Abitur) oder anderer schulischer Vorbildung (Realschule, Hauptschule)

- Personen ohne beruflichen Abschluss, aber mit hochwertiger oder langer Berufserfahrung (bspw. in den Branchen IT oder Gastronomie/Hotellerie)
- Studienabbrecher mit guter schulischer Vorbildung (mit Hochschulzugangsberechtigung)
- Frauen und Männer, die nach mehrjähriger Elternzeit wieder auf den Arbeitsmarkt kommen
- Personen mit ausländischen nicht anerkannten akademischen und beruflichen Abschlüssen und längerer Berufserfahrung

Die Personen dieser formal gering qualifizierten Untergruppen werden sich sowohl hinsichtlich der Qualität und des Niveaus ihrer informell erworbenen Kompetenzen unterscheiden als auch hinsichtlich ihrer Bildungs- und Lernaffinität. Beide Aspekte haben Implikationen für die Ausgestaltung und den Einsatz von Instrumenten zur Validierung informell erworbener Kompetenzen genauso wie für das Marketing und das Angebot an Supportstrukturen. Der gut bezahlte Archäologe, der bei einem Industriekonzern die IT-Services und das Service-Management verantwortet, wird sich kostenintensive Vorbereitungskurse und Begleitung für Validierungsverfahren eher leisten können als der in einer einfachen Tätigkeit in der Produktion beschäftigte Mitarbeiter. Für ihn sind eventuell auch eher umfängliche textbasierte und die Selbstreflexion fordernde Verfahren einsetzbar, als es für andere Untergruppen mit einer geringen schulischen Vorbildung der Fall ist. Ein Anerkennungssystem muss auf diese Unterschiede eine Antwort finden. Es gilt, die Heterogenität der Gruppe der formal Geringqualifizierten mitzudenken, wenn die gegenwärtigen Möglichkeiten beurteilt werden, sich informell erworbene Kompetenzen anerkennen zu lassen.

Beschäftigungsfelder formal Geringqualifizierter

Nach dem Mikrozensus 2009 betrug der Anteil der formal gering qualifizierten (ohne Abschluss) Erwerbstätigen 18 Prozent in der pri-

vaten Wirtschaft und bei öffentlichen Auftraggebern in Summe. Eingesetzt werden formal Geringqualifizierte insbesondere im verarbeitenden Gewerbe, im Handel, im Gesundheits- und Sozialwesen oder im Maler- und Lackiererhandwerk. Bei der Gruppe der Hilfsarbeiter und Bauhilfsarbeiter sind laut Statistischem Bundesamt 2010 annähernd 50 Prozent Personen ohne Berufsabschluss beschäftigt, gefolgt von Maler- und Lackierarbeiten (47,2 %) und den Reinigungs- und Entsorgungstätigkeiten (46,2 %).

Generell wird angenommen, dass die Nachfrage nach *einfacher Arbeit* in Zukunft leicht zurückgehen wird und sich gleichzeitig die Anforderungen auch in diesem Segment erhöhen werden. Dadurch wird sich die Gefährdung von formal nicht und gering qualifizierten Personen in Zukunft weiter verschärfen (Bellmann und Stegmaier 2010: 9). Jüngere Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung zeigen, dass auch im Bereich der einfachen Arbeit und der »Jedermannstätigkeiten« (Sengenberger 1978), für deren Bewältigung unspezifische Grundfähigkeiten lange ausreichend waren, ein »Upgrading« (Abel, Hirsch-Kreinsen und Ittermann 2009: 580) zu beobachten ist: Das Niveau der Tätigkeitsanforderungen steigt, sowohl was ihre Komplexität als auch was ihren Umfang anbetrifft. Die Folge davon wird sein, dass auch der Bereich der Einfacharbeit zunehmend von formal Qualifizierten besetzt werden wird und sich die Verdrängungseffekte gegenüber den Unqualifizierten weiter verstärken (ebd.; Kalina und Weinkopf 2005; Zeller, Dauser und Richter 2004). Damit steigt zwangsläufig für formal gering qualifizierte Personen auch das Risiko, ihre Beschäftigung zu verlieren beziehungsweise keinen Zugang zum Arbeitsmarkt mehr zu finden (Ambos 2006: 11).

Für formal gering qualifizierte Personen ist zudem die Gefahr relativ hoch, in Niedriglohnverhältnissen verhaftet zu bleiben. Von den Personen ohne Berufsausbildung arbeiten 2010 annähernd 40 Prozent für einen Niedriglohn; im Vergleich sind es (immer noch) 24 Prozent der Personen mit Berufsausbildung und zehn Prozent der Personen mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss (die Angaben jeweils *ohne* Schüler, Studenten und Rentner) (Kalina und Weinkopf 2012: 8). Die absolute Zahl der Niedriglohnbeschäftigten in

Deutschland ist seit 1995 um circa 2,3 Millionen angestiegen und liegt seit 2007 relativ konstant bei knapp unter acht Millionen Personen (ebd.: 5); das sind im Bundesdurchschnitt 22,9 Prozent der abhängig Beschäftigten (inklusive Schüler, Studenten und Rentner). Im Jahr 2010 betrug die bundeseinheitliche Niedriglohnschwelle 9,15 Euro pro Stunde.

Geringqualifikation bei Personen mit Migrationshintergrund

Besonders betroffen von Geringqualifizierung sind junge Menschen mit Migrationshintergrund – das zeigen erneut die aktuellen Daten der Bildungsstatistik. Zwar ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss in den letzten Jahren rückläufig; trotzdem kann kaum von einer Entspannung der Lage ausgegangen werden. Im Jahr 2011 verfügten nach Berechnungen des Mikrozensus insgesamt 13,5 Prozent (absolut: ca. 1,33 Mio.) der Personen im Alter von 20 bis 29 Jahren nicht über einen Berufsabschluss. Der Anteil Geringqualifizierter ist bei ausländischen jungen Menschen mit 30,5 Prozent dabei fast dreimal so hoch wie bei den jungen Erwachsenen mit deutscher Staatsangehörigkeit (10,9 %) (BMBF 2014d: 51).

Die Benachteiligung der jungen Menschen mit Migrationshintergrund beginnt bereits mit dem fehlenden Schulabschluss und setzt sich im Bildungsverlauf fort: Im Jahr 2012 haben ausländische junge Personen mit 11,4 Prozent annähernd doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss verlassen wie die gleichaltrige deutsche Gruppe (ebd.: 54) (die statistische Kategorie »Personen mit Migrationshintergrund« ist ebenso heterogen wie die »Geringqualifizierten«; Differenzierungen ergeben sich hier etwa zwischen Personen mit Migrationshintergrund, aber ohne eigene Migrationserfahrung, und den Personen mit Migrationserfahrung genauso wie zwischen den unterschiedlichen Herkunftsländern. Fast durchgehend bleibt aber eine Benachteiligung gegenüber autochthonen Personen erkennbar).

Zudem sind die erzielten Abschlüsse bei den ausländischen Jugendlichen insgesamt im Durchschnitt niedriger. Die Einmündung in das duale System gelingt weit weniger gut, die ausländischen Jugendlichen sind hier weiterhin unterrepräsentiert (ebd.). Zwar haben Jugendliche mit Migrationshintergrund laut der gängigen Studien (u. a. BIBB-Übergangsstudien, BA-/BIBB-Bewerberbefragungen) das gleiche Interesse an einer Berufsausbildung, es gelingt ihnen dennoch überdurchschnittlich häufig nicht, die Ausbildung auch erfolgreich abzuschließen (ebd.). Die Benachteiligung beim Übergang an der ersten Schwelle wird durch ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren erklärt: im Vergleich zur Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund niedrigere oder fehlende Schulabschlüsse, fehlendes soziales Kapital, andere Berufswahlpräferenzen, Selektionsprozesse bei betrieblichen Einstellungen (BMBF 2014d: 55). Jüngere Untersuchungen weisen darauf hin, dass vor allem der sozioökonomische Status für Bildungsbenachteiligung ausschlaggebend ist, der Migrationshintergrund aber dennoch einen erkennbaren Einfluss hat (vgl. Solga und Dombrowski 2009: 16).

Letztlich bleibt bei den Personen mit Migrationshintergrund auch die Teilhabe an Weiterbildung unterdurchschnittlich. Die Quote der Teilnahme an Weiterbildung stagniert bei circa 33 Prozent. Im Vergleich dazu ist die Beteiligungsquote bei den Personen ohne Migrationshintergrund im Jahr 2012 auf 52 Prozent gestiegen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014: 124).

Für den Arbeitsmarkt und die Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund lässt sich ein ambivalentes Bild zeichnen. Zwar ist die Erwerbstätigenquote insgesamt und auch für Personen mit Migrationshintergrund zuletzt deutlich angestiegen und lag mit 77,1 Prozent bereits über dem EU-2020-Zielwert von 75 Prozent (ebd.: 153). Und auch die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung ist absolut und relativ trotz der Krise in den vergangenen Jahren angestiegen. Das trifft laut Mikrozensus beispielsweise auch für Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft zu (ebd.: 154 f.). Der Anstieg bezieht sich dabei nicht nur auf die Wirtschaftsbereiche, die wie

das Gastgewerbe, Dienstleistungen in privaten Haushalten oder sonstige Dienstleistungen üblicherweise einen hohen Anteil an ausländischen Beschäftigten haben, sondern trifft auch auf andere Bereiche wie Information und Kommunikation, Verkehr oder freiberufliche, wissenschaftliche und technische Dienstleistungen zu (ebd.: 154).

Deutliche Unterschiede zwischen den deutschen und den ausländischen Beschäftigten sind jedoch zu erkennen, wenn es um die Qualifikation der Personen geht. Sind bei den Deutschen in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung nur elf Prozent ohne beruflichen Abschluss, sind es bei den ausländischen Beschäftigten 22,5 Prozent und bei weiteren 36,6 Prozent ist die Ausbildung unbekannt. Einen anerkannten Berufsabschluss (einschließlich der akademischen Abschlüsse) haben bei den ausländischen Beschäftigten lediglich circa 50 Prozent. Untersucht man die breitere Kategorie der Personen mit Migrationshintergrund, dann stellt sich die Lage etwas verschärft dar: Während nur acht Prozent der Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund keinen beruflichen Abschluss haben, sind es bei den Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund 31,4 Prozent (ebd.: 159 f.). Weiterhin ist der Anteil der ausländischen Personen an geringfügiger Beschäftigung mit elf Prozent erkennbar höher als an sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung (8,3 %). Bei den Ausländern kann hier eine kontinuierliche Zunahme beobachtet werden (ebd.: 157 f.).

Der Integrationsbericht enthält die Hoffnung, dass die Möglichkeiten beruflicher Nachqualifizierung stärker genutzt werden, um die Entwicklungs- und Karrierechancen der Personen mit Migrationshintergrund zu verbessern (ebd.: 160). Angesichts der Befunde der Bildungsforschung zur Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund im Bildungs- und Beschäftigungssystem kann die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen hier nur einen kleinen, aber wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Situation der Migranten leisten. Erhebliche Anstrengungen werden auch an anderer Stelle notwendig. Allerdings müssen eben die Möglichkeiten, beispielsweise mithilfe von Anerkennungsverfahren überhaupt etwas für das eigene formale Kompetenzprofil tun zu können, auch vor dem

Hintergrund der Personen mit Migrationshintergrund und ihrer Bildungsbiographien und der belegten geringeren Beteiligung an Weiterbildung gesehen werden (vgl. Abschnitt 4.4.5 »Supportstrukturen«).

Weiterbildungsverhalten Geringqualifizierter

Nach einer Phase der Konsolidierung zwischen 2000 und 2010 hat sich die Teilnahme an Weiterbildung in Deutschland insgesamt zuletzt wieder erkennbar verbessert. Für das Jahr 2012 ist mit 49 Prozent der 18- bis 64-Jährigen sogar die bisher höchste Teilnahmequote an Weiterbildung zu verzeichnen. In absoluten Zahlen nahmen im Jahr 2012 25,1 Millionen Menschen im Alter von 18 bis 64 Jahren an Weiterbildung teil (Bilger et al. 2013: 29).

Die erfreuliche Verbesserung der Teilnahmequote gilt allerdings *nicht* für formal gering qualifizierte Personen in Deutschland. Für diese Personengruppe ist vielmehr weiterhin eine Benachteiligung bei der Teilhabe an Weiterbildung festzuhalten. Zwar haben sich auch hier die Quoten etwas verbessert; dennoch nehmen Beschäftigte ohne einen formalen Berufsabschluss mit Abstand am wenigsten an Weiterbildung teil (ebd.: 156). Der Absenz in formalen Bildungskontexten stehen aber oftmals vielfältige informelle Lernaktivitäten formal gering qualifizierter Personen gegenüber.

Für *bildungsferne* Personen werden oftmals fehlende oder niedrige Schulabschlüsse, abgebrochene Ausbildungen und eine Vielzahl an thematisch unzusammenhängenden Beschäftigungen angenommen. Die Bildungs- und Berufsbiographien sind von Brüchen und wenig Stringenz gekennzeichnet. Distanz und Zurückhaltung bestehen deshalb insbesondere beim formalen Lernen (Kuwan 2002: 176). Die Möglichkeiten, anders zu lernen, etwa durch Gespräche mit Kollegen, durch Zuschauen und Beobachten oder durch Trial-and-error-Strategien, werden allerdings gerne und mit Erfolg wahrgenommen (ebd.). Die Hemmschwellen, sich mit neuen Sachverhalten zu beschäftigen, sind im engen Kollegenkreis geringer, als es in einer Seminarsituation der Fall wäre.

Da unter formal gering qualifiziert allerdings nicht nur bildungsferne Personengruppen zu finden sind, gelten diese Merkmale nicht übergreifend für die Kategorie. Als formal gering qualifiziert gelten auch *bildungsaffine* Personen, bei denen keine prinzipielle Ablehnung formaler Settings vorherrscht und die verschiedene Kanäle für den Kompetenzerwerb nutzen: Eine Absolventin eines Biologiestudiums, die nach längeren Zeiten erst von Arbeitslosigkeit und dann Familiengründung und Kinderbetreuung mit einer Helfertätigkeit in einer Werbeagentur in das Berufsleben zurückkehrt, mag nach ihrem Quereinstieg Fachliteratur und Foren als Wissensquelle zur Werbewirtschaft nutzen. Daneben mag sie Kenntnisse in der Kundenbetreuung durch Beobachtung und die Befragung von Kollegen gewinnen und unternehmensinterne Kurse oder Softwareschulungen absolvieren. Formal niedrig qualifiziert bleibt sie trotzdem: Ihr Studium kommt nicht zur Anwendung und ihre angewandten Kenntnisse und Kompetenzen sind nicht verbindlich belegt.

Einen Beleg für die Bedeutung informeller Lernwege hat zuletzt eine Studie zum Weiterbildungsverhalten atypisch beschäftigter Personen (i. d. R. in Teilzeitarbeit, geringfügiger Beschäftigung, befristeten Tätigkeiten und Zeitarbeit) erbracht (Bellmann et al. 2013: 3). Atypische Beschäftigung ist in unserem Kontext insofern von Bedeutung, als gering qualifizierte Personen besonders von dieser betroffen sind. Laut Statistischem Bundesamt waren im Jahr 2007 annähernd 40 Prozent der atypisch Beschäftigten gering qualifiziert (Destatis 2008: 16). Zudem ist seit 1996 eine stetige Zunahme der atypischen Beschäftigungsformen insbesondere bei unter 30-Jährigen, Frauen und Geringqualifizierten zu beobachten (WZB 2012: 36).

Deutlich wurde in dieser Studie, dass atypisch Beschäftigte im Vergleich zu Personen in einem Normalarbeitsverhältnis eine erkennbar geringere Beteiligung an (formaler) Weiterbildung aufweisen. Sie haben auf diesem Weg also schlechtere Chancen, ihren beruflichen Status zu erhalten oder ihre Perspektiven zu verbessern (Bellmann et al. 2013: 21). Mit Blick auf die Beteiligung an *informeller*

Weiterbildung gleichen sich die Quoten von atypisch und normal Beschäftigten hingegen erkennbar an. Einige Formen atypischer Beschäftigung – insbesondere befristete Arbeitsverhältnisse und Zeitarbeitsverhältnisse – weisen hier keinen signifikanten Unterschied zu Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen mehr auf. Weiterbildungsinteresse und -aktivität ist bei diesen Personen sehr wohl gegeben; allerdings erhalten die Lernergebnisse keine Bewertung und dienen damit nicht der Verbesserung der Situation am Arbeitsmarkt (ebd.).

Auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung weist in ihrem jüngsten Bericht »Bildung in Deutschland« mit Blick auf die BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 auf die große Bedeutung von informellem Lernen für gegenwärtig benötigte Berufsqualifikationen hin. Neben Ausbildung (34 %) und Weiterbildung (13 %) sind es informelles Lernen und Berufserfahrung (42 %), durch die Wissen und Kenntnisse erworben werden, die für die aktuellen Tätigkeiten in Erwerbsverhältnissen benötigt werden (AGBB 2014: 153 f.). Die Autorengruppe folgert daraus: »Die extrem hohe Bedeutung, die [...] der Berufserfahrung selbst von Personen, die im Befragungszeitraum an Weiterbildung teilgenommen haben, für die Bewältigung der aktuellen Qualifikationsanforderungen in der Arbeit zugesprochen wird, legt es nahe, die Zusammenhänge zwischen den in die Berufserfahrung eingehenden informellen Lernprozessen, Weiterbildung und Erwerbsarbeit neu zu durchdenken« (ebd.: 156).

Zusammenfassung: Formal Geringqualifizierte und informelles Lernen

Die Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung zeigt, dass informelles Lernen für Benachteiligte und formal Geringqualifizierte ein gangbarer Weg ist, wertvolle berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Dies geschieht – dem Charakter informellen Lernens entsprechend – jedoch vielfach en passant, ohne lerntheoretische und didaktische Begleitung und mitunter sogar, ohne dass es den Personen bewusst ist, dass sie gerade lernen. Neben der hohen An-

wendungsnähe, die einen erheblichen Einfluss auf die Affinität der Zielgruppe zu diesen Lernformen hat, führt informelles Lernen eventuell auch zu Lernergebnissen, weil es eben nicht nach Lernen aussieht.

Informell zu *lernen,* ist jedoch etwas anderes, als sich diese informellen Lernergebnisse in *formalen Kontexten validieren* zu lassen. *Lernen* unterscheidet sich von den *Formen* seiner *Anerkennung*. Wenn informelles Lernen (auch) als Reaktion auf formale Settings und als deren Umgehung zu deuten ist, gilt es zu vermeiden, dass durch Verfahren der Anerkennung informellen Lernens formale Hürden und Barrieren wiedereingeführt werden. Ansonsten gerät ein Anerkennungssystem in die Gefahr, die Einflüsse und Rahmenbedingungen der Adressaten zu vernachlässigen, und wird viele formal Geringqualifizierte mit seinen Angeboten nicht erreichen.

Die Notwendigkeit, die Validierung informellen Lernens in Deutschland gerade bei formal Geringqualifizierten zu verbessern, ist evident. Gegenwärtig findet diese Validierung nur bedingt statt und die wenigen bestehenden Möglichkeiten, wie etwa die Externenprüfung, werden aus verschiedenen Gründen nur in geringem Ausmaß wahrgenommen (Beinke und Splittstößer 2011: 384). Diese Einschätzung deckt sich mit Ergebnissen aus Telefoninterviews mit zertifizierten ProfilPASS-Trainern, die für den Bericht geführt wurden: Die Nachfrage nach Kompetenzerfassung mit Kompetenzpässen, wie etwa dem ProfilPASS, ist eher überschaubar. Die Gründe dafür werden in Kapitel 4.4.2 »Verfahren und Instrumente« thematisiert. Als Barrieren für formal gering qualifizierte Personen auf dem Weg, nonformales Lernen und informell erworbene Kompetenzen validieren zu lassen, werden mehrere Aspekte angeführt (ebd.: 385 f.):

- Die Differenz zwischen der Situation der Kompetenzfeststellung und der informellen Lernsituation führt dazu, dass ein Transfer von Lernergebnissen zwischen Aneignungs- und Nachweiskontext nicht hergestellt wird. Kompetenzen werden nicht in die neue Situation übertragen.
- Verfahren, die biographieorientiert konzipiert sind, verlangen in größerem Umfang Selbstreflexion und die Artikulation eigener

Kompetenzen. Sie geraten damit leicht in die Gefahr, solche potenziellen Anwender zu überfordern, die damit nicht vertraut sind.
- Die Verfahren und Zugänge sind zu wenig flexibel, um sich auf diese Merkmale und Ausgangsbedingungen besonderer Zielgruppen einzustellen.

Für die Konstruktion eines Anerkennungssystems und die Ausgestaltung von Anerkennungsverfahren gilt es Fragen zu lösen, die sich auf mehreren Ebenen stellen:
- *Nivelliertes Eingangsniveau:* Während Kontexte formalen Lernens und Prüfens für die Prüflinge ein nivelliertes Eingangsniveau unterstellen (gleicher absolvierter Lernpfad etc.), um die Objektivität der Prüfungsergebnisse herzustellen, ist eine solche Nivellierung bei den heterogenen informellen Lernwegen in geringerem Ausmaß zu erwarten. Der Annahme einer gleichen Ausgangssituation bei informellem Lernen würden keine Objektivität, sondern gegebenenfalls prüfungsimmanente Mechanismen der Diskriminierung folgen. Strukturell benachteiligt wäre der fremdsprachige Maurer, der umfangreiche praktische Kompetenz vorzuweisen hat, diese aber in der landesüblichen Prüfungssprache nicht entsprechend verbalisieren kann, genauso wie der Quereinsteiger im IT-Bereich, der in zahlreichen kurzen, befristeten Arbeitsverhältnissen Kompetenzen erworben hat, dies aber – gemessen an den formalen Anforderungen eines Berufs – noch nicht zusammenhängend und systematisch.
- *Bewertungslogik:* Zu fragen ist, ob informell erworbene Kompetenzen mit der gleichen Bewertungslogik gemessen werden können, wie sie das formale Bildungssystem charakterisiert – das Anlegen gleicher Standards der Bewertung, die allen Fällen den gleichen Lehrplan und gleiches Lernen unterstellen. In seinem praktischen Vollzug gehorcht informelles Lernen keinem Standard und folgt keinem Lehrplan. Es handelt sich zwangsläufig um zufälliges, individuelles Lernen und stark kontextbezogene

Lernergebnisse. Insofern liegen die oft sehr individuellen Wege der informellen Aneignung von Kompetenzen quer zur Idee einer standardisierten Bewertung in Anerkennungsverfahren. Der Gedanke des »one size fits all« bei Validierungsverfahren und ihren Bewertungsstandards stößt angesichts der Verschiedenheit der Pfade, auf denen Kompetenzen informell erworben werden, (und damit auch der Lernergebnisse selbst) an Grenzen der Plausibilität.

- *Bewertungskontext:* Werden die informell erworbenen Kompetenzen ebenfalls in einer formalen Prüfung nachgewiesen, werden damit womöglich die Widerstände und negativen Erfahrungen von Personen reproduziert, die bei diesen eventuell erst zu schlechtem Abschneiden in der Schule geführt haben. Die demotivierende Kraft von Erfahrungen des Scheiterns in der Bildungskarriere für neue Lernvorhaben ist seit Längerem bekannt (Kuwan 2002: 168). Möglicherweise verfehlt ein Anerkennungssystem für nonformales und informelles Lernen seine Wirkung, wenn es nur die Gestaltungskriterien der Tests und Prüfungen des formalen Bildungssystems kopiert. Die Erfassung und Bewertung der Ergebnisse informellen Lernens muss nicht notwendigerweise so gestaltet sein wie die Prüfung von Unterrichtsstoff. Es wäre durchaus denkbar, für verschiedenartige Lernformen jeweils angemessene Verfahren ihrer Erfassung zu entwickeln und zu etablieren.

4.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

Nachfolgend wird die gegenwärtige Situation der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland mit Blick auf die fünf ausgewählten Kernelemente untersucht. Dazu wird für die Kernelemente jeweils zunächst der Status quo erfasst und anschließend eine Beurteilung der Situation mit Bezug auf die Gütekriterien vorgenommen. Die beiden Schritte erfolgen jeweils vor dem

Hintergrund der besonderen Situation der formal Geringqualifizierten.

4.4.1 Rechtliche Grundlagen

Für Deutschland werden mit der *De-facto-Anerkennung* und der *formalen Anerkennung* zwei Modi der Anerkennung informellen Lernens unterschieden (Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010: 18):

- *De-facto-Anerkennung* bedeutet, dass vor allem in der betrieblichen Praxis in Deutschland die Anerkennung informellen Lernens ausgeprägt ist und seit Langem praktiziert wird (auch wenn sie nicht so bezeichnet wird). Gängige Verfahren der betrieblichen Personalentwicklung, wie Mitarbeitergespräche, Beobachtung, Assessments etc., thematisieren unter anderem die Faktoren Erfahrung und informell – nämlich im betrieblichen Geschehen – erworbene Kompetenzen. Personalentwicklung, Laufbahnplanung und Karriereentwicklung im Unternehmen erfolgen somit zu einem hohen Anteil auf der Grundlage der Erfassung und Bewertung informellen Lernens, ohne dass dies bislang allerdings zu Zertifizierungsformaten geführt hätte, die über ihre Ursprungskontexte hinaus wirksam wären. Eine Anerkennung in diesem Modus erfolgt zudem nur innerhalb des Betriebs. Für den *Zugang* in ein Unternehmen – also während des Recruitings und für die Einstellung für qualifizierte Tätigkeiten – spielen informell erworbene Kompetenzen eher keine Rolle. Hier ist weitgehend noch das formale Zertifikat die geltende Währung. Die Situation in Deutschland scheint sich hier noch erkennbar von der europäischen Praxis zu unterscheiden. Laut einer Studie von Cedefop ist europaweit die Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen auch in Recruitingverfahren durchaus gängige Praxis in den Unternehmen. Der Einsatz entsprechender Verfahren nimmt mit der Größe des Unternehmens deutlich zu (vgl. Cedefop 2014b: 93 f.).

- Der Modus der *formalen Anerkennung* wird durch die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen beispielsweise als Zugangsberechtigung zu Bildungsgängen oder Berufstätigkeit oder deren eventueller Anrechnung für eine Verkürzung von Lernzeit in einem Bildungsgang erreicht. Formale Anerkennung bedeutet, dass verbindliche Berechtigungen entstehen, die sich auf das formale Bildungssystem (i. S. v. Zugangsberechtigung zu einem Bildungsgang oder einer Prüfung) oder das Beschäftigungssystem (i. S. v. Zugang zu einem Beruf) beziehen.

Rechtlich wird die Berufsbildung in Deutschland weitgehend durch das Berufsbildungsgesetz (im Folgenden BBiG) und die Handwerksordnung (HWO) geregelt. Daneben existieren gesonderte Rechtsgrundlagen für bestimmte Berufssparten, wie etwa das Altenpflegegesetz. In Deutschland gibt es – abgesehen von wenigen Ausnahmen – gegenwärtig *keinen verbindlichen Rechtsrahmen* für die formale Anerkennung *informellen* Lernens. Das hängt auch damit zusammen, dass es bislang kein konsistentes Anerkennungssystem mit etablierten Verfahren und definierten Zuständigkeiten gibt (Annen und Bretschneider 2014; 2010).

Es bestehen mittlerweile zwar für das Ausbildungssystem Möglichkeiten, anderweitig erzielte Lernergebnisse anerkennen zu lassen. Diese Regelungen betreffen i. d. R. jedoch Fälle, in denen Lernergebnisse in anderen *formalen* Kontexten erzielt und durch Prüfung und Zertifikat bereits legitimiert wurden (so etwa § 7 BBiG Anrechnung beruflicher Vorbildung oder § 50 BBiG Gleichstellung von Prüfungszeugnissen). Gleiches gilt für die berufliche Fortbildung nach BBiG für die §§ 50a, 55, 56 oder 57.

Die Anerkennung *informell* erworbener Kompetenzen ist in der bestehenden Rechtslage lediglich (oder immerhin) für den Zugang zur Abschlussprüfung einer Berufsausbildung geregelt. Eine tabellarische Zusammenstellung der gegenwärtigen Rechtslage findet sich in Tabelle 1 (ausführlicher wird auf Verfahren und Instrumente in Abschnitt 4.4.2 eingegangen).

Tabelle 1: Tabellarische Aufstellung der Rechtsgrundlagen zur Anerkennung informellen Lernens

Rechtstitel	Gegenstand	Voraussetzung	Wirkung
§ 45 BBiG: Zulassung in besonderen Fällen (Externenprüfung)	Zugangsberechtigung zur Abschlussprüfung in einem Beruf	Nachweis des 1,5-Fachen der Ausbildungszeit als Berufserfahrung oder Vorlage von Zertifikaten zur Bescheinigung berufl. Handlungsfähigkeit	Bundesebene
§ 37 HWO: Externenprüfung	wie § 45 BBiG	wie § 45 BBiG	Bundesebene

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Gegenwärtig gibt es für die berufliche Bildung in Deutschland noch keine umfassende rechtliche Regelung der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens. Die meisten bestehenden Ansätze und Verfahren, auf die im anschließenden Abschnitt 4.4.2 »Verfahren und Instrumente« näher eingegangen wird, sind unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt und erzeugen keine rechtlich verbindlichen Ergebnisse. Von einem rechtlich geregelten Anerkennungssystem, das mit etablierten und transparenten Verfahren arbeitet und verbindliche Ergebnisse produziert, kann gegenwärtig nicht die Rede sein (Annen und Bretschneider 2014; 2010; Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010: 17). Mit der Externenprüfung hat nur *ein* Verfahren eine bundesweite rechtliche Regelung, die aber nicht automatisch auch zu einer tatsächlichen und breiten Nutzung des Verfahrens führt (vgl. hierzu Abschnitt 4.4.2 »Verfahren und Instrumente«).

4.4.2 Verfahren und Instrumente

Verfahren und Instrumente zur Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen, die praktikabel sind und möglichst valide Ergebnisse bringen, sind wesentliche Bausteine eines Anerkennungssystems. An der Tauglichkeit und der Güte der Ergebnisse der Verfah-

ren entscheidet sich die Attraktivität eines Anerkennungssystems mit. Die Verfahren und Instrumente müssen sich an ihrer Anwendbarkeit für unterschiedliche Zielgruppen, der Transparenz ihrer Bewertungen und der Verbindlichkeit ihrer Ergebnisse messen lassen. Zwar entsteht genau diese Verbindlichkeit von methodisch hochwertig produzierten Ergebnissen nicht quasi automatisch aus einem gut gestalteten Verfahren heraus; gleichwohl ist die verfahrenstechnische Konzeption und Ausgestaltung eine Voraussetzung dafür.

Nicht nur in Deutschland stehen mittlerweile zahlreiche Verfahren und Instrumente für die Erfassung nonformal und informell erzielter Lernergebnisse zur Verfügung (einen Überblick bieten Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010 sowie Geldermann, Seidel und Severing 2009). Sie richten sich an bestimmte Zielgruppen, haben einen Branchenbezug oder setzen einen methodischen Schwerpunkt. Ansätze, um die Vielfalt der Verfahren zu ordnen und zu typologisieren, gibt es ebenfalls bereits seit Längerem: Laur-Ernst (2001) differenziert nach dem Bezug der Anerkennungsverfahren auf das formale Zertifikatssystem in konvergente, komplementäre und parallele Zugänge, in einer jüngeren Typologie werden nach methodischen Gesichtspunkten testbasierte, biographieorientierte und handlungsorientierte Verfahren unterschieden (Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010) (einen kommentierten Überblick über Typologisierungsansätze von Anerkennungsverfahren gibt Annen 2012: 255–270).

In der vorliegenden Studie sollen die Verfahren hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt ihres Outcomes in den Blick genommen werden: Es geht um die Frage, welchen beschäftigungs- und arbeitsmarktbezogenen Wert ihre Ergebnisse für Personen hervorbringen, die keine formalen Zertifikate haben und für die die Anerkennung ihrer eventuell vorhandenen, informell erworbenen Kompetenzen im Bildungs- und Beschäftigungssystem deshalb eine besondere Dringlichkeit und Bedeutung hat. Unterschieden werden die ausgewählten Verfahren deshalb nach zwei großen Clustern:

- *Verfahren mit Verbindlichkeit* führen zu Ergebnissen, die entweder zu einer formalen Berechtigung führen oder zu einer verbind-

lichen Anerkennung, die sich in entsprechendem Outcome niederschlägt. Beispiele für solche Verfahren sind die Externenprüfung oder die Anerkennung von informellen Kompetenzen in Tarifverträgen. (»Verbindlich« bedeutet hier nicht zwangsläufig auch »rechtlich verbindlich«, sondern wird auch in der Bedeutung von »standardisiert«, »im Beschäftigungssystem wahrgenommen und akzeptiert« oder »von den Kammern als Zertifizierungsinstitution vergeben« verwendet).

- *Verfahren ohne Verbindlichkeit* in Deutschland sind beispielsweise Kompetenzpässe oder andere Verfahren der Kompetenzfeststellung, deren Ergebnisse keine formale Anerkennung nach sich ziehen. Solche Verfahren dienen der Orientierung oder Motivation ihrer Nutzer und haben oftmals einen Zielgruppenbezug (Ungelernte, Migranten etc.)

Verfahren mit Verbindlichkeit

Externenprüfung

Das im deutschen Berufsbildungssystem am besten verankerte Verfahren der Anerkennung informellen Lernens ist die Externenprüfung. Im engeren Sinn werden damit aber keine Kompetenzen anerkannt, sondern der Zugang für die externe Teilnahme an der Abschlussprüfung zu einem Beruf ermöglicht. Auf der Rechtsgrundlage des BBiG (vgl. Kapitel 4.4.1 »Rechtliche Grundlagen«) kann Berufserfahrung, die für einen definierten Zeitraum nachgewiesen wird, als gleichwertig mit der Ausbildungszeit in einem entsprechenden Beruf anerkannt werden. Mit der Anerkennung ist also nicht unmittelbar der Berufsabschluss verknüpft, sondern es wird die Teilnahme an der Abschlussprüfung des Berufs möglich, ohne dass die mehrjährige Ausbildungsphase durchlaufen werden muss. Es handelt sich bei dem Ergebnis der Anerkennung also nur um eine Zugangsberechtigung zu einer Prüfung, deren Theorie- und Praxisteile vollständig absolviert werden müssen.

Voraussetzung ist, dass der Bewerber nachweisen kann, dass er »mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll« (BMJV o.J. a). Dieser Nachweis besteht in einer Bestätigung und Dokumentation der ausgeführten Tätigkeiten durch den Arbeitgeber. Diese Unterlagen werden durch die zuständige Industrie- und Handelskammer (IHK) oder Handwerkskammer (HWK) geprüft und beurteilt. Die Berufspraxis soll dabei den größten Teil der erforderlichen Kompetenzen abdecken, verbleibende Lücken können durch ergänzende Lehrgänge geschlossen werden.

Die Externenprüfung macht an allen in 2011 durchgeführten Abschlussprüfungen einen Anteil von 6,1 Prozent aus. Das entspricht weitgehend dem Wert aus 2010. Mit Blick auf die Berufsgruppen kommt der Externenprüfung die größte Bedeutung im Bereich Hauswirtschaft zu. Annähernd die Hälfte aller Abschlussprüfungen entfällt in dieser Branche auf externe Kandidaten. Bei den freien Berufen macht sie mit weniger als ein Prozent nur einen geringen Anteil aus. Die anderen Berufsgruppen liegen mit Anteilen von 1,4 Prozent im Handwerk, 3,2 Prozent im öffentlichen Dienst, 7,7 Prozent im Bereich Industrie und Handel und 9,1 Prozent in der Landwirtschaft dazwischen. Mit 75,3 Prozent wird ein Großteil der Prüfungsteilnehmer auf der Grundlage der anerkannten einschlägigen Berufserfahrung zugelassen (die Zulassung der restlichen Teilnehmer erfolgt auf der Grundlage eines dem Ausbildungsberuf gleichgestellten schulischen Bildungsgangs; die Quote der Ablehnung durch die zuständige Stelle mit Verweis auf die ungenügende Berufserfahrung ist nicht statistisch erfasst). Der Anteil von 78,9 Prozent bestandenen Externenprüfungen verweist zudem auf die Qualität der Verfahren der Identifikation informeller Kompetenzen (vgl. zur Statistik der Externenprüfung ausführlich BIBB 2014a: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013).

In einer Studie aus dem Jahr 2010 wurde unter anderem die Struktur der Antragsteller über alle Kammern, Bundesländer und Berufe hinweg untersucht (Grund und Kramer 2010: 14). Aus der

Studie geht nicht hervor, wie groß die beiden Gruppen »ohne Ausbildung« und »mit Ausbildung« sind. Andere Untersuchungen verweisen darauf, dass die Mehrzahl der Externenprüflinge bereits eine Erstausbildung haben und die Externenprüfung zur Doppelqualifikation nützen würden (Diller et al. 2011: 34). Das schließt jedoch nicht aus, dass sie formal unter die Kategorie »formal gering qualifiziert« fallen. In dieser Studie wurden unterschiedliche Ausgangssituationen und Zugangswege der Interessenten identifiziert. Den größten Teil der externen Prüflinge macht mit den »langjährig Beschäftigten« die avisierte Zielgruppe aus: Beschäftigte ohne Ausbildung oder mit einer Ausbildung in einem anderen Beruf, die die geforderte Berufserfahrung vorweisen können. Die zweitgrößte Gruppe bilden – jetzt differenziert nach Art der Kammer – für die Industrie- und Handelskammer die Teilnehmer aus Qualifizierungsprogrammen, für die Handwerkskammern die Ausbildungsabbrecher. Die Studie zeigt ferner, dass die Antragszahlen in den östlichen Bundesländern deutlich höher liegen und die Anträge hier in größerem Umfang von Teilnehmern an vollzeitschulischen Formaten oder Fördermaßnahmen kommen (ebd.: 19) (relative oder absolute Zahlen werden hier nicht genannt).

Die Möglichkeit der Externenprüfung wird von formal Geringqualifizierten gegenwärtig zudem nur bedingt wahrgenommen. Die reine Verfügbarkeit und der erleichterte Zugang zu einem formalen Ausbildungsabschluss erzeugen nicht automatisch auch eine höhere Bereitschaft und Motivation zu Weiterbildungsbeteiligung und Bildungsaktivitäten (Diller et al. 2011: 29). Es besteht eine Reihe von restriktiven Bedingungen:

- Wo es in der Arbeit nicht um Hilfs-, sondern tatsächlich um qualifizierte Tätigkeiten geht, decken diese oftmals nicht das Spektrum des Berufsbildes ab – was allerdings die Voraussetzung für die Anerkennungsprozedur wäre. Der Zuschnitt beruflicher Arbeit am Arbeitsplatz im Betrieb ist häufig nicht deckungsgleich mit den Inhalten von Curricula. Aus einer engen Auslegung der rechtlichen Anforderung für die Externenprüfung, eine definierte Zeit im Beruf tätig gewesen zu sein, entsteht somit eine veritable

Barriere für die Zielgruppe (Geldermann, Seidel und Severing 2009: 96 f.).

- Die Lücken, die aufgrund der fehlenden Deckungsgleichheit von Tätigkeit und Berufsbild vor einer Externenprüfung durch Lehrgänge geschlossen werden müssten, sind also oftmals groß. Damit erhöhen sich die Barrieren für Interessenten. Zudem fehlen vielfach regional erreichbare Kursangebote zur Vorbereitung (Grund und Kramer 2010). Und seit Langem wird darauf verwiesen, dass die Rahmenbedingungen der Prüfung insgesamt gerade für lernungewohnte Personen zu hohe Anforderungen stellen (insbesondere im theoretischen Teil der Prüfung) (Hecker 1994).
- Der Arbeitgeber der Interessenten – Unternehmen, Zeitarbeitsfirmen etc. – muss ein Interesse an der Aufwertung der Kompetenzprofile seiner Mitarbeiter haben. Er muss die Einsatzmöglichkeiten für den Beschäftigten bereitstellen, damit eine entsprechende Berufserfahrung erworben werden kann, und es muss eine nachvollziehbare Dokumentation erstellt werden. Das korrespondiert nicht immer mit einem reibungslosen Betriebsablauf.
- Die Begutachtung und Beurteilung der Nachweise durch die Kammern erfolgt nicht immer transparent. Die Kriterien, die an Bestimmungen wie »Tätigkeit im entsprechenden Beruf« oder »Abdecken des Großteils der Ausbildungsinhalte durch Berufspraxis« angelegt werden, sind weitgehend unbekannt. Damit fehlt die Standardisierung und Vergleichbarkeit dieser Begutachtungsprozesse über Kammerbezirke oder sogar zuständige Personen einer Kammer hinweg (vgl. Grund und Kramer 2010: 22 f. und 27 ff.).
- Nicht zuletzt sind Informationen zum Angebot und den Anforderungen der Externenprüfung relativ schwer zu finden (vgl. ebd.). Die Möglichkeit, über das Verfahren zu einem formalen Abschluss zu kommen, ist der Zielgruppe vielfach nicht bekannt (vgl. hierzu den Abschnitt 4.4.5 »Supportstrukturen«).

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen

Ein Sonderfall im Rahmen der Anerkennung von Lernergebnissen ist in Deutschland gegenwärtig die Gleichstellung ausländischer Abschlüsse. Lange Zeit wurden ausländische Abschlüsse nur in sehr geringem Umfang anerkannt und viele Personen mit Migrationshintergrund wurden – obwohl sie eine formale Qualifikation hatten – in den Statistiken zur Arbeitssuche und Arbeitslosigkeit als an- oder ungelernt eingestuft (vgl. Englmann und Müller 2008: 24).

Mit dem »Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen« (Bundesgesetzblatt 2011), das am 1.4.2012 in Kraft trat und als »Anerkennungsgesetz« bekannt ist, wurde unter anderem ein Rechtsanspruch auf Prüfung der Gleichwertigkeit ausländischer Abschlüsse in Deutschland eingerichtet. Das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) (BMJV o.J. b) schuf mit neuen Zertifikaten, die Gleichwertigkeit oder Teilanerkennungen für ausländische Abschlüsse mit Blick auf einen deutschen Referenzberuf bescheinigen, ein eigenständiges Beurteilungssystem für ausländische Abschlüsse.

Auf der Grundlage des BQFG werden die Berufsqualifikationen ausländischer Personen hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit für eine entsprechende Berufstätigkeit bewertet. Die ausländische Qualifikation und die eventuell ergänzende Berufserfahrung und weitere Befähigungsnachweise werden von der zuständigen Stelle auf Gleichwertigkeit mit einer deutschen Referenzqualifikation geprüft. Werden in diesem Schritt Defizite oder Lücken entdeckt, können Ausgleichsmaßnahmen in Form von Trainings und Seminaren in Anspruch genommen werden. Das positive Ergebnis einer Gleichwertigkeit wird schließlich in einem entsprechenden Bescheid formalisiert. Das BQFG ist damit neben der Externenprüfung gegenwärtig das einzige rechtlich geregelte Verfahren, auf dem eine formale Qualifikation erreicht werden kann, ohne dass die obligatorischen Bildungsgänge durchlaufen werden. Im Unterschied zur Externenprüfung erfolgt im Rahmen des BQFG allerdings gegebenenfalls die tatsächliche An-

erkennung von Lernergebnissen (und nicht nur die Zulassung zu einer Prüfung).

Voraussetzung für die Aufnahme einer Gleichwertigkeitsfeststellung im Sinne des BQFG ist der Nachweis einer ausländisch erworbenen formalen Qualifikation.

Im engeren Sinn betrifft die neue Rechtslage also nicht die Anerkennung nonformalen oder informellen Lernens, sondern regelt mit der Prüfung ausländischer Abschlüsse die Anerkennung *formalen Lernens*, das *nicht in Deutschland stattgefunden* hat. Eine Relevanz im Kontext dieser Studie besteht allerdings dennoch:

- Das Anerkennungsgesetz stößt mit Blick auf zahlreiche Berufe an Grenzen, weil es einen ähnlichen oder gleichen Grad an Institutionalisierung der Ausbildung in anderen Ländern unterstellt, wie er in Deutschland mit dem dualen System oder den Berufsfachschulen etc. etabliert ist. Im Vergleich haben Staaten mit hohen Zuwanderungsquoten oftmals aber eine geringer standardisierte berufliche Bildung und damit offenere Zugänge zum Arbeitsmarkt für Migranten. Das Anerkennungsgesetz aber ist mit Blick auf die Regulierungsfunktionen von Zertifikaten konstruiert. Hinzu treten Branchenunterschiede wie beispielsweise in der Kranken- und Altenpflege, in der die berufsförmig oder ähnlich organisierte Ausbildung im Ausland weitgehend fehlt. Dadurch werden Kompetenzfeststellungsverfahren notwendig, die die tatsächlichen Kompetenzen der Personen in den Anerkennungsverfahren validieren.

  Für die bundesrechtlich geregelten Berufe in Deutschland sieht § 14 BQFG die Möglichkeit der Kompetenzfeststellung vor. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts PROTOTYPING wurde vor diesem Hintergrund für die Kammern auch ein Instrument der Qualifikationsanalyse entwickelt und erprobt. De facto werden für nicht reglementierte Berufe Kompetenzfeststellungen gegenwärtig allerdings nur in wenigen Fällen durchgeführt, etwa wenn Flüchtlinge ihre Qualifikationen aufgrund fehlender Unterlagen nicht dokumentieren können oder Zweifel an der Echtheit der vor-

gelegten Zertifikate bestehen. Der Großteil der Begutachtungen erfolgt auf der Grundlage von Dokumentenanalysen, aus denen eine vollständige Anerkennung oder eine teilweise Anerkennung mit Nachqualifizierungsbedarf folgen. Für Anerkennungsverfahren bei reglementierten Berufen, die nicht durch das BQFG, sondern durch Änderungen der Fachgesetze geregelt sind (z. B. Kranken- und Altenpflege), liegen empirische Daten zur Anwendung von Kompetenzfeststellung gegenwärtig nicht vor.

- Mit Blick auf die gesetzlich neu geschaffenen Möglichkeiten der Anerkennung ausländischer Abschlüsse gilt es, eine Ungleichbehandlung und potenzielle Inländer-Benachteiligung zu vermeiden (vgl. u. a. bpb 2012; Vitzthum 2011). Hinsichtlich der rechtlichen Verbindlichkeit sind Personen mit bislang nicht verwertbaren ausländischen Abschlüssen beispielsweise gegenüber nonformal und informell erworbenen Kompetenzprofilen gegenwärtig bevorteilt. Gleichzeitig stellen die Verabschiedung des Anerkennungsgesetzes und die daran angeschlossenen Aktivitäten eine Referenz dafür dar, wie die Validierung bis dato nicht anerkannter Qualifikationen und Kompetenzen funktionieren kann. Zu diesen Aktivitäten zählen etwa die Etablierung der IHK FOSA als bundesweites Kompetenzzentrum der deutschen Industrie- und Handelskammern für die Prüfung und Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse (vgl. www.ihk-fosa.de), die unterstützenden Arbeiten und Angebote im Förderprogramm »Integration durch Qualifizierung (IQ)« oder die Einrichtung von Internetportalen wie www.anerkennung-in-deutschland.de oder das aufgrund eines Beschlusses des Bundestages eingerichtete BQ-Portal (www.bq-portal.de). Die Fokussierung auf die in formalen Kontexten erworbenen Zertifikate im Bildungs- und Beschäftigungssystem wird sukzessive relativiert und die Entwicklung eines übergreifenden Systems der Anerkennung auf unterschiedlichen Wegen erworbener Qualifikationen und Kompetenzen erhält dadurch einen neuen Impuls.
- Das Gesetz regelt zwar primär die Anerkennung ausländischer formaler Abschlüsse in Deutschland, schafft aber auch Möglich-

keiten dafür, dass entsprechende Berufserfahrung dort anerkannt wird, wo formale Zertifikate fehlen (§ 3 Abschnitt 1 BQFG). Implizit enthält das Gesetz damit auch Anforderungen an die Feststellung und Beurteilung von im Ausland erworbener Berufserfahrung. Mit Blick auf diese Möglichkeiten widmet sich auch der jüngste Deutschlandbericht im Rahmen des »European Inventory on validation of non-formal and informal learning« der Europäischen Kommission dem BQGF (vgl. Annen und Bretschneider 2014: 4 f.).

Tarifverträge

Eine wegweisende Entwicklung in Deutschland ist, dass in den Tarifverträgen einiger Branchen die informell erworbenen Kompetenzen mit Abschlüssen des formalen Bildungssystems (insbesondere mit den Abschlüssen in geregelten Berufen) gleichgestellt werden (Geldermann, Seidel und Severing 2009: 90). Bei der Einordnung werden somit nicht nur Kompetenzprofile berücksichtigt, die im Rahmen von BBiG und HwO erworben wurden (also abgeschlossene Ausbildungen und Weiterbildungen), sondern auch Ergebnisse nonformalen und informellen Lernens. Beschäftigungen in Tätigkeitsfeldern anerkannter Ausbildungsberufe, die sich auf nonformal und informell erworbene Kompetenzen der Personen stützen, erfahren so eine Aufwertung, die sich auch in der Entlohnung niederschlägt. Die Berufserfahrung wird dem Berufsabschluss hier mehr oder minder gleichgestellt und auf die Festlegung des Entgelts angerechnet (Neß 2009: 46 f.). Dieses Verfahren gilt insbesondere für die unteren Lohngruppen, es schafft also gerade für formal Geringqualifizierte die Voraussetzung, dass ihre Berufserfahrungen anerkannt werden und sich auch beim Gehalt niederschlagen (BMBF 2008: 53).

Beispielhafte Branchen für dieses Verfahren sind unter anderem das Baugewerbe oder die Metall- und Elektroindustrie. Im Baugewerbe werden für die tarifliche Zuordnung zur untersten Lohngruppe I keine Regelqualifikationen notwendig und für die Lohngruppe II

neben den formalen Qualifikationen auch anderweitig erworbene Qualifikationen herangezogen. Ein anderes Verfahren gilt für den Entgeltrahmen-Tarifvertrag (ERA-TV) der Metall- und Elektroindustrie in den Ländern Bayern und Baden-Württemberg: Hier erfolgt die tarifliche Einstufung nicht mit Blick auf die vorhandenen Qualifikationen, sondern mit Blick auf die Arbeitsaufgabe, die übernommen wird.

Mit diesem Verfahren wurde für die unteren Lohngruppen eine tarifvertraglich geregelte Grundlage geschaffen, auf der informelle Kompetenzprofile mit formalen Abschlüssen gleichgestellt werden. Für formal Geringqualifizierte lassen sich daraus aber noch keine Automatismen ableiten. Die Validierung der informell erworbenen Kompetenzen erfolgt hier weniger auf einer methodisch elaborierten Grundlage unter Nutzung bestimmter Instrumente, sondern eher »mit Augenmaß«: Es handelt sich um Einschätzungen der Fähigkeiten und Kompetenzen der Beschäftigten durch die Arbeitgeber. Das ist auf der einen Seite effizient, schafft andererseits aber Abhängigkeiten und Unwägbarkeiten. Bei einem Wechsel des Arbeitgebers entsteht die Gefahr, dass die Personen unabhängig von ihren vorherigen Aufgaben wieder in den Status formaler Geringqualifikation zurückfallen, das Niveau der vorherigen Tätigkeit also nicht anerkannt wird – ein Problem, das angesichts von kürzer werdenden Betriebszugehörigkeiten und häufig befristeten Beschäftigungsverhältnissen eine erhebliche Relevanz hat. So hat sich der Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse an sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung insgesamt zwischen 1996 und 2009 annähernd verdoppelt (IAB 2010). Zudem sind Befristungen gerade bei niedrigen Qualifikationsebenen verbreitet (Allmendinger et al. 2012: 5 f.). Zudem bieten die tariflichen Vereinbarungen zunächst nur den Personen Chancen, die bereits in einem Beschäftigungsverhältnis stehen beziehungsweise gerade eingestellt werden. Im engeren Sinne findet im Rahmen dieser tarifvertraglichen Einordnungen auch keine wirkliche Anerkennung informell erworbener Kompetenzen statt. Ein Verfahren zur Validierung wird hier ersetzt durch den Rückschluss, dass bei einer erfolgreichen Erledigung der Arbeitsaufgabe die entsprechende Kompetenz vor-

handen sein muss. Mit der Entwicklung von Transparenzinstrumenten wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), dem Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) oder dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hat sich sukzessive die Idee etabliert, formale Qualifikationen genauso wie nonformal oder informell erworbene Kompetenzen in der Form von Lernergebnissen (»knowledge, skills and competencies«) zu beschreiben. Verfahren, die sich wie die skizzierte tarifvertragliche Einstufung an den Arbeitsaufgaben (und nicht an den für ihre Erledigung erforderlichen Kompetenzen) orientieren, machen somit einen Schritt zurück hinter dieses Paradigma. Sie senden wichtige Signale in der Debatte aus, beanspruchen aber nicht, das Können der Personen sichtbar zu machen und festzuhalten.

Teilqualifikationen und Ausbildungsbausteine

Teilqualifizierungen im Berufsbildungssystem in Deutschland waren und sind ein umstrittenes Thema (vgl. etwa Drexel 2008; Euler und Severing 2006; Kloas 1997). Hintergrund der Diskussion ist das in Deutschland maßgebliche Berufsprinzip – die mehrjährige (duale) Ausbildung, die zu Handlungskompetenz in einem bestimmten Beruf führen soll –, das für das hohe Niveau und die Qualität deutscher Berufsausbildung steht. Gegenüber der Modularisierung von Ausbildungsordnungen wurde aus der institutionalisierten Berufsbildung immer wieder der Vorbehalt geäußert, dass dadurch das Berufsprinzip gefährdet und das Niveau beruflicher Bildung unterlaufen werden könnte (etwa ZDH und DGB 2014). Teilqualifikationen und Ausbildungsbausteine liefern jedoch insofern wichtige Elemente für die Entwicklung eines Systems der Validierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen, als sie einen Referenzpunkt für die Bündelung informell erworbener Kompetenzen unterhalb des vollständigen Berufs darstellen und zugleich Hinweise auf entsprechende Verfahren der Prüfung der Kompetenzen liefern (Schröder 2011). Ähnliche Hinweise verknüpfen sich mit der Einführung des europä-

ischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung ECVET. Die Logik von in Units zusammengefassten Lernergebnissen (»units of learning outcomes«) kann ebenfalls als hilfreiches Werkzeug für die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens dienen (vgl. das Empfehlungspapier des Nationalen Teams der ECVET-Experten 2014).

Ganze Berufe sind als Standards für die Validierung von informell erworbenen Qualifikationen in der Regel zu grob granuliert. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.3 skizzierten wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Hintergründe – demographische Veränderungen und Fachkräftemangel – sind in Deutschland deshalb gegenwärtig Ansätze zu erkennen, Teilqualifizierungen und Ausbildungsbausteine in bestimmten Szenarien und für bestimmte Zielgruppen – zum Beispiel für über 25-jährige Personen – einzusetzen.

Zwischen 2010 und 2013 erprobte die Bundesagentur für Arbeit in mehreren Agenturbezirken Teilqualifikationen, durch die Geringqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt verwertbare und akkumulierbare berufliche Kompetenzen erwerben und die gegebenenfalls zu einem anerkannten Berufsabschluss führen sollten (BA 2014b). Teilqualifikationen wurden definiert als »abgegrenzte und möglichst überregional standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufs. [...] Zentrale Merkmale sind die konzeptionelle Ausrichtung auf einen Ausbildungsberuf, die Integration einer qualitätsgesicherten Kompetenzfeststellung und die Vergabe strukturierter und aussagefähiger Zertifikate. [...] In der Summe müssen die Teilqualifikationen alle Positionen eines Berufsbildes abdecken« (ebd.).

Die gute Akzeptanz der Teilqualifikationen bei Unternehmen und der Zielgruppe Geringqualifizierte führte dazu, dass das Konzept in weitere Erprobungsszenarien aufgenommen und dort weitergeführt wurde – etwa im Rahmen der IHK-Initiative »Zertifizierung von Teilqualifikationen«. In dieser Initiative erproben gegenwärtig Industrie- und Handelskammern die Zertifizierung von Teilqualifikationen in Modellprojekten (DIHK 2013) (die Erprobung der Teilqualifikationen mit IHK-Zertifikat findet zwischen 2013 und 2016 statt; begleitend

findet eine Evaluation statt. Ergebnisse liegen noch nicht vor). Zugrunde liegt diesem Ansatz folgendes Verständnis von Teilqualifikationen: »Teilqualifikationen sind einheitlich strukturierte Einheiten, die unterhalb des Facharbeiterbriefs zu standardisierten Zertifikaten führen; sie sind an typischen betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichtet« (DIHK 2013: 2).

Für das Konzept der Teilqualifikationen wird auf Ausbildungsbausteine zurückgegriffen, die in jüngerer Zeit durch bundespolitische Projektinitiativen entstanden sind. Für insgesamt 18 Berufe stehen standardisierte und bundeseinheitliche Ausbildungsbausteine zur Verfügung, die als arbeitsmarktfähige Teilqualifikationen verwertet werden können (vgl. DIHK 2013). Es handelt sich dabei um Ausbildungsbausteine, die im Rahmen der Programme JOBSTARTER CONNECT und IFlaS entstanden sind. Die Ausbildungsbausteine stehen für folgende Berufe zur Verfügung: Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Verkäufer, Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung, Fachkraft für Lagerlogistik, Fachlagerist, Industriemechaniker, Elektroniker für Betriebstechnik, Chemikant, Kraftfahrzeugmechatroniker, Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk, Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Elektroniker Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik, Maler und Lackierer, Bauten- und Objektbeschichter (alle JOBSTARTER CONNECT) und Berufskraftfahrer, Maschinen- und Anlagenführer, Service-/Fachkraft für Schutz und Sicherheit und Verfahrensmechaniker für Kunststoff- und Kautschuktechnik (BA-Teilqualifikationen).

Weitere IHK-Berufe sollen in Ausbildungsbausteine gegliedert werden. Die Zielgruppe für das Konzept der Teilqualifikationen sind Personen im Alter zwischen 25 und 34 Jahren, die nicht mehr als Aspiranten für eine traditionelle Berufsausbildung infrage kommen. Dazu gerechnet werden Personen, auf die die Merkmale formal Geringqualifizierter zutreffen: junge Erwachsene ohne Berufsabschluss, Berufsrückkehrer, ältere Erwachsene ohne oder mit veralteter und nicht mehr verwertbarer Qualifikation (vgl. DIHK 2013). Die Zertifizierung erfolgt auf zwei Wegen: Auf dem »direkten« Weg erwirbt man eine Teilqualifikation mit einer Kompetenz-

feststellung durch die zuständige Kammer und erhält ein IHK-Zertifikat, auf dem »indirekten« Weg absolvieren die Personen qualitätsgesicherte und IHK-geprüfte Bildungsmaßnahmen und erhalten eine Teilnahmebestätigung. Die Kompetenzfeststellung in den Verfahren des »direkten« Wegs erfolgt in Anlehnung an die Standards der konventionellen Abschlussprüfung und wird durch ein Team aus Kammerexperten durchgeführt. Sie setzt sich aus einem schriftlichen Teil und einem mündlich-praktischen Teil zusammen, die zu gleichen Anteilen in das Endergebnis einfließen (vgl. ebd.).

Personenzertifizierung gemäß DIN EN ISO/IEC 17024

Die europaweit anerkannte Personenzertifizierung nach DIN EN ISO/IEC 17024 ist ein Verfahren der Feststellung von Kompetenzen und Qualifikationen und dient beispielsweise zum Nachweis der Eignung als *Sachverständiger* oder *Fachexperte*.

Während bei der (in Deutschland üblichen) öffentlichen Bestellung eines Sachverständigen durch Körperschaften des öffentlichen Rechts (z. B. Kammern) eine gesetzliche Regelung die Anforderungen an den Sachverstand einer Person definiert, gibt es solche Regelungen im Bereich der freien Sachverständigen nicht. Zwar muss auch hier der Nachweis des Sachverstandes geführt werden; allerdings gelten keine anerkannten gemeinschaftlichen Standards und Regelungen. Da die Bezeichnung »Sachverständiger« in Deutschland kein geschützter Begriff ist, werben Weiterbildungsanbieter mit entsprechenden Qualifizierungen zum Sachverständigen. Allerdings ist damit noch nicht hinreichend die Grundlage für die öffentliche Bestellung als Sachverständiger gelegt. Die Personenzertifizierung soll hier als Kompetenz- und Qualitätsnachweisverfahren verbindliche Kompetenzstandards und -niveaus sicherstellen helfen (vgl. Schönherr und Reese 2010: 2). Der Bundesverband Deutscher Sachverständiger und Fachgutachter (BDSF) geht davon aus, dass die Personenzertifizierung zukünftig das deutsche Verfahren der öffentlichen

Bestellung, das sich in Europa als Standard nicht durchsetzen konnte, ablösen wird (vgl. BDSF 2014b).

Die DIN EN ISO/IEC 17024 ist die Norm für Zertifizierungsstellen, die den Nachweis von Kompetenzstandards bei Personenzertifizierungen führen. Sie regelt unter anderem die Anforderungen an die Zertifizierungsstellen und die Prüfer, aber auch das formale Verfahren des Zertifizierungsprozesses (Antragstellung, Zertifikatsnutzung). Die inhaltlichen Anforderungen an die Personen, die zertifiziert werden wollen, werden nicht durch die Norm geregelt. Der Kompetenzstandard, der im Rahmen einer Personenzertifizierung formal festgestellt wird, soll durch die gemeinschaftliche Vereinbarung und Anerkennung der Fachöffentlichkeit in der jeweiligen Branche, also durch Verbände, Kammern etc. begründet werden. Diskutiert wird hier ein Kompetenzstandard, der eine fundierte Ausbildung und die mehrjährige einschlägige Berufserfahrung vorsieht (BDSF 2014a; Schönherr und Reese 2010: 3 f.). Eine Anfrage bei Anbietern (telefonische Befragung von fünf Anbietern durch den Autor im Juli 2014) erbrachte das Ergebnis, dass gegenwärtig eine Zulassung zur Prüfung auf zwei Wegen erfolgen kann: entweder auf der Grundlage eines absolvierten Vorbereitungskurses, den die Zertifizierungsorganisationen anbieten; grundsätzlich ebenfalls möglich ist aber auch die Zulassung auf Grundlage von Berufserfahrung. Der Bewerber muss lückenlos und glaubhaft darlegen können, dass er die notwendigen Voraussetzungen für die Prüfung mitbringt. Dieser Nachweis kann durch Bescheinigungen oder Zertifikate anderer Seminare erfolgen oder durch Arbeitszeugnisse und Dokumente, die beispielsweise der Arbeitgeber ausstellt. Nach Antrag auf Zulassung zur Prüfung würde durch die zertifizierende Organisation im Rahmen einer Einzelfallprüfung dann die Berechtigung geprüft und ein entsprechender Bescheid erstellt.

In Deutschland können sich Organisationen als Zertifizierungsstelle durch die Deutsche Akkreditierungsstelle (DAkkS) akkreditieren lassen (www.dakks.de). Die DAkkS stellt folgende Liste gegenwärtig möglicher Personenzertifizierungen nach DIN EN ISO/IEC 17024 bereit (vgl. DAkkS 2014):

- P50 Personal im Bauwesen
- P70 Personen für Zerstörungsfreie Prüfungen (ZfP) nach DIN EN ISO 9712 (ex DIN EN 473)
- P71 Personen für Fügetechnik und Schweißfachpersonal (DIN EN ISO 14731, DIN EN 287-1 und DIN EN ISO 9606)
- P72 Sachverständige für Kraftfahrzeugschäden und -bewertung
- P73 Sachverständige Immobilienbewertung
- P74 Maschinenbau
- P75 Kunststoffe
- P76 Fachpersonal für Korrosion und Korrosionsschutz, Teilgebiet Kathodischer Korrosionsschutz (KKS) nach DIN EN 15257
- P77 Sensorische Sachverständige
- P78 IT-Personal
- P80 QM-Personal
- P81 UM-Personal
- P82 SCC-Personal
- P83 Wundtherapeut/Wundassistent
- P90 Fachpersonal Verkehrssysteme
- P91 Trainer Verkehrssysteme

Eine statistisch fundierte Datenlage zu Verbreitung und Nutzung der Personenzertifizierung in Deutschland liegt gegenwärtig noch nicht vor. Aussagen zur Nachfrage nach dem Verfahren, zu den Interessenten und ihren Motiven und Hintergründen sind deshalb nicht möglich.

Verfahren ohne Verbindlichkeit

Kompetenzfeststellungsverfahren

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist zu beobachten, wie sich Kompetenzfeststellungsverfahren beinahe in allen Teilen des Bildungssystems in Deutschland etablieren. In der Regel handelt es sich dabei aber nicht um Verfahren, die auf einer landes- oder sogar bundesweit verbindlichen Rechtsgrundlage eingesetzt werden und mit denen im

Erfolgsfall eine Zugangsberechtigung (Bildungsgang, Prüfung) verbunden ist. Die Verfahren haben oftmals den Charakter der Orientierung und Motivation beim Übergang von Schulen in den Beruf oder bei längerer Arbeitslosigkeit. Unterschieden werden hier testbasierte, biographieorientierte und handlungsorientierte Verfahren (Druckrey 2007: 19 ff.).

Größere Bekanntheit haben sogenannte Kompetenzpässe in Deutschland erzielt. Durch Initiativen von Kommunen, Ländern, Bund oder Branchen ist eine Vielzahl an Instrumenten entstanden, die einerseits den Gedanken der Identifizierung informell erworbener Kompetenzen salonfähig gemacht hat, die aber andererseits mit einer fehlenden Systematik und Standardisierung der Verfahren und damit einer geringeren Verwertbarkeit der Ergebnisse einhergeht. Beispielhaft für diese Kompetenzpässe in Deutschland stehen der *ProfilPASS*, der *Qualipass* und der *Qualifizierungspass* (vgl. Geldermann, Seidel und Severing 2009: 90 ff.; Werquin 2010b: 35):

- Der *ProfilPASS* ist ein portfoliogestütztes Selbstevaluationsinstrument, das sich nicht auf berufliche Aspekte beschränkt. Untersucht werden acht Lebensbereiche, in denen Kompetenzen entstanden sein könnten: Schule, Berufsbildung, Haushalt/Familie, Hobbys/Interessen, Arbeitsleben, besondere Lebenssituationen, politisches/soziales Engagement, Wehrdienst/Zivildienst etc. Die Ermittlung dieser Kompetenzen verläuft in drei Phasen, in denen die Selbstreflexion des Mitarbeiters durch Beratung unterstützt wird: Der erste Schritt ist die Sammlung und Beschreibung von Tätigkeiten bezogen auf die acht Lebensbereiche (»Was habe ich gemacht«?). Daran schließt die Ermittlung und Ableitung von Fähigkeiten daraus durch Reflexion an (»Was kann ich?«). Wichtig ist hier zu fragen, welche Kompetenzen für bestimmte Tätigkeiten die Voraussetzung sind. In der Bewertung werden diese Ergebnisse vier Niveaustufen zugeordnet, die den Grad an Selbstständigkeit von Handlungen skalieren: »unter Anleitung«, »selbstständig«, »selbstständig in fremden Kontexten«, »selbstständiges Agieren und Vormachen/Erläutern in fremden Kontexten«. Die beiden letzten Stufen definieren Kompetenzen im Unterschied zu Fähig-

keiten. In der dritten Einsatzphase des ProfilPASS werden die Kompetenzen anhand einer Vorlage zu einer Bilanz zusammengestellt. Daraus wiederum lassen sich Entwicklungsfelder ableiten. Seit 2006 wurden insgesamt etwa 200.000 Profilpässe ausgestellt.

- Der *Qualipass – Bildungspass Baden-Württemberg für Erwachsene und Jugendliche* ist ein Kompetenzpass des Landes Baden-Württemberg. Mit ihm sollen vor allem ehrenamtliche und bürgerschaftliche Tätigkeiten und die dadurch erworbenen Kompetenzen dokumentiert und sichtbar gemacht werden können. Sein Kern sind zwei Zertifikatsvorlagen: der Nachweis für ehrenamtliches Engagement und der Nachweis für Schulungen (berufliche Weiterbildungsangebote wie auch Qualifizierungen für das Ehrenamt). Festgehalten werden in den Nachweisen u. a. der zeitliche Umfang, die ausgeübte Funktion, die Tätigkeitsschwerpunkte und die dafür erforderlichen Kompetenzen beziehungsweise die Schulungsinhalte.
- Der *Qualifizierungspass* wurde für die Zielgruppe an- und ungelernte Mitarbeiter entwickelt und ist ein Instrument für die berufliche Nachqualifizierung. Der Pass dokumentiert die Arbeits- und Bildungserfahrungen aus vorangegangenen beruflichen und außerberuflichen Zusammenhängen und soll nicht zertifizierte berufliche Kompetenzen sichtbar machen. Der Qualifizierungspass unterstützt somit beispielsweise die Zulassung zur Externenprüfung. Er gliedert sich in die drei Kapitel Schulbildung, Arbeits- und Bildungserfahrungen und Nachqualifizierung und berufliche Weiterbildung. Im Unterschied zum ProfilPASS basiert der Qualifizierungspass auf einer Fremdbewertung, ist stärker auf berufliche Zusammenhänge fokussiert und gibt der Sammlung von Nachweisen mehr Gewicht.

Profiling der Arbeitsagenturen

Auf der Grundlage des JobAQTIV-Gesetzes wird seit 2002 in den Vermittlungsprozessen der Arbeitsagenturen in Deutschland zu Beginn

der Vermittlung ein Profiling durchgeführt, das der Identifizierung von Stärken und Schwächen und einer individuellen Chancenprognose für die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt dienen soll. Inhalt des Profilings ist die Zusammenstellung der Qualifikationen, der Berufserfahrung, der Aktualität der Kenntnisse und Fähigkeiten und anderem (vgl. Deutscher Bundestag 2001: § 6). Ziel ist es, aus dem Profiling eine individuelle Vermittlungsstrategie abzuleiten, die nicht nur die formalen Bestandteile des Kompetenzprofils berücksichtigt, sondern auch die Kompetenzen, die informell, im privaten Bereich, dem Ehrenamt oder Ähnlichem erworben wurden. Die Ergebnisse werden in einer individuellen Eingliederungsvereinbarung mit der Arbeitsverwaltung festgehalten. Für das Profiling werden in der Regel standardisierte Fragebögen eingesetzt, die vom Arbeitssuchenden auszufüllen sind und dann in einem Gespräch mit dem Vermittler thematisiert werden. Die Erhebung der Daten erstreckt sich auf fachliche und auf soziale Kompetenzen, zu denen Koordinationsfähigkeit, Auffassungsgabe, Teamfähigkeit, Kundenorientierung, Eigeninitiative u.a. gehören.

Gegenwärtig wird das Profiling durch das Konzept »K-DL (Dienstleistungen zur Kompetenzfeststellung)« ergänzt, das nach seiner Erprobung jetzt neu in der Fläche der Arbeitsagenturen in Deutschland eingesetzt wird. Dabei handelt es sich um ein mehrstufiges Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen, das unterschiedliche Kompetenzdimensionen erfasst (IAB 2014):

- *K1 – Fragebogen* zur Selbsteinschätzung von Verhalten im Berufsleben: computergestützter Fragebogen für einen Kompetenzüberblick. Erfasst werden elf Kompetenzen. Weitgehend selbstständige Bearbeitung durch Kunden, Reflexion der Ergebnisse im Beratungsgespräch;
- *K2 – Test* zur Erfassung der Auffassungsgabe: computergestützter Test zur Erfassung der Auffassungsgabe erwachsener Kunden. Weitgehend selbstständige Bearbeitung durch Kunden, Reflexion der Ergebnisse im Beratungsgespräch;
- *K3 – Diagnostisches Gespräch zur Begutachtung* der Leistungsorientierung: Begleitung durch Fachkraft;

- *K4 – Assessment Center* zur Erfassung sozial-kommunikativer Kompetenzen: verhaltensbasierte Erfassung unter anderem von Teamfähigkeit, Kundenorientierung, Kommunikationsfähigkeit.

K-DL wird für das Profiling bei denjenigen Personen eingesetzt, für die verbesserte Integrationschancen nach einer entsprechenden Qualifizierung erkannt werden. Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung stehen den Kunden zur Verfügung und werden intern in den Arbeitsagenturen in den Vermittlungsverfahren berücksichtigt. Eine Zertifizierung oder Bescheinigung, die beispielsweise Bewerbungsunterlagen beigelegt werden könnte, ist gegenwärtig nicht vorgesehen.

Die eingesetzten Verfahren des Profilings (abgesehen von den K-DL-Instrumenten) unterscheiden sich zum Teil zwischen den Arbeitsagenturen. Längere Zeit bestand in den Arbeitsagenturen zudem noch Unsicherheit darüber, wie insbesondere die personalen und sozialen Kompetenzen der Arbeitssuchenden vom Vermittler effizient und trotzdem valide erfasst und hinsichtlich ihrer Relevanz auf Vermittlung bewertet werden können (vgl. Haasler und Schnitger 2005: 20). Mit den Instrumenten des K-DL werden hier neue Wege beschritten.

Verfahren im Projektstatus

Gegenwärtig befinden sich in Deutschland viele Aktivitäten zur Anerkennung informellen und nonformalen Lernens noch im Status der Projektförderung. Beispielhaft dafür stehen die Projekte SWITCH und AiKo:

- *SWITCH:* Aufgrund der verschärften Konkurrenzsituation, in der sich das duale System nach der Etablierung der konsekutiven Studienstruktur Bachelor und Master in Deutschland befindet, sind in den letzten Jahren Bemühungen zu erkennen, die Studienabbrecher für die Aufnahme einer dualen Ausbildung zu interessieren. In der Initiative »Karriereprogramm Handwerk« etwa kooperieren unter anderem die Universität Würzburg und die

Handwerkskammer für Unterfranken und versuchen, Studienabbrecher von einer Fach- und Führungskarriere im Handwerk zu überzeugen. Mit dem Slogan »Vom Studenten zum Meister in drei Jahren« (Gläser/dpa/vet 2013) wird mit einer verkürzten Ausbildungszeit und der Möglichkeit der Meisterqualifizierung und Übernahme von Führungsaufgaben geworben. Das BMBF will den Kontakt von Unternehmen und Studienabbrechern mit entsprechenden Projekten unterstützen (vgl. BMBF 2014a). Anreize werden hier über die Möglichkeit geschaffen, die reguläre Ausbildungszeit erheblich zu verkürzen. Aktivitäten und Anreize dieser Art laufen gegenwärtig im Status von Projekten, es handelt sich hier also noch nicht um generelle Regelungen der Kammern als zuständige Stellen. Beispielhaft dafür steht das Projekt SWITCH: Das Projekt »SWITCH – verkürzte Berufsausbildung für Studienabbrecher/-innen« der Stadt Aachen bietet die Möglichkeit, eine verkürzte Berufsausbildung zu absolvieren. Mit Aufnahme der dualen Ausbildung durchlaufen die Teilnehmer des Programms Ausbildungsbetriebe und Berufskollegs in der Region Aachen. Dabei hat im Unterschied zu regulären Ausbildungsverhältnissen die Ausbildung im Betrieb mit vier Tagen (und einem Tag und einem Abend Schule pro Woche) einen größeren Umfang. Die Ausbildung kann je nach Berufsbild auf 18 oder 24 Monate – und damit um die Hälfte der Ausbildungszeit – reduziert werden. Dies muss aber im Einzelfall beantragt werden. Voraussetzung für die Teilnahme an dem Programm sind unter anderem mindestens zwei Semester Studium und Studienleistungen in Höhe von mindestens 20 Credit Points (Stadt Aachen 2015) (weitere Informationen unter: www.aachen.de/de/wirtschaft_technologie/service/arbeitsmarkt/switch/studienabbrecher/index.html).

Die Anerkennung und (zeitliche) Anrechnung der unter anderem im Studium erworbenen Kompetenzen erfolgt in diesem Projekt auf der Grundlage der Prüfung von Dokumenten: Es müssen Nachweise, Bescheinigungen und wenn möglich Zertifikate zur Prüfung eingereicht werden, die deutlich machen, dass die Aus-

bildung in der Hälfte der regulär vorgesehenen Zeit absolviert werden kann (vgl. ebenfalls die Website des Projekts, insbesondere das Merkblatt zur Bewerbung).

- AiKo: Im Projekt »AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen« wird der Bedarf an Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Metall- und Elektroindustrie untersucht. Es wird ein Instrument für die Anerkennung entwickelt und in der Branche entsprechend bekannt gemacht. Das Projekt fokussiert An- und Ungelernte sowie Facharbeiter in der Metall- und Elektroindustrie und will eine tragfähige Struktur und Vorgehensweise für die Dokumentation und Bewertung der informellen Kompetenzen entwickeln. Angestrebt wird dabei die Kompatibilität mit den aktuellen Entwicklungen für ein europäisches Leistungspunktesystem im Bereich der Berufsbildung (ECVET). Projektinformationen sind zu finden unter: www.aiko.agenturq.de/start/.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Externenprüfung ist in Deutschland das einzige Verfahren, das rechtlich verankert ist und aus dem eine verbindliche Zugangsberechtigung (hier zu der Berufsabschlussprüfung) resultiert. Mit der Externenprüfung sind jedoch die bereits skizzierten Hürden für Geringqualifizierte verbunden: Die Berufserfahrung muss möglichst vollständig dem Berufsbild entsprechen, der Arbeitgeber muss das Interesse unterstützen und die zuständige Stelle muss die nachgewiesene Berufserfahrung entsprechend bewerten. Als weitere Barriere gelten die Anforderungen der Prüfung selbst, insbesondere des theoretischen Teils (Geldermann, Seidel und Severing 2009: 95). Zwar stützen die relativ geringen Durchfallquoten der Prüfung diesen Einwand prima facie nicht; allerdings gibt es auch keine validen Daten dazu, wie viele Personen mit Blick auf den Theorieteil bereits von einer Aufnahme des Verfahrens absehen. Es bleibt zu erforschen, wie groß das Maß an Zurückhaltung bei der Zielgruppe formal Ge-

ringqualifizierter ist, das Verfahren wie die Externenprüfung durch ihre Konzeption selbst generieren. (Scheinbar) theoriehaltige Anerkennungsverfahren laufen Gefahr, die Adressaten durch ihre formalen Verfahrensanforderungen abzuschrecken. Um ihre Attraktivität bei formal Geringqualifizierten zu verbessern, könnte es helfen, die Verfahren einer kritischen Revision sowohl bezüglich ihrer notwendigen Verfahrensteile (Theorie, Praxis etc.) als auch ihrer Außendarstellung zu unterziehen.

Mit den *Kompetenzfeststellungsverfahren*, die in den letzten 15 Jahren durch kommunale, regionale, Landes- oder Bundesinitiativen entstanden sind, stehen grundsätzlich für viele Fälle und Lebenssituationen Werkzeuge bereit, informelle Kompetenzen zu erfassen und systematisch zu dokumentieren. Mit der Vielfalt gehen jedoch eine fehlende Standardisierung und ein geringer Marktwert der Ergebnisse einher. Die Ergebnisse von Verfahren wie den Kompetenzpässen scheinen weder formal noch de facto bei den Arbeitgebern große Berücksichtigung zu finden und erzielen somit im Grunde keine Verbindlichkeit. Biographieorientierte Verfahren wie der ProfilPASS erfordern zudem Ausdauer in der Bearbeitung, Reflexionsfähigkeit und einen spezifisch routinierten Blick auf die eigene Bildungs- und Beschäftigungsbiographie und bergen die Gefahr, die Adressaten zu überfordern (Beinke und Splittstößer: 384). Zwar existiert für den ProfilPASS ein zertifiziertes System an Beratern, das es vor allem in den größeren Städten möglich macht, Hilfestellung durch Coaching und Beratung in der Arbeit mit dem Werkzeug zu erhalten. Solche Seminare können allerdings Kosten im mittleren dreistelligen Bereich verursachen und sind deshalb für viele gering qualifizierte Adressaten unerschwinglich. Die private Nachfrage nach Beratung für den ProfilPASS ist in Deutschland deshalb auch noch entwicklungsfähig. Die Kompetenzpässe scheinen damit auch das Schicksal des Europasses zu teilen, der mit 40 Prozent am häufigsten von Personen mit einem allgemeinen oder beruflichen Bildungsabschluss genutzt wird. Die gering qualifizierten Arbeitslosen erreicht das Instrument mit 12,8 Prozent Nutzern am wenigsten (Europäische Kommission 2013).

Viele Verfahren basieren mittlerweile auf elaborierten methodischen Grundlagen und erzeugen differenzierte und valide Ergebnisse in relevanten Kompetenzdimensionen. Diese Ergebnisse fließen aber bislang noch nicht oder nicht in ausreichendem Maß in Zertifikate ein, die eine Aussagekraft gegenüber dem Personalmanagement in den Betrieben haben. Der methodische Aufwand bleibt vom Standpunkt der beschäftigungspolitischen Verwertbarkeit daher noch relativ wirkungslos.

In Deutschland werden zwar bereits Konzepte von Teilqualifikationen erprobt, die Konstruktion und die Durchführung der Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens bleiben aber oftmals holistisch: Die vorgesehenen Abläufe und Verfahrensschritte sind, um ein Ergebnis oder Zertifikate zu erhalten, jeweils vollständig zu absolvieren. Hilfreich wären hier, gerade mit Blick auf die Heterogenität der formal Geringqualifizierten und ihre disparaten Erfahrungen mit Lernen und Prüfung, abgestufte Verfahren, die die Möglichkeit kleinerer Schritte innerhalb eines Anerkennungsverfahrens böten.

4.4.3 Finanzierung

Die *Finanzierbarkeit* von Anrechnungsverfahren ist ein wesentlicher Aspekt für ihre Praktikabilität und Attraktivität – insbesondere mit Blick auf formal Geringqualifizierte, die in der Regel ein höheres Risiko tragen, in Niedriglohnbeschäftigungen zu arbeiten.

Bei der Finanzierbarkeit zu berücksichtigen sind nicht nur die Kosten, die unmittelbar in den Verfahren durch Prüfungsgebühren etc. anfallen, sondern auch versteckte Kosten, die etwa für Beratungsleistungen, Coaching, Vorbereitungskurse oder Lernmaterial entstehen. Werden die finanziellen Belastungen für die Anrechnung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen zu hoch (wie hoch die Schwelle im Einzelfall auch immer ist), wird sich die Nutzung dieser Wege in der Breite womöglich nicht einstellen. Den finanziell kalkulierenden Interessenten wird bewusst sein, dass die humankapitaltheoretische Überlegung eines »return on invest«

letztlich spekulativ bleibt und von den Unwägbarkeiten der Konjunktur und der allgemeinen Beschäftigungslage abhängt. Auch das durch Anerkennung formal aufgewertete Profil gibt keine Garantie für eine höher entlohnte Beschäftigung, durch die sich die Verfahrenskosten vielleicht amortisieren würden.

Im Folgenden werden die Möglichkeiten der Validierung informellen Lernens unterschieden nach den Kategorien »öffentlich finanzierte Verfahren«, »kostenfreie Verfahren« und »kommerzielle Verfahren«.

Öffentlich finanzierte Verfahren

Eine *öffentliche* Finanzierung von Anrechnungsverfahren gibt es in Deutschland nicht. Der Staat beteiligt sich gegenwärtig weder direkt noch indirekt mit finanzieller Förderung an der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen. Weder gibt es im engeren Sinn öffentliche Informations- oder Beratungsdienstleistungen noch die Möglichkeit, im Einzelfall die finanzielle Förderung eines privatwirtschaftlichen Verfahrens zu beantragen. Das Fehlen solcher Fördermöglichkeiten in Deutschland steht u. a. in Zusammenhang mit der heterogenen Marktlage an Anrechnungsverfahren. Da es keine übergreifende Standardisierung und Qualitätssicherung der Anrechnungsverfahren gibt, fehlt die Grundlage, auf der ein Einsatz von öffentlichen Mitteln – in Form der Subvention, der Vergabe von Bildungskrediten oder Ähnlichem – erfolgen kann. Für einige Verfahren, wie etwa den ProfilPASS, kann allerdings ein Bildungsgutschein verwendet werden. In diesen Fällen können die Agenturen für Arbeit bei drohender oder bestehender Arbeitslosigkeit für Personen, die eine Berufsausbildung oder drei Jahre Berufstätigkeit vorweisen können, Bildungsgutscheine für zuvor individuell festgestellte Bildungsbedarfe aushändigen. Der Bildungsgutschein ist die Zusicherung, dass die Kosten, die für die Teilnahme an einer Weiterbildung entstehen, übernommen werden (BA o. J.b).

Der Kategorie (weitgehend) *kostenfrei* lässt sich die Externenprüfung zurechnen, allerdings mit Einschränkungen. Die Anerkennung der informell erworbenen Kompetenzen führt bei diesem Instrument zu der Zulassung zur Abschlussprüfung eines Ausbildungsberufs. Die Identifikation und Prüfung der informell erworbenen Kompetenzen wird durch die Kammern als zuständige Stellen durchgeführt. Diese Begutachtung der Berufserfahrung und ihre Anerkennung als äquivalent zu einer regulären Ausbildungsdauer in einem Beruf sind kostenfrei. Die Kammern, die durch die Beiträge ihrer Mitgliedsunternehmen finanziert werden, führen die Information, Beratung und Validierung, die im Erfolgsfall zur Zulassung zur Abschlussprüfung berechtigt, unentgeltlich durch. Mit Blick auf die Externenprüfung selbst entstehen allerdings durchaus Kosten, etwa für *Vorbereitungskurse* und *Prüfungsgebühren*. Die Angebote für Vorbereitungskurse sind sehr unterschiedlich: Es werden Seminare mit intensiver Stoffwiederholung beziehungsweise -entwicklung angeboten, die in Vollzeit (z. B. sechs Monate) oder als Abendkurs (zwei Stunden pro Woche für 24 Monate) Kosten zwischen 2.000 und bis zu 7.000 Euro verursachen. Andere Angebote bieten eher eine konkrete Prüfungsvorbereitung und konzentrieren sich auf das Schließen kleinerer Kenntnislücken. Hierbei handelt es sich um Kurse mit einer Beschulung von zwei Stunden pro Woche und einer Laufzeit von sechs bis acht Wochen. Für diese Kurse entstehen Kosten in Höhe von circa 500 Euro. Die *Prüfungsgebühren* für Externe belaufen sich je nach Berufsgruppe auf 200 bis 450 Euro.

Weitgehend *kostenfrei* ist der Einsatz einiger Kompetenzpässe. Pässe wie beispielsweise der Qualipass Baden-Württemberg, der Job Navigator IG Metall oder die Kompetenzbilanz NRW können kostenlos in elektronischer Form genutzt oder gegen eine geringe Gebühr (bspw. 2,50 Euro beim Qualipass BW) in einer gedruckten Form über das Internet bezogen werden. Für solche Instrumente gibt es in der Regel kein eigenes Beraternetzwerk, das in Anspruch genommen werden kann. Interessenten sind in der Arbeit mit dem Instrument damit auf sich alleine gestellt.

Kommerzielle Verfahren

Ein Beispiel für kommerzielle Verfahren, deren Einsatz aus privaten Mitteln finanziert werden muss, ist der ProfilPASS: Der Einsatz des Instruments ist entweder eigenverantwortlich oder begleitet durch einen externen ProfilPASS-Berater (individuell oder im Rahmen von Seminaren) möglich. Im ersten Fall entstehen Kosten von 30 Euro für die Anschaffung des Instruments, mit dem dann eigenverantwortlich gearbeitet werden kann. Im zweiten Fall muss der Pass gegebenenfalls angeschafft werden oder er ist im Gesamtpreis für das Seminar inbegriffen. Hinzu kommen die Honorare für die ProfilPASS-Berater. Hier sind Stundensätze zwischen 60 und 120 Euro üblich. Die Beratungsleistungen haben in der Regel einen Umfang von acht bis zwölf Stunden, die sich in Form von Doppel- oder Dreistundenblöcken auf mehrere Tage verteilen. Die Seminare werden unter anderem über die Homepage des Instruments beworben. Beim ProfilPASS gibt es Möglichkeiten, die Seminarkosten über öffentliche Förderungen (Bildungsgutschein u. a.) zu reduzieren. Ohne Förderung entstehen je nach Teilnehmeranzahl (pro Seminar zwischen zwei und fünf Teilnehmern) Kosten zwischen 250 und 600 Euro pro Teilnehmer.

Würdigung und Konsequenzen für die Zielgruppe

Für die Finanzierung von Anerkennungsverfahren gibt es in Deutschland gegenwärtig keine verlässlichen und transparenten Strukturen (vgl. auch Annen und Bretschneider 2014: 10). Für zahlreiche Verfahren, wie etwa die Kompetenzpässe, gilt, dass ihr Einsatz aus privaten Mitteln zu finanzieren ist. Die Anschaffungskosten der Instrumente sind dabei überschaubar. Ein größerer finanzieller Aufwand wird notwendig, wenn für die Arbeit mit diesen Instrumenten Beratung und Begleitung in Anspruch genommen werden müssen. Damit wird ein Dilemma der Validierungsverfahren deutlich, das ihren breiten Einsatz gegenwärtig erschweren dürfte: Der Umfang und die Komplexität der Verfahren machen ihren Einsatz

ohne fachliche Unterstützung gerade für Geringqualifizierte schwierig. Die entsprechende Beratung ist – wie etwa im Fall des ProfilPASSes – aufgrund der (vernünftigen) Qualitätssicherungsverfahren oftmals qualitativ hochwertig. Die anfallenden Kosten, die durch diese professionalisierte Beratung entstehen, machen wiederum den Einsatz der Verfahren wirtschaftlich unattraktiv. Auch in anderen Verfahren verstecken sich hohe Kosten in den Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel in Vorbereitungskursen für die Prüfung oder Prüfungsgebühren. Für die Externenprüfung etwa bedeutet das gegebenenfalls Kosten für Prüfung und Vorbereitung in Höhe von mehreren Tausend Euro.

Mit wenigen Ausnahmen (Bildungsgutscheine) müssen die Interessenten bei allen Verfahren die anfallenden Kosten aus privaten Mitteln bestreiten. Eine Unterstützung und Förderung der Teilnahme an Anerkennungsverfahren besteht nicht. Gegenwärtig werden hier durch die öffentliche Hand in Deutschland keine Anreize gesetzt, individuelle Kompetenzprofile durch die Anerkennung informellen Lernens aufzuwerten.

4.4.4 Institutionalisierung

Institutionen schaffen in einer Gesellschaft Orientierung, Transparenz und Verlässlichkeit in der wechselseitigen Interaktion. Sie reduzieren die individuelle Handlungsunsicherheit und machen es möglich, verlässliche Erwartungen hinsichtlich der Handlungen anderer Akteure zu entwickeln (vgl. Annen 2012: 155). Der Institutionalisierung der Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen würden deshalb wichtige Funktionen zukommen: Sowohl für die Individuen als auch für die beteiligten Organisationen würden etablierte Normen, Verfahrensstandards und definierte Aufgaben und Zuständigkeiten Unsicherheiten reduzieren und die Handlungskoordination vereinfachen. Für alle beteiligten Parteien würde dadurch Transparenz und Verlässlichkeit entstehen (ebd.: 156). Die Beispiele anderer Länder in Europa zeigen, dass ohne einen instituti-

onellen Rahmen die Etablierung eines Systems der Validierung informellen Lernens auf nationaler Ebene schwer vorstellbar ist. Die Feststellung und Bewertung des informellen Lernens benötigt die institutionelle Absicherung, um die Validität der Ergebnisse und die Transparenz und Qualität der Verfahren sicherzustellen. Ein solcher Rahmen ist notwendig, um die Idee der Anerkennung informellen Lernens gesellschaftlich fest zu verankern und um für die Verwertung der Ergebnisse der Anerkennungsverfahren verlässliche Perspektiven schaffen zu können.

In Deutschland existiert ein solcher institutioneller Rahmen bislang nur in Ansätzen. Ein einheitlich geregeltes Anerkennungsverfahren mit einer zuständigen Stelle, transparenten Kriterien und gesellschaftlich anerkannten Ergebnissen gibt es derzeit nicht. Die vorherrschende Vielfalt der unterschiedlichen Verfahren schafft gegenwärtig eher Unübersichtlichkeit und Handlungsunsicherheit bei den Interessenten. Die Auswahl und die Möglichkeit, für unterschiedliche individuelle Situationen entsprechende Verfahren nutzen zu können, werden erst dann zu einem Vorteil, wenn sie innerhalb eines institutionalisierten Systems zur Verfügung stehen, wenn die Eingangsvoraussetzungen, Abläufe und Kriterien transparent sind und eine Bekanntheit und Akzeptanz der Verfahren und ihrer Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt besteht.

Gegenwärtig gibt es in Deutschland zudem keine Vorgaben zu der Frage, *wie* Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen generell aussehen müssen. Der Bezug auf einen Qualitätsstandard von solchen Verfahren ist gegenwärtig weder durch den (zentralen) Erlass von Vorgaben gelungen noch durch Regelungen des Marktes, die sich indirekt über die Nachfrage nach Produkten und Ergebnissen hätten etablieren können.

Auch eine zentrale zuständige Stelle, die für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen die Koordination, Qualitätssicherung und Information übernimmt, besteht in Deutschland noch nicht. Auf dem Feld agieren mit privatwirtschaftlichen oder gemeinnützigen Bildungsträgern, Instituten in Vereinsform (bspw. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für le-

benslanges Lernen, DIE) oder Forschungseinrichtungen Akteure ganz unterschiedlicher Couleur und mit unterschiedlichen Interessen. Diese Akteure vertreten jeweils ihre eigenen Verfahren und Ansätze, ohne dass es hier eine Koordination und Abstimmung zwischen den agierenden Organisationen gäbe. Die Verfahren und Instrumente werden entweder kommerziell beworben (etwa ProfilPASS), sind frei zugänglich oder mit bestimmten (rechtlichen) Voraussetzungen verknüpft (Externenprüfung).

Hinsichtlich der Professionalisierung und Qualitätssicherung der Verfahren und Abläufe *innerhalb* der Organisationen gibt es wenig belastbare Informationen. Die Verfahren der Erstellung von Nachweisen zu Lernergebnissen am Ende der Einstiegsqualifizierung durch die Betriebe oder die Begutachtung und Einschätzung von Berufserfahrung durch die Kammern im Rahmen der Zulassung zur Externenprüfung entziehen sich weitgehend einer Beurteilung. Standards der Professionalisierung für das eingesetzte Personal in den Organisationen existieren gegenwärtig nicht (zumindest nicht über die Organisation hinaus) und die Verfahren der Begutachtung selbst verlaufen weitgehend ohne die Möglichkeit, Einblick in die Abläufe und angesetzten Kriterien zu erhalten und eventuell eine Nachprüfung einzufordern.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gegenwärtige Situation, in der die Ansätze und Verfahren der Anerkennung informellen Lernens von zahlreichen Organisationen geprägt werden, mehrere Schwierigkeiten verursacht – insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe der formal Geringqualifizierten:

- Die bestehenden Zugänge und Verfahren sind nicht ausreichend bekannt und werden auch aus diesem Grund verhältnismäßig wenig genutzt. Innerhalb des ohnehin schon komplexen deutschen Bildungssystems mit seinen Pfaden, Zuständigkeiten und Regelungen entsteht für die Anerkennung informellen Lernens

durch die Unübersichtlichkeit der Träger und Verfahren weitere Unsicherheit bei den Nachfragern – vor allem was die Gültigkeit und Bekanntheit der Ergebnisse und damit ihre Verwertbarkeit anbetrifft. Gerade für formal Geringqualifizierte hat aber dieser Aspekt – beschäftigungsorientierte Verwertbarkeit der Ergebnisse – ein besonderes Gewicht (anders als u. U. bei beruflichen Neuorientierungen, wo die Selbstreflexion informell erworbener Kompetenzen zunächst der eigenen Selbstvergewisserung dient).

- Die breite Anerkennung von informellen Lernergebnissen und ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt – eine echte »Anerkennungskultur« (Dehnbostel, Seidel und Stamm-Riemer 2010: 18) für informelles Lernen – werden erst dann möglich werden, wenn durch die eingesetzten Verfahren auch die Qualität und Validität der Ergebnisse sichergestellt werden kann. Grundlage dafür ist die Etablierung eines (oder mehrerer, z. B. sektoraler) Zertifizierungsstandards und einer zentralen Institution, die diesen Standard gewährleistet und schützt. Operativ könnte diese Institution von akkreditierten Einrichtungen in der Validierung von informell erworbenen Kompetenzen unterstützt werden.

Die Institutionalisierung der Anerkennung informellen Lernens ist somit bislang noch nicht gelungen. Kennzeichnend sind vielmehr fehlende Koordination, Vielfalt und geringe Vernetzung auf der einen Seite und wenig Bekanntheit und geringe Nachfrage nach den Ergebnissen der bestehenden Verfahren auf der anderen Seite. Die Bedeutung von Bescheinigungen und Zertifikaten bestehender Verfahren auf dem Arbeitsmarkt ist weitgehend unklar. Vereinzelte empirische Daten lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass die Unternehmen intern ihre eigenen Verfahren zur Validierung informellen Lernens zur Personalentwicklung einsetzen, aber den Zertifikaten anderer (externer) Verfahren (noch) wenig Wert beimessen. Zwar scheint die Etablierung des Anerkennungsgedankens in den fachwissenschaftlichen und zum Teil auch betrieblichen Diskursen gelungen, für die Etablie-

rung und Institutionalisierung von Verfahren und deren Ergebnissen gilt das jedoch noch nicht.

4.4.5 Supportstrukturen

Angesichts der Bedeutung, die formale Bildungsgänge und ihre Zertifikate in Deutschland haben, ist es naheliegend, dass alternative Wege zur Anerkennung individueller Kompetenzprofile zunächst eine gewisse Bekanntheit erreichen müssen. Bildungsmarketing, Information und Beratung übernehmen für die Etablierung einer Anerkennungskultur deshalb wichtige Aufgaben. Denn sind die Möglichkeiten, informell erworbene Kompetenzen anerkennen zu lassen, außerhalb der Fachöffentlichkeit nicht bekannt, werden sie auch nicht entsprechend genutzt werden.

Gegenwärtig führen die noch wenig entwickelte Anerkennungskultur in Deutschland und das eher lose und unkoordinierte Angebot an Anerkennungsverfahren dazu, dass ein großer Informations- und Orientierungsbedarf bei den potenziellen Interessenten zu vermuten ist, der aber nicht durch ein zielgruppenadäquat ausgestaltetes Supportangebot gedeckt wird. Unterstützungsangebote existieren zwar, allerdings nur vereinzelt und unzusammenhängend und zudem zum Teil bereits relativ spezialisiert. Es gibt wenig grundlegende und praxisnahe Informationsquellen, die Interessierte mit ihren Möglichkeiten vertraut machen. Die Folge davon ist, dass die potenziellen Interessenten entweder gar nicht von ihren Möglichkeiten wissen oder nur ein undeutliches Bild haben, aber an konkrete Informationen und Ansprechpartner nur schwierig herankommen. Das gilt insbesondere für die beiden wichtigen Säulen des Supportangebots: *Information* und *Beratung*.

Information

In *elektronischen Medien* ist das Informationsangebot zu den Anerkennungsverfahren wenig ausgeprägt. Die Verwendung von Such-

maschinen führt mit den Stichwörtern »Anerkennung« und »informelles Lernen« zwar zu circa 35.000 Treffern (Stand 6.3.2014). Eine ähnliche Quote erzielt die Kombination »Anerkennung informell erworbener Kompetenz«. Hoch gerankt in der Liste werden allerdings fast ausschließlich wissenschaftliche Publikationen und Projektbeiträge. Zwar gibt es im deutschsprachigen Web themenbezogene Websites, diese Seiten bieten in der Regel aber ebenfalls ein Angebot für die (Fach-)Community und nicht für Personen, die an Orientierung und praktischen Tipps interessiert sind (das zeigt zum Beispiel ein Blick auf: www.informelles-lernen.de). Mithilfe der Suchmaschinen ist ohne Weiteres keine praktische und konkrete Hilfe – etwa der Hinweis auf einen Ansprechpartner, die zuständigen Stellen oder auf Voraussetzungen und Verfahrensschritte – zu finden. Die weitere Verfeinerung der Suche durch Suchbegriffe wie »Anerkennung«, »informelles lernen« und eine Stadt oder ein Bundesland erhöht die Trefferanzahl auf 135.000 Einträge, erbringt qualitativ aber keine Veränderung. Auch die Websites öffentlicher Institutionen, wie etwa des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) oder der Handwerkskammer (HWK) helfen nicht weiter. Die Verwendung der Suchfunktionen auf diesen Seiten führt – wenn überhaupt – lediglich zu weiteren fachwissenschaftlichen oder bildungspolitischen Publikationen.

Für eine an handlungsrelevanten Informationen interessierte Person ist es gegenwärtig schwierig, sich mithilfe des Internets zu orientieren und grundlegende praktische Informationen zu beschaffen. Die Nutzung der wenigen Informationsquellen setzt zudem bereits vorhandenes Wissen und Information voraus: Es muss erstens bereits bekannt sein, dass es Möglichkeiten gibt, sich Berufserfahrung als informell erworbene Kompetenz anerkennen zu lassen, und es muss zweitens bekannt sein, dass zum Beispiel die Kammern neben anderen Institutionen Ansprechpartner sein können. Haben interessierte Personen nicht die Unterstützung durch einen Betrieb oder die Agentur für Arbeit, sondern wollen sie sich

eigenaktiv informieren, besteht die Gefahr, relativ schnell an Grenzen zu stoßen.

Beratung

Ähnlich wie für das Informationsangebot gilt auch für Beratung, dass es nur vereinzelte und unkoordinierte Angebote gibt. Eine übergreifende und institutionalisierte Beratungsstruktur, wie sie in anderen Ländern, wie beispielsweise der Schweiz, durch Eingangsportale und Lotsenfunktionen gegeben ist, existiert gegenwärtig in Deutschland nicht. Die Interessenten sind damit zunächst bei der Frage, welches der Verfahren zwischen Externenprüfung und Portfolioansatz relevant sein könnte, auf sich alleine gestellt.

Die wenigen Möglichkeiten der Beratung, die auch über die Frage der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens Auskunft geben können, sind bereits an einzelne Verfahren und Organisationen gekoppelt. Beispiele dafür wären:

- *Agenturen für Arbeit:* Im Rahmen des Profilings bei drohender oder bereits bestehender Arbeitslosigkeit erfolgt eine Beratung des Klienten, in welche Richtungen eine Weiterentwicklung des Kompetenzprofils zielführend wäre. Hierbei handelt es sich um ein obligatorisches Element im Rahmen des Versuchs der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt.
- *Handwerks-* und *Industrie- und Handelskammern:* Die Kammern als zuständige Stellen bieten im Vorfeld der Externenprüfung eine Beratung an. Themen der Beratung sind dabei die Fragen, ob eine Berufserfahrung anerkannt werden kann und für welches Berufsbild sie relevant wäre.
- *ProfilPASS-Beratung:* Die Nutzung der bekannten Portfolioansätze, wie etwa des ProfilPASSes, ist aufwendig und anspruchsvoll und nicht für jede Zielgruppe ohne Unterstützung möglich. Deshalb hat sich im Anschluss an die Einführung des ProfilPASSes ein kommerzielles System an Beratern entwickelt, das in Gruppen- oder Einzelseminaren bei der individuellen Profilerstellung

unterstützt. Die Qualitätssicherung erfolgt über eine Zertifizierung der ProfilPASS-Berater.

- *Beratung für Migranten:* Verschiedene Institutionen machen in Deutschland Beratungsangebote für Migranten, wenn es um die Frage der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen geht. Für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gehören diese Leistungen zum gesetzlichen Auftrag. Daneben existiert gegenwärtig das durch die beiden Bundesministerien für Arbeit und Soziales (BMAS) und für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderte Netzwerk und Förderprogramm »Integration durch Qualifizierung (IQ)«, in dem sich eine Vielzahl an Beratungsstellen etabliert hat.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Mit Blick auf die Angebote und Strukturen für Information und Beratung zur Anerkennung informellen Lernens in Deutschland wird deutlich, dass das Thema bislang primär wissenschaftlich und politisch gesetzt ist, aber noch kaum praktisch umgesetzt wird. Die Übertragung der Thematik aus der Forschungs- und bildungspolitischen Debatte in nachfrageorientierte Angebote, die grundlegende Information, Orientierung und praktische Hilfestellungen geben, ist bislang nicht gelungen. Von Supportstrukturen kann zudem gegenwärtig nicht die Rede sein, handelt es sich doch eher um vereinzelte Angebote, deren Existenz nicht besonders bekannt gemacht wird.

Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte stehen gegenwärtig vor allem Informationsangebote, die sich auf andere Zielgruppen oder Aspekte richten, z. B. wenn es um die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse geht (vgl. etwa die Website www.anerkennung-in-deutschland.de). Ein Informationsangebot dieser Art, das mit wenigen Klicks dabei hilft, die zuständige Stelle zu finden, und das einen Überblick über Rechtsgrundlagen und Verfahren gibt, fehlt für informelle Lernergebnisse bislang.

Die gegenwärtig bestehenden Supportangebote laufen zudem Gefahr, am Bedarf der Geringqualifizierten vorbeizuzielen. Es fehlen Eingangsportale, wie sie etwa in der Schweiz eingerichtet sind (BBT 2010), die eine zentrale Anlaufstelle für Fragen und Information zur Anerkennung informellen Lernens darstellen. In Verbindung damit fehlen ebenfalls Lotsenfunktionen, die in einem unübersichtlichen System die richtigen Wege weisen. Die Information und Beratung erfolgt gegenwärtig zudem auf einem Niveau, das primär auf andere Zielgruppen verweist (vgl. hierzu auch den Abschnitt 4.4.2 »Verfahren und Instrumente«). Dies wird unter anderem am Beispiel der Beschreibung von Zielen und dem Nutzen des Instruments ProfilPASS deutlich, wenn auf den Wiedereintritt ins Erwerbsleben oder die berufliche Neuorientierung verwiesen wird (vgl. www.profilpass-online.de, »Ziele & Nutzen«).

4.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Die Nachhaltigkeit eines Systems zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (oder auch nur singulärer Instrumente mit entsprechender Geltung) wird davon abhängen, inwieweit sich die relevanten Akteure und Stakeholder der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik in Deutschland auf gemeinsame Standards und Prinzipien verständigen können. Gegenwärtig besteht – das zeigt der folgende Überblick – zwar weitgehend Einigkeit, dass die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wünschenswert wäre. Unterschiedliche Positionen gibt es unter anderem allerdings in den Fragen, wie die Verfahren auszusehen haben, wer die verantwortlichen Institutionen sein könnten und auf welchen Grundlagen ein solches Validierungssystem aufsetzen soll.

Auf der Ebene der Bundes- und Landesministerien in Deutschland ist der politische Wille erkennbar, die Bedeutung und den Wert nonformalen und informellen Lernens besser anzuerkennen und entsprechende Verfahren in die etablierten Bildungsstrukturen zu integrieren. Mit der Unterzeichnung eines gemeinsamen Beschlusses zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) durch die Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) und Wirtschaft und Technologie (BMWi) sowie die Kultus- und die Wirtschaftsministerkonferenz im Jahr 2013 wurde nach mehrjähriger Entwicklungsphase in Deutschland ein nationaler Qualifikationsrahmen eingeführt und damit auch ein weiterer Impuls zur Anerkennung informellen Lernens gesetzt (DQR 2013). In seiner Stellungnahme zur Frage der Einbeziehung nicht formaler und informeller Kompetenzen in den DQR vom 13.9.2012 formulierte der Arbeitskreis DQR seine Übereinstimmung mit dem Ziel, für den Deutschen Qualifikationsrahmen »die Bedeutung des nicht-formalen und informellen Lernens anzuerkennen« (DQR 2012: 2). Zudem befürwortete der Arbeitskreis die Möglichkeit, Ergebnisse nicht formaler und informeller Lernprozesse als Qualifikationen auf allen Niveaus einzubeziehen, und schlug die exemplarische Zuordnung von Qualifikationen im nicht formalen Bereich durch eine Expertengruppe vor (ebd.: 3).

Da Lernergebnisse für die Zuordnung zum DQR validiert sein müssen, dies aber nicht für alle Lernergebnisse des nonformalen Bereichs gilt (und insbesondere nicht für informell erworbene Kompetenzen), sind gegenwärtig *zwei* Arbeitsgruppen mit der Prüfung entsprechender Optionen beschäftigt.

Das BMBF hat Mitte 2013 bestehend aus Vertretern von Berufsbildung, Sozialpartnern und weiteren Fachexperten eine Arbeitsgruppe »Validierung informellen und non-formalen Lernens« eingerichtet. Damit greift das BMBF die bildungspolitische Aktualität des Themas auf: Die Empfehlung des Europäischen Rates, bis 2018 verbindliche nationale Regelungen zur Validierung nonformalen und informellen Lernens eingeführt zu haben, wurde von Deutschland mitgetragen

und auch der Koalitionsvertrag für die 18. Legislaturperiode enthält einen Abschnitt dazu: »Für Menschen, die sogenannte informelle Kompetenzen erworben haben, die sie nicht durch Zertifikate belegen können, wollen wir neue Verfahren entwickeln und erproben, die zu Transparenz und Anerkennung führen« (CDU, CSU und SPD 2013: 25).

Eine der politischen Kernfragen dabei ist, ob die Einrichtung eines Validierungsverfahrens zu einem getrennten *parallelen* Prüfungs- und Zertifizierungssystem führen soll oder ob es mit dem formalen System und seinen Standards *verknüpft* wird. Folgt man diesen beiden Alternativen, sind hier unterschiedliche Szenarien denkbar:

- Optimierung der Verfahren unterhalb der ordnungspolitischen Ebene: Ordnungspolitische (Neu-)Regelungen sind in diesem Szenario nicht intendiert, das Ziel ist vielmehr die einheitliche Ausrichtung der bislang heterogenen Praxis an Verfahren, methodischen Ansätzen, Bewertungen, Dokumentationen etc. Gelingen könnte das durch die Etablierung von Standards für alle Aufgaben des Validierungsprozesses. Der Wert von vereinheitlichten Dokumentationen liegt dann nicht in ihrer direkten Anerkennung oder Anrechnung auf Abschlussprüfungen, sondern in der Beschleunigung der Zulassung zu bereits geregelten Verfahren (Externenprüfung). Der Fortschritt eines solchen Modells besteht in der höheren Transparenz von Verfahrens- und Bewertungsabläufen.
- Übertragung und Nutzung der Rechtsgrundlage des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG): Mit dem BQFG liegt gegenwärtig eine Regelung vor, die als Blaupause für die Validierung von nonformalem und informellem Lernen genutzt werden könnte. Die gesetzliche Regelung für die Anerkennung ausländischer formaler Qualifikationen könnte auf die Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen übertragen werden. Dabei würde erfahrungsgesättigte bewährte Praxis bei Verfahrensschritten, Instrumenten, Kriterien etc. genutzt.
- Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG): Das dritte Szenario wäre die Regelung der Validierung im BBiG. Dieses Szenario

würde Potenzial entfalten, wenn Validierung nicht (nur) als Zugangsvoraussetzung, sondern als tatsächliche Anerkennung von Kompetenzen verstanden würde. Auf der Grundlage angewandter Standards des formalen Systems würden Kompetenzen anerkannt und die Abschlussprüfung in Teilen oder vollständig damit obsolet. Referenzpunkt könnte zum Zwecke der Qualitätssicherung weiterhin die Externenprüfung mit ihren Anforderungen und Standards bleiben. Neu wäre hier die Möglichkeit, auf informelles Lernen abgestimmte Nachweisverfahren in Anspruch zu nehmen und eine eventuell gestaffelte Abschlusspüfung abzulegen.

Im Unterschied dazu liegen die Empfehlungen der »Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)« bereits vor (DQR 2014). Nach Einschätzung der Arbeitsgruppe macht die Spannbreite des nonformalen Kompetenzerwerbs eine konkrete fallbezogene Betrachtung notwendig. Im Rahmen einer Empfehlung hat die Arbeitsgruppe allgemeine Anforderungen an die Zuordnung von Qualifikationen des nicht formalen Bereichs formuliert (ebd.):

- Dokumentationsstandards: unter anderem Aussagekräftigkeit, Aussagen zu allen Kompetenzklassen, Zugänglichkeit für zuständige Stellen
- Darstellung der Lernergebnisse: unter anderem outcomeorientiert, Angaben zu allen Kompetenzklassen
- Feststellung der Lernergebnisse: unter anderem Einsatz erprobter Verfahren und gegebenenfalls domänenspezifische Weiterentwicklungen
- Input-Kriterien: unter anderem Verzicht auf quantitative Input-Kriterien, jedoch Zulassung im Rahmen einer Plausibilitätsprüfung
- Employability: Zulassung allenfalls als Hilfskriterium, nicht aber als Voraussetzung oder Kriterium zur Zuordnung
- Rahmencurricula: Festlegung von Regelungen, wie Zuordnungen auf Grundlage von Rahmencurricula vorgenommen werden können

- Qualitätsanforderungen: Vorhandensein organisationaler Qualitätssicherungsverfahren als Voraussetzung für Aufnahme von Zuordnungsverfahren
- Gewichtung von Zuordnungskriterien: zweistufiges Verfahren mit Inhaltsanalyse und gegebenenfalls Prüfung einer Berücksichtigung domänenspezifischer Komponenten
- Verhältnis zu Qualifikationen des formalen Bereichs: Prüfverfahren sollen gegebenenfalls Bezüge zu formalen Qualifikationen erkennen, beschreiben und bewerten können
- Reichweite von Zuordnungsverfahren: Festlegung der generellen Gültigkeit des Zuordnungsverfahrens im nicht formalen Bildungsbereich

Arbeitnehmervertretung

Die Arbeitnehmervertretungen stehen der Anerkennung informellen Lernens grundsätzlich offen gegenüber, verweisen jedoch deutlich darauf, dass es hier nicht um die Substitution von formaler Ausbildung gehen darf (GEW 2009: 20). Man geht grundsätzlich davon aus, dass sich die Beschäftigungs- und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für zahlreiche Beschäftigungsgruppen – insbesondere auch Geringqualifizierte – verbessern dürften, verweist aber deutlich auf aus Sicht der Gewerkschaften bislang nicht gelöste Probleme: »Die Einbeziehung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Entwicklungen zur Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und kommt den Bedürfnissen und realen Biographien der Menschen entgegen. Unklar ist allerdings bisher, wie Anerkennungsverfahren aussehen können und wer sie trägt, einschließlich der entstehenden Kosten« (ebd.: 62).

Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) als Dachverband der Gewerkschaften ist gegenwärtig in der Arbeitsgruppe »Validierung informellen und non-formalen Lernens« des BMBF vertreten. Aus Sicht der Gewerkschaften kommt es bei der Ausgestaltung eines Systems der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland auf mehrere As-

pekte an: Als wesentlich für eine bessere Vergleichbarkeit und Systematisierung bei den nonformalen und informellen Lernergebnissen hält der DGB die Entwicklung organisatorischer Strukturen (DGB 2014: 7). Wesentlich für die Anerkennungsergebnisse ist aus gewerkschaftlicher Sicht, dass sie branchen- und sektorenweit transparent sind und Geltung haben. Als zuständigen Akteur sieht der DGB eine Qualifikationsverantwortliche Stelle (QVS), die unabhängig und branchen- oder sektorenrepräsentativ ist und eine entsprechende Fachkompetenz aufweist. Die QVS würde als Regulator für die Qualifikationen fungieren, die bisher keine Entsprechung im formalen Weiterbildungssystem haben, und müsste dazu entsprechend autorisiert werden (ebd.).

Arbeitgebervertretung

Für die Arbeitgeberseite liegt gegenwärtig noch keine offizielle konsolidierte Position zur Anerkennung informellen Lernens vor. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) als Dachverband der deutschen Arbeitgeber ist in die beim BMBF eingerichtete Arbeitsgruppe »Validierung informellen und non-formalen Lernens« eingebunden und an der fachlichen Diskussion damit beteiligt. Innerhalb der BDA finden gegenwärtig die Strategie- und sachlichen Abstimmungen statt. Da arbeitsintegriertes Lernen ein wesentlicher Faktor des betrieblichen Kompetenzmanagements ist und informelles Lernen von Unternehmen als ein Bereich der Personalentwicklung angesehen und entsprechend gefördert wird, ist bei der Arbeitgebervertretung eine gewisse Offenheit und Bereitschaft zu vermuten, die Ergebnisse solcher Lernprozesse sichtbar und damit auch für betriebliche Zwecke besser verwertbar zu machen (vgl. BMBF 2004: 108 ff.).

Kammern

Die Kammern sind in Deutschland nach § 71 BBiG die zuständigen Stellen der formalen Berufsbildung. Ihr Auftrag besteht unter ande-

rem darin, die Eignung der Unternehmen zur Berufsausbildung sicherzustellen, die berufliche Ausbildung zu fördern und zu kontrollieren und die Prüfungen für die anerkannten Ausbildungsberufe abzunehmen. Die Kammern versuchen so, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und die Verlässlichkeit der Zertifikate gegenüber dem Beschäftigungssystem sicherzustellen. Hinsichtlich der Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen gibt es gegenwärtig von Industrie- und Handelskammern (IHK) beziehungsweise dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) keine Positionierung oder öffentliche Stellungnahme. Ähnlich wie andere Stakeholder in Deutschland (etwa die Arbeitgeberseite) sind die Kammern in die politischen Diskussionen eingebunden, wie sie gegenwärtig etwa im Rahmen der oben genannten Arbeitsgruppe des BMBF geführt werden. Zudem laufen in den Einrichtungen intern Strategie- und Abstimmungsprozesse. Breit angelegte Modellprojekte wie die Zertifizierung von Teilqualifikationen (DIHK 2013) lassen den Schluss zu, dass sich die Kammern ernsthaft und offen mit der Frage beschäftigen, wie und unter welchen Bedingungen nonformal erworbene Kompetenzen anerkannt werden könnten. Festzustellen ist zudem, dass sich die Kammern – auch zur Sicherung der Fachkräftebasis – bereits neuen Zielgruppen wie Studienabbrechern öffnen (vgl. hierzu bspw. das bereits in Abschnitt 4.4.2 unter »Verfahren im Projektstatus« erwähnte Projekt SWITCH, in das auch die IHK Aachen als Kooperationspartner involviert ist).

4.6 Zusammenfassung und Perspektiven

Der Status der Anerkennung informellen Lernens: Zwischen Vielfalt und Unverbindlichkeit

Kennzeichnend für die Situation der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland sind die *Vielfalt* an Instrumenten und die *Unverbindlichkeit*, die mit den Ergebnissen der meisten Instrumente ver-

bunden ist. Zwar ist in jüngerer Zeit der politische Wille zu erkennen, die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verbessern und damit auch die Anerkennung von Kompetenzen zu erleichtern. Dies geschieht bislang allerdings noch – wie etwa im Hochschulbereich oder bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse – auf einzelne Schnittstellen und Handlungsfelder bezogen (die KMK hat 2009 die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung geschaffen; vgl. KMK 2009. Auf das Anerkennungsgesetz des Bundes aus dem Jahr 2012 wurde bereits hingewiesen). Von einer Anerkennungs*kultur* oder auch nur einer breiten Öffentlichkeit, in der die Idee der Anerkennung von Kompetenzen bei Arbeitgebern oder Institutionen des Bildungssystems fest verankert ist, kann noch nicht die Rede sein.

Etwa seit der Jahrtausendwende ist in Deutschland eine rege und produktive Entwicklungsarbeit festzustellen, die zahlreiche Instrumente und methodische Zugänge zur Erfassung nonformalen und informellen Lernens hervorgebracht hat. Die anwendungsnahen Entwicklungen (vgl. Abschnitt 4.4.2 »Verfahren und Instrumente«) werden zudem flankiert von einer differenzierten und anspruchsvollen wissenschaftlichen Forschung zur Kompetenzdiagnostik, die sich unter anderem beispielhaft in dem BMBF-Förderprogramm ASCOT oder dem DFG-Förderschwerpunkt »Kompetenzmodelle« äußert (vgl. BMBF 2012 und http://kompetenzmodelle.dipf.de/de).

Rege Entwicklungsarbeit sieht sich allerdings dann schnell dem Vorwurf ausgesetzt, mehr die Bedürfnisse der Projektförderung zu befriedigen als diejenigen der Nachfrager, wenn mit ihr keine konkrete und nachhaltige Verbesserung der Situation der Zielgruppe(n) erreicht wird. Die mittlerweile langjährige Debatte um die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens hat bislang nur an wenigen Stellen eine Verbindlichkeit erzeugen können, die tatsächlich zu erleichterten Zugängen in Bildung und Arbeit führt. Das Paradigma der »Hoheit von Zertifikaten« hat in Deutschland – trotz internationalem Vergleich und der Erkenntnis, wie in anderen Ländern mit vergleichbaren Herausforderungen umgegangen wird – nur wenig von seiner Wirkungsmacht eingebüßt. Es ist gegenwärtig noch nicht ge-

lungen, eine die Fachdebatten transzendierende Öffentlichkeit für das Thema herzustellen und eine Verlässlichkeit in der Anerkennung informellen Lernens zu garantieren. Interessenten, die wie etwa formal Geringqualifizierte nicht zu den oben genannten Handlungsfeldern gehören, finden eine Situation vor, die sie vor relativ große Herausforderungen stellt, wollen sie tatsächlich ihr Anliegen einer Anerkennung nonformal oder informell erworbener Kompetenzen umsetzen. Orientierung, Ansprechpartner, Beratung, zuständige Stellen, verbindliche Perspektiven – all dies ist gegenwärtig nicht oder nur sehr eingeschränkt vorhanden. Werden aus dieser Situation keine Wege herausgefunden, bleiben auch qualitativ hochwertige Verfahren und Instrumente letztlich ohne Wirkung und damit ohne Nachfrage.

Die Kernelemente stehen in diesem Bericht für die wesentlichen Handlungsfelder, die ein System der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens bedienen muss. Mit Blick auf diese Kernelemente lässt sich die Situation in Deutschland folgendermaßen zusammenfassen:

- Bei aller Würdigung der bereits erreichten Veränderungen bleibt für die *rechtlichen Grundlagen* festzuhalten, dass die meisten Aktivitäten unterhalb der ordnungspolitischen Ebene verortet sind. Die verfügbaren Verfahren sind weitestgehend nicht in der Lage, mit ihren Ergebnissen verbindliche Perspektiven herzustellen – sei es in Richtung der Aufnahme weiterführender Bildungsgänge oder der Akzeptanz solcher Nachweise informellen Lernens auf dem Arbeitsmarkt. Der Vielfalt an Angeboten zur Feststellung informellen Lernens entspricht keine Verbindlichkeit der anschließenden Pfade. Es fehlt der rechtliche Rahmen, der Orientierung, Transparenz und Verlässlichkeit herstellt:
  - definierte Eingangsvoraussetzungen, die Eindeutigkeit und Planungssicherheit für die Interessenten herstellen, dabei aber die zwangsläufige Individualität informell erworbener Lernergebnisse berücksichtigen können
  - definierte Bewertungsstandards, über die es möglich wird, den vielfältigen Verfahren – zielgruppenspezifischen, gegebenen-

falls auch branchenbezogenen Verfahren, die etwa für Personen, die textbasierte Verfahren nicht ohne Weiteres einsetzen können, auch entsprechende Nachteilsausgleiche bieten können – eine Verlässlichkeit geben zu können
    - formalisierte Ergebnisse der Anrechnungsprozeduren, die diesen Ergebnissen eine Wiedererkennbarkeit und einen Verkehrswert verleihen
- Eng verknüpft mit dem fehlenden rechtlichen Rahmen ist die Situation der *Verfahren* und *Instrumente* zur Erfassung informellen Lernens zu sehen. Abgesehen von der Externenprüfung entsteht durch die meisten der Verfahren gegenwärtig noch keine verbindliche Grundlage, auf der die Anerkennung informellen Lernens unmittelbar und mit einer gewissen Verlässlichkeit zu einer Verbesserung der beruflichen Situation führt. Die methodische Frage des Wie wird in Deutschland bereits differenziert bearbeitet, wenngleich auch manchmal vielleicht noch nicht mit der notwendigen Sensibilität gegenüber den verschiedenen Zielgruppen. Die Frage, wohin das führen soll, ist dagegen generell noch umstritten. Das zeigt sich u. a. dort, wo in der Debatte um die Validierung informellen Lernens Instrumente wie die Kompetenzpässe protegiert werden, deren Relevanz für Unternehmen aber bislang nicht geklärt ist. Führen die Ergebnisse der Anerkennung informellen Lernens nicht zu verbindlichen Perspektiven, laufen die hilfreichen und notwendigen Entwicklungen Gefahr, zwar für die individuelle Orientierung einsetzbar zu sein, aber die Bedarfe der an handfesten Ergebnissen interessierten Klientel zu verfehlen. Zudem produzieren die Konzeptionen der Verfahren selbst darüber ein Abschreckungspotenzial, dass sie – ähnlich wie das auch in weiten Teilen des Berufsbildungssystems der Fall ist – keine Teilzertifizierungen erlauben. Viele der Instrumente sind nach einer Logik des »Ganz-oder-gar-nicht« konstruiert und nicht in der Lage, flexibel die Anforderungen bestimmter Zielgruppen zu berücksichtigen. Untersuchungen zur Externenprüfung belegen beispielsweise die Hürde, die vor allem die theoretische Prüfung für die Interessierten darstellt. Evaluati-

onen zum Einsatz der Kompetenzpässe liegen leider nicht in der Art vor, dass gesicherte Aussagen zur Wahrnehmung dieser Instrumente durch gering qualifizierte Personen möglich wären. Ebenfalls noch unklar ist die Resonanz der Unternehmen auf Verfahren wie Kompetenzpässe oder Ähnliches. Werden die Ergebnisse solcher Verfahren nicht als aussagekräftig akzeptiert, werden sie keinen hohen Verkehrswert auf dem Arbeitsmarkt erzielen. Verfahren müssen deshalb nicht nur von ihrem Ausgangspunkt (der Situation der Interessenten) her gedacht werden, sondern auch von ihrem Ende her. In ihre Ausgestaltung sollten auch die Anforderungen und Perspektiven der aufnehmenden Wirtschaft miteinfließen.

- Die *Finanzierung* von Anerkennung nonformalen und informellen Lernens ist ebenfalls noch weitgehend ungeregelt. Gegenwärtig konterkarieren die relativ hohen finanziellen Hürden den eigentlichen Zweck der Verfahren. Ein besonderer Bedarf an der Anerkennung von Kompetenzen darf dort erwartet werden, wo die formalen Qualifikationen fehlen oder nicht mehr berücksichtigt werden. Bei diesen Personen handelt es sich aber vielfach um Geringverdiener, denen der Zugang zu Verfahren und Instrumenten de jure vielleicht offensteht, de facto aber (auch) durch die hohen finanziellen Hürden verstellt ist. Vorschläge zu einem Konzept der Subvention von Anerkennungsverfahren durch Mittel der öffentlichen Hand fehlen bislang in der Diskussion.
- Problematisch ist das Fehlen von *Institutionalisierung* und *Support*. Neben den Anerkennungsfragen, die gegenwärtig wie die Anerkennung ausländischer Abschlüsse die Debatte dominieren, finden beispielsweise gering qualifizierte Personen – insofern sie nicht von ihrem Arbeitgeber unterstützt werden – wenig Möglichkeiten vor, sich über ihre Möglichkeiten und Perspektiven beraten lassen zu können. Dieses Defizit besteht mit Blick auf den Gesamtprozess der Validierung nonformalen und informellen Lernens vor allem in den beiden wichtigen Phasen zu Beginn: Es fehlen Orientierung und Information vor der Aufnahme von Ver-

fahren, die die relevanten Wege und Entwicklungsmöglichkeiten deutlich machen. Und es fehlt aus den genannten Gründen zweitens die Unterstützung und Begleitung während der Erfassung und Validierung der informellen Kompetenzen, die vielleicht theoretisch verfügbar, aber wirtschaftlich unattraktiv für viele Interessenten sind.

Gerade für formal Geringqualifizierte, denen per definitionem zwar die formalen Qualifikationen fehlen, denen aber Untersuchungen eine große Bereitschaft zu informellem Lernen bescheinigen und die deshalb ein originäres Interesse an der Anerkennung dieser Lernergebnisse haben, ist die gegenwärtige Lage ernüchternd. Statt einer Annäherung zwischen formalem und informellem Lernen ist eher eine weitere Separation zu erwarten.

Zementierung der »doppelten Bildungsdistanz«

Die geringe Beteiligung von formal Geringqualifizierten an institutionalisierter formaler Weiterbildung ist auch in der Gegenwart unverändert. Als Erklärung werden soziale Faktoren gesehen: Den größten Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten einer Person hat ihr Bildungshintergrund (Adult Education Survey, AES, und Berichtssystem Weiterbildung, BSW) (Bilger et al. 2013). Werden Bildung und Lernen bereits in jungen Jahren als etwas Fremdes empfunden, zu dem man auch institutionell keinen Zugang findet, entwickelt und verfestigt sich diese Haltung im biographischen Verlauf. Auch der Weiterbildung gelingt es bislang nicht, diese Muster zu verändern und Bildungsungleichheit zu kompensieren, vielmehr werden Effekte weiter verstärkt. Das Wissen um die »doppelte Selektivität« (Faulstich 1981) gehört deshalb seit Langem zum State of the Art der Teilnahmeforschung.

Zu kurz greifen würde es aber, die Bildungsferne von gesellschaftlichen Gruppen nur auf eine subjektive Distanzierung zurückzuführen und die Bringschuld bei den Individuen zu sehen, die ihr Verhält-

nis zu Bildung überdenken müssten (Bremer und Kleemann-Göhring 2011: 8). Negative Wirkung entfaltet hier vielmehr die Verknüpfung von subjektiven und objektiven Faktoren: Nicht nur die Individuen distanzieren sich gegenüber formalisierter Weiterbildung, auch die formale Weiterbildung entwickelt und pflegt ihre Distanz gegenüber bildungsfernen Personen. Die Bildungsdistanz ist somit doppelt verankert (ebd.).

Weiter zementiert wird diese doppelte Distanzierung dort, wo es mit der Anerkennung von informellem Lernen eigentlich um das Entgegenkommen und die Annäherung von Formellem und Informellem gehen sollte. In der Gegenwart mit ihren Verfahren, Instrumenten und Rahmenbedingungen sehen sich die interessierten Personen aber weitgehend mit den Vorgaben und kulturellen Ansprüchen des formalisierten Weiterbildungssystems konfrontiert:

- Genauso charakteristisch wie fragwürdig ist der Modus von Anerkennungsverfahren, Handlungskompetenz in Prüfungswissen zu transformieren. Während in konventionellen Prüfungssettings der institutionalisierten Bildung von einem Testergebnis auf Handlungskompetenz geschlossen wird (und die Bedeutung, die Prüfungswissen hier hat, mit Verweisen auf das »teaching and learning to the test« fortlaufend kritisiert wird), verfolgen Anerkennungsverfahren den umgekehrten Weg: Die Handlungskompetenz muss sich nun als Prüfungswissen beweisen. Die mitunter aus guten Gründen bildungs- und prüfungsunerfahrenen Personen, die in ihren (einfachen genauso wie umfangreicheren) Handlungsvollzügen erfahren und souverän sind, müssen nun formale Prüfungen meistern, ohne auf diesem Feld ermutigende Erfahrungen oder nennenswerte Kompetenz zu haben.
- Wo es um verbindliche Ergebnisse von Anerkennung geht, gelten formale Standards bei den Zulassungsvoraussetzungen, die sich als Referenz wieder auf die formalen Bildungsgänge beziehen. Diese Standards liegen vielfach quer zu den informellen Wegen der Aneignung von Kompetenzen: Die Zulassungsvoraussetzung einer im Vergleich zum Referenzberuf eineinhalbfachen Berufstätigkeit

einschließlich der Abbildung des gesamten Berufsspektrums ist angesichts der Beschäftigungssituation formal Geringqualifizierter – häufige Befristungen, Wechsel von Arbeitgebern, Phasen der Erwerbslosigkeit – schwierig zu erfüllen.

- Nur in wenigen Ausnahmen, die zudem noch im Stadium der Erprobung sind (etwa das DIHK-Projekt zu Teilqualifikationen), rücken Verfahren der Anerkennung von ihrem Anspruch einer holistischen Prüfungskonzeption ab. Die Option eines gestaffelten oder geschichteten Kompetenznachweises würde aber den skizzierten Wegen der Aneignung und den nicht kontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen formal Geringqualifizierter besser entsprechen.

Didaktik der Anerkennungsverfahren

Notwendig wäre deshalb nicht nur eine Methodik, sondern auch eine *Didaktik* der Anerkennung: Will man den Interessenten angemessene Kontexte bieten, um ihre Kompetenzen zu zeigen, sollten auch die Wege und Umgebungen, auf und in denen diese Kompetenzen erworben und angewendet werden, in die Gestaltung der Verfahren einbezogen werden. Genauso wie in der Bildungsarbeit mit bildungsfernen Gruppen das Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit betont wird, bedarf es Konzepte *»aufsuchender« Anerkennungsverfahren,* die organisatorisch (räumlich) den Aneignungskontext nutzen und die versuchen, die Theorie und die kognitiven Anteile transferorientiert zu erfassen.

Auf dem Weg zur Anerkennung informellen Lernens: Zwei Szenarien

Im Folgenden werden zwei Szenarien skizziert, die eventuell Wege weisen, wie mit den Herausforderungen – insbesondere der mangelnden Verbindlichkeit der Verfahren und Ergebnisse – umgegangen werden kann.

Szenario 1: Herstellung von Verbindlichkeit durch Standards und Reduktion von Verfahren

Unternehmen berücksichtigen in ihren Human-Resource-Management-Ansätzen zwar die Berufs- und Arbeitserfahrung ihrer Mitarbeiter, sie tun dies aber noch nicht in ihrem Recruiting. Die Anerkennung arbeitsplatznahen Lernens bleibt zudem auf den einen Betrieb beschränkt und unterliegt mit der personellen oder strategischen Veränderung an den Entscheidungspositionen gewissen Unsicherheiten für den Mitarbeiter.

Die Vereinheitlichung und Standardisierung von Anerkennungsprozeduren – vor allem aber der Dokumentation und Zertifizierung ihrer Ergebnisse – wäre ein wichtiger Impuls, um Unternehmen dazu zu bewegen, auch in Bewerbungs- und Einstellungsverfahren nonformal und informell erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen. Notwendig wären Prozeduren und Verfahren, die übergreifend über die durchführenden Institutionen und Branchen etc. hinweg dem Interessenten eine verlässliche Vorstellung von notwendigen Voraussetzungen, Abläufen und zu erwartenden Ergebnissen bieten. Damit würde verhindert, dass Bescheinigungen beispielsweise nur für Bildungsgänge eines Bildungsträgers oder für eine bestimmte Region gelten. Ein solcher Ansatz würde bedeuten,

- die *Voraussetzungen,* die zu einer Aufnahme von Anerkennungsverfahren notwendig sind, zu vereinheitlichen und transparent zu machen. Diese Vereinheitlichung müsste wenigstens innerhalb einer Branche gelingen.
- die *Verfahren* der *Identifikation* und *Erfassung* der informell erworbenen Kompetenzen ebenfalls zu standardisieren, wie es in Deutschland gegenwärtig nur bei der Externenprüfung der Fall ist.
- die *Dokumentation* der informell erworbenen Kompetenzen ebenfalls mindestens innerhalb einer Branche einheitlich verlaufen zu lassen und sich an Instrumenten wie sektoralen Qualifikationsrahmen orientieren zu können.
- die *Bewertung und Beurteilung* der informell erworbenen Kompetenzen nach transparenten Kriterien durchzuführen. Entschei-

dungen über die Qualität und Wertigkeit der Kompetenzen sollten transparent und anhand nachvollziehbarer Kriterien getroffen werden. Dabei wäre zu prüfen, ob als Referenz immer eine formale Vollqualifikation herangezogen werden muss oder ob auch Teilkompetenzen zertifiziert validiert werden können.

- für die *Zertifizierung* ein einheitliches und mindestens branchenweit transparentes und anerkanntes Gütesiegel einzuführen und zu etablieren. Da ein solches Siegel von der Akzeptanz bei den nachfragenden Unternehmen lebt, sollte ein solcher Impuls von Branchenverbänden ausgehen beziehungsweise die relevanten Akteure im Feld einbinden.

Fallbeispiel: Logistikbranche

In der Logistikbranche weisen europäische Anstöße in Richtung einer Standardisierung der Erfassung informellen Lernens. Hintergrund ist zum einen die in Europa unterschiedliche und weitgehend nicht formalisierte Ausbildung zum Berufskraftfahrer, die dazu führt, dass in der Branche viele formal ungelernte Personen tätig sind. Die Europäische Union reagiert mit der Richtlinie 2003/59/EG (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2003) auf die Situation, dass es nur in wenigen Mitgliedstaaten eine formale Qualifikation für den Berufskraftfahrer gibt und in den meisten Ländern der Besitz des Führerscheins zur Ausübung der Tätigkeit genügt. Mit der Richtlinie wird nun für die Branche eine Pflicht zur Grundqualifikation und Weiterbildung festgeschrieben. In Deutschland ist der Berufskraftfahrer ein dreijähriger dualer Ausbildungsberuf nach BBiG. Zum anderen sind es die erheblichen Nachwuchsprobleme der Branche, die sie dazu zwingen, den Beruf des Berufskraftfahrers attraktiver zu machen und Wieder- und Quereinsteiger für sich zu gewinnen.

In Deutschland wurde die Richtlinie im Jahr 2006 durch das Berufskraftfahrer-Qualifikations-Gesetz (BKrFQG) umgesetzt. Inhaltlich – insbesondere hinsichtlich der Einzelheiten des Verfah-

rens und der Anforderungen – wird das Gesetz durch die Berufskraftfahrer-Qualifikations-Verordnung (BKrFQV) präzisiert (BAG 2014).

Nach BKrFQV gibt es zwei Möglichkeiten der Qualifizierung:

- Die *Grundqualifikation* wird erworben durch das erfolgreiche Ablegen einer Prüfung, die durch die Industrie- und Handelskammer (IHK) durchgeführt wird. Die Prüfung umfasst einen theoretischen Teil (max. 240 Minuten) mit Multiple-Choice- und offenen Fragestellungen und eine praktische Prüfung (210 Minuten), die eine zweistündige Fahrprüfung und den Nachweis praktischer Kenntnisse, etwa zu Ladungssicherung oder Notfallsituationen, enthält (BAG 2014). Eine Teilnahme an einem Vorbereitungskurs ist nicht zwingend erforderlich
- Das zweite Modell, die *beschleunigte Grundqualifikation*, sieht die Teilnahme an einem Vorbereitungslehrgang in einer anerkannten Ausbildungsstätte vor (140 Unterrichtsstunden à 60 Minuten, Quereinsteiger und Umsteiger abweichend). Der theoretische Prüfungsteil ist auf 90 Minuten beschränkt und in seinem Aufbau vergleichbar der Grundqualifikation. Eine praktische Prüfung entfällt.

Szenario 2: Öffnung von Institutionen gegenüber alternativen Zugangsvoraussetzungen

Während formales Lernen auf die Vermittlung von kanonisierten Inhalten setzt, dabei definierte Lernziele verfolgt und entsprechende didaktische Arrangements nutzt, zeichnet sich informelles Lernen durch seine Offenheit aus. Es geschieht nebenbei, es wird herausgefordert durch plötzlich auftretende Probleme und Fragen am Arbeitsplatz oder im Privatleben. Es ist damit wenig vorhersehbar, was wann gelernt wird. Informelles Lernen entzieht sich seiner Bestimmung nach der Planung und Gestaltung. Seine Erfolge erzielt es dadurch, dass es ein plötzlich (oder auch konstant) auftretendes individuelles Interesse befriedigt.

Die Anwendung bestehender Schemata und Kategorien, die für die Erfassung und Validierung formalen Lernens eingesetzt werden, stößt bei informellem Lernen deshalb an ihre Grenzen – informelles Lernen lässt sich nicht so behandeln, als wäre es *eigentlich* formales Lernen:

- Die Eingangsvoraussetzung für die Externenprüfung als das einzige rechtlich geregelte Verfahren ist der Nachweis, das 1,5-Fache der Ausbildungszeit des avisierten Berufs an Arbeitserfahrung nachweisen zu können. Zugrunde liegt hier ein definiertes und verpflichtendes Maß an informeller Lernzeit. Bei drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungszeiten handelt es sich damit um viereinhalb bis fünf Jahre Berufserfahrung, in der (theoretisch) zudem das Berufsbild in seiner Vielfalt von Wissen und Fertigkeiten abgedeckt sein müsste (auf den finanziellen und zeitlichen Aufwand von Vorbereitungskursen für die Externenprüfung wurde bereits im Kapitel 4.4.2 »Verfahren und Instrumente« hingewiesen). Mit Blick auf die formal Geringqualifizierten kann man davon ausgehen, dass das eine ernst zu nehmende Hürde darstellt. Von einer Öffnung der Institutionen gegenüber informellem Lernen könnten hier wichtige Signale ausgehen, die in Richtung einer *unverbindlicheren* Prüfung von Vorerfahrungen weisen würden. Auf die Möglichkeit, solche Regelungen durch offenere Formen der Dokumentation beruflicher Erfahrung und weitere Beratung zu ersetzen, wurde bereits hingewiesen (vgl. Geldermann, Seidel und Severing 2009: 166). Die Herausforderung ist hier, einerseits das Individuelle des informellen Lernens ernst zu nehmen, dabei aber andererseits die nötige Seriosität, Vergleichbarkeit und Transparenz von Anerkennungsprozeduren zu gewährleisten.
- Auch die Externen*prüfung* hat als Referenzpunkt gegenwärtig die formale Abschlussprüfung des Berufs und folgt der Logik des »Ganz-oder-gar-nicht«. Es geht – zweifellos auch deshalb, weil der Berufsabschluss vergeben wird – um den einmaligen prüfungsmäßigen Nachweis, dass die vollständige berufliche Handlungskompetenz erworben wurde. Das Abschreckungspotenzial dieser umfang-

reichen Prüfung, insbesondere des theoretischen Prüfungsteils, wurde bereits erwähnt (vgl. Kapitel 4.4.2 »Instrumente und Verfahren«). Ein geschichtetes Prüfungsmodell, das mehrere Teilprüfungen kombiniert und die Abschlussprüfung entlastet, könnte hier Barrieren abbauen und würde einer Erfassung informeller Lernergebnisse besser entsprechen. In mehreren Teilprüfungen, die sich auf Berufsfamilien beziehen würden und zeitlich gestreckt absolviert werden können, würden vorhandene Lernergebnisse validiert und die Teilnehmer gleichzeitig Feedback auf eventuelle Lücken erhalten. Damit wäre das (auch finanzielle) Risiko eines Scheiterns für die Zielgruppe kalkulierbarer und die Attraktivität einer Beteiligung erhöht.

Perspektiven

In beiden Szenarien geht es darum, die Verbindlichkeit in den Anerkennungsverfahren und den Verwertungsperspektiven informellen Lernens zu verbessern. Das erste Szenario setzt auf den Weg, die Kategorien und Schemata für das formale Lernen in Deutschland auch auf das informelle Lernen anzuwenden. Der Wert von Dokumentation und Bescheinigung informellen Lernens soll darüber gesteigert werden, dass die Verfahren standardisiert und vereinheitlicht werden. Das zweite Szenario legt den Schwerpunkt darauf, die Anerkennungsprozeduren stärker auf den Charakter informellen Lernens abzustimmen und die Rahmenbedingungen von interessierten Zielgruppen zu berücksichtigen. Der Ansatzpunkt ist hier die Abwendung von stark formalisierten Verfahren, die einer holistischen »Ganz-oder-gar-nicht«-Logik verpflichtet sind, hin zu einem Angebot von individuelleren Beratungs- und Prüfungskonzepten. Es geht darum, Verbindlichkeit nicht nur von den Ergebnissen (Zertifikaten) her zu denken, sondern die Voraussetzungen der Interessierten genauso wie die Rahmenbedingungen informellen Lernens zu berücksichtigen. Verlässliche und aussagekräftige Zertifizierungen informeller Lernergebnisse sind ohne Frage ein entscheidender Aspekt. Allerdings

sind sie wenig hilfreich, wenn aufgrund starrer Verfahren und hoher Eingangshürden nur wenige Personen überhaupt in ihren Besitz kommen.

Die Chance, der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland größere Verbindlichkeit zu verschaffen, wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, die relevanten Akteure in einen Veränderungsprozess einzubinden. Das Interesse der Betriebe an der Transparenz informellen Lernens sollte hier ernst genommen und als Handlungsaufforderung verstanden werden. Wenig hilfreich für die Etablierung und die Akzeptanz eines Anerkennungs*systems* wäre es, wenn sich aus großem Bedarf heraus Sonderwege auf der Ebene der Unternehmen entwickeln würden. So hat beispielsweise DaimlerChrysler bereits zwischen den Jahren 2001 und 2005 im Rahmen eines Projekts einen Daimler-Bildungspass entwickelt: Ziel des Projekts »ALF – Arbeiten und Lernen im Fachbereich« war es, die Kompetenzentwicklung von Facharbeitern zu unterstützen und dadurch zu verstetigen, dass Kompetenzentwicklung als biographischer Lernprozess verstanden wird, der sich nicht in der Entwicklung arbeitsbezogener Handlungskompetenz erschöpft (vgl. DaimlerChrysler und IG Metall o. J.). Insbesondere die Kammern als die Zertifizierungsinstitutionen in der Berufsbildung müssen für eine Beteiligung gewonnen werden, da sie der Validierung von informell erworbenen Kompetenzen durch die entsprechende Ausgestaltung einen Wert verleihen können. Es gilt, dazu deutlich zu machen, dass alternative Wege keine Beschädigung der traditionellen Ausbildungskultur darstellen müssen:

- *»Überholspur« Externenprüfung:* Die Erleichterung der Zugangsvoraussetzungen zur Externenprüfung darf nicht dazu führen, dass die Attraktivität der herkömmlichen Berufsausbildung abnimmt. Die Möglichkeit, den Berufsabschluss erwerben zu können, *ohne* die formale Ausbildungszeit absolviert zu haben, sollte nicht dazu führen, dass der »schnelle« Weg in das Beschäftigungssystem der Normalfall wird und die traditionellen Ausbildungsverhältnisse quantitativ stark zurückgehen.
- Eine eventuell steigende Anzahl an Externenprüfungen darf nicht mit einem *Qualitätsverlust beruflicher Bildung* einherge-

hen. Neben den expliziten Inhalten und formalen Lernzielen wirken in Bildungsgängen auch »heimliche« Lehrpläne. Die formale Ausbildung selbst hat also informelle Anteile und die Auszubildenden eignen sich an den Lernorten Kompetenzen an, die vielleicht nicht alle in Prüfungen erfasst, deren Vorhandensein aber bei einer abgeschlossenen Berufsausbildung von den Arbeitgebern vorausgesetzt würden. Eine Relevanz hat dieser Aspekt vor allem für Quereinsteiger aus anderen Systemteilen, beispielsweise Studienabbrecher, denen die betriebliche Einsatzzeit fehlt.

Das Zusammenspiel von traditioneller Ausbildung *und* alternativen Wegen für bestimmte Profillagen würde sowohl die Interessen der Zielgruppen wahrnehmen als auch die faktischen Interessen der Betriebe selbst unterstützen, die sich beispielsweise in den Bemühungen des Handwerks um die Integration von Studienabbrechern in das duale System äußern.

4.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33), Mutter von zwei Kindern (14 und 9 Jahre alt), hat einen Hauptschulabschluss, aber keine Ausbildung, da sie immer die Kinder betreute.

Sie hat immer als Aushilfskraft gearbeitet (u. a. als Putzkraft in Zeitarbeit in verschiedenen Arztpraxen und als Aushilfskraft in einem Pflegeheim). Hierfür bekam sie Einführungen am Arbeitsplatz, hat aber keine anerkannte berufliche Qualifikation.

Kira wohnt in einer ländlichen Gemeinde in einem Landkreis in Ostdeutschland. Die nächste größere Stadt (85.000 Einwohner) ist

circa eine Stunde mit dem ÖPNV entfernt. Das Bildungsangebot in der Umgebung ist gering.

Sie hätte früher gerne eine Ausbildung gemacht; das ließ sich aber zeitlich nicht mit der Kinderbetreuung in Einklang bringen (auch wegen der langen Arbeits- und Fahrzeiten).

Rechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Regelungen zur Anerkennung informellen Lernens in Deutschland helfen Kira nicht. Sie hat keinen Anspruch auf bedingungslose Prüfung und eventuelle Zertifizierung ihrer informell erworbenen Kompetenzen. Sie hat zwar eine mehrjährige Berufserfahrung, da sie aber bei unterschiedlichen Arbeitgebern und in unterschiedlichen Jobs gearbeitet hat, ist eine Passung zu einem Berufsbild eher nicht gegeben. Eine wichtige Voraussetzung für einen schnellen Zugang zur Externenprüfung ist damit nicht vorhanden. Sie müsste viele Lehrgänge und Vorbereitungskurse besuchen, um die Voraussetzungen für den Prüfungszugang nachweisen zu können.



Verfahren

Kira interessiert sich dafür, mit einem Kompetenzpass zu arbeiten. Ihr Berater im Jobcenter hat sie darauf aufmerksam gemacht, dass es diese Möglichkeit gibt. Sie will sich selbst klar werden, was sie eigentlich kann und in welche berufliche Richtung sie eventuell weiterdenken könnte. Allerdings ist sie unsicher, ob sie das Ergebnis eines solchen Passes wirklich weiterbringt. Der Erwerb eines arbeitsmarktrelevanten Zertifikats wäre ihr eigentlich lieber – immerhin müsste sie Zeit und finanzielle Mittel in die Arbeit mit dem Kompetenzpass investieren, was beides mit Blick auf ihre Auslastung als Mutter und Teilzeit- beziehungsweise geringfügig Beschäftigte nicht ohne Mühe ginge. Sie ist auch noch etwas unsicher, wie sie mit dem Kompetenzpass arbeiten kann, und wünscht sich da Hilfe. Eigentlich fände Sie eine zeitlich weniger umfangreiche intensive Beratung

attraktiver. Sie weiß allerdings nicht, wo sie so etwas bekommen könnte.



Finanzierung

Da Kira in einer ländlichen Gemeinde wohnt, ist professionelle Unterstützung – entweder in Form eines Coachings oder eines Kompetenzpass-Seminars – in ihrer unmittelbaren räumlichen Umgebung nicht verfügbar. Sie müsste in die nächstgrößere Stadt fahren und dort eventuell sogar übernachten, um an einem Training teilzunehmen. Die Anreise, die Übernachtung und die Teilnahmegebühren würden ihr verfügbares Budget aber deutlich überschreiten. Eine finanzielle Förderung ihres Vorhabens ist für sie gegenwärtig nicht zu bekommen.



Support

Kira unterhält sich mit ihren Freundinnen über die Frage der beruflichen Entwicklung. Es herrscht Einigkeit, dass ohne Zertifikate eine bessere Beschäftigung nur mit viel Glück zu erreichen sein wird. Die Teilnahme an Seminaren in denen es um berufliche Neuorientierung geht und in denen Kompetenzpässe oder diagnostische Verfahren eingesetzt werden, wäre als erster Schritt durchaus attraktiv. Über das Internet versucht Kira weitere Informationen zu bekommen, ihre Suche ist aber erfolglos. Sie würde sich wünschen, dass es eine zentrale Anlaufstelle gäbe (ein Büro, eine Telefonnummer, eine Internetadresse), über die sie an weitere Informationen kommen könnte oder die sie an die entsprechenden Stellen weitervermitteln würde.

Bastian

Bastian (29) wohnt in einer Kleinstadt in Bayern. Er hat zunächst das Gymnasium besucht, wechselte aber nach der sechsten Klasse auf die

Realschule, die er mit der mittleren Reife abschloss. Anschließend hat er eine Ausbildung zum Krankenpfleger begonnen, die er aber nach einem Jahr abgebrochen hat.

Bastian hat nach dem Abbruch der Ausbildung als Quereinsteiger im IT-Bereich den Berufseinstieg geschafft. Er hat vier Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen gesammelt. Er war dort für das Netzwerkmanagement und die Koordination von IT-Services zuständig.

Stellenabbau und das Outsourcing von IT-Dienstleistungen haben dazu geführt, dass Bastian zunächst von einem externen Dienstleister in ein befristetes Beschäftigungsverhältnis für zwölf Monate übernommen wurde, nach Ende dieses Vertrags aber keine Weiterbeschäftigung mehr erhalten hat und nun seit fünf Monaten arbeitslos ist. Bewerbungen auf vergleichbare Stellen verliefen bislang erfolglos.

In seinen knapp vier Jahren Berufstätigkeit hat Bastian Kompetenzen und Erfahrungen in der Leitung eines kleinen Teams und dem Management von Netzwerkservices erworben. Abgesehen von seinem Arbeitszeugnis hat er allerdings keinerlei formale Nachweise zu diesen Kompetenzen.

Rechtliche Grundlagen

Bastian hat keinen rechtlichen Anspruch auf Prüfung seiner informell erworbenen Kompetenzen. Die einzigen verbindlichen Unterlagen, die er zu seiner Berufstätigkeit hat, sind seine Arbeitszeugnisse. Seine vierjährige Berufstätigkeit im Bereich IT und Netzwerkmanagement ist für viele dreijährige Ausbildungsberufe im IT-Bereich noch keine Grundlage für eine Teilnahme an der Externenprüfung.



Verfahren

Bastian nimmt an einer Qualifizierungsmaßnahme teil, die zwar grundsätzlich die Möglichkeit vorsieht, Teilqualifikationen zu erwerben; leider sind in seinem Feld keine anschlussfähigen Teilqualifikationen verfügbar.

Bastian erfährt von der Möglichkeit, an einer Externenprüfung teilzunehmen, entscheidet sich jedoch nach weiterer Information dagegen: Er müsste aufgrund seiner nur knapp vierjährigen Berufstätigkeit für die Externenprüfung in vielen Berufen Nachqualifizierungskurse absolvieren, die langwierig und teuer sind. Zudem hat er Vorbehalte gegenüber Prüfungssituationen und schriftlichen Prüfungen.



Finanzierung

Eigentlich hat Bastian Glück: Ihm würden für die Anerkennung und Verwertung seiner informell erworbenen Kompetenzen im Rahmen von Teilqualifikationen keine Kosten entstehen, da er sich aufgrund seiner Erwerbslosigkeit in einer geförderten Maßnahme befindet. Leider gibt es für sein Profil keine entsprechenden Teilqualifikationen. Die Vorbereitung auf die Externenprüfung durch Kurse und Qualifizierungen würde Kosten verursachen, die er sich gegenwärtig – auch mit Blick auf den letztlich unsicheren Ausgang – nicht leisten will.



Support

Bastian erfährt eher zufällig von den Möglichkeiten, die es generell für ihn gibt: Im Rahmen der geförderten Qualifizierungsmaßnahme werden die Teilqualifikationen vorgestellt – leider ist das für ihn nicht relevant. Von der Möglichkeit, an einer Externenprüfung teilzunehmen, erfährt Bastian eher zufällig durch einen anderen Teilnehmer. Er selbst wusste nicht, dass er, ohne die vollständige Ausbildungsdauer zu durchlaufen, als Externer an der Abschlussprüfung teilnehmen könnte. Auch während seiner Beschäftigung in dem Industrieunternehmen hat ihn niemand auf die Möglichkeit hingewiesen, einen formalen Abschluss zu erwerben – im IT-Bereich sind Quereinsteiger, die sich en passant im Prozess der Arbeit weiterbilden, für große Unternehmen nichts Ungewöhnliches.

Literatur

Abel, Jörg, Hartmut Hirsch-Kreinsen und Peter Ittermann (2009). »Made simple in Germany? Entwicklungsverläufe industrieller Einfacharbeit«. *WSI-Mitteilungen* 1. 579–585.

AGBB (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld.

Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke, Lena Hipp, Kathrin Leuze und Stefan Stuth (2012). »Mehr Jobs oder nur mehr schlechte Jobs? Die Entwicklung atypischer Beschäftigung in Europa«. *WZB Brief Arbeit* 13. 1–7.

Ambos, Ingrid (2006). »Gering Qualifizierte in der beruflichen Weiterbildung«. *Bundesarbeitsblatt* 3. 11–18.

Annen, Silvia (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. Bielefeld.

Annen, Silvia, und Markus Bretschneider (2014). »European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2014. Country Report: Germany«. www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx.

Annen, Silvia, und Markus Bretschneider (2010). »European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: Germany«. www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory.aspx.

BA (Bundesagentur für Arbeit) (2014a). Statistik, Glossar. http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_280770/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/FST-Glossar/Geringqualifizierte.html.

BA (2014b). »BA-Projekt ›Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose‹ – Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen«. www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Institutionen/Traeger/BeruflicheWeiterbildung/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI524005.

BA (2014c). »HEGA 08/14 – 04: Programm Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen (WeGebAU)«. www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Veroeffentlichungen/Weisungen/Unternehmen/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI682270.

BA (2013). *Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2013*. Nürnberg.

BA (o.J. a). »Betriebliche Einstiegsqualifizierung. Informationen für Arbeitgeber«.

BA (o.J. b). »Bildungsgutschein«. www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Weiterbildung/Foerdermoeglichkeiten/Bildungsgutschein/index.htm.

BAG (Bundesamt für Güterverkehr) (2014). »Berufskraftfahrer-Qualifikations-Gesetz«. www.bag.bund.de/DE/Navigation/Rechtsvorschriften/Qualifikation-Weiterbildung/qualifikation-weiterbildung_node.html.

BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD) (Hrsg.) (2010). *Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung*. Bern.

BDSF (Bundesverband Deutscher Sachverständiger und Fachgutachter) (2014a). »Gute Gründe für eine Zertifizierung nach DIN EN ISO/IEC 17024«. http://iso17024.bdsf.de/.

BDSF (2014b). »Personenzertifizierung für Sachverständige«. www.bdsf.de/zertifizierung-fuer-sachverstaendige/personenzertifizierung-fuer-sachverstaendige.

Beck, Ulrich, Michael Brater und Hansjürgen Daheim (1980). *Soziologie der Arbeit und Berufe – Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek.

Becker, Carsten, Tim Grebe und Torben Bleikertz (2010). *Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland*. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Berlin.

Beinke, Kristina, und Sonja Splittstößer (2011). »Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter: Rahmenbedingungen und

zielgruppenspezifische Eignung bestehender Verfahren«. *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Hrsg. Sandra Bohlinger und Gesa Münchhausen. Bielefeld. 369–388.

Bellmann, Lutz, und Jens Stegmaier (2010). »Perspektiven der Erwerbsarbeit – Facharbeit in Deutschland«. *Perspektiven der Erwerbsarbeit – Facharbeit in Deutschland*. Hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. 7–19.

Bellmann, Lutz, Phillip Grunau, Ute Leber und Martin Noack (2013). *Weiterbildung atypisch Beschäftigter*. Gütersloh.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014a). »Datenreport zum Berufsbildungsreport 2013. A Indikatoren zur beruflichen Ausbildung, A4.8 Teilnahme an Abschlussprüfungen sowie Berufsabschlüsse«. http://datenreport.BIBB.de/html/5761.htm.

BIBB (2014b). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

BIBB (2009). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*. Bonn.

BIBB (1996). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung*. Bonn.

Bilger, Frauke, Dieter Gnahs, Josef Harmann und Harm Kuper (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014a). »Wir brauchen einen engeren Kontakt zwischen Studienabbrechern und Unternehmen«. www.bmbf.de/de/23268.php?hilite=Studienabbrecher.

BMBF (2014b). Das Programm »Jobstarter Connect«. www.jobstarter.de/de/1217.php.

BMBF (2014c): Alphabund. Dokumentation der Tagung »Weiterbildung im Dialog – Potenziale nutzen, Perspektiven schaffen«. www.alphabund.de/2024.php.

BMBF (2014d). *Berufsbildungsbericht 2014*. Berlin, Bonn.

BMBF (2012). *Berufliche Kompetenzen sichtbar machen. Die Forschungsinitiative ASCOT*. Bonn, Berlin.

BMBF (2009a). *Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung*. Bonn, Berlin

BMBF (2009b). *Lernen vor Ort*. Bonn, Berlin. www.lernen-vor-ort.info/de/98.php.

BMBF (2008). *Perspektive Berufsabschluss*. Bonn, Berlin. www.perspektive-berufsabschluss.de/.

BMBF (2004). *Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens*. Berlin. www.jobrotation.de/archiv/file/1114172372.pdf.

BMJV (o.J. a) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz). Gesetze im Internet. www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/__45.html.

BMJV (o.J. b). BQFG – Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz. Gesetze im Internet. www.gesetze-im-internet.de/bqfg/BJNR251510011.html.

Bohlinger, Sandra, und Gesa Münchhausen (Hrsg.) (2011). *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning*. Bielefeld.

bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (2012). »Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen (Kurzdossier)«. www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/141843/was-steht-in-der-kritik.

Bremer, Heiner, und Mark Kleemann-Göhring (2011). *Weiterbildung und »Bildungsferne«. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis*. Essen.

Bundesgesetzblatt (2011). Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. *Bundesgesetzblatt* 2011, Teil I, Nr. 63, Bonn. www.bmbf.de/pubRD/bqfg.pdf.

CDU, CSU, SPD (2013). »Deutschlands Zukunft gestalten«. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. 17.12.2013.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2014a). *The European Guidelines on validation of non-formal and informal learning*. Brüssel.

Cedefop (2014b). *Validation by enterprises for human resources and career development purposes*. Luxembourg.

Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg.

DaimlerChrysler und IG Metall (o.J.). *Forschungsprojekt ALF-Arbeiten und Lernen im Fachbereich. Schlussbericht*. o.O. www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/dokumente/nmb/Abschlussbericht_220.pdf.

DAkkS (Deutsche Akkreditierungsstelle) (2014). »Liste der verfügbaren Personenzertifizierungen«. www.dakks.de/as/doc/zert.pdf.

Dauser, Dominique, Ursula Krings und Wolfgang Schröer (2012). »Nachqualifizierung (junger) Erwachsener in Forschung und Praxis«. *An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte Nachqualifizierung regional verankern*. Hrsg. Herbert Loebe und Eckart Severing. Bielefeld. 191–198.

Dehnbostel, Peter, Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. o.O.

Destatis (Statistisches Bundesamt) (2008). *Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Wiesbaden.

Deutscher Bundestag (2001). Entwurf eines Gesetzes zur Reform der arbeitsmarktpolitischen Instrumente (Job-AQTIV-Gesetz). Drucksache 14/6944.

DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2014). Votum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2014. Berlin.

DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen e.V.) (o.J.). »ProfilPASS«. www.profilpass.de.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2014). 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Oktober 2014). Berlin.

DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2013). »Zertifizierung von Teilqualifikationen – eine Pilotinitiative der IHK-Organsiation«. www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/positionen/teilqualifikation.

Diller, Franziska, Dagmar Festner, Thomas Freiling und Silke Huber (2011). *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen*. Bielefeld.

DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) (2014). *Empfehlungen der Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)*. o.O. Stand 27.2.2014.

DQR (2013). Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). o.O. www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

DQR (2012). Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. Stellungnahme des AK DQR zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppen vom 22.11.2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

DQR (2011). Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – abgestimmt zwischen den beiden Vorsitzenden, 22.11.2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

Drexel, Ingrid (2008). »Berufsprinzip oder Modulprinzip? Zur künftigen Struktur beruflicher Bildung in Deutschland«. *Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken*. Hrsg. vlbs (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs NRW). Krefeld. 118–134.

Druckrey, Peter (2007). Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang von Schule und Beruf. Bonn und Moers.

Englmann, Bettina, und Martina Müller (2008). »Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland«. o.O.

Epping, Rudolf (2010). »Exklusion trotz – oder durch – Weiterbildung?« *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung*

Erwachsener. Hrsg. Axel Bolder, Rudolf Epping, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter und Andreas Seiverth. Wiesbaden. 201–213.

Euler, Dieter, und Eckart Severing (2006). *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld.

Europäische Kommission (2013). *Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Bewertung der Europass-Initiative*. Brüssel.

Europäische Kommission (2001). *Mitteilungen der Europäischen Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.

Europäische Kommission (2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel.

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2003). Richtlinie 2003/59/EG über die Grundqualifikation und Weiterbildung der Fahrer bestimmter Kraftfahrzeuge für den Güter- oder Personenkraftverkehr vom 15. Juli 2003. Amtsblatt der Europäischen Union. L 226/4. Brüssel.

Faulstich, Peter (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.

Geldermann, Brigitte, Sabine Seidel und Eckart Severing (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.) (2009). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen, Optionen*. Frankfurt a. M. www.templiner-manifest.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf.

GIB (Gesellschaft für Innovationsforschung) und iab (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.) (2010). *Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung*. 1. Zwischenbericht. 1/206. Berlin.

Gläser, Christiane, dpa, vet (2013). »Vom Studenten zum Meister in drei Jahren«. Spiegel online 11.5.2013. www.spiegel.de/karriere/berufsstart/studienabbrecher-machen-im-handwerk-schnell-karriere-a-898963.html.

Grund, Stefanie, und Beate Kramer (2010). *Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht*. Düsseldorf.

Gutschow, Karin (2010). Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere,* Heft 118. Bonn.

Haasler, Bernd, und Maike Schnitger (2005). Kompetenzerfassung bei Arbeitssuchenden. *ITB Arbeitspapiere* Nr. 57. Bremen.

Hecker, Ursula (1994). »Externenprüfung – Eine nachträgliche Chance zur beruflichen Entwicklung?« *Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze*. Hrsg. Angelika Puhlmann. Berlin, Bonn. 145–156.

Heublein, Ulrich, und Andrä Wolter (2011). »Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen«. *Zeitschrift für Pädagogik* 57. 214–235.

Heublein, Ulrich, Johanna Richter, Robert Schmelzer und Dieter Sommer (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. *Forum Hochschule 4/2014*.

Hillmert, Steffen (2009). »Soziale Inklusion und Exklusion – die Rolle von Bildung«. *Inklusion – Exklusion*. Hrsg. Rudolf Stichweh und Paul Windolf. Wiesbaden. 85–102.

HIS (Hochschul-Informations-System) (2010). *Die Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Hannover.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2013). »Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre«. www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/detailansicht/meldung/verkuerzte-berufsausbildung-fuer-studienabbrecher-2551/.

IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (2014). »Kompetenzdienstleistungen im Vermittlungs- und Integrationsprozess«. *IAB-Forschungsbericht* 7.

IAB (2011). *IAB-Aktuell* 10.2.2011.

IAB (2010). »Unsichere Zeiten, unsichere Verträge?« *IAB-Kurzbericht* 14.

IAB (2007). »Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind länger arbeitslos«. *IAB-Kurzbericht* 18.

IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) und GIB (Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung) (2012). *Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Abschlussbericht*. Berlin.

Kalina, Thorsten, und Claudia Weinkopf (2005). Beschäftigungsperspektiven von gering Qualifizierten. *IAT-Report* 10.

Kalina, Thorsten, und Claudia Weinkopf (2012). Niedriglohnbeschäftigung 2010: Fast jede/r Vierte arbeitet für Niedriglohn. *IAQ-Report 01*.

Kloas, Peter-Werner (1997). *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* Bielefeld.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 6.3.2009.

Kuwan, Helmut (2002). »Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen«. *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Hrsg. Gerhild Brüning und Helmut Kuwan. Bielefeld. 119–201.

Laur-Ernst, Ute (2001). Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben*. Hrsg. BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). Bonn. 111–128.

Marsick, Victoria J., und Karen Watkins (1990). Informal and Incidental Learning in the Workplace. London

Nationales Team der ECVET-Experten (2014). *ECVET in der deutschen Berufsbildung etablieren und verstetigen: Mobilität erleichtern – Durchlässigkeit verbessern – Innovation begleiten*. Bonn.

Neß, Harry (2009). »Bedingungen für Vergleichsstandards einer Validierung informellen Lernens in Bildung und Beruf«. *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Hrsg. Michael Brodowski, Ulrike Devers-Kanoglu, Bernd Overwien, Matthias Rohs, Susanne Salinger und Manfred Walser. Opladen. 43–55.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First results of the Adult Skills Survey*. Paris.

Schönherr, Sabine, und Uwe Reese (2010). »Personenzertifizierung nach DIN EN ISO/IEC 17024: Stand und Zukunft«. *FeuerTRUTZ Magazin* 6.

Schröder, Thomas (2011). »Die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen als Perspektive für die berufliche Aus- und Weiterbildung«. *bwp@ Spezial* 5, September 2011.

Sengenberger, Werner (Hrsg.) (1978). *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*. Frankfurt a.M., New York.

Severing, Eckart (2011). »Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung. Eine Einführung«. *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf*. Hrsg. Eckart Severing und Reinhold Weiß. Bonn. 15–36.

Severing, Eckart (2012). »An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Einführung«. *An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte Nachqualifizierung regional verankern*. Hrsg. Herbert Loebe und Eckart Severing. Bielefeld. 5–8.

Solga, Heike, und Rosine Dombrowski (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung*. Düsseldorf.

Solga, Heike, und Jan Paul Heisig (2014). »Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten in Deutschland«. www.alphabund.de/_media/02_HeisigSolga.pdf.

Stadt Aachen (2015). »Angebot für Studienabbrecher/-innen«. www.aachen.de/de/wirtschaft_technologie/service/arbeitsmarkt/switch/studienabbrecher/index.html.

Vitzthum, Thomas Sebastian (2011). »Schavan warnt vor Diskriminierung von Inländern«. DIE WELT online 4.11.2011. www.welt.de/politik/deutschland/article13697695/Schavan-warnt-vor-Diskriminierung-von-Inlaendern.html.

Werquin, Patrick (2010a). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies, Practicies*. o.O. www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf.

Werquin, Patrick (2010b). Recognition of Non-formal and Informal Learning: Country Practices. Paris. www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf.

WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) (2012). *Atypische Beschäftigung in Europa 1996–2009*. Berlin.

ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks) und DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2014). *Plädoyer für eine ganzheitliche Berufsbildung*. Berlin.

Zeller, Beate, Dominique Dauser und Rolf Richter (2004). *Zukunft der einfachen Arbeit*. Bielefeld.

5 Ansätze und Verfahren der Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten in ausgewählten Ländern

5.1 Länderstudie Dänemark

Kirsten Aagaard

5.1.1 Ausgangslage

Die dänische Gesellschaft steht vor großen Herausforderungen, um global konkurrenzfähig zu bleiben und das hohe Beschäftigungsniveau aufrechtzuerhalten. Die ständige Neuanpassung an die Wissensgesellschaft und an neue Trends im Umfeld, beispielsweise eine verstärkte Auslagerung von Arbeitsplätzen, stellen neue Anforderungen an unsere Kompetenzen. Daher war es noch nie wichtiger als heute, dass der Einzelne ein Leben lang ständig neue Qualifikationen und Kompetenzen erwirbt. Dies stellt nicht nur eine Herausforderung für den Einzelnen und für Unternehmen dar, sondern für die Gesellschaft als Ganzes. Zur Bewältigung dieser Aufgabe benötigen wir eine verstärkte Erwachsenenbildung und Berufsbildung auf dem Arbeitsmarkt, nicht zuletzt, um gering qualifizierte Arbeitnehmer zu unterstützen, die darum kämpfen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Die dänische Strategie für lebenslanges Lernen (Bildungsministerium 2007a) reagiert auf diese Herausforderungen. Die Validierung informellen und nonformalen Lernens ist Teil der Strategie für lebenslanges Lernen und hat seit über zehn Jahren auf der politischen Agenda in Dänemark hohe Priorität.

Dänemark hat eine lange Tradition der Bewertung von individuellen Kompetenzen im Rahmen der Strategie für Erwachsenenbildung, die zu einer Fokussierung auf die Ermittlung und Validierung dieser Kompetenzen führte. 2004 legten das Bildungsministerium, das Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Entwicklung, das Kulturministerium und das Ministerium für Wirtschaft, Handel und Industrie das Positionspapier »Recognition of Prior Learning Within the Education System« (»Anerkennung von Lernergebnissen im Bildungssystem«, Bildungsministerium 2004) dem Parlament vor. In diesem Positionspapier wurden neue Ideen dazu präsentiert, wie sich die Dänen im Bildungssystem und im Beruf durch eine freie Erwachsenenbildung und durch Freiwilligentätigkeit persönlich weiterentwickeln und neue Kompetenzen erwerben können. Das zentrale Anliegen dieses Berichts war es, Möglichkeiten zur Entwicklung verborgener Kompetenzen zu präsentieren und zu zeigen, wie diese zum Vorschein gebracht werden können. Die Botschaft lautete: »Was auch immer du kannst, es zählt.« Dieses Positionspapier ist auch 2014 noch die Grundlage für den dänischen Ansatz der Validierung von Lernergebnissen.

5.1.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Dänemark: Charakteristika und Begriffe

In Dänemark wird das Konzept der »anerkendelse af realkompetencer« (Anerkennung von Realkompetenzen) für die Validierung von Lernergebnissen verwendet. Dieses Konzept berücksichtigt Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Person, unabhängig davon, wo diese erworben wurden. Daher umfassen die Lernergebnisse Kompetenzen, die eine Person in der formalen Bildung oder im Arbeitsleben erworben hat, beispielsweise Kenntnisse, die bei der Arbeit oder bei der Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen am Arbeitsplatz erlernt wurden. Sie umfassen auch Kompetenzen, die im dritten Sektor erworben werden, beispielsweise in Volkshochschulen (nonformale Erwachsenenbildung), durch Teilnahme an verschiedenen Aktivitä-

ten im Geschäftsleben oder durch aktive ehrenamtliche Tätigkeit bei Hilfsorganisationen, in Netzwerken usw. Das Konzept umfasst also formale, nonformale und informelle Lernergebnisse.

In Dänemark wurde die Validierung als Top-down-Ansatz entwickelt, bei dem der Schwerpunkt auf der Gesetzgebung liegt. Gleichzeitig wurde ein Bottom-up-Ansatz entwickelt, um Validierungsaktivitäten in Bildungseinrichtungen umzusetzen. Die Gesetzgebung und der formale Rahmen wurden auf nationaler Ebene festgelegt, während die Umsetzung dezentralisiert auf der Ebene der Anwender erfolgt. Die Validierung nonformalen und informellen Lernens ist seit vielen Jahren ein wichtiger Schwerpunkt im nonformalen Sektor, insbesondere bei Organisationen und Einrichtungen, die im Bereich der freien und allgemeinen Bildung tätig sind (dritter Sektor).

Die Validierung nonformalen und informellen Lernens in den Bildungs- und Ausbildungsprogrammen für Erwachsene wird von den maßgeblichen Akteuren (zu denen auch die Sozialpartner gehören) in breitem Umfang unterstützt und als sehr wichtiges Instrument zur Förderung der Beteiligung an der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung betrachtet. Es besteht jedoch noch beträchtliches Potenzial bei der Entwicklung und Verbesserung, was Informationen und Sensibilisierung, Standardisierung, Qualitätssicherung und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren (Bildungseinrichtungen, Arbeitsagenturen, Arbeitslosenkassen, Gewerkschaften, dritter Sektor usw.) anbetrifft.

Geringqualifizierte werden häufig in Verbindung mit Bemühungen zur Erhöhung des Kompetenzniveaus und Bildungsmaßnahmen genannt und sie bilden eine besondere Zielgruppe für die Kompetenzentwicklung, einschließlich der Validierung von nonformalen und informellen Lernergebnissen.

Das dänische Bildungssystem umfasst zwei voneinander getrennte Bereiche: Der erste Bereich ist das reguläre Bildungssystem für Kinder und junge Erwachsene und deckt die Primarstufe, die untere und die obere Sekundarstufe sowie die Hochschulbildung ab, während der zweite Bereich das parallele Bildungssystem speziell für Erwachsene betrifft. Zu einem gewissen Teil deckt das Parallelsys-

tem die gleichen Typen des Lehrens und Lernens ab wie das reguläre System, konzentriert sich jedoch auf Erwachsene. Darüber hinaus gibt es eine Reihe spezieller Programme für Erwachsene, beispielsweise die höhere Erwachsenenbildung (VVU) und Diplom- und Masterstudiengänge, die nur im Bereich der Erwachsenenbildung vorhanden sind. Laut Gesetz ist die Erwachsenenbildung verpflichtet, die Bedürfnisse und Erfahrungen der erwachsenen Teilnehmer zu berücksichtigen. Daher muss es möglich sein, gleichzeitig einer Arbeit nachzugehen und sich weiterzubilden.

Das dänische Berufsbildungssystem ist Teil des regulären Bildungssystems und des Parallelsystems. Die Berufsbildungs- und Berufsausbildungsprogramme richten sich an Jugendliche, die ein Ausbildungsprogramm absolvieren, das sie für das Berufsleben qualifiziert und gleichzeitig den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht wird. Dieses Programm ist Teil des regulären Bildungssystems. Die folgenden Programme sind Teil des Parallelsystems. Die Grundausbildung für Erwachsene (GVU) ermöglicht es Erwachsenen, die älter als 25 Jahre sind, die Berufsbildungs- und Berufsausbildungsprogramme auf der Grundlage früher gemachter Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen abzuschließen. Die Grundausbildung für Erwachsene beginnt mit einer Bewertung der früher erworbenen Kompetenzen. Die beruflichen Bildungsprogramme für Erwachsene (AMU) sind ebenfalls Teil des Parallelsystems. Zielgruppe der AMU-Programme sind Geringqualifizierte.

Die gesamte berufliche Bildung findet in den Berufsschulen und Berufsbildungszentren statt. Die Berufsbildungsprogramme für Erwachsene geben ihnen die Möglichkeit, durch eine formale Berufsbildung und -ausbildung ihre beruflichen Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt sowie ihre persönlichen Fähigkeiten auszubauen. Die Programme vermitteln in erster Linie Qualifikationen und Kompetenzen, die auf bestimmte Sektoren und Tätigkeiten ausgerichtet sind. Es handelt sich dabei um ein flexibles System, das darauf abzielt, aktuellen Veränderungen und Anforderungen nach neuen Qualifikationen und Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Berufsbildungsprogramme für Erwachsene wurden für gering

qualifizierte Arbeitnehmer und qualifizierte Fachkräfte jeden Alters entwickelt. Jeder kann an einem Berufsbildungsprogramm für Erwachsene teilnehmen, sofern er in Dänemark wohnhaft ist oder einen Arbeitsplatz in Dänemark hat.

Die Programme wurden in etwa 150 gemeinsame Kompetenzbeschreibungen aufgeteilt, die 150 Berufsfeldern entsprechen. Eine gemeinsame Kompetenzbeschreibung gruppiert die Programme, die für die Steigerung der Kompetenzen und die Qualifikation in einem bestimmten Berufsfeld relevant sind. Es gibt etwa 2.900 verschiedene Berufsbildungsprogramme für Erwachsene und 200 Einzelfachkurse aus dem regulären Berufsbildungsprogramm, die alle miteinander kombiniert werden können. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um kurze Berufsbildungsprogramme, die normalerweise eine Dauer zwischen einem halben Tag und sechs Wochen haben und durchschnittlich über drei Tage gehen. Die Ausbildung findet in Form von Kursen oder offenen Workshops statt, in denen die Teilnehmer verschiedene Programme auf verschiedenen Bildungsniveaus im gleichen Kursraum bei demselben Ausbilder belegen können. Die AMU entspricht nicht der Berufsbildung, kann jedoch anerkannt werden, wenn die Person im Bereich Grundausbildung für Erwachsene (GVU) weitermacht. Alle AMU-Programme werden von Sozialpartnern entwickelt und vom Bildungsministerium genehmigt.

5.1.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

Geringqualifizierte werden häufig als Personen definiert, denen es an Fertigkeiten und Kompetenzen der formalen Bildung auf der Primarschulstufe mangelt. Aus breiterer Perspektive betrachtet haben sie Kompetenzen, die nicht mit einer formalen Bildung verbunden sind. Sie verfügen über eine große Vielfalt an Erfahrungen und Realkompetenzen – es handelt sich dabei um eine inhomogene Gruppe. Einige Geringqualifizierte sind zufrieden mit ihrer Arbeit und haben

keine Motivation für eine Weiterbildung, während andere ein größeres Interesse an einem neuen Arbeitsplatz und einer beruflichen Entwicklung haben. Die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens kann Kompetenzen sichtbar machen und Möglichkeiten der Weiterbildung und Arbeit im Hinblick auf eine berufliche Perspektive für den Einzelnen eröffnen.

Die Gruppe der Geringqualifizierten umfasst etwa 16 Prozent der Erwachsenen zwischen 20 und 65 Jahren. Sie arbeiten in allen Branchen und Sektoren und sie sind der Gefahr ausgesetzt, in eine Randgruppe der Gesellschaft abgedrängt zu werden. 33 Prozent der Geringqualifizierten sind arbeitslos (Bildungsministerium 2013a).

Meist verfügen Geringqualifizierte über praktische und handwerkliche Kompetenzen. Die meisten Geringqualifizierten sind männlich.

5.1.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

5.1.4.1 Rechtliche Grundlagen

Die wichtigste Rechtsvorschrift hinsichtlich der Validierung von Lernergebnissen in Dänemark ist das Gesetz Nr. 556 vom 6. Juni 2007 mit dem Titel »Entwicklung der Anerkennung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung«. Diese Rechtsvorschrift ist seit August 2007 in Kraft. Sie gewährt jedem Einzelnen das Recht, seine Lernergebnisse im Hinblick auf spezifische Ziele der Erwachsenenbildung und Weiterbildung validieren zu lassen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Bedürfnisse des Einzelnen. Das Ziel besteht darin, den Prozess möglichst zugänglich und flexibel zu machen (Bildungsministerium 2007b). In der Rechtsvorschrift wird auch festgelegt, dass die Bildungseinrichtungen über die Möglichkeit der Validierung von Lernergebnissen auf ihrer Website informieren müssen. Die Einrichtungen müssen Methoden

und Verfahren schaffen und Qualität und Bewertung der Validierungspraxis sicherstellen.

Das Gesetz Nr. 556 umfasst die folgenden sechs Bildungsbereiche:

- Einzelfachkurse in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Basisniveau, AVU)
- Einzelfachkurse in der allgemeinen oberen Sekundarstufe
- Berufsbildungsprogramme für Erwachsene (AMU)
- Grundausbildung für Erwachsene (GVU) (ab August 2015 wird die GVU durch die Berufsbildung für Erwachsene, EUV, ersetzt)
- Kurzstudiengänge für Erwachsene (berufliche Weiterbildung für Erwachsene im tertiären Bereich, VVU)
- mittlere Studiengänge für Erwachsene (Diplomprogramme)

Die Rechtsvorschriften umfassen keine Masterprogramme. Das dänische Parlament beschloss 2007, dass Masterstudiengänge nicht in der Gesetzgebung verankert sind. Nach dänischem Recht muss die Bewertung in allen Bildungsbereichen, in denen eine Validierung möglich ist, durch die Bildungseinrichtung erfolgen, welche die entsprechenden Programme anbietet.

Das dänische Konzept der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen basiert auf allgemeinen Grundsätzen. Diese sind von fundamentaler Bedeutung, um den politischen Prozess und die Vereinbarungen zwischen den Akteuren voranzutreiben:

Grundsätze für Bewertung und Qualitätssicherung

- Der einzelne Bürger kann eine Bewertung seiner Lernergebnisse auf der Grundlage des Rahmens und der Bestimmungen, die für die einzelnen Bildungsbereiche gelten, fordern.
- Der Einzelne ist verantwortlich dafür, zu der Dokumentation seiner Lernergebnisse beizutragen.
- Für die Kompetenzbewertung kann eine Nutzergebühr erhoben werden, ausgenommen für Geringqualifizierte.

- Die Kompetenzbewertungen sollten immer auf den Zielen und Zulassungsanforderungen des Bildungsprogramms basieren.
- Die Kompetenzen des Einzelnen sollen anerkannt werden, unabhängig davon, wo und wie diese erworben wurden, jedoch ohne Abstriche an der Qualität und den Standards der Bildungs- und Ausbildungsprogramme zu machen.
- Die verwendeten Methoden müssen eine zuverlässige Bewertung sicherstellen, die Vertrauen in die Ergebnisse schafft.
- Das Ergebnis der Bewertung sollte durch Ausstellung eines Zertifikats dokumentiert werden.

(Bildungsministerium 2004)

Im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung sowie der Berufsbildung und -ausbildung sind die Sozialpartner in der Regel in Entscheidungen hinsichtlich der Bewertung von Lernergebnissen einbezogen. Sie haben einen signifikanten Beitrag dazu geleistet und in verschiedenen Bereichen innerhalb der Rechtsvorschriften Einfluss ausgeübt. Daher arbeitet die Regierung eng mit den Sozialpartnern zusammen, beispielsweise mit dem Rat für Berufsbildung und -ausbildung (REU), dem Rat für Erwachsenenbildung und -ausbildung (VEU-Rådet) und dem Rat für Akademieberufsbildung (Council for Academy Profession Education) und Bachelorausbildung. Diese Räte beraten die Regierung hinsichtlich ihrer speziellen Bildungs- und Ausbildungsbereiche. Die landesweiten Branchenfachausschüsse legen die Inhalte der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzrahmen fest. Auch auf örtlicher Ebene gibt es Ausbildungsausschüsse.

Durch die Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen bekommt der Einzelne folgende Möglichkeiten:

- Zugang zu Ausbildungsgängen
- speziell auf ihn zugeschnittene Ausbildung
- Erhalt eines »Kompetenzzertifikats« (competence certificate), wenn Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen gleichwertig mit

denen sind, die durch den Abschluss eines Moduls oder Kurses im Programm erlangt werden
- Erhalt eines »Programmzertifikats« (program certificate), wenn Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen gleichwertig mit den im gesamten Ausbildungsprogramm beschriebenen Lernergebnissen sind

Die Möglichkeiten variieren in den verschiedenen Ausbildungsbereichen. Im AMU-Bereich können Einrichtungen Ausbildungszertifikate für die eine vollwertige AMU (Bildungsziele) oder für einzelne Fächer ausstellen, die in einer allgemeinen Beschreibung von Kompetenzen enthalten sind, und sie können Kompetenzzertifikate für Teile davon ausstellen. Im AMU-Bereich besteht die Möglichkeit in einer individuell zugeschnittenen Ausbildung durch Erhalt eines Kompetenzzertifikats und eines Programmzertifikats.

Im GVU-Bereich können Einrichtungen Ausbildungszertifikate für vollständige Ausbildungsprogramme und Kompetenzzertifikate für Teile davon ausstellen. Dabei erfolgt immer eine Bewertung der Kompetenzen zu Beginn des Kurses, um eine individuell zugeschnittene Ausbildung zu entwickeln.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Hauptakteure, die in Dänemark mit der Validierung arbeiten, konzentrieren sich darauf, die Nutzung der Validierung insbesondere für Geringqualifizierte zu stärken. Dazu schaffen sie einen zusammenhängenden Prozess der Validierung von Lernergebnissen, in den mehrere Akteure einbezogen sind. Verschiedene Entwicklungsprojekte zielen darauf ab, die Validierungsbemühungen zu stärken. Seit mehreren Jahren hat das Bildungsministerium Entwicklungsprojekte im AMU-Rahmen eingerichtet. Das Ziel dabei besteht darin, die Nutzung der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen zu verbessern und nachhaltigere und qualifiziertere Verfahren zu entwickeln. Es gibt Projekte, die darauf abzielen, die Entwicklung von Methoden zu verbessern und die Zusammenarbeit zwischen Beratern aus Arbeitsagenturen und Bildungseinrichtungen zu entwickeln und zu stärken. Andere Projekte

sollen die »vorgelagerte« Arbeit stärken, das heißt die Phase, in der die Feststellung erfolgt und Teile der Dokumentation erstellt werden.

Praktische Erfahrungen, die das Nationale Zentrum für die Validierung von Lernergebnissen (National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning, NVR) gesammelt hat, zeigen, dass eine Validierung unter folgenden Umständen für den Einzelnen sinnvoll erscheint (NVR 2012):

- Dem Antragsteller müssen Offenheit und Respekt entgegengebracht werden.
- Informationen und Beratung zum Prozess müssen bereitgestellt werden.
- Der Antragsteller muss die bestmögliche Gelegenheit bekommen, eine Klärung und Bewertung zu durchlaufen, die zu einem Ergebnis führt, das allen Beteiligten aussagekräftig und fair erscheint. Maßgeblich sind dabei die Erwartungen und Motive des Bewerbers.
- Während des gesamten Prozesses sollte Unterstützung und Beratung bereitgestellt werden. Die mit der Durchführung der Bewertung Betrauten sollten wie der Antragsteller versuchen zu verstehen, was der Antragsteller anstrebt.
- Der Antragsteller sollte Hilfe einholen können, um sicherzustellen, dass er die Informationen in dem Prozess versteht, und er sollte Gelegenheit bekommen, sich einen Überblick über den zeitlichen Ablauf, die Methoden und Anforderungen zu verschaffen.
- Bildungseinrichtungen sollten mittels Einführung klarer und transparenter Vorgehensweisen Klärungs- und Bewertungsprozesse planen.
- Ein individueller Ansatz muss gewählt werden, um den Bedürfnissen des einzelnen Antragstellers zu entsprechen.
- Der Antragsteller sollte seinen Bedürfnissen entsprechend eine kontinuierliche Beratung erhalten.

Die Erfahrung zeigt auch, dass die Validierung unter folgenden Umständen für den Arbeitsplatz sinnvoll ist (NVR 2012):

- Bewältigung einer kritischen Situation mit Umstrukturierungen, Werksschließungen und Entlassungen

- Anpassung an eine Entwicklung in der Gesellschaft, in der Branche oder im Beruf
- allgemeine Sicherstellung eines höheren Kompetenzniveaus der Mitarbeiter – gleichzeitig müssen die Arbeitsplatzanforderungen eine Verwendung des formalen Bildungssystems in dieser Situation rechtfertigen und es für relevant erachten, dass die früher erworbenen Kompetenzen der Mitarbeiter bewertet werden; Rechtfertigungsgründe könnten sein:
  - eine verkürzte bedeutsame Ausbildung für Mitarbeiter und damit eine Einsparung von Zeit und Geld
  - eine Ermittlung und Dokumentation von früher erworbenen Kompetenzen der Mitarbeiter
  - eine Dokumentation der formal erworbenen Kompetenzen der Mitarbeiter in Ausbildungsplänen; der Plan gehört dem Mitarbeiter, aber Führungskräfte können ebenso Einblick in den Inhalt des Plans nehmen, wenn der Mitarbeiter zustimmt
  - motivierte Mitarbeiter, die eine Weiter- und Fortbildung durch den Ermittlungs- und Bewertungsprozess wünschen

Beispiele zeigen Folgendes (NVR 2012):

- Die Berücksichtigung des Einzelnen und die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern und der Organisation sind absolut wesentlich für die Nutzung der Validierung von Lernergebnissen; die Mitarbeiter dürfen nicht das Gefühl haben, zum Bewertungsprozess gezwungen zu werden.
- Aufklärung und Einbeziehung sind sehr wichtig für die Mitarbeiter, damit sie das Gefühl haben, dass sie Hauptakteure des Prozesses sind.
- Eine enge Zusammenarbeit und ein guter Dialog zwischen dem Arbeitgeber, den Mitarbeitern und der Bildungseinrichtung sind von entscheidender Bedeutung für einen positiven Prozess.
- Die Bildungseinrichtung muss den Kontext, den Hintergrund, das Ziel und den Rahmen für die Nutzung der Validierung und der formalen Ausbildung an der Arbeitsstätte verstehen.

- Entsprechend muss das Unternehmen den Ausbildungsrahmen und die Bedingungen für die Validierung und die formale Ausbildung verstehen.

Es bestehen sehr gute Möglichkeiten für die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen im dänischen System, aber diese Möglichkeiten sind in der Öffentlichkeit immer noch zu unbekannt, wie bereits ausgeführt. Es bleibt schwierig, die Bedeutung und die Ergebnisse für die Zielgruppe zu messen, und die individuellen Ergebnisse müssen erforscht werden.

Die Zahl der Validierungen im Bereich der Grundausbildung für Erwachsene (GVU) hat zugenommen. Die Validierungen im Bereich der beruflichen Bildungsprogramme für Erwachsene (AMU) sind stark zurückgegangen. Die stark zurückgegangene Aktivität bei den beruflichen Bildungsprogrammen für Erwachsene entspricht einer zurückgehenden Aktivität im Bereich beruflicher Bildungsprogramme für Erwachsene im Allgemeinen.

In der Tabelle 1 ist die Entwicklung der Aktivität bei der Validierung von Lernergebnissen zwischen 2010 und 2012 auf der Basis von Daten des Bildungsministeriums dargestellt (Aagaard 2014: 14).

Tabelle 1: Entwicklung der Aktivität bei der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen zwischen 2010 und 2012 (Quelle: Bildungsministerium 2013b)

Jährliche Teilnehmer	2010	2011	2012
Berufsbildung (AMU)	279,3	197,4	53
Grundausbildung für Erwachsene (GVU)	32,97	34,84	78,86

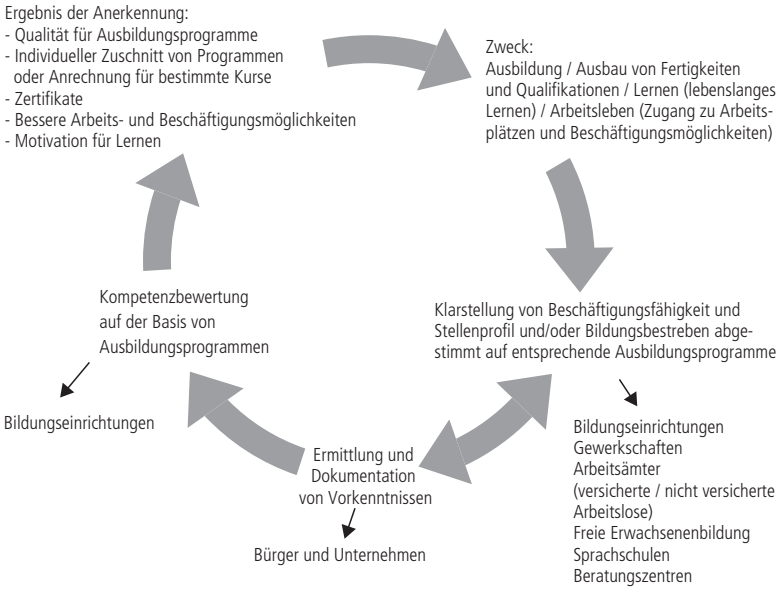
Zur Berechnung der jährlichen Aktivität eines bestimmten Kurses oder Zertifikats wird die Größe »jährlicher Vollzeitteilnehmer« verwendet. Diese entspricht einem Ausbildungsteilnehmer in einer Vollzeitausbildung während eines Jahres. Die Ausbildungsdauer für die individuelle Kompetenzbewertung (IKV) in der Berufsbildung für Erwachsene (AMU) schwankt zwischen 0,5 und fünf Tagen, das heißt

zwischen 0,0025 und 0,025 jährlichen Vollzeitstudenten. 2012 waren 8.683 Teilnehmer in der IKV im AMU-Bereich registriert, was umgerechnet 53 Vollzeitteilnehmern im Jahr entspricht.

5.1.4.2 Verfahren und Instrumente

In Dänemark liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der Schaffung eines zusammenhängenden Prozesses der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Validierung von Kompetenzen. Das Modell unten veranschaulicht, wie verschiedene Akteure hinsichtlich Beratung und Bewertung in den Prozess eingeschlossen werden können. Es bietet eine gute Grundlage, um den Ansatz bei Verfahren und Instru-

Abbildung 4: Der Prozess der Anerkennung von Vorkenntnissen aus Bildungssicht und im dänischen Kontext



Quelle: Bildungsministerium 2013

menten zu verstehen, die bei der Validierung und im Validierungsprozess verwendet werden.

Dieses Modell ist aus Diskussionen im Ausschuss im Bildungsministerium mit Mitgliedern aller wichtigen Akteure darüber entstanden, wie die Nutzung der Validierung von Lernergebnissen verbessert und gestärkt werden kann. Das Bildungsministerium hat das Modell entwickelt, um die vier Kernelemente in einem zusammenhängenden Validierungsprozess mit Beteiligung der zentralen Akteure zu veranschaulichen. Es zeigt, wie die Ausbildungsperspektive des Bewerbers mit einer Berufs- und Beschäftigungsperspektive kombiniert werden kann und welche unterschiedlichen Aufgaben die verschiedenen Akteure in den einzelnen Phasen des Gesamtprozesses übernehmen. Ferner ist die Notwendigkeit, sich der Beteiligung der Akteure bewusst zu sein, eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Validierungsprozess für den Einzelnen.

Die Bildungseinrichtungen sind verantwortlich dafür, die Bewertung von Lernergebnissen auf der Grundlage der Bildungsstandards durchzuführen. Andere Stellen können die breitere Information, Orientierung und Beratung verwalten.

Orientierung und Beratung sind im ganzen Prozess wichtig, um den Einzelnen dabei zu unterstützen, Verständnis dafür zu gewinnen, worum es bei der Validierung und den in den einzelnen Phasen getroffenen Entscheidungen geht. Das heißt, nach dem Bewertungsprozess ist eine Beratung notwendig, um zu ermitteln, wie der einzelne Bewerber die Bewertung seiner Lernergebnisse, einschließlich eines Plans für ein anschließendes Ausbildungsprogramm, nutzen kann.

Die diesem Modell zugrunde liegende Absicht ist es, einen kohärenteren Prozess sicherzustellen und einen gemeinsamen Ansatz für Validierungsmethoden und -praktiken im Allgemeinen zu entwickeln.

In Dänemark steht eine Reihe von Verfahren und Instrumenten für die Ermittlung, Dokumentation und Bewertung von formal und informell erworbenen Lernergebnissen zur Verfügung. Die Bildungseinrichtungen nutzen eine Vielzahl von einander ergänzenden Methoden. Einige Einrichtungen entwickeln ihre eigenen Methoden, die

individuell auf den Kontext und die Erfahrungen des Einzelnen zugeschnitten sind. Sie sind nicht standardisiert, aber es besteht ein laufender Erfahrungsaustausch zwischen den Einrichtungen. Bei einem stark dezentralisierten Prozess der Entwicklung von Praktiken ist die Notwendigkeit groß, die Qualität bei den Aktivitäten sicherzustellen. Die Zusammenarbeit im Rahmen von Entwicklungsprojekten trägt zu einem gemeinsamen Ansatz bei.

Andere Stellen, wie Arbeitsagenturen, haben eigene Verfahren und Instrumente entwickelt, beispielsweise Lebenslauf- oder Portfoliotools.

Es wird häufig ein Unterschied zwischen allgemeinen und spezifischen Typen der Kompetenzbewertung gemacht.

- Eine allgemeine oder divergierende Bewertung zielt darauf ab, alle Kompetenzen zu ermitteln, die ein Einzelner beherrscht. Der Schwerpunkt des Prozesses für die Person liegt darin, ihre früher erworbenen Kenntnisse abzuklären und zu beschreiben, um zukünftige Stellen- und Ausbildungsmöglichkeiten zu ermitteln. Häufig folgt dieser Prozess einem formativen Lernansatz. Zu den Beispielen für solche Ansätze gehören »Mein Kompetenzordner« (www.minkompetencemappe.dk) und das Instrument für die Dokumentation persönlicher Kompetenzen und den Dialog darüber (www.realkompetence-folkeoplysning.dk).
- Eine spezifische oder konvergente Bewertung zielt auf die Ermittlung der Kompetenzen des Einzelnen ab, die im Hinblick auf die Standards einer spezifischen Qualifikation relevant sind. Diese kann im Anschluss an eine breite Bewertung durchgeführt werden.

Viele Tools umfassen eine Selbstbewertung, bei der der Einzelne seine Erfahrungen, Kenntnisse oder Kompetenzen auf einer Skala bewertet, die in der Regel von 1 bis 6 geht. Häufig beschreiben die Personen ihre Kompetenzen selbst. In anderen Fällen ist eine Beschreibung der Kompetenzen bereits im Voraus erfolgt und der Einzelne muss nur noch seine Kompetenz auf einer bestimmten Skala bewerten. Die Dokumentation mittels Selbstbewertung versetzt ihn in die Lage, über seine eigenen Kompetenzen nachzudenken, und

ermöglicht es, diese in systematischer Weise zu beschreiben. Um die Zuverlässigkeit der Dokumentation sicherzustellen, dürfen die Selbstbewertungen nicht für sich allein stehen. Weitere Methoden, die für die Bewertung verwendet werden, sind Tests, das heißt Multiple-Choice-Tests oder schriftliche Prüfungen.

Die Portfoliomethode wird als deklarative Methode verwendet. Das Projekt »Mein Kompetenzordner« wurde 2007 vom Bildungsministerium eingeführt. Es handelt sich dabei um einen elektronischen Ordner, in dem eine Person ihre Kompetenzen sammeln kann, unabhängig davon, wo diese erworben wurden. Der Einzelne selbst aktualisiert diesen Ordner und entscheidet auch darüber, wer auf diesen Ordner zugreifen darf. Mit der Initiative »Mein Kompetenzordner« wird beabsichtigt, ein gemeinsames Tool zu schaffen, das von vielen verwendet wird. Das Projekt wird gerade ausgeweitet, um eine weiter verbreitete Nutzung zu fördern. Eines der Ziele dabei ist, die Nutzung einfacher zu machen. Laut der Evaluation durch das Danish Evaluation Institute (EVA 2010) ist die dialogbasierte Methode die am häufigsten eingesetzte Bewertungsmethode im dänischen Berufsbildungs- und Bildungssystem. Es gibt jedoch weiterhin große Unterschiede darin, wer diese Methode nutzt und wie die Bildungseinrichtungen sie im Rahmen des Bewertungsprozesses einsetzen. Ein fortlaufender Entwicklungsprozess ist notwendig, um die Anforderungen der Einrichtungen an die Benutzerfreundlichkeit und Relevanz zu bewerten.

Die Methoden können eine Kombination aus der deklarativen Methode, schriftlichen Tests, einer Prüfung und Selbstbewertungen sein. Dies kann durch die Verwendung elektronischer oder manueller Tools unterstützt werden.

Eine mündliche Bewertung oder eine dialogbasierte Methode umfasst einen Eins-zu-eins-Dialog oder ein Gespräch zwischen der Person und dem Bewerter. Manchmal findet dies am Anfang statt und stellt die hauptsächliche Methode dar, ansonsten im Anschluss an einen Test, eine schriftliche Aufgabe oder eine Selbstbewertung, und ergänzt die verschiedenen Methoden. Dies kann eine Reflexion und Verifikation der einzelnen Kompetenzen unterstützen.

Die Gespräche werden bei der AMU und der GVU häufig mit Tests und praktischen Prüfungen kombiniert. Praktische Prüfungen werden in Dänemark am häufigsten bei der AMU und der GVU eingesetzt.

Teilweise wurden in Dänemark bereits praxisorientierte Methoden zur Validierung von Lernergebnissen eingesetzt; ihre Anwendung kann jedoch schwierig sein. Solche Methoden werden daher häufig mit anderen Methoden kombiniert, beispielsweise Tests, Gesprächen oder schriftlichen Prüfungen, um die Fähigkeit zur Problemlösung zu ermitteln.

Die Aufgabenbewältigung und die Problemlösung bei der Arbeit oder in arbeitsähnlichen Situationen bieten die Möglichkeit, Kompetenzen zu erkennen, die durch Aufgaben in der Praxis ausgeführt werden. Dabei kann es sich um Kompetenzen handeln, die im Hier und Jetzt offensichtlich sind. Wenn die Aufgabe Teil einer unbekannten Situation ist, kann es auch darum gehen, das Potenzial einer Person innerhalb eines bestimmten Bereichs aufzudecken. Bei der Lösung der Aufgabe oder des Problems ergibt sich auch die Gelegenheit, über die Gründe für die ergriffenen Maßnahmen nachzudenken und diese darzulegen. Durch diesen Prozess werden auch vorhandenes Wissen, Verständnis und bestehende Ansichten deutlicher gemacht. Nachstehend ist eine Reihe von Beispielen für solche durch praktische Funktionen und Aufgaben gesteuerte Bewertungsmethoden aufgeführt, die häufig in der AMU und GVU Anwendung finden (Nistrup 2013):

- Beobachtung am Arbeitsplatz. Durch Beobachtung von Aufgabenbewältigung und Problemlösung in der Praxis lassen sich Kompetenzen erkennen, welche die Person hier und jetzt hat. Wenn die Beobachtung mit einem Dialog während und/oder nach der Durchführung der Arbeitsaufgabe/Problemlösung kombiniert wird, ist es möglich, die vorausgehenden Überlegungen für die Wahl der Handlungen aufzudecken. Dies gilt beispielsweise für die Verwendung von Wissen, Kompetenzen und Ansichten, die beim Lösen der Aufgabe/des Problems eingesetzt und beim Gespräch ermittelt werden.

- Lösung praktischer Aufgaben und Probleme an einem simulierten Arbeitsplatz mit arbeitsähnlichen Aufgaben (z. B. praktische Erfahrungen im Berufsschulbereich): Die Lösung einer Aufgabe/eines Problems wird mit einem Gespräch und/oder einer schriftlichen Reflexion über die Lösung der Aufgabe kombiniert. Auf diese Weise lassen sich Wissen, Kompetenzen und Haltungen erkennen, die diesen Handlungen zugrunde liegen.
- Lösung echter Probleme oder Fälle auf der Grundlage von Funktionen, die Bestandteil des Berufs/der Tätigkeit in der Praxis sind: Dabei wird an der praktischen Durchführung von Aufgaben und der Lösung von Aufgaben/Problemen in einer Werkstatt sowie mit schriftlichen/mündlichen Berichten gearbeitet, welche die Gründe dokumentieren und implizite Kenntnisse definieren. Dies kann eine Dokumentation der hier und jetzt vorhandenen Kompetenzen wie auch der Prädisposition für Handlungen beim Arbeiten in einer unbekannten Situation sein. Durch Gespräche oder schriftliche Reflexionen zu den Handlungen werden das spätere Wissen und die Fähigkeiten abgeklärt.
- Selbstbewertung der Erfahrungen mit Arbeitsaufträgen: Die Selbstbewertung kann in Form einer Auflistung (elektronisch), eines Netzdiagramms, eines Raddiagramms oder eines Ziels formuliert werden. Sie umfasst eine Beschreibung der typischen Arbeitsaufgaben in einem Beruf oder Betrieb sowie auch eine Reihe von Fragen oder Aussagen, zu denen sich die Person auf der Grundlage ihrer Erfahrungen mit der Bewältigung der Arbeitsaufgabe äußern soll. Die Bewertung erfolgt in der Regel auf einer Skala von 1 bis 6, wobei 1 keine oder wenig Erfahrung bedeutet. Selbstbewertungen werden häufig mit anderen Dokumentationstools kombiniert, deren Zweck es ist, die Selbstbewertung zu bestätigen oder infrage zu stellen.

Im Folgenden wird beschrieben, wie im Rahmen eines Entwicklungsprojekts ein Stellen- und Qualifikationsprofil vom Arbeitsplatz mit den AMU-Ausbildungszielen verbunden wurde:

»Eine der Herausforderungen der vorgelagerten Phase besteht darin, das Stellen- und Kompetenzprofil mit den Ausbildungszielen der AMU zu verbinden. Das Stellen- und Kompetenzprofil wird immer in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Unternehmen und dem Mitarbeiter vervollständigt. Auch bei Arbeitslosen findet dies im engen Dialog mit dem Einzelnen statt. Es ist wichtig, dass die Beschreibung realistisch auf zukünftigen Aufgaben am Arbeitsplatz basiert und Formulierungen und Konzepte verwendet, die für den Einzelnen erkennbar und verständlich sind, damit dieser sich mit der Beschreibung identifizieren kann. Die in den Profilbeschreibungen verwendeten Formulierungen unterscheiden sich von den in den AMU-Zielen verwendeten, da diese allgemeiner und ohne Kontext in Worte gefasst werden. Es kann für den Einzelnen schwierig sein, die verwendeten Formulierungen zu verstehen und diese in Verbindung mit seinen eigenen Qualifikationen und Kompetenzen zu bringen. Leitlinien für Fragen können erstellt und Erfahrungen zur Planung des Prozesses können ausgetauscht werden. Die in den Stellen- und Kompetenzprofilen verwendeten Formulierungen können weiter ausgebaut werden, um sie in Tools zur Selbstbewertung umzuwandeln. Dazu können beispielsweise die Stellen- und Kompetenzanforderungen als Fragen formuliert und durch eine Skala ergänzt werden, die von ›keine Kenntnisse/Erfahrungen damit‹, ›geringe Kenntnisse/Erfahrungen damit‹ bis hin zu ›große Kenntnisse/Erfahrungen damit‹ reicht« (NVR 2012).

Die Stellen- und Kompetenzbeschreibung ist das Instrument, das die Lehrkräfte verwenden, um die AMU-Ausbildungsziele zu definieren, die den entsprechenden Qualifikations- und Kompetenzanforderungen entsprechen und so die Grundlage für die Validierung von Lernergebnissen im AMU-Bereich bilden. Die Ausbildungsziele können den Stellen- und Qualifikationsprofilen oder dem Tool zur Selbstbewertung hinzugefügt oder in einem unabhängigen Profil beschrieben werden. Das Profil bildet so den Hintergrund für die Dokumentation der Qualifikationen und Kompetenzen, die in beruflichen Bildungsprogrammen für Erwachsene bewertet werden können. Das Kompetenzzertifikat oder das Programmzertifikat kann für den Eintritt in den Arbeitsmarkt in einer neuen Stelle oder möglicherweise einer besseren

Stelle genutzt werden. Das in der Berufsbildung für Erwachsene erworbene Zertifikat wird von Sozialpartnern und Arbeitgebern anerkannt.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Eines der Hauptargumente für die Einführung der Validierung von Lernergebnissen war die Steigerung der Motivation für Ausbildungs- und Kompetenzentwicklung, insbesondere bei Geringqualifizierten. Eine Bewertung der Validierung von Lernergebnissen im AMU-Bereich (Industriens uddannelser 2009) zeigt, dass über 50 Prozent der Personen, die eine Validierung von Lernergebnissen abgeschlossen haben, im Bildungssystem in der AMU weitermachen. Dieser Prozentsatz spricht dafür, dass die in den Validierungsaktivitäten verwendeten Verfahren und Methoden für die Zielgruppe relevant sind. Viele Fachleute, die sich mit der Validierung beschäftigen, konzentrieren sich weiterhin auf die Entwicklung von Methoden, mit denen sichergestellt werden kann, dass alle Kompetenzen des Einzelnen berücksichtigt werden. Es ist eine komplexe Angelegenheit, standardisierte Methoden zu entwickeln und gleichzeitig der Vielfalt der Kompetenzen, die der Einzelne hat, gerecht zu werden und diese in wirksamer Weise sichtbar zu machen.

5.1.4.3 Finanzierung

Die Validierung nonformaler und informeller Lernergebnisse wird finanziell durch das Bildungsministerium und das Ministerium für höhere Bildung und Wissenschaft unterstützt. Die öffentlichen Mittel decken die Bewertung in den Bildungseinrichtungen ab, jedoch nicht die Einholung von Informationen oder den Ermittlungsprozess durch die Dokumentation im Antrag des Einzelnen. Bildungsberatungsstellen, Unternehmen und der dritte Sektor liefern häufig Ermittlungen und Dokumentationen für eine formative und möglicherweise auch an der Laufbahnentwicklung orientierte Perspektive. Die

Kosten werden von den Einrichtungen getragen, für den Einzelnen ist dieses Verfahren kostenlos.

Es entstehen keine Kosten für den Teilnehmer für die Bewertung von Lese-, Schreib-, Rechtschreib-, Arithmetik- und Mathematikkenntnissen in der berufsvorbereitenden Erwachsenenbildung oder in Kursen innerhalb des Systems der beruflichen Bildung zur Bewertung von Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildungsprogramme für Erwachsene (GVU und AMU), für die Bewertung von Kompetenzen zur Zulassung zu allgemeinen Erwachsenenbildungsprogrammen oder für die Kompetenzbewertung in der allgemeinen Erwachsenenbildung zur Ausstellung eines Kompetenzzertifikats.

Innerhalb der AMU-Programme haben die Validierungsteilnehmer Anspruch auf eine staatlich finanzierte Weiterbildungsvergütung in fester Höhe, die sogenannte VEU-Beihilfe (VEU-godtgørelse), die 80 Prozent des höchsten Satzes der Arbeitslosenunterstützung entspricht. Da die meisten Teilnehmer in einem Beschäftigungsverhältnis stehen und während des Validierungszeitraums ihr volles Gehalt beziehen, wird diese Beihilfe in erster Linie an Arbeitgeber als Teillohnerstattung ausbezahlt. Wie bei der Ausbildung und Berufsbildung im Rahmen der AMU werden die Ausgaben für die Beihilfen durch die Ausbildungsbeitragsregelung der Arbeitgeber (Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, AUB) getragen, an die alle Unternehmen, unabhängig von der Beteiligung an den Aktivitäten der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, einen festen Beitrag zahlen, ebenso wie durch eine staatliche Finanzierung.

Das Taxameter-Finanzierungssystem der Mittelbereitstellung für Bildungs- und Ausbildungsprogramme bildet den grundlegenden Finanzierungsmechanismus in Dänemark, mit dem Anreize für das Angebot verschiedener Formen des lebenslangen Lernens und die Teilnahme daran effektiver gemacht werden sollen. Im Rahmen dieses Systems erhalten Bildungs- und Ausbildungsanbieter (auch private Anbieter) vom Staat eine an die Zahl der Vollzeitteilnehmer der Programme gekoppelte Zahlung pro Teilnehmer. Die an die Einrichtungen bezahlte Summe variiert gemäß der Art der Ausbildungsprogramme, in die eine Person eingeschrieben ist. Eine Aktivität wie die

individuelle Kompetenzbewertung in Verbindung mit einem bestimmten Aus- oder Weiterbildungsprogramm oder zur Vorbereitung eines persönlichen Ausbildungsplans auf der Grundlage der Bewertung und Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen, an der eine Person beteiligt ist, wird ebenfalls gemäß dem Taxametersystem finanziert.

Im Bereich der höheren Bildung fallen Nutzergebühren für die Kompetenzbewertung nur für Personen an, die eine höhere Bildungsqualifikation bis zur und einschließlich der oberen Sekundarstufe erworben haben. Die Taxametersätze werden jedes Jahr in dem vom Parlament angenommenen Ausgabengesetz festgelegt, das auf den geschätzten Kosten pro Teilnehmerabschluss in den verschiedenen Programmen basiert. Programme/Beihilfeprogramme für Einkommensverluste für Erwachsene während der Teilnahme an Bildung und Ausbildung basieren auf einem aus öffentlichen und privaten Quellen gemeinsam finanzierten System.

Die Einrichtungen kritisieren häufig die finanzielle Grundlage für die Arbeit der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen. Dies wird häufig als Grund dafür genannt, dass das Ausmaß der Aktivitäten gering ist. Darüber hinaus wird insbesondere hervorgehoben, dass keine Mittel für zusammenhängende Beratungsbemühungen vorhanden sind.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Validierung von Lernergebnissen ist für Geringqualifizierte kostenlos. Es ist notwendig, sich finanzielle Umstände vor der Validierung oder nach der Bewertung für den Einzelnen bewusst zu machen. Wirtschaftliche Hindernisse können die Weiterbildung nach der Bewertung verhindern. Wenn die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen für Geringqualifizierte attraktiv sein soll, muss die Gesellschaft eine nachhaltigere Situation für den Einzelnen im Hinblick auf das lebenslange Lernen und die Laufbahnentwicklung schaffen.

5.1.4.4 Institutionalisierung

Das Bildungsministerium und das Ministerium für Wissenschaft, Innovation und höhere Bildung sind verantwortlich für den gesetzlichen Rahmen der Bewertung von Lernergebnissen und für die Einleitung nationaler Initiativen zur Umsetzung der Gesetzgebung. Die Ministerien haben Politikrichtlinien entwickelt und Projekte finanziert, die Instrumente, Methoden und Verfahren zur beruflichen Entwicklung untersuchen. Die Anbieter beruflicher Bildung sind verantwortlich für die Beratung und Orientierung sowie für die Bewertung und Genehmigung der Validierung innerhalb ihrer Bildungs- und Ausbildungsprogramme. Die Anbieter beruflicher Bildung tragen auch die Verantwortung für Qualitätssicherung, Überprüfung und Evaluation. Die Umsetzung der Gesetzgebung ist in hohem Maße dezentralisiert. Andere Akteure handeln als Beratungsstellen, zum Beispiel die Arbeitsämter, Gewerkschaften, die Arbeitslosenkassen und der dritte Sektor.

Bildungs- und Ausbildungsanbieter: Gemäß Gesetz Nr. 556 (2007) ist jeder Anbieter beruflicher Bildung für Erwachsene zuständig für die Validierung von Lernergebnissen. Die Einrichtungen können Lernergebnisse in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung für folgende Zwecke bewerten und anerkennen:

- Zugang zu formaler Bildung, das heißt Nutzung nonformaler und informeller Erfahrungen für die Erfüllung von Zulassungsvoraussetzungen
- Entwicklung eines individuell zugeschnittenen Bildungsgangs oder Anrechnung für bestimmte Kurse
- Verleihung eines Kompetenzzertifikats, wenn der Teilnehmer die Anforderungen eines Ausbildungsprogramms teilweise erfüllt
- Verleihung eines Programmzertifikats, wenn die Kompetenzen des Teilnehmers den Kompetenzen entsprechen, die durch den Abschluss eines gesamten Ausbildungsprogramms erlangt werden – die Zertifikate haben denselben Wert wie Zertifikate aus der formalen Bildung

Die Berufsbildungseinrichtungen, die AMU anbieten, und die Erwachsenenbildungszentren (VUC) sind an 13 lokale Erwachsenen- und Weiterbildungszentren, die VEU-Zentren, angegliedert. Die 13 VEU-Zentren wurden 2010 gegründet, um einen einheitlichen Zugang zur allgemeinen Erwachsenenbildung und zur beruflichen Erwachsenenbildung zu schaffen, mit stärkerem Fokus auf Qualität und Effektivität. Die VEU-Zentren sind auch zuständig für die Förderung von Validierungsverfahren und die Verbesserung der Qualität der Programme der beteiligten Anbieter beruflicher Bildung. Eine Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Akteuren, von der Politik- bis hin zur Praxisebene ermöglicht die Integration von Top-down- und Bottom-up-Strategie.

Alle aktiven Akteure haben den Wunsch, dass die Validierung von Lernergebnissen weitere Fortschritte macht. Sie stimmen darin überein, dass die Zusammenarbeit zwischen den Hauptakteuren wichtig für die Erzielung von Fortschritten ist. Das National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning (NVR) leistet zusammen mit Forschern einen Beitrag zur Sammlung, Produktion und Verbreitung von Informationen und zur Dokumentation des bestehenden Wissens zur Validierung von Lernergebnissen.

Qualitätssicherung

In einem nationalen Aktionsplan (siehe weiter unten) ist die Qualität eine der Initiativen, die übergreifend für alle relevanten Erwachsenenbildungsbereiche gilt, mit besonderem Schwerpunkt auf der Entwicklung eines Verhaltenskodex für die Validierung von Kompetenzen. 2012 beschloss der Ausschuss im Bildungsministerium mit Mitgliedern aller wichtigen Akteure, nicht die Entwicklung eines Verhaltenskodex, sondern die Erstellung einer Broschüre mit Beispielen für eine gute Praxis in allen Bildungsbereichen zu empfehlen. Der Ausschuss war der Meinung, dass ein größerer Bedarf an der Entwicklung anschaulicher Tools zur Unterstützung bewährter Verfahren bestand. Das National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning ver-

öffentlichte die Broschüre »Validation of prior learning – how we do it« (Validierung von früher erworbenen Kenntnissen – unsere Methode) (NVR 2012). Diese enthält Beispiele für bewährte Verfahren bei der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen in Bildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz und laut den Geschichten einzelner Personen.

Insgesamt drei Faktoren sind bei der Qualitätssicherung zu berücksichtigen:

- Sicherstellung der organisatorischen Qualität durch:
  - einen ganzheitlichen Ansatz für die Arbeit der Einrichtungen mit der Validierung von Lernergebnissen
  - Bewertungszyklen, Feedback und Verbesserungsinitiativen auf allen Ebenen
- Sicherstellung der Bewertungsqualität durch:
  - eindeutige Kriterien
  - begründete Entscheidungen zur Methodik
  - Schaffung einer Bewertungs- und Dokumentationspraxis
- Sicherstellung der Prozessqualität durch:
  - eindeutige Zuständigkeits- und Rollenverteilung (wer macht was, wann und für wen?)
  - Präsentationen und Informationen (Websites, Broschüren, E-Mails/Briefe usw.)
  - professionelle Archivierung und Dokumentenverwaltung

Dänemark war auch an der Entwicklung eines Qualitätsmodells für die Validierung von informellem und nonformalem Lernen in den nordischen Ländern beteiligt (Grunnet und Dahler 2013). Das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung (www.nordvux.net) ermittelte, dass die Qualität ein zentraler Aspekt im Hinblick auf Herausforderungen bei der Arbeit mit der Validierung von Lernergebnissen ist. Experten aus fünf nordischen Ländern – Island, Norwegen, Schweden, Finnland und Dänemark – arbeiteten im Rahmen eines Nordplus-Projekts (das vom National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning, NVR, durchgeführt wurde) mit dem Ziel zusammen, ein gemeinsames Modell für Qualitätssicherung zu entwickeln.

Abbildung 5: Ein nordisches Modell zur Qualitätsarbeit bei der Validierung – ein Qualitätssicherungsmodell



Quelle: Grunnert und Dahler 2013

Das Qualitätsmodell wurde in erster Linie zur Verwendung in Bildungseinrichtungen entwickelt. Die acht Qualitätsfaktoren, aus denen das Qualitätsmodell besteht, beziehen sich auf die Schritte, die in einer Bildungseinrichtung geleistet werden können. Gesetzgebung, Finanzierung und Anforderungen der nationalen Rechtsordnung sind natürlich Schlüsselfaktoren für die Qualität der Validierung. Das Qualitätsmodell kann möglicherweise dazu beitragen, auf unerwünschte Bedingungen dieser Art hinzuweisen, muss jedoch diese als Vorbedingungen für den Rahmen akzeptieren.

Wie oben ausgeführt, muss jede einzelne Bildungseinrichtung ein eigenes System für die Qualitätssicherung aufbauen. Mit den Entwicklungsverträgen zwischen den örtlichen Erwachsenen- und Weiterbildungszentren (VEU-Zentren) und dem Bildungsministerium wird die Absicht verfolgt, dass die VEU-Zentren zur Entwicklung allgemeiner Verfahren und Qualitätsstandards der beteiligten Einrichtungen unterstützend beitragen.

Damit der Einzelne im Mittelpunkt des Prozesses steht, ist die Entwicklung eines echten Qualitätssicherungsansatzes für Prozesse der Validierung von Lernergebnissen notwendig. Die Qualitätsarbeit muss daher sicherstellen, dass der Einzelne als Hauptnutzer der Validierung von Lernergebnissen berücksichtigt wird. Die Bildungseinrichtungen sind laut Gesetz zum Aufbau einer Qualitätssicherung verpflichtet. Einige Einrichtungen verfügen über ein System, andere dagegen nicht. Ein allgemeinerer Ansatz kann helfen sicherzustellen, dass die Validierung von Lernergebnissen für Geringqualifizierte relevant wird und von diesen akzeptiert wird.

5.1.4.5 Supportstrukturen

Das Bildungsministerium und das Ministerium für höhere Bildung und Wissenschaft stellen umfassende Informationen über die Validierung von Lernergebnissen auf ihren Websites bereit. Die Bildungseinrichtungen, welche die Validierung von Lernergebnissen anbieten, sind ebenfalls verpflichtet, Informationen auf ihren Websites bereitzustellen. Beratungsstellen, das heißt Arbeitsagenturen und Bildungsberatungszentren, und die Sozialpartner bieten Informationen zur Validierung von früher erworbenen Kenntnissen an.

Obwohl Bildungseinrichtungen verpflichtet sind, die Öffentlichkeit über die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen zu informieren, ist der Informationsstand über die bestehenden Verfahren in Dänemark immer noch unzureichend und viele Personen sind sich nicht der Möglichkeiten bewusst, die für sie verfügbar sind.

Im Herbst 2012 startete das dänische Bildungsministerium eine Informationskampagne, um das Bewusstsein für die Validierung von Lernergebnissen zu erhöhen und deren Nutzung zu fördern. Die Kampagne wurde von den Erwachsenen- und Weiterbildungszentren (VEU-Zentren) auf lokaler Ebene durchgeführt. Die Grundlage für

die Kampagne war eine Empfehlung aus einem Bericht des Ausschusses für die Validierung von Lernergebnissen (November 2011). Sowohl Online- als auch Offlineplattformen wurden zur Vermittlung der Botschaften der Kampagne genutzt. Der Nutzung verschiedener Onlineplattformen lag die Idee zugrunde, die Sichtbarkeit der Kampagne zu erhöhen und den Datenverkehr auf den Websites der VEU-Zentren zu generieren. Die Kampagne hatte eine positive Wirkung und sorgte für eine viel größere Beachtung der Validierung von Lernergebnissen. Dennoch sind der Evaluation zufolge Informationskampagnen nicht die beste Möglichkeit, um die Sensibilisierung von Bürgern und potenziellen Nutzern zu erhöhen.

Ein e-Beratungsportal liefert allgemeine Informationen über früher erworbene Kenntnisse (www.ug.dk). Die Beratungseinrichtungen stellen allgemeine Informationen bereit, unterstützen die Ermittlung und Dokumentation im Hinblick auf den Validierungsprozess und beraten den Einzelnen zu Weiterbildungs- und Karrieremöglichkeiten. Eine Beratung in Form von Einzel- und Gruppenunterstützung im Hinblick auf spezielle Validierungsprogramme wird von den Bildungseinrichtungen und den VEU-Zentren angeboten. Auch Arbeitsagenturen und Gewerkschaften bieten Beratung an, ebenso wie Anbieter nicht formaler Erwachsenenbildung. Allerdings wird die Beratung zwischen diesen verschiedenen Stellen momentan nicht koordiniert. Der Onlineberatungsdienst eVejledning bietet ebenfalls Informationen und Beratung zur Validierung von Lernergebnissen an.

Die VEU-Zentren konzentrieren sich auch seit vielen Jahren auf die Qualifizierung ihrer Berater bei der Orientierung und Beratung zu den Validierungsprogrammen, die mit der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung verbunden sind. Darüber hinaus wurden 2012 über den transversalen Entwicklungspool (TUP) zehn Projekte initiiert, mit dem Zweck, die Nutzung individueller Kompetenzbewertungen in den Validierungsprogrammen im AMU-Bereich zu stärken. Ein Haupt- beziehungsweise Teilschwerpunkt einiger der Projekte ist die Qualifizierung von Beratern in Bezug auf die Validierung.

Für Arbeitslose und Erwerbstätige werden Unterstützungsstrukturen zur Information und Beratung entwickelt. Die zentralen Akteure im Bereich von Bildung und Beratung sind sich der Bedeutung der Zusammenarbeit zur Schaffung eines kohärenten Validierungsprozesses für den Einzelnen sehr deutlich bewusst. Sowohl Entwicklungsprojekte als auch Evaluation sind notwendig, um eine systematischere Unterstützungsstruktur einschließlich Orientierung und Beratung für Erwachsene aufzubauen.

5.1.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

In den Jahren 2010 und 2011 führte das Bildungsministerium eine Evaluation des Gesetzes Nr. 556 durch und erstellte einen Bericht zur Validierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung in Dänemark. Der Statusbericht zum Gesetz Nr. 556 vom 6. Juni 2007 (EVA 2010) ist die umfassendste Abbildung von Aktivitäten der Validierung von Lernergebnissen im Bereich der Erwachsenenbildung.

Der Bericht kommt zu dem Schluss, dass die Validierung von Lernergebnissen weiterhin ein politisches Projekt mit breiter Basis ist, das von den relevanten Akteuren und den Sozialpartnern unterstützt wird. Die Validierung wird als sehr wichtiges Instrument angesehen, das zur Förderung der Beteiligung von Erwachsenen an der Erwachsenen- und Weiterbildung beiträgt und deren Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbessert.

Es besteht ein Potenzial für Entwicklung und Verbesserung, insbesondere in Bezug auf Informationen zur Validierung, bei der Vereinfachung der Praxis, der Standardisierung und Qualitätssicherung.

2010 rief das Bildungsministerium einen nationalen Aktionsplan mit vier Initiativen ins Leben, die sich quer über alle relevanten Bil-

dungsbereiche erstrecken. Die allgemeinen Themen sind (Bildungsministerium 2011):

1. Gestaltung der Orientierung und Beratung der Akteure vor der Validierung (Einführungsphase)
2. Untersuchung der Möglichkeiten zur Validierung im Bildungssystem, um eine breitere Perspektive zu erreichen, zum Beispiel eine beschäftigungs- und stellenbezogene Perspektive
3. Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf der Entwicklung eines Verhaltenskodex für die Validierung (später wurde stattdessen die Erstellung einer Broschüre mit Beispielen für eine gute Praxis in allen Bildungsbereichen empfohlen)
4. Eine lokale Orientierungs- und Informationskampagne zur Unterstützung einer breiteren Umsetzung der Validierung in allen Bildungsbereichen

Die Regierung lancierte im Februar 2013 einen ehrgeizigen Wachstumsplan in Dänemark, der unter anderem die Optimierung der öffentlichen Erwachsenenbildung und -weiterbildung und eine Reform der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorsah.

Im September 2013 legte die dänische Regierung einen Vorschlag für eine Reform der beruflichen Aus- und Weiterbildung vor. Die Reform zielt darauf ab, die beruflichen Kompetenzen zu steigern, die Abbrecherquoten zu verringern und die berufliche Aus- und Weiterbildung attraktiver zu machen. Darüber hinaus enthält der Vorschlag einen Gesamtplan, mit dem sichergestellt werden soll, dass der Weg vom ungelernten Arbeitnehmer hin zur qualifizierten Fachkraft durch die berufliche Bildung für Erwachsene transparenter und zielorientierter wird. Auch müssen die Ausbildung und die Erfahrungen, die der Erwachsene bereits hat, als Ausgangspunkt genommen werden. Das neue Gesetz zur Berufsbildung tritt im August 2015 in Kraft (weitere Informationen unter: eng.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20Vocational%20Education%20and%2).

Die Reform umfasst die Berufsbildung für Erwachsene im Alter von über 25 Jahren (Berufsbildung für Erwachsene - EUV). Die EUV

beginnt mit einer Bewertung der Lernergebnisse. Auf der Grundlage dieser Bewertung wird ein spezifischer Ausbildungsplan in Verbindung mit dem vorher geplanten EUV-Kurs festgelegt. Die Grundausbildung für Erwachsene (GVU) wird durch die EUV ersetzt.

Die Bewertung von Lernergebnissen soll ein Ziel (standardisiert) und einen individuellen Bereich umfassen. Als Teil der Schaffung der EUV beschreiben die Arbeitsmarktparteien (die Berufsverbände) die bereits vorhandene Ausbildung, AMU-Kurse und Arbeitserfahrungen, die in der Berufsbildung für Erwachsene angerechnet werden können. Auf diese Weise wird die Grundlage für den objektiven Teil der Bewertung von Lernergebnissen für die Bildungseinrichtungen klarer und für die Teilnehmer wird transparenter, welche einzelnen Punkte sie sich für ihre vorausgehenden Erfahrungen anrechnen lassen können. Die individuelle Anrechnung bietet eine Chance, die Ausbildungszeit auf der Grundlage der spezifischen Bewertung der Kompetenzen des Einzelnen weiter zu verkürzen (Bildungsministerium 2013a). Das Angebot muss attraktiv sein, sich an Erwachsene richten und zu Zertifikaten führen, die denen gleichwertig sind, die Jugendliche erwerben. Eine Berufsbildung für Erwachsene mit Arbeitserfahrung weist einen deutlich komprimierteren Bildungsprozess im Vergleich zu dem entsprechenden Prozess für Jugendliche auf. Dies ist der Tatsache zuzuschreiben, dass Erwachsene auf Bildung und Erfahrung aufbauen können und häufig reifer und zielgerichteter sind.

Nationaler Qualifikationsrahmen

In Dänemark ist ein umfassender nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) vorhanden, der alle Typen und Bildungsniveaus von verliehenen Qualifikationen umfasst und für den die Qualitätssicherung durch die staatlichen Behörden erfolgt. Der Vorschlag für einen acht Niveaustufen umfassenden Rahmen wurde 2009 angenommen. Im

Mai 2011 erfolgte eine Zuordnung des NQR zum EQR. Es wird erwartet, dass der NQR von wesentlicher Bedeutung für die Validierung von Lernergebnissen sein wird. Dies ist der Tatsache zuzuschreiben, dass ein Überblick über die Bildungsangebote, der Transparenz liefert und diese einordnet, auch die Transparenz bei der Validierung von Lernergebnissen unterstützen kann. In der Hochschulbildung wird der Qualifikationsrahmen als Referenz zur Bestimmung der Kriterien für die Bewertung von Lernergebnissen eingesetzt. Im übrigen Bildungssystem besteht jedoch bisher keine solche Verbindung. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass dieser Qualifikationsrahmen auf Qualifikationen beruht, die als Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert sind, während es bei der Bewertung von Lernergebnissen darum geht, die Kompetenzen Einzelner zu bewerten.

5.1.6 Zusammenfassung und Perspektiven

Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine bessere Interaktion zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen ausgezeichnete Aussichten für den Einzelnen, die Unternehmen und die Gesellschaft im Allgemeinen im Hinblick auf die Nutzung der Validierung nonformaler und informeller Lernergebnisse bietet (Bildungsministerium 2004).

- Für den Einzelnen ist es motivierend, wenn der Schwerpunkt darauf gelegt wird, was der Einzelne kann.
- Die Kompetenzen des Einzelnen werden dadurch sichtbarer gemacht und dies trägt dazu bei, dass jeder – und vielleicht insbesondere praktisch orientierte Menschen – die Chance bekommt, sein Potenzial in wesentlich größerem Umfang zu nutzen.
- Für Arbeitslose und Flüchtlinge/Einwanderer kann dies bessere Chancen für den Einstieg in das Bildungssystem und für die Qualifizierung zum Eintritt in den Arbeitsmarkt bringen.
- Eine zielgerichtetere Nachfrage nach und Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten wird unterstützt.

- Finanzielle Ressourcen werden besser genutzt, wenn eine unnötige Ausbildung vermieden wird und die Teilnehmer das Bildungssystem schneller durchlaufen.
- Dies trägt dazu bei, das allgemeine Bildungsniveau in unserer Gesellschaft anzuheben.

Die Herausforderungen einer Stärkung der Nutzung der Validierung von Lernergebnissen in Dänemark lassen sich in den folgenden zentralen Punkten zusammenfassen:

- Hervorhebung der Ziele und Absichten bei der Arbeit mit früher erworbenen Kompetenzen, damit die Aufgabe in allen Phasen des Validierungsprozesses im Einklang mit dem Gesamtprozess der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen gesehen wird.
- Unterscheidung der Nutzung des Begriffs der früher erworbenen Kenntnisse im weiteren Sinne: »alles, was man tun kann« (formativer Ansatz) und in der engeren Bedeutung: »was man gemäß den Ausbildungsstandards tun kann« (summativer Ansatz).
- Stärkung der Sensibilisierung dafür, wie die Bildungs- und die Arbeitsplatz- oder Beschäftigungsperspektive zusammenwirken können, damit früher erworbene Kompetenzen in einer ganzheitlichen Perspektive gesehen werden.
- Erarbeitung einer klaren Aufteilung der Verantwortung zwischen den verschiedenen Akteuren, damit es beispielsweise möglich ist, den Einzelnen in einem Prozess zu unterstützen, der in einer Arbeitsagentur oder in einem Unternehmen beginnt und dann weiter zu den Bildungseinrichtungen der VEU-Zentren führt.
- Häufig werden von den einzelnen Akteuren unterschiedliche Methoden der Dokumentation verwendet und der Einzelne muss möglicherweise den Prozess der Lernergebnisse und der Ausbildungsplanung ganz neu beginnen. Die Frage ist, wie ein zusammenhängender Prozess gestärkt werden kann: teilweise durch Methoden, die einander ergänzen, und möglicherweise in einem weiteren Sinne durch Verwendung anderer Methoden.

Berufsschulen sprechen über Finanz- und Ressourcenprobleme bei der Umsetzung der Validierung; sie sprechen auch über didaktische Herausforderungen, wenn Personen kürzere Kurse angeboten werden, die an reguläre Kurse angepasst sind. Schließlich ist man im Berufsbildungssektor auch nach zehn Jahren Erfahrung mit der GVU der Meinung, dass die Bewertung von Kompetenzen schwierig ist, die nicht in einem schulischen Rahmen erworben wurden. Im Allgemeinen ist die Validierung Teil eines Paradigmenwechsels von der Bildung hin zum Lernen. Für Akteure und Einzelne stellt sie eine Herausforderung dar, umzudenken und einen neuen Ansatz für die Lern- und Kompetenzentwicklung zu entwickeln.

Geringqualifizierte sind eine der Hauptzielgruppen für die Validierung von Lernergebnissen. Erwachsene (einschließlich Geringqualifizierte) haben das Recht, Bildungseinrichtungen um die Bewertung ihrer früher erworbenen Kenntnisse zu bitten, um eine Anerkennung ihrer Kompetenzen im System der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erhalten. Möglicherweise stellt es ein Problem dar, dass Lernende nicht ausreichend über ihr Recht informiert sind, ihre nonformal und informell erworbenen Lernergebnisse validieren zu lassen. Über die Möglichkeit der Validierung zu informieren, ist eine stetige Herausforderung.

In Dänemark ist es ein politischer Standpunkt, dass die Validierung von Lernergebnissen mit besonderem Schwerpunkt auf Geringqualifizierte eine wichtige Rolle für Beschäftigungsmöglichkeiten, für die Beschäftigungsfähigkeit und für die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt spielt. Aus politischer Sicht ergeben sich insbesondere für diese Gruppe potenzielle Beschäftigungsmöglichkeiten und Vorteile bei der Beschäftigungsfähigkeit.

Die Verwendung der Validierung durch Bildungseinrichtungen und andere Akteure ist sehr vielfältig im Hinblick auf den Anteil und das Ausmaß dessen, wie die Praktiken organisatorisch und in die Entwicklung von Verfahren und Methoden integriert sind. Verbesserungen auf institutioneller Ebene sind im Allgemeinen zu erwarten und können eine stärkere Nutzung durch Geringqualifizierte eröffnen.

Unser Wissen über die Wirkungen der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen basiert in erster Linie auf den Ergebnissen von Entwicklungsprojekten und Fallstudien. Wir wissen aus diesen Projekten und Fallstudien, dass die Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Anerkennung von realen Kompetenzen Fähigkeiten sichtbar macht, eine höhere Motivation für Weiterbildung bewirkt und maßgebend für die Beschäftigungs- und Kompetenzentwicklung insbesondere für Geringqualifizierte ist.

5.1.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33), Mutter von zwei Kindern (14 und 9 Jahre alt), hat nach neun Jahren Schule den Abschluss der Folkeskolen, aber keine Ausbildung, da sie immer die Kinder betreute.

Sie hat immer als Aushilfskraft gearbeitet (u. a. als Putzkraft in Zeitarbeit in verschiedenen Arztpraxen und als Aushilfskraft in einem Pflegeheim). Hierfür bekam sie Einführungen am Arbeitsplatz, hat aber keine anerkannte berufliche Qualifikation.

Kira wohnt in einer ländlichen Gemeinde im nördlichen Teil auf dem Festland. Die nächste größere Stadt (85.000 Einwohner) ist circa eine Stunde mit öffentlichen Verkehrsmitteln entfernt. Das Bildungsangebot in der Umgebung ist gering.

Sie hätte früher gerne eine Ausbildung gemacht; das ließ sich aber zeitlich nicht mit der Kinderbetreuung in Einklang bringen (auch wegen der langen Arbeits- und Fahrzeiten).

Rechtliche Grundlagen

Kira hat die Möglichkeit, ihre Kompetenzen validieren zu lassen, damit sie mit einer Ausbildung beginnen kann.

Sie kann eine individuelle Kompetenzbewertung (IKV) in der Berufsbildung für Erwachsene (AMU) beantragen. Kira kann ihre Fertigkeiten gemäß speziellen Ausbildungsbestimmungen bewerten lassen und muss sich selbst an der Bewertung ihrer Kompetenzen beteiligen. Abhängig von der Bewertung hat sie Anspruch auf ein Kompetenzzertifikat und/oder ein Ausbildungszertifikat der Berufsbildung für Erwachsene sowie auf einen individuellen Ausbildungsplan.



Verfahren

Kira holt Rat beim Arbeitsamt ein, wo sie ihr Bestreben nach ihrer Weiterbildung in einem Beratungsgespräch darlegen kann. Sie spricht auch mit einem Berater ihrer Arbeitslosenkasse, um herauszufinden, welche Weiterbildung sie möchte und welche Rechte sie hat.

Anschließend holt sie Rat bei einem Berufsbildungszentrum für Erwachsene (AMU) ein, wo sie ein Gespräch mit einem Berater führt. Während dieses Gesprächs wird sie über ihre Optionen informiert und sie bekommt einen Kurs angeboten, der ihr helfen soll, ihre Position zu klären. In dem Kurs werden zunächst ihr Hintergrund und alle früheren Lernleistungen dargelegt, die sie aus Ausbildungs-, Arbeits- und Freizeitaktivitäten hat. In Verbindung damit verwendet sie ihren Kompetenzordner (Min kompetence mappe; www.minkompetencemappe.dk) und den Lebenslauf, den sie zuvor beim Arbeitsamt erstellt hat. Damit hat sie ihre beruflichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen umrissen. Kira wird ein personalisierter Berufs- und Ausbildungsplan im Rahmen eines Moduls der beruflichen Erwachsenenbildung angeboten, mit dem Ziel, ihr Bestreben nach Weiterbildung abzuklären.

Anschließend erfolgt ein weiteres Gespräch, in dem der Berater ein klares Bild davon gewinnt, welche Fächer bewertet werden müssen. Die individuelle Kompetenzbewertung wird mit einer Lehrkraft aus den relevanten Fächern fortgesetzt. Bei der Bewertung werden verschiedene Materialien und Methoden verwendet. Kira macht ei-

nen Test, bei dem sie eine Reihe von Fragen beantworten muss, und sie führt einen praktischen Test durch, damit die Lehrkraft sehen kann, wozu sie in der Praxis in der Lage ist. Der Berater geht dann die Ergebnisse mit Kira durch.

Der Berater sagt Kira, dass sie ein Kompetenzzertifikat für drei Fächer bekommen kann. Gleichzeitig wird ein Ausbildungsplan für Kira ausgearbeitet.



Finanzierung

Die individuelle Kompetenzberatung in der beruflichen Erwachsenenbildung ist für Kira kostenlos, da sie seit vier Monaten arbeitslos ist. Sie hat auch Anspruch auf sechs Wochen Weiterbildung ihrer Wahl.



Support

Kira kann Informationen zu ihren Möglichkeiten für eine individuelle Kompetenzberatung an mehreren Stellen einholen. Das Arbeitsamt kann Kira beraten oder sie kann eine Beratung bei einem Erwachsenen- und Weiterbildungszentrum (VEU-Zentrum) zu der Ausbildung/Bildungseinrichtung in Anspruch nehmen, an der sie Interesse hat. In mehreren Bildungseinrichtungen wurden offene Beratungsgespräche mit festen Öffnungszeiten und in enger Zusammenarbeit mit den örtlichen Arbeitsämtern eingerichtet. Darüber hinaus kann ihre Arbeitslosenkasse sie durch den Prozess führen.

Bastian

Bastian (29) wohnt in einer Kleinstadt auf der Insel Fünen. Er hat zwölf Jahre die Schule besucht und diese mit dem Studentereksamen abgeschlossen, was dem deutschen Abitur gleichzusetzen ist. Anschließend hat er eine Ausbildung zum Krankenpfleger begonnen, die er aber nach einem Jahr abgebrochen hat.

Bastian hat nach dem Abbruch der Ausbildung als Quereinsteiger im IT-Bereich den Berufseinstieg geschafft. Er hat drei Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen gesammelt. Er war dort für das Netzwerkmanagement und die Koordination von IT-Services zuständig.

Stellenabbau und das Outsourcing von IT-Dienstleistungen haben dazu geführt, dass Bastian zunächst von einem externen Dienstleister in ein befristetes Beschäftigungsverhältnis für zwölf Monate übernommen wurde, nach Ende dieses Vertrags aber keine Weiterbeschäftigung mehr erhalten hat und nun seit fünf Monaten arbeitslos ist.

In seinen knapp vier Jahren Berufstätigkeit hat Bastian Kompetenzen und Erfahrungen in der Leitung eines kleinen Teams und dem Management von Netzwerkservices erworben. Abgesehen von seinem Arbeitszeugnis hat er allerdings keinerlei formale Nachweise zu diesen Kompetenzen.

Rechtliche Grundlagen

Bastian hat zwei Möglichkeiten, seine früher erworbenen Kenntnisse anerkennen zu lassen, damit er seine Ausbildung abschließen kann.

Er kann eine Grundausbildung für Erwachsene (GVU) beantragen, eine berufliche Bildung für Erwachsene im Alter von über 25 Jahren. Die Grundausbildung für Erwachsene beginnt mit den bereits bestehenden Erfahrungen und Qualifikationen des einzelnen Teilnehmers, die möglichst optimal genutzt werden sollen. Der Teilnehmer kann auch eine Ausbildung auf dem für ihn am besten geeigneten Niveau gemäß seinen bestehenden Qualifikationen beginnen. Darüber hinaus kann er sich um einen Studiengang in der Erwachsenenbildung (Akademieausbildung) oder um ein Diplomprogramm im IT-Bereich bewerben. Durch eine Bewertung seiner früher erworbenen Kenntnisse kann er diese formal validieren lassen. Dies findet gemäß den aktuellen Ausbildungsbestimmungen immer statt. Für eine Bewertung seiner früher erworbenen Kenntnisse gibt es die nachfolgenden drei Optionen:

- Zulassungszertifikat: Die früher erworbenen Kenntnisse können in Verbindung mit der Zulassung zu einem Studiengang in der Erwachsenenbildung oder einem Diplomprogramm bewertet werden, für das die offiziellen Anforderungen nicht erfüllt werden.
- Kompetenzzertifikat: Die Fertigkeiten können gemäß den Zielen bestimmter Teile der Ausbildung bewertet werden, beispielsweise einem bestimmten Modul.
- Programmzertifikat: Die Kompetenzen können gemäß den Zielen eines vollständigen Ausbildungsgangs bewertet werden.

Bastian entscheidet sich für eine Grundausbildung für Erwachsene (GVU).



Verfahren

Bastian hat bereits zuvor von der Grundausbildung für Erwachsene gehört und ist interessiert daran, wie man in kurzer Zeit Kompetenzen entwickeln kann. Aus diesem Grund hat er eine individuelle Kompetenzbewertung beantragt, um die Kompetenzen, über die er bereits verfügt, anerkennen zu lassen, aber auch, damit er herausfinden kann, wie er sich für eine höhere Qualifikation beruflich entwickeln muss.

Bastian kommt zusammen mit fünf anderen Personen zur individuellen Kompetenzbewertung in ein Technikkolleg. Alle werden im Hinblick auf den Ausbildungsgang eines IT-Supporters bewertet.

Nach einer kurzen Vorstellung der individuellen Kompetenzbewertung und des Ablaufs des Tages werden die Teilnehmer gebeten, eine Selbstbewertung ihrer früher erworbenen Kenntnisse im beruflichen Umfeld durchzuführen. Diese wird elektronisch durchgeführt und dauert einige Stunden. Für jede Frage gibt es zwei mögliche Antworten: Ja oder Nein. Die Fragen sind entsprechend den Zielen der Ausbildung gruppiert.

Nach Beantwortung der Fragen generiert das elektronische Programm ein Antwortprofil, das zeigt, für welche Ausbildungsziele Bastian seiner Meinung nach qualifiziert ist. Dieses Profil liefert die Grundlage für das nachfolgende Gespräch.

Das Gespräch findet in einem kleinen Unterrichtsraum statt, in dem ein kleiner Tisch in einer Ecke steht. Die Fachlehrkraft beginnt mit der Frage, wie die Selbstbewertung lief und ob es schwierig war, eine richtige Selbstbewertung durchzuführen. Anschließend wird Bastian gefragt, ob er sich selbst in der Person wiedererkennt, deren Profil in dem Test ermittelt wurde, und ob dies zu seinen Erfahrungen und Kenntnissen passt, die er in seiner Arbeit und seinen Kursen erworben hat. Bastian weiß nicht genau, ob er sich in der Person wiedererkennt, deren Profil in dem Test ermittelt wurde. Daher überprüft die Fachlehrkraft einige der Fragen, die Bastian mit Nein beantwortet hat. Dabei soll festgestellt werden, ob Bastian die Frage falsch verstanden hat oder ob er nur denkt, dass er zu weniger fähig ist, als das tatsächlich der Fall ist. Das Gespräch hat Auswirkungen auf das Bild, das Bastian von sich selbst hat. Er war bescheidener, als er hätte sein sollen, und er stellt fest, dass er mehrere der Zusatzfragen der Fachlehrkraft beantworten kann. Das Gespräch zeigt ihm daher, dass er tatsächlich mehr weiß, als er zuerst dachte.

Nach dem Gespräch muss Bastian eine dem wirklichen Leben entnommene praktische Aufgabe bearbeiten, nämlich ein IT-System für einen Arbeitsplatz aufbauen. Die Aufgabe zeigt Bastians Fähigkeiten in den Bereichen, in denen er im Rahmen der Selbstbewertung angab, Kenntnisse zu haben.

Er wird in einen offenen Raum gesetzt, in dem Unterricht in Kleingruppen und Einzelunterricht stattfindet. Er bekommt seinen eigenen Arbeitsplatz mit IT-Ausrüstung. Die anderen Teilnehmer der individuellen Kompetenzbewertung bekommen einen ähnlichen Arbeitsplatz zugewiesen. Die fünf Teilnehmer können miteinander reden und sich in dem Raum und bei der Aufgabe gegenseitig unterstützen.

Die Fachlehrkraft kommt regelmäßig zu Bastian, um zu beobachten, wie er mit der Aufgabe vorankommt, aber auch, um Fragen zu den Methoden von Bastian zu stellen. Manchmal bringt dies Bastian dazu, noch einmal zu überdenken, was er tut, oder sich an Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erinnern, deren Nützlichkeit für diese Aufgabe ihm nicht klar war.

Jeden Morgen treffen sich die Teilnehmer der individuellen Kompetenzbewertung mit der Fachlehrkraft. Sie sprechen über ihre Erfahrungen vom Vortag und ihren Plan für den kommenden Tag. Jeder Teilnehmer legt seine eigenen Ziele fest und auf diese Weise erstellen die Teilnehmer einen Plan für ihre eigene Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen. Das Gruppengespräch kann dazu führen, dass die Teilnehmer einander gegenseitig bei ihrer laufenden Arbeit Anregungen geben. Die Fachlehrkraft ist erfreut darüber, denn genau dies geschieht auch während der Ausbildung und im Arbeitsleben. Darüber hinaus sieht sie, wie Bastian sich während des Arbeitsvorgangs selbst etwas beibringt oder sich an früheres, vergessenes Wissen erinnert. Dies führt dazu, dass das Ergebnis der abschließenden Bewertung besser ist als nach der Selbstbewertung und dem ersten Gespräch.

Am letzten Tag beendet Bastian seine konkrete Aufgabe und hat dann ein abschließendes Einzelgespräch. Die Fachlehrkraft spricht mit Bastian darüber, wie er die Aufgabe fand, und fragt danach, was schwierig und was einfach war. Im Gespräch wird auch noch einmal die Selbstbewertung angesprochen und die beiden diskutieren darüber, wie das Selbstbewertungsprofil von Bastian aussehen würde, wenn er dieses noch einmal erstellte.

Die Fachlehrkraft übergibt dann an Bastian die endgültige Bewertung seiner Ausbildungsziele. Bastian kann ziemlich viele Ziele validieren lassen. Die übrigen Ziele sind in einen Ausbildungsplan für seine Grundausbildung für Erwachsene integriert.

Der gesamte Prozess der individuellen Kompetenzbewertung dauerte eine Woche. Am ersten Tag fanden die Selbstbewertung und das erste Gespräch statt. Die folgenden dreieinhalb Tage waren der praktischen Aufgabe gewidmet, zu der die Besprechung am Morgen, laufende Gespräche und Beobachtungen der Fachlehrkraft bei der praktischen Ausführung der Aufgabe gehörten. Der Schwerpunkt des letzten Tages war das Abschlussgespräch, bei dem die endgültige Bewertung übermittelt wurde.

Der spezifische Plan für den Prozess der Grundausbildung für Erwachsene wird nach der individuellen Kompetenzbewertung mit dem Studienberater und der Kursverwaltung selbst vereinbart.



Finanzierung

Mit der Grundausbildung für Erwachsene sind keine Teilnehmergebühren verbunden. Es gibt verschiedene Regelungen dafür, ob und wie Arbeitslose ihre Ausbildung vervollständigen können. Dies ist von der Dauer der Arbeitslosigkeit abhängig und davon, ob sie als Arbeitsloser oder als Bezieher von Geldleistungen versichert sind. Bastian kann während seiner Ausbildung eine Beihilfe für Erwachsenenbildung und Weiterbildung erhalten, die 80 Prozent des Arbeitslosengeldes entspricht.



Support

Bastian kann Informationen zu seinen Möglichkeiten für eine individuelle Kompetenzberatung an mehreren Stellen einholen. Er kann eine Beratung bei einem Erwachsenen- und Weiterbildungszentrum zu der Ausbildung/Bildungseinrichtung, an der er Interesse hat, in Anspruch nehmen. In mehreren Bildungseinrichtungen wurden offene Beratungsgespräche mit festen Öffnungszeiten und in enger Zusammenarbeit mit den örtlichen Arbeitsämtern eingerichtet.

Wenn er an einem Studiengang in der Erwachsenenbildung oder einem Diplomprogramm interessiert ist, kann er alternativ dazu Kontakt mit den Bildungseinrichtungen aufnehmen, die diese spezielle Ausbildung anbieten. Diese Einrichtungen sind verpflichtet, Informationen zu den Möglichkeiten für eine Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen auf ihrer Website bereitzustellen. Es gibt auch Ausbildungsberater, die zu den aktuellen Möglichkeiten eine Beratung anbieten.

Literatur

Aagaard, Kirsten (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Country report Denmark*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87054 DK.pdf.

Aagaard, Kirsten, und Anne Marie Dahler (Hrsg.) (2011). *Anerkendelse af realkompetencer – en antologi* (Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen – Anthologie). ViaSystime, Dänemark.

Aagaard, Kirsten, und Anne Marie Dahler (Hrsg.) (2010). *Anerkendelse af realkompetencer – en grundbog* (Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen – Basisbuch). ViaSystime, Dänemark.

Bildungsministerium (2013a). *Better and more attractive vocational education*. Kopenhagen.

Bildungsministerium (2013b). Datenbank. www.uvm.dk/Service/Statistik/Databanken.

Bildungsministerium (2011). *Report from the validation commitee about validation of prior learning*. Kopenhagen.

Bildungsministerium (2008a). *Handbook – Individual competence assessment in AMU: Validation of prior learning*. Kopenhagen. http://pub.uvm.dk/2008/ikviamu/index.html.

Bildungsministerium (2008b). *National actions for promoting validation of prior learning*. Kopenhagen. http://pub.uvm.dk/2008/priorlearning/hel.html.

Bildungsministerium (2008c). *Prior Learning Assessment in the Adult and Continuing Education System – a Handbook*. Kopenhagen. http://pub.uvm.dk/2008/rkvivoksen/.

Bildungsministerium (2007a). *The Danish Strategy for Lifelong Learning*. Kopenhagen. http://pub.uvm.dk/2007/livslanglaering/livslanglaering.pdf.

Bildungsministerium (2007b). *Gesetz Nr. 556 vom 6. Juni 2007: Development of the recognition of prior learning in adult education and continuing training*. Kopenhagen. www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=25349.

Bildungsministerium (2004). *Recognition of Prior Learning within the education system*. Kopenhagen. http://pub.uvm.dk/2005/priorlearning/.

EVA (The Danish Evaluation Institute) (2010). *Validation of prior learning within adult education in Denmark. Status report regarding Act no. 556 of 6 June 2007*. www.eva.dk.

EVA (2009). *Validation of prior learning in vocational educations*. www.eva.dk.

Grunnet, Haakon, und Anne Marie Dahler (Hrsg.) (2013). Quality Model for Validation in the Nordic Countries. www.viauc.dk/projekter/NVR/aktiviteter/Documents/QAmodel%20UK%20June13.pdf.

Industriens uddannelser (2009). *Evaluation of IKV in Adult Vocational Training Programs in the industrial educations*. Jystrup.

Nistrup, Ulla (2013). *How to assess competences* (unveröffentlicht). Aarhus.

Nistrup, Ulla, und Anne Lund (2010). *Validation of prior learning – distribution, barriers and current practice*. www.Ncfk.dk.

NVR (National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning) (2012). *Anerkendelse af realkompetencer – sådan gør vi* (Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen – unser Vorgehen). Aarhus.

5.2 Länderstudie Finnland

Anni Karttunen

5.2.1 Ausgangslage

In Finnland ist die Validierung von nonformalen und informellen Lernprozessen, die mit beruflicher Bildung (VET) verbunden sind, Teil des Bildungssystems. Die offizielle Bezeichnung für das berufliche Qualifikationssystem für Erwachsene lautet kompetenzbasierte Qualifikation (Näyttötutkinnot). Kompetenzbasierte Qualifikationen wurden erstmals im Jahr 1995 eingeführt. 2007 wurde das Verfahren der Validierung des nonformalen und informellen Lernens durch die Einführung eines Regelungsprozesses namens Personalisierung im Qualifikationssystem noch weiter untermauert. Die Personalisierung ist ein aus drei Phasen bestehender Prozess, der eine Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung umfasst. Alle finnischen beruflichen Qualifikationen werden in Form von Lernergebnissen beschrieben und schließen Bewertungskriterien mit ein. Die Qualifikationsanforderungen gelten landesweit und haben Rechtsstatus.

Die Gründe für die Einführung des kompetenzbasierten Qualifikationssystems Mitte der 1990er-Jahre sind nach wie vor relevant. In einem Bericht des Bildungs- und Kulturministeriums aus dem Jahr 2004 wurden die Vorteile der Validierung des nonformalen und informellen Lernens untersucht. Der Bericht enthält die Schlussfolgerung, dass durch das Aufzeigen der Kompetenzen einer Person gezielte Bildungsmaßnahmen leichter geplant und angeboten werden können. Ferner hat der Einzelne durch eine dokumentierte Bewertung früher erworbener Kenntnisse bessere Chancen, die Herausforderungen einer Wissens- und Kompetenzgesellschaft zu bewältigen und im Arbeitsmarkt mobil zu bleiben. Einschätzungen des Berichts zufolge könnte die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse die Lernzeit verkürzen, was dem Einzelnen Zeit, Geld und andere Ressourcen erspart.

Darüber hinaus wird im Bericht festgestellt, dass eine bessere Dokumentation der Kompetenzen im Arbeitsleben mehr Möglichkeiten bietet, die Kompetenzen der Mitarbeiter auf geeignete Weise zu nutzen. Die verborgenen Kompetenzen der Mitarbeiter werden sichtbar gemacht, wodurch sich die Möglichkeiten des Unternehmens zu mehr Wettbewerbsfähigkeit am Markt erhöhen können.

Des Weiteren wird im Bericht ausgeführt, dass aus der Sicht der Gesellschaft eine Anerkennung von Lernergebnissen den Ertrag aus Investitionen in Personalentwicklung und Mitarbeiterschulung erhöhen wird. Die Anerkennung von Lernergebnissen könnte eine wichtige Rolle bei der Feststellung des zukünftigen Kompetenzbedarfs spielen (Bildungs- und Kulturministerium 2004: 18).

Die Zielgruppe der kompetenzbasierten Qualifikation besteht in den meisten Fällen aus Personen, die einer formalen Qualifikation bedürfen. Möglicherweise verfügen sie über mehrjährige Berufserfahrung, aber ohne formale Qualifikation oder ihre Qualifikationen sind veraltet oder stammen gar aus einem anderen Bereich. Das könnten auch Personen sein, die den Arbeitsplatz wechseln oder eine Qualifikation für einen neuen Arbeitsbereich benötigen, der beispielsweise eine bessere Arbeitsmarktfähigkeit bietet. Es ist auch üblich, dass Personen, die in einem sehr spezialisierten Unternehmen arbeiten, nur eine Teilqualifikation brauchen (Qualifikationsmodul), die an deren spezieller Aufgabe am Arbeitsplatz orientiert ist.

Das Bildungs- und Kulturministerium (entscheidet in Finnland über die Qualifikationsstruktur, d. h. welche Qualifikationen verfügbar sind und welche nicht, und erstellt Forschungsberichte und Bildungsstrategien auf allen Bildungsniveaus) erklärt im Bericht Bildung und Forschung 2012–2016 wie folgt: »Die nächsten Jahre werden aufgrund des demographischen Wandels, aufgrund der Veränderungen bei den Kompetenzanforderungen und aufgrund der Herausforderung hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Volkswirtschaft von Zugangsproblemen zu Arbeitskräften gekennzeichnet sein. Für die Gesellschaft wird die Verfügbarkeit von Arbeitskräften zumindest in zwei Punkten ein Problem darstellen. Zunächst wird der Mangel an Arbeitskräften die Tätigkeiten von Wachstumsunternehmen er-

schweren und insbesondere die Verfügbarkeit von Sozialleistungen beeinträchtigen« (Bildungs- und Kulturministerium 2012: 12).

Der Bericht kommt zu folgendem Schluss: »Der Zugang zu kompetenten Arbeitskräften und die ungünstige Entwicklung der Betreuungsquote lassen sich kompensieren, wenn Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz des Bildungssystems und der Ausrichtung des Aus- und Weiterbildungsangebots eingeleitet werden. Hinsichtlich der Bildungspolitik bedeutet das eine Verkürzung der insgesamt für die Aus- und Weiterbildung aufgewendeten Zeit und die Reduzierung des Durchschnittsalters zum Zeitpunkt der Qualifikation. Das kann erreicht werden durch Verkürzung der Zeit, die für jedes Bildungsniveau aufgebracht wird, durch Beschleunigung der Übergangsphasen, Reduzierung unnötiger Doppelungen in der Bildung, eine verbesserte Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, eine Verbesserung der Bildungsabschlussrate und eine Verbesserung der Übereinstimmung von Bildungsangebot und Arbeitsnachfrage« (ebd.).

Die lange Tradition und die Erfahrungen, die aus den Erträgen der Validierung nonformalen und informellen Lernens in Finnland gewonnen wurden, waren sowohl unter dem sozioökonomischen Gesichtspunkt als auch aus der Sicht der einzelnen Personen positiv. Die Validierung nonformalen und informellen Lernens genießt einen hohen Marktwert und es gibt nach wie vor einen starken politischen Willen zur Unterstützung und Weiterentwicklung des Systems.

In Finnland liegen keine Statistiken darüber vor, über welches Qualifikationsniveau die einzelnen Personen verfügen, bevor sie sich für den Abschluss einer kompetenzbasierten Qualifikation entscheiden. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Anzahl der arbeitslosen Personen, die versuchen, ihre Kompetenzen validieren zu lassen und/oder fehlende Kompetenzen im Rahmen des kompetenzbasierten Qualifikationssystems zu erwerben, ein relativ guter Indikator dafür ist, dass die Validierung nonformalen und informellen Lernens positive Auswirkungen auf ihr Qualifikationsniveau und ihre Arbeitsmarktfähigkeit hat.

Laut Statistiken des finnischen Zentralamts für Bildungswesen zum Jahr 2011 wählten 6.300 Personen kompetenzbasierte Qualifika-

tionen (Vollqualifikation) zur Qualifizierung während der Arbeitslosigkeit (d. h. finanziert vom Arbeitsministerium), während sich 14.200 Personen für kompetenzbasierte Qualifikationen entschieden, die entweder vom Bildungs- und Kulturministerium, von ihrem Arbeitgeber oder von ihnen selbst finanziert wurden. Gewöhnlich befindet sich die letztere Zielgruppe in einem Beschäftigungsverhältnis, möchte aber zum Beispiel einen unbefristeten Vertrag von ihrem Arbeitgeber erhalten oder die Arbeitsmarktfähigkeit allgemein verbessern (ausführliche Informationen unter: www.vipunen.csc.fi/fi-fi/ammatillinenkoulutus/tutkinnot/Pages/default.aspx).

5.2.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Finnland: Charakteristika und Begriffe

Die berufliche Bildung in Finnland lässt sich in die schulische Bildung für Jugendliche (Berufsqualifikation), Berufsausbildung und berufliche Bildung für Erwachsene unterteilen. Das VET-System für Erwachsene wird kompetenzbasierte Qualifikation genannt und umfasst drei verschiedene Arten von Qualifikationen: 1) berufliche Qualifikationen (dieselben Kriterien wie für Jugendliche, aber die Qualifizierungsmethode ist kompetenzbasiert und beinhaltet das Personalisierungsverfahren), 2) weiterbildende Qualifikationen (für qualifizierte Personen mit Berufserfahrung) und 3) spezialberufliche Qualifikationen (für Personen mit den anspruchsvollsten Aufgaben des Sektors, z. B. Führungsaufgaben). In der Regel sind keine vorherigen Qualifikationen erforderlich, um Prüfungen zu weiterbildenden oder spezialberuflichen Qualifikationen ablegen zu können. Die Zugangsvoraussetzung besteht für gewöhnlich aus der Berufserfahrung. Es gibt ein paar Ausnahmen im Rahmen der reglementierten Berufe.

In Finnland gibt es rund 170 Anbieter beruflicher Bildung für Erwachsene. Die meisten davon sind berufsbildende Schulen (für Jugendliche und Erwachsene), die einer Gemeinde oder einem Gemeindeverbund unterstehen. Einige Berufsbildungsanbieter sind Ge-

sellschaften mit beschränkter Haftung, andere wiederum sind als Stiftungen oder Verbände organisiert. Kleine Berufsbildungsanbieter konzentrieren sich gewöhnlich darauf, berufliche Bildung für einen ganz bestimmten Qualifikationsbereich (z. B. Qualifikationen auf dem Gebiet der Musik) bereitzustellen, während die größeren berufsbildenden Schulen der Gemeinden oft in einer Vielzahl von Branchen wie Technologie und Verkehr, Kultur, Naturwissenschaften, Gesundheitswesen, Gastronomie usw. berufliche Bildung anbieten.

Es sei darauf hingewiesen, dass der Berufsbildungsanbieter nicht notwendigerweise die Qualifizierungen organisiert. Der Anbieter der Qualifizierungen ist für das Personalisierungsverfahren als Ganzes verantwortlich, kann aber die vorbereitende Ausbildung von einer anderen Organisation einkaufen. In den meisten Fällen handelt es sich aber bei der Berufsbildungseinrichtung und dem Anbieter der Qualifizierung um die gleiche Einrichtung. Zu beachten ist, dass die Validierung ein unabhängiges Verfahren ist und die Ausbildung entsprechend dem Bedarf der einzelnen Person geboten wird.

Zurzeit können 374 Berufsbildungsqualifikationen erworben werden. 52 davon sind berufliche Qualifikationen der Sekundarstufe II (die entweder als schulische oder kompetenzbasierte Prüfung abgelegt werden können), 190 sind weiterbildende Qualifikationen und 132 spezialberufliche Qualifikationen. Durch die Qualifikation erhält der Einzelne für gewöhnlich die Chance, in einer Reihe von Berufen des jeweiligen Sektors zu arbeiten.

Unabhängig davon, wie die Berufsbildungsqualifikation erworben wurde, erhält der Einzelne dadurch das Recht auf den Zugang zu einer Hochschulbildung (Fachhochschulen, Bachelorstudien). Ziel des finnischen Bildungssystems ist es, die Idee des lebenslangen Lernens zu unterstützen, sodass es keine Sackgassen im Bildungssystem gibt, sondern alle Menschen die Chance haben, sich unabhängig von dem von ihnen gewählten Weg weiterbildendem Lernen zu widmen.

»Die Politik des lebenslangen Lernens sorgt für möglichst flexible Übergänge von einem Bildungsniveau zum anderen sowie von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt. Das Lernen hört nicht mit dem Abschluss oder einer Qualifikation auf, die man als Jugendlicher erworben hat,

sondern setzt sich während des Erwachsenenlebens fort. Bei der gesamten Ausbildung wird auf die Anerkennung von Lernergebnissen geachtet, sodass Kenntnisse und Fähigkeiten, die früher innerhalb und außerhalb des Bildungssystems erworben wurden, beim Erwerb einer Qualifikation so vollständig wie möglich angerechnet werden. Ein Bildungssystem für Erwachsene, das alle Bildungsniveaus umfasst, schafft eine Grundlage, um auf die Kompetenzanforderungen in der Arbeitswelt reagieren zu können, sowie ein hoch qualitatives Leistungsangebot für persönliche Fortschritte, zum Beispiel durch die freie Erwachsenenbildung« (Bildungs- und Kulturministerium 2012: 7).

In der Altersgruppe der jungen Leute (25 bis 29 Jahre) gibt es relativ große geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen hoch qualifizierten und gering qualifizierten Personen. 20 Prozent der Männer dieser Altersgruppe haben keine weiterführende Bildung (die Gesamtschulbildung besteht aus einer neunjährigen obligatorischen Grundbildung: Gesamtschule von sieben bis 16 Jahren) und 23 Prozent haben eine Hochschulbildung, während 40 Prozent der Frauen dieser Altersgruppe über eine Hochschulbildung verfügen. Bei Betrachtung der gesamten Erwerbsbevölkerung (Menschen im Alter von 25 bis 64 Jahren) sind es 308.000 Männer und 215.000 Frauen ohne weiterführende Bildung (Finnlands Bevölkerungszahl beträgt 5,45 Mio. Menschen). Diese Gruppe von Personen ohne weiterführende Bildung wird als gering qualifiziert bezeichnet. In der finnischen Terminologie sind die Bezeichnungen »formal niedrig qualifiziert« oder »formal gering qualifiziert« nicht vorhanden. Gering qualifizierte Personen haben möglicherweise gar keine Qualifikation, können aber dennoch über ein hohes fachliches Niveau verfügen.

Im Jahr 1970 hatten fast 74 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung keine weiterführende Bildung, während dieser Anteil 2012 bei 18,3 Prozent lag. Alles in allem ist die Zahl der Menschen in erwerbsfähigem Alter ohne weiterführende Schulbildung stark zurückgegangen und die Zahl der Menschen mit Sekundar- oder Hochschulbildung ist seit 1970 relativ gleichmäßig angestiegen, während sich diese Entwicklung im 21. Jahrhundert noch fortsetzte (Kalenius 2014: 6 ff.).

Allerdings verfügen in Finnland immer noch mehr als eine halbe Million Menschen in erwerbsfähigem Alter über keine Qualifikation. Darüber hinaus gibt es eine zunehmende Zahl von Einwanderern in Finnland, die entweder ohne formale Qualifikation aus ihrem Herkunftsland eingewandert sind oder bei denen die Qualifikationsanforderungen des Herkunftslandes nicht den Anforderungen des finnischen Arbeitslebens entsprechen. Ferner entstehen durch die rasche Veränderung der Arbeitswelt neue Berufe und die Profile der alten Berufe ändern sich. Es gibt Tausende Personen mit veralteten Qualifikationen, die auf den neuesten Stand gebracht werden müssen.

Hierbei bieten die kompetenzbasierten Qualifikationen und die integrierten Validierungsverfahren (Personalisierung) eine bedeutende, flexible und schnelle Möglichkeit für Einzelpersonen, eine neue Qualifikation zu erwerben oder ihre veraltete Qualifikation zu aktualisieren.

5.2.3 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

5.2.3.1 Rechtliche Grundlagen

In Finnland gibt es eine umfangreiche und detaillierte Gesetzgebung hinsichtlich der Validierung von nonformalen und informellen Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Das Gesetz stellt klar, dass kompetenzbasierte Qualifikationen nicht von dem Weg des Erwerbs der erforderlichen beruflichen Qualifikation abhängen und in Form von kompetenzbasierten Qualifikationen abgelegt werden. In der Praxis bedeutet dies, dass einzelne Personen nicht verpflichtet sind, an einer schulischen Ausbildung teilzunehmen, um eine Qualifikation oder eine Teilqualifikation zu erlangen, falls der jeweilige Kandidat über einen Nachweis der erforderlichen Kompetenzen verfügt oder die bestehenden Kompetenzen in praktischen Kompetenztests nachweisen kann.

Tabelle 1: Tabellarische Aufstellung der Rechtsgrundlagen zur Anerkennung informellen Lernens

Rechtstitel	Gegenstand	Inhalt in Bezug auf die Validierung	Wirkung
Gesetz zur beruflichen Erwachsenenbildung vom 21. August 1998 (631/1998)	»Bestimmt z. B. die Kontakte zur Arbeitswelt, die Bereitstellung von Bildung, Weiterbildung und Schulung, die Rechte und Pflichten der Lernenden, kompetenzbasierte Qualifikationen sowie die Bewertung, Beurteilung und Finanzierung« (diese und die folgenden Zitate sind unter www.minedu.fi zu finden).	**Bereitstellung von Bildung und Vermittlung von Qualifikationen** – Genehmigung des Ausbildungsangebots – Qualifikationsausschüsse – Ausstellung von Zertifikaten und Übermittlung von Informationen – Vorbereitende Ausbildung für eine kompetenzbasierte Qualifikation, Personalisierung und Abschlussprüfung **Qualifikationen, unabhängig von der Methode des Erwerbs der beruflichen Fertigkeiten** – Kompetenzbasierte Qualifikationen – Entscheidungen über Qualifikationen und damit verbundene Qualifikationsanforderungen **Sonstige Bestimmungen** – Information über Bildung und Schulung – Gebühren für das Lernen und die Qualifikationen	landesweit
Gesetz zur beruflichen Bildung (630/1998)	»Bestimmt über die berufliche Bildung der Sekundarstufe II und die beruflichen Abschlüsse der Sekundarstufe II, z. B. Bereitstellung von Bildung und Schulung, Unterricht, Lehrplänen, Lernen am Arbeitsplatz, Lehrlingsausbildung, Sonderpädagogik, Evaluierung und Bewertung.«	– Bestimmungen hinsichtlich Beschwerden – Bestimmungen über die Revision von Bewertungen; jedoch wird die Berichtigung der Bewertung einer kompetenzbasierten Qualifikation und von Teilqualifikationen vom Qualifikationsausschuss beschlossen	landesweit

Fortsetzung Tabelle 1:

Rechtstitel	Gegenstand	Inhalt in Bezug auf die Validierung	Wirkung
Dekret zur beruflichen Bildung, 6. November 1998 (812/1998)	»Bestimmt das Folgende: Studien und deren Zweck, Beratung, Lernen am Arbeitsplatz, Lehrlingsausbildung, Sonderpädagogik, Bewertung und Evaluierung.«	– Ernennung von Qualifikationsausschüssen, deren Zusammensetzung und Entscheidungsfindung – Entwicklung des Qualifikationssystems – Verträge zur Organisation von kompetenzbasierten Qualifikationen – Zertifikate – Bewertung der in Kompetenztests erbrachten Leistungen	landesweit
Gesetz und Dekret über die Finanzierung von Bildungs- und Kulturangeboten (Gesetz 1705/2009 und Dekret 1766/2009)	»Das Gesetz bestimmt über die gesetzliche staatliche Förderung von Bildung und Kultur. Das Dekret über die Finanzierung von Bildungs- und Kulturangeboten bestimmt über die Grundsätze der Finanzierung von Bildung.«	Im Rahmen einer Rechtsreform wurde eine kompetenzbasierte Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und Schulung eingeführt. Sie wirkt sich auf die Finanzierung von Vorbereitungskursen zu kompetenzbasierten Qualifikationen und Lehrausbildungen aus, die vom Ministerium für Bildung und Kultur geboten werden. (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013)	landesweit
Personalisierungsregelung (D:43/011/2006)	Definiert ein aus drei Phasen bestehendes Personalisierungsverfahren und dessen Dokumentation (d. h. Validierung des nicht formalen und informellen Lernprozesses)	1. Bewerbung für eine kompetenzbasierte Qualifikation und die entsprechende vorbereitende Ausbildung 2. Ablegen der Prüfung 3. Erwerb der erforderlichen beruflichen Fertigkeiten 4. Dokumentation (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013)	landesweit
Vorschriften (Anforderungen an berufliche Qualifikationen)		Die Qualifikationsanforderungen beschreiben und bestimmen: – Qualifikationsmodule – Zusammensetzung der Qualifikation – Berufliche Fertigkeiten, die für jedes Modul erforderlich sind – Bewertungskriterien (Sollvorgaben und Kriterien der Bewertung) – Methoden zum Nachweis der beruflichen Fertigkeiten (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013)	landesweit

Es gibt zwei Hauptgesetze, die die Rechtsgrundlage für das kompetenzbasierte Qualifikationssystem bilden: das Gesetz zur beruflichen

Bildung (630/1998) und das Gesetz zur beruflichen Erwachsenenbildung (631/1998). Diese Gesetze sowie die mit den Gesetzen verbundenen Dekrete und Regelungen behandeln unter anderem den Prozess der Validierung, die Bereitstellung von Bildung und die Organisation der Qualifizierung, die Qualifikationsanforderungen, die Zertifizierung, die Finanzierung des Systems, die Kompetenzanforderungen an Fachleute, die Beteiligung der Akteure, den Zweck und die Kompetenzen der Qualifikationsausschüsse sowie Bestimmungen anderer Gesetze und Dekrete.

Wie bereits festgehalten wurde, haben die Qualifikationsanforderungen Rechtsstatus. Alle Anbieter der kompetenzbasierten Qualifikationen und Zielgruppen unterliegen den gleichen Anforderungen. Über die Qualifikationsanforderungen bestimmt das Zentralamt für Bildungswesen. Der Inhalt der Anforderungen wird allerdings in Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Akteuren ausgearbeitet. Der Arbeitswelt (working life) und den Berufsorganisationen (labour organisations) kommt die Rolle zu, Vorschläge zur Entwicklung des kompetenzbasierten Qualifikationssystems zu unterbreiten und bei der Erstellung der Qualifikationsanforderungen mitzuwirken (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 19).

Ziel der kompetenzbasierten Qualifikationen ist es, die bestehenden Kompetenzen eines Einzelnen sichtbar zu machen und sie, unabhängig von der Lernumgebung, formal anzuerkennen und zu zertifizieren. Der Rechtsrahmen, darunter auch die Richtlinien und Leitfäden, unterstützt die Validierung der Lernergebnisse und das kompetenzbasierte Qualifikationssystem voll und ganz. Diese starke nationale Rechtsgrundlage fördert die Nachhaltigkeit und den hohen Marktwert des Validierungssystems in Finnland.

5.2.3.2 Verfahren und Instrumente

Qualifikationen in der beruflichen Erwachsenenbildung werden in Form von kompetenzbasierten Qualifikationen erworben. Das kompetenzbasierte Qualifikationssystem wurde 1994 ins Leben gerufen

und in enger Zusammenarbeit der Bildungsbehörden mit Vertretern der Berufsbildung und Sozialpartnern – vor allem aus den Gewerkschaften und anderen Berufsorganisationen – entwickelt. Ziel der kompetenzbasierten Qualifikationen ist es, ein formales Zertifikat über den Abschluss einer beruflichen Qualifikation der Sekundarstufe II, einer weiterbildenden Qualifikation oder einer spezialberuflichen Qualifikation oder ein Zertifikat über ein abgeschlossenes Qualifikationsmodul bereitzustellen. Der Anbieter einer kompetenzbasierten Qualifikation (organizer of a competence-based qualification) ist für die dauerhafte Aufbewahrung der Kopien der unterzeichneten Zertifikate verantwortlich. Aus den Verfahren resultiert ein verbindliches Ergebnis. Identifizierungsverfahren ohne Verbindlichkeit können bei der Arbeitsmarktschulung von den regionalen Arbeitsagenturen durchgeführt werden. Nach einer ersten Evaluierung des Bedarfs an kompetenzbasierten Qualifikationen können die Arbeitsbehörden die kompetenzbasierten Qualifikationen von den Anbietern der Qualifikationsprüfungen erwerben, wobei für Arbeitslose und Beschäftigte das gleiche Verfahren gilt.

Kompetenzbasierte Qualifikationen schließen weiterbildende Qualifikationen (ammattitutkinto) als Nachweis der von Fachkräften geforderten beruflichen Fertigkeiten wie auch spezialberufliche Qualifikationen (erikoisammattitutkinto) als Nachweis für Kompetenzen in den anspruchsvollsten Aufgaben des Sektors ein. Für das Ablegen von weiterbildenden oder spezialberuflichen Qualifikationsprüfungen sind keine vorher erworbenen Qualifikationen notwendig. Außerdem können berufliche Qualifikationen (ammatillinen perustutkinto) auch als kompetenzbasierte Qualifikationen abgeschlossen werden. Berufliche Qualifikationen, die in Form von kompetenzbasierten Qualifikationsprüfungen abgelegt werden, kommen Qualifikationen gleich, die in schulischer beruflicher Bildung des Sekundarbereichs II für Jugendliche erworben wurden.

Bewerber, die um eine Validierung ansuchen, legen eine Dokumentation ihrer Kompetenzen vor. Diese Dokumentation kann aus Zertifikaten zu formaler und nonformaler Bildung, Arbeitszeugnissen oder anderen Dokumenten bestehen, die die Kompetenzen des

Bewerbers bestätigen. Die Dokumente werden dem Qualifikationsausschuss zur Genehmigung vorgelegt. Qualifikationsausschüsse sind Körperschaften des öffentlichen Rechts, die vom finnischen Zentralamt für Bildungswesen ernannt werden. Die Ausschüsse sind für eine oder mehrere bereichsspezifische Qualifikation(en) verantwortlich und landesweit tätig. Jeder Ausschuss umfasst maximal neun Mitglieder, nämlich Vertreter von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Lehrern. In einigen Bereichen ist es erforderlich, selbstständig Erwerbstätige miteinzubeziehen. Zurzeit gibt es 147 Qualifikationsausschüsse. Die Ausschüsse werden für drei Jahre ernannt. Die Ausschussmitglieder erfüllen ihre Ausschusspflichten je nach Bedarf neben ihrer regulären Tätigkeit.

Falls die Dokumentation dem Qualifikationsausschuss nicht ausreicht (z. B. wenn dieser basierend auf der Dokumentation nicht beurteilen kann, ob die Kompetenzen den Qualifikationsanforderungen entsprechen) oder wenn der Bewerber über keine Dokumentation seiner Kompetenzen verfügt, kann dieser seine Kompetenzen durch Kompetenztests nachweisen.

Die Qualifikationsausschüsse überwachen die Qualifikationsprüfungen und schließen Verträge, um die kompetenzbasierten Qualifikationen mit den Qualifikationsanbietern zu organisieren. Sie stellen auch die Zertifizierungen aus und sind für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse verantwortlich (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 21 f.).

Alle Erwachsenen, die eine kompetenzbasierte Qualifikation erwerben möchten, weisen ihre beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen durch Kompetenztests und anhand von Dokumentationen nach. Dabei ist es unerheblich, wie und wo sie diese Kompetenzen erworben haben. Kompetenztests werden in Firmen in authentischen Arbeitssituationen und -umfeldern durchgeführt. Auch wenn die Teilnahme an den Kompetenztests keine formale Ausbildung erfordert, nimmt die Mehrheit der Teilnehmer an Vorbereitungskursen teil, um ihre beruflichen Fertigkeiten zu verbessern und Lücken zu beseitigen. Es handelt sich um Kurse in Form von Präsenzlehre, Fernstudium, kombinierten Lernformen oder als Lehrausbildung,

während welcher der Bewerber ausreichende Fertigkeiten für das Bestehen der Kompetenztests, die mit einer kompetenzbasierten Qualifikation oder einem Qualifikationsmodul verbunden sind, erwirbt. Nur circa fünf Prozent der Bewerber schließen die Qualifikationsprüfung ohne vorherige Ausbildung ab. Individuelle Lernprogramme sind auf den Lernbedarf der Teilnehmer der Vorbereitungskurse zugeschnitten, damit die Lernenden in der Lage sind, den Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden. Dieses Verfahren wird Personalisierung genannt (vgl. Validierung) und im nächsten Abschnitt beschrieben.

Personalisierung

Jeder Einzelne durchläuft eine aus drei Phasen bestehende Personalisierung. Bei den kompetenzbasierten Qualifikationen entspricht die Personalisierung dem Validierungsprozess einschließlich Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung. Die Personalisierung ist wie folgt geregelt:

»Das kompetenzbasierte Qualifikationssystem soll Erwachsenen flexible Abläufe und bestmögliche Voraussetzungen für den Nachweis ihrer Fertigkeiten bieten, indem sie kompetenzbasierte Qualifikationen erwerben und ihre beruflichen Fertigkeiten, die im Arbeitsleben gefordert werden, entwickeln und erneuern können.

Die Personalisierung bezieht sich auf eine kundenorientierte Planung und Durchführung von Betreuungs-, Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Lernende, die einen Vorbereitungskurs für eine kompetenzbasierte Qualifizierung auf sich nehmen, sowie für Kandidaten, die eine kompetenzbasierte Qualifikation erwerben möchten.

Die Personalisierung ist in drei Phasen unterteilt:

1. Bewerbung für eine kompetenzbasierte Qualifikation und die entsprechende vorbereitende Ausbildung
2. Ablegen der Prüfung oder eines Moduls einer Qualifikation (Teilqualifikation)
3. Aneignung der erforderlichen beruflichen Kompetenzen

Bei dem Personalisierungsverfahren sind die drei Phasen klar verbunden. Die Personalisierung muss in einem diesbezüglichen Dokument schriftlich dokumentiert werden« (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 33). Die Phasen und die Dokumentierung werden im Folgenden näher erläutert.

Bewerbung für eine kompetenzbasierte Qualifikation

Bewirbt sich eine Person für die Prüfung zur kompetenzbasierten Qualifikation, ist es Aufgabe der organisierenden Bildungseinrichtung (in den meisten Fällen ist der Anbieter eine berufliche Schule oder eine andere Bildungseinrichtung, die Berufsbildungsqualifikationen oder damit verbundene Kurse bietet), Vorkehrungen für die Klärung der bestehenden Kompetenzen dieser Person zu treffen. Es ist Aufgabe des Anbieters, die Eignung des Kandidaten für eine Abschlussprüfung (oder die Prüfung zu einem Qualifizierungsmodul, einer Teilqualifikation) zu bestimmen und während des Verfahrens Information, Unterstützung und Betreuung zu bieten. Sollte der Bewerber für eine bestimmte Qualifikation als nicht geeignet befunden werden, muss ihm eine geeignete Qualifikation oder eine andere Ausbildungsrichtung vorgeschlagen werden.

Während der Antragsphase hat eine Vorbewertung der Kompetenzen anhand verschiedener Methoden zu erfolgen, die für die jeweilige Qualifikation als am besten geeignet befunden werden. Sobald die Kompetenzen des Bewerbers geklärt sind, ist zu prüfen, ob direkt ein Kompetenztest empfohlen wird oder ob weiteres Lernen erforderlich ist, um die beruflichen Fertigkeiten zu erlangen, die den jeweiligen Qualifikationsanforderungen entsprechen. In dieser Phase wird auch bewertet, ob die vom Bewerber vorgelegte Dokumentation zur Anerkennung vorgeschlagen werden kann (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 33 f.). Diese Phase entspricht der Phase der Identifizierung in der Empfehlung des Rates 12/2012.

In der Phase erarbeitet der Bewerber mit Unterstützung des Anbieters der Qualifikation einen individuellen Plan. Dieser beschreibt, wie, wo und wann der Bewerber seine Kompetenzen, wie sie in den Qualifikationsanforderungen festgehalten sind, nachweisen soll. Darüber hinaus gibt der Plan die Beurteiler des Kompetenztests bekannt. Das finnische kompetenzbasierte Qualifikationssystem erfordert, dass die Bewertung drittelparitätisch durchgeführt wird. Im Team der Beurteiler müssen sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer sowie ein zertifizierter Beurteiler (eine Fachperson für kompetenzbasierte Qualifikationen, in der Regel ein Lehrer/Ausbilder aus einer berufsbildenden Schule) vertreten sein. Die Gutachter werden vom Qualifikationsanbieter (z. B. einer berufsbildenden Schule) bestellt und geschult. Die Beurteiler legen dem Qualifikationsausschuss (der externen Körperschaft des öffentlichen Rechts), der das Qualifikationszertifikat ausstellen wird, Vorschläge für die Gewährung einer Qualifikation vor. Falls es keine ausreichenden Belege gibt, die den Qualifikationsanforderungen entsprechen, oder der Validierungsprozess nicht vorschriftsgemäß durchgeführt wurde, kann der Qualifikationsausschuss zusätzliche Informationen oder Klärungen verlangen.

Die Qualifikationsanforderungen sind modular aufgebaut und der individuelle Plan zum Nachweis der Kompetenzen wird Modul für Modul vorbereitet und gegebenenfalls abgeändert. Alle Abänderungen des Plans müssen von beiden Parteien, dem Kandidaten und dem Vertreter des Qualifikationsanbieters, genehmigt, unterzeichnet und mit Datum versehen werden.

In der Phase bestimmen die Beurteiler auch, wie sehr die dokumentierten und im Vorfeld gezeigten Kompetenzen des Bewerbers den Qualifikationsanforderungen genügen; ferner unterbreiten die Beurteiler dem Qualifikationsausschuss das Dokument/die Dokumente zur Anerkennung. Sollte der Kandidat schon einmal eine Qualifikationsprüfung oder eine Prüfung zu einem Qualifikationsmodul abgelegt haben, müssen auch diese Ergebnisse zur Anerkennung ein-

gereicht werden. Ist eine Bestätigung darüber erforderlich, dass alle Kompetenzen des Kandidaten auf dem neuesten Stand sind, müssen entsprechende Schritte vorgenommen werden. Darunter können auch Ansuchen um weitere Unterlagen oder einen Nachweis der Kompetenzen in einem praktischen Kompetenztest fallen. Über die Anerkennung von Lernergebnissen entscheidet der Qualifikationsausschuss (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 35).

Die Anerkennung von Lernergebnissen (seien sie formal, informell oder nonformal erworben) zeigt sich in der Zertifizierung. Bei Abschluss der gesamten Qualifikation erhält der Kandidat ein Qualifikationszertifikat. Falls er ein oder mehrere Module einer Qualifikation abschließt (Teilqualifikation), wird auf Anfrage ein Zertifikat für das/die Modul(e) vergeben. Möchte der Kandidat vielleicht später einmal eine vollständige Qualifikation erlangen, kann er die übrigen Module abschließen, ohne dass er die Bewertungsverfahren für die bereits abgeschlossenen Module wiederaufnehmen muss. Diese Phase entspricht den Phasen der Bewertung und Zertifizierung in der Empfehlung des Rates 12/2012.

Aneignung der erforderlichen beruflichen Fertigkeiten

Falls weiteres Lernen erforderlich ist, muss der Anbieter der Qualifikationen in der dritten Phase der Personalisierung die Lernbedürfnisse des Kandidaten klären und auch, welche Lernumgebung am besten geeignet ist (Lernen am Arbeitsplatz, Fernunterricht, schulbasiertes Lernen etc.). Werden die Kompetenzen des Kandidaten als ausreichend bewertet, kann dieser Schritt entfallen. In dem Fall bildet dann das Ablegen der Prüfung den letzten Schritt, den der Kandidat vornehmen muss.

In der Aneignungsphase werden die persönliche Situation, die Kompetenzen und mögliche besondere Bedürfnisse des Kandidaten berücksichtigt.

Ziel der Aneignungsphase ist es, den Lernenden mit seiner Situation als Lernendem vertraut zu machen und neue Lernstrategien zu

bieten. Ebenso wird angestrebt, dem Lernenden Unterstützung und Betreuung in Bezug auf geeignete Lernwege zu vermitteln und nötigenfalls eine Beratung hinsichtlich der Unterstützung durch andere Fachleute anzubieten.

Der Ausbildungsanbieter ist verpflichtet zu planen, welche Lernmöglichkeiten dem Kandidaten die Aneignung der erforderlichen Qualifikationen ermöglichen und ihn dabei unterstützen können (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 36).

Dokumentation

Alle der oben genannten Phasen müssen entsprechend der Personalisierungsregelung dokumentiert werden (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013). Der Kandidat und der Qualifikationsanbieter und/oder die Bildungseinrichtung müssen das Dokument sowie eventuelle Änderungen genehmigen und unterzeichnen.

Was die Vorbereitungskurse für Lernende mit besonderen Bedürfnissen betrifft, müssen diese Bedürfnisse während der Bewerbungsphase geklärt werden. Die besonderen Bedürfnisse sind in der Personalisierungsdokumentation festzuhalten und es muss der Dokumentation ein individueller Bildungsplan hinzugefügt werden. Die Unterlagen beschreiben die geplante und/oder durchgeführte besondere Unterstützung und Beratung sowie andere Personalisierungsabläufe, die für den Bewerber erforderlich sind (ebd.: 38).

Bewertung und Bedeutung für die Zielgruppe

Kompetenzbasierte Qualifikationen für Erwachsene bilden einen bewährten Bestandteil des Bildungssystems. Die Zahl der Bewerber ist über die Jahre kontinuierlich gestiegen. 2012 wurden von den Qualifikationsausschüssen 34.144 Zertifikate kompetenzbasierter Qualifikationen vergeben. 2010 betrug die Anzahl der verliehenen Zertifi-

kate 33.123 und 2008 waren es 32.344 Zertifikate. Zum Vergleich: Die Zahl der schulischen Berufsqualifikationen, die 2012 an Jugendliche vergeben wurden, betrug 36.500. Im Jahr 2012 wurden neben Vollqualifikationszertifikaten auch mehr als 23.000 Teilqualifikationszertifikate vergeben (www.stat.fi).

Wie die oben genannten Zahlen zeigen, sind die kompetenzbasierten Qualifikationen sehr wohl bekannt und werden von Jahr zu Jahr gefragter. Für den großen Bekanntheitsgrad des Systems gibt es viele Gründe. Auf der einen Seite bieten verschiedene Quellen zahlreiche Informationen und Ratschläge. Die Anbieter der Qualifikationen sind dafür verantwortlich, über ihr Angebot zu informieren. Die regionalen Arbeitsagenturen kooperieren mit den Qualifikationsanbietern und beraten ihre Kunden. Die Berufsorganisationen bieten ihren Mitgliedern Informationen und auf nationaler Ebene bieten die Bildungsbehörden landesweit Informationen.

Das System ist sehr transparent und beinhaltet alle vier Phasen der Validierung, die in der Empfehlung des Rates 12/2012 vorgegeben sind. Alle Informationen über das System und die Qualifikationsanforderungen sind für jeden kostenlos im Internet abrufbar. Es gibt viele Websites, die Informationen über die zur Verfügung stehenden Qualifikationen, Anbieter von Qualifikationen, Bildungsanbieter, Finanzierungen und Zertifizierungen bieten. Die Informationen stehen gewöhnlich in Finnisch, Schwedisch und Englisch zur Verfügung. Es gibt auch ein Tool zur Selbstbewertung, durch das sich jeder mit den Qualifikationsanforderungen oder einem Qualifizierungsmodul vertraut machen und seine eigenen Kompetenzen bewerten kann: www.osaan.fi (in Finnisch), www.jagkan.fi (in Schwedisch).

Unter allen Beteiligten ist eine breite Akzeptanz des Systems bemerkbar. Kompetenzbasierte Qualifikationen berechtigen zu höherer Bildung. Das Arbeitsleben ist in die Entwicklung des Qualifikationssystems sowie in die Validierung und die Schulungsverfahren stark einbezogen. Basierend auf der langjährigen Erfahrung gibt es in Finnland einen breiten politischen Konsens über den sozioökonomischen Nutzen der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

»Lebenslanges Lernen bedeutet Lernen während des gesamten Lebens und in allen Bereichen des Lebens. Um das Prinzip des lebenslangen Lernens zu verwirklichen, ist es wichtig, dass Wissen und Kompetenzen sichtbar gemacht und Wissen und Fertigkeiten vollständig bewertet werden, wo, wann und wie auch immer sie erworben wurden. Bei richtiger Durchführung werden die Identifizierung und Anerkennung früher erworbener Kenntnisse für ein gut funktionierendes Bildungs- und Qualifizierungssystem sorgen und die Motivation und die Fortschritte des Einzelnen im Bereich der Bildung und im Arbeitsleben verbessern. Das Bildungsrecht sieht bereits die Anerkennung des nonformalen Lernens vor« (Bildungs- und Kulturministerium 2012: 15).

Wie schon zuvor erwähnt, verfügen die Personen, die eine kompetenzbasierte Qualifikation erlangen möchten, noch über keine Qualifikation (aber z. B. über Berufserfahrung oder haben ihre Kompetenzen anderswo erworben) oder über Qualifikationen, die unbrauchbar sind oder auf den neuesten Stand gebracht werden müssen. Oder sie verfügen zum Beispiel über eine Qualifikation auf einem Gebiet mit hoher Arbeitslosenrate oder können nicht mehr in ihrem Bereich arbeiten (z. B. aus gesundheitlichen Gründen). Kompetenzbasierte Qualifikationen geben dem Einzelnen die Chance, rascher zu einer Qualifikation zu gelangen als auf dem traditionellen schulischen Bildungsweg; außerdem wird Doppellernen durch Validierung vermieden. Die meisten Personen nehmen aber entsprechend ihrem individuellen Lernplan an Vorbereitungskursen teil. Das gibt den Einzelnen die Chance, neue Kompetenzen zu erwerben oder bestehende Kompetenzen auf flexible Weise zu aktualisieren.

In Finnland deuten die Beschäftigungsverträge nicht auf eine automatische Erhöhung des Gehalts für Personen mit Qualifikationen hin. Es wurden einige Untersuchungen durchgeführt, um zu ermitteln, ob der Erwerb einer Qualifikation zu höherem Gehalt führt, aber die Ergebnisse waren spekulativ und die steigende Tendenz bei den Gehältern für qualifizierte Menschen könnte von verschiedenen Faktoren wie der wirtschaftlichen Entwicklung usw. abhängen. Die Hauptgründe dafür, warum sich Personen für kompetenzbasierte Qualifikationen interessieren, liegen in den verbesserten Beschäfti-

gungsmöglichkeiten, der besseren Chance, den bestehenden Arbeitsplatz zu bewahren, oder den besseren Möglichkeiten, eine Beförderung und Selbstentfaltung zu erlangen.

Geringqualifizierte Personen haben weniger Möglichkeiten, ihre Kompetenzen im Arbeitsleben in vollem Umfang zu nutzen. Oft sind Menschen mit geringen oder gar keinen Qualifikationen letztlich im Verkauf, im Reinigungssektor, im Hotel- und Gaststättengewerbe oder bei landwirtschaftlichen Arbeiten tätig. Allerdings ist es bei diesen Mitarbeitern am wahrscheinlichsten, dass sie bei Konjunkturabschwung entlassen werden. Auch sind gering qualifizierte Personen die am schwierigsten anzuregende Zielgruppe, wenn es um die Suche nach Beschäftigung und Fortbildung geht. In diesem Sinne stellen die kompetenzbasierten Qualifikationen eine attraktive Option für sie dar, weil für jeden ein flexibler, individueller Plan zusammengestellt wird.

5.2.3.3 Finanzierung

»Ziel [der Finanzierung der beruflichen Bildung] ist eine bessere Unterstützung der Ausbildung und Schulung der gesamten Altersgruppe und eine Verbesserung der Abschlussquoten, des schnelleren Übergangs in das Arbeitsleben sowie der Anerkennung von Lernergebnissen« (Bildungs- und Kulturministerium 2012: 40).

Die Finanzierung der kompetenzbasierten Qualifikationen wird durch Gesetze geregelt. In Finnland gibt es eine lange Tradition von kostenlosen Ausbildungsmöglichkeiten. Eine staatliche Finanzierung gibt es auch für kompetenzbasierte Qualifikationen und für die Vorbereitungskurse zur Qualifikation. Das Ministerium für Bildung und Kultur und das Ministerium für Arbeit kommen je nach Zielgruppe für die meisten Mittel, die für den Ablauf der kompetenzbasierten Qualifikationen und der Vorbereitungskurse erforderlich sind, auf. Das Ministerium für Arbeit stellt regional Geld für Arbeitslose bereit und das Ministerium für Bildung und Kultur bietet den Qualifikationsanbietern Geld für die Validierung und für Vorberei-

tungskurse für Menschen, die in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, aber kompetenzbasierte Qualifikationen erwerben möchten.

Das Bildungs- und Kulturministerium führte 2010 in Bezug auf weiterbildende und spezialberufliche Qualifikationen eine leistungsabhängige Finanzierung ein. Die Anbieter erhalten für die erlangten Qualifikationen maximal drei Prozent der staatlichen Grundfinanzierung.

Eine Lehrlingsausbildung kann auch in Form von kompetenzbasierten Qualifikationen erfolgen. Bei der Lehrlingsausbildung fällt die staatliche Finanzierung aufgrund der Tatsache, dass 80 Prozent der Ausbildung in einem Unternehmen oder einer anderen Arbeitsorganisation stattfinden, geringer aus.

Steht ein Bewerber in einem Beschäftigungsverhältnis und möchte eine Prüfung zur kompetenzbasierten Qualifikation oder zu einem Qualifikationsmodul ablegen, kann eine geringe Lerngebühr erhoben werden. Die Gebühren müssen mit dem Qualifikationsausschuss vereinbart werden. Auch Arbeitgeber finanzieren kompetenzbasierte Qualifikationen oder Qualifikationsmodule für ihre Mitarbeiter.

Alle Kandidaten müssen jedoch eine Qualifikationsgebühr entrichten, die seit 2012 dem Betrag von 58 Euro entspricht. Die Qualifikationsgebühr deckt einen Teil der Kosten der Qualifikationsausschüsse ab (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 15 f.).

Personen, die eine Qualifikation erwerben möchten, aber in keinem Beschäftigungsverhältnis stehen, haben gegebenenfalls Anspruch auf verschiedene staatliche Leistungen. Die größte Zielgruppe sind Immigranten. Arbeitslose haben auch die Möglichkeit, Arbeitslosengeld zu beziehen und gleichzeitig für eine Qualifikationsprüfung zu lernen (Cimo 2012).

5.2.3.4 Institutionalisierung

Rollen und Verantwortungsbereiche der Akteure

Wie bereits festgehalten, ist die Validierung von Lernergebnissen durch kompetenzbasierte Qualifikationsprüfungen gut reguliert und

die Rollen und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Akteure sind detailliert festgelegt.

Das Bildungs- und Kulturministerium entscheidet über die Qualifikationsstruktur, das heißt, welche Qualifizierungen landesweit angeboten werden sollen. Es finanziert die Qualifizierungen, also die Bildungsanbieter und Qualifikationsveranstalter. Die Zielgruppe sind vor allem Personen, die in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, aber eine Qualifikation erwerben möchten. Das Ministerium erstellt und erlässt Bestimmungen hinsichtlich der kompetenzbasierten Qualifikationen und setzt die Qualifikationsgebühr fest.

Auch das Ministerium für Arbeit und Wirtschaft bietet Finanzierungen für kompetenzbasierte Qualifikationen und verwaltet die regionalen Zentren für wirtschaftliche Entwicklung, Verkehr und Umwelt. Diese wiederum gewähren den Bildungsanbietern für die Entwicklung des Arbeitslebens und der Dienstleistungen staatliche Gelder. Ihre Zielgruppe sind Arbeitslose und Immigranten oder Personen, denen Arbeitslosigkeit droht.

Das finnische Zentralamt für Bildungswesen entscheidet über die Qualifikationsanforderungen, setzt die Anforderungen für Zertifizierungen fest und steuert die Vorbereitungsarbeiten für die Vorschläge zur Qualifikationsstruktur in Kooperation mit Vertretern des Arbeitslebens und den Bildungsanbietern. Es ernennt die Qualifikationsausschüsse und unterstützt diese bei der Evaluierung der Voraussetzungen für die Organisation kompetenzbasierter Qualifikationen.

Die Qualifikationsausschüsse sind externe Stellen, die das kompetenzbasierte Qualifikationssystem überwachen und die Organisation vereinbaren. Die Ausschüsse vergeben die Zertifikate und fungieren als Beschwerdeinstanz im System. Es ist auch ihre Aufgabe, Vorschläge für die weitere Entwicklung der kompetenzbasierten Qualifikationen vorzubereiten und vorzulegen. Qualifikationsausschüsse spielen eine wichtige Rolle in der Qualitätssicherung der kompetenzbasierten Qualifikationen und bei der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

Den Vertretern aus dem Arbeitsleben (d. h. Unternehmen und anderen Berufsorganisationen) sowie den Gewerkschaften kommt die

Rolle zu, Vorschläge zur Entwicklung der Qualifikationen und des Prüfungssystems einschließlich solcher zu den Qualifikationsanforderungen für kompetenzbasierte Qualifikationen zu erstellen. Sie beteiligen sich an den praktischen Abläufen der kompetenzbasierten Qualifikationen, indem sie ihr Fachwissen als Beisitzer sowie ein geeignetes Bewertungsumfeld für die Kandidaten und geeignete Möglichkeiten zum Lernen am Arbeitsplatz bereitstellen. Es wird auch verlangt, dass Vertreter des Arbeitslebens in den Qualifikationsausschüssen und den nationalen Bildungsausschüssen sitzen. Die nationalen Bildungsausschüsse sind Expertengremien in der beruflichen Bildung, die vom Ministerium für Bildung und Kultur bestellt werden, um die Entwicklung der beruflichen Bildung sowie der Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Arbeitsleben erforderlich sind, zu überwachen, zu bewerten und abzuschätzen.

Anbieter von kompetenzbasierten Qualifikationen (in der Regel Berufsbildungseinrichtungen, insgesamt ca. 170) sind verpflichtet, einen Vertrag mit dem Qualifikationsausschuss einzugehen, um Qualifikationsprüfungen organisieren zu können. Der Auftrag umfasst einen detaillierten Plan zu den Qualifizierungsabläufen einschließlich des Personalisierungsverfahrens und einer Liste der beteiligten Akteure. Die Anbieter planen, organisieren und bewerten die Kompetenztests in Zusammenarbeit mit Vertretern des Arbeitslebens (Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern) und sie liefern Informationen, Betreuung und Beratung hinsichtlich des Erlangens von kompetenzbasierten Qualifikationen. Die Anbieter sind für die Anwerbung und Schulung der Gutachter aus dem Arbeitsleben verantwortlich, sie unterzeichnen ihrerseits Zertifikate und sind für die Dokumentation der Beurteilung sowie die Bereitstellung statistischer Informationen zuständig (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 18–20). Gutachter aus dem Arbeitsleben sind Arbeitgeber und Arbeitnehmer von Unternehmen, deren Aufgabe es ist, die Kompetenzen der Kandidaten zu bewerten. Die Gutachter aus dem Arbeitsleben werden vom Anbieter der Qualifikation eingewiesen, zum Beispiel einer berufsbildenden Schule.

Experten der kompetenzbasierten Qualifikation

Im finnischen kompetenzbasierten Qualifikationssystem muss mindestens einer der Beisitzer über ein Fachdiplom für kompetenzbasierte Qualifikationen verfügen. Ziel des Schulungsprogramms ist es, die Organisation von kompetenzbasierten Qualifikationen auf eine flexible und vertrauenswürdige Art und Weise zu fördern, die zielgruppengerecht ist und bei der die Erfordernisse des Arbeitslebens in Betracht gezogen werden. Die Rolle des Experten ist es, die Qualität des Qualifizierungsprozesses zu überwachen. Derzeit gibt es circa 13.000 in Finnland geschulte Fachpersonen für kompetenzbasierte Qualifikationen. Jährlich werden rund 800 neue Fachkräfte ausgebildet.

Das Schulungsprogramm umfasst 25 ECTS-Punkte (European Credit Transfer System) und die professionellen Anforderungen werden aus drei separaten Einheiten gebildet, die als Lernergebnisse beschrieben werden: 1) Planung der Organisation von kompetenzbasierten Qualifikationen, 2) Organisation von kompetenzbasierten Qualifikationen anhand der Personalisierungsanforderungen und 3) Qualitätssicherung bei kompetenzbasierten Qualifikationen (Opetushallitus – Zentralamt für Bildungswesen 2012).

Das Schulungsprogramm wird an sechs berufspädagogischen Hochschulen in Finnland angeboten.

Qualitätssicherung

Die kompetenzbasierten Qualifikationen verfügen über mehrere Mechanismen der Qualitätssicherung.

1. Zu den wichtigsten Qualitätssicherungsmerkmalen zählen die nationalen Qualifikationsanforderungen, die in Lernergebnissen beschrieben werden und Bewertungskriterien enthalten. Die Anforderungen werden regelmäßig überprüft und entsprechend den Bedürfnissen des Arbeitslebens abgeändert. Die auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationsanforderungen sorgen für Transparenz

im Validierungsprozess, von der auch die Kandidaten profitieren. Es wird angenommen, dass Systeme, die auf Lernergebnissen basieren, bei der Validierung von nonformalem und informellem Lernen verlässliche Ergebnisse liefern können.

»Die Anerkennung von auf unterschiedliche Weise erworbenen Kenntnissen zieht auch eine kompetenzbasierte Definition der Qualifikationsanforderungen nach sich. Nur wenn das Ziel des Lernens hinreichend definiert ist, kann das Lernen des Einzelnen diesbezüglich bewertet werden« (Bildungs- und Kulturministerium 2012: 15).

2. Es gibt einen gut definierten Rechtsrahmen, der den Einzelnen in den Mittelpunkt des Prozesses stellt (vgl. Personalisierung bei kompetenzbasierten Qualifikationen), sowie andere Methoden und Leitfäden, die das System steuern. Das verhilft dem System nicht nur zu Qualität, sondern auch zu Nachhaltigkeit und Transparenz.

3. Es gibt eine staatliche Finanzierung für das System. Das fördert ebenfalls die Nachhaltigkeit und ermöglicht eine langfristige Entwicklung. Die staatliche Finanzierung sichert den Zugang zum System, unabhängig vom sozioökonomischen Status des Kandidaten.

4. Die Fachleute durchlaufen eine obligatorische und kontinuierliche Kompetenzentwicklung. Die qualifizierten Gutachter und Experten der kompetenzbasierten Qualifikation werden geschult, um auf die Qualität des Qualifizierungsprozesses zu achten. Die Gutachter aus dem Arbeitsleben sind verpflichtet, eine Gutachterschulung durch den Anbieter der Qualifikationen zu durchlaufen. Darüber hinaus gibt es eine systematische Weiterbildung für Experten der kompetenzbasierten Qualifikationen, da sich die Verfahren, die Rechtsvorschriften und die Methoden mit der Zeit ändern.

5. Die Kooperation der drei Paritäten, also Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Lehrer, gewährleistet in allen Phasen des Prozesses die Berücksichtigung der Anforderungen des Arbeitslebens.

6. Mehrere Bewertungsmethoden werden eingesetzt und es stehen standardisierte Kompetenztests zur Verfügung. Die Gutachter repräsentieren Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Lehrer, um die Objektivität der Bewertungsergebnisse zu gewährleisten. Falls sich die Bewertungsergebnisse je nach Gutachter unterscheiden, muss ein Kon-

sens gefunden werden und die Entscheidung zugunsten des Kandidaten ausfallen.

7. Es liegen Anfechtungssysteme und das Recht auf Betreuung vor, durch die die Rechte des Einzelnen gewährleistet werden. Sollte der Kandidat den Eindruck haben, dass die Beurteilung unfair oder unprofessionell war oder dass das Bewertungsergebnis nicht seine wahren Kompetenzen spiegelt, kann er das Bewertungsergebnis anfechten und es überprüfen lassen. Alle Kandidaten müssen ordnungsgemäß vor Beginn des Verfahrens über das Bewertungsverfahren informiert werden. Die Betreuung spielt eine zentrale Rolle im kompetenzbasierten Qualifikationssystem. Die aus drei Phasen bestehende Personalisierung bringt eine Betreuung in allen Phasen des Verfahrens mit sich.

8. Kompetenzbasierte Qualifikationen dürfen nur mit Vertrag zwischen dem Qualifikationsausschuss und dem jeweiligen Anbieter erfolgen.

Neuntens gibt es durch den Qualifikationsausschuss eine externe Körperschaft des öffentlichen Rechts, die die Qualität der kompetenzbasierten Qualifikationen überwacht. Die jeweiligen Ausschüsse führen externe Audits durch, insbesondere bei neuen Anbietern, um diese zu beraten und ihnen zu helfen, qualitativ hochwertige Qualifizierungsverfahren anzubieten.

Zehntens gibt es umfangreiche Statistiken und Follow-up-Verfahren, um die Entwicklung des kompetenzbasierten Qualifikationssystems zu überwachen. Die Erhebung von Statistiken erfolgt auf nationaler Ebene und ist für die Qualifikationsanbieter sowie für die Qualifikationsausschüsse verpflichtend.

5.2.3.5 Supportstrukturen

Betreuung und Beratung

In Finnland ist es das Ziel, erwachsenen Lernenden eine personalisierte und kundenorientierte Betreuung sowie Beratungsdienste,

Lernarrangements und andere Unterstützungsmaßnahmen zu bieten. Die Betreuung und Beratung zielt zudem darauf ab, besondere Umstände zu berücksichtigen. Solche Umstände können in Legasthenie, Schreibstörung oder in einem anderen kulturellen und/oder sprachlichen Hintergrund bestehen. Bei den kompetenzbasierten Qualifikationen wird durch die aus drei Phasen bestehende Personalisierung während des gesamten Verfahrens Betreuung und Beratung geboten (Cimo 2012).

Die Anbieter der kompetenzbasierten Qualifikationen haben die Verantwortung, den Kandidaten Informationen und Betreuung bereitzustellen, wie sie nachfolgend beschrieben sind: »Der Anbieter der Qualifikation gewährleistet gemäß dem Vertrag über den Ablauf der kompetenzbasierten Qualifikation, dass Informationen über die jeweilige Qualifikation und eine Betreuung beim Ablegen der Qualifikationsprüfung bereitgestellt werden, wobei die regionalen und landesweiten Kompetenzanforderungen der Arbeitswelt und die mögliche Anzahl von Kandidaten, die sich um eine kompetenzbasierte Qualifikationsprüfung bewerben, mitberücksichtigt werden. Einzelpersonen, die eine kompetenzbasierte Qualifikationsprüfung ablegen möchten, und Kandidaten, die sich um eine Qualifikation bewerben, müssen gleichfalls eine fachkundige Betreuung erhalten, wenn sie sich um eine kompetenzbasierte Qualifikation und einen damit verbundenen Vorbereitungskurs bewerben« (Finnisches Zentralamt für Bildungswesen 2013: 49).

In ihrem Plan zur Organisation kompetenzbasierter Qualifikationen sollten die Qualifikationsanbieter die folgenden Betreuungsaspekte berücksichtigen: »Die Anbieter müssen angeben, über welche Ressourcen für Betreuungsaktivitäten sie verfügen, und sicherstellen, wie den Personen, die sich um eine kompetenzbasierte Qualifikation und den damit verbundenen Vorbereitungskurs bewerben, auch hinsichtlich des Ablegens der kompetenzbasierten Qualifikationsprüfung eine Betreuung und Beratung geboten wird. Auch müssen sie beschreiben, welche Betreuungsformen (z. B. Gruppenbetreuung, individuelle Betreuung und Onlinebetreuung) sie zu verwenden beabsichtigen. Der Plan muss angeben, wie viel Zeit der Betreuung und

Beratung zugemessen wird, wie auch das Kompetenzniveau der Personen, die die Betreuung vermitteln« (ebd.: 53).

Kompetenzen der Berater

Um als Berater in einer berufsbildenden Schule/Bildungseinrichtung in Finnland zu arbeiten, ist eine Lehrerqualifikation erforderlich, ergänzt mit einer der im Folgenden beschriebenen Berufsqualifikationen.

Die meisten der finnischen Berater haben ihr Zertifikat im Rahmen eines praxisbasierten Programms (60 ECTS-Punkte) erhalten. Alle Programme setzen gemischtes Lernen (blended learning) ein.

Es stehen auch zwei Masterstudiengänge zur Verfügung. Einer bietet einen Masterabschluss (180+120=300 ECTS-Punkte), bei dem das Hauptfach der Studenten entweder Pädagogik, Bildungssoziologie oder Erwachsenenbildung ist. Das Ausbildungsprogramm umfasst auch pädagogische Studien, die für die Qualifikation als Lehrer erforderlich sind. Das andere Programm ist ein zweijähriges Masterstudium in Beratung (120 ECTS-Punkte) für diejenigen, die bereits über einen Bachelorabschluss in Pädagogik verfügen.

Für die oben genannten Beraterausbildungsprogramme wurden kompetenzbasierte Lehrpläne entwickelt. Die Ausbildungseinrichtungen kooperieren in der Lehrplanentwicklung und die folgenden Themen sind in beide Trainingsprogramme eingebettet (www.cimo.fi):

- Bewusstsein über die Gesellschaft, das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt
- Lebenserwartungen in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten
- Theorien in den Bereichen Bildung, pädagogische Psychologie, Soziologie und Philosophie
- Beratungstheorien
- Forschung im Bereich der Beratung, Förderung von Praxis & Forschung

- Beratung in der Praxis, Begegnung mit dem Kunden
- Arbeit eines Lehrers
- Sektorübergreifende Netzwerke für Anleitung und Beratung

Marketing und Information

Laut den Richtlinien für kompetenzbasierte Qualifikationen zählen Marketing und Information zur Verantwortung des Qualifikationsanbieters. Es liegt im Interesse der Anbieter, die Qualifikationen wirkungsvoll zu vermarkten. Von den Anbietern wird erwartet, dass sie nicht allein die Vorbereitungskurse vermarkten, sondern in den Marketingunterlagen auch das Validierungsverfahren beschreiben. Berufsbildende Schulen bilden den Großteil der Anbieter von kompetenzbasierten Qualifikationen, sie bieten direkte Informationen, Tipps und Beratung. Das Netzwerk der Anbieter erstreckt sich über das gesamte Land.

Für Arbeitslose stehen in den Arbeitsämtern Beratung und Informationen über kompetenzbasierte Qualifikationen zur Verfügung. Oft kaufen die regionalen Arbeitsagenturen die Validierung und die Vorbereitungskurse von den örtlichen Anbietern ein.

Gewerkschaften und Vereine vermarkten kompetenzbasierte Qualifikationen wirkungsvoll auf ihren Websites und bieten ihren Mitgliedern Tipps und Informationen.

Es gibt auf nationaler Ebene verwaltete Websites für Endbenutzer/Kandidaten, die genaue Informationen zu den Qualifikationen bieten und die Validierungsverfahren erläutern. Auch gibt es interaktive Dienste im Internet, anhand derer Interessierte Fragen zu den Qualifikationen und den Verfahren stellen können, während Fachleute online die Antworten liefern.

Internetsuchergebnisse

Drei Webrecherchen wurden durchgeführt. Bei der ersten Webrecherche war das Suchwort »näyttötutkinnot« (kompetenzbasierte

Qualifikationen). Diese Suche brachte circa 45.000 Suchergebnisse. Die Qualität der Ergebnisse wurde aus Sicht eines Kandidaten auf der Suche nach Informationen bewertet. Den Großteil der Websites stellten die Seiten der Anbieter, auf denen beschrieben wird, welche kompetenzbasierten Qualifikationen an ihrer Einrichtung zur Verfügung stehen und wie die Qualifikationen erworben werden können. Daneben fanden sich die nationalen Informationswebsites über kompetenzbasierte Qualifikationen an der Spitze der Liste, die relevante und unabhängige Informationen über das System bieten. Drittens fanden sich auch die Websites von Gewerkschaften und Berufsverbänden, die für das Qualifikationssystem werben und ihren Mitgliedern Informationen bieten, unter den Topergebnissen. Die vierte Gruppe bestand aus bezahlten Werbeeinschaltungen, in denen die von den Organisationen veranstalteten kompetenzbasierten Qualifikationen vermarktet werden.

Der zweite Suchbegriff war »aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen« (Identifizierung und Anerkennung von Lernergebnissen). Dazu gab es 15.400 Suchergebnisse. Die Mehrheit der Treffer stellten Leitfäden, Berichte, Projekte oder Websites von Bildungsbehörden, die sich an Fachleute richteten. Keines der Ergebnisse wäre für einen Kandidaten, der nach Validierungsmöglichkeiten sucht, besonders nützlich gewesen.

Der dritte Suchbegriff war »osaamisen tunnustaminen« (Anerkennung von Kompetenzen). Diese Kombination führte zu mehr als 120.000 Suchergebnissen, aber die Ergebnisse waren ähnlich der vorigen Suche. Viele Links waren Homepages von Hochschulen, die Validierungsprinzipien in der Hochschulbildung im Allgemeinen oder ihre eigene Organisation beschreiben.

Das Konzept der kompetenzbasierten Qualifikation ist in Finnland bekannt und es gibt viele nützliche Informationen im Internet für Kandidaten, was das Was, Wo, Wann und Wie betrifft. Die meisten Anbieter von kompetenzbasierten Qualifikationen lassen Flyer drucken, die an den Infoständen der Anbieter beruflicher Bildung, bei regionalen Behörden, Beratungsstellen und Arbeitsagenturen ausliegen. Die Anbieter schalten auch Anzeigen in Zeitungen, um Qualifikationen und Möglichkeiten einer Validierung zu bewerben.

5.2.4 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

In Finnland gibt es einen Konsens hinsichtlich der Bedeutung der Validierung nonformalen und informellen Lernens. Das kompetenzbasierte Qualifikationssystem feierte im Jahr 2014 sein zwanzigjähriges Bestehen. Obwohl das System auf eine lange Geschichte zurückblicken kann, ist die Entwicklung des kompetenzbasierten Qualifikationssystems eine sehr dynamische. Die Qualifikationsanforderungen werden regelmäßig je nach den Bedürfnissen des Arbeitslebens aktualisiert. Es wurden Neuregelungen hinzugefügt, um den Einzelnen im Validierungsprozess noch mehr in den Mittelpunkt zu rücken (Personalisierungsregelung), und die nationalen Richtlinien werden alle paar Jahre erneuert, um den Fachleuten unter den wechselnden Umständen eine geeignete Betreuung zu bieten. Auch werden qualifizierte Gutachter und Berater kontinuierlich geschult.

Finnland hat die europäischen Strategien und Verfahren für die Validierung nonformalen und informellen Lernens aufgenommen und diese in das kompetenzbasierte Qualifikationssystem integriert. Finnland gehörte zu den ersten Ländern in Europa, die das europäische Leistungspunktesystem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) systematisch zu testen begannen (bereits 2006). Der finnische Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) ist stark mit Validierung verknüpft und setzt den Ansatz nicht nur in der Berufsbildung um, sondern auch in allen anderen Bereichen des Bildungswesens. Das fördert eine gemeinsame Sprache und die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen: von der freien Erwachsenenbildung über berufsbildende Schulen bis hin zur Hochschulbildung und zum Arbeitsleben.

Die Validierung nonformalen und informellen Lernens ist auch mit anderen nationalen Richtlinien und Strategien verbunden, nicht nur mit der Bildung. Auch die »Lifelong Guidance Policy« umfasst eine Validierung des nonformalen und informellen Lernens und es besteht eine starke Verbindung zwischen den nationalen Beratungssystemen und der Validierung (Bildungs- und Kulturministerium 2012).

Die Rollen der verschiedenen Akteure in den kompetenzbasierten Qualifikationen sind klar definiert und die Akteure – Vertreter des Arbeitslebens miteingeschlossen – haben gleiche Ansichten über die Ziele des Systems. Dies fördert den hohen Marktwert der kompetenzbasierten Qualifikationen und erhöht das Vertrauen unter den Akteuren.

In Finnland ist die Validierung des nonformalen und informellen Lernens in der Berufsbildung eine etablierte Vorgehensweise und bildet den Kern des gesamten Prüfungssystems. Andere Bildungsbereiche folgen der gleichen Entwicklungslinie.

5.2.5 Zusammenfassung und Perspektiven

Die Anerkennung von Kompetenzen innerhalb des Beratungsverfahrens erfordert eine Professionalisierung sowohl von professionellen Beratern als auch von anderen Personen, die sich mit Beratungstätigkeiten befassen. Die Anerkennung (z. B. durch ein Zertifikat) wird oft als das alleinige Ziel des Validierungsverfahrens betrachtet. In dem Fall wird aber das wahre Potenzial übersehen. Sie ist Ausgangspunkt für das Setzen von Zielen, für das Lernen und für die Karriereplanung. Die Identifizierung und Zuordnung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist ein Dialog zwischen dem Kunden und dem Berater, der auf eine berufliche und persönliche Entwicklung abzielt (Bildungs- und Kulturministerium 2012).

Selbst wenn im kompetenzbasierten Qualifikationssystem die Beratung als integraler Bestandteil des Verfahrens betrachtet wird, ist nicht angemessen definiert, was die Beratung mit sich bringen sollte, worin das Ziel der Beratung im Validierungsprozess besteht und über welche Kompetenzen der Beratungsanbieter bei der Validierung verfügen sollte. Ab und an erscheint das Prüfungssystem mechanistisch zu sein und sich auf die Anerkennung und den Zertifizierungsprozess zu fokussieren statt auf die individuelle und berufliche Entwicklung.

Kompetenzbasierte Qualifikationen sind etabliert und bekannt. Es ist eine Vielzahl von Qualitätssicherungsmechanismen in Kraft und das System ist flexibel und berücksichtigt individuelle Bedürfnisse. Es ist ein transparentes und nachhaltiges System. Dadurch wurde das Kompetenzniveau von Hunderttausenden Finnen angehoben und der Arbeitsmarkt mit besser qualifizierten und geschulten Arbeitskräften versorgt. Das System und die Qualifikationsanforderungen werden ständig überprüft, was den Bedürfnissen der Arbeitswelt entgegenkommt. Das gesamte Qualifikationssystem wird von der Planung bis zur Ausführung in Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt und anderen maßgeblichen Akteuren getragen.

Damit ein Validierungssystem das Vertrauen aller Akteure und einen hohen Marktwert erzielen kann, muss es angemessene Rechtsvorschriften und Maßnahmen, Qualitätssicherungsmechanismen, eine konstante Kompetenzentwicklung von Fachleuten sowie nachhaltige Kooperationsstrukturen mit der Arbeitswelt und anderen maßgeblichen Akteuren geben.

5.2.6 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33) hat zwei Kinder (14 und 9 Jahre alt), sie hat neun Jahre Pflichtschule absolviert, ohne aber eine weitere Bildung oder Ausbildung zu erlangen, weil sie sich dann um ihre Kinder kümmerte.

Sie nahm immer wieder Zeitarbeit an (als temporäre Reinigungskraft in verschiedenen Arztpraxen und u. a. als Pflegemitarbeiterin in einem Altenheim). Für diese Arbeiten erhielt sie eine einführende Schulung am Arbeitsplatz, aber keine anerkannte Form einer beruflichen Qualifikation.

Kira lebt in einer ländlichen Gemeinde im Osten Finnlands. Die nächste größere Stadt (85.000 Einwohner) ist mit den öffent-

lichen Verkehrsmitteln etwa eine Stunde entfernt und es besteht ein Mangel an Bildungsmöglichkeiten und Ressourcen in der Nähe.

Kira hätte sich in der Vergangenheit gern ausbilden lassen. Aber das wäre aufgrund der damit verbundenen langen Arbeits- und Fahrzeiten mit der Kinderbetreuung unvereinbar und schwierig gewesen.

Rechtliche Grundlagen

In Finnland hat Kira einen gesetzlichen Anspruch darauf, ihre früher erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des kompetenzbasierten Qualifikationssystems überprüfen zu lassen. Würde sie sich als Lernende an einer Berufsschule (oder an einer anderen Institution, die Qualifikationen organisiert) anmelden, würde sie automatisch einen Personalisierungsprozess durchlaufen, bei welchem ihre früheren Lernerfahrungen geklärt, dokumentiert, bewertet und zertifiziert würden, falls diese den Qualifikationsanforderungen entsprechen. Sie ist auch zur Teilnahme an einem Vorbereitungskurs in jenen Kompetenzbereichen berechtigt, die als nicht ausreichend bewertet werden, um die Qualifikation bereits zu erfüllen.



Verfahren

Als Kira wieder arbeitslos war, ging sie zum lokalen Arbeitsamt. Sie fragte, ob es die Möglichkeit einer Qualifizierung gäbe, während sie Arbeitslosenunterstützung beziehe. Der Berater beim Arbeitsamt hielt das für eine gute Idee. Er stellte fest, dass von der lokalen Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) eine weiterführende Qualifizierung für institutionelle Reinigungskräfte angeboten wurde. Man schätzte, dass Kira von einer formalen Qualifikation profitieren würde und es viele Beschäftigungsmöglichkeiten in der Region gäbe. Nach einiger Zeit erhielt sie einen Brief vom Arbeitsamt mit der Mitteilung, sie könne das Qualifizierungsverfahren beginnen, während sie die Arbeitslosenunterstützung erhalte.



Finanzierung

Kira erhielt ihr übliches Arbeitslosengeld und zusätzlich neun Euro pro Tag für die Hin- und Rückfahrt vom Wohnort zur Schule sowie für etwaige sonstige Kosten. Die Unterstützung für den Erwerb der Qualifikation steht ihr für maximal 24 Monate zu.



Support

Gemeinsam mit einem Berufsschullehrer und Berufsberater begann die Validierung des nonformalen und informellen Lernprozesses.

Die Betreuungs- und Beratungsbedürfnisse wurden in Eins-zu-eins-Gesprächen, Lernfähigkeitstests und Selbstbewertungen geprüft. Am Anfang des Verfahrens wurden alle erforderlichen Unterlagen (Arbeitszeugnisse, Schulzeugnisse etc.) gesammelt und Kira begann, ihr Kompetenzportfolio zusammenzustellen. Es wurde eingeschätzt, dass sie noch weiter lernen müsse, um die Qualifikationsanforderungen zu erfüllen.

Aufgrund der fehlenden Kompetenzen wurde beschlossen, dass Kira die Kompetenzen am besten durch Lernen am Arbeitsplatz erlernen und erwerben würde. Es wurde ihr für vier Monate eine arbeitsplatzgebundene Ausbildung in einem Unternehmen vermittelt, wo ihr ein Tutor zugeteilt war, der sicherstellte, dass sie die fehlenden Kompetenzen lernen und erwerben konnte. Eine tatsächliche Schulung war in diesem Fall überhaupt nicht notwendig. Während dieser Zeit legte sie den Kompetenztest gemäß ihrem individuellen Plan und ihrer eigenen Entwicklung ab. Nach der Phase des Lernens am Arbeitsplatz im Unternehmen hatte sie alle erforderlichen Qualifikationsabschnitte des Kompetenztests abgelegt und war stolze Besitzerin eines Diploms über eine weiterbildende Qualifizierung im Bereich der institutionellen Reinigung.

Bastian

Bastian (29) lebt in einer kleinen Stadt im Süden Finnlands. Er schloss die allgemeine Schulpflicht ab, ging auf eine allgemeine höhere Schule und legte seine Reifeprüfung ab. Er begann dann mit einer Krankenpflegerausbildung, brach diese aber nach einem Jahr ab.

Nach dem Abbruch seiner Ausbildung gelang es Bastian, einen Job in der IT-Branche zu bekommen. Er erwarb drei Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen, in welchem er für das Netzwerkmanagement und die Koordination von IT-Leistungen verantwortlich war.

Nach Stellenkürzungen und dem Outsourcing von IT-Leistungen arbeitete Bastian zunächst für einen externen Dienstleister mit einem auf zwölf Monate befristeten Arbeitsvertrag. Als dieser Vertrag auslief, erhielt er kein weiteres Beschäftigungsangebot und war somit in den letzten fünf Monaten arbeitslos.

Durch seine nahezu vier Jahre währende Arbeit in diesem Bereich erwarb sich Bastian das Know-how und die Erfahrung bei der Führung eines kleinen Teams und im Bereich Netzwerkmanagement. Allerdings kann er diese Fertigkeiten, abgesehen von einer Referenz seines Arbeitgebers, nicht formal nachweisen.

Rechtliche Grundlagen

In Finnland hat Bastian einen gesetzlichen Anspruch darauf, seine früher erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des kompetenzbasierten Qualifikationssystems überprüfen zu lassen. Würde er sich als Lernender an einer Berufsschule (oder an einer anderen Institution, die Qualifikationen organisiert) anmelden, würde er automatisch einen Personalisierungsprozess durchlaufen, bei welchem seine früheren Lernerfahrungen geklärt, dokumentiert, bewertet und zertifiziert würden, falls diese den Qualifikationsanforderungen entsprechen. Er ist auch zur Teilnahme an einem Vorbereitungskurs in jenen Kompetenzbereichen berechtigt, die als nicht ausreichend gelten, um die Qualifikation zu erfüllen.



Verfahren

Bastian war arbeitslos und ging zum lokalen Arbeitsamt. Er besprach die Möglichkeiten für eine kompetenzbasierte Qualifikation im IT-Sektor während des Bezugs von Arbeitslosenunterstützung. Der Berater beim Arbeitsamt und Bastian besprachen, ob es für seine Arbeitsmarktfähigkeit besser wäre, die Krankenpflegerausbildung noch einmal aufzunehmen. Aber Bastian sagte, dass er keine Arbeitserfahrung auf diesem Gebiet habe und auch nicht die finanziellen Möglichkeiten, um ein mehrjähriges Vollzeitstudium abzulegen. Der Berater fand heraus, dass die lokale Berufsbildende Höhere Schule (BHS) eine Spezialistenqualifikation für Informations- und Kommunikationstechnologien anbot, die geeignet wäre, da Bastian über ziemlich viel Erfahrung und auch Führungserfahrung in diesem Bereich verfügte. Man schätzte, dass Bastian von einer formalen Qualifikation profitieren würde und es einige Beschäftigungsmöglichkeiten in der Region gäbe. Nach einiger Zeit erhielt er einen Brief vom Arbeitsamt mit der Mitteilung, er könne das Qualifizierungsverfahren beginnen, während er Arbeitslosenunterstützung erhalte.



Finanzierung

Bastian erhielt sein normales Arbeitslosengeld 24 Monate lang und neun Euro für die Fahrten oder sonstige Ausgaben.



Support

Gemeinsam mit einem Berufsschullehrer und Berufsberater begann die Validierung des nonformalen und informellen Lernprozesses. Die Beratungsbedürfnisse wurden in Eins-zu-eins-Gesprächen, Lernfähigkeitstests und Selbstbewertungen geprüft. Am Anfang des Verfahrens wurden alle erforderlichen Unterlagen (Arbeitszeugnisse, Schulzeugnisse etc.) gesammelt und Bastian begann, sein Kompe-

tenzportfolio zusammenzustellen. Es wurde abgeschätzt, dass er über alle notwendigen Kompetenzen verfügte, um den Qualifikationsanforderungen zu entsprechen, sodass kein Vorbereitungskurs erforderlich war.

Bastian wurde direkt vorgeschlagen, einen Kompetenztest-Plan zu erstellen (wo, wie und wann er seine Fähigkeiten demonstrieren könne) und die Kompetenztests in einem authentischen Arbeitsumfeld in einem mit der Berufsschule kooperierenden Unternehmen abzulegen. Bastian konnte seine Kompetenzen demonstrieren und erfüllte die Qualifikationsanforderungen.

Die Dokumentation und der Vorschlag für eine Qualifikation wurden an den Qualifikationsausschuss übermittelt und Bastian erhielt seine Qualifikation in weniger als drei Monaten nach seinem Besuch beim Arbeitsamt.

Literatur

Bildungs- und Kulturministerium (2012). *Education and Research 2011–2016. A development plan. Reports of the Ministry of Education and Culture*. Helsinki. www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html?lang=fi&extra_locale=en.

Bildungs- und Kulturministerium (2004). *Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä*. Helsinki. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_212_tr27.pdf?lang=fi.

Cimo (2012). *Lifelong Guidance in Finland*. Helsinki. www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/25493_Lifelong_guidance_in_Finland.pdf.

Finnisches Zentralamt für Bildungswesen (2013). *Competence-based qualification Guide*. Helsinki. www.oph.fi/download/156393_Competence-based_qualification_guide_2.pdf.

Kalenius, Aleksi (2014). *Suomalaisten koulutusrakenteen kehitys 1970–2030*. Helsinki. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm01.pdf?lang=fi.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet*. Helsinki. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf.

Opetushallitus (2012). *Näyttötutkintomestari, koulutusohjelma (25 op.)*. Helsinki. www.oph.fi/download/144552_Nayttotutkintomestari_koulutusohjelma_25_op._.pdf.

5.3 Länderstudie Frankreich

Alain Michel, Janet Looney

1984 führte Frankreich erstmals ein Gesetz zur Bewertung zuvor erworbener Lernergebnisse ein. Dieses System, das als Validierung früher erworbener Lernergebnisse und -erfahrungen oder Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), bezeichnet wird, hat sich in den letzten 30 Jahren maßgeblich weiterentwickelt. Die VAE-Verfahren, die individuelle Rechte zur Validierung nonformal und informell erworbener Lernergebnisse anerkennen, werden inzwischen von allen Stellen, die Zertifikate erteilen, beachtet und kommen auch bei industriespezifischen Zertifikaten zur Anwendung. Ein erfolgreicher Anwärter erhält im Rahmen der VAE-Verfahren die teilweise oder vollständige Zertifizierung. In Französisch bezeichnet der Begriff »Zertifikat« oder »Zertifizierung« (anstatt des Begriffs »Qualifikation«) ein Diplom, einen Abschluss oder eine andere Art von Qualifikation (spezifische Validierung einiger Kompetenzen). Der Begriff »Qualifikation« bedeutet »Fähigkeiten« oder »Qualifikationsniveau« und bezieht sich nicht direkt oder notwendigerweise auf ein Diplom oder ein Zertifikat. Deshalb wird das nationale Register der Abschlüsse in französischer Sprache als Répertoire national des certifications professionnelles bezeichnet.

Die Definition von Lernergebnissen (was Lernende wissen und in der Lage sind zu tun) in der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung und von Lernerfahrungen spielte bei der Entwicklung der VAE-Verfahren ebenfalls eine entscheidende Rolle. Diese Lernergebnisse werden anhand des nationalen Qualifikationsrahmens bewertet, der acht Qualifikationsstufen vorgibt und diesen die zu erwartenden Lernergebnisse zuordnet. Zur Erteilung einer teilweisen oder vollständigen Zertifizierung bedarf es eines Nachweises, dass der Anwärter die notwendigen Ergebnisse erzielt hat.

Bei der Definition der Ergebnisse hat Frankreich deutlich größere Fortschritte erzielt als Deutschland. Dennoch gibt es zur Validierung von Lernergebnissen in Frankreich unterschiedliche Meinungen. In

den vergangenen 20 Jahren behaupteten viele Kritiker, dass die Ansätze rein instrumentell seien und die Lernenden allein auf Wirtschaftsobjekte reduzierten, anstatt sie in ganzheitlicher Weise zu betrachten. Diese Diskussionen sind denen in Deutschland, wo es eine große Tradition der »Bildung« gibt, (z. B. die Idee, dass Bildung den persönlichen und kulturellen Reifeprozess unterstützen sollte) sehr ähnlich.

Trotz aller Debatten zu diesem Thema haben die aufeinanderfolgenden französischen Regierungen VAE stets unterstützt, sodass das System mit der Zeit immer weiter entwickelt und verbessert wurde. Politiker sahen VAE stets als eine Möglichkeit zur Förderung beruflicher und sozialer Mobilität sowie zur individuellen Motivation für späteres Lernen – alles Faktoren, die sich positiv auf die Wirtschaft auswirken.

Die folgenden Abschnitte untersuchen die Entwicklung des französischen VAE-Systems. Auch wenn es eine Vielzahl anzugehender Herausforderungen gibt, so sind die VAE-Verfahren dennoch fest im französischen System verankert.

5.3.1 Ausgangslage

Zur Anerkennung der enormen Bedeutung des Lernens außerhalb einer formalen Lernumgebung wurde im Mai 2004 vom Europäischen Rat eine Reihe von gemeinsamen europäischen Richtlinien zur Identifizierung und Validierung nonformalen und informellen Lernens eingeführt. Diese Richtlinien identifizierten entscheidende Aspekte für die Entwicklung und den Einsatz von Systemen und Methoden zur Validierung (Rat der Europäischen Union 2004).

Ein dem damaligen Regierungschef François Fillon 2008 vorgelegter Bericht bewertete den Einsatz von VAE und nannte positive Faktoren sowie die größten Hindernisse (Besson 2008). Der Bericht empfahl Verbesserungen auf folgenden Gebieten (Merle 2008):

- Information und Unterstützung für VAE-Anwärter
- Klarheit und Zugänglichkeit des Zertifizierungssystems

- Bedingungen für die Entwicklung der Anerkennung informeller Kompetenzen in den Unternehmen

Der Bericht empfahl außerdem, die spezifischen Bedürfnisse formal Geringqualifizierter besser zu berücksichtigen. Der Arbeitsminister richtete eine Arbeitsgruppe zur Umsetzung dieser Empfehlungen ein.

Auf der Grundlage des 2009 eingeführten Rechts auf lebenslange berufliche Weiterbildung rief die französische Regierung ein Programm zur Entwicklung der Schlüsselkompetenzen von Arbeitslosen, unqualifizierten Jugendlichen im Alter von 16 bis 25 Jahren und derzeit Berufstätigen ins Leben. Zu den Schlüsselkompetenzen gehören Lese- und Schreibfähigkeit, grundlegende IT-Kenntnisse usw. Die entsprechenden Kurse werden auf Wunsch kostenlos angeboten. 2010 boten 800 Gemeinden diese Kurse an, die von etwa 45.800 Teilnehmern besucht wurden (weitere Informationen unter www.emploi.gouv.fr, Stand 16.12.2014).

Der Zeitraum 2008 bis 2009 erscheint als das goldene Zeitalter für Studien und Diskussionen zu VAE. Seit 2009 wird das Problem der steigenden Arbeitslosigkeit bei den jungen Menschen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, die nicht direkt zur Zielgruppe für VAE gehören, jedoch als dringlicher eingestuft.

Tatsächlich ist das Problem der Jugendarbeitslosigkeit in Frankreich ernster als in Deutschland, da in diesem Land die demographische Situation auch grundlegend anders ist. In den letzten zehn Jahren wies Frankreich beim Bevölkerungswachstum eine der höchsten Raten Europas auf (Eurostat 2014). 2012 lag das Bevölkerungswachstum bei 3,8 Prozent. In gewissem Maße lag daher die Herausforderung darin, das allgemeine Bildungsniveau zu erhöhen und die Zahl vorzeitiger Schulabgänger zu reduzieren. Dies hatte den Vorrang vor der Verbesserung des VAE-Systems für ältere Arbeitnehmer. Diese Faktoren erklären möglicherweise die Tatsache, dass VAE in den letzten Jahren für die französischen Regierungen keine große Rolle spielte.

5.3.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Frankreich: Charakteristika und Begriffe

In Frankreich erhält man Berufsbildungszertifikate auf vier Weisen:

- schulische Berufsausbildung, hauptsächlich dem Bildungsministerium, jedoch auch anderen Ministerien (Landwirtschaft, Gesundheit und Soziales, Verteidigung etc.) und Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern (Chambres des métiers et de l'artisanat) und Landwirtschaftskammern unterstellt
- Lehre
- berufliche Weiterbildung (CVT), organisiert durch die Ministerien (hauptsächlich Bildungsministerium, Arbeitsministerium, Landwirtschaftsministerium, Ministerium für Gesundheit und Soziales, Wirtschaftsministerium), lokale Behörden (Regierungspräsidien), Industrie- und Handelskammern, Branchen und Unternehmen
- Anerkennung und Validierung informell erworbener Kompetenzen: Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) seit 2002

Ein vom Arbeitsministerium überwachtes Netzwerk erteilt ebenfalls Zertifikate, die als Titres Professionnels bezeichnet werden und sich zwar von einem herkömmlichen Berufsausbildungsabschluss unterscheiden, im nationalen Qualifikationsrahmen Frankreichs dennoch anerkannt werden. Private Organisationen der jeweiligen Branchen vergeben ebenfalls Berufsbildungszertifikate (Certificats de Qualification Professionnelle). Zudem bewerten die unterschiedlichen Branchen Kompetenzen anhand spezieller Aufgaben- oder Fähigkeitsbeschreibungen und vergeben selbst Zertifikate. Die Branchen legen die jeweiligen Anforderungen gemeinsam mit den Gewerkschaften fest (Convention Collective). Während die Titres Professionnels des Arbeitsministeriums aber landesweit anerkannt und durch die Nationalkommission für Berufsabschlüsse (CNCP) im nationalen Qualifikationsrahmen registriert sind, trifft das auf die von den jeweiligen Branchen vergebenen Zertifikate nicht zu.

Nimmt man sämtliche Abschlüsse, die durch Ministerien und andere staatliche oder teilweise staatliche Stellen vergeben werden, zusammen, was die Titres Professionnels des Netzwerks des Arbeitsministeriums und die Certificats de Qualification Professionnelle der einzelnen Branchen miteinschließt, kommt man in Frankreich auf etwa 8.000 Berufsausbildungsabschlüsse. Darunter befinden sich mehr als 600 Berufsabschlüsse und andere, landesweit anerkannte Zertifizierungen. Davon führen mehr als 200 zu einem Befähigungszeugnis (Certificat d'Aptitude Professionelle, CAP) und mehr als 80 zu einem Vocational Baccalauréat. Für diese Abschlüsse ist das Bildungsministerium zuständig (weitere Informationen auf der Internetseite des Portals für Ausbildung www.eduscol.education.fr).

Es ist auch zu erwähnen, dass die spezifischen Wege zum Erreichen des Abschlusses nicht im entsprechenden Zertifikat vermerkt sind. Für durch VAE erhaltene Zertifikate ist dies von enormer Bedeutung, da andernfalls keine einheitliche Wertschätzung möglich ist. Letztendlich haben VAE-Zertifikate denselben Wert wie die Abschlüsse einer formalen Schul- und Berufsbildung.

Berufliche Erstausbildung

Im Juni 2000 wurden alle Gesetze zur Bildung in einem übergeordneten Bildungsgesetz zusammengefasst (Code de l'Education). In Frankreich gilt die Schulpflicht vom sechsten bis 16. Lebensjahr. Darüber hinaus besuchen etwa 99 Prozent der französischen Kinder ab dem dritten und 35 Prozent ab dem zweiten Lebensjahr die Vorschule. Sozial benachteiligte Kinder, besonders jene aus den Zones d'Éducation Prioritaire (Prioritätsgebiete für Bildung) werden beim Zugang bevorzugt.

Nach einer vierjährigen Sekundarstufe I (genannt College) können Schüler, die sich für eine berufliche Ausbildung entscheiden, ein Lycée Général et Technologique (LEGT), eine Mischung aus Hochschule und Berufsausbildung, genannt Lycée Professionnel (LP), oder eine Berufsausbildung, aufgeteilt auf eine Berufsschule und einen Betrieb (Centre de Formation d'Apprentis, CFA), durchlaufen.

Nach ihrem ersten Jahr an einer Einrichtung der höheren Bildung müssen sich Schüler eines LEGT für den akademischen, beruflichen oder technischen Zweig entscheiden. Der berufliche Zweig, der entweder an einer weiterführenden Berufsschule (Lycée Professionnel) oder im Rahmen einer Lehre angeboten wird, dauert zwei Jahre und führt zu einem ersten Berufsabschluss mit der Bezeichnung »Zertifizierung der beruflichen Fähigkeiten« (CAP). Nach weiteren drei Jahren erhält der Lernende den Abschluss Fachhochschulreife (Baccalauréat Professionnel). Der Abschluss Vocational Baccalauréat wurde 1985 eingeführt, um Arbeiter höherzuqualifizieren.

Der akademische und der technische Zweig führen zum allgemeinen oder technischen Baccalauréat (Baccalauréat General oder Baccalauréat Technologique), auf die sich der Schüler im LEGT vorbereitet. Die Unterscheidung zwischen einem technischen und einem beruflichen Zweig gibt es nur in Frankreich und von Frankreich beeinflussten Ländern (z. B. dem französischsprachigen Afrika):

- Der technische Zweig bereitet die Schüler auf den Besuch einer höheren technischen Schule nach dem technischen Baccalauréat vor. Die Schüler können in zwei Jahren einen ISCED 5 (einen technischen Abschluss fünften Grades) an einem Institut Universitaire de Technologie (IUT) oder an einer Hochschule nach dem Baccalauréat Section de Technicien Supérieur (STS) erwerben.
- Der berufliche Zweig bereitet die Schüler auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt nach dem zweijährigen CAP-Abschluss oder dem dreijährigen Abschluss des beruflichen Baccalauréats vor (Letzteres an einem Lycée Professionnel oder durch eine Lehre). Es gibt etwa 200 CAP-Richtungen und etwa 80 Richtungen für das berufliche Baccalauréat. Beide Abschlüsse können auch durch berufliche Weiterbildung oder VAE erworben werden. Im Anschluss an CAP gibt es darüber hinaus einjährige Aufbaukurse mit Abschluss, die den Zugang zu bestimmten Berufen ermöglichen oder erleichtern.

Eine steigende Schülerzahl entscheidet sich nach dem technischen Zweig dafür, über den ISCED 5 hinauszugehen und ein berufliches

Abitur (Licence Professionnelle) anzustreben. Dies ist überwiegend ein Resultat des im Rahmen der Bologna-Reform eingeführten Systems aus Lizenziat, Master und Doktorat (LMD). Mit 20 Prozent ebenfalls steigend ist die Zahl der Schüler, die sich nach dem beruflichen Zweig und dem Vocational Baccalauréat für eine höhere technische Ausbildung an einem Institut Universitaire de Technologie (Universitätsinstitut für Technik, IUT) oder in der höheren Schullaufbahn für den Section de Technicien Supérieur (STS) (weiterführenden Technikerabschluss) entscheiden, um zunächst den technischen Abschluss ISCED 5 zu erwerben. Eine Minderheit der Lernenden erwirbt im Anschluss das berufliche Abitur (Licence Professionnelle). Wahrscheinlicher ist jedoch, dass Schüler des beruflichen Zweigs diese Hochschulabschlüsse nach einiger Berufserfahrung durch berufliche Weiterbildung oder VAE erwerben.

Der berufliche Zweig beinhaltet sowohl im Lycée Professionnel (LP) als auch in einer Lehre schulische Lerneinheiten und Praktika. Die LP-Kurse beinhalten je nach Abschluss und Fachrichtung Pflichtpraktika zwischen drei und zehn Wochen pro Jahr.

Die Fachhochschulabschlüsse (CAP und Vocational Baccalauréat) sind landesweit anerkannt. Sie werden alle fünf Jahre von den zuständigen staatlichen Stellen in Zusammenarbeit mit Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden in den Berufsbildungskommissionen (Commissions Professionnelles Consultatives, CPC) festgelegt und aktualisiert. Dem Bildungsministerium unterstehen 14 CPCs, die zu großen Branchen wie der Metall-, Ernährungs- oder Tourismusbranche gehören. Eine CPC hat 40 Mitglieder aus den vier Bereichen Gewerkschaften, Arbeitnehmerverbände, staatliche Stellen und aufgrund ihrer Fachkenntnis ausgewählte Einzelpersonen (Personnalités Qualifiées). Manche CPCs unterstehen auch anderen Ministerien wie dem Arbeitsministerium, dem Ministerium für Gesundheit und Soziales, dem Landwirtschaftsministerium, dem Sportministerium usw.

Im Laufe der Zeit haben Jugendliche, die die Schule verlassen, um in den Arbeitsmarkt einzutreten, immer höhere Qualifikationen. Eine 2013 vom CEREQ (Zentrum für Studien und Forschung zu

Arbeit und Qualifikationen) durchgeführte Studie analysierte die Situation der 700.000 Jugendlichen Schulabgänger im Jahr 2010. Hierfür wurden 33.000 Teilnehmer (auch aus den Überseedepartements) ausgewählt (Barret, Ryk und Volle 2014). Trotz der steigenden Qualifikationen war der Anteil der Schüler, welche die Schule ohne jegliche Qualifikation verlassen, 2010 mit 16 Prozent relativ hoch. Zum Vergleich: 2004 waren es 18 Prozent. Rund 20 Prozent machten eine Lehre, wobei der Anteil der Lehrlinge, die einen Hochschulabschluss erwerben, steigt. Aufgrund der wirtschaftlichen Situation suchte ein Drittel des Jahrgangs 2010 auch nach drei Jahren weiterhin Arbeit; dies war der höchste bislang ermittelte Anteil. 48 Prozent der Abgänger ohne Abschluss waren arbeitslos. 2004 lag dieser Wert bei 32 Prozent. Diese Gruppe bekam die Rezession stärker zu spüren als je zuvor. Von den Abgängern mit CAP waren 2010 32 Prozent arbeitslos. 2004 lag dieser Wert bei 17 Prozent. Von den Abgängern mit Vocational Baccalauréat waren 2010 20 Prozent und 2004 13 Prozent arbeitslos. Die Absolventen eines technischen Hochschulabschlusses haben bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt: Hier waren 15 Prozent der Absolventen eines ISCED 5 (Diplôme Universitaire de Technologie, DUT, ein technischer Abschluss, der nach zwei Jahren der Hochschulbildung an einer Universität erworben wird, oder Brevet de Technicien Supérieur, BTS, ein technischer Abschluss, der nach zwei Jahren Bildung in Post-Baccalauréat-Klassen einer höheren berufsbildenden Schule erworben wird) und zehn Prozent der Absolventen mit beruflichem Abitur (Licence Professionnelle) arbeitslos. Mit acht Prozent Arbeitslosigkeit ist der Wert für betriebswirtschaftliche Hochschulen ähnlich. Die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet ein Ingenieurabschluss; hier liegt der Anteil der Arbeitslosen lediglich bei vier Prozent.

Eine 2010 von CEREQ unter 25.000 Schulabgängern des Jahres 2007 durchgeführte Studie ergab, dass die Fachrichtung großen Einfluss auf die Chancen am Arbeitsmarkt hat (siehe auch Arrighi und Sulzer 2012). Unter den Schulabsolventen mit einem Mittelschulabschluss und einer Fachrichtung wie Bekleidung/Textilien, Büroberufe oder Verkauf ist der Anteil der Arbeitslosen mit etwa 40 Pro-

zent besonders hoch. Hingegen ist der Anteil der Arbeitslosen in Bereichen wie Gesundheit (nur 3 %) und soziale Arbeit (12 %) aufgrund der gestiegenen Nachfrage besonders niedrig. Aufgrund dieser Beobachtungen werden bestimmte Fachrichtungen inzwischen nicht mehr als CAP angeboten und für bestimmte Berufe wie Büroangestellte oder Verkäufer bedarf es eines Abschlusses wie Vocational Baccalauréat, BTS oder DUT.

Weil Arbeitgeber die Arbeitserfahrung schätzen, haben erfolgreiche Absolventen einer Lehre bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt als die Absolventen einer akademischen Laufbahn, selbst wenn diese denselben Abschluss vorweisen können. Dies trifft besonders jene, die ihre erste Anstellung suchen.

In den letzten 30 Jahren gab es viele politische Initiativen, die darauf abzielten, eine Lehre attraktiver zu machen. So kann man inzwischen über eine Lehre auch die Hochschulabschlüsse ISCED 5 und 6 (z. B. den Hochschulabschluss des Ingenieurs) erwerben. Die Jugendlichen, die sich für eine Lehre entscheiden, müssen zwischen 16 und 25 Jahre alt sein. Nach dem Arbeitsrecht (Code du Travail) werden sie als Arbeitskräfte angesehen und erhalten einen entsprechenden Lohn. In der Regel gibt es einen zweijährigen Arbeitsvertrag. Da diese Erstausbildung den Jugendlichen enorm bei der Arbeitssuche hilft, hat die französische Regierung kürzlich neue Anreize für Arbeitgeber eingeführt, die diese dazu bewegen sollen, mehr Lehrlinge auszubilden.

Für die berufliche und technische Ausbildung ist hauptsächlich das Bildungsministerium zuständig. Jedoch gibt es auch berufliche Schulen und Ausbildungszentren des Landwirtschaftsministeriums, des Ministeriums für Gesundheit und Soziales, der Industrie- und Handelskammern (Chambres de Commerce et d'Industrie), Handwerkskammern (Chambres des Métiers) und Landwirtschaftskammern.

Für das Angebot der beruflichen Erstausbildung sind der Staat, die Regionalregierungen (Frankreich gliedert sich in 26 Regionen, darunter vier Überseedepartements) sowie die Unternehmenskammern (Vertretung der Arbeitnehmer unterschiedlicher Branchen, da-

runter Handel, Landwirtschaft, Industrie, Handwerk usw.) in gleichem Maße zuständig.

Erwachsenenbildung (lebenslange Weiterbildung)

Das gegenwärtige Weiterbildungssystem Frankreichs wurde hauptsächlich durch das Gesetz aus dem Jahr 1971 geschaffen. In diesem System gehört berufliche Weiterbildung (CVT) zum Prozess lebenslangen Lernens (Éducation Permanente). Im Laufe der Jahre wurde es insbesondere durch die Gesetze aus den Jahren 2002, 2009 und 2014 regelmäßig verbessert und weiterentwickelt. CVT konzentriert sich auf berufstätige Personen – in staatlicher oder privater Anstellung oder Selbstständige – und Arbeitssuchende.

CVT wird von den Unternehmen (41 %), dem Staat (35 %), den Regionen (14 %) und anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen und Stellen (10 %) finanziert. Für Unternehmen und gemeinnützige Organisationen errechnet sich die für CVT zu entrichtende Unterstützung prozentual an den gezahlten Löhnen sowie der Unternehmensgröße. Kleine Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeitern zahlen 0,55 Prozent, Unternehmen, die mehr als 20 Mitarbeiter beschäftigen, zahlen 1,6 Prozent. Mit dem Gesetz aus dem Jahr 2014 wurde die Abgabenzahlung angepasst; die Unternehmen haben nun mehr Entscheidungsspielraum bei der Finanzierung von Kursangeboten. Auch Selbstständige haben Weiterbildungsmöglichkeiten. Sie zahlen dazu einen Beitrag an eine staatliche Stelle.

Durch diese finanzielle Beteiligung werden vielfältige gesetzlich geregelte Komponenten wie Bildungsangebote der Unternehmen, Verträge zur Professionalisation, Beurlaubung zur Weiterbildung (Congé Individuel de Formation) und das Recht des Einzelnen auf Weiterbildung (Droit Individuel de Formation) gefördert. Kürzlich (2014) wurde ein neues Gesetz zu einem System für persönliche Bildungskredite (Crédit Personnel de Formation) und vom Arbeitnehmer ausgehende VAE-Verfahren eingeführt.

Meistens erfolgt die Bezahlung durch Spezialeinrichtungen (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés, OPCA), die zum Erhalt der CVT-Finanzierung berechtigt sind. Diese sind auf landesweiter und regionaler Ebene organisiert. Jede Branche hat ihre eigenen Einrichtungen, es gibt jedoch auch branchenübergreifende Stellen. Unter bestimmten Voraussetzungen bekommen auch Arbeitssuchende eine Weiterbildung finanziert. Für Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren gibt es vielfältige Möglichkeiten der Weiterbildung, darunter besondere Arbeitsverträge zur beruflichen Weiterbildung, Weiterbildungskurse des Staates (z. B. durch das Bildungsministerium), der Regionalregierung oder der landesweiten Arbeitslosenversicherung.

Weiterbildungskurse für Erwachsene werden von verschiedenen Stellen angeboten. Es gibt mehr als 15.000 Anbieter; 95 Prozent davon sind privat (Unternehmen aller Größen), gemeinnützig (Verbände) oder individuelle Anbieter. Staatliche und halbstaatliche Stellen machen lediglich fünf Prozent der Anbieter aus, bilden jedoch etwa 20 Prozent aller Teilnehmer aus und erwirtschaften etwa 25 Prozent des gesamten mit diesen Tätigkeiten erzielten Umsatzes.

Die größten staatlichen und halbstaatlichen Anbieter von CVT-Angeboten sind:

- Das Bildungsministerium durch auf CVT spezialisierte Einrichtungen mit der Bezeichnung GRETA (Groupements d'Établissements Scolaires oder Bildungsanbieter), die auf ISCED 3, 4 und 5 vorbereiten, und durch Universitäten oder andere Hochschuleinrichtungen (Conservatoire National des Arts et Métiers, CNAM, oder das Nationale Konservatorium für Kunst und Gewerbe und die Grandes Écoles) zur Weiterbildung auf der Stufe von ISCED 5, 6 und 7.
- Der nationale Verband für Erwachsenenbildung AFPA (Association Pour la Formation des Adultes), der über ein Netzwerk von 215 Zentren in ganz Frankreich verfügt. Die Zentren bereiten Arbeitssuchende und Arbeitnehmer auf 280 durch das Arbeitsministerium und die CNPC anerkannte Berufsabschlüsse (Titres Professionnels) vor. AFPA arbeitet mit Firmen, lokalen Behörden und Pôle Emploi (der für Arbeitslose zuständigen staatlichen

Stelle) zusammen. Pôle Emploi entstand 2008 aus der l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) (der staatlichen Arbeitsagentur) und ASSEDIC (den Verbänden für Arbeit in Industrie und Handel), die Beiträge zur Arbeitslosenversicherung einziehen, erhalten und Arbeitslosengeld auszahlen. Die Hauptaufgabe von AFPA liegt in der Entwicklung von Ausbildungskonzepten in Zusammenarbeit mit Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. Er spielt auch eine wichtige Rolle bei der Beratung hinsichtlich VAE. Dabei berät er unter anderem die einzelnen Anwärter und hilft Unternehmen bei der Entwicklung und dem Einsatz von VAE-Verfahren für ihre Mitarbeiter.

- Schulen der Industrie- und Handelskammern (CCI), insbesondere verschiedene Handelsschulen (darunter renommierte wie HEC, ESSEC oder ESCP Europe) in ganz Frankreich, aber auch Ingenieurschulen und Schulen für viele Bereiche wie Kochen, Fotografie usw. Die Handelskammer Paris – Île-de-France betreibt beispielsweise 24 Schulen, die auf etwa 500 Abschlüsse vorbereiten und auch für CVT- und VAE-Teilnehmer zugänglich sind. Diese haben zudem spezielle Unterstützungsangebote, welche die Bewerber bei den VAE-Verfahren unterstützen. Die Schulen der Handwerks-, Industrie- und Handelskammern (Chambres des Métiers et de l'Artisanat) sowie Landwirtschaftskammern bieten ebenfalls Unterstützung für VAE-Anwärter.
- Das Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) mit 150 Bildungseinrichtungen und jährlich 90.000 Auszubildenden. Das CNAM bietet etwa 500 Abschlüsse oder berufliche Qualifikationen an. Die Einrichtung verfügt auch über eine interaktive Internetseite für die Personen, die sich für eine Validierung und Anerkennung ihrer informell erworbenen Kompetenzen im Rahmen eines VAE-Verfahrens bewerben möchten.

Alle Wirtschaftszweige bieten Möglichkeiten zum Erhalt von Berufsabschlüssen entweder durch Weiterbildungsangebote der Unternehmen selbst oder durch Einrichtungen und andere Stellen, die durch die Berufsverbände finanziert werden. Im Bankensektor bietet beispielsweise

das Institut Technique de Banque viele Weiterbildungskurse an, die den Bankangestellten mehr Flexibilität erlauben. Diese Kurse können im Rahmen eines VAE-Verfahrens erfolgen, zum Beispiel bei der teilweisen Anerkennung früher erworbener Lernergebnisse.

Berufsabschlüsse (Certificats de Qualification Professionnelle, CQPs) werden in den einzelnen Branchen auf der Grundlage der Vereinbarungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden verliehen. Diese CQPs haben nicht immer einen Bezug zum nationalen Qualifikationsrahmen Frankreichs und sind nicht unbedingt im nationalen Register der Berufsabschlüsse (Répertoire National des Certifications) hinterlegt. Hingegen werden die Titres Professionnels von AFPA und die vom Arbeitsministerium akkreditierten Zentren automatisch von der CNCP berücksichtigt, solange sie von den Beratungskommissionen (CPC) aus Vertretern von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden entwickelt wurden. Im Rahmen eines VAE-Verfahrens können Anwärter eine Teil- oder eine vollständige Qualifikation erlangen.

Das Arbeitsministerium bietet selbst keine Weiterbildungskurse an, spielt jedoch gegenüber AFPA, akkreditierten Zentren, regionalen und lokalen Stellen des Arbeitsministeriums eine wichtige Rolle bei der Organisation und Vergabe der Titres Professionnels sowie bei der Umsetzung von VAE gegenüber Regionalregierungen und der regionalen und lokalen Pôle Emploi. Die Titres Professionnels sind für die Personen von Bedeutung, welche die Schule abgeschlossen haben und Arbeit suchen oder bereits Arbeit haben (darunter auch Selbstständige ohne formale Qualifikationen, Personen, die ihre Arbeitserfahrung anerkennen lassen wollen, um einen Abschluss zu erhalten, und jene, die entlassen wurden und eine Neuanstellung suchen). Titres Professionnels gibt es für alle Branchen, darunter Produktion, Handel, den Bausektor, Tourismus, den Transportsektor usw.

Es gibt auch Kurse staatlicher oder halbstaatlicher Stellen, die nicht zu einem Abschluss führen. Ihr Ziel ist es, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen oder unqualifizierte Personen oder jene mit veralteten Qualifikationen oder anderen Schwierigkeiten in den Arbeitsmarkt zu integrieren oder reintegrieren.

Ein Plan zum Erwerb der Schlüsselqualifikationen beinhaltet maßgeschneiderte Kurseinheiten, die dem Einzelnen dabei helfen, Kernkompetenzen wie Lese- und Schreibfähigkeit, Rechenfertigkeit, Umgang mit den digitalen Medien oder Erlernen einer Fremdsprache zu erwerben. Sie richten sich an Arbeitssuchende zwischen 18 und 25 Jahren, die keine Schule mehr besuchen, und an Arbeitnehmer in einer Wiedereingliederungsphase oder einem staatlich geförderten Arbeitsverhältnis.

5.3.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

In der Gruppe der formal gering qualifizierten Personen gibt es unterschiedliche Kategorien:

- Migranten, welche die französische Sprache nicht sprechen und keine Schule in Frankreich besucht haben
- Personen mit geringer Lese- und Schreibfähigkeit, die für mindestens ein Jahr eine Schule in Frankreich besucht haben, denen es jedoch nicht gelungen ist, das Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen
- Personen, welche die Schule vor dem 16. Lebensjahr verlassen haben (darunter Kinder von Roma oder illegalen Einwanderern), die nicht über ausreichende Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien verfügen, um die Anforderungen der Arbeitgeber zu erfüllen
- Personen, welche die Schule bis zum 16. Lebensjahr besucht haben, jedoch keinen beruflichen Abschluss (mindestens CAP) vorweisen können
- Personen, welche ein Hochschulstudium begonnen, es jedoch ohne Baccalauréat oder Berufsabschluss beendet haben
- Personen mit Baccalauréat ohne Berufsabschluss
- Personen mit Qualifikationen aus früheren Jahren, die inzwischen aufgrund der Weiterentwicklung der speziellen Anforderungen an ihren Beruf größtenteils veraltet sind (oftmals

aufgrund des vermehrten Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien, ICT)

Wie auch in Deutschland gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Untergruppen der formal Geringqualifizierten sowohl hinsichtlich des Grades und der Qualität ihrer informell erworbenen Kompetenzen als auch in Bezug auf ihre Einstellung zu Ausbildung und Lernen.

Allgemeines Bildungsniveau der französischen Bevölkerung

Gemäß dem OECD-Indikator A1 aus dem Jahr 2012 (OECD 2014: 42) ist der prozentuale Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die lediglich über ISCED 2 verfügen, in Frankreich wesentlich höher als in Deutschland oder den USA:

Tabelle 1: Bildungsniveau der 25- bis 64-Jährigen in Prozent (Quelle: OECD 2014: 42)

	Frankreich	Deutschland	USA	Durchschnitt EU (21)
Grundschulbildung	10	3	4	11
Bildungsabschluss der unteren Sekundarstufe	18	10	7	9
Gesamt ISCED 1 und 2	28	13	11	20

Somit ist es in Frankreich wesentlich wichtiger, sich um die formal gering qualifizierten Erwachsenen zu kümmern als in Deutschland oder den USA. Darüber hinaus liegt das Bildungsniveau in Frankreich unter dem Durchschnitt der Europäischen Union (unter dem der 21 im OECD-Bericht untersuchten Länder), auch wenn das tatsächliche Bildungsniveau natürlich auch von der Effektivität des jeweiligen Bildungssystems abhängt. Frankreichs relativ gemischte Ergebnisse beim internationalen Bildungsvergleich unter Schülern (PISA) in den vergangenen zehn Jahren zeigen jedoch, dass Frankreichs Schulsys-

tem bei der Vermittlung praktischer Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt nicht besonders effizient ist, was laut dieser Studie auch das Bildungsniveau der erwachsenen Franzosen negativ beeinflusst.

Der Anteil der Schulabbrecher in der höheren Bildung gilt in Frankreich als zu hoch, ist jedoch niedriger als der durchschnittliche Anteil der Schulabbrecher in den 14 europäischen Ländern, die an der OECD-Studie über Schlüsselkompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen (Schnepf 2014; OECD 2013): 10 Prozent in Frankreich, 30 Prozent in Italien (der höchste Wert), verglichen mit einem Durchschnitt von 13 Prozent in den 14 teilnehmenden europäischen Ländern.

Selbstverständlich sind Studenten, welche die Hochschullaufbahn abbrechen oder über keinen Bildungsabschluss verfügen, gegenüber denjenigen mit einem Berufsabschluss ISCED 3 oder 4 im Nachteil. Eine kürzlich veröffentlichte Studie (Schnepf 2014), welche die Daten der PIAAC-Studie der OECD aus dem Jahr 2011 analysiert, zeigt, dass eine ein- bis zweijährige Hochschulbildung selbst ohne Abschluss im Vergleich zu Jugendlichen ohne Abschluss, die lediglich die obere Sekundarstufe durchlaufen haben, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt geringfügig erhöht. Auch wird ihnen der Zugang zu Weiterbildungsangeboten und VAE-Verfahren erleichtert.

In allen Kategorien formal gering qualifizierter Erwachsener gilt es nach wie vor, große Herausforderungen bei der Validierung und Anerkennung nonformal und informell erworbener Lernergebnisse zu bewältigen. Diese werden sowohl im deutschen Bericht als auch in der Cedefop-Studie über Richtlinien zur Validierung nonformalen und informellen Lernens erläutert.

Nonformale und informelle Lernwege und -prozesse sind teilweise so unterschiedlich, dass es schwierig ist, Kernergebnisse anhand einer Reihe vordefinierter, allgemeiner Standards zu bewerten, derer es jedoch bedarf, wenn Fähigkeiten auf derselben Ebene zu bewerten sind, sowie jene, die durch formale Bildung und Ausbildung erworben wurden. Um Kompetenzen ganz oder teilweise anerkennen zu können, müssen auch die individuellen Erfahrungen berücksichtigt werden. Für Lehrer oder andere akademische Mitarbeiter ist

daher die Gewährung eines Abschlusses oder Zertifikats schwierig, wenn die Vergabekriterien von den Kriterien für einen formalen Abschluss abweichen.

Akademische Mitarbeiter sind häufig auch nicht gewillt, unterschiedliche Bewertungskriterien anzuwenden. Dies erklärt größtenteils, warum die Entwicklung der VAE-Verfahren in Frankreich so langsam vonstattenging.

5.3.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

In seiner Analyse der Bedeutung und Effektivität von Verfahren zur Validierung und Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen und Lernergebnisse konzentriert sich der deutsche Bericht auf fünf Kernpunkte: rechtliche Grundlagen, Verfahren und Instrumente, Institutionalisierung, Finanzierung und Supportstrukturen. Zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Deutschland und Frankreich verfolgt diese Studie dieselbe Reihenfolge.

5.3.4.1 Rechtliche Grundlagen

Frankreichs Erfahrung mit der Validierung und Anerkennung von Vorkenntnissen reicht relativ weit zurück. 1984 schuf die Regierung einen bindenden Gesetzesrahmen, der es ermöglichte, auch ohne die normalerweise vorgesehenen Abschlüsse an Kursen der Hochschulbildung teilzunehmen. Das Gesetz vom 20. Juli 1992 gewährte Anwärtern ohne den erforderlichen Abschluss oder nur mit einem teilweise dem Hochschulabschluss entsprechenden Abschluss Zugang zu Kursen höherer Bildung (Validation des Acquis Professionnels, VAP).

Die Anerkennung und Validierung informellen und nonformalen Lernens durch Berufs- oder sonstige Erfahrung wurde durch das Gesetz zur Modernisierung des Arbeitsmarktes vom 17. Januar 2002

Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) festgeschrieben. Laut dem Gesetz aus dem Jahr 2002 ist jede Person mit mindestens drei Jahren Erfahrung in einer bestimmten Tätigkeit (egal, ob diese beruflich oder ehrenamtlich für eine gemeinnützige Organisation ausgeübt wird) dazu berechtigt, sich einem VAE-Verfahren zur Validierung ihrer informellen Kompetenzen zu unterziehen. Die Validierung führt zu einem von der Nationalen Kommission für Berufsabschlüsse (Commission Nationale de la Certification Professionnelle, CNCP) anerkannten Berufsabschluss (ebenfalls durch das Gesetz aus dem Jahr 2002 geregelt) oder zu einer anderen branchenweit anerkannten Qualifikation. Die nationale Gesetzgebung ermöglichte insbesondere gering qualifizierten Personen den direkten Zugang zu formalen Qualifikationen.

Das aktuellste Gesetz zur beruflichen Ausbildung vom 5. März 2014 sieht für alle Personen, die mindestens 16 Jahre alt und angestellt oder arbeitssuchend sind, die Einrichtung eines persönlichen Bildungskontos (Crédit Personnel de Formation, CPF) vor. Dieses verbessert die Chancen, durch die Anerkennung der im Laufe der Zeit erworbenen Lernergebnisse weitere Qualifikationen zu erhalten. Ein Hauptziel des Gesetzes ist es, formal gering qualifizierten Personen den Zugang zu beruflicher Bildung und VAE zu erleichtern. Das CPF ersetzt das Vorgängermodell namens Individuelles Recht auf Bildung (Droit Individuel à la Formation, DIF).

Artikel 6 dieses Gesetzes ermöglicht Personen ohne formale Qualifikationen die Anerkennung von Erfahrungen, die etwa in Tätigkeiten in einer Gewerkschaft oder als gewähltes Mitglied einer örtlichen Organisation erworben wurden. Kurze Ausbildungszeiten werden ebenfalls berücksichtigt. Artikel 21 legt fest, dass Regionalregierungen Arbeitssuchende bei den administrativen Erfordernissen zum Erhalt eines VAE-Zertifikats unterstützen müssen und zusammen mit Pôle Emploi vor Ort finanzielle Unterstützung zu leisten haben, was jedoch in den meisten Regionen bereits der Fall ist.

Im Allgemeinen verfügt Frankreich über eine effektive landesweite Gesetzgebung, die bindende VAE-Verfahren vorgibt. In einigen wenigen Fällen stehen formal gering qualifizierte Arbeitnehmer jedoch vor finanziellen Hürden.

Tabelle 2: Tabellarische Aufstellung der Rechtsgrundlagen zur Anerkennung informellen Lernens

Rechtstitel	Gegenstand	Voraussetzung	Wirkung
Gesetz Nr. 71-575 (16.7.1971)	Organisation lebenslanger beruflicher Weiterbildung	N/A	landesweit
Gesetz Nr. 84-52 (26.1.1984)	Hochschulbildung	Validierung von Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung für Hochschulkurse	landesweit
Erlass Nr. 85-906 (23.8.1985)	Bedingungen für die Validierung früherer Bildung und Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung für unterschiedliche Hochschulebenen	wie Gesetz 84-52	landesweit
Gesetz Nr. 92-678 (20.7.1992)	Vergleich von Arbeitserfahrung und Hochschulabschlüssen	wie Gesetz 84-52 und Erlass 85-906	landesweit
Gesetz zur sozialen Modernisierung (Loi de Modernisation Sociale) Nr. 2002-72 (17.1.2002) Hauptsächlicher Text, Erlass 26.4.2002	Neuer Absatz unter Artikel L 900-1 des Arbeitsgesetzes (Code du Travail) bezüglich des Rechts eines jeden Einzelnen, seine informell erworbenen Kompetenzen durch eine durch das nationale Register für Berufsabschlüsse anerkannte Qualifikation validieren zu lassen	mindestens drei Jahre Berufserfahrung erforderlich	landesweit
Gesetz Nr. 2009-1437 (24.11.2009)	Beratung und lebenslanges Lernen	wie Gesetz Nr. 2002-72	landesweit
Gesetz Nr. 2014-288 (5.3.2014)	Berufsausbildung, Beschäftigung und Sozialdemokratie: – verbessert die Chancen auf den Erwerb einer Qualifikation durch die sukzessive Validierung mit der Zeit erzielter nonformal und informell erworbener Lernergebnisse – führt ein System mit Bildungskrediten ein	noch umzusetzen	landesweit

5.3.4.2 Verfahren und Instrumente

In diesem Abschnitt beschreiben wir die Verfahren und Instrumente, welche die hauptsächlich mit der Vergabe von Zertifikaten im Rahmen des VAE-Prozesses betrauten Einrichtungen verwenden, und

konzentrieren uns dabei besonders auf das Netzwerk des Bildungsministeriums. Dieses Netzwerk besteht aus den Dispositifs Académiques de Validation des Acquis, DAVA, je eine Akademie in den 30 französischen Gebieten, die unten näher beschrieben werden. Diese DAVA arbeiten mit den Groupements d'Établissements Scolaires (GRETA), welche die Abschlüsse ISCED 3, 4 und 5 anbieten, und mit Universitäten oder anderen Einrichtungen der höheren Bildung zusammen. Die Aufgaben der DAVA und GRETA werden unten näher beschrieben. Außerdem analysieren wir ihre Bedeutung für die Zielgruppe der gering qualifizierten Personen.

Alle Verfahren zur Validierung informeller Lernergebnisse werden auf nationaler Ebene festgelegt und entsprechen den vier auf europäischer Ebene empfohlenen Stufen (Rat der Europäischen Union 2012):

1) Identifizierung der Ergebnisse nonformalen und informellen Lernens
2) Dokumentation der nonformal und informell erworbenen Lernergebnisse, die zur Erstellung eines Bewerberprofils erforderlich sind – insbesondere müssen für den Abschluss oder das Zertifikat drei Jahre relevanter Erfahrung nachgewiesen werden, damit die Bewerbung rechtlich zulässig ist
3) Bewertung der Lernergebnisse
4) Bestätigung des Bewertungsergebnisses in Form einer Qualifikation oder durch Credits, die zu einer Qualifikation führen, oder auf andere geeignete Weise

Zwischen 2002 und 2012 erhielten etwa 250.000 Personen im Rahmen des VAE-Prozesses ein Zertifikat durch ein Ministerium (Bildungsministerium, Ministerium für Gesundheit und Soziales, Landwirtschaftsministerium, Verteidigungsministerium, Kulturministerium). 2012 waren 76 Prozent der 64.000 erfolgreichen Anwärter Frauen. Von den erfolgreichen Anwärtern fanden 70 Prozent Arbeit. Weitere 70 Prozent bewarben sich um die Zertifizierung auf Stufe 3 (CAP) oder 4 (Vocational Baccalauréat) des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). Diese Qualifikationen richten sich speziell an gering qualifizierte Personen (Legrand 2014).

Seit Einführung des VAE-Verfahrens sind diese Zahlen in etwa stetig. 2006 bewarben sich 65 Prozent der Anwärter um die Zertifizierung auf EQF-Stufe 3 oder 4. Etwa ein Drittel aller Anwärter war arbeitslos (Labruyère 2006).

Andere europäische Empfehlungen werden ebenfalls berücksichtigt:

- Die Validierung ist an den nationalen Qualifikationsrahmen geknüpft: Im Gesetz aus dem Jahr 2002 wurden zusammen mit den VAE-Verfahren auch die CNPC und das nationale Register der beruflichen Qualifikationen eingeführt. Alle Qualifikationen, die von zugelassenen Stellen validiert und nach Beratung mit den Kommissionen (CPC), in denen Vertreter der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände sitzen, erteilt werden, werden automatisch im nationalen Qualifikationsrahmen hinterlegt. Weitere (speziellere) Zertifikate werden durch Stellen der Industrieverbände vergeben. Befähigungsnachweise (Certificats de Qualification) werden von der CNPC zur Eintragung im nationalen Qualifikationsrahmen eingereicht. Die Eintragung berücksichtigt bestimmte Qualitätskriterien und erfolgt daher nicht automatisch.
- Jedes Verfahren beginnt mit Ratschlägen und Informationen zu den Vorteilen und Chancen der Validierung. Dies ist gleichzeitig die wichtigste Phase. Die 940 Einheiten mit der Bezeichnung Points Relais Conseils (PRC) für VAE geben Interessierten erste Informationen an die Hand und erklären ihnen, welche Zertifizierung bei ihrer Berufserfahrung am geeignetsten für sie ist. Eine Liste und die Adressen dieser PRC finden sich auf der Regierungswebsite www.vae.gouv.fr. Berater des Bildungssystems (DAVA und GRETA), das Netzwerk des Arbeitsministeriums und AFPA beziehungsweise andere Institutionen (wie Regionalrat, Pôle Emploi, Industrie- und Handelskammern etc.) stellen ebenfalls Informationen zu Chancen und Vorteilen von VAE bereit und helfen dabei, anhand der individuellen Erfahrungen die richtigen Abschlüsse oder Zertifizierungen auszuwählen.
- Qualifikationen oder Teilqualifikationen durch die Validierung nonformal und informell erworbener Lernergebnisse entspre-

chen den Standards für Qualifikationen formaler Bildungsprogramme oder sind diesen zumindest annähernd gleich. Dies stellt jedoch ein Problem dar, da standardisierte Verfahren nicht im Einklang mit den Zielen und im Sinne des VAE-Verfahrens sind.
- In gewissem Maße wurde die Validierung an das Creditsystem der formalen Bildung und Ausbildung wie das europäische Creditsystem für die berufliche Aus- und Weiterbildung (ECVET) und das europäische System zur Übertragung von Creditpunkten der höheren Bildung (ECTS), welche die Mobilität von Studierenden und Lernenden in Europa verbessern sollen, angepasst. Hier gibt es jedoch noch viel zu tun.

Jährlich bewerben sich etwa 70 Prozent der VAE-Anwärter beim Bildungsministerium oder dem Ministerium für Gesundheit und Soziales (Legrand 2014). Mit Ausnahme des Arbeitsministeriums sind die VAE-Verfahren in allen Ministerien gleich.

Ein Anwärter, der sich bezüglich eines VAE-Verfahrens an ein Ministerium (außer an das Arbeitsministerium) wendet, muss

- ein Anmeldeformular (Livret de Recevabilité oder Livret 1) einreichen, anhand dessen das jeweilige Ministerium prüfen kann, ob alle rechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind: mindestens drei Jahre relevante Erfahrung für die angestrebte Qualifikation (Identifikationsphase).
- ein Dokument einreichen, das seine durch Erfahrung erworbenen informellen Lernergebnisse beschreibt (Livret 2). Bei diesem Schritt wird der Anwärter häufig durch die zertifizierende Stelle oder einen Bildungsanbieter unterstützt und beraten (Dokumentationsphase).
- zum Erhalt der vollständigen Zertifizierung spätestens innerhalb von fünf Jahren weitere Tests ablegen und Bewertungsgespräche führen (Bewertungs- und Zertifizierungsphase). Zum Erwerb der vollständigen oder einer Teilqualifikation werden die Lernergebnisse von einer Jury aus Fachkräften aus dem jeweiligen Beruf und Lehrern/Ausbildern des jeweiligen Fachbereichs bewertet.

Arbeitnehmer können für das VAE-Verfahren Sonderurlaub nehmen, um sich auf die Validierungstests vorzubereiten und diese abzulegen. Wie auch in Deutschland werden Arbeitserfahrungen und informell erworbene Kompetenzen aus der Arbeit in Unternehmen anerkannt. Instrumente des Personalmanagements (regelmäßige Personalbewertung, Bewertung von Fähigkeiten, Bilan de Compétences), Gespräche (Entretiens Professionnels), Profile der Fähigkeiten, Beobachtung am Arbeitsplatz etc. werden in Frankreich schon lange eingesetzt und wurden in den letzten Jahrzehnten noch verbessert. Wie ein jüngster Cedefop-Länderbericht zur Validierung nonformalen und informellen Lernens in Frankreich deutlich hervorhebt, wird der Bilan de Compétences nicht als Validierungsverfahren anerkannt, da er nicht zu einer Qualifikation führt (Cedefop 2014b: 3 f.).

Bei Personen, die sich beim Arbeitsministerium bewerben, sieht die Validierung etwas anders aus. Der Anwärter muss ein Dokument erarbeiten und vorlegen, welches seine Erfahrung erläutert (Dossier de Synthèse Professionnelle). In der zweiten Phase wird der Anwärter in einer simulierten Arbeitssituation beobachtet. In dieser Phase kann er die vollständige Zertifizierung und somit den beruflichen Abschluss (Titre Professionnel) oder eine teilweise Validierung mit Bestätigung seiner beruflichen Kompetenzen erhalten. Falls dem Anwärter nur eine teilweise Validierung gewährt wird, muss er die für eine vollständige Zertifizierung notwendigen Validierungsanforderungen innerhalb von fünf Jahren erfüllen.

Für diejenigen, die sich über das Arbeitsministerium bewerben, ist das Bewerbungsgespräch ebenfalls von großer Bedeutung. Laut Erlass Nr. 2002-615 vom 26. April 2002 müssen mindestens 25 Prozent der Jury Vertreter eines Verbandes sein (je zur Hälfte Arbeitnehmer und Arbeitgeber). Soweit möglich muss die Jury zur Hälfte aus Männern und zur Hälfte aus Frauen bestehen. Innerhalb dieses gesetzlichen Rahmens variiert jedoch die Zusammensetzung der Jurys je nach Struktur des Anerkennungsverfahrens, Art des angestrebten Abschlusses, Branche und Beruf. In der Regel besteht die Jury aus Arbeitnehmern, Arbeitgebern, Lehrern und Ausbildern. Mitarbeiter

oder Beteiligte des Unternehmens, für das der Anwärter tätig ist, dürfen jedoch nicht Teil der Jury sein.

Die Jury entscheidet sich für einen der folgenden Ansätze:

- Analyse der Erfahrung des Anwärters: Alle Aufgaben und Zuständigkeiten und damit verbundenes Wissen und Kompetenzen werden systematisch mit der zum jeweiligen Abschluss vorliegenden Beschreibung der erforderlichen Lernergebnisse verglichen (Référentiel du Diplôme). Dieser Ansatz kann zu einer teilweisen Anerkennung führen.
- Berücksichtigung des Umfangs der Erfahrungen: Ein eher ganzheitlicher Ansatz zur Bewertung der Erfahrung einer Person ist häufig sinnvoller und entspricht eher der Idee und den Zielen des VAE.

Rat von Anwärtern, die eine komplette Validierung erhielten

»Ich betrat den Raum. Die fünf Jurymitglieder stellten sich vor und erläuterten ihre Verantwortungsbereiche im Berufsleben. Ich berichtete kurz über meine Schullaufbahn und Berufserfahrung und präsentierte der Jury dann anhand meines Antrags meine erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Der letzte Teil ist der schwierigste: das Gespräch mit der Jury. Man muss sich als starke Persönlichkeit präsentieren. Es ist besonders wichtig zu demonstrieren, dass man seine Arbeit und deren Bedeutung in vollem Umfang versteht. Man muss darauf achten, dass es das wichtigste Ziel ist, die Jury davon zu überzeugen, dass man seine Aufgaben und Pflichten versteht und über die Fähigkeiten zu deren Ausführung verfügt.«

»Vor meinem Gespräch mit der Jury legte ich meinen Antrag Lehrern und Ausbildern vor, die das Gespräch mit mir simulierten. Das war sehr hilfreich.«

»Man muss natürlich und ehrlich auftreten.«

»Das Gespräch war ganz anders als eine mündliche Prüfung in der Schule oder dem Baccalauréat. Es war eher wie ein Vorstellungsgespräch.«

»Man muss seinen Antrag gut kennen und auch in der Lage sein, darin Dargelegtes gut zu begründen.«

(Befragung unter 100 Arbeitnehmern, die erfolgreich ein Gespräch mit einer Jury an der Universität Paris-Est absolviert haben. Quelle: Barabel und Meier 2014: 242 f.)

Das VAE-System hat sich im Laufe der Jahre enorm weiterentwickelt. Berücksichtigt man die Statistiken der Ministerien, die Zertifizierungen ausstellen, so erhielten zwischen 2002 und 2012 etwa 250.000 Anwärter eine Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. 2012 wurden 64.000 VAE-Anträge als geeignet eingestuft, von einer Jury bewertet wurden jedoch lediglich 48.700 Personen. Von diesen Personen erhielten 28.700 einen Abschluss (vollständige Validierung) (Legrand 2014). Es wurde festgestellt, dass die hauptsächlichen Anbieter das Ministerium für Bildung, höhere Bildung und Forschung sowie das Ministerium für Arbeit, Beschäftigung, Berufsausbildung und sozialen Dialog sind. In diesem Bericht werden die Ministerien kurz als Bildungs- und Arbeitsministerium bezeichnet. Diese Statistiken beinhalten jedoch nicht die von halbstaatlichen Stellen, wie den Industrie- und Handelskammern, Landwirtschaftskammern usw., oder akkreditierten privaten Einrichtungen ausgestellten Zertifizierungen. Tatsächlich ist ein großer Nachteil des 2002 eingeführten Systems der Mangel an Strukturen zur Überwachung und Bewertung des ganzen Systems innerhalb der einzelnen Ministerien. Dies resultiert aus dem Bestreben, den hauptsächlich am Verfahren beteiligten Stellen mehr Unabhängigkeit zu gewähren.

2007, 2008 und 2009 wurden teilweise Bewertungen zu Umsetzung und Auswirkungen des VAE-Systems in Frankreich durchgeführt. Insbesondere ergab eine von CEREQ, DARES und DREES organisierte Umfrage unter formal gering qualifizierten Personen, dass 87 Prozent der Frauen in einem durchschnittlichen Alter von

40 Jahren einen EQF-3-Abschluss (Certificat d'Aptitude Professionnelle, CAP) anstreben, hauptsächlich um im Bereich der Sozialarbeit und der Kinderbetreuung zu arbeiten (Recotillet und Werquin 2008).

5.3.4.3 Finanzierung

Rechtlich gesehen gilt VAE als Teil der beruflichen Weiterbildung (CVT). Ein Artikel in Abschnitt VI des Arbeitsgesetzes (Code du Travail) regelt, dass die Kosten des VAE-Verfahrens gemäß den für CVT geltenden Richtlinien zu tragen sind.

Die Beamten, die das VAE-Verfahren auf staatlicher, regionaler und lokaler Ebene betreuen, werden natürlich vom Staat, einer Regionalregierung oder einer anderen öffentlichen Stelle entlohnt. Selbiges gilt auch für die bei DAVAs oder an den Universitäten für VAE zuständigen Mitarbeiter des Bildungsministeriums sowie die Mitarbeiter des Arbeitsministeriums. Somit werden Dienstleistungen der staatlichen Stellen nie in vollem Umfang berechnet. Dennoch sind die Beratungs-, Bildungs- und Coaching-Dienstleistungen auch für öffentliche Stellen nicht kostenlos. Je nach Status der Person (Arbeitnehmer, Arbeitsloser, Selbstständiger) sieht die Finanzierung unterschiedlich aus. Die Kosten des VAE-Verfahrens sind abhängig von der Einrichtung, durch welche die Validierung und Zertifizierung erfolgt.

Die Kosten beinhalten

- die Organisation des Validierungsverfahrens (je nach Abschluss und zertifizierender Stelle), Registrierungsgebühren für den Antrag und dessen Prüfung anhand der rechtlichen Zugangsvoraussetzungen, die Organisation des Treffens der Jury und Bezahlung der Jurymitglieder, Verwaltungskosten usw.,
- Kosten für Training, Beratung und Coaching, die von den Bedürfnissen der Person und der angestrebten Qualifikation abhängen,
- gegebenenfalls Ergänzungskurse für eine teilweise Validierung und spätere vollständige Validierung,
- Ausgaben für die Erstellung der Antragsformulare (Livret 1 und Livret 2): Beförderung, Kopieren der Dokumente, Telefon usw.,

- Opportunitätskosten für die für das VAE-Verfahren aufgewandte Zeit.

Die Rennes-Akademie (Académie de Rennes) schätzt beispielsweise die Kosten für zehn Stunden Beratung und Coaching durch GRETA zur Vorbereitung des Antrags (Livret 2), in welchem die in der beruflichen und außerberuflichen Laufbahn erworbenen informellen Kompetenzen beschrieben werden, und des Interviews mit der Jury) auf 700 bis 1.000 Euro. Die Kosten können jedoch zwischen ein paar Hundert und ein paar Tausend Euro schwanken. Bei einigen Abschlüssen oder die Validierung durchführenden Stellen können sie sogar noch wesentlich höher sein (Barabel und Meier 2014: 126).

Bei Arbeitnehmern können die Kosten vom Unternehmen oder einem zugelassenen Verband wie OPCA (Organisme Paritaire Collecteur Agréé als Teil des Weiterbildungssystems des Unternehmens) getragen werden. Dies ist Bestandteil des individuellen Rechts des Arbeitnehmers auf berufliche Weiterbildung (Droit Individuel à la Formation, DIF). Durch ein Gesetz vom März 2014 wurde das DIF durch das persönliche Weiterbildungskonto (Crédit Personnel de Formation, CPF) ersetzt. Somit entfallen die Kosten für VAE zukünftig auf dieses Konto und unterliegen speziellen Bedingungen.

Das Unternehmen kann die Kosten für VAE auch im Rahmen des individuellen Urlaubs für Weiterbildung (Congé Individuel de Formation, CIF) tragen. CIF ermöglicht Arbeitnehmern, sich während ihrer beruflichen Laufbahn und unabhängig von den Weiterbildungsangeboten des Unternehmens auf eigene Initiative weiterzubilden (Arbeitsgesetz, Artikel L6322-1). 2014 wurden CIF und DIF durch das persönliche Bildungskonto (CPF) ersetzt. Der Arbeitnehmer muss jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllen und dem Arbeitgeber im Vorfeld einen Antrag vorlegen.

Unter bestimmten Bedingungen kann sich der Arbeitnehmer um die Finanzierung durch eine zugelassene Stelle (OPACIF und FONGECIF) bewerben. Diese Organisationen finanzieren das CIF-Modell durch Pflichtabgaben der Unternehmen. Im Rahmen des

CPF und CIF zahlt das Unternehmen in der Regel für seinen Mitarbeiter und bekommt die Kosten von OPCA, OPACIF, FONGECIF usw. erstattet.

Bei Arbeitslosen teilen sich der Staat, Pôle Emploi und die Regionalregierungen die Kosten des VAE-Verfahrens. Die Aufteilung hängt von der jeweiligen Region ab. In der Region Bretagne (Académie de Rennes) übernimmt die Regionalregierung bei Arbeitslosen die Gesamtkosten. Zur Aufteilung der Kostenbeiträge gilt für alle VAE-Anwärter: Regionen: 30 Prozent; FONGECIF, OPACIF: 30 Prozent; OPCA: 30 Prozent; Pôle Emploi und Einzelpersonen: zehn Prozent.

Nur wenige Personen müssen einen großen Teil der Kosten des VAE-Verfahrens selbst tragen. Mit Ausnahme des teilweise einzuplanenden Verwaltungsaufwands ist daher die Finanzierung für die Anwärter nicht der ausschlaggebende Aspekt.

5.3.4.4 Institutionalisierung

Die Zertifizierungen werden hauptsächlich von staatlichen (Ministerien) und halbstaatlichen Stellen (Organisationen wie AFPA und in begrenztem Maße Industrie- und Handelskammern und anderen kleineren Organisationen) angeboten. Darüber hinaus spielen beim VAE-Verfahren folgende staatliche Einrichtungen eine wichtige Rolle: Regionalregierungen, das Pôle-Emploi-Netzwerk (untersteht dem Arbeitsministerium) und die Nationalkommission für Berufsabschlüsse (CNCP), die das nationale Register der Ausbildungsabschlüsse (RNCP) führt. Private Stellen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle im VAE-System: Darunter sind Unternehmen, auch jene, die auf Ausbildung, Beratung und Coaching spezialisiert sind, Branchenverbände, usw. Diese Stellen sind an den VAE-Verfahren beteiligt, es gibt jedoch keine landesweiten Statistiken zu ihrer Beteiligung. Vollständige Statistiken liegen lediglich zu den Ministerien vor (Cedefop 2014a).

Auf ministerieller Ebene gibt es die drei folgenden Hauptanbieter für Zertifizierungen:

- Der wichtigste Anbieter für Zertifizierungen ist das Bildungsministerium, das etwa 700 Abschlüsse anbietet. Zwischen 2002 und 2012 wurden im Rahmen des VAE-Verfahrens 129.000 Abschlüsse erteilt: 29 Prozent als Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) und 42 Prozent als Hochschulabschlüsse. Der Anteil der VAE-Absolventen ist dennoch gering: 2012 stammten lediglich zwei Prozent aller erteilten Abschlüsse aus VAE-Verfahren.
- Das Ministerium für Gesundheit und Soziales ist der zweitwichtigste Anbieter für Abschlüsse durch ein VAE-Verfahren. 2012 erhielt es mehr als 16.000 Anträge: 40 Prozent erhielten einen Abschluss und 44 Prozent eine teilweise Validierung (Legrand 2014). 96 Prozent der Anträge, die bei diesem Ministerium eingingen, stammten von Frauen. Dies liegt daran, dass die meisten Abschlüsse, für die das Ministerium zuständig ist, zu Berufen wie Krankenpflegerin, Hilfsschwester, Kindergärtnerin, Altenpflegerin usw. gehören, die fast ausschließlich von Frauen ausgeübt werden. 87 Prozent beantragten den CAP-Abschluss (EQF-Stufe 3).
- Das Arbeitsministerium, bei dem 2012 etwa 6.300 Anträge eingingen. 4.800 dieser Anträge wurden angenommen. 76 Prozent der Anwärter erlangten eine vollständige und 12,5 Prozent eine teilweise Validierung (ebd. 2014). Dieses Ministerium und seine einzelnen Stellen (AFPA und lokale Stellen des Ministeriums, die mit den örtlichen Stellen von Pôle Emploi zusammenarbeiten) unterstützen vor allem arbeitslose Personen: 57 Prozent der Anträge an dieses Ministerium stammen von Arbeitslosen. Der Durchschnittswert aller Ministerien liegt hierfür lediglich bei 30 Prozent.

Zur Anwendung für alle Ministerien entwickelte der für VAE zuständige Ausschuss der Ministerien eine nationale Qualitätscharta. Diese Charta richtet sich an das Bildungsministerium und alle anderen für VAE zuständigen Ministerien, also das Arbeitsministerium und das Ministerium für Gesundheit und Soziales. Darüber hinaus werden zusätzlich zu den bereits vorhandenen Qualitätssicherungsmerkmalen transparente Qualitätsmaßstäbe eingesetzt, welche die verläss-

lichen, gültigen und anerkannten Bewertungsmethoden und -instrumente unterstützen.

Die VAE-Verfahren unterstehen hauptsächlich DAVA und AFPA, teilweise sind aber auch weitere Stellen involviert. Bei den vom Bildungsministerium gewährten Qualifikationen kommt diese Aufgabe 30 Académies in Frankreich zu (auch Dispositifs Académiques de Validation des Acquis, DAVA).

DAVAs arbeiten mit den schulischen Netzwerken, die berufliche Weiterbildung (CVT) anbieten, GRETA (Groupements d'Etablissements d'Enseignement) und CVT-Anbietern der Universitäten zusammen. GRETA ermittelt die Kompetenzen und Ressourcen von Bildungsanbietern, damit diese berufliche Weiterbildung für Erwachsene bereitstellen und Anwärter im VAE-Verfahren beraten. In Frankreich gibt es 210 GRETAs, die Kurse für Erwachsene an 6.500 Orten anbieten. Diese verwalten die Verfahren und die Jurys, die mit der Bewertung des Anwärters und der Erteilung einer vollständigen oder Teilqualifikation betraut sind.

Ausgebildete VAE-Berater und auf die Zertifizierung spezialisierte Lehrer können die Anwärter während des Verfahrens begleiten: von der Bewertung der relevanten Erfahrungen und der Bestimmung der einzureichenden Zertifikate über die Vorbereitung des Antrags bis hin zur Vorbereitung auf das Gespräch mit der Jury oder die Beobachtung in einer simulierten Arbeitssituation.

2012 bearbeitete das DAVA-Netzwerk 20.800 VAE-Anträge. Zwei Drittel erlangten eine vollständige und weitere 22 Prozent eine teilweise Validierung. Die Beratungsangebote sind nicht kostenlos, es gibt jedoch verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten.

Vierzehn (von dreißig) DAVAs verfügen über eine formale Qualitätscharta für ihr VAE-Management: Es wurden drei übereinstimmende Standards festgelegt: GRETA + (DAVA der Académie de Caen), ISO 9001 (DAVA der Académie de Créteil) und VAE + (DAVA der Académie de Toulouse). Sie alle müssen jedoch den landesweiten Leitlinien des Bildungs- und des Arbeitsministeriums entsprechen.

Zur konkreten Darstellung der Organisation und Tätigkeit der DAVAs zeigt nachstehender Kasten ein Beispiel der Académie de

Rennes. Auch wenn das VAE-Verfahren an allen Akademien gleich ist, können sich die Strukturen der Systemverwaltung und Finanzquellen leicht unterscheiden. Hier sind die Regionalregierungen mehr oder weniger stark eingebunden.

Tätigkeiten der Dispositifs Académiques de Validation des Acquis (DAVA)

An der Académie de Rennes untersteht DAVA der Zuständigkeit des Recteur (oberster Verwaltungsbeamter). Die Beratung hinsichtlich CVT erfolgt durch einen VET-Inspektor, dem zwei pädagogische Berater und drei Verwaltungsangestellte zur Seite stehen, welche die Erfüllung der rechtlichen Zugangsvoraussetzungen durch die Anwärter prüfen. Hier geht es z. B. um die Erfüllung gesetzlicher Vorgaben (drei Jahre Erfahrung im Zusammenhang mit dem angestrebten Abschluss).

Diese Verwaltungsstellen haben nur begrenzten Einblick in die Kompetenzen der DAVAs. Man kann argumentieren, dass es im Interesse des Anwärters liegt, möglichst rasch zu erfahren, wenn der Antrag keine Chance auf Validierung hat.

Zu den Aufgaben des DAVA gehört auch das Management von Training und Unterstützung, die den Personen bei der Erarbeitung ihres Antrags, in welchem sie ihre Erfahrung und ihre informell erworbenen Kompetenzen beschreiben (Livret 2), bereitgestellt werden. Für diese Unterstützung stehen 40 Berater zur Verfügung, die jährlich vom Recteur bestimmt werden. Die DAVA organisiert zusammen mit den Inspektoren, die Experten im jeweiligen Ausbildungsbereich sind, das Beratertraining. So wird sichergestellt, dass die Berufsbeschreibungen hinsichtlich Aufgaben, Zuständigkeiten und erforderlicher Kompetenzen stets auf dem neuesten Stand sind.

Der Einsatz des VAE-Verfahrens unterliegt dem GRETA-Netzwerk der Académie: Es gibt vier GRETAs (eine in jedem Departement/jeder Zone der Region Bretagne). Die Unterstützung erfolgt entweder einzeln oder für eine Personengruppe. In jedem Fall ist die Unterstützung Teil der Erwachsenenbildung und damit die Hauptaufgabe von GRETA.

Einige Zahlen zur Tätigkeit der DAVA im Jahr 2013:

- Anzahl Informationsanfragen: 2.209
- Anzahl angenommener Anträge: 1.003
- Anzahl unterstützter Anwärter: 458
- Anzahl vor einer Jury erschienener Anwärter: 634 (für 97 Abschlüsse)
- 72 Prozent der Anwärter erwarben einen Abschluss (vollständige Validierung)
- 24 Prozent der Anwärter erwarben eine teilweise Validierung

Nur vier Prozent erhielten keinerlei Validierung. Der Ansatz der DAVAs, bereits zu Anfang mehr Anwärter auszuselektieren, führt dazu, dass diese Quote relativ niedrig ist.

Weitere interessante Daten:

- Zwei von drei Anwärtern sind Frauen
- 80 Prozent befinden sich in Anstellung
- 45 Prozent der Anwärter sind zwischen 40 und 49 Jahre alt
- 25 Prozent bewerben sich für CAP (EQF-Stufe 3), 23 Prozent für ein Vocational Baccalauréat (EQF-Stufe 4) und 28 Prozent für ein Brevet de Technicien Supérieur (BTS) (EQF-Stufe 5)

Auf Landesebene ist die Abteilung für berufliche Aus- und Weiterbildung des Bildungsministeriums für die Überwachung des VAE zuständig. Ein Verantwortlicher koordiniert die Tätigkeiten der DAVA. Die zentral entwickelte und verwaltete Internetseite www.education.gouv.fr beschreibt die landesweiten Aktivitäten hinsichtlich des VAE sowohl seitens der DAVAs als auch der Einrichtungen für höhere Bildung (Universitäten und CNAM, die 2012 4.000 Anwärter betreuten). Ein Bericht der Generalinspektion des französischen Bildungsministeriums empfahl eine Verbesserung der landesweiten Koordination und stellte klar, dass es für diese verantwortungsvolle Aufgabe mehr als einer Person bedürfe (IGAENR 2011).

AFPA (www.afpa.fr), das dem Arbeitsministerium unterstellt ist, spielt eine wichtige Rolle. Diese landesweite Gesellschaft für Erwachsenenbildung, die 2012 206 Millionen Euro staatliche Gelder

erhielt, beschäftigt 4.400 Trainer und Berater in ganz Frankreich und bietet Trainingskurse für mehr als 300 Berufe an.

AFPA unterstützt besonders Arbeitslose, die von Pôle Emploi an sie verwiesen werden, da diese beiden Stellen eng zusammenarbeiten. Außerdem kooperiert AFPA permanent mit den Regionalregierungen, die für Organisation und Finanzierung der Erwachsenenbildung zuständig sind, sowie den regionalen und lokalen Stellen des Arbeitsministeriums, darunter auch die auf Regions- und Departementebene für Arbeit und Berufsausbildung zuständigen Verwaltungseinheiten (Directions Régionales et Directions Départementales du Travail et de la Formation Professionnelle, DIRECCTE und DDTEFP, www.direccte.gouv.fr).

Die Hauptaufgabe von AFPA ist die Entwicklung und Organisation von Trainingskursen, welche die vom Arbeitsministerium vorgeschlagenen Anwärter für berufliche Abschlüsse (Titres Professionnels) unterstützen.

5.3.4.5 Supportstrukturen

Die erste Form der Unterstützung besteht in der Bereitstellung von grundlegenden Informationen zu existierenden Verfahren, rechtlichen Bedingungen, möglicher finanzieller Unterstützung, möglichen Ansprechpartnern usw. Hierzu wurden in den letzten Jahren verschiedene Internetseiten verbessert, die in dieser Studie bereits zuvor genannt wurden (siehe www.vae.gouv.frm, www.francevae.fr und www.cncp.gouv). Der Nutzen dieser Seiten wurde von uns nicht untersucht.

Jede Académie verteilt außerdem Newsletter und Flyer mit Informationen zu VAE. Darüber hinaus bieten zwei kürzlich veröffentlichte Bücher praktische Informationen und Tipps für VAE-Bewerber (siehe Barabel und Meier 2014; Rivoire 2012). Generell wird jedoch formal gering qualifizierten Personen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die meisten Erfahrungsberichte (Témoignages) betreffen Personen, die mindestens über die EQF-Stufe 4 verfügen und einen höheren Bildungsabschluss anstreben.

Vielfältige leicht zugängliche Informations- und Beratungsangebote bieten das Bildungsministerium (DAVAs, CNAM, Universitäten), das Arbeitsministerium und AFPA und in geringerem Umfang auch die anderen Ministerien. Die Beratung und das Coaching durch das Bildungsministerium (DAVAs, GRETA, Universitäten und CNAM), das Arbeitsministerium (DIRECCTE, AFPA, Pôle Emploi) und Regionalregierungen unterstützen grundsätzlich alle Kandidaten, besonders jedoch Arbeitslose, und bieten darüber hinaus zielgerichtete Unterstützung für gering qualifizierte und beeinträchtigte Menschen. Die Berater helfen den Bewerbern, ihren Antrag zu erstellen und sich auf das Gespräch mit der Jury vorzubereiten, bei dem die Lernergebnisse bewertet werden und eine teilweise oder volle Zertifizierung erfolgt.

Benachteiligte Personen, besonders Arbeitssuchende und Geringqualifizierte, erhalten hierbei besonders viel Unterstützung. Für diese Zielgruppe stellen AFP und die Regionalregierungen gesondert personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Eine Kompetenzfeststellung (Skills Audit) hilft ihnen dabei, durch Lebenserfahrung erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu ermitteln. Die Gesetze regeln die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen der mit der Validierung in allen Branchen betrauten Mitarbeiter (Berater, Trainer, Jurymitglieder).

5.3.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Seit der Einführung von VAP 1984 bis 1985 und deren Ausweitung zu VAE im Jahr 2002 hat sich die Anerkennung und Validierung informell erworbener Kompetenzen in Frankreich schrittweise weiterentwickelt und wird mittlerweile größtenteils von allen Interessenten akzeptiert. Arbeitgeber und Gewerkschaftsführer sind sich einig, dass dies ein großer sozialer Fortschritt ist, der die Motivation und berufliche Mobilität von Mitarbeitern verbessert und wahrscheinlich auch positive Auswirkungen auf die Wirtschaft hat.

Immer mehr Arbeitnehmer planen die Umsetzung kollektiver VAE-Maßnahmen in ihren Unternehmen. AFPA- und die GRETA-Netzwerke haben bereits Verträge mit Unternehmen unterzeichnet, um speziell an ihre Personalmanagementbedürfnisse angepasste VAE-Maßnahmen umzusetzen. Einige große Unternehmen (wie der Telekommunikationsanbieter Orange) haben bereits VAE-Maßnahmen umgesetzt.

Die meisten Vorbehalte gegenüber VAE haben im Bildungssektor tätige Menschen, hauptsächlich Universitätsprofessoren, denen es schwerfällt, neue Kriterien zur Bewertung und Vergabe von Abschlüssen zu akzeptieren. Lehrer und Ausbilder der beruflichen Schulen tun sich hier wesentlich leichter, da diese in der Regel mehr Wert auf Berufserfahrung legen.

Aufgrund der Wirtschaftskrise und des Haushaltsdefizits ist Frankreichs größte Herausforderung die Verringerung der hohen Jugendarbeitslosigkeit bei 16- bis 25-Jährigen und gleichzeitig die Senkung der Staatsausgaben. Daher hat die Ausweitung und Verbesserung von VAE bei den Politikern nicht oberste Priorität.

Das Gesetz vom März 2014 verbessert die Chancen auf den Erwerb einer Qualifikation durch die sukzessive Anerkennung nonformal und informell erworbener Lernergebnisse. Ein Hauptziel des Gesetzes besteht darin, formal gering qualifizierten Personen den Zugang zu beruflicher Bildung und VAE zu erleichtern. Ein weiteres Ziel sind die Entwicklung einer Qualitätscharta für VAE und die schrittweise Einführung formaler Qualitätsstandards in den GRETA- und AFPA-Netzwerken. Abgesehen von diesen Initiativen gibt es derzeit keine Projekte zur Entwicklung und Verbesserung von VAE in Frankreich.

Die wichtigsten positiven Aspekte

Der erste positive Aspekt des VAE-Systems in Frankreich ist der rechtliche Rahmen. Er regelt auf Landesebene klar die vorgeschriebenen Verfahren und schreibt VAE eindeutig als individuelles Recht

fest, von dem der Einzelne selbst Gebrauch machen kann. Er regelt auch Vorgänge zur finanziellen Unterstützung der Anwärter. Das Gesetz regelt die Zuständigkeit von finanziellen Mitteln für die Vergabe von nach EQF-Standards im nationalen Qualifikationsrahmen und durch staatliche und halbstaatliche Stellen anerkannten und klassifizierten Abschlüssen und sonstigen Zertifikaten.

Ein weiterer positiver Aspekt ist die bedeutende Mobilisierung der Netzwerke des Bildungsministeriums, des Arbeitsministeriums sowie von AFPA und Pôle Emploi, anderer für VAE zuständiger Ministerien, der Regionalregierungen (die mit allen Stellen kooperieren und eine wichtige Rolle spielen) und anderer Stellen.

Die VAE-Verfahren haben in einigen Fällen und in bestimmten Wirtschaftssektoren gering qualifizierten Personen oder Personen, deren tatsächliche Zuständigkeiten auf höherem Niveau liegen, als die in ihrer Ausbildung vermittelt wurden, ermöglicht, ihre berufliche Situation zu verbessern. Dies steigert deren Motivation und Effektivität.

Unter den gering qualifizierten Personen sind die VAE-Verfahren besonders an die Bedürfnisse von Frauen im Alter zwischen 35 und 55 Jahren, die im sozialen Bereich (Kinderpflegerin, Altenpflege usw.) oder anderen Bereichen des Dienstleistungssektors arbeiten, angepasst. In der Regel ist dieser Zielgruppe das Verfahren jedoch zu komplex, sodass diese bei der Erstellung ihres Antrags (Livret 1 und Livret 2) effiziente Unterstützung benötigt.

Die wichtigsten negativen Aspekte und Schwierigkeiten

Wichtig ist die Vereinfachung der Verfahren zum Erhalt finanzieller Hilfe. Ein anderer Punkt ist die Weiterentwicklung und Verbesserung der Unterstützung für gering qualifizierte Personen. So führte zum Beispiel an der Académie de Caen die Einführung von Hilfsleistungen zur Unterstützung beim Ausfüllen der erforderlichen Dokumente und des Livret 1 zu einem starken Rückgang von Personen, die das Verfahren schon in der ersten Phase wieder abbrechen.

Auf regionaler Ebene gibt es Bedenken bezüglich der Jurytermine, die für eine geringe Anzahl an Personen organisiert werden müssen. Aufgrund der Vielzahl an möglicherweise angestrebten Abschlüssen und Zertifizierungen ist es sehr teuer, ein Jurygespräch für ein oder zwei Personen zu organisieren. Daher haben die DAVAs zum Beispiel damit begonnen, Anwärter aus mehreren Regionen zusammenzulegen oder Gespräche per Videokonferenz durchzuführen.

Grundsätzlich glauben einige Experten, dass das Validierungs- und Zertifizierungssystem in Frankreich für einen »Adequationnist«-Ansatz im Rahmen von Ausbildungsabschlüssen stehe. In der Arbeitsmarkttheorie basieren die »Adequationnist«-Theorien auf der Annahme, dass Ausbildung an die vordefinierten Bedürfnisse der Arbeitgeber angepasst werden sollte, während interaktive Theorien besagen, dass das Angebot von Qualifikationen und Fähigkeiten auch die Nachfrage nach Qualifikationen beeinflusst, dass es so gesehen mit der Zeit zu einer interaktiven Verbindung zwischen dem Angebot an und der Nachfrage nach Qualifikationen kommt. Für VAE ist dies ebenfalls von Bedeutung. Dies begrenzt die Möglichkeiten für VAE, da es teilweise äußerst schwierig ist, die Zusammenhänge zwischen den Anforderungen der einzelnen Abschlüsse (Bezugssystem des formalen Abschlusses) und den informell erworbenen Kompetenzen aus beruflicher und außerberuflicher Erfahrung herzustellen.

Für Menschen, die über Jahre denselben Beruf ausgeübt haben, jedoch über keinen formalen Abschluss entsprechend ihren Fähigkeiten verfügen, eignet sich VAE relativ gut. Für sie ist VAE jedoch verglichen mit Arbeitnehmern, die in verschiedenen Berufen tätig sind oder tätig sein wollen, nicht von allzu großer Bedeutung und es ist für diese Personen auch nicht sehr schwierig, die Berufserfahrung validieren zu lassen.

Mit Ausnahme einiger Berufe im gesundheitlichen und sozialen Sektor erlangt VAE heute lediglich durch die Anerkennung von Erfahrungen und Kompetenzen anhand von Modulen (Einheiten) große Bedeutung. Die absolvierten Kurseinheiten ermöglichen mehr berufliche Flexibilität.

Zu guter Letzt ist es darüber hinaus schwierig, die richtige Balance zwischen zwei widersprüchlichen politischen Zielen zu finden:

- Vereinfachung des französischen Systems für Berufsabschlüsse und Zertifizierungen, sodass es auf europäischer und internationaler Ebene besser zu verstehen ist.
- Allen Interessenten und Ausbildungseinrichtungen die Initiative überlassen, das System flexibler zu machen und besser an die Bedürfnisse des Einzelnen und die der Unternehmen anzupassen, wodurch das französische System nur noch komplexer wird.

5.3.6 Zusammenfassung und Perspektiven

Das hauptsächliche Problem, das es zur Verbesserung der Validierung und Anerkennung nonformal und informell erworbener Lernergebnisse in Frankreich zu lösen gilt, ist die Vereinfachung der VAE-Verfahren und die Bereitstellung von mehr Beratungs- und Coachingangeboten für Anwärter, wobei man sich hier besonders auf gering qualifizierte Personen konzentrieren sollte.

Die Schlussfolgerungen der aufschlussreichsten Untersuchung zu VAE, die 2012 in der Bretagne von CEREQ (Beaupère und Podevin 2012) durchgeführt wurde, können bestätigt werden. Unterstützung und Beratung von Beginn an und bis nach dem Gespräch mit der Jury hilft den Anwärtern, eine Zertifizierung zu erhalten und diese effektiv für mehr berufliche Flexibilität zu nutzen. Ein weiterer Schwerpunkt sollte die Schulung und berufliche Weiterbildung der Mitglieder der VAE-Jury sein, die mit der Validierung betraut ist. 2011 merkte die Generalinspektion des Bildungsministeriums an, dass man den Austausch zwischen Vorgehensweisen verbessern und relevante Verfahren besser kombinieren müsse.

Außerdem sollten die landesweiten Statistiken zu Finanzierung, Anzahl der Anträge sowie Anzahl der teilweisen und vollständigen Validierungen in Zusammenarbeit aller Interessenten verbessert werden.

Kira



Kira (33) verfügt über einen Mittelschulabschluss eines französischen Collèges, konnte jedoch, da sie sich um ihre Kinder kümmern musste, an keinerlei Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen. Sie lebt in einer ländlichen Gemeinde. Die nächste größere Stadt liegt mit öffentlichen Verkehrsmitteln ungefähr eine Stunde entfernt und in unmittelbarer Nähe von Kiras Wohnort gibt es keine Bildungsmöglichkeiten oder -ressourcen. Diese Tatsache war unter anderem der Grund, warum sich Kira nicht zu einer Weiterbildungsmaßnahme durchringen konnte. Sie hatte jedoch immer befristete Stellen (u. a. als Reinigungskraft in verschiedenen Arztpraxen und Mitarbeiterin in der Pflege in einem Altersheim). Für diese Tätigkeiten erhielt sie eine Einweisung am Arbeitsplatz, jedoch keine Form der beruflichen Qualifikation.

Rechtliche Grundlagen

In Frankreich hat Kira Anspruch darauf, ihre durch Berufserfahrung erworbenen informellen Kompetenzen im Rahmen eines VAE-Verfahrens anerkennen und validieren zu lassen (Validation des Acquis de l'Expérience), wenn sie ihre Tätigkeit nachweisen kann (Lohnzettel, Bestätigung des Arbeitgebers).

Verfahren

Für den Beginn des VAE-Verfahrens lässt sich Kira von einer speziellen lokalen Verwaltungsstelle mit der Bezeichnung Point Relais

Conseil (PRC) zu VAE informieren und beraten. Eine Liste der 940 PRCs und deren Adressen finden sich auf folgender Regierungswebsite: www.vae.gouv.fr.

Für die weitere Beratung in der Frage, welchen Abschluss oder welche sonstige Zertifizierung sie aufgrund ihrer Berufserfahrung und ihrer Kompetenzen anstreben sollte, kann sie sich, je nach Art und Gebiet der angestrebten Zertifizierung, auch an regionale oder lokale Stellen der zertifizierenden Ministerien wenden. Zu den zertifizierenden Ministerien gehören das Bildungsministerium, das Arbeitsministerium und das Ministerium für Gesundheit und Soziales.

In jedem Fall erfährt sie durch die zertifizierende Stelle Unterstützung. Je nach Art der Zertifizierung kann das Verfahren unterschiedlich ablaufen: Abschlüsse durch das Bildungsministerium (bspw. CAP Hygiène et Propreté), das Ministerium für Gesundheit und Soziales (z. B. Abschluss als Altenpflegerin) oder durch das Arbeitsministerium (Titre Professionnel).

In all diesen Fällen muss Kira zunächst einen Antrag einreichen, anhand dessen die Erfüllung der rechtlichen Zugangsvoraussetzungen geprüft wird. Im Anschluss folgt ein zweites Dokument, in welchem sie ihre durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen beschreibt. Dieses Dokument legt sie einer Jury vor. Im Rahmen eines Gesprächs mit der Jury beantwortet sie Fragen dazu. Die Jury entscheidet über die vollständige oder teilweise Zuerkennung der Zertifizierung.



Finanzierung

Das PRC oder die zertifizierende Stelle wird Kira nahelegen, sich um finanzielle Unterstützung zu bewerben. Falls sie sich in einer Anstellung befindet, werden die Kosten (inklusive des Urlaubs, den sie für die Trainingskurse nehmen muss) von ihren Arbeitgebern (Arztpraxis und Altenheim) über die Stellen, die deren Pflichtbeiträge für Weiterbildung einziehen (OPCA oder FONGECIF), übernommen. Falls sie arbeitslos ist, kann sich Kira an die Regionalregierung und Pôle Emploi wenden und diese um die Kostenübernahme bitten.



Support

In jedem Fall steht Kira während des gesamten Verfahrens bis zum Gespräch mit der Jury Unterstützung (Beratung, Coaching und Training) zu. Je nach Art der Zertifizierung (Bildungsabschluss oder Titre Professionnel) wird sie durch DAVA und GRETA beziehungsweise AFPA oder eine andere vom Arbeitsministerium oder dem Ministerium für Gesundheit und Soziales damit betraute Stelle unterstützt.

Bastian (F)

Bastian (29) lebt in einer kleinen Stadt in der Normandie. Er verfügt über den Schulabschluss eines allgemeinen Lycée (Abschluss der Sekundarstufe II). Ein Jahr später trat er in ein berufliches Lycée ein, wo er einen Abschluss der mittleren Bildung, jedoch keinen Berufsabschluss erwarb. Im Anschluss begann er eine Ausbildung als Assistenzpfleger, die er jedoch nach einem Jahr abbrach.

Ein paar Monate später fand er einen Job in der IT-Branche. Er verfügt über drei Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen, in dem er für das Netzwerkmanagement und die Koordinierung der IT-Dienstleistungen verantwortlich war.

Aufgrund von Stellenstreichungen und der Auslagerung von IT-Dienstleistungen musste Bastian zu einem externen Dienstleistungsanbieter wechseln, bei dem er einen Zeitvertrag über zwölf Monate erhielt. Nach Ablauf dieses Vertrags fand er keine weitere Anstellung und ist nun seit fünf Monaten arbeitslos.

Bastian verfügt dank seiner fast vierjährigen Tätigkeit im IT-Bereich über Fachwissen und Erfahrung in der Führung von kleinen Teams und im Netzwerkmanagement. Außer dem Arbeitszeugnis seines ehemaligen Arbeitgebers verfügt er über keinerlei formalen Nachweis seiner Kenntnisse.

Rechtliche Grundlagen

In Frankreich hat Bastian gesetzlichen Anspruch auf die Anerkennung und Validierung seiner informellen Kompetenzen, um so eine sich im nationalen Qualifikationsrahmen (RNCP) befindende und nach EQF eingeordnete Zertifizierung zu erlangen.

Verfahren

Bastian startet das Verfahren zur Bewertung seiner Erfahrungen (VAE). Für erste Informationen und Beratungsangebote kann er sich an eine lokal für VAE zuständige Stelle (Point Relais Conseil en VAE) wenden. Eine Liste dieser lokalen Stellen findet er auf der Regierungswebsite www.vae.gouv.fr.

Je nach Art seines beruflichen Vorhabens und seiner nicht formal erworbenen Kompetenzen erfährt er Unterstützung bei der Entscheidung für einen Abschluss oder eine anderweitige Zertifizierung, die er aufgrund seiner Erfahrung anstrebt.

Für mehr Hilfe, Beratung und Unterstützung kann er sich an viele verschiedene Stellen wenden: das Dispositif Académique de Validation des Acquis (DAVA) am Rectorat (regionale Stelle des Bildungsministeriums) oder die lokale Stelle des Arbeitsministeriums und/oder AFPA.

Während des gesamten Verfahrens steht ihm Unterstützung zu, die jedoch je nach Art der angestrebten Zertifizierung unterschiedlich aussieht: Bildungsabschluss durch das Bildungsministerium oder Titre Professionnel durch das Arbeitsministerium. Im ersten Fall erfährt er Beratung und Coaching durch ein Mitglied der DAVA oder einer GRETA. Im zweiten Fall erhält er Coaching durch AFPA oder eine andere vom Arbeitsministerium damit betraute Stelle.

In all diesen Fällen muss er zunächst einen Antrag einreichen, anhand dessen die Erfüllung der rechtlichen Zugangsvoraussetzungen geprüft wird. Im Anschluss folgt ein zweites Dokument, in welchem er seine durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen beschreibt. Dieses Dokument legt er einer Jury vor. Im Rahmen eines Gesprächs

mit der Jury beantwortet er Fragen dazu. Die Jury entscheidet über die vollständige oder teilweise Zuerkennung der Zertifizierung.



Finanzierung

Informationen hinsichtlich möglicher finanzieller Unterstützung erhält Bastian bei Pôle Emploi vor Ort. Da er arbeitslos ist, tragen die Regionalregierung und Pôle Emploi einen Großteil der Kosten.



Support

In jedem Fall steht ihm während des gesamten Verfahrens bis zum Gespräch mit der Jury Unterstützung (Beratung, Coaching und Training) zu. Je nach Art der Zertifizierung (Bildungsabschluss oder Titre Professionnel) wird er durch DAVA und GRETA bzw. AFPA oder eine andere vom Arbeitsministerium oder dem Ministerium für Gesundheit und Soziales damit betraute Stelle unterstützt.

Literatur

Abriac, Dominique (2014). »La validation des acquis de l'expérience«. *Note d'information n° 14-32, DEPP*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). Paris.

Abriac, Dominique (2013). »Dispositifs académiques de validation des acquis«. *Note d'information n° 13-27*. DEPP. MENESR. Paris.

Arrighi, Jean-Jacques, und Emmanuel Sulzer (2012). »S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire: De fortes inégalités entre filières«. *Bref n° 303. CEREQ.*

Barabel, Michel, und Olivier Meier (2014). *Réussir sa démarche de VAE*. 4. Auflage. Paris.

Barret, Christophe, Florence Ryk und Noémie Volle (2014). »Enquête 2013 auprès de la génération 2010: Face à la crise le fossé se creuse entre niveaux de diplôme«. *Bref n° 319. CEREQ.*

Beaupère, Nathalie, und Gérard Podevin (2012). »Pour un accompagnement global des parcours de VAE«. *Bref n° 302. CEREQ.*

Besson, Eric (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience: Une évaluation du dispositif de VAE*. Rapport au Premier ministre. Secrétariat d'Etat à la prospective, l'évaluation des politiques publiques. Paris.

Bjornavold, Jens, und Isabelle Le Mouillour (2008). »La validation des acquis d'apprentissage, un sujet d'actualité«. *Actualité de la Formation, n° 21.*

Bouder, Annie, und Jean-Louis Kirsch (2007). »The french VET-system: like an unrecognised prototype«. *European Journal of Education* (42) 4. 503–521.

Brochier, Damien, Françoise Kogut-Kubiak und Chantal Labruyère (2008). »La VAE en entreprise: Une démarche collective qui soutient des projets individuels«. *NEF n° 38. CEREQ.*

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning (Europäische Richtlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens)*. EU-Publikation, Luxemburg.

Cedefop (2014a). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes*. Luxemburg.

Cedefop (2014b). *European inventory on validation of non-formal and informal learning. Länderbericht Frankreich 2014 (von Claire Duchemin)*. Europäische Kommission, Luxemburg.

Cedefop (2014c). *Spotlight on VET in France*. Luxemburg.

Colardyn, Danielle, und Jens Bjornavold (2004). »Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning«. *European Journal of Education* (39) 1. 69–89.

Collectif (2007). »La VAE entre dans les mœurs«. *Revue de l'Institut de Recherche Economique et Sociale* (55).

Commission Nationale de la Certification Professionnelle (2011). *Referencing of the French National Framework of Qualifications to the EQF for Lifelong Learning*. www.cncp.gouv.fr.

Eurostat (2014). Europe in figures – Eurostat yearbook. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_in_figures_-_Eurostat_yearbook.

IGAENR (2011). *Le fonctionnement des jurys de VAE*. Ministère de l'Education nationale, Rapport 2011-125. Paris.

Labruyère, Chantal (2006). »La VAE: Quels candidats pour quels diplômes?« *Bref n° 230. CEREQ.*

Labruyère, Chantal, und Nathalie Quintero (2009). »Des candidats inégalement soutenus dans leurs démarches de VAE«. *Bref n° 263. CEREQ.*

Legrand, Zélie (2014). La VAE en 2012 dans les ministères certificateurs'. *DARES Analyses n°2*. Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social. Paris.

Le Roux, Annie (2013). »La VAE dans les établissements d'enseignement supérieur de 2002 à 2011«. *Note d'information n° 13-29*. DEPP. MENESR.

Merle, Vincent (2008). *Rapport du groupe de travail sur la VAE. Rapport au Secrétaire d'Etat à l'emploi*. o.O.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014). *Education at a Glance*. Paris.

OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First results of the Adult Skills Survey*. Paris.

Rat der Europäischen Union (2004). Conclusions of the Council of Representatives of the Governments of Member States meeting within the Council on common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. Educ 118 SOC 253: 18. Mai 2004.

Rat der Europäischen Union (2012). Recommendation on validation of non-formal and informal learning. 2012/C 398/01: 20. Dezember 2012.

Recotillet, Isabelle, und Patrick Werquin (2008). »Parcours de VAE, un visa pour l'emploi?« *Relief n° 24. CEREQ.*

ReferNet (2012). *France-VET in Europe – country report 2012*. CEDEFOP, Thessaloniki.

ReferNet (2011). *France-VET in Europe – country report 2011*. CEDEFOP, Thessaloniki.

Rivoire, David (2012). *Génération VAE: De l'expérience au diplôme*. Paris.

Rodier, Anne, und Vincent Merle (2013). »Père de la VAE«. *Le Monde*, 24.11.2013.

Schnepf, Sylke (2014). Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets? *Diskussionspapier Nr. 8015*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

Werquin, Patrick (2007). »Moving Mountains: Will qualification systems provide lifelong learning?« *European Journal of Education* (42) 4. 459–484.

5.4 Länderstudie Niederlande

Ruud Duvekot

In der Gesellschaft nehmen die sogenannten weichen Faktoren, das Humankapital, neben den harten Produktionsfaktoren, wie Maschinen und Geräte, einen immer höheren Stellenwert ein. Das Lernpotenzial, die Kapazitäten und die Flexibilität (d. h. die Einsatzmöglichkeiten) der Menschen stehen dabei besonders im Vordergrund. Es macht dabei keinen Unterschied, ob eine Person arbeitet, lernt oder arbeitssuchend ist. Das Augenmerk liegt darauf, in welchem Maße sie einsetzbar ist und/oder auf dem Arbeitsmarkt verbleibt beziehungsweise einen anderweitigen gesellschaftlichen Beitrag leisten kann, wie beispielsweise im Rahmen von Ehrenamt und Privatleben.

Die Menschen lernen ständig und überall und befinden sich dabei nicht immer in einer bewussten oder selbst gewählten Lernsituation. Das Ausmaß, in dem die Individuen und die Wissensgesellschaft bewusst darauf aufbauen, wird derzeit noch stark vernachlässigt und nicht ausreichend genutzt.

In den Niederlanden sollen durch das Verfahren der Ermittlung, Anerkennung und Akkreditierung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen (Erkenning van Verworven Competenties, EVC) jene Kompetenzen anerkannt werden, die die Menschen bisher sowohl auf formalem als auch auf nonformalem und informellem Weg erworben haben. EVC dient nicht der Hervorhebung des Mangels an Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern der Bestandsaufnahme bereits vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten. Mit anderen Worten: Im Rahmen von EVC gilt die Ansicht, dass das Glas halb voll und nicht halb leer ist.

In diesem Bericht werden der Grundsatz, die Implementierung und die Praktiken im Zusammenhang mit EVC in den Niederlanden vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Bedeutung von EVC für gering qualifizierte Personen.

5.4.1 Ausgangslage

1998 wurde in den Niederlanden ein nationales System für die Validierung nonformalen und informellen Lernens eingeführt. Der Oberbegriff für dieses System lautet EVC (Erkenning van Verworven Competenties). Im Deutschen kann EVC, je nach Anwendung der Methode, als Anerkennung, Akkreditierung oder Validierung von Lernergebnissen übersetzt werden, da das niederländische EVC-System einem dreiteiligen Ansatz folgt:

- Anerkennung von Lernergebnissen (Recognition of Prior Learning, RPL): formales Verfahren, das mit der Verleihung eines validierten Portfolios (Ervaringsprofiel) abschließt,
- Akkreditierung von Lernergebnissen (Accreditation of Prior Learning, APL): formales Verfahren, in dessen Rahmen ein Kandidat sich seine Lernergebnisse akkreditieren lassen kann, indem diese an einem Qualifizierungsstandard (Ervaringscertificaat) gemessen werden, und
- Validierung von Lernergebnissen (Validation of Prior Learning, VPL): übergeordneter Begriff, unter dem alle Arten der Validierung zusammengefasst werden – die beiden bereits genannten formalen Verfahren sowie die informelle Anwendung des EVC-Verfahrens durch Personen oder Organisationen zur Nutzung früherer Lernergebnisse einer Person im Sinne einer mehr als formalisierten Perspektive des lebenslangen Lernens, wie beispielsweise eine Beförderung, ein Arbeitsplatzwechsel, die Validierung als Freiwilliger.

Wenn in diesem Bericht EVC verwendet wird, kann damit also sowohl eine formalisierte Form von EVC als auch eine offenere und informelle Nutzung von EVC als Instrument zur Schaffung lebenslanger Lernperspektiven gemeint sein. Im Allgemeinen wird der Begriff »Validierung von Lernergebnissen« (VPL) verwendet.

Es gibt einen wichtigen Unterschied zwischen der Definition von formalem, informellem und nonformalem Lernen zwischen den Niederlanden und der EU. Dieser Unterschied ergibt sich aus der niederländischen Lernkultur, die sich durch einen ausgeprägten Fokus auf staatlich anerkannte Abschlusszeugnisse oder Zertifikate kennzeichnet, die traditionellerweise gegenüber dem Erwerb von Kompetenzen innerhalb der Sektoren oder Organisationen eine übergeordnete Stellung einnehmen (Lenssen 2011). In diesem Kontext werden die Interessen der Behörden, Arbeitgeber und Gewerkschaften einschließlich der Rolle der Bildung laufend verhandelt. Die Zuständigkeit für Bildung ist zweigeteilt: Die Regierung ist zuständig für die berufliche Erstausbildung und der Markt ist zuständig für die Bildung nach der Erstausbildung.

Tabelle 1: Formales, nonformales und informelles Lernen in den Niederlanden und in der EU (Quellen: SER 2012; Cedefop 2009)

	NL	EU
Formales Lernen	Bildung, die mit einem staatlich anerkannten Abschlusszeugnis oder Zertifikat abschließt.	Findet in einem organisierten und strukturierten Kontext statt (in einer Schule oder Ausbildungseinrichtung oder am Arbeitsplatz) und wird explizit als Lernen bezeichnet (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernunterstützung). Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zu einer Qualifizierung oder Zertifizierung.
Nonformales Lernen	Bildung, die nicht mit einem staatlich anerkannten Abschlusszeugnis oder Zertifikat abschließt, sondern mit einem Abschluss oder Zertifikat, das durch eine Berufsgruppe oder einen Sektor akkreditiert wird.	Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes »Lernelement« beinhalten. Nonformales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet. In der Regel schließt es nicht mit einer Zertifizierung ab.
Informelles Lernen	Erfahrungslernen, das durch Learning by Doing oder durch Lernen am Arbeitsplatz erfolgt.	Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt. Im Allgemeinen schließt es nicht mit einer Zertifizierung ab.

Die Ausgangssituation und die Chancen von formal gering qualifizierten Personen sind in den Niederlanden einerseits durch ihr implizites Recht auf eine Einstiegsqualifikation abgesichert (je nach Sektor handelt es sich um die nationalen Qualifikationsstufen 2 oder 3), die ihnen unabhängig von ihrem Alter zusteht. Andererseits werden sie durch die Systemorientierung der beruflichen Bildung eingeschränkt, in der aufgrund finanzieller Beschränkungen (alleiniger Fokus auf Rechenschaftspflicht der Bildung) und der Komplexität der Aufnahme- und Zulassungsverfahren wenig Spielraum für eine individuelle Ausrichtung der Bildungsangebote besteht.

Ervaringsprofiel und Ervaringscertificaat

Bei dem Ervaringsprofiel und dem Ervaringscertificaat handelt es sich um formale Zertifikate, die nur von akkreditierten EVC-Anbietern vergeben werden können. Diese Zertifikate dienen der Beurteilung und Anerkennung von (sowohl beruflichen als auch allgemeinen) Kompetenzen eines Kandidaten im Zusammenhang mit sektorspezifischen Standards (branchen- oder sektorspezifische Qualifikationen), Schulen für berufliche Aus- und Weiterbildung (regionalen Ausbildungszentren, ROC) und Universitäten (v. a. Hochschulqualifikationen von Fachhochschulen).

Das Ervaringsprofiel und das Ervaringscertificaat, die den Kandidaten zur Verfügung stehen, unterscheiden sich wie folgt:

- Bei dem Ervaringsprofiel handelt es sich um ein Verfahren zur Erstellung eines persönlichen Portfolios. Es handelt sich um einen formativen Ansatz zur Anerkennung von Kompetenzen eines Kandidaten. Es wird für die Beratung von Personen zu Validierungsmöglichkeiten oder persönlichen Entwicklungsschritten verwendet. Zudem wird aufgezeigt, was zu tun ist, wenn eine bestimmte Qualifikation oder ein bestimmtes Abschlusszeugnis auf dem Spiel stehen. Diese Form lässt sich am treffendsten als Anerkennung von Lernergebnissen (Recognition of Prior Learning, RPL) bezeichnen. Es handelt sich um ein eigenständiges und

rechtsgültiges Dokument. Das Ervaringsprofiel ist ein registriertes Zertifikat und wird als solches vom Bildungssektor und den Sozialpartnern anerkannt.

- Bei dem Ervaringscertificaat handelt es sich um ein formales Verfahren, in dessen Rahmen sich ein Kandidat seine Lernergebnisse akkreditieren lassen kann, indem diese an einem nationalen Qualifikationsstandard gemessen werden. Es handelt sich um einen summativen Ansatz. Ein Portfolio bezieht sich auf einen bestimmten nationalen Qualifikationsstandard und die Akkreditierung erfolgt in der Form einer Anrechnung, die bei einer qualifizierenden Einrichtung oder Schule geltend gemacht werden kann. Diese Form lässt sich als Akkreditierung von Lernergebnissen (Accreditation of Prior Learning, APL) bezeichnen. Bei dem Ergebnis – dem Ervaringscertificaat – handelt es sich nicht um den eigentlichen Abschluss, sondern um ein formales Zertifikat mit einem Bericht, in dem die Lernergebnisse aufgeführt sind, die in einem nächsten Schritt von der Prüfungskommission vergeben werden können. Daher besteht in den Niederlanden ein Unterschied zwischen der Akkreditierung und der Zuerkennung der akkreditierten Lernergebnisse in Form einer Anrechnung für eine (Teil-)Qualifikation.

Bei der Entwicklung des Validierungssystems in den Niederlanden können verschiedene Phasen unterschieden werden:

- Bis 2006 lag das wesentliche Ziel in der Förderung der Anwendung von EVC. Die Regierung, Anbieter beruflicher Bildung (Schulen, Hochschulen, Universitäten) und Sozialpartner legten ihren Schwerpunkt auf die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des EVC-Systems in so vielen Bereichen wie möglich: am Arbeitsplatz, im Ehrenamt, in der Wiedereingliederung, bei der Arbeitssuche sowie in der allgemeinen und der beruflichen Bildung. Dieser Ansatz wurde vom Kenniscentrum EVC geleitet und hatte eine grundlegende Veränderung der Lernkultur zum Ziel.
- Ab 2006 wurde der Qualitätssicherung zur Verbesserung der Zugänglichkeit und Transparenz und zur Sicherstellung der summa-

tiven Effekte durch Zertifizierung eine größere Bedeutung zugemessen.

- Seit 2013 findet im Zusammenhang mit den Bestrebungen der Regierung, eine Partizipationsgesellschaft zu entwickeln, ein erneuter Strategiewechsel für die Validierung statt. In diesem Rahmen müssen alle Akteure die Verantwortung für ihr eigenes (lebenslanges) Lernen übernehmen. EVC dient als formalisiertes Instrument zur Validierung von Lernergebnissen, die sich nicht ausschließlich auf nationale Qualifikationen beziehen, sondern auch auf sektoreigenen Standards beruhen können (Bildungsmaßnahmen auf Sektorebene oder Bildungsmaßnahmen nach der Erstausbildung bzw. nonformales Lernen). Damit geht die Erweiterung des Geltungsbereichs der beiden formalen Begriffe »Ervaringsprofiel« und »Ervaringscertificaat« einher. 2014 wurde eine neue Richtlinie präsentiert (MOCW 2014), die erweiterte Validierungsmöglichkeiten für niederländische Bürger bietet. Das Ergebnis dieser Neuausrichtung ist eng mit der Weiterentwicklung von EVC zu einem erfolgreichen Werkzeug für Lern- und Arbeitsprozesse verknüpft und zielt auf eine geteilte Verantwortung für die Methode und ihre Instrumente ab, wie beispielsweise das Portfolio, die Beurteilung und die Zertifizierung.

5.4.2 Berufsbildung und informelles Lernen in den Niederlanden: Charakteristika und Begriffe

Die berufliche Bildung in den Niederlanden ist eng verknüpft mit der allgemeinen Sekundarbildung. Im Durchschnitt treten die Schüler mit einem Alter von zwölf Jahren in die allgemeine Sekundarbildung ein. Die Sekundarbildung umfasst Einrichtungen der voruniversitären Bildung (VWO), Einrichtungen der allgemeinen Sekundarbildung (HAVO), Einrichtungen für die vorbereitende berufsbildende Sekundarbildung (VMBO) und Praxisunterricht (PRO). Die VMBO umfasst vier verschiedene Bildungswege:

- Programm der beruflichen Grundbildung (BL)
- Programm der beruflichen Bildung zur Vorbereitung auf das mittlere Management (KL)
- Programm der beruflichen Bildung mit kombiniertem Unterricht in Praxis- und Theoriefächern (GL)
- theoretisches Programm (TL)

Nach der VMBO können die Schüler mit circa 18 Jahren in die berufliche Ausbildung (den berufsbildenden Sekundarbereich II, MBO) eintreten. Die Absolventen des theoretischen Programms haben zudem die Möglichkeit, in HAVO zu wechseln. HAVO ist darauf angelegt, die Schüler auf eine höhere Berufsausbildung (HBO) vorzubereiten. VWO dient der Vorbereitung der Schüler auf die forschungsorientierte Bildung (WO). In der Praxis wechseln jedoch auch VWO-Absolventen zu HBO. Die Schultypen unterscheiden sich auch hinsichtlich der Dauer ihrer Programme: VMBO dauert vier Jahre, HAVO fünf Jahre und VWO sechs Jahre.

1998 wurden VBO (vorbereitende berufliche Bildung) und MAVO (vorbereitende mittlere allgemeine Bildung) unter VMBO zusammengefasst. VMBO-Schüler können zusätzliche Unterstützung durch Programme zur Lernunterstützung (LWOO) erhalten. Zudem wurden praxisbezogene Programme (auf die Berufspraxis ausgerichteter allgemeinbildender Unterricht für Schüler mit Lernschwierigkeiten, PRO) eingeleitet. Mit der Umstellung der zuvor genannten praxisbezogenen Programme und der Abteilungen zur Lernunterstützung wurde die Sonderschulbildung im Sekundarbereich in die reguläre Sekundarbildung eingebettet. Am 28. Mai 1998 wurde ein Gesetz eingeführt, nach dem sich alle SVO-/LOM-Schulen (für Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten) und SVO-/MLK-Schulen (für Kinder mit moderaten Lernschwierigkeiten) entweder mit einer regulären Schule aus dem Sekundarbereich zusammenschließen oder sich in eine Schule für praxisbezogene Ausbildung (PRO) oder ein heilpädagogisches und didaktisches Zentrum (OPDC) umstrukturieren mussten.

Mit der Einführung des Gesetzes zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB) im Jahr 1996 wurden die beiden bestehenden Bildungswege im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung (am Arbeitsplatz oder in der Schule) unter dem gleichen Qualifikationsrahmen zusammengefasst. Die schulbasierte Option mit Vollzeitunterricht nennt sich BOL-System und BLL ist der praktische Bildungsweg, in dem Arbeit und Lehre miteinander kombiniert werden. In beiden Bildungswegen werden Programme auf vier verschiedenen Stufen, die von der beruflichen Einstiegsstufe bis hin zur Stufe des mittleren Managements reichen, angeboten. Die entsprechenden Qualifizierungsprofile werden von Arbeitgeberverbänden und Akteuren der allgemeinen und beruflichen Bildung auf gleichberechtigte Weise festgelegt. Die Anzahl der Schüler, die den praktischen beziehungsweise den schulbasierten Bildungsweg wählen, schwankt entsprechend der wirtschaftlichen Lage.

Die Dauer der Bildungsgänge liegt zwischen sechs Monaten und vier Jahren, abhängig von der Stufe und anderen Anforderungen des Bildungsgangs. Es gibt vier grundlegende Qualifikationsstufen – auf der Grundlage des niederländischen Qualifikationsrahmens (NLQF) –, die erreicht werden können:

- Stufe 1 – Einstiegsstufe
- Stufe 2 – Basisberufsausbildung
- Stufe 3 – Vollständige Berufsausbildung
- Stufe 4 – Ausbildung für die mittlere Führungsebene und Spezialistenausbildung

Für die kommenden Jahre sieht die Regierung eine Förderung des Einstiegs der Lernenden in die höhere Bildung (höhere berufliche Bildung, HBO, oder forschungsorientierte Bildung, WO) vor. Der Wissenschaftliche Rat für Regierungspolitik der Niederlande (ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium für die niederländische Regierung, WRR) empfiehlt, dass in fünf bis zehn Jahren mehr als 50 Prozent der Bürger einen höheren Bildungsweg absolvieren sollen (WRR 2013).

Die Erwachsenenbildung ist ein formaler Bestandteil des beruflichen Bildungssystems. Sie steht Erwachsenen ab 18 Jahren offen und umfasst zahlreiche Programme für deren Weiterentwicklung. Im Rahmen der Erwachsenenbildung werden beispielsweise Einführungskurse für Einwanderer in die Niederlande, Sprach- und Alphabetisierungskurse auf verschiedenen Stufen und Möglichkeiten zur Sekundarbildung auf dem zweiten Bildungsweg angeboten. Sie spielt eine wichtige Rolle im Bereich der Integration und leistet einen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt.

Die höhere berufliche Bildung wird auf folgenden NLQF-Stufen angeboten: Stufe 5 (Kurzstudiengang associate degree), Stufe 6 (Bachelor) und Stufe 7 (Master). Das System der höheren Bildung in den Niederlanden eröffnet zwei Wege. Es besteht aus der höheren beruflichen Bildung (hogescholen, HBO) und der forschungsorientierten Bildung (WO). Diese beiden Formen der Bildung werden von Hogescholen (HBO) – zu Deutsch Fachhochschulen – beziehungsweise Universitäten (WO) angeboten.

Seit 1993 unterliegen die Fachhochschulen oder Hogescholen und Universitäten den gleichen Rechtsvorschriften: dem Hochschul- und Forschungsgesetz (WHW). Durch dieses Gesetz erhalten die Einrichtungen ein hohes Maß an Freiheit in der Gestaltung ihrer Lehre und anderer Aspekte, um den wechselnden Anforderungen gerecht zu werden.

5.4.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

Bildungs- und wirtschaftspolitischer Hintergrund

Die Niederlande stehen im Zuge des Übergangs von einer Industriewirtschaft zu einer Wissensgesellschaft vor zahlreichen Herausforderungen. Zu den wichtigsten Herausforderungen zählen (WRR 2013):

- Die Alterung der Erwerbsbevölkerung: In zehn Jahren wird es nicht mehr möglich sein, mittels herkömmlicher Rekrutierungs-

maßnahmen die Lücke zu schließen, die die pensionierten Erwerbstätigen hinterlassen. Dies hat Auswirkungen auf die beteiligten Einrichtungen und die Kosten, zum Beispiel der Renten, des Gesundheitswesens und der Altenpflege.

- Die erforderliche Weiterqualifizierung der Arbeitskräfte: Der Rückgang an Menschen mit höherer (beruflicher) Bildung verstärkt sich. Der Prozentsatz an Erwerbstätigen mit höherer Bildung muss um circa ein Drittel der Bevölkerung ansteigen, um diese Lücke zu schließen (ebd.; van Genabeek, Gründemann und Wevers 2007). Für die Stufen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Sekundarbereich II liegt der Anteil unverändert bei 40 Prozent und der Anteil der Arbeitskräfte mit geringen beziehungsweise ohne Qualifikationen fiel von 39 auf 29 Prozent (ebenfalls van Genabeek, Gründemann und Wevers 2007).
- Die Notwendigkeit, Einwanderer zu werben: Schätzungen zufolge wird es in den Niederlanden im Jahr 2050 einen strukturellen Arbeitskräftemangel von nahezu 300.000 Vollzeitäquivalenten geben. Nur wenn bereits heute damit begonnen wird, Einwanderer anzuziehen (insbesondere ab Stufe 3 aufwärts), lässt sich diesem Problem entgegenwirken (Berkhout, Dustmann und Emmer 2007).

Diese Herausforderungen des Arbeitsmarktes wirken sich auf die berufliche Aus- und Weiterbildung und die höhere Bildung aus:

- Im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung muss die Möglichkeit geschaffen werden, eine größere Anzahl an erwachsenen Lernenden aufzunehmen.
- Im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind eine höhere Kundenorientierung und Möglichkeiten für flexibleres Lernen erforderlich.
- Im Rahmen der höheren Bildung ist die Herausforderung identisch: Auch hier sind eine höhere Kundenorientierung und Möglichkeiten für flexibleres Lernen erforderlich.
- Personalisiertes Lernen ist ebenfalls von Bedeutung: Den Lernenden muss mehr Handlungsspielraum gegeben werden, um ihren Lernbedarf selbst zu kontrollieren.

Die Entwicklung einer kompetenzbasierten Bildung im Rahmen des niederländischen Systems für berufliche Aus- und Weiterbildung stellt die Lehrkräfte und Akteure auf allen Ebenen des Systems vor eine innovative Herausforderung. Allerdings sei anzuerkennen, dass die Konzepte »Kompetenz« und »kompetenzbasierte Bildung« bereits seit langer Zeit in der Bildung und in der Unterstützung von Arbeitsprozessen durch die gezielte Bereitstellung von dafür benötigten Informationen (Human Performance Technology) zur Anwendung kommen. Die kompetenzbasierte Bildung gilt als Alternative für den Umgang mit Qualifikationen und Qualifikationsstrukturen, die in den vergangenen 20 bis 25 Jahren die berufliche Aus- und Weiterbildung in den Niederlanden prägten. Tatsächlich beruhen beide Ansätze auf den gleichen Annahmen: Qualifikationen und Kompetenzen werden jeweils aus Arbeitsplatzanalysen und Vorhersagetechniken abgeleitet und dienen beide als Input für die Lehrplanentwicklung und für die Beurteilung des Lernoutputs.

Dieser bildungspolitische und wirtschaftliche Hintergrund macht deutlich, dass auf der Gruppe der gering qualifizierten Mitglieder der Gesellschaft ein hoher Druck lastet. Der Ruf nach ihrer Beteiligung an der Erfüllung der Bedürfnisse der Gesellschaft wird immer lauter. Die Beteiligung beinhaltet in diesem Zusammenhang eindeutig den Druck, Eigenverantwortung zu übernehmen. Denn die herkömmliche Unterstützung durch das Sozialsystem wird derzeit von der Regierung aufgeschlüsselt und auf örtliche Behörden mit Zuständigkeit für gering qualifizierte Personen ohne Arbeit und auf die Sozialpartner mit Zuständigkeit für gering qualifizierte Personen mit Arbeit verlagert.

»Formal gering qualifizierte Personen«: Begriff und Typik

In den Niederlanden gilt eine Person als gering qualifiziert, wenn ihr höchstes Qualifikationsniveau die Grundschulbildung und/oder den Sekundarbereich I nicht überschreitet. Im Allgemeinen bedeutet dies, dass eine Person ohne eine Einstiegsqualifikation (unterhalb der

NLQF-Stufen 2 oder 3) als nicht oder gering qualifiziert gilt. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass sich der Begriff »gering qualifizierte Person« lediglich auf den Bildungskontext bezieht und nichts über ein sozial und/oder wirtschaftlich erfolgreiches oder nicht erfolgreiches Leben aussagt.

Der niederländische Bildungsrat (ein unabhängiges Beratungsgremium der Regierung, das die Minister, das Parlament und die örtlichen Behörden in Bildungsfragen berät) beriet die Regierung im Jahr 2012 (Onderwijsraad 2012) im Zusammenhang mit dem Status von gering qualifizierten Personen in den Niederlanden. Der Rat definiert »gering qualifizierte Personen« im Allgemeinen als Personen ohne eine Einstiegsqualifikation auf NLQF-Stufe 2.

Der Rat beschreibt, dass als Ergebnis der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft, durch die an Erwachsene gestiegene Anforderungen gestellt werden. Daraus folgt, dass gering qualifizierte Personen auf dem Arbeitsmarkt – deren Situation ohnehin bereits sehr kritisch ist – weiterhin einem enormen Druck ausgesetzt sind. Um auf dem Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu bleiben und um mit genügend Selbstbewusstsein in der Gesellschaft aufzutreten, sind für diese Bevölkerungsgruppe Weiterbildungsmaßnahmen von zentraler Bedeutung.

Der Rat vertritt die Auffassung, dass eine gute berufliche Erstausbildung das beste Mittel für eine nachhaltige Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit aller Bürger darstellt. Die Praxis zeigt jedoch, dass ein bestimmter Anteil an jungen Menschen die Schule ohne Einstiegsqualifikation (ohne MBO-Abschlusszeugnis auf Stufe 2) verlässt. Für diese Gruppe gering qualifizierter Personen trägt die Regierung eine besondere Verantwortung. Um deren Stellung gegenüber dem Arbeitsmarkt sowie in der Gesellschaft zu stärken, formulierte der Rat vier Empfehlungen zur Förderung ihrer Lernmöglichkeiten. Es wird erwartet, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen zugleich eine Unterstützung älterer, arbeitender oder nicht arbeitender gering qualifizierter Personen darstellen werden, da eine wichtige Funktion der Weiterbildung auf der Strategie des lebenslangen Lernens beruht, die darauf abzielt, jedem nieder-

ländischen Bürger zu einer formalen Einstiegsqualifikation zu verhelfen.

- *Verbindung zwischen Lernanreizen und den besonderen Bedürfnissen gering qualifizierter Personen:* Der Rat empfiehlt den Sozialpartnern (Gewerkschaften und Arbeitgebern) und der Regierung, die Weiterbildung zu fördern, indem zum Wiedereinstieg in das Lernen niederschwellige Lernmöglichkeiten von ihnen geschaffen werden. Die beteiligten Akteure könnten dies am besten durch kleine Partnerschaften im Bereich der Bildung erreichen. Dem täglichen Arbeits- und Lebensumfeld der potenziellen Lernenden muss Vorrang gewährt werden. Auch die verstärkte Nutzung von sozialen Kontakten sei hilfreich für den beruflichen Werdegang. Zudem sollten Unternehmen im Rahmen ihrer Karriereberatung die Weiterbildung als Standardverfahren verankern und sowohl ihren Angestellten als auch ihren Zeitarbeitern zugänglich machen.
- *Sicherstellung der Qualität der Ervaringscertificaten:* Erfahrungszertifikate (Ervaringscertificaten) sind hilfreich für die Anerkennung informellen Lernens und die Förderung der Aufnahme von Weiterbildungsmaßnahmen. Doch die Qualität der EVC-Verfahren der verschiedenen EVC-Anbieter variiert zu stark. Der Rat empfiehlt eine Verschärfung der Überwachung des Akkreditierungsprozesses der EVC-Anbieter. Zu diesem Zweck sollte das Bildungsministerium die Qualität der Zulassungsbehörden überwachen und diese Funktion einer Regierungsagentur übertragen. Der Rat regt zudem eine stärkere Sichtbarmachung der Qualität der EVC-Anbieter an, indem sie ihre Ergebnisse oder Portfolioüberprüfungen veröffentlichen. Durch eine häufigere Überprüfung könnte ein EVC-Anbieter eine Lizenz erhalten, deren Gültigkeit über die derzeitigen drei Jahre hinausgeht. Zudem schlägt der Rat vor, neben der Akkreditierung von einzelnen Bildungsprogrammen auch allgemein Institutionen zu akkreditieren, die Ervaringscertificaten ausstellen.
- *Festlegung strenger Anforderungen an die Anbieter von Bildungsprogrammen:* Ein beträchtlicher Anteil der gering qualifizierten Per-

sonen hat geringe Lese- und Schreibkenntnisse und ist dementsprechend schutzbedürftiger. Daher schlägt der Rat vor, klare Qualitätskriterien für Anbieter von Qualifizierungsprogrammen für Erwachsene festzulegen. Es sei eine stärkere Rechenschaftspflicht für die Qualität des Lernens im Rahmen der Erwachsenenbildung erforderlich. Ferner sollten die Maßnahmen besser an die individuellen Lernbedürfnisse der unterschiedlichen Teilnehmer angepasst werden (maßgeschneidertes Lernen).

- *Erprobung von Maßnahmen sowie Untersuchung ihrer Umsetzung und Wirksamkeit:* Die Erfassung der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zur Beurteilung des Erfolgs für bestimmte Gruppen, wie gering qualifizierte Personen, ist zu allgemein gehalten. Insbesondere für die heterogene Gruppe der gering qualifizierten Personen empfiehlt der Rat die Erprobung in kleinem Umfang mit Initiativen, die sich für diese Gruppe als aussichtsreich erwiesen haben, zum Beispiel bei dem Zugang zu individuellen Lernangeboten. Diese Maßnahmen sollten in Bezug auf ihren operationellen Status und ihre Wirksamkeit auf systematische Weise überwacht werden, bevor sie auf breiterer Ebene umgesetzt werden.

Beschäftigungsfelder formal Geringqualifizierter

Eine Untersuchung des Niederländischen Instituts für Sozialforschung liefert Informationen über die Position von gering qualifizierten Personen auf dem Arbeitsmarkt zu Beginn der 2010er-Jahre (Josten 2010). Im Allgemeinen hat sich die Situation nicht grundlegend geändert. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt für alle Arbeitnehmer und Arbeitssuchenden nur ganz allmählich verbessert (Waasdorp und van Krimpen 2014).

Die Zahl der Stellen für Geringqualifizierte blieb zwischen 1987 und 2008 konstant. Insgesamt gab es 2008 circa 2,2 Millionen Stellen für Geringqualifizierte. Der Anteil dieser Stellen bezogen auf die Ge-

samtzahl aller Stellen fiel von 40 Prozent im Jahr 1987 auf 30 Prozent im Jahr 2008. Die Arbeitsmarktposition von Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand hat sich verbessert, während sich die Position von Männern mit einem niedrigen Bildungsstand in einigen Bereichen verschlechtert hat.

Bei einem erheblichen Anteil aller Arbeitnehmer und Arbeitssuchenden in den Niederlanden handelt es sich um gering qualifizierte Personen: 24 Prozent. Sie verfügen maximal über ein Abschlusszeugnis der vorbereitenden berufsbildenden Sekundarbildung oder ein Äquivalent. Entscheidungsträger befürchteten über eine geraume Zeit, dass sich die Arbeitsmarktposition dieser Bevölkerungsgruppe verschlechtern würde. Sie erwarteten als Ergebnis einer dauerhaften Nutzung der Informationstechnologien am Arbeitsplatz und der Auslagerung von Arbeit in Niedriglohnländer einen Rückgang der Anzahl an Stellen für Geringqualifizierte. Die Anzahl an Stellen für Geringqualifizierte blieb bisher jedoch nahezu unverändert. Lediglich bei der Anzahl der Stellen auf der Ebene der vorbereitenden berufsbildenden Sekundarbildung war zwischen 1991 und 1996 ein Rückgang zu verzeichnen. Dieser Rückgang wurde jedoch durch einen Anstieg der Anzahl an Stellen auf der Primarschulstufe ausgeglichen. Allerdings änderte sich die Art der Stellen für Geringqualifizierte. Die Anzahl der klassischen gering qualifizierten Arbeitsstellen für Männer in Industrie und Landwirtschaft ist zurückgegangen. Dies wurde durch einen starken Anstieg der Stellen im Dienstleistungsbereich (z. B. Verkäufer, Aushilfen im Gastgewerbe) und einen etwas niedriger ausfallenden Anstieg an Stellen im Verkehrssektor (z. B. LKW) auf gering qualifizierter Ebene ausgeglichen. Die gering qualifizierten Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich werden hauptsächlich von Frauen ausgeführt, während die gering qualifizierten Tätigkeiten im Verkehrssektor von Männern verrichtet werden.

Die Arbeitsmarktposition von gering qualifizierten Personen hat sich in den letzten Jahrzehnten lediglich hinsichtlich ihrer beruflichen Ebene verschlechtert: Heute führen sie öfter als früher Tätigkeiten aus, für die mindestens ein Grundschulabschluss gefordert wird. In vielerlei Hinsicht sind hingegen Verbesserungen zu verzeich-

nen. So liefen diese Personen während des Konjunkturrückgangs von 2004 bis 2005 eine geringere Gefahr, ihre Arbeit zu verlieren, als dies während des Konjunkturrückgangs von 1994 bis 1995 der Fall war. Vor fünf Jahren lag die Arbeitslosenquote für Lernende in VMBO-Kursen bei sechs Prozent und für Personen, die lediglich einen Grundschulabschluss haben, bei zehn Prozent. Mitte der 1990er-Jahre lagen diese Zahlen bei sechs Prozent beziehungsweise 13 Prozent.

Zudem stieg ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt: 1992 hatten 65 Prozent der VMBO-Schüler und 46 Prozent der Personen, die lediglich einen Grundschulabschluss haben, eine Arbeit beziehungsweise waren aktiv auf der Suche nach einer Arbeitsstelle, während im Jahr 2008 ein Anstieg dieser Zahlen auf 71 Prozent beziehungsweise 53 Prozent zu verzeichnen war. Der Stundenlohn von gering qualifizierten Arbeitnehmern stieg zwischen 1996 und 2002 (inflationsbereinigt) jährlich um 0,4 Prozent (VMBO-Schüler) und 1,0 Prozent (Personen mit Grundschulabschluss) (Waasdorp und van Krimpen 2014). Die Arbeitsplatzqualität hat sich nicht wesentlich verändert: Der Prozentsatz gering qualifizierter Arbeitnehmer mit flexiblen oder befristeten Verträgen (bis zu einem Jahr) blieb im Vergleich zu vorangehenden, vergleichbaren Phasen innerhalb des Konjunkturzyklus stabil.

Der Auftragsbestand von gering qualifizierten Arbeitnehmern mit Sekundarbildung blieb in den vergangenen Jahrzehnten nahezu unverändert. Die Kluft zu den gut ausgebildeten Arbeitskräften hat sich vergrößert. Insbesondere bei Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand stieg die Beschäftigung, während die Arbeitslosenquote sank. Dies gilt ebenfalls für die Anzahl der flexiblen oder befristeten Arbeitsverträge. Bei den Männern hat sich die Situation lediglich in wenigen Bereichen verschlechtert. Erstens haben heute mehr Männer flexible oder befristete Arbeitsverträge als früher. Zweitens war in den vergangenen Jahren bei den Jüngeren unter ihnen tendenziell eine geringere Teilhabe am Arbeitsmarkt zu verzeichnen als früher.

In Zukunftsprognosen für die kommenden Jahre haben Personen mit höherer Bildung gute Aussichten. Der Ausblick ist weniger gut für bestimmte Funktionen auf unterer Qualifikationsebene (VMBO- und MBO-Ebenen). Insbesondere der Pflege- und Betreuungsbereich

auf der unteren Qualifikationsebene schneidet negativ ab. Auf sektoraler Ebene schneiden die Bereiche Montage, Wartung und Reparatur relativ gut ab. Dies gilt auch für die Bereiche IKT/IT und Telekommunikation. Hierbei handelt es sich um Branchen, in denen viele Menschen mit technischen oder IT-Kenntnissen eingestellt werden. Zu den Branchen mit einer mäßigen Bewertung gehören Sicherheit, Strafverfolgung und soziale Dienste (Waasdorp und van Krimpen 2014; Vrooman, Gijsberts und Boelhouwer 2014).

Weiterbildungsverhalten Geringqualifizierter

In den Niederlanden gibt es bisher wenig Forschungsarbeiten zum Weiterbildungsverhalten von formal gering qualifizierten Personen. Nachfolgend einige Untersuchungen:

- Aus einer Studie zur Beschäftigungsfähigkeit von gering qualifizierten Arbeitnehmern in der wissensbasierten Wirtschaft in den frühen 2000er-Jahren (Grip und Zwick o.J.) ging hervor, dass die Teilnahme von gering qualifizierten Arbeitnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen in der Europäischen Union weit unter der Beteiligung der Arbeitnehmer mit mittleren oder hohen Qualifikationen liegt. Während mehr als 15 Prozent der hoch qualifizierten Arbeitnehmer im Haupterwerbsalter an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, trifft dies lediglich auf 2,7 Prozent der gering qualifizierten Arbeitnehmer zu. Die Studie zeigte zudem, dass zwischen den EU-Mitgliedstaaten grundlegende Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von gering qualifizierten Arbeitnehmern bestehen. Besonders in den Niederlanden ist die Weiterbildungsbeteiligung von gering qualifizierten Arbeitnehmern relativ hoch.
  Die gleiche Studie zeigte, dass ältere Arbeitnehmer weniger fortgebildet werden als jüngere. Die OECD verglich die Weiterbildungsbeteiligung von verhältnismäßig jungen Arbeitnehmern zwischen 25 und 29 Jahren und Arbeitnehmern zwischen 50 und 54 Jahren. Es gibt jedoch grundlegende Unterschiede bei der Weiterbildungsbeteiligung von älteren gering qualifizierten Arbeit-

nehmern zwischen verschiedenen EU-Mitgliedstaaten mit einer vergleichsweise hohen Beteiligungsquote in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich und einer sehr geringen Weiterbildungsbeteiligung bei älteren gering qualifizierten Arbeitnehmern in Italien, Deutschland, Frankreich und Spanien.

- 2010 boten mehr als 75 Prozent aller Unternehmen eine oder mehrere unternehmensgesteuerte Weiterbildungsform(en) für circa 77 Prozent ihrer Belegschaft an. Von diesen Weiterbildungsformen stellen Kurse in 70 Prozent aller Unternehmen das wichtigste Instrument dar. Rund 50 Prozent dieser Kurse erfolgten durch Teilnahme an Konferenzen, Seminaren oder Workshops. Nahezu 28 Prozent wurden von der Belegschaft in selbstgesteuertes Lernen investiert. 17 Prozent der Weiterbildungsmaßnahmen entfielen auf Qualitätszirkel oder organisierte Gruppendiskussionen und 13 Prozent auf Arbeitsplatzrotation, Austausch oder Entsendung (CBS 2012).
- 2011 nahmen knapp 1,5 Millionen Personen zwischen 15 und 65 Jahren an der Erwachsenenbildung teil. Dies ist eine Beteiligung von 15,3 Prozent in dieser Altersgruppe. Mehr als zwölf Prozent dieser Teilnehmer an der Erwachsenenbildung hatten die Qualifikationsstufe 1 erreicht und rund 16 Prozent die Qualifikationsstufen 2 bis 3 (ebd.).

5.4.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

Die Veröffentlichung »De Fles is Half Vol!« (Das Glas ist halb voll!) aus dem Jahr 2000 war in den Niederlanden der erste Schritt auf dem Weg zu einem Ansatz des lebenslangen Lernens unter Anwendung der Akkreditierung von Lernergebnissen (Accreditation of Prior Learning, APL, auf Niederländisch: Erkenning van Verworven Competenties, EVC).

Mit einer Verlagerung des Schwerpunkts auf die Qualitätssicherung von EVC im Jahr 2006 begann die niederländische Regierung mit der Entwicklung und Förderung einer nationalen Infrastruktur für die Validierung nonformalen und informellen Lernens. Aus diesem Grund

wurde die dienststellenübergreifende Projekteinheit für Lernen und Arbeiten (Interdepartmental Project Unit for Learning and Working, PLW) eingerichtet. Das Ziel für 2014 bestand darin, die Erwachsenenbildung in Verbindung mit der Erwerbstätigkeit zu fördern – ohne spezifischen Schwerpunkt auf einer oder mehreren Schlüsselkompetenzen, sondern vielmehr auf Programmen, bei denen die Erwerbstätigkeit mit einer Weiterbildungsmaßnahme kombiniert wird, die zu einer Qualifizierung und besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt. Das Ervaringscertificaat dient der Beurteilung und Anerkennung von Lernergebnissen. Durch die Ausweitung der Perspektiven im Jahr 2014 von einem Fokus ausschließlich auf Qualifikationen hin zu einer Mehrzielperspektive, die eine Kombination von Qualifikationen sowie Karriereplanung ermöglicht, sollen die Zielstellungen von EVC, die den niederländischen Bürgern geboten werden, erweitert werden.

2000 formulierte eine nationale Arbeitsgruppe zur Validierung von Lernergebnissen eine breit gefasste Vision zu EVC und dem Umsetzungsprozess. Mit EVC musste eine Lücke zwischen dem Bildungsangebot und der Nachfrage vonseiten des Arbeitsmarktes überwunden werden. Die Herausforderung bestand darin, diese beiden Seiten über den Lernenden miteinander zu verbinden. Dies geschah einerseits durch eine Anerkennung von Lernerfahrungen in Zertifikaten oder Abschlusszeugnissen und andererseits durch die Möglichkeit, Kompetenzen im beruflichen Kontext zu entwickeln (Werkgroep EVC 2000). Zur Unterstützung der Umsetzung dieser Vision führte die Regierung 2001 das Kenntniszentrum zur Akkreditierung von Lernergebnissen (Kenniscentrum EVC) ein.

5.4.4.1 Rechtliche Grundlagen

Die Rechtsvorschriften zur Validierung nonformalen und informellen Lernens in den Niederlanden sind in den Bildungsgesetzen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung und Hochschulbildung verankert.

- Mit dem Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB 1996) wurde der Grundstein dafür gelegt, was später, im Jahr

1998, formal zur EVC-Politik in den Niederlanden weiterentwickelt wurde. Dieses Gesetz schrieb die Gleichstellung der formalen, nonformalen und informellen Lernergebnisse vor.

- In Bezug auf die höhere Bildung regelt das Hochschul- und Forschungsgesetz (Wet of het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, WHW) zudem die Zulassungs- und Ausnahmepolitik auf der Grundlage der Validierung. Den Hochschuleinrichtungen steht es frei, diese Verordnung in ihren Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (Onderwijs en examenregelementen, OERS) für ihre Studiengänge umzusetzen.
- Neben der Nutzung des EVC-Verfahrens als Instrument zur Gewährung von Ausnahmen für Hochschulprogramme kann es zudem für die Zulassung zur Hochschulbildung genutzt werden. Erwachsene über 21 Jahren, die nicht die formalen Zulassungsbedingungen erfüllen, können sich einem formalen Verfahren unterziehen, dem 21+test. In dessen Rahmen werden das erforderliche Niveau im Niederländischen und Englischen sowie die Kenntnisse im entsprechenden Studienfach getestet. Einige Einrichtungen vertreten die Auffassung, dass dieser Test durch ein EVC-Verfahren ersetzt werden könnte.

Für die Zielgruppe der nicht oder gering qualifizierten Personen ist dies von besonderer Relevanz, insbesondere aufgrund der Perspektiven, die sich ihnen durch das Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung eröffnen. Nach diesem Gesetz hat diese Zielgruppe das Recht auf Eingangsstufenniveau-Bildung – mit oder ohne EVC-Unterstützung.

5.4.4.2 Verfahren und Instrumente

EVC setzt sich in den Niederlanden im Allgemeinen aus einem Prozess mit fünf Phasen zusammen. Das mit diesem Prozess verbundene EVC-Verfahren besteht in der Übertragung dieses Prozesses auf das spezifische Ziel eines EVC-Kandidaten.

Der Prozess

Der EVC-Prozess besteht im Allgemeinen aus fünf Phasen: Engagement und Sensibilisierung für den Wert der Kompetenzen einer Person, Anerkennung ihrer persönlichen Kompetenzen, Bewertung und Beurteilung dieser Kompetenzen, (Beratung über die) Entwicklung der Kompetenzen dieser Person und zuletzt strukturelle Einbettung dieses kompetenzbasierten Entwicklungsprozesses in einen persönlichen oder unternehmensgesteuerten und -eigenen Ansatz (Duvekot 2005a). Zusammengenommen bilden diese fünf Phasen den EVC-Prozess (Abbildung 6):

Phase 1: Engagement und Sensibilisierung
Diese Phase besteht aus zwei Schritten: Bewusstseinsbildung und Festlegung der EVC-Ziele innerhalb eines spezifischen Kontextes. Diese Phase bildet den entscheidenden Erfolgsfaktor für EVC. Denn wenn Organisationen und Personen keine Notwendigkeit darin sehen, sich im Zusammenhang mit dem Ausbau des Personalmanagements Gedanken über ihren Auftrag zu machen beziehungsweise diesen zu überdenken, ist eine erfolgreiche Einführung des EVC-Prozesses eher unwahrscheinlich. Im Allgemeinen nimmt diese Phase genauso viel Zeit in Anspruch wie die anderen zusammen.

Phase 2: Anerkennung
Diese Phase besteht aus einem vorbereitenden und einem rückwirkenden Schritt. Die Vorbereitung dient der Erfassung des tatsächlichen Bedarfs an Kompetenzen für die verschiedenen Tätigkeitsprofile innerhalb der Organisation. Im Rahmen des rückwirkenden Schritts füllen die beteiligten Personen ihre Portfolios und erwerben den notwendigen Nachweis über ihre Lernergebnisse aus der (jüngeren) Vergangenheit.

Phase 3: Bewertung oder Beurteilung von Kompetenzen
Diese Phase erfordert drei Schritte:

- Festlegung des Standards des spezifischen EVC-Prozesses. Es kann grundsätzlich jeder Standard herangezogen werden, der den

Anforderungen des Individuums und/oder der Organisation gerecht wird, zum Beispiel ein nationaler oder sektorspezifischer Qualifizierungsstandard oder ein internationaler Standard. Neben dem Standard kann ausgewählt werden, in welcher Form die Beurteilung stattfindet.
- Die Anerkennung selbst, die aus der Beurteilung des Portfolios und dessen Anerkennung in Bezug auf den festgelegten Standard und die Ziele der Organisation besteht.
- Die Anerkennung der Nachweise in Bezug auf die festgelegten Standards.

Phase 4: Der Entwicklungsplan
Diese Phase besteht aus zwei Schritten. Zunächst sollte ein Abgleich zwischen dem Entwicklungsplan des Individuums und den Zielen der Organisation vorgenommen werden. Dieser Abgleich könnte beispielsweise durch eine einfache Erklärung erfolgen, dass jede Art des individuellen Lernens auch der Organisation zugutekommt. Zumeist wird jedoch vereinbart, den individuellen Entwicklungsplan als formalen Bestandteil in den übergeordneten Organisationsentwicklungsplan aufzunehmen.

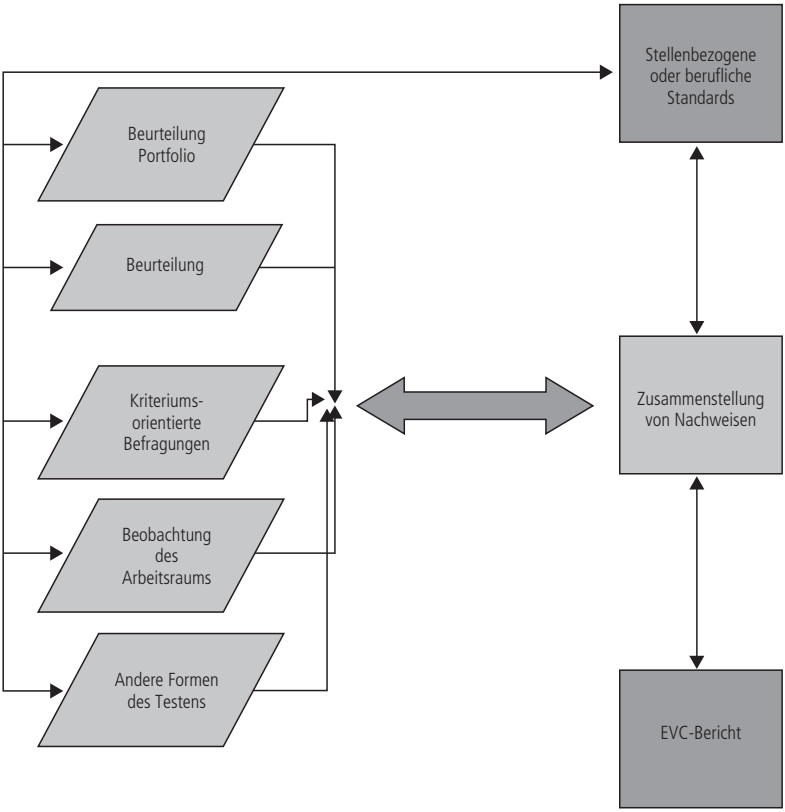
Zweitens wird der tatsächliche individuelle Lernprozess verbessert. Im Verlauf dieses Schrittes lernt die Person auf »maßgeschneiderte Weise«, was bedeutet, dass Lernen ungeachtet und unabhängig von der Form, der Zeit, dem Ort und der Umgebung erfolgen kann.

Phase 5: Strukturelle Umsetzung des EVC-Prozesses
Die letzte Phase des EVC-Prozesses hat ihren Schwerpunkt auf der strukturellen Umsetzung von EVC in eine individuelle Strategie zur Aktualisierung des Portfolios oder in das Personalmanagement (PM) einer Organisation.

Dies ist für die Zielgruppe der nicht oder gering qualifizierten Personen insofern von Bedeutung, als dass der EVC-Prozess in seinem niederländischen Aufbau im Allgemeinen der Zielgruppe dabei hilft,

sich ihrer Kompetenzen bewusst zu werden und von ihren informellen und nonformalen Lernergebnissen zu profitieren. Dies trägt zur Übertragung von Verantwortung auf die Zielgruppe bei und potenziell auch zu einem formalen Zertifikat, mit dem sie ihre Veränderung auf dem Arbeitsmarkt ausbauen kann. In der Praxis wird diese Situation durch die Komplexität des Verfahrens behindert, in dessen Rahmen die betroffene Person in der Lage sein muss, ihre Lernergebnisse auf verständliche Weise zu formulieren. Es wird Beratung angebo-

Abbildung 6: Der niederländische EVC-Prozess



Quelle: ECI 2008

ten; allerdings hängt dies von der Bereitschaft der beteiligten Einrichtung ab.

Es liegen keine Daten über die Nutzung von EVC durch die Zielgruppe vor. 2013 wurde eine Gesamtzahl von 30.514 EVC-Verfahren erfasst (Kippersluis 2014). Davon entfielen 17 Prozent auf Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Zertifizierung auf den Stufen 1 bis 4. Die Mehrheit (80 %) wurde auf Sektorebene zum Zwecke einer funktionsorientierten Bewertung durchgeführt.

Verfahren mit Verbindlichkeit

In den Niederlanden können in die verbindlichen Verfahren im Zusammenhang mit der Validierung informeller und nonformaler Lernergebnisse erstens auch die früher erworbenen formalen Lernergebnisse einer Person einbezogen werden und zweitens ist eine Anerkennung dieser Lernergebnisse und deren Einstufung in NLQF-basierte Qualifikationen bis zur Stufe 7 möglich. Eine Verknüpfung mit Stufe 8 ist nur auf der Grundlage einer Zulassung ausgewählter Personen für einen Ehrendoktortitel an universitären Hochschulen möglich. Die verbindlichen Verfahren beziehen sich lediglich auf Qualifikationen und nehmen unterschiedliche Formen an:

- verbindliche Verfahren für den Zugang zu einem bestimmten Bildungsprogramm
- verbindliche Verfahren für Ausnahmen im Rahmen bestimmter Bildungsprogramme

Potenziell haben alle Bürger in den Niederlanden Zugang zum Bildungsangebot, dies gilt insbesondere für die Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildung richtet sich an Personen über 18 Jahren, die sich für die Erwerbstätigkeit qualifizieren und auf weitere Weiterbildungsmaßnahmen vorbereiten möchten. Hauptzielgruppe sind arbeitslose Erwachsene oder Erwachsene, die in den Arbeitsmarkt zurückkehren möchten. Im Allgemeinen lässt sich die Erwachsenenbildung in drei Teile untergliedern:

- Die Weiterbildungsmaßnahmen gemäß Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (Wet educatie en beroepsonderwijs, WEB) von 1996, die an ROC angeboten werden: grundlegende Erwachsenenbildung und allgemeine Sekundarbildung für Erwachsene. Die Teilnehmer an der allgemeinen Sekundarbildung für Erwachsene müssen die Pflichtschulbildung abgeschlossen haben, um zugelassen zu werden. Es können gegebenenfalls je nach Art der Maßnahme zusätzliche Anforderungen gestellt werden.
- In der Aus- und Weiterbildung für arbeitslose Erwachsene, die von dem Ministerium für Soziales und Arbeit finanziert werden, gibt es keine nationale Struktur für Anerkennungen und Prüfungen. Der Schwerpunkt liegt auf der Anerkennung durch den regionalen Arbeitsmarkt. Hauptzweck der spezifischen Bildungsmaßnahme des Ministeriums für Soziales und Arbeit im Rahmen des Gesetzes für Personaldienstleistungen (Wet op de arbeidsvoorziening) ist die Stärkung der Lage der benachteiligten Gruppen auf dem Arbeitsmarkt.
- Berufliche Teilzeitausbildung und berufsbegleitende Fortbildungsprogramme: Die unternehmensinternen Maßnahmen sind nicht kohärent organisiert. Die Lernwege sind sehr heterogen und werden von den Unternehmen anerkannt (nicht auf nationaler Ebene). Auf dem Markt für (berufliche) Aus- und Weiterbildung gibt es zahlreiche private Bildungsanbieter. 200 von ihnen sind formal anerkannte Ausbildungsinstitute. Sie dürfen Aus- und Weiterbildungsprogramme anbieten, die den Anforderungen der nationalen Qualifikationsstruktur entsprechen, und die Teilnehmer können somit ein national anerkanntes Abschlusszeugnis erhalten. Bei den meisten von der Regierung geförderten Arten der beruflichen Teilzeitausbildung handelt es sich um Teilzeitmaßnahmen auf MBO- und HBO-Ebene. Die Teilnehmer nehmen meist neben der Arbeit an diesen Maßnahmen teil.

Für eine Teilnahme am EVC-Verfahren muss ein Arbeitnehmer in der Regel drei bis fünf Jahre Arbeitserfahrung in dem Bereich, in dem er tätig ist, aufweisen. Das allgemeine Ziel besteht in der Validie-

rung der Kompetenzen, die Arbeitnehmer im Rahmen ihrer Tätigkeit erworben haben. Im Rahmen mancher Tarifverträge (z. B. in der Metall verarbeitenden Industrie) erhielten Arbeitnehmer das Recht auf Teilnahme am EVC-Verfahren zum Erhalt eines Ervaringscertificaat, mit dem sie Zugang zu einem Bildungsprogramm oder einer Beschäftigungsmöglichkeit erhalten. Diese Form der EVC wird von den sektoreigenen Ausbildungsinstituten mit Unterstützung durch externe EVC-Anbieter gefördert. Die Kosten werden weitestgehend aus sektoreigenen Weiterbildungsfonds und über Steuervergünstigungen finanziert.

In den meisten Fällen findet als erster Schritt eine Besprechung/ein Interview mit dem Arbeitnehmer statt, auf dessen Grundlage die Prüfer entscheiden, ob die Person direkt an einer Prüfung oder einem Beurteilungsverfahren teilnehmen kann. Bei einem abschlägigen Bescheid kann die Person an einer Weiterbildungsmaßnahme zur Verbesserung ihrer Kompetenzen teilnehmen. Danach wird sie aufgefordert, an einem Prüfungsverfahren für die Zertifizierung von Qualifikationen teilzunehmen. In manchen Fällen erstellt die Person ein Portfolio, in dem ihre bisherigen Erfahrungen anhand einer Zusammenstellung von Zertifikaten, Anmerkungen und Projekten, an denen sie gearbeitet hat, aufgeführt sind.

In nahezu allen EVC-Verfahren wird die Beurteilung durch Prüfer vorgenommen, die von der Organisation, die das EVC anfordert, unabhängig sein müssen. Die verwendete Methode ist eine Kombination aus einer Portfoliobeurteilung einschließlich eines kriterienbasierten Gesprächs und – falls erforderlich – einer Leistungsbeurteilung.

Die meisten Unternehmen versuchen, die im Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB) beschriebenen formalen Regelungen einzuhalten. Dies wird als wichtig erachtet, da die Arbeitnehmer ein national anerkanntes Zertifikat oder Abschlusszeugnis erhalten. Bei der Aufnahme eines EVC-Verfahrens in Unternehmen handelt es sich meist um eine summative Beurteilung. Die formative Evaluation kommt jedoch immer häufiger zum Tragen. Wenngleich zahlreiche Unternehmen in den vergangenen Jahren EVC-Verfahren für Arbeit-

nehmer eingerichtet haben, liegt kein systematischer und umfassender Überblick auf nationaler Ebene vor.

Auch Arbeitssuchenden steht die EVC-Methode zur Verfügung. Sie müssen bei ihrer örtlichen Arbeitsagentur (UWV) eine Genehmigung einholen, um solch ein Verfahren für ein bestimmtes Ziel in die Wege zu leiten: zum Erhalt einer Qualifikation, mit der sie ihre Chancen auf eine bezahlte Arbeitsstelle erhöhen können.

In diesem Rahmen der verbindlichen Verfahren bleibt die Position von gering qualifizierten Personen gewahrt. Dies gilt auch für höher qualifizierte Personen in der niederländischen Gesellschaft. Die niederländische Gesellschaft ist sehr egalitär und daher stehen jedem niederländischen Bürger alle verbindlichen Verfahren gleichermaßen zur Verfügung. Der Unterschied besteht im Zugang zu den Informationen zu verbindlichen Verfahren. Insbesondere die Arbeitsagenturen (UWV) informieren die gering qualifizierten Gruppen aktiv über ihre potenziellen Möglichkeiten im Rahmen der verbindlichen Verfahren, zu denen sie als niederländische Bürger – oder als Bürger mit anerkanntem Flüchtlingsstatus – kraft Gesetzes Zugang haben.

Verfahren ohne Verbindlichkeit

In der Regel dienen Verfahren ohne Verbindlichkeit der Sensibilisierung und ferner werden die Personen beraten und motiviert, einen bestimmten Lern- oder Arbeitswunsch zu formulieren. Insbesondere das Ervaringsprofiel wird verwendet, um die Motivation zu fördern, die bisherige Entwicklung eines Individuums zu prüfen und zu schauen, wie der nächste Entwicklungsschritt aussehen wird. Dies ist beispielsweise der Kern eines strukturierten Trainings zur Beantwortung dieser beiden Fragen mit dem CH-Q-System für das Kompetenzmanagement. Dieses System dient der Stärkung der Verbindung zwischen der persönlichen und der beruflichen Entwicklung von jungen Menschen und Erwachsenen und deren sozioökonomischer Integration. Das Gesamtziel besteht darin, sie zu befähigen, sich die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für das Management einer

nachhaltigen Karriere und Lebensplanung anzueignen. Dies erfordert angemessene Schulungsmaßnahmen und Beratung. Das Konzept basiert auf einem umfassenden Spektrum an Methoden, in denen alle Fragen des Karrieremanagements berücksichtigt sind. Die lösungsorientierten Lernprozesse stehen im Mittelpunkt der Ermittlung, Beurteilung und Anerkennung von Fähigkeiten und Kompetenzen und werden durch Begleitinstrumente für junge Menschen und Erwachsene (in gedruckter und elektronischer Fassung) unterstützt. Letztere umfassen Kompetenzmappen für Portfolios, Qualifikationsmappen für formale und informelle Nachweise und Bewerbungsmappen sowie besondere Instrumente zur Vorbereitung der Validierungs- und Akkreditierungsverfahren (Schuur 2011; www.ch-q.nl).

Für Unternehmen ist es unabdingbar zu erkennen, dass eine Investition in ihre Mitarbeiter gleichzeitig eine Investition in die Ziele des eigenen Unternehmens darstellt. Dieses Bewusstsein muss in der Festlegung bestimmter Ziele für die Investition in Individuen und in der Unterstützung münden, die das Unternehmen im Zusammenhang mit dieser Entwicklung des Mitarbeiters leisten kann.

5.4.4.3 Finanzierung

Das EVC-System wird auf unterschiedliche Weise von unterschiedlichen Akteuren finanziert – je nach Kontext, in dem EVC zur Anwendung kommt.

Förderung für Arbeitnehmer

EVC wird durch einzelne Arbeitgeber und/oder sektorspezifische Weiterbildungs- und Entwicklungsfonds finanziert. Größere Unternehmen (mit mehr als 500 Mitarbeitern), die EVC in ihr Personalmanagement einbezogen haben, finanzieren die Anwendung des EVC-Verfahrens selbst.

Viele kleine und mittlere Unternehmen erhalten bei der Anwendung des EVC-Verfahrens Unterstützung durch die sektorspezifischen Bildungsfonds, die ursprünglich für die Unterstützung von Bildungsmaßnahmen für Arbeitnehmer des Sektors eingerichtet wurden (Duvekot 2005b). Ein gutes Beispiel für ein sektorgesteuertes Modell ist der Bildungsfonds für städtische Angestellte (A+O Fonds Gemeenten). Die EVC-Kosten variieren im Sektor zwischen 700 und 1.500 Euro. Ein Teil dieser Kosten ist für die Arbeitgeber steuerlich abzugsfähig; hinzu kommt, dass der Fonds einen Anteil von 1.000 Euro pro Arbeitnehmer übernimmt, wenn das EVC-Verfahren Bestandteil einer karrieregesteuerten Laufbahn ist – vorausgesetzt, der Mitarbeiter hat in den vergangenen drei Jahren an keinem ähnlichen Programm teilgenommen (A+O 2013).

Förderung für Arbeitssuchende

Eine vorübergehende Maßnahme der Regierung aus dem Jahr 2009 (UWV 2013) unterstützt Arbeitssuchende beim Zugang zum EVC-Verfahren. Arbeitgeber, die aufgrund der Wirtschaftskrise Entlassungen vornehmen müssen, können ihren entlassenen Arbeitnehmern ein Verfahren für den Erhalt eines Ervaringscertificaat oder eines Ervaringsprofiel anbieten. Die Regelung richtet sich an drei verschiedene Gruppen: junge Arbeitslose ohne Startqualifikation, Arbeitslose sowie Beschäftigte, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Von den jungen Arbeitslosen haben nur jene Anspruch, die über keine Berufsqualifikation der Stufe 2 verfügen. Die beiden anderen Gruppen können die Maßnahmen für den Zugang zu Qualifikationen bis zur HBO-Stufe nutzen, um ihre Mobilität auf dem Arbeitsmarkt zu unterstützen. Die Kosten für dieses Verfahren werden von den Arbeitsagenturen (UWV) getragen. Der Betrag beschränkt sich auf 600 Euro für ein Ervaringsprofiel und 1.300 Euro für ein Ervaringscertificaat. Abhängig von der Mitarbeiterzahl des Unternehmens werden entweder die Hälfte der Kosten (bei mehr als 25 Mitarbeitern) oder die Gesamtkosten (bei weniger als 25 Mitarbeitern) übernommen.

EVC wurde in die Programmplanung von Einrichtungen für berufliche Aus- und Weiterbildung (ROC) und Fachhochschulen eingebunden. Auch die Fernuniversität bietet im Rahmen einiger ihrer Programme EVC an. Einige Einrichtungen für berufliche Aus- und Weiterbildung verfügen zudem über eine Lizenz als akkreditierte EVC-Anbieter. Für den Zugang zu oder die Beantragung von Ausnahmen für ein Bildungsprogramm mittels eines Ervaringscertificaats muss der Kandidat seine eigene EVC-Finanzierung sicherstellen, da EVC nur als Instrument für den Zugang und für Ausnahmen zugelassen ist, wenn der Kandidat das Programm noch nicht begonnen hat. Dies bedeutet, dass sich der Kandidat selbst um die Finanzierung des EVC-Verfahrens kümmern muss.

EVC wird auf unterschiedliche Weise von verschiedenen Akteuren gefördert. Bezüglich der Kosten, die Organisationen im Zusammenhang mit der Umsetzung des EVC-Verfahrens entstehen, lassen sich einige weitere allgemeine Bemerkungen anführen:

- Bei dem EVC-Verfahren handelt es sich um eine wirtschaftliche Tätigkeit (wenn es im Rahmen des EVC-Qualitätskodex zum Einsatz kommt). Dies bedeutet, dass öffentliche Organisationen hierfür nicht auf ihre staatlichen Fördermittel für EVC zurückgreifen können. Es gibt folgende Möglichkeiten zur Kostenerstattung für EVC (Verfahren und Beurteilung):
  - Zuschüsse für Arbeitgeber auf der Grundlage der im vorstehenden Abschnitt beschriebenen rechtlichen Vereinbarung
  - Steuererleichterungen (wie bspw. Ertragsteuerentlastungen für Kosten im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung) für Mitarbeiter und Arbeitssuchende
- In vielen sektorspezifischen Tarifverträgen ist ein Abschnitt enthalten, in dem die Kostenerstattung für Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmer, die das EVC-Verfahren nutzen, geregelt ist.

Wird das EVC-Verfahren nicht von der Regierung oder den Sozialpartnern gefördert, können die einzelnen Nutzer die EVC-Kosten

steuerlich absetzen. Alle Kosten über 500 Euro sind steuerlich absetzbar.

Durch EVC soll unnötiges Lernen vermieden werden. Sämtliche Investitionen in ein EVC-Verfahren dienen somit der Reduzierung der tatsächlichen Kosten für Bildung, wie in der innerstaatlichen Veröffentlichung von 2000 bezüglich EVC in den Niederlanden mit dem Titel »De Fles is Half Vol!« gefordert wurde. Mit dieser Auswirkung auf die Senkung der Kosten für die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen wird zudem ein weiterer Finanzindikator festgelegt: der mögliche Nutzen für eine Organisation, der sich aus der Reduzierung der Kosten ergibt, die sie für die Freistellung ihrer Lernenden tragen muss.

Aus finanzieller Sicht besteht die Relevanz für die Zielgruppe der nicht oder gering qualifizierten Personen darin, dass diese einen zahlenden Arbeitgeber oder eine Arbeitsagentur benötigen, die die EVC-Kosten tragen. Dies ist wahrscheinlich deshalb möglich, weil die Kosten steuerlich absetzbar sind und als Investition in die Beschäftigungsfähigkeit der Personen gelten.

5.4.4.4 Institutionalisierung

Der nationale Qualitätskodex für EVC (basierend auf den gemeinsamen europäischen Grundsätzen zur Anerkennung und Validierung nicht formalen und informellen Lernens) wurde 2006 als Instrument zur Förderung der Verwendung von EVC im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der Hochschulbildung (PLW 2009) eingeführt. Er besteht in der Kontrolle und dem Aufbau des Vertrauens in die Qualität der EVC-Anbieter.

Anfang 2010 übernahm der Bildungsminister die Kontrolle der Umsetzung des Qualitätskodex für EVC. Darauf folgte eine kritische Bewertung der Qualität der akkreditierten EVC-Anbieter durch die Bildungsaufsichtsbehörde (Inspectorate of Education) (PLW 2009; IvO 2010). Im Rahmen dieser Bewertung wurde die Qualität aller EVC-Anbieter sowohl auf der Ebene der beruflichen Aus- und Weiterbildung

als auch der Hochschulbildung als unzureichend erachtet. Im Allgemeinen lauteten die Schlussfolgerungen der Bewertung wie folgt:

- Der niederländische Qualitätskodex funktioniert ordnungsgemäß, allerdings besteht die Frage nach der Verantwortung. Insbesondere die Entscheidung darüber, welche Organisationen die Anbieter des Ervaringscertificaat überprüfen können, muss geregelt werden.
- Bei den Anbietern gibt es eine zu hohe Abweichung in der Qualität bei der Umsetzung der Beurteilungen.
- Die Ergebnisse der Beurteilungen (Ervaringscertificaten) lassen sich nicht einfach zwischen den Anbietern übertragen.

Der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft übernahm deshalb die Kontrolle des EVC-Verfahrens. Es ist vorgesehen, innerhalb von drei Jahren die Engpässe innerhalb des Prozesses zu beseitigen.

2012 wurde der Qualitätskodex zu einem Qualitätsinstrument aufgewertet, das von drei Parteien verwaltet wird. Die Regierung, Arbeitgeber und Gewerkschaften erklärten durch die Unterzeichnung eines EVC-Abkommens, dass die Akkreditierung von Lernergebnissen von nun an – zusätzlich zum Qualifizierungsinstrument – auch als arbeitsmarktpolitisches Instrument für die Karriereberatung dienen soll (Vsl EVC 2012).

Der neue Kodex ist das Ergebnis eines breit angelegten Konsultationsprozesses unter Einbeziehung aller Akteure. Die Parteien trafen darin die folgenden wesentlichen Vereinbarungen:

- Die Anwendung des Kodex erfolgt auf freiwilliger Basis, doch die unterzeichnenden Parteien widmen sich der Förderung der Anwendung des Qualitätskodex für die Akkreditierung von Lernergebnissen.
- Jeder, der einen Akkreditierungsprozess initiiert, muss sich mit den Gründen für diesen Prozess einverstanden erklären. Die Akkreditierung von Lernergebnissen ist kein Standardprozess, sondern eine Reihe von individualisierten und an das Ziel und die Anwendung von Akkreditierungsverfahren angepassten Vereinbarungen. Die individuelle Anpassung ist die Regel.

- Jedes Akkreditierungsverfahren endet mit einem standardisierten EVC-Bericht, dem Ervaringscertificaat. In dem Bericht wird aufgeführt, dass das Individuum über eine Dokumentation seiner Kompetenzen verfügt.
- Die für das Verfahren akkreditierten Anbieter sind in einer Datenbank erfasst. Diese Datenbank enthält Informationen zu allen Akkreditierungsverfahren, die für potenzielle Akkreditierungskandidaten hilfreich sind.

Die Aktualisierung des Qualitätskodex im Jahr 2012 diente vor allem dazu, die wichtigsten Akteure als Bündnispartner zusammenzubringen (Regierung, Arbeitgeber und Gewerkschaften). Mit dieser Umkehr erhielten einige der anfänglichen Partner des Kodex von 2006, wie beispielsweise die Bildungsräte von Einrichtungen für berufliche Aus- und Weiterbildung (MBO) und Fachhochschulen (HBO), mehr Freiheiten bei der Förderung von EVC. Ein weiteres Ziel lag in der Verknüpfung des anfänglichen Kodex mit der Zertifizierung auf Branchen- oder Sektorebene.

Wie bereits erwähnt, übernahm die Regierung 2006 die Führungsrolle im Zusammenhang mit dem Qualitätskodex für EVC und bekräftigte ihre Rolle in der aktualisierten Version des Abkommens von 2012. In diesem Kodex sind die Kriterien für zertifizierte EVC-Verfahren, für das Format des EVC-Berichts usw. aufgeführt. Die Engpässe in dem System bestanden von Anfang an, müssen jedoch künftig beseitigt werden (IvO 2012). In der gleichen Untersuchung wurde darauf hingewiesen, dass die EVC-Anbieter die Qualität der Beurteilungen verbessern müssen.

Dank der erfolgreichen Einführung des EVC-Qualitätskodex gibt es nun eine bessere Übersicht über die Qualitätsverfahren, die auf berufliche Kompetenzstandards im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der Hochschulbildung angewendet werden. Die Prüfungsausschüsse beider Bildungswege (VET und HE) haben das Recht, Zugang zu ihren Qualifizierungsprogrammen zu gewähren und/oder die Menge der Credits zu bestimmen, die Ergebnis eines EVC-Verfahrens sind. Ebenso können sie Aus-

nahmeregelungen treffen. Es gibt keine Regeln und Begrenzungen in Bezug auf die Anzahl der Credits, die auf der Grundlage einer Beurteilung vergeben werden; sie könnten sogar alle Abschlüsse anerkennen.

Die akkreditierten Anbieter werden in das EVC-Register aufgenommen, über das den Bürgern und Arbeitgebern genaue Informationen über Anbieter, bei denen sie ein maßgeschneidertes Verfahren erhalten, bereitgestellt werden. Die Grundlage für die Qualitätssicherung der EVC-Verfahren ist noch immer solide und die Regierung und die Sozialpartner wollen weiter in diesen Bereich investieren und ihren Anwendungsbereich ausweiten.

5.4.4.5 Supportstrukturen

Die Sensibilisierung über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für Individuen in unterschiedlichen Kontexten steht im Zentrum des Prozesses zur Validierung von Lernergebnissen. Ohne ein solches Bewusstsein wird das Lernen weiter von Bildungseinrichtungen oder Unternehmen gesteuert und kann nicht auf wirksame Weise auf den Motivationen und Ambitionen der Individuen aufbauen.

Vor allem müssen sich die Individuen ihrer eigenen Kompetenzen, des Werts, den sie diesen Kompetenzen beimessen, und des Werts, den diese Kompetenzen in bestimmten Situationen und zu bestimmten Zeitpunkten für andere haben, bewusst sein. Für dieses Verständnis ist es unabdingbar, dass die Individuen ihre Kompetenzen auf maßgeschneiderte Weise aufrechterhalten.

EVC-Anbieter haben im Allgemeinen die Pflicht, qualitativ hochwertige Informationen bereitzustellen und eine gute Beratung darüber zu bieten, warum, wie und wann der Eintritt in ein Validierungsverfahren angeraten ist. In der Praxis erfolgt die Bereitstellung der Informationen und der Beratung bezüglich EVC auf verschiedenen Ebenen:

1. auf der Makroebene durch das Bildungsministerium und die Sozialpartner

2. auf der Mesoebene durch die Branchenpartner (Arbeitgeber und Gewerkschaften)
3. auf der Mikroebene durch die Personalabteilungen und die internen »EVC-Botschafter« der Unternehmen
4. und, wie bereits erwähnt, durch sämtliche eingetragene EVC-Anbieter – sie bilden die Hauptinformationsquelle für Validierungsinteressenten

Zudem wurde eine regionale Struktur mit 35 Stellen geschaffen, bei denen in den Regionen alle Informationen zu Karrierefragen, Fort- und Weiterbildung und zur Verbindung von Arbeit und Lernen bereitgestellt werden (Leer Werk Loketten). Jeder – Arbeitssuchende, Arbeitnehmer, Arbeitgeber – kann solch ein Zentrum aufsuchen und erhält dort eine kostenlose Beratung zu Lern- und Arbeitsmöglichkeiten. Diese Zentren sind ein Bindeglied zwischen Bildungsanbietern und dem Arbeitsmarkt. Sie fördern (neben anderen) die Zusammenarbeit zwischen EVC-Anbietern und Arbeitnehmern und/oder Arbeitgebern zur Anwendung von EVC als Instrument für die Karriereberatung.

5.4.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Es ist wahrscheinlich und es wird erwartet, dass das EVC-System allmählich eine Schwerpunktverlagerung durchlaufen wird. Die Personen werden mehr und mehr die Möglichkeit erhalten, eine Bestandsaufnahme ihrer Kompetenzen zu machen, wodurch die Kompetenzen einen Stellenwert erhalten und anerkannt werden können. Die Entwicklungsschritte müssen nicht zwingend sofort ergriffen werden, das Individuum darf selbst über den Zeitpunkt bestimmen. Kompetenzen anzuerkennen und ihnen einen Wert zu verleihen, ist auch bekannt als passiver oder summativer EVC-Ansatz. Wenn EVC auch die Förderung weiteren Lernens beinhaltet, nennt sich dies aktivierende oder formative EVC. Dies sind die wesentlichen Bereiche inner-

halb des EVC-Systems. Bei einer dritten Form steht die Person selbst im Mittelpunkt. Diese kann als reflektierende Form von EVC betrachtet werden, in deren Rahmen das Individuum einen Prozess der Selbsterkenntnis durchläuft (Duvekot 2014).

Die EVC-Methodologie in den Niederlanden lässt sich unter drei wesentlichen Modellen zusammenfassen:

1. Reflektive EVC: Hier dient die gesamte Lernbiographie eines Individuums als Schwerpunkt für die Erstellung eines Portfolios und eines Entwicklungsplans. Erst nachdem dies erfolgt ist, entscheidet sich das Individuum, wie es vorgehen möchte: Welcher Standard soll befolgt werden? Welche Akteure sollen einbezogen werden? Welches Lernziel soll verfolgt werden?
2. Summative EVC: Bei dieser Methode wird ein Portfolio entsprechend einem vordefinierten Standard und mit einem eindimensionalen Ziel erstellt – und zudem basiert sie auf Zugangs- und Ausnahmeoptionen.
3. Formative EVC: Bei dieser Methode wird ein Portfolio mit einem Standard abgeglichen und anhand der Ergebnisse wird entschieden, unter welchen Bedingungen das Individuum seinen Lernprozess fortsetzen kann – oder es wird ein Entwicklungsschritt definiert.

Der Unterschied zwischen diesen Ansätzen ergibt sich daraus, dass der Schwerpunkt im summativen und im formativen EVC-Prozess auf der Erfassung der Entwicklung eines Individuums im Vergleich mit einem vorher festgelegten Standard liegt. Der Nachweis für diese Anerkennung erfolgt in Form einer Momentaufnahme des aktuellen Status quo eines Individuums mittels seiner Abschlusszeugnisse, Zertifikate, beruflichen Leistungen etc. Das Ergebnis des EVC-Prozesses ist die offizielle Anerkennung für erbrachte Lernleistungen bezogen auf eine Qualifikation oder ein Zertifikat. Die Auszeichnung erfolgt in Form einer Anrechnung auf oder (gegebenenfalls) Erteilung von vollständigen Qualifikationen/Zertifikaten.

Der reflektive Prozess unterscheidet sich stark von den beiden anderen Formen. Er zielt darauf ab, die Individuen dazu zu befähigen,

ihren Werdegang selbst zu steuern, ihren eigenen Entwicklungsbedarf zu formulieren und sich ihre eigenen Kompetenzen aufzubauen. Im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte darauf reagiert werden; sie sollte flexibler und bedarfsorientierter gestaltet werden. Die formalen Systeme, wie das System der Qualifikationsstrukturen und der beruflichen Bildung, hätten dann eine weniger präskriptive Funktion im Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung und würden vielmehr als Bezugsrahmen und Repertoire von Möglichkeiten dienen, in deren Rahmen eine persönliche Entscheidung getroffen wird. Diese formalen Systeme dienen als Rahmen zur Bestimmung der Richtung und des persönlichen Entwicklungsstands sowie der entsprechenden externen Kommunikation mit Arbeitgebern, Mediatoren, Zuweisern, Bildungseinrichtungen etc.

5.4.6 Zusammenfassung und Perspektiven

EVC bedeutet im Allgemeinen, dass alle Akteure ein genaues Bild von ihrem Kompetenzbedarf und ihren Kompetenzanforderungen erhalten, ihren Bedarf formulieren und in ihr Humankapital investieren. Für Partner der allgemeinen und der beruflichen Bildung in der Gesellschaft bedeutet EVC, dass sie vor allem als Partner auftreten müssen, die offen sind für Anregungen und maßgeschneiderte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen konzipieren und anbieten. Die Personen – und insbesondere die gering qualifizierten Personen – müssen auf die Untersuchung, Ermittlung und Entwicklung ihrer persönlichen Kompetenzen vorbereitet werden, damit sie proaktiv an der Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit und ihrer beruflichen Möglichkeiten arbeiten können. EVC und Kundenorientierung sind hervorragende Werkzeuge, mit denen die Personen diese Verbesserungen erreichen können, wenn sie von transparenten, kompetenzbasierten Standards in dem Sektor geleitet und von gut ausgebildeten Fachleuten (Beratern, Prüfern) und begleitenden Maßnahmen aus dem Aus- und Weiterbildungssektor unterstützt werden.

Für eine eindeutigere Erfassung der Entwicklungen von EVC innerhalb eines Landes lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Im EVC-System steht das Potenzial des (lebenslangen) Lernens für Lernende und Organisationen in Bezug auf ihre Beschäftigungsfähigkeit und die Übertragung von Verantwortung auf die Individuen im Mittelpunkt. Der starke Fokus auf die eigenverantwortlichen Rolle des Lernenden spielt eine wichtige Rolle, damit dieses Potenzial voll ausgeschöpft werden kann:
   - Der Lernende muss Eigenverantwortung für die Erstellung und Aktualisierung seines Portfolios übernehmen. Das Portfolio bildet die Grundlage für den Entwurf einer Strategie des lebenslangen Lernens. Die Unterstützung vonseiten der Organisation ist dabei unabdingbar.
   - Die Branche oder die Organisation ist verantwortlich für die Übertragung ihres Kompetenzbedarfs in transparente Kompetenzstandards (in Form von expliziten Lernergebnissen) und für die Bereitstellung von Mitteln für seine *lernenden* Mitarbeiter.
   - Die Partner der allgemeinen und der beruflichen Bildung müssen in der Lage sein, den unterschiedlichen Lernbedürfnissen des Lernenden gerecht zu werden, das heißt, sie müssen Aus- und Weiterbildungsprogramme anbieten können, die an die Lernenden in Bezug auf Lernziele, -formen und -umgebungen angepasst werden können (sog. Blended Learning).
2. Persönliches Engagement ist dabei unabdingbar, denn der Lernende spielt in einem gewissen Grad (von »eigenständig und ohne fremde Hilfe« bis hin zu »abhängig und mit umfassender Unterstützung«) eine Schlüsselrolle bei der Festlegung, Mitgestaltung (mit oder ohne Unterstützung) und Umsetzung sämtlicher Lernstrategien. Diese Investition in Humankapital erfordert eine mitgestaltende Rolle des Lernenden. Dabei ist der Weg zur Erreichung der angestrebten Lernziele stets als übergeordneter Prozess

zu betrachten. Dies gilt sowohl für die anfängliche Bestimmung der Ausgangssituation des Lernenden als auch für den Verlauf seines Entwicklungsprozesses, mit dem die angestrebten (neuen) Lernergebnisse erzielt werden.

3. Das Portfolio ist eine sehr wirksame Methode, um der Verantwortung des Lernenden für die Mitgestaltung Struktur und Inhalt zu verleihen. Die Unterstützung vonseiten der Branche und der Unternehmen könnte einen wertvollen Anstoß in diese Richtung geben, indem sie Folgendes anbieten:
   - Schulungen zum Thema Selbstmanagement für die Erstellung eines Portfolios.
   - Unterstützung bei der Erstellung eines Portfolios im alltäglichen Arbeitsleben. Ein einfach zu erreichender Experte zu dem Thema, der Unterstützung bei der Gestaltung eines Portfolios leisten kann, ist für die eigentliche Erstellung eines Portfolios sehr hilfreich.
   - Selbstbewertungsinstrumente (zum Beispiel), die bei der Bestimmung des Kompetenz- und Ambitionsniveaus des Lernenden helfen. Diese könnten sich bei der Festlegung von Zielen und der Richtung der Lernziele des Lernenden unter Berücksichtigung des sektoreigenen Bedarfs als sehr hilfreich erweisen.
4. Angesichts der verschiedenen Ziele, die in den branchenbezogenen Lernstrategien vorherrschen können, sind weitere Untersuchungen der Beweggründe für die Wahl bestimmter Lernstrategien sowie deren Gestaltung erforderlich. Die vier Modelle (Aus- und Weiterbildung, Personalentwicklung und lebenslanges Lernen) können dann im Dialog zwischen den Lernenden, den Branchen/Organisationen und den Aus- und Weiterbildungspartnern, in dessen Rahmen die drei Hauptakteure wirksam mit ihren entsprechenden Verantwortlichkeiten umgehen können, schneller vorangetrieben werden.
5. EVC als Bindeglied zwischen dem Portfolio des Lernenden und den kompetenzbasierten Standards der Organisation, unterstützt von den Aus- und Weiterbildungspartnern, kommt nur dann zum

Tragen, wenn einerseits ein konkreter Lernbedarf formuliert wurde, der dann andererseits von den Aus- und Weiterbildungspartnern wirksam erfüllt werden kann. Die Grundlage für die Bestimmung des Lernbedarfs liegt in der Feststellung der Ausgangssituation des Individuums, wenn er gegenüber einem brancheneigenen Standard beurteilt wird.

6. Basierend auf einem bestimmten Lernbedarf, kann ein Lernweg angeboten werden, der an einen bestimmten Kontext angepasst wird. Dabei kann es sich sowohl um einen Lernweg handeln, der mit einem Abschlusszeugnis endet, als auch um einen Lernweg zur persönlichen Bereicherung, der über eine beliebige Lernform erfolgt.
7. EVC kann eine Brückenfunktion zwischen dem Kompetenzbedarf einer Organisation und dem Lernenden einnehmen. Dies erfordert zwei Arten von EVC:
   - Die Synchronisierung der Kompetenzsysteme von Organisationen (mit einem Kompetenzmanagement, das auf der Funktionsbeschreibung basiert und im branchen- oder unternehmensbasierten Personalmanagementsystem definiert ist) und andererseits der nationale Qualifikationsrahmen (NQF) von Anbietern beruflicher Bildung und Instituten mit ihren kompetenzbasierten Lehrplänen und Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Das Ziel dieser Synchronisierung besteht darin zu bestimmen, welche Kompetenzen und Bildungsprogramme am besten mit der Bestimmung des Lernbedarfs des Lernenden im Zuge der Beurteilung seines Portfolios in Einklang gebracht werden können. Somit kann das Portfolio des Lernenden aus dem Personalmanagement und dem (beruflichen) Aus- und Weiterbildungssystem gespeist und aktualisiert werden. Dieser EVC-Ansatz ist von oben nach unten organisiert. Das Ziel ist ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Kompetenzsystemen in den Bereichen Angebot (Fort- und Weiterbildung) und Nachfrage (Branche, Organisationen).
   - Dank dieser Synchronisierung kann der Lernende klarere Entscheidungen im Zusammenhang mit den Strategien zur

Bereicherung seines Portfolios treffen. Die angestrebte Anerkennung (abhängig von den Zielen im EVC-Verfahren) kann dann durch ein personalisiertes Verfahren unterstützt werden. So kann EVC konkrete Hinweise darüber liefern, welcher Lernweg sich am besten für die persönliche Entwicklung des Lernenden eignet. Dadurch kann der Lernende zudem den Kompetenzerwerb nutzen, der von der eigenen Organisation oder externen Organisationen unterstützt werden kann. Dieser EVC-Ansatz ist von unten nach oben organisiert und zielt auf die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Fragen der persönlichen Entwicklung und der Entwicklung der Organisation und verbindet diese Fragen mit den am besten geeigneten Bildungsprogrammen und maßgeschneiderten Maßnahmen. Dadurch entsteht eine Verbindung zwischen dem Portfolio des Lernenden und dem branchenspezifischen Personalmanagement sowie (eventuell) dem NQF.

Entscheidende Erfolgsfaktoren

Aus der politischen Entwicklung und den im Rahmen dieses Berichts dargelegten Belegen lassen sich zahlreiche entscheidende Erfolgsfaktoren im Zusammenhang mit der weiterführenden Umsetzung des EVC-Systems in den Niederlanden ableiten. In Bezug auf die weiteren Phasen des branchengesteuerten EVC-Prozesses sind folgende entscheidende Erfolgsfaktoren zu nennen:

Phase 1: Vorbereitung und Anerkennung von Kompetenzen

- Eine Konzentration auf Marketingmaßnahmen für EVC ist von besonderer Bedeutung. Der Lernende sollte dabei besonders angesprochen werden.
- Eine Zusammenstellung praktischer EVC-Beispiele aus allen Ebenen, das heißt auf individueller, unternehmerischer und systemischer Ebene, könnte diese Maßnahmen unterstützen.

- Eine unterstützende Infrastruktur: Auch bestehende, begünstigende Rechtsvorschriften, finanzielle Vereinbarungen und Verordnungen für EVC sollten kommuniziert werden.
- In den Organisationen oder Unternehmen sollte das Bewusstsein für den Wert von Bildung gestärkt werden: Eine bildungsbezogene Investition in das Potenzial eines Mitarbeiters zahlt sich meist aus.
- Kommunikation und Anleitungen zu dem Warum/Wie/Was eines EVC-Verfahrens: dies muss dem Lernenden klar sein und ist verknüpft mit der Hilfestellung durch geschulte Berater innerhalb der Organisation/der Branche.
- Das Selbstmanagement der Kompetenzen ist von wesentlicher Bedeutung: Bei der Rollenaufteilung zwischen den Beteiligten liegt der Schwerpunkt für den Lernenden auf dem persönlichen Prozessmanagement, für die Organisation auf der Formulierung des Lernbedarfs und für die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen auf der Entwicklung flexibler, maßgeschneiderter Lernprogramme. Dieser Schritt beinhaltet die Erstellung persönlicher Portfolioformate und – gegebenenfalls – die Bereitstellung von strukturierten Schulungen und von Beratungsangeboten für Arbeitnehmer zum Thema »Portfolios«.

Phase 2: Anerkennung von Kompetenzen

- Ein Kandidat benötigt ein klares Portfolio (Format). Je nach Zielsetzung und Kontext stehen drei verschiedene Formen zur Verfügung.
- Es müssen Schulungsprogramme für das Selbstmanagement von Kompetenzen angeboten werden. So eine Schulung ist sehr hilfreich für die Erstellung, die Vervollständigung und das Management eines Portfolios.
- Die Festlegung von Standards beinhaltet die Auswahl eines Bildungs- oder Beschäftigungsstandards durch den Kandidaten je nach EVC-Zielsetzung und -Kontext.
- Die Beratung sollte ausgebaut werden, insbesondere im Rahmen des »Modells der Übertragung von Verantwortung«.

- Die Zugänglichkeit eines gewählten Standards ist wichtig für das Selbstmanagement des Kandidaten.

Phase 3: Validierung und Beurteilung von Kompetenzen

- Transparenz, Einheitlichkeit, Harmonisierung und Zusammenarbeit auf Branchenebene und Vernetzung mit nationalen Qualifikationen sind von großer Bedeutung.
- Anpassung von Kompetenzsystemen von Organisationen und des Bildungsbereichs. Das EVC-Verfahren hat hier eine Brückenfunktion.
- Im Rahmen der EVC-Verfahren muss eine unparteiische Bewertung sichergestellt sein, damit eine objektive und unabhängige Beurteilung stattfinden kann.
- Keine Unterscheidung zwischen Abschlusszeugnissen, die auf der Grundlage formalen, informellen und nonformalen Lernens erlangt wurden: So muss der Grundsatz der Lernkultur der Branchen lauten.
- Ein EVC-Verfahren sollte auf allen Qualifikations- und Funktionsstufen möglich sein.

Phase 4: Weiterentwicklung von Kompetenzen

- Organisationen müssen persönliche Entwicklungspläne bereitstellen, Beratung leisten und ein transparentes Kompetenzmanagement bieten.
- Es müssen funktionsbezogene Standards im Zusammenhang mit Lernergebnissen auf der Grundlage von aufgabenorientierten Kompetenzen formuliert werden.
- Das Bildungssystem muss den Arbeitsplatz als Lernumgebung mit vielfältigen Möglichkeiten wertschätzen.
- Im Rahmen der Teilnahme an einem EVC-Verfahren müssen die Arbeitnehmer ihre persönlichen Entwicklungsprogramme weitestgehend eigenständig managen. Diese Verantwortung bedeutet, dass sie je nach Grad der Selbstbestimmung oder der externen Anweisungen selbst für die Entscheidungen im Rahmen ihrer Entwicklung verantwortlich sind. Das Selbstmanagement der Form und des Inhalts des Programms variiert zwischen 100 Pro-

zent (Übertragung der Verantwortung) und 0 Prozent (»Verhätscheln«).

Phase 5: Einbindung von EVC

- Die Organisationen müssen sicherstellen, dass sie ihren Bedarf auf wirksame Weise formulieren. Das bedeutet, dass Klarheit herrschen muss bezüglich (1) der Kompetenzen, die in der Organisation vorhanden sind, und (2) der Kompetenzen, die im Rahmen der organisatorischen Ziele erforderlich sind. Die Punkte 1 und 2 können kombiniert werden, um die Entwicklung des (3) Kompetenzbedarfs innerhalb der Organisation und schließlich (4) eines Aktionsplans für die Anerkennung und Entwicklung vorhandener und erforderlicher Kompetenzen sicherzustellen.
- Es sind Untersuchungen zu den Auswirkungen der Forschungsarbeiten im Bereich EVC erforderlich, in denen der Mehrwert von EVC beleuchtet wird. Der Fokus sollte unter anderem auf den wirtschaftlichen, finanziellen und sozialen Auswirkungen liegen.
- Einbindung von EVC in Personalmanagementsysteme: Es ist eine bessere Einbindung von EVC in die Personalrichtlinien und -praxis sowie in die branchenspezifischen Qualifikationen erforderlich. Dies dient der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und der Mobilität unter Erhöhung der freiwilligen Beteiligung zum Erreichen der gesetzten Ziele.
- Verknüpfungen mit dem NQF zur Verbesserung der Rolle des Lernens innerhalb des Sektors.

5.4.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33) ist Mutter von zwei Kindern (14 und 9 Jahre). Sie hat einen Abschluss der Sekundarstufe (von einer Sekundarschule) und keine weiteren Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen absolviert, da sie wegen der Betreuung ihrer Kinder keine Zeit dafür gefunden hat.

Sie war stets befristet tätig (u. a. als befristete Reinigungskraft in verschiedenen Arztpraxen und als Pflegemitarbeiterin in einem Pflegeheim). Sie erhielt eine Einführungsschulung am Arbeitsplatz für diese Tätigkeiten. Jedoch handelte es sich dabei um keine anerkannte Form der beruflichen Qualifizierung.

Kira lebt in einer Landgemeinde in einem Bezirk in der Provinz Südholland. Die nächste größere Stadt (60.000 Einwohner) liegt circa eine halbe Stunde (mit Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel) entfernt. Es besteht ein Mangel an nahe gelegenen Lernmöglichkeiten und -ressourcen.

Kira hätte in der Vergangenheit gerne den Bus genommen. Allerdings wäre dies nicht mit der Betreuung ihrer Kinder vereinbar gewesen und hätte sich aufgrund der langen Arbeits- und Fahrzeiten schwierig gestaltet.

Rechtliche Grundlagen

Die niederländischen Rechtsvorschriften für die Anerkennung informellen Lernens kommen Kira zum Teil zugute. Sie hat Anrecht auf eine Einschätzung einer Zugangsberechtigung und gegebenenfalls auf eine Zertifizierung ihrer informell erworbenen Fähigkeiten. Dies ergibt sich insbesondere aus ihrer mehrjährigen Berufserfahrung. Da sie bereits für unterschiedliche Arbeitgeber und in unterschiedlichen Bereichen tätig war, hat sie gute Aussichten, Ausnahmen für

eine Qualifikation zu erhalten. Dies ergibt sich daraus, dass die Einrichtung für berufliche Aus- und Weiterbildung, bei der sie eine Qualifikation beantragt, verpflichtet ist, eine angemessene Bestandsaufnahme ihrer Möglichkeiten zum Erhalt einer Startqualifikation der NQF-Stufe 2 durchzuführen. Für diese Bestandsaufnahme muss sie lediglich einmal mit dem Bus zu der nahe gelegenen Bildungseinrichtung fahren (30 Minuten).

Besteht sie den Sprachtest (allgemeine Bedingung für den Einstieg in den Bildungsweg der Stufen 1 oder 2), hätte sie einen schnellen Zugang zu externen Prüfungen. Besteht sie den Sprachtest (Niederländisch) nicht, erhält sie keinen Zugang zu dem Qualifizierungsprogramm der Einrichtung für berufliche Aus- und Weiterbildung – trotz ihres formalen Anrechts auf diese Maßnahme.



Verfahren

Neben diesem direkten Weg zum Erhalt einer Qualifizierung steht Kira ein weiterer Weg offen.

Kira ist auch interessiert an der Verwendung eines Kompetenzpasses – ihr Berater der Arbeitsagentur hatte sie auf diese Option aufmerksam gemacht. Sie möchte sich ein besseres Bild von ihren Fähigkeiten und den potenziellen künftigen Karrieremöglichkeiten, die sie in Erwägung ziehen könnte, machen. Mit etwas Glück ist ihr Berater der Arbeitsagentur mit den Möglichkeiten einer solchen Schulung im Rahmen einer CH-Q-Schulung zum Selbstmanagement von Kompetenzen vertraut. In dem Fall erhielte sie die Möglichkeit, in ihr Selbstmanagement von Kompetenzen zu investieren, und sie könnte ihre 1.000 Euro (steht den Kandidaten zur Verfügung, wenn ein Berater der Maßnahme zustimmt) für diese Maßnahme aufbringen.

Im Falle einer Teilnahme an dieser Maßnahme wird Kira ein gutes Zeitmanagement und eine Kinderbetreuungslösung benötigen. Die Schulung besteht aus etwa fünf Sitzungen und dauert insgesamt 20 Stunden. In der Schulung werden den Teilnehmern zahlreiche praktische Beispiele (Vorbilder) erläutert. Stimmt ihr Berater der Maßnahme zu, wird sie danach erwartungsgemäß in der Lage sein,

Entscheidungen auf der Grundlage ihres Potenzials zu treffen und sich einen konkreten Aktionsplan zu erstellen.

Die Kinderbetreuungsangebote können dem Gemeinschaftshaushalt entnommen werden und sind mit der Beratungsfunktion ihres Beraters verknüpft. Sie wird auch nach Betreuungsmöglichkeiten innerhalb ihres eigenen Umfelds suchen müssen (Familie, Freunde, Nachbarn etc.)



Finanzierung

Da Kira in einer Landgemeinde lebt, gibt es kein Berufsberatungsangebot – etwa in Form einer tutoriellen Betreuung oder eines Seminars zum Kompetenzpass – in der unmittelbaren Umgebung. Um an einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen zu können, müsste sie in die nächstgelegene Stadt fahren. Die Reisekosten, Unterkunftskosten und Kursgebühren lägen innerhalb ihres verfügbaren Budgets. Für dieses Projekt stehen Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung zur Verfügung.



Support

Kira spricht mit ihren Freundinnen über das Thema berufliche Entwicklung. Sie sind sich alle einig, dass viel Glück erforderlich ist, um ohne Zertifikat eine bessere Stelle zu finden. Eine Freundin erinnert sich, dass die Arbeitsagentur (UWV) in manchen Fällen finanzielle Unterstützung (z. B. in Form von Bildungsgutscheinen) für die Teilnahme an Seminaren zur beruflichen Neuorientierung, zu »Fähigkeitspässen« oder zu den Beurteilungsverfahren der Arbeitsagentur gewährt. Kira versucht, weiterführende Informationen im Internet zu finden – mit Erfolg. Sie wünscht sich eine zentrale Anlaufstelle (Büro, Hotline, Internetseite), bei der sie weiterführende Informationen erhält, oder an ein entsprechendes Organ oder eine Behörde verwiesen zu werden. Nun hängt es davon ab, ob ihr Berater mit den möglichen Auswirkungen der von ihr gewählten Maßnahme vertraut ist oder nicht.

Bastian

Bastian (29) lebt in einer Kleinstadt in Limburg. Er besuchte eine allgemeinbildende höhere Schule, ein Gymnasium, vollendete jedoch nur die vierte Klasse (von sechs). Er begann dann eine Berufsausbildung zum Krankenpfleger in einer Schule für berufliche Aus- und Weiterbildung, brach diese jedoch nach einem Jahr ab.

Nachdem er seine Berufsausbildung abgebrochen hatte, gelang Bastian ein Quereinstieg in die IT-Branche. Er sammelte über einen Zeitraum von drei Jahren berufliche Erfahrungen in einem großen Industrieunternehmen und war dort verantwortlich für die Netzwerkverwaltung und die Koordinierung von IT-Dienstleistungen.

Bedingt durch einen Stellenabbau und die Auslagerung von IT-Leistungen war Bastian zunächst über einen externen Dienstleister beschäftigt und hatte dort einen befristeten Arbeitsvertrag mit einer Laufzeit von zwölf Monaten. Nach Ablauf dieses Vertrags erhielt er kein weiteres Stellenangebot und ist nun seit fünf Monaten arbeitslos.

Dank seiner Tätigkeit in diesem Bereich über eine Dauer von nahezu vier Jahren sammelte Bastian Fachwissen und Erfahrung in der Leitung eines kleinen Teams und in der Netzwerkverwaltung. Allerdings verfügt er neben seinem Arbeitszeugnis von seinem früheren Arbeitgeber über keinen formalen Nachweis über diese Fähigkeiten.

Rechtliche Grundlagen

Gesetzlich hat Bastian kein Anrecht auf eine Beurteilung seiner informell erworbenen Kompetenzen, doch er hat gute Chancen auf die Teilnahme an Maßnahmen zur Entwicklung von Fähigkeiten, da er sich im ersten Jahr der Arbeitslosigkeit befindet. Dies bedeutet, dass er mittelfristig die Zulassungskriterien für ein VPL-Verfahren erfüllen könnte.



Verfahren

Bastian wird bei der Arbeitsagentur als »potenzieller Arbeitnehmer« geführt. Dementsprechend hat er das Anrecht auf eine Teil-

nahme an einem Programm zur Entwicklung von Fähigkeiten an einer Einrichtung für berufliche Aus- und Weiterbildung, das auch zur Vorbereitung auf seine externe Beurteilung dient. Mit dem Programm kann er (1) der Verpflichtung zur Teilnahme an einem Sprachtest nachkommen und (2) eine Beurteilung zur Bestandsaufnahme durchlaufen – eine Art von VPL-Verfahren – sowie Teilqualifikationen auf der Grundlage von Ausnahmen für seine Arbeits- und Lernerfahrungen erlangen. Erfüllt er die Anforderungen der Einrichtung für berufliche Aus- und Weiterbildung, kann er am Ende sogar eventuell einen vollwertigen Berufsabschluss erhalten. Er muss lediglich die theoretischen Anteile der Module der Qualifizierungsmaßnahme erfüllen. Er kann auch in Teilzeit an diesem Programm teilnehmen, damit er gleichzeitig als Trainee im IT-Bereich arbeiten kann. Seine Arbeitsagentur unterstützt ihn bei der Suche nach einer Stelle. Da in den Niederlanden in allen Branchen ein hoher Bedarf an IT-Spezialisten besteht, kann er als Trainee in einem örtlichen Krankenhaus anfangen, das mit elektronischen Patientenakten arbeiten muss. Er ist der richtige Mann am richtigen Ort, da er über informelle Berufserfahrung verfügt, motiviert ist und akzeptiert, dass er eine Qualifikation benötigt, um eine neue Arbeitsstelle zu finden. Als Trainee ist er eine kostengünstige Lösung für das Krankenhaus – ist er erfolgreich, erhält er dort eine normale Stelle.



Finanzierung

Bastian hat Glück: Sein Arbeitslosenstatus ermöglicht ihm den Zugang zu einem geführten und teilfinanzierten Programm. Die Anerkennung und Validierung seiner informell erworbenen Kompetenzen wird ihn keinen Cent kosten. Ohne die Unterstützung durch das geförderte Programm und die Qualifizierungsmaßnahme hätte er keine externe Beurteilung in Betracht gezogen. Da er dies ohne Unterstützung und Vorbereitung nicht versucht hätte, hätte er die Kosten für eine Berufsberatung und die Teilnahme an Vorbereitungskursen selbst bezahlen müssen.



Bastian hat das Glück, dass sein Berater der Arbeitsagentur sein Potenzial im Zusammenhang mit seiner beruflichen Laufbahn erkannte. Bastian selbst wusste nicht, dass er als externer Kandidat an abschließenden Beurteilungstests teilnehmen kann, ohne vorher eine vollständige Ausbildung zu durchlaufen. Während seiner Zeit in der Industrie wurde er nicht darauf hingewiesen, dass er eine formale Qualifizierung erwerben könnte. In großen Unternehmen gibt es viele Menschen im IT-Bereich, die sich als Quereinsteiger beruflich neu orientiert und sich ihre Kenntnisse am Arbeitsplatz selbst beigebracht haben.

Literatur

A+O (2013). *EVC zet ambtenaar in beweging*. Den Haag.

Berkhout, Ernest, Christian Dustmann und Piet Emmer (2007). *»Mind the gap«. International database on employment and adaptable labour (IDEAL)*. Amsterdam.

CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek) (2012). *Jaarboek Onderwijs in Cijfers 2012*. Den Haag/Heerlen.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburg.

Duvekot, Ruud (2014). »Breaking ground for Validation of Prior Learning in lifelong learning strategies«. *The Power of VPL*. Hrsg. Ruud Duvekot, Benedicte Halba, Kirsten Aagaard, Sergij Gabrscek und Jane Murray. Vught. 21–39.

Duvekot, Ruud (2005a). »VPL in 10 steps«. *The unfinished story of VPL. Valuation and recognition of prior learning in Europe's learning cultures*. Hrsg. Ruud Duvekot, Kees Schuur und Jos Paulusse. Vught. 11–28.

Duvekot, Ruud (2005b). *Vier jaren Kenniscentrum EVC. Overzicht en analyse 2001–2004, incl. verslag van werkzaamheden over 2004*. Houten.

ECI (EVC Centrum Inholland) (2008). *Handboek EVC*. Amstelveen.

Feenstra, Betty, Rige van Raai und Ruud Duvekot (2003). *EVC at a glance. EVC-development in the Netherlands*. Houten.

Genabeek, Joost van, Rob Gründemann und Cees Wevers (2007). *De toekomst werkt. Mens en bedrijf in 2020*. Hoofddorp.

Grip, Andries, und Thomas Zwick (o. J.). *The employability of low-skilled workers in the knowledge economy*. Maastricht.

IvO (Inspectie van het Onderwijs) (2012). *Examencommissies en Ervaringscertificaten*. Utrecht.

IvO (2010). *Competent erkend?* Utrecht.

Josten, Edith (2010). *Minder werk voor laagopgeleiden? Ontwikkelingen in baanbezit en baankwaliteit 1992–2008*. Den Haag.

Kippersluis, Robbie (2014). *Onderzoek EVC 2014. Aantallen 2012 en 2013*. Utrecht.

Lenssen, Leo (2011). *Hoe sterk is de eenzame fietser?* Antwerpen/Apeldoorn.

MOCW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) (2014). Kamerbrief 31. Oktober 2014 over even lang leren. Den Haag, MOCW, 2014/689740.

Onderwijsraad (2012). *Over de drempel van postinitieel leren*. Den Haag.

PLW (Programma Leren en Werken) (2009). *Brief van de Staatsecretaris van OCW aan de voorzitter Tweede kamer over de kwaliteit van het ervaringscertificaat*. PLW/2009/26304.

Schuur, Kees (2011). *Life and work demand for a meaningful self-management of competences*. Wageningen.

Schuur, Kees, Betty Feenstra und Ruud Duvekot (2003). *EVC in Europa. Europese leerpunten voor EVC-benutting in Nederland*. Houten.

SER (De Sociaal-Economische Raad) (2012). *Werk maken van scholing*. Den Haag.

Staatscourant (2012). »Convenant ter stimulering van het arbeidsmarktinstrument EVC als onderdeel van een Leven Lang Leren«. *Staatscourant* 27.6.2012, Nr. 12755.

UWV (Uitvoeringsinstituut Werknemersverzekeringen) (2013). *Overzicht Re-Integratiedienstverlening AG/ZW 2013*. Den Haag.

Vrooman, Cok, Mérove Gijsberts und Jeroen Boelhouwer (Hrsg.) (2014). *Verschil in Nederland. Sociaal Cultureel Rapport 2014*. Den Haag.

Vsl EVC (2012). *Verslag EVC-conferentie 12 juni 2012*. Utrecht.

Waasdorp, Geert-Jan, und Bart van Krimpen (2014). *Arbeidsmarktontwikkelingen Q1-2014. Kansen en knelpunten op de Nederlandse arbeidsmarkt*. o.O.

WEB (Wet Educatie en Beroepsvorming) (1996). *Wet Educatie en Beroepsvorming, de wet in hoofdlijnen*. Zoetermeer.

Werkgroep EVC (2000). *The glass is half full!* Den Haag.

WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (2013). *Naar een lerende economie. Invetseren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam.

5.5 Länderstudie Norwegen

Odd Bjørn Ure

5.5.1 Ausgangslage

Im Rahmen einer staatspolitischen Maßnahme zum lebenslangen Lernen wurden im Laufe der letzten 15 Jahre Verfahren für die Anerkennung des nonformalen und informellen Lernens auf allen Bildungsstufen entwickelt. Zu diesen Bildungsstufen zählt auch die Sekundarstufe II, in welcher der Großteil der formalen beruflichen Ausbildung stattfindet. Sie ist verbunden mit dem gesetzlich verankerten Recht auf die (in den meisten Fällen kostenfrei ausgeführte) Validierung und Anerkennung informellen und nonformalen Lernens. Dies geht mit einer Verrechtlichung der Interaktion von Lernenden mit dem Bildungs- und Ausbildungssystem einher, insofern als gesetzlich verankerte Rechte auf (staatliche) Bildung und Validierungsleistungen bis heute ein wichtiges Thema bei der Definition und Umsetzung von Strategien für lebenslanges Lernen sind. Diese Strategien umfassten bislang die Erprobung der Validierung von Lernergebnissen auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie in der Zivilgesellschaft. Die Validierung von Lernergebnissen auf dem Arbeitsmarkt ist nicht eingehend erforscht; die Validierungspraktiken in Unternehmen sind daher weitgehend unbekannt. Der deutlichste Beleg in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die während der Staatsreformen entwickelten Validierungsinstrumente und Programme nur selten Einzug in die Personalentwicklungspraktiken norwegischer Unternehmen finden.

Es bestehen Unterschiede bei den Validierungsverfahren zwischen den Bildungsstufen und in den gesellschaftlichen Bereichen (also Arbeitsmarkt, Zivilgesellschaft und Bildungs-/Ausbildungssystem). Es wird jedoch keine staatliche Maßnahme zur Schaffung eines einheitlicheren Systems erwogen, das die Bottom-up-Ansätze der gegenwärtigen Validierungspraktiken verändern könnte.

5.5.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Norwegen: Charakteristika und Begriffe

Der Fachausdruck, der in Norwegen verwendet wird, um das englischsprachige Konzept des nonformalen und informellen Lernens zu beschreiben, lautet »Realkompetanse«. Der Begriff bezieht sich häufig auf alle Arten von bisher erworbenen Kenntnissen – formale, nonformale und informelle. Seit Anfang des 21. Jahrhunderts wurde der Begriff »Realkompetanse« daher als die Summe der Kompetenzen, die durch formale Bildung, bezahlte und unbezahlte Arbeit sowie die Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten erworben werden, definiert (Vox 2002). Eine Folge dieses allumfassenden Konzepts von Realkompetanse ist, dass Verfahren für die Validierung von Lernergebnissen auch die Validierung der formalen Lernergebnisse von Lernenden einschließen, worauf beispielsweise in den neuen Validierungsrichtlinien auf der Ebene der Sekundarstufe II hingewiesen wird (Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung 2013).

Diese besondere Bedeutung von Realkompetanse hat historische und systemische Wurzeln, von denen zwei besonders auffallen:

- Bildung für alle (in einem einheitlichen Bildungssystem), was seit dem Prozess der Nationsbildung im 18. und 19. Jahrhundert ein weit verbreitetes gemeinsames politisches Ziel ist. Später wurde die systematische Validierung von Kompetenzen, die auf einer Vielzahl von Lernwegen erworben werden, in eine politische Strategie überführt, die auf egalitären und demokratischen Werten beruht (Sakslind 2006).
- Die langsame Evolution einer Infrastruktur des »lokalen staatsbürgerlichen Lebens« führte zur lokalen Kontrolle von Bildung, zur kommunalen Steuerung und zum starken Einfluss von Eltern auf lokale Schulen. Die besonders hohe Wertschätzung des informellen Lernens zu Hause, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft geht zurück auf die Epoche der Nationsbildung (Lauglo 2002). Die im Jahr 1999 eingeführte Kompetenzreform, eine ehr-

geizige Staatsreform für lebenslanges Lernen, konnte daher auf Praktiken für die Validierung von Lernen außerhalb des formalen Bildungssystems aufbauen (Ure 2007).

Merkmale der norwegischen Berufsausbildung

Nach zehn Jahren Bildung in der Primar- und Sekundarstufe I endet die allgemeine Schulpflicht im Alter von 16 Jahren. Ein Schüler kann dann wählen zwischen

- drei Jahren allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II oder
- vier Jahren Berufsausbildung (d. h. zwei Jahre berufliche Bildung in der Schule und zwei Jahre Ausbildung als Lehrling in einem Betrieb).

Neben Versuchen, bei den allgemeinen und den beruflichen Bildungsgängen einen gleichwertigen Status zu erreichen und zwischen ihnen zu wechseln, wurde im Rahmen einer Bildungsreform 2005 angestrebt, die beiden Bildungswege deutlicher voneinander abzugrenzen, in der Absicht, damit den hohen Abbrecherquoten entgegenzuwirken und unentschlossene Schüler bei ihren Bildungsentscheidungen besser zu betreuen.

Der normale Bildungsweg, um einen beruflichen Abschluss (trade certificate) zu erhalten, besteht aus zwei Jahren Schulausbildung mit einer anschließenden zweijährigen Ausbildung als Lehrling im Betrieb. Dies trifft insbesondere auf die großen Tätigkeitsfelder Handwerk und Industrie zu. Dies sind auch die Bereiche, in denen der Großteil an Lehrstellen zu finden ist. In einigen neueren Berufen kann die Ausbildung bereits nach einem dritten Ausbildungsjahr in der Schule enden; in diesem Fall wird im darauffolgenden Jahr keine Lehrlingsausbildung angeboten. Die Angebotsvielfalt an Lehrberufen ist von sechs Anfang der 1950er-Jahre bis auf 200 sechs Jahrzehnte später angewachsen (Høst 2008). Während der letzten Jahre schwankte die Anzahl der anerkannten Ausbildungsberufe um den Wert 200, da einige aufhören zu existieren und einige neue

entstehen (für eine Übersicht siehe www.udir.no/Lareplaner/Finn-utdanningsprogram).

Die traditionellen Ausbildungsberufe in der Industrie verzeichneten einen starken Zuwachs in den 1950er- und 1960er-Jahren. In den 1970er- und 1980er-Jahren kamen neue Ausbildungsberufe in der Industrie (z. B. Anlagenbediener in der Prozessindustrie) und im Handwerk (z. B. Kellner, Koch, Florist) auf. Zuletzt, während der 1990er-Jahre, stieg auch die Anzahl der Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor – insbesondere im Gesundheits- und Pflegebereich, wo das Lehrstellensystem langsam Wurzeln fasste, ohne jedoch der primäre Bildungsweg für einen Eintritt in diese Berufsfelder zu werden. In Norwegen, im Vergleich zu Deutschland beispielsweise, gilt das Lehrstellensystem in Bereichen des Dienstleistungssektors, wie etwa dem Bankwesen, bisher nicht als Alternative. Im Einzelhandel ist die Anzahl der angeworbenen Auszubildenden bislang geringer als der Zustrom an Jugendlichen und Erwachsenen mit anderem Bildungshintergrund, die anschließend gemäß den internen Verfahren des Unternehmens ausgebildet werden (Michelsen, Olsen und Høst 2014).

5.5.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

»Formal Geringqualifizierte«: Konzept und politischer Hintergrund

»Mismatch«-Probleme im Zusammenhang mit einem Mangel an gewissen beruflichen Qualifikationen und dem Überangebot von anderen Fertigkeiten werden in Norwegen anders als in Deutschland benannt. Der norwegische Arbeitsmarkt gliedert berufliche Qualifikationen auf der Fachhochschulstufe zügig ein. Dementsprechend besteht nicht das Problem, qualifizierte Personen auf dieser Stufe im Rahmen von Lehrstellenverträgen in Sektoren mit akutem Arbeitskräftemangel umzuschulen. Darüber hinaus definiert die Norwegische Arbeitsmarktverwaltung (NAV) die Gruppe

der »formal Geringqualifizierten« anders als die Bundesagentur für Arbeit.

Eine Darstellung dessen, was »formal Geringqualifizierte« in einem norwegischen Kontext bedeuten könnte, gliedert sich in drei Gruppen:

1. Erwachsene mit formaler Qualifikation unterhalb des Bildungsniveaus der Sekundarstufe II, die ihr Recht auf den Abschluss der Sekundarstufe II auf diesem Bildungsniveau, einschließlich der Validierung von früher erworbenen Kenntnissen, kostenfrei in Anspruch nehmen können. Letzteres führt zu erfahrungsbasierten beruflichen Abschlüssen, die unten näher erläutert werden.
2. Schul- beziehungsweise Ausbildungsabbrecher; im Fokus der norwegischen Debatte steht die junge Bevölkerung, die diese heterogene Gruppe ausmacht,
3. Beschäftigte mit mangelnden Grundkenntnissen, was das Lesen und Schreiben sowie digitale und mathematische Kompetenzen betrifft; diese Zielgruppe ist derzeit die priorisierte Gruppe von formal Geringqualifizierten in Norwegen.

Zu 1: Erwachsene mit formaler Qualifikation unterhalb des Bildungsniveaus der Sekundarstufe II

Diese Menschen waren anfänglich die Zielgruppe einer weitreichenden nationalen Reform zum lebenslangen Lernen (1999 bis 2006). Es stellte sich jedoch schnell heraus, dass der Bedarf für den Erwerb formaler Qualifikationen durch den Abschluss der Sekundarstufe II nicht sehr hoch war und andere Formen der Weiterbildung von dieser Zielgruppe für geeigneter gehalten wurden (Teige 2007). Während der letzten Jahre wurde das Recht von Erwachsenen, ihre Lernergebnisse als Teil dieses gesetzlichen Rechts auf den Abschluss der Sekundarstufe II bewerten zu lassen, von einem konstanten Anteil Lernender in Anspruch genommen.

In der aktuellen Diskussion in Norwegen über die Validierung von Lernergebnissen wurde das Konzept der Validierung selten mit dem Phänomen des Ausbildungsabbruchs in Verbindung gebracht, obwohl Abbrecher von bestehenden Validierungsverfahren profitieren können.

Norwegen erzielte in Vergleichen der OECD zum Durchschnittsalter von Kandidaten der Sekundarstufe II in Berufsbildungsprogrammen hohe Werte: 27 Prozent in Norwegen, unter 23 Prozent für die OECD als Ganzes, gemessen fünf Jahre lang nach der Einschreibung (OECD 2013). Es sei darauf hingewiesen, dass norwegische Schüler bis zu ihrem 16. Lebensjahr schulpflichtig sind.

Es gibt einige Bedenken in Norwegen, dass das Spektrum an kostenlos zur Verfügung gestellten Aufholmöglichkeiten, darunter Validierungsverfahren, zur hohen Abbrecherquote bei norwegischen beruflichen (und allgemeinen) Bildungsprogrammen auf dem Niveau der Sekundarstufe II beiträgt. Wird die Abbrecherquote jedoch nicht fünf Jahre lang nach der Einschreibung gemessen, wie in den Statistiken der OECD, sondern gemäß den Altersstufen, zum Beispiel 21, 26 und 31, fällt die Schulabbrecherquote in der Sekundarstufe II weitaus weniger drastisch aus. Dies dürfte eine Neubenennung des eigentlichen Problems rechtfertigen, das man vielmehr als ein »verzögertes Abschließen der Ausbildung« bezeichnen könnte (Barth 2014). Ein weiteres Argument für die Nuancierung oder sogar Ausdehnung des OECD-Referenzzeitraums von fünf Jahren zur Verdeutlichung der Schulabbrecherquote ist die Tatsache, dass einige norwegische Berufsbildungswege für den Erwerb von Abschlüssen länger als die standardmäßige 2+2-jährige Lehrlingsausbildung dauern.

Diese Nuancen werfen die Frage auf, ob es sachdienlich ist, politische Instrumente für Schulabbrecher zu entwickeln, die nicht sozial ausgegrenzt werden, sondern einfach unqualifizierte Tätigkeiten annehmen und ihre Bildung zu einem späteren Zeitpunkt abschließen. Eine weitere Überlegung ist, dass der Übergang von

der Schule zur Arbeit mit mehreren Schritten nach vorne und zurück komplexer wird. Dieses Phänomen ist an eine norwegische Jugendkultur gekoppelt, die sich während einer Zeit ohne schwere wirtschaftliche Rezessionen entwickelt hat. Diese Jugendlichen werden von wohlhabenden Eltern unterstützt und ihre Geschwister sorgen sich wenig um ihr zukünftiges Einkommen und die finanziellen Auswirkungen ihrer Bildungsentscheidungen. Aus makroökonomischer Sicht sind die Kosten für die Unterstützung sozial ausgegrenzter Schulabbrecher weitaus höher als die gesellschaftlichen Kosten für ein verzögertes Abschließen der Pflichtschulausbildung (Strøm 2014).

Zu 3: Beschäftigte mit mangelnden Grundkenntnissen im Lesen und Schreiben, in digitalen Kompetenzen und in Mathematik

Diese Zielgruppe ist derzeit die priorisierte Gruppe von formal Geringqualifizierten in Norwegen und steht im Mittelpunkt des kontinuierlichen Diskurses. Da die Zielgruppe mit neun Prozent der Gesamtbevölkerung groß ist, wird ihr derzeit Priorität eingeräumt. Richtlinienpapiere des Ministeriums besagen, dass die Zielgruppe ein Kompetenzniveau unterhalb einer Mindestgrenze aufweist, wodurch es ihr unmöglich ist, am Arbeitsplatz und im sozialen Leben zufriedenstellend tätig zu sein (Weißbuch der Regierung 2006). Dies bereitet politischen Entscheidungsträgern, Arbeitgebern sowie Gewerkschaften Sorge.

Trotzdem tragen die niedrige Arbeitslosenquote und der ständige Mangel an Arbeitskräften in einigen Sektoren dazu bei, dass viele Geringqualifizierte in den Arbeitsmarkt aufgenommen werden, wo sie gering qualifizierte Tätigkeiten ausüben. Der Arbeitsmarkt ist in Norwegen weniger stark untergliedert als in Deutschland. Infolgedessen können norwegische Arbeitskräfte mit Grundfertigkeiten auf niedrigem Niveau in Segmenten, in denen das Lehrstellensystem traditionell weniger stark ausgeprägt ist, wie z. B. in Hotels, Restaurants und anderen Dienstleistungs-

branchen, mit ausgebildeten Facharbeitern um Arbeitsplätze konkurrieren.

Der Handels- und Einzelhandelssektor weist die größte Anzahl an gering qualifizierten Arbeitnehmern ohne Ausbildungsabschluss auf. Viele Geringqualifizierte erbringen auch Dienstleistungen im Beherbergungssektor oder im Gastronomiebereich (Wiborg, Sandven und Skule 2011).

Ein auf den Erfahrungen von vorhergehenden nationalen Programmen für lebenslanges Lernen (LLL) aufbauendes Programm für grundlegende Kompetenzen im Arbeitsleben wurde im Jahr 2006 eingeführt. Die Zielgruppe der gering qualifizierten Arbeitskräfte war während früherer staatlicher Initiativen nicht ausreichend erreicht worden. Der Ansatzpunkt des neuen Programms für grundlegende Kompetenzen im Arbeitsleben besteht darin, das Lernen von Personen mit ihrer Arbeit zu verknüpfen. Dies hat gewisse Auswirkungen auf die Durchführung des Programms, insbesondere die zu seiner Umsetzung verwendeten institutionellen Ressourcen, die auch die Lernressourcen und Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen umfassen. Derartige Instrumente zur Bewertung und zur Erfassung von Kompetenzen stehen auf der Website des Trägers Vox zur Verfügung. Dieses Norwegische Institut für Lebenslanges Lernen hat unter anderem ein Instrument namens »Profile für grundlegende Kompetenzen am Arbeitsplatz« entwickelt, das in Schulen, Job- und Stellenbörsen sowie Arbeitsagenturen eingeführt wurde. Das Instrument wird zunehmend im Dialog mit dieser Zielgruppe verwendet (GHK 2010: 166).

Nationale Standards für Lesen und Schreiben, Mathematik, digitale Kompetenzen und mündliche Kommunikationsfähigkeiten werden durch die »Kompetenzziele für Grundfähigkeiten für Erwachsene« festgelegt. Die Kompetenzziele werden in drei Leistungsstufen unterteilt, die den Lernfortschritt und die beabsichtigten Lernergebnisse für jede Grundfähigkeit beschreiben (Vox 2013). Diese Ziele dienen als Leitfaden zur Umsetzung des Programms für grundlegende Kompetenzen im Arbeitsleben. Die Ziele sind zwar nicht formal in norwegische Verfahren für die Validierung integriert, stehen

jedoch in engem Zusammenhang mit den Lehrplänen des formalen Bildungssystems.

Seit 2009 enthält das Bildungsgesetz das gesetzliche Recht auf die Evaluierung von früher erworbenen Kenntnissen auf der Primarstufe (das entspricht ca. Zwölfjährigen). Die Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung hat vor Kurzem Richtlinien für die Bewertung von Lernergebnissen auf dieser schulischen Ebene ausgearbeitet (weitere Informationen unter: www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Voksne/Retningslinjer-for-realkompetansevurdering-i-grunnskoleopplaringen/). Die Primarstufe deckt sich zum Teil mit der Art von Kompetenzen, die Lernende erwerben können, die an Projekten im Rahmen des Programms für grundlegende Kompetenzen im Arbeitsleben beteiligt sind. Die neuen Richtlinien beziehen sich nicht direkt auf die Kompetenzziele für Grundfähigkeiten bei Erwachsenen. Es tritt allerdings eine Überschneidung auf, wenn Lernende mit geringen Basiskompetenzen ihre wesentliche, früher erworbene Arbeitserfahrung im Rahmen ihrer Lehrlingsausbildung berücksichtigt sehen möchten. Ziel ist dabei zum Beispiel, ihre Berufsausbildung an ihre spezifischen Bedürfnisse anzupassen. Alle Lernenden, die an einem formalen Bildungsprogramm teilnehmen, sind berechtigt, eine auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Bildung zu genießen. Dieses Recht wurde eingeführt, als das System der Sonderschulen für Schüler mit irgendeiner Art von körperlicher, geistiger oder das Lernen betreffender Behinderung abgeschafft und durch die Strategie der inklusiven Schule ersetzt wurde.

Ausbilder, die an Projekten im Rahmen des Programms für grundlegende Kompetenzen im Arbeitsleben beteiligt sind, können von verschiedenen Instrumenten für die Bewertung und Erfassung des Kompetenzniveaus von erwachsenen Lernenden in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Computerkenntnisse Gebrauch machen. Die institutionellen Erfahrungen und Ressourcen des Trägers des Programms werden ihnen auch zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt. Ein Beispiel hierfür sind die zuvor erwähnten Kompetenzziele für grundlegende Qualifikationen für Erwachsene.

Die Formalität, die zuvor genannten Kompetenzziele mit nationalen Regelungen für die Validierung des nonformalen und informellen Lernens abzustimmen, ist kein kontroverses Thema. Diese Frage wurde auch nicht während der Evaluierung des Programms zur Sprache gebracht, das – gemessen an der Anzahl der eingegangenen Bewerbungen und der anschließenden Beteiligung von Geringqualifizierten am Lernen am Arbeitsplatz – erfolgreich war (Proba 2012).

In Anbetracht der Tatsache, dass die Validierung gering qualifizierter Lernender unterhalb der Sekundarstufe nicht der Hauptfokus der laufenden deutschen Studie ist, werden die Validierungsverfahren für norwegische Lernende mit mangelnden Basiskompetenzen in diesem Länderbericht nicht weiter berücksichtigt.

Weiterbildungsverhalten Geringqualifizierter

Mehrere Studien haben gezeigt, wie wichtig informelle Bildungswege sind – sowohl für formal Geringqualifizierte als auch für die gesamte Arbeitnehmerschaft. Dies wird durch Daten aus der breit angelegten Studie »Learning Conditions Monitor« belegt, die zeigen, dass nonformales und informelles Lernen nach Auffassung von Arbeitnehmern und Arbeitgebern die bevorzugte Weiterbildungsform auf Unternehmensebene ist. Lernende geben an, dass ein Motivationsfaktor Projektarbeiten beziehungsweise praktische Erfahrungen sind, wo aus täglicher Arbeit oder zumindest aus Tätigkeiten, die Arbeitskollegen betreffen, etwas Relevantes gezogen werden kann (Wiborg, Sandven und Skule 2011; Dæhlen und Nyen 2009).

5.5.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

5.5.4.1 Rechtliche Grundlagen

Es existieren Gesetze und Vorschriften für die Bewertung von Lernergebnissen in der Primar-, oberen Sekundar- und Hochschulbildung. Die für diesen Bericht relevanten Validierungsverfahren basieren auf folgenden Gesetzen:

- Das Gesetz von 1952 über die Berufsausbildung erlaubte es Personen, eine Handwerksprüfung auf der Grundlage von praktischer Arbeitserfahrung abzulegen, ohne eine Schulausbildung absolviert und die Lehrzeit durchlaufen zu haben, was normalerweise erforderlich wäre. Dieses Verfahren ist nun in § 3–5 des Bildungsgesetzes integriert.
- Das gesetzliche Recht auf den Abschluss der Sekundarstufe II und die kostenfreie Bewertung von Lernergebnissen (§ 4A-3 Bildungsgesetz): Im Jahr 2000 gab eine Änderung des Bildungsgesetzes Erwachsenen mit Geburtsjahr vor 1978 und ohne Abschluss der Sekundarstufe II das gesetzliche Recht auf die Ausbildung auf Sekundarstufe II. Diese Ausbildung sollte auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sein und auf der Bewertung ihres informellen und nonformalen Lernens basieren. Spätere Änderungen desselben Gesetzes gaben Erwachsenen mit dem Recht auf Weiterbildung auch das Recht auf die Dokumentierung ihrer Realkompetanse, selbst wenn keine Weiterbildung angestrebt wird. Die Validierung kann nun von allen Erwachsenen, die älter als 25 Jahre sind, in Anspruch genommen werden und in der Praxis sogar von Personen unter 25 Jahren, vorausgesetzt die Bezirksbehörden können ausreichend finanzielle Mittel hierfür aufbringen.

Die vorstehend genannte Gesetzgebung wird in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 1: Tabellarische Aufstellung der Rechtsgrundlagen für die Anerkennung von Realkompetanse auf der Ebene der Sekundarstufe II

Rechtstitel	Gegenstand	Voraussetzung	Wirkung
Bildungsgesetz, § 3–5	Erfahrungsbasierter Facharbeiterabschluss	(Normalerweise) fünf Jahre Berufserfahrung, auf deren Grundlage eine Facharbeiter-/Handwerksprüfung abgelegt werden kann	national
Bildungsgesetz, § 4A-3	Gesetzliches Recht auf die Bewertung von Lernergebnissen für den Abschluss der Sekundarstufe II. Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen, um einen Arbeitsplatz zu erhalten.	Erwachsene im Alter von 25 Jahren oder älter und in einigen Fällen auch darunter mit einem gesetzlichen Recht auf den Abschluss der Sekundarstufe II können ihre Lernergebnisse kostenfrei bewerten lassen. Die kostenfreie Bewertung gilt gemäß Beschluss der norwegischen Arbeits- und Sozialverwaltung auch für Arbeitslose.	national

Unterschiede bei der Durchführung von Bewertungsverfahren

Da das Rahmenwerk für die Validierung von Lernergebnissen gesetzlich verankert ist, besteht eine landesweite Abdeckung für jedes Bildungsniveau beziehungsweise für alle zuständigen Einrichtungen. Die Art der Durchführung variiert zwischen den Bildungseinrichtungen und unterscheidet sich am stärksten in der Hochschulbildung, da Einrichtungen auf dieser Ebene über das höchste Maß an Autonomie verfügen. Nach der Einführung eines Rechtsrahmens findet die Durchführung der Validierungsverfahren mithilfe von Richtlinien statt.

Dauerhafte bzw. Testregelungen

Die meisten Validierungsverfahren sind dauerhaft in dem Sinne, dass sie auf nationalen Rechtsvorschriften basieren, sie jedoch häufig im Rahmen von Tests, Forschungsprojekten und anderen Formen der Erprobung entstanden sind. Im Moment gibt es keine Verfahren mit Projektstatus. Insbesondere während der Umsetzung der Kompe-

tenzreform von 1999 bis 2006, in deren Rahmen die Erprobung des lebenslangen Lernens in allen gesellschaftlichen Bereichen finanziert wurde, haben es diese Erprobungen Akteuren der Gesellschaft ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen zu sammeln. Ein Beispiel hierfür ist das persönliche Kompetenzdokument (Personal Competence Document, PCD) des dritten Sektors, dessen Verbreitung jedoch begrenzt war (Hawley und Ure 2010).

Darüber hinaus haben öffentliche Behörden, die für die Unterbreitung von Vorschlägen für Validierungsrichtlinien zuständig sind, von ihren eigenen Entwicklungsprojekten Gebrauch gemacht, was dazu führte, dass die Richtlinien nun für jede Bildungsstufe eingeführt werden. Die Richtlinien ergeben sich häufig aus Entwicklungsprojekten, die in einigen Bezirken durchgeführt werden, wie zum Beispiel zwischen Bildungsbehörden auf Bezirksebene in Kooperation mit örtlichen Arbeitsagenturen.

Relevanz für die Zielgruppe

Ob der sachdienlichste Ansatz für die Validierung die Annahme von gesetzlichen Rechten innerhalb eines Rechtsrahmens ist, könnte eine ungelöste Frage sein. Eine starke Verrechtlichung von Validierungsleistungen (bzw. des Zugangs zu diesen) im Bereich der Berufsbildung und des lebenslangen Lernens könnte die Mobilisierung der im unteren Segment angesiedelten Arbeitsmarktvertreter und der Zivilgesellschaft im Allgemeinen einschränken. Dementsprechend verweilt die Initiative tendenziell in der Obhut des Sozialstaats, mit dem Ziel, die Validierungsagenda voranzutreiben. Die direkte Relevanz für die Zielgruppen wird jedoch durch die hohe Anzahl an Personen, welche die gesetzlichen Rechte auf Validierung in Anspruch nehmen, widergespiegelt. Diese Anzahl beträgt für die Berufsausbildung auf der Ebene der Sekundarstufe II knapp 40 Prozent. Zudem ist die Reichweite von Validierungsleistungen für potenzielle Nutzer größer geworden. Der Grund hierfür sind zum Teil die Validierungsrichtlinien, die von Bildungsbehörden unter dem

Ministerium ausgearbeitet wurden. Diese Richtlinien beziehen sich unter anderem auf das Personal, das für die Durchführung der Validierungsverfahren und -methoden zuständig ist. Dieses Personal hat von Schulungen und vom Informationsaustausch während der Ausarbeitung und Verbreitung der Validierungsrichtlinien profitiert. Die Relevanz der Rechtsvorschriften für Lernende scheint von einer ordnungsgemäßen Institutionalisierung der Validierungsverfahren und dem Umfang der Unterstützungsdienstleistungen abzuhängen.

5.5.4.2 Verfahren und Instrumente

Die praktischen Verfahren und Instrumente für die Anerkennung formaler und nonformaler Kompetenzen variieren zwischen den Bildungsstufen und dem zugehörigen Rechtsrahmen für die Validierung. Diese Grundlagen bilden den Rahmen für die Verfahren und Instrumente, die auf nationaler Ebene bestehen, ergänzend zu den vier Validierungsphasen, die im 2. Grundsatz der Empfehlung des Rates zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens (Rat der Europäischen Union 2012: 3) dargelegt sind:

1. Identifizierung
2. Dokumentierung
3. Bewertung
4. Zertifizierung

Die für die Tests und Erprobungen in den Bildungs- und Gesellschaftsbereichen zuständigen Einrichtungen, insbesondere Vox und die Direktion für Bildung, haben einen nützlichen Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen dem Personal organisiert, das für die Bewertung von Bewerbungen für die Validierung des nonformalen und informellen Lernens zuständig ist. Die Validierung richtet sich nach den offiziell anerkannten Lehrplänen auf allen Bildungsstufen. Die Lehrpläne werden entlang von Lernergebnissen festgelegt.

Verfahren mit Verbindlichkeit

Von den zuvor genannten Verfahren sind diejenigen Verfahren, die von den in der Gesetzgebung verankerten Rechten stammen, in dem Sinne verbindlich, dass sie Bezug auf das formale Bildungssystem nehmen und zu formalen Qualifikationen führen können.

Kostenfreie Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen für Erwachsene mit einem gesetzlichen Recht auf den Abschluss der Sekundarstufe II (§ 4A-3 Bildungsgesetz)

Die Bestimmungen für die Validierung der Kompetenzen von Erwachsenen im Hinblick auf den Zugang zur oberen Sekundarschulbildung wurden im Herbst 2013 geändert. Sie weisen nun eindeutigere Verfahren für die Bearbeitung von Bewerbungen durch die Bezirksverwaltung aus. Mit den Änderungen wird auch geregelt, wann die Kosten der Validierung von der Bezirksverwaltung, den Arbeitsagenturen oder dem Bewerber getragen werden.

Das Verfahren besteht aus zwei Instrumenten, von denen das erste das gesetzliche Recht für Erwachsene auf den Abschluss der oberen Sekundarschulbildung ist. Nach der Einführung dieses Rechts gab es keinen maßgeblichen Aufholeffekt, der einen Anstieg in der Anzahl von Bewerbungen zur Folge hatte. Die Tabelle 2 zeigt, dass die Gesamtanzahl der erwachsenen Teilnehmer der Sekundarstufe II im Alter von 25 Jahren oder älter nun leicht rückläufig zu sein scheint.

Tabelle 2: Gesamtanzahl der Bildungs- und Ausbildungsteilnehmer der Sekundarstufe II im Alter von 25 Jahren oder älter (Quelle: Education Mirror 2013, 2014 von der Norwegischen Direktion für Bildung und Ausbildung)

Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Anzahl	25.348	24.263	20.705	19.908	20.275	20.242

Das zweite Instrument des verbindlichen Verfahrens ist das Recht von Erwachsenen auf die kostenfreie Validierung von Lernergebnissen. Berücksichtigt man alle Bildungsgänge, die auf der Ebene der Sekundarstufe II angeboten werden, einschließlich der Lehrlingsausbildung, dann pendelte sich der Anteil an Erwachsenen, die ihre früher erworbenen Kenntnisse bewerten ließen, zuletzt bei circa zwölf Prozent, wie in Tabelle 3 gezeigt, ein.

Tabelle 3: Prozentanteil aller Erwachsenen in der oberen Sekundarschulbildung, die ihre früher erworbenen Kenntnisse bewerten ließen (Quelle: The Education Mirror 2012, 2013 von der Norwegischen Direktion für Bildung und Ausbildung)

Schuljahr	2009/2010	2011/12	2012/13
Prozent	14	11,5	13

Dieser Anteil ist am höchsten bei den Erwachsenen, die an Berufsbildungsgängen auf der Ebene der Sekundarstufe II teilnehmen. Dementsprechend haben knapp 40 Prozent der Personen, die Berufsbildungsprogramme absolvieren, ihre früher erworbenen Kenntnisse bewerten lassen, wie in der nachfolgenden Tabelle dargelegt:

Tabelle 4: Prozentanteil der Teilnehmer an Berufsbildungsgängen, die ihre früher erworbenen Kenntnisse bewerten ließen (Quelle: The Education Mirror 2012, 2013 von der Norwegischen Direktion für Bildung und Ausbildung)

Schuljahr	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Prozent	40	38	36

Erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation

Es existieren Verfahren innerhalb eines Rechtsrahmens für den Erwerb formaler Qualifikationen, ohne an verpflichtenden Ausbildungskursen teilnehmen zu müssen. Das norwegische Bildungs-

gesetz (§ 3–5) ermöglicht Personen, die sich um die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation bewerben, eine Prüfung abzulegen, wenn sie nachweisen können, dass sie über praktische Arbeitserfahrung verfügen. Diese muss dem 1,25-Fachen der Lehrzeit eines Lernenden, der den normalen 2+2-jährigen Bildungsweg beschreitet, entsprechen. Letzteres bedeutet die Teilnahme an zwei Jahren Schulausbildung, gefolgt von einer zweijährigen Ausbildungszeit als Lehrling. In den meisten Fällen sollte die Berufserfahrung mindestens fünf Jahre betragen. Diese Anwärter auf die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation legen dieselbe Abschlussprüfung wie Lehrlinge ab.

Genau genommen ist § 3–5 des Bildungsgesetzes kein Verfahren für die Anerkennung von Kompetenzen. Es handelt sich vielmehr um eine Methode zur Dokumentierung von Kompetenzen als um ein Validierungsverfahren. Obgleich die Dokumentierung eine der vier Validierungsphasen darstellt und angesichts der Tatsache, dass der besagte Paragraph weithin als ein norwegisches Beispiel für die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen gilt, zählen wir ihn zu den Validierungsverfahren. Betrachtet man den Zeitraum seit 1998 und berücksichtigt man die Berufsschüler aller Altersgruppen, so ist der Anteil von Anwärtern, die für eine erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation zugelassen wurden, mit einem Wert von etwa einem Drittel aller Handwerksprüfungen bislang relativ konstant geblieben (Michelsen und Høst 2002; Høst 2012).

Die Bezirksverwaltung entscheidet, ob die vom Bewerber angegebene Arbeitserfahrung relevant ist, um zu einer Facharbeiter- oder Handwerksprüfung zugelassen zu werden. Bei näherer Betrachtung der Instrumente dieses Validierungsverfahrens wird deutlich, dass die Anwärter auf die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation neben der besagten Bestätigung eine fünfstündige schriftliche Prüfung ablegen müssen, um zu zeigen, dass die erworbenen Kompetenzen des Anwärters dem Lehrplan für das gewählte Fach entsprechen. Hierbei handelt es sich um eine spezielle Prüfung, die sich von der Lehrabschlussprüfung unterscheidet.

Bei neun anerkannten Berufen wird sogar noch eine weitere Prüfung gefordert, bevor ein Anwärter zur Facharbeiterprüfung zu-

gelassen wird. Hierzu zählen Berufe, die über eine gut funktionierende Lehrlingsausbildung und die strengste Kontrolle ihres Arbeitsmarktsegments verfügen, wie zum Beispiel Aufzugmonteure, Elektriker und andere Berufe im Bereich Energie, Elektrizität und Telekommunikation.

In Norwegen gibt es keine speziellen Prüfungsausschüsse für die Bewertung der Kompetenzen von Arbeitskräften, die versuchen, einen Facharbeiterbrief oder ein Lehrlingszeugnis auf der Grundlage dieses alternativen Bildungswegs zu erwerben. Demzufolge werden ihre Kompetenzen von denselben Prüfungsausschüssen bewertet, die auch Berufsschüler auf dem traditionellen Bildungsweg von zwei Jahren Schule plus zwei Jahren Berufspraktikum prüfen. Anwärter für die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation können jedoch darum ersuchen, den praktischen Teil ihrer Facharbeiterabschlussprüfung an ihrem eigenen Arbeitsplatz zu absolvieren.

Neben dieser Möglichkeit, die Prüfung in einer den Lernenden vertrauten Umgebung abzulegen, sind die Bewertungsstandards der Prüfungsausschüsse von Bedeutung, um den Aufbau dieses alternativen Bildungswegs zur Facharbeiterqualifikation zu verstehen. In einer Studie über die Arbeitsweise von Prüfungsausschüssen für die Berufsbildung erkannten Deichman-Sørensen et al. (2011) ein geschicktes Manövrieren zwischen schriftlichen Standards in offiziellen Lehrplänen und – demgegenüber – impliziten Standards im Hinblick darauf, was ein Lehrling oder Anwärter in jedem Beruf wissen und ausüben können sollte. Überträgt man dies auf die Anwärter für die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation, bedeutet das, dass die Art und Weise, wie solche beruflichen Erwartungen von Prüfungsausschüssen vermittelt werden und in der tatsächlichen Prüfung zum Ausdruck kommen, Aufschluss darüber gibt, inwieweit Erfahrungen am Arbeitsplatz bewertet werden. Es sei ebenfalls angemerkt, dass sich Sozialpartnerorganisationen nicht dafür aussprechen, die Prüfungen (und allgemeinen Vorschriften) für die Zulassung zur erfahrungsbasierten Facharbeiterqualifikation durch äußerst liberale Verfahren für die Validierung von Lernergebnissen zu ersetzen.

Die Anzahl an erwachsenen Bildungs- und Ausbildungsteilnehmern der Sekundarstufe II im Alter von 25 Jahren oder älter, die jedes Jahr zu verschiedenen Bildungsgängen zugelassen werden, kann der Tabelle 5 entnommen werden.

Tabelle 5: Bildungs- und Ausbildungsteilnehmer der Sekundarstufe II im Alter von 25 Jahren oder älter (Quelle: The Education Mirror 2013, 2014 von der Norwegischen Direktion für Bildung und Ausbildung)

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Lehrlinge und Ausbildungsanwärter	4.766	4.864	4.610	4.247	4.026	4.054
Anwärter für die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation	5.865	6.456	6.649	6.570	7.402	6.760
Lernende in Schulen	14.717	12.943	9.446	9.091	8.847	9.428
Gesamt	25.348	24.263	20.705	19.908	20.275	20.242

Je nach gewählter Altersgruppe zeigt die Tabelle, dass die Anzahl von Anwärtern, die zur erfahrungsbasierten Facharbeiterqualifikation zugelassen wurden, höher ist als die Anzahl der Kandidaten, die eine standardmäßige Lehrlingsausbildung durchlaufen. Der Anteil von Anwärtern für die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation an der Gesamtanzahl von Teilnehmern im Alter von 25 Jahren oder älter (die meisten von ihnen haben Prüfungen auf der Ebene der unteren Sekundarstufe II bestanden) schwankte in der Vergangenheit zwischen 23 und 37 Prozent. Die in der Tabelle 5 genannten »Lernenden in Schulen« beziehen sich auf die Personen, die den Weg der Allgemeinbildung verfolgen (Statistikdatenbank für Statistiken in Norwegen, www.ssb.no/statistikkbanken).

Lernende, die den alternativen Bildungsweg zur Facharbeiterprüfung (erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation) verfolgen, sind im Schnitt zehn Jahre älter als diejenigen, die den regulären (Lehrlings-)Ausbildungsweg beschreiten. Dieses Modell trifft insbesondere auf Lehrlinge im Gesundheits- und Pflegesektor zu, deren

Durchschnittsalter bei Erhalt ihrer Qualifikationen auf der Grundlage des nonformalen und informellen Lernens 33 Jahre beträgt. Ein Beispiel zur Veranschaulichung, wie wichtig die erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation für den Gesundheits- und Pflegesektor ist, zeigen die Statistiken 2009, aus denen hervorgeht, dass 63 Prozent derjenigen, die einen Facharbeiterbrief für den Gesundheits- und Pflegebereich erworben haben, diesen alternativen Bildungsweg beschritten haben (Vox 2009).

Lehrlinge in Dienstleistungs- und Transportsektoren befinden sich nahezu im gleichen Alter (31 Jahre), wenn sie ihre Zertifikate erhalten. Diese Sektoren enthalten viele neue oder neu definierte Berufe, in denen es als wichtig erachtet wird, den vielen erfahrenen nicht zertifizierten Arbeitskräften zu einer formalen Qualifikation zu verhelfen. Auf diese Weise kann das Lehrstellensystem stärker im Dienstleistungssektor verankert werden – ein System, das in der Vergangenheit im Handwerk und in der Industrie geprägt wurde. Folglich ist das Durchschnittsalter von Lehrlingen im Elektrikerberuf, die ihre nonformalen und informellen Kompetenzen anerkennen lassen, viel niedriger (23 Jahre). Hierbei handelt es sich um einen traditionellen Beruf mit einem gut definierten dualen Ausbildungsweg. Das zweitniedrigste Durchschnittsalter beim Erwerb einer Facharbeiterqualifikation findet sich im Ausbildungsgang »Design und Handwerk« (Statistikdatenbank für Statistiken in Norwegen).

Anerkennung von im Ausland erworbener Arbeitserfahrung

Unter Bezugnahme auf die Situation in Deutschland ist es interessant festzustellen, dass Norwegen über keine Entsprechung zum deutschen Gesetz über die Bewertung und Anerkennung beruflicher Qualifikationen (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen) verfügt.

Unterhalb der Hochschulebene ist die Bewertung nonformal und informell erworbener Kompetenzen dahingehend zentralisierter,

dass Verfahren für die Bewertung von Lernergebnissen nicht von jeder Bildungseinrichtung festgelegt werden. Stattdessen dürfen nationale Einrichtungen, wie zum Beispiel die Norwegische Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV), entscheiden, dass beispielsweise Immigranten, die nicht genügend Nachweise für ihr Qualifikationsniveau vorweisen können, einen beruflichen Eignungstest absolvieren können, um ihre Lernergebnisse zu bewerten. Wenn eine örtliche Arbeitsagentur eine Bewertung also für notwendig hält, um Immigranten und anderen Arbeitssuchenden einen Arbeitsplatz zu vermitteln, wird die Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen kostenlos durchgeführt (Hawley und Ure 2010) und kann zu formalen Qualifikationen führen.

Auf der Ebene 3 der Sekundarstufe II (dem dritten Jahr der oberen Sekundarschulausbildung) gibt es kein allgemeines Schema für die Anerkennung von im Ausland erworbener beruflicher Bildung und Ausbildung. Es gibt auch kein nationales Anerkennungsschema für ausländische Arbeitserfahrung für diejenigen, die sich beispielsweise um eine erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation bewerben möchten. Auf Antrag kann die Bezirksregierung jedoch prüfen, ob die ausländische Berufsausbildung des Bewerbers als gleichwertig mit einer entsprechenden norwegischen Berufsausbildung angesehen werden kann. Es liegt also ganz im Ermessen einer Bezirksregierung, die für die Betreuung der oberen Sekundarschulbildung zuständig ist, ob den Bildungsdiensten grünes Licht gegeben wird, um die Bewerber bei der Einstufung ihrer ausländischen Berufsausbildung im Vergleich mit norwegischen Standards zu unterstützen. Darüber hinaus ist die Bezirksregierung nicht dazu verpflichtet, Anträge auf den Erwerb solcher Vergleiche zu bewerten (Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung 2014). Aus diesen Gründen sind die aktuellen Praktiken für die Anerkennung ausländischer beruflicher Bildung und Ausbildung nicht ausreichend strukturiert, um sie eindeutig als verbindliches Verfahren zu klassifizieren, auch wenn einige Praktiken in diese Richtung weisen.

Kompetenzbewertung in Unternehmen

Das Verfahren, das den nicht verbindlichen Verfahren für die Validierung von Lernergebnissen am nächsten kommt, ist die Kompetenzbewertung, die in Unternehmen gemäß ihren internen Verfahren für Personalentwicklung und -beschaffung ausgeführt wird. Zudem impliziert die Autonomie von Sozialpartnern, dass die Validierung auf dem Arbeitsmarkt weniger stark gesetzlich geregelt ist.

Als Teil des nationalen Validierungsprojekts (1999 bis 2002), das die LLL-Reform vorantrieb, entwickelten Vox und Sozialpartnerorganisationen eine Kompetenzkarte, die in Unternehmen zur Beschreibung von Lernleistungen am Arbeitsplatz genutzt werden sollte. Dieses Instrument ist noch immer auf der Website von Vox verfügbar, wird jedoch nur selten genutzt. Es dient allerdings als allgemeine Vorlage für diejenigen, die ihre eigenen Instrumente entwickeln möchten. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde eine Datenbankversion desselben Instruments für kleine und mittlere Unternehmen entwickelt und ihr Programmcode zusammen mit einem Informationspaket mit Ratschlägen für die Erfassung von Personalkompetenzen veröffentlicht. Dem folgten Beispiele mit Stellungnahmen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern zu erfolgreichen Kompetenzanalysen (Alfsen und Hernes 2011). Norwegische Sozialpartner und öffentliche Behörden initiierten die Verbreitung solcher Instrumente – einschließlich des ersten Schritts in Richtung einer möglichen Standardisierung derselben. Die eingeschränkte Nutzung dieses Instruments und des beigefügten Materials hat Fragen über den richtigen Ansatz für die Entwicklung und Verbreitung von Validierungsinstrumenten aufgeworfen, die in einem Arbeitsmarktkontext nützlich sind (vgl. Hawley und Ure 2010).

Es ist unklar, weshalb systematische Versuche einer Formalisierung der Validierungsverfahren, die auf dem Arbeitsmarkt angewendet werden, auf mäßige Begeisterung gestoßen sind und nur wenige

langfristige Auswirkungen hatten. Einen Teil der Antwort darauf könnte man in einer kürzlich veröffentlichten Studie finden, die zeigt, dass Arbeitgeber dazu neigen, die Validierung von Lernergebnissen als ein Recht zu verstehen, das vornehmlich einzelne Lernende betrifft, während Sozialpartner die Validierung als ein Verfahren wahrnehmen, das sich auf das formale Bildungssystem bezieht (DAMVAD 2013).

Ein weiterer Bericht, der sich auf dieses Thema bezieht, legt nahe, dass der Ursprung der Validierungsinstrumente und -praktiken von Unternehmen in den unternehmenseigenen Personalentwicklungsstrategien zu liegen scheint, die in breiteren Managementstrategien für die Ausstattung von Personal mit gewissen Qualifikationen und Kompetenzen verankert sind (Brandt, Thune und Ure 2011). Somit fließen im Rahmen von öffentlichen Programmen und Staatsreformen gemeinsam entwickelte Validierungsinstrumente nicht (direkt) in Personalentwicklungspraktiken in Unternehmen mit ein.

Darüber hinaus kam eine Studie über formales Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen zu dem Ergebnis, dass sich Unternehmen des Werts formaler Prüfungen und Abschlusszeugnisse sehr bewusst sind. Derartige formale Belege wurden sowohl von den befragten Managern als auch von den Arbeitnehmern gewürdigt. Beide befragten Gruppen hatten allerdings eine sehr allgemeine Meinung zu allen möglichen innerbetrieblichen Kompetenzen, ohne der formalen Bildung Exklusivität zu attestieren (Ure 2010). Dies ist vielleicht nicht überraschend in einer Gesellschaft, in der traditionell das nonformale Lernen hoch anerkannt wird und wo formale Qualifikationen und akademische Abschlusszeugnisse – im Gegensatz zu stärker hierarchisch ausgerichteten Gesellschaften – in geringem Maße als soziales Unterscheidungsmerkmal eingesetzt werden und folglich nicht maßgeblich soziale Identitäten formen (Sakslind 2006; Skarpenes 2007).

Ein weiteres Beispiel für ein nicht verbindliches Validierungsinstrument als Teil der Kompetenzbewertung in Unternehmen ist die Zertifizierung von Arbeitnehmern gemäß nationalen und inter-

nationalen Standards. Der Hintergrund ist, dass unter den norwegischen Arbeitskräften in privaten Unternehmen Arbeitnehmer in der Öl-, Energieversorgungs- und Bergbauindustrie die meisten formalen Weiterbildungen erhalten (Dæhlen und Nyen 2009b). Misst man den Grad der Beteiligung von Beschäftigten in diesen Sektoren in nicht formalen Ausbildungsprogrammen, übertrifft dieser sogar den Anteil der norwegischen Arbeitnehmer in öffentlichen Unternehmen, die an solchen Schulungen teilnehmen (ebd.: 22). Eine wahrscheinliche Erklärung dieser Statistiken dürfte sein, dass die strengen Sicherheitsmaßnahmen im Öl- und Gassektor viele Schulungen erfordern, die zu ISO-Zertifizierungen führen. Wenige dieser Zertifikate gelten jedoch als formale Ausbildung.

Das war einer der Gründe, warum die Regierung im Herbst 2013 einen Ausschuss beauftragte (Utvalg om kompetanser utenfor det formelle utdanningssystemet), um die Möglichkeit zu prüfen, nonformales Lernen in den nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) und seine Triade »Wissen – Fähigkeiten – Kompetenzen« (KSC) (Norwegian Ministry of Education and Research 2015) aufzunehmen. Sein Auftrag lautete, die Vermittlung von Kompetenzen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben werden, und nicht das Wissen, die Fähigkeiten und Kompetenzen von einzelnen Lernenden, welche die Validierung ihrer Lernergebnisse beantragen können, zu analysieren. Der Ausschussbericht gibt Aufschluss über die Arbeitsmarktbedingungen für die Anerkennung des nonformalen Lernens. Es gibt einen eindeutigen Unterschied zwischen der Zertifizierung von Arbeit im öffentlichen Sektor, welcher tendenziell das Bildungssystem zu diesem Zweck nutzt, und dem privaten Sektor, wo die Zertifizierung von Kompetenzen weniger häufig durch Bildungsanbieter strukturiert wird. Der Ausschuss konnte sich nicht auf Empfehlungen an das Ministerium einigen und übergab daher im Frühjahr 2015 einen Bericht mit zwei Meinungen. Ein Streitpunkt war die Relevanz der Einführung von vier Qualifikationsarten (höher, geringfügig, für besondere Zwecke und ergänzend) aus dem irischen nationalen Qualifikationsrahmen in Norwegen, um so das nonformale Lernen anzuer-

kennen. Eine Interessengruppe argumentierte, dass diese Veränderungen des nationalen Qualifikationsrahmens besser die auf dem Arbeitsmarkt erworbenen Qualifikationen abdecken müssten. Die andere Interessengruppe war der Meinung, dass der derzeitige nationale Qualifikationsrahmen mit kleinen Änderungen dazu geeignet sei, das nonformale Lernen auf allen acht Ebenen anzuerkennen. Diejenigen Ausschussmitglieder, die den 4-Punkte-Zusatz für Irland ablehnten, schrieben lakonisch: »Falls es politischen Willen zur Erweiterung des norwegischen Qualifikationsrahmens gibt, so sollten die Anforderungen des Arbeitsmarktes hier eine entscheidende Rolle spielen« (ebd.: 49). Nach diesen unterschiedlichen Empfehlungen muss nun das Ministerium über das weitere Vorgehen beim nationalen Qualifikationsrahmen entscheiden, wobei es berücksichtigen muss, dass die Angst vor einer zu starken Aufsplittung der Qualifikationen ein wichtiger Grund für die Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Ausschusses war. Das Problem der ganzheitlichen Facharbeiterqualifizierung in Abgrenzung zu Teilqualifikationen wird auf Seite 364 ff. weiter ausgeführt.

Die von der Norwegischen Arbeits- und Sozialverwaltung unterstützte Validierung

Dieses Validierungsverfahren enthält viele Instrumente und die meisten von ihnen führen nicht zu formalen Qualifikationen. Die Norwegische Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV) trägt jedoch auch die Kosten für die Validierung der Erfahrungen von Arbeitssuchenden, unter anderem mit dem Ziel der Teilnahme an allgemeinen Bildungsgängen und der Dokumentierung von Lernergebnissen in Lebensläufen. Die NAV ist außerdem verpflichtet, jeden Arbeitssuchenden bei der Bestimmung angepasster Qualifikationswege zu unterstützen.

Mit dem Großteil der Validierungsinstrumente werden Arbeitssuchende unterstützt, die das Recht besitzen, eine Bewertung zu durchlaufen, die ihre Eingliederung in den Arbeitsmarkt erleich-

tert. Dieses Recht beinhaltet eine Bestandsaufnahme und Sichtbarmachung von Lernergebnissen, Arbeitserfahrung und sogar Gesundheitsbedingungen, um sicherzustellen, dass eine optimale Unterstützung gewährt wird. Gegebenenfalls wird eine Arbeitsfähigkeitsbeurteilung durchgeführt, um zu sehen, ob eine zusätzliche Unterstützung, wie zum Beispiel individuelle Nachbetreuung, erforderlich ist. Der wesentliche Ansatz der NAV besteht in der Hilfestellung bei der Vorbereitung eines klar definierten Aktivitätenplans für den Antragsteller.

Neben den zuvor genannten Instrumenten zum Erhalt formaler Qualifikationen kann ein Aktivitätenplan Maßnahmen zur Selbsthilfe sowie umfassende Berufsberatung von Job- und Stellenbörsen und verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten für Arbeitssuchende, die sich um eine neue Arbeitsstelle bewerben, beinhalten.

Die Norwegische Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV) ist für Informationen und Betreuung in den Institutionen, die in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, insbesondere kommunale Arbeitsagenturen, verantwortlich; Letztere sind jedoch, was Validierungsangelegenheiten betrifft, an die Vorgaben des Bildungssektors gebunden. Die NAV mag daher für die Validierung der nonformal und informell erworbenen Kompetenzen eines Arbeitssuchenden die Kosten tragen, doch die tatsächliche Bewertung dieser Kompetenzen wird häufig von Validierungsdiensten unter der Aufsicht von Bildungsbehörden ausgeführt.

5.5.4.3 Finanzierung

Die allgemeine finanzielle Regel, wenn es um die Berufsausbildung geht, sieht so aus, dass die 19 Bezirksverwaltungen (fylkeskommuner) ein Rahmenbudget vom Staat für die Organisation der Sekundarstufe II, darunter die Lehrlingsausbildung, erhalten. Es gibt keine zweckgebundenen finanziellen Mittel für die Validierung, die in das Spektrum der vom Bildungssystem angebotenen Leistungen integriert ist. Dementsprechend werden die Kosten für die Validierung

mithilfe des Bildungsbudgets eines Bezirks gedeckt, soweit die Anwärter ein Recht auf Bildung und Validierung auf der Ebene der Sekundarstufe II genießen. Die für die Validierung bereitgestellten Mittel variieren zwischen den Bezirken, da diese über ihr eigenes Geld selbst verfügen können und zum Teil finanzielle Mittel zwischen Budgetlinien umschichten. Es liegen keine Informationen zu den Kosten in Verbindung mit der Validierung auf nationaler Ebene vor (Hawley und Ure 2010).

Die Bewerbung um eine erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation kostet 100 Euro und die beiden schriftlichen Prüfungen, die der Bewerber gegebenenfalls vor der abschließenden Facharbeiterprüfung verpflichtend bestehen muss, kosten 50 Euro beziehungsweise 100 Euro.

Kostenfreie Verfahren

Die gesetzlichen Rechte auf Validierung implizieren, dass der geregelte Anspruch auf Finanzierung auf öffentlichen Geldern basiert. Validierungsleistungen werden Lernenden, die sich für diese Rechte qualifizieren, kostenlos angeboten (Hawley und Ure 2010). Die Validierung des informellen und nonformalen Lernens in Verbindung mit der Sekundarstufe II ist für die folgenden Gruppen kostenfrei:

- Personen mit einem gesetzlichen Recht auf den Abschluss ihrer Bildung von der Grundschule bis zur Bildung und Ausbildung der Sekundarstufe II (die Kosten werden normalerweise von den Bezirksverwaltungen getragen)
- Personen, die aufgrund einer Behinderung arbeitsunfähig sind (die Kosten werden von der Arbeits- und Sozialverwaltung getragen)
- Personen, die bei der Arbeits- und Sozialverwaltung eine »Arbeitslosenvereinbarung« unterzeichnet haben, können unter gewissen Umständen ihre früher erworbenen Kenntnisse kostenlos bewerten lassen – eine Voraussetzung besteht darin, dass das Arbeitsamt die Bewertung für notwendig erachtet, um die Arbeitskraft (wieder) in den Arbeitsmarkt zu integrieren

Kommerzielle Verfahren

Private Anbieter von Personalentwicklungsleistungen bieten selten Dienstleistungen für die Bewertung oder Validierung von Lernergebnissen an und es gibt keinen Hinweis darauf, dass die Validierung häufig in anderen Dienstleistungen, die sie bereitstellen, integriert ist. Die Tatsache, dass es öffentliche Dienste für Berufsberatung gibt, könnte den privaten Markt für die individuelle Karriereplanung reduzieren und somit wahrscheinlich auch die Entwicklung von privaten Validierungsdiensten einschränken. Validierungsleistungen, die in die Personalbeschaffungsverfahren von Unternehmen und in ihre Praktiken für die Personalentwicklung integriert sind, werden privat finanziert.

Staatliche versus private Finanzierung der Verfahren

Die vielen satzungsmäßigen Rechte auf kostenlose Validierungsleistungen, die von öffentlichen Verwaltungen bezahlt werden, machen die private Finanzierung zu einem seltenen Phänomen. Für Einzelne, denen kostenlose Validierungsleistungen nicht zuerkannt werden, kann der Preis für eine Validierung zwischen 120 und 300 Euro für ein akademisches Fach und knapp 300 Euro für ein berufliches Fach betragen, während sich der Preis für einen beruflichen Eignungstest auf bis zu 1.800 Euro belaufen kann. Die erhobenen Gebühren werden auf Bezirksebene auf der Grundlage der Kosten festgelegt, die bei der Validierungsbereitstellung entstehen, das heißt im Rahmen eines Validierungsprozesses von durchschnittlicher Dauer für eine spezifische Qualifikation (Hawley und Ure 2010).

Anfallende Kosten

Es liegen keine Schätzungen für derartige Kosten vor – mit der einzigen Ausnahme, dass die Kosten für die Zulassung eines Universitätsstudenten auf der Grundlage von validierten früher erworbenen

Kenntnissen höher sein sollen als für Studenten mit formalen Qualifikationen. Der Grund hierfür ist, dass die Bewertung von Lernergebnissen mehr Ressourcen als für Bewerber mit standardmäßigen Unterlagen und Abschlusszeugnissen erfordert. Hochschulvertreter, die auch die berufliche Bildung repräsentieren, schätzten, dass die Verwaltungskosten zwei- bis zehnmal so hoch sind wie die Kosten für Studenten mit formalen Qualifikationen (OECD 2008).

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Angesichts dessen, dass viele Zielgruppen satzungsmäßige Rechte auf die Validierung ihrer früher erworbenen Kenntnisse genießen, und in Anbetracht der Tatsache, dass diese Validierung häufig kostenlos ausgeführt wird, mangelt es offensichtlich nicht an der entsprechenden Finanzierung der (seltenen) Validierungsausgaben von Lernenden.

Der Engpass scheint vielmehr im nächsten Schritt nach Abschluss des Validierungsprozesses zu liegen, nämlich im Zugang zur Berufsausbildung, die zu einer Facharbeiterqualifikation führt. Da es einigen Bezirken an finanziellen Mitteln mangelt oder diese der Einschreibung von erwachsenen Lernenden, die an einem Bildungsprogramm der Sekundarstufe II teilnehmen möchten, keine Priorität einräumen, werden Erwachsene zuweilen mit Wartelisten in Bezug auf die Ausübung ihres Rechts auf den Abschluss ihrer Bildung auf diesem Niveau konfrontiert (Hawley und Ure 2010).

5.5.4.4 Institutionalisierung

Die Hauptinteressenvertreter sind im Allgemeinen die Sozialpartner sowie öffentliche Bildungsanbieter und Arbeitsmarktdienste. Auf Unternehmensebene sind diejenigen, die für die Personalbeschaffung, -schulung und -entwicklung zuständig sind, nur sehr lose mit dem institutionalisierten Rahmen für die Validierung von Lernergebnissen verknüpft.

In diesem Unterabschnitt werden zunächst die Strukturen, die von öffentlichen Behörden, insbesondere Bildungsanbietern und Arbeitsmarktdiensten, aufgebaut wurden, näher betrachtet. Anschließend wird die Institutionalisierung der Beteiligung von Interessenvertretern in Form von Sozialpartnervereinbarungen über Arbeitsmarktregelungen sowie ähnlichen Vereinbarungen über die Lohnbedingungen thematisiert. Die Folgen für die Institutionalisierung, die sich aus einem klaren sektoralen Qualitätssicherungsansatz für norwegische Validierungspraktiken ergeben, werden separat in einem Abschnitt über die Perspektiven der Validierung am Ende dieses Länderberichts erörtert.

Hauptstrukturen und Etablierung kompetenter Validierungsbehörden

Zwei institutionelle Einrichtungen unter dem Ministerium für Bildung und Forschung sind in großem Umfang an der Umsetzung nationaler Validierungsverfahren beteiligt. Der Direktion wurden einige Verantwortungsbereiche vom Ministerium zur Auslegung der nationalen Gesetzgebung übertragen, während Vox eher als ein Beratungsgremium für die Validierungsfachkräfte im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie für das Ministerium dient.

Die Direktion für Bildung und Ausbildung trägt die Verantwortung für die Verwaltung der Primar- und Sekundarschulbildung auf nationaler und regionaler Ebene. Diese Verantwortung umfasst auch die Ausbildung für Erwachsene auf diesen Bildungsstufen. Innerhalb dieses Verantwortungsbereichs ist die Direktion für die Dokumentierung und Validierung des nonformalen und informellen Lernens zuständig. Zu diesem Zweck hat die Direktion unter anderem regelmäßigen Kontakt mit den Bildungsbehörden der Bezirke und den Bezirksregierungen. Letztere repräsentieren den Staat in den Bezirken und überwachen unter anderem die Bereitstellung der oberen Sekundarschulbildung.

Vox ist das Norwegische Institut für Lebenslanges Lernen, das einen Überblick über nationale Validierungssysteme nonformalen und informellen Lernens für alle Bildungsstufen bereitstellt. Dazu gehören auch die Bildungsstufen, die nicht von der Direktion für Bildung

und Ausbildung abgedeckt werden, wie zum Beispiel die tertiäre Berufs- und Hochschulbildung. Die Kontakte von Vox mit Interessenvertretern werden in der Regel durch die Bildung von Referenzgruppen zur Unterstützung konkreter Validierungsprojekte geregelt, zum Beispiel die Entwicklung von Richtlinien für Validierungsleistungen, die von Hochschulen durchgeführt werden. Das Institut stützt sich jedoch nicht auf ständige Referenzgruppen.

Die Bezirksverwaltungen in Norwegen haben Assessment-Center (Bewertungszentren) für die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen der Sekundarstufe II eingerichtet. Zudem gibt es 15 Berufsberatungszentren auf Bezirksebene. Neben der traditionellen Berufsberatung haben die Beratungszentren die Aufgabe, Lernende über ihre Möglichkeiten der Validierung von Lernergebnissen zu informieren. Sowohl die Assessment-Center als auch die Berufsberatungszentren sind Bestandteil des institutionellen Validierungsrahmens, zu dem eine Einrichtung, nämlich die Norwegische Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV), hinzugefügt werden sollte. Dieser Dienst unterstützt Arbeitssuchende, wenn sie sich um einen Arbeitsplatz bewerben, indem er zum Beispiel über die Dokumentierung von Lernergebnissen in Lebensläufen berät und angepasste Qualifikationswege für jeden Arbeitssuchenden bestimmt. Während dieses Prozesses kann die NAV entscheiden, dass ein Arbeitssuchender nicht für die Bewertung von Lernergebnissen zahlen muss.

Lohnabkommen und Kooperation mit Sozialpartnern

Die Reform »Lebenslanges Lernen« (Kompetansereformen) von 1999 bis 2006 verhalf Norwegen zu einem fortschrittlichen Rahmen individueller Rechte, einschließlich der die Validierung von Lernergebnissen betreffenden Rechte. Dieser Prozess führte das Konzept »Lebenslanges Lernen« und die norwegischen Validierungssysteme auf einen vom Staat garantierten justiziellen Pfad (Ure 2007). Obgleich die Verrechtlichung von Politik in Norwegen und anderenorts stark diskutiert wird (Østerud, Engelstad und Selle 2003), wurde dieses Thema im konkreten Bereich der Bildungspolitik bisher kaum erörtert.

Eine negative Folge der Verrechtlichung könnte sein, dass die Beteiligung von Interessenvertretern, insbesondere Sozialpartnern, in bestehenden und sich entwickelnden Validierungssystemen gering bleibt, wie es beispielsweise beim lebenslangen Lernen im Allgemeinen zu beobachten ist (Hagen und Skule 2007; Teige 2007; Ure 2007). Infolgedessen waren die unteren Ebenen der Sozialpartnern nur während eines kurzen Zeitraums des Validierungsprojekts von 1999 bis 2002 und der allgemeinen Reform »Lebenslanges Lernen« tätig (Bowman 2005; Payne 2005; Ure 2007). Zu einem späteren Zeitpunkt bestätigen Studien über die Validierung von Lernergebnissen in Sektoren, wie etwa dem kommunalen Arbeitsmarkt, ein geringes Interesse daran, das Thema »Validierung« oben auf die Tagesordnung des sozialen Dialogs zu setzen (Tobiassen, Døving und Olsen 2008). Eine Ausnahme ist die Art und Weise, wie die Erfassung des Kompetenzprofils von Arbeitnehmern als ein Entscheidungskriterium für die Frage genutzt wird, welche Personen vor dem Personalabbau in Zeiten der Rezession geschützt werden sollen (Teige 2007). Während Gewerkschaften und Managementvertreter häufig über diese Entscheidungen verhandeln, wird die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen implizit im sozialen Dialog thematisiert und verschiedene Validierungsinstrumente beginnen, ihre Anwendbarkeit zu zeigen.

Neben der zu Beginn dieses Kapitels beschriebenen legislativen Institutionalisierung veranschaulicht der Einbezug von Validierungssystemen in Rahmenvereinbarungen zwischen den Sozialpartnern die Art und Weise, wie die Validierung von Lernergebnissen in institutionelle Strukturen eingebettet wird. Demgemäß wurden Anfang der frühen 1990er-Jahre Paragraphen über die Entwicklung von Kompetenzen zu Rahmenvereinbarungen in allen Wirtschaftssektoren hinzugefügt. In diesen Paragraphen wird unter anderem die jährliche Bestandsaufnahme von Kompetenzprofilen beschrieben und festgelegt, dass Arbeitgeber verpflichtet sind, bei unternehmensinternem Bedarf für die Weiterbildung zu bezahlen. Im Jahr 2006 wurde zu den Vereinbarungen eine neue Klausel hinzugefügt, in der von Arbeitgebern ein System für die Dokumentierung der Erfahrungen von Arbeitnehmern einschließlich Kursen

und praktischer Erfahrung im Zusammenhang mit dem Arbeitsverhältnis verlangt wird.

Als die Rahmenvereinbarung zwischen dem Norwegischen Unternehmer- und Industrieverband (NHO) und dem Norwegischen Gewerkschaftsbund (LO) für den Zeitraum 2009 bis 2013 erneuert wurde, fügte man eine Klausel hinzu, die besagt: »Es ist wichtig, dass das Unternehmen über ein System für die Dokumentierung von Erfahrung, Kursen und praktischer Erfahrung von Personen im Zusammenhang mit dem Arbeitsverhältnis verfügt.«

Es gibt keine Gutachten darüber, wie diese neuen Paragraphen umgesetzt werden, insbesondere die neueste Klausel über die Dokumentierung von Erfahrungen betreffend. Ein Beispiel zeigt jedoch eine gewisse Wirkung von Validierungsparagraphen in Sozialpartnervereinbarungen über Lohnverhandlungen. Der Hintergrund war, dass die Norwegische Vereinigung der lokalen und regionalen Gebietskörperschaften (Kommunenes Sentralforbund), der Arbeitgeber- und Interessenverband für öffentliche Unternehmen, eine nationale Vereinbarung mit der Norwegischen Gewerkschaft für Kommunale und Allgemeine Angestellte getroffen hat. Daraufhin wurde 2009 in der Stadt Halden im Osten Norwegens ein elektronisches Instrument für die Erfassung der Lern- und Arbeitsleistungen eingeführt und zwei Jahre später überarbeitet. Für kommunale Angestellte in Halden wird ein Nachweis über die Teilnahme an einem einjährigen formalen Vollzeitlernprogramm mit einer Lohnerhöhung von 2.720 Euro bedacht, während für nonformales Lernen 680 Euro zum jährlichen Gehalt hinzugefügt werden (Hawley und Ure 2010).

Vox, das Norwegische Institut für Lebenslanges Lernen, betreut derzeit mehrere öffentlich finanzierte Projekte, um Sozialpartnervertreter am Arbeitsplatz für die Kompetenzentwicklung zu sensibilisieren. Die Projekte versuchen, insbesondere die gewerkschaftlichen Bildungsvertreter (URL) zu unterstützen, die in ihrer Funktion den ULR im Vereinigten Königreich ähneln. Konkret bedeutet dies, dass regionale Ausbildungskurse für Gewerkschaftsvertreter veranstaltet werden, damit sie zu Bildungsvermittlern werden (Vox 2014a). Zu den »Lernzielen« eines norwegischen ULR zählen (Landsorganisasjonen i Norge 2010):

- die Erklärung der pädagogischen Lernprinzipien, die Bewertung von Realkompetanse und die Kompetenzentwicklung
- die Beratung eines Angestellten während des gesamten Prozesses der Validierung von Realkompetanse

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Validierung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen findet am Schnittpunkt zwischen Einrichtungen, die zum Arbeitsmarkt gehören, und dem Bildungs- und Ausbildungssystem statt. Eine weitere Institutionalisierung der Validierung, um die norwegischen Verfahren und Praktiken zu verbessern, von denen Lernende profitieren, muss daher sowohl in öffentlichen Strukturen als auch in den Strukturen, die von Sozialpartnern aufgebaut werden, stattfinden. Die Validierung findet zum Teil auch in norwegischen industriellen Beziehungen Berücksichtigung – sowohl in Vereinbarungen, die Lohnverhandlungen regulieren, als auch in Vereinbarungen für Mitentscheidungen auf Unternehmensebene. Norwegen befindet sich diesbezüglich jedoch in einem frühen Stadium und es gibt bisher wenige Anzeichen, dass die Institutionalisierung der Validierung im sozialen Dialog die Personalentwicklungspraktiken in Unternehmen grundlegend verändert.

Die Teilung der Verantwortlichkeiten für die Validierung zwischen öffentlichen Stellen beziehungsweise Einrichtungen ist recht klar. Die klassischen Spannungen zwischen Bildungsministerien und dem Arbeitsmarkt sind, was das Thema »Validierung« betrifft, in Norwegen nicht akut. Demzufolge scheint die Institutionalisierung der Validierung eine positive Wirkung auf öffentliche Validierungsdienste unter der Zuständigkeit der Ministerien zu haben. Die Art und Weise, wie Verfahren und Praktiken für die Validierung von Lernergebnissen in organisierten Interessengruppen und staatlichen Strukturen miteinander verknüpft sind, deutet darauf hin, dass es keinen einheitlichen Lösungsansatz für die Validierung gibt. Berücksichtigt man den korporativen Charakter des norwegischen Arbeitsmarktes und seiner

Ausbildungseinrichtungen, scheint die gleichzeitige Existenz vieler Ansätze für die Validierung unvermeidlich und nicht hinderlich für den Zugang individueller Lernender zu Validierungsdiensten zu sein.

5.5.4.5 Supportstrukturen

Eine nähere Betrachtung der Validierungs- und Berufsberatungszentren gibt Aufschluss über die Supportstrukturen. Diese Zentren wurden zur Unterstützung von Lernenden eingerichtet, die eine Bewertung ihrer Lernergebnisse nachfragen. Mit einer weiteren Betrachtung der für diese Zentren zuständigen öffentlichen Einrichtungen wird gleichzeitig die Frage thematisiert, wie Validierungsdienste mithilfe von Personalschulungen weiter professionalisiert werden können. Zum Schluss werden einige Statistiken über die Sensibilisierung für Validierungsverfahren unter norwegischen Managern vorgestellt.

Die Unterstützungsstrukturen werden von öffentlichen Einrichtungen, die an Validierungsverfahren beteiligt sind, aufrechterhalten. Hierzu zählen insbesondere Vox und die Direktion für Bildung und Ausbildung. Letztere arbeitet eng mit den Bezirksverwaltungen in Norwegen zusammen, die Assessment-Center für die Validierung von Lernergebnissen der Sekundarstufe II einschließlich der Lehrlingsausbildung eingerichtet haben. Die Norwegische Arbeits- und Sozialverwaltung (Ny arbeids- og velferdsforvaltning, NAV) erhält die Unterstützungsstrukturen ebenfalls aufrecht, zum Beispiel indem sie mit Bezirksverwaltungen zusammenarbeitet, um Berufsberatungszentren einzurichten, die zur Information von Lernenden über Validierungsdienste beitragen.

Zentren für die Bewertung von Lernergebnissen und Berufsberatung

Ein einziges Assessment-Center für die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen der Sekundarstufe II kann mehrere Stadtbezirke

abdecken und befindet sich häufig in oberen Sekundarschulen oder bei öffentlichen Bildungsanbietern für Erwachsene. Die Assessment-Center stellen Informationen, Beratung und Hilfe beim Prozess der Validierung von Lernergebnissen eines Lernenden bereit. Dies findet häufig in Gesprächen mit Einzelpersonen statt, obgleich zu Beginn des Prozesses auch Gruppensitzungen stattfinden können.

Um einen Lernenden bei der Wahl des richtigen Lehrplans zu unterstützen, auf dessen Basis er die Validierung ersucht, werden zu Beginn eines Validierungsprozesses Informationen zu Bildungswegen bereitgestellt. Abhängig von den verfügbaren Ressourcen im Assessment-Center kann auch während des Validierungsprozesses eine Beratung angeboten werden, wie zum Beispiel zur Dokumentierung von Kompetenzen oder zur Sammlung von Referenzen früherer Arbeitsstellen. Die Beratung wird im Allgemeinen am Ende des Prozesses angeboten, um dem Anwärter so die Feststellung von weiterem Bildungs- und Ausbildungsbedarf zu ermöglichen. Um Kosten zu reduzieren, können die Zentren die Beratung per Telefon oder Internet anbieten (Hawley und Ure 2010).

Die regionalen Bildungsbehörden sind für die Qualitätssicherung der Bewertungsverfahren einschließlich der Schulung von Gutachtern zuständig. Kurse und Seminare für diese Gutachter werden jährlich veranstaltet und unerfahrene Gutachter erhalten zudem Unterstützung durch Mentoren. Im Anschluss an diese Schulung werden die Gutachter auf einer Liste im regionalen Assessment-Center registriert (Christensen 2013). Einige Bezirke haben bereits professionelle Entwicklungskurse für Gutachter in Zusammenarbeit mit lokalen Hochschuleinrichtungen organisiert (Vox 2011).

Die Norwegische Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV) und die Bildungsbehörden der Bezirke haben Vereinbarungen getroffen, um eine gezielte Zusammenarbeit auf Bezirksebene (Planung) und eine praktische Zusammenarbeit auf lokaler Ebene sicherzustellen. Diese Zusammenarbeit hat unter anderem zur Bildung von Partnerschaften für die Berufsberatung in 18 Bezirken geführt, die in den Berufsberatungszentren verkörpert sind, deren Aufgabe es zum Beispiel ist, Lernende zu beraten, die ihre früher erworbenen Kenntnisse bewer-

ten lassen möchten. Im Rahmen dieser Vereinbarungen kann das Personal gering qualifizierte Lernende, Arbeitskräfte oder Arbeitslose, die ihre Ausbildung abschließen und ihre Berufsaussichten verbessern möchten, besser unterstützen.

Verbreitung von Informationen über Validierungsverfahren

Die integrierten Dienste der Norwegischen Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV) und der Bildungsbehörden, insbesondere der Sekundarstufe II, scheinen vorwiegend auf Einzelpersonen ausgerichtet zu sein. Wenn die Validierung von grundlegenden Lernleistungen als gemeinsames Instrument gedacht ist, fallen einem die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Studie über norwegische Unternehmen auf (DAMVAD 2013). Von den Managern, die diese Umfrage beantworteten, hatten 75 Prozent keine Kenntnis von Validierungssystemen. Lediglich 17 Prozent gaben an, diese zu kennen. Von den Letzteren gab die Hälfte an, dass ihre Arbeitnehmer nur begrenzt oder überhaupt nicht von Validierungssystemen Gebrauch machten. Mehr öffentliche als private Unternehmen wussten von den Möglichkeiten der Validierung. Dies bestätigen die in den letzten Jahren im »Learning Conditions Monitor« veröffentlichten Statistiken, die zeigen, dass im öffentlichen Dienst beschäftigte Arbeitnehmer mehr Weiterbildungsangebote erhalten als die meisten Arbeitskräfte im privaten Sektor und dass die Weiterbildungsmaßnahmen von öffentlich beschäftigten Arbeitskräften häufiger von Anbietern der formalen Bildung bereitgestellt werden (vgl. Dæhlen und Nyen 2009a; Wiborg, Sandven und Skule 2011).

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Unterstützungsstrukturen haben Informations- und Beratungsdienste entwickelt, um Personen, die an einer Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen interessiert sind, erreichen zu können – mit dem Ziel einer Wiedereingliederung auf dem Arbeitsmarkt, der Rück-

kehr zu Bildung und Ausbildung oder eines Arbeitsplatzwechsels. Die Unterstützung von Lernenden wird gegebenenfalls durch die Verknüpfung der Validierungsdienste mit der Berufsberatung gestärkt. Die kombinierten Unterstützungsstrukturen haben jedoch noch nicht lange genug funktioniert, als dass man umfassend einschätzen könnte, wie nützlich sie in der Praxis für die Lernenden sind.

5.5.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

In Norwegen wurde das Thema der Validierung nonformalen und informellen Lernens in der allgemeinen Bildungs- und Ausbildungspolitik bisher nicht systematisch erörtert. Der Grund hierfür könnte in den tiefen historischen Wurzeln der Anerkennung (bzw. Wertschätzung) des nonformalen und informellen Lernens liegen. Dieser Konsens kann möglicherweise klare Bildungsstandpunkte behindern, die über die allgemeine positive Einstellung zu Validierungspraktiken hinausgehen. Es wurden jedoch einige Debatten geführt, in denen auf den Standpunkt einiger Interessenvertreter hingewiesen wurde, insbesondere in Bezug auf die allgemeine Meinung zur Lehrlingsausbildung und die Frage, inwieweit die Validierungspraktiken durch die Umgestaltung der Berufsbildung betroffen sind. Die im Folgenden dargelegte Debatte bezieht sich auf Versuche, die Berufsausbildung in kleinere Module zu unterteilen, um damit Teilqualifikationen, die zu einer Facharbeiterqualifikation führen, auf einem niedrigeren Niveau als der Lehrlingsausbildung anbieten zu können.

Das Praxisbescheinigungsmodell – Teilqualifikationen als Zwischenstufe oder das Ende eines Bildungswegs?

Ähnlich den Ergebnissen des Länderberichts über Deutschland sind einige norwegische Interessenvertreter zögerlich darin, die Ausbildung in kleinere Module aufzuteilen (siehe Teilqualifikationen).

Ein Beispiel ist der Disput über das Praxisbescheinigungsmodell (Praksisbrevordningen). Hierbei handelt es sich um ein zweijähriges Ausbildungsprogramm, das es Anwärtern ermöglicht, vier Tage pro Woche in einem Unternehmen zu arbeiten, während sie am fünften Tag in der Schule allgemeine Fächer lernen. Nach dem Erwerb einer solchen Praxisbescheinigung können sich diese Personen um eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz bewerben.

Bereits von Anfang an gab es jedoch einige Unklarheiten in Bezug auf die Ziele dieser Erprobung und die Interessenvertreter hatten unterschiedliche Meinungen zu dieser Bescheinigung von Teilqualifikationen (Høst 2011). Durch die Umsetzung dieses Modells änderte sich sein eigentliches Ziel zum Teil und die ausgegebenen Bescheinigungen wurden mit der Zeit vielmehr als ein Schritt in Richtung eines vollständigen Facharbeiter- oder Gesellenbriefs anstatt eines Ziels in sich selbst angesehen, wie es ursprünglich gedacht war. Diese Unklarheiten wurden als Ausgangspunkt für die Evaluierung dieses Modells formuliert (vgl. ebd.). Die Analysen konzentrierten sich auf die Frage, wie das Praxisbescheinigungsmodell eingestuft werden sollte:

- als eine klare Alternative zum Facharbeiter- und Gesellenbrief, aber auf niedrigerem Niveau
- als ein alternativer Bildungsweg zum Facharbeiter- und Gesellenbrief
- als ein neues Modell zur Lösung der Ausbildungsabbrecherproblematik mit dem Versuch, eine enge Verbindung mit den Arbeitsfeldern herzustellen

Das Praxisbescheinigungsmodell begann als ein Forschungsprojekt in drei Bezirken, von denen zwei über eine entwickelte Unternehmenskultur verfügen, die von Berufsfeldern gestützt wird, die traditionell viele Lehrlinge einstellen. In diesen Bezirken tendierten die etablierten dualen Ausbildungsstrukturen des Arbeitsmarktes dazu, das Praxisbescheinigungsmodell neu zu definieren, um ein Schritt in Richtung eines Bildungswegs zu werden, der zu einer Facharbeiterqualifikation führt (Høst 2011).

Ein weiterer Wissenschaftler analysierte die Umsetzung des Modells in Akershus, dem dritten an diesem Versuch beteiligten Bezirk (Markussen 2014). Dieser Bezirk hielt das ursprüngliche Konzept eines leichteren Bildungswegs aufrecht und behauptete, dass viele Lernende, die an dieser Erprobung teilnehmen, geringe Erfolgschancen hätten, wenn sie verpflichtet wären, den normalen Weg der Lehrlingsausbildung zu verfolgen (zwei Jahre Schule und zwei Jahre Berufspraktikum). Die Pilotprojekte in diesem Bezirk konzentrierten sich daher darauf, die Anwärter nach zwei Jahren zur Praxisbescheinigung zu verhelfen.

Die größte Lehrergewerkschaft (Union of Education Norway) und der Norwegische Gewerkschaftsbund (LO) betonten, dass das Pilotprojekt ein spezielles Angebot für Personen mit besonderen Bedürfnissen, jedoch kein Modell für große Kohorten junger Menschen sein sollte. In einem kritischen Artikel, der in der größten Zeitung Norwegens, *Aftenposten*, am 28. Oktober 2010 veröffentlicht wurde, warnten die beiden Gewerkschaften vor dem Angebot eines dauerhaften, leichten Bildungswegs mit niedrigeren Zielsetzungen für den Erwerb eines Lehrlingszeugnisses. Innerhalb des Norwegischen Gewerkschaftsbunds war der Widerstand gegen eine einfache Version des Lehrlingszeugnisses am stärksten bei Berufen, die ihr Arbeitsmarktsegment dominieren, wie zum Beispiel Elektriker und Aufzugmonteure. Es sei darauf hingewiesen, dass die Ausbildung für Qualifikationen in diesen Berufen einen soliden Anteil an Theorie enthält, der teilweise erklärt, weshalb sich das Praxisbescheinigungsmodell in derartigen Berufen nicht durchgesetzt hat.

Als den Gewerkschaften zugesichert wurde, dass das Pilotprojekt einer zweijährigen Berufsausbildung nicht als eine Alternative zu einem normalen 2+2-jährigen Facharbeiterbrief durchgeführt würde, beruhigte sich die Diskussion und das neue Modell scheint nun als ein erster Schritt in Richtung einer Facharbeiterabschlussprüfung akzeptiert worden zu sein (Høst 2011). Der norwegische Staatssekretär für Bildung, Mark Rackles, gab im Sommer 2014 bekannt, dass das Pilotmodell ab Herbst 2016 wahrscheinlich dauerhaft werden wird (Interview in der Tageszeitung *Klassekampen* vom 27. August 2014). Falls die Sozialpartner, darunter die Gewerkschaften der traditionells-

ten Berufe mit den meisten Erfahrungen in der Lehrlingsausbildung, sich am Ende auf die detaillierten Instrumente eines dauerhaften Modells für Teilqualifikationen einigen, könnte das Validierungsverfahren als verbindlich bezeichnet werden.

Die Debatte zeigt unterschiedliche Ansichten über den Status von Berufsqualifikationen als einen integralen Kompetenzrahmen. Indirekt gibt diese Debatte auch Aufschluss über die Wertschätzung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen. Es gab Bedenken, dass die Bescheinigungen von Teilqualifikationen die Bemühungen um eine Aufwertung des Status der Berufsbildung auf den Stand der allgemeinen Bildung schwächen könnten. Dieser Argumentation zufolge sollten die Berufsbildungswege nicht als ein einfacher Weg zu einer Abschlussprüfung angesehen werden, wenn Studienprogramme auf der Ebene der Sekundarstufe II gewählt werden. Zudem ist die Berufstheorie ein Bestandteil von Berufsbildungsgängen und erfordert, wie am Beispiel des Bereichs der computerunterstützten Fertigung gezeigt, ein beachtliches Niveau an Abstraktion (Berner 2009; Skjærvik 2014).

Es sei darauf hingewiesen, dass die theoretischen Fächer in norwegischen Berufsbildungsprogrammen möglicherweise überarbeitet werden, um die hohe Anzahl an Ausbildungsabbrüchen in Berufsbildungsgängen der Sekundarstufe II zu reduzieren. Dies wird zum Beispiel dazu führen, dass *berufliches* Vokabular in Englisch und *praktische* Mathematik in Verbindung mit dem Arbeitsplatz gelehrt werden (vgl. NOU 2014: 7).

5.5.6 Zusammenfassung und Perspektiven

Zusammenfassung: Anerkennungsstatus des informellen Lernens

Der Rahmen der satzungsmäßigen Rechte für Einzelpersonen auf die in den meisten Fällen kostenfreie Bewertung ihres nonformalen und informellen Lernens reflektiert die Strategie, individuelle Rechte in der Gesetzgebung zu sichern, um sie dauerhaft zu ma-

chen. Derartige Prozesse der Verrechtlichung wurden bislang häufig von allen Sozialpartnern unterstützt und damit die Theorien über ein norwegisches Sozialmodell gefördert. Ein möglicher Nachteil der Einbettung von Validierungsverfahren in individuelle vom Staat garantierte Rechte besteht darin, dass die Mobilisierung von Interessenvertretern, wie etwa Sozialpartnern und Nichtregierungsorganisationen, reduziert wird und dem öffentlichen Willen des Sozialstaats zu viel Vertrauen geschenkt wird. Dies könnte zum Teil erklären, weshalb Validierungsverfahren und Weiterbildung bisher über einen langen Zeitraum hinweg nicht die Aufmerksamkeit der breiten Masse an Gewerkschaftsmitgliedern auf sich gezogen haben.

Die in den gesetzlichen Rechten verankerten Validierungsverfahren, die sich auf das formale Bildungssystem beziehen, können als verbindlich bezeichnet werden. Die Validierung findet zum Teil in norwegischen industriellen Beziehungen Berücksichtigung – sowohl in Lohnverhandlungen regulierenden Vereinbarungen als auch in Vereinbarungen für Mitentscheidungen in Unternehmen. Norwegen befindet sich diesbezüglich jedoch in einem frühen Stadium und es gibt bislang wenige Anzeichen, dass die Institutionalisierung der Validierung im sozialen Dialog die Personalentwicklungspraktiken in Unternehmen grundlegend verändert.

Statistiken über die Anzahl von Lernenden, die von Validierungsverfahren Gebrauch machen, deuten im Laufe der Zeit auf eine ziemlich konstante und hohe Anzahl hin. Während der letzten Jahre haben knapp 40 Prozent der Personen, die an Berufsbildungsgängen der Sekundarstufe II teilnehmen, ihre früher erworbenen Kenntnisse bewerten lassen.

Validierungsleitlinien, die von Einrichtungen unter der Ägide des Bildungsministeriums ausgearbeitet wurden, haben Validierungsfachkräfte mit besseren Instrumenten ausgestattet. Das für die Durchführung der Validierungsverfahren und -methoden zuständige Personal hat außerdem von Schulungen und einem Informationsaustausch profitiert, die während der Ausarbeitung und Verbreitung dieser Leitlinien veranstaltet wurden. Die vielen Validierungsansätze, die neben-

einander existieren, scheinen den Zugang von Einzelpersonen zu Validierungsdiensten nicht zu behindern.

Die Finanzierung des Zugangs von Lernenden zu Validierungsverfahren ist mit den gesetzlichen Rechten verknüpft, sodass Einzelpersonen nur selten für die Validierung bezahlen müssen. Der Engpass scheint vielmehr beim Zugang von Erwachsenen zur Berufsausbildung zu liegen, die zu einem Facharbeiterbrief führt, da es dort Wartelisten in Bezug auf die Ausübung ihres Rechts auf den Abschluss ihrer Bildung auf diesem Niveau geben kann.

Die meisten Unterstützungsstrukturen sind öffentlich und es sind Informations- und Beratungsdienste vorhanden, die sich an Personen mit Interesse an einer Bewertung ihrer früher erworbenen Kenntnisse richten. In den meisten Fällen zielen diese Dienste darauf ab, Personen wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren, sie bei der Rückkehr zur Bildung und Ausbildung oder bei einem Arbeitsplatzwechsel zu unterstützen. Lernende können unter Umständen von der Verknüpfung der Validierungsdienste mit der Berufsberatung profitieren. Die Unterstützungsstrukturen sind jedoch noch nicht lange genug etabliert, als dass umfassend eingeschätzt werden könnte, wie nützlich sie in der Praxis für die Lernenden sind.

Perspektiven: Ein einzelnes nationales Validierungssystem oder mehrere sektorale Ansätze?

Die Perspektiven der norwegischen Validierungssysteme können gewissermaßen in dieser Frage zusammengefasst werden. Eine präzisere Frage wäre, wie die aktuellen sektorspezifischen Mechanismen für die Qualitätssicherung von Validierungssystemen auf den Druck für eine stärker integrierte Qualitätskontrolle reagieren werden. Die Dringlichkeit der Formulierung dieser Fragen stammt zum Teil aus der Empfehlung des Rates aus dem Jahr 2012 zur Validierung nonformalen und informellen Lernens.

Zunächst wird näher auf die Aspekte aus der Empfehlung des Rates der Europäischen Union (2012), die auch vom Nicht-EU-Mitglied-

staat Norwegen unterzeichnet wurde, eingegangen. Eine konkrete Empfehlung ist die Förderung der »Koordination der Validierungsregelungen zwischen den Akteuren in den Bereichen Bildung, Berufsbildung, Beschäftigung und Jugend sowie zwischen jenen in anderen einschlägigen Politikbereichen«.

Wie in den meisten modernen Volkswirtschaften bestehen das Bildungs- und Ausbildungssystem sowie der Arbeitsmarkt in Norwegen aus zwei gesellschaftlichen Sektoren, die an verschiedene Ministerien angegliedert sind. Da die Validierungspraktiken diese gesellschaftlichen Sektoren und ihre ministeriellen Rahmen betreffen, können Verwaltungsstrukturen, die Validierungspraktiken unterstützen, nicht nur ihre Standardverfahren anwenden.

Ein Versuch, der zur Überwindung von Spaltungen im Verwaltungsbereich beiträgt, ist eine zentrale Kooperationsvereinbarung, die 2007 zwischen dem Arbeitsministerium und dem Arbeitgeber- und Interessenverband für öffentliche Unternehmen (KS) unterzeichnet wurde. Die Vereinbarung hat zum Ziel, die Zusammenarbeit zwischen der Norwegischen Arbeits- und Sozialverwaltung (NAV) und den Bezirksverwaltungen bei Bildungs- und Ausbildungsangelegenheiten zu fördern (Alfsen und Hagen 2008).

Diese Zusammenarbeit hat unter anderem zur Bildung von Partnerschaften für Berufsberatung in 18 Bezirken geführt, von denen 16 in unterzeichneten Vereinbarungen verankert sind. Der Kern dieser Partnerschaften sind die NAV und die Bezirksverwaltung (fylkeskommunen), während die anderen Partner in Anzahl und Ursprung variieren. Die meisten Partnerschaften haben Berufsberatungszentren eingerichtet und derartige Zentren existieren mittlerweile in 15 der insgesamt 19 Bezirke Norwegens. Die Anzahl solcher Zentren variiert in jedem Bezirk und ihre Zielgruppen und Dienstleistungsspektren unterscheiden sich ebenfalls (Vox 2014b).

Diese Zentren nutzen eine Vielzahl von Methoden und Instrumenten zur Unterstützung der Karriereplanung mit Arbeitslosen und anderen Lernenden, zum Beispiel indem sie diese darüber informieren, wie sie ihre früher erworbenen Kenntnisse validieren lassen können. Die Berufsberatungszentren sind daher eine Ergänzung zu

den Assessment-Centern für die Validierung von früher erworbenen Kenntnissen der Sekundarstufe II, die von den Bezirksverwaltungen eingerichtet wurden.

Eine Evaluierung dieser Partnerschaften zeigt einige Überlappungen oder Grauzonen zwischen den Beratungsdiensten und den Diensten für die Validierung von Lernergebnissen (Nyhus und Solbu 2011). Die Gutachter betonen jedoch, dass die Berufszentren es den Mitarbeitern von Bildungsdiensten mit Kenntnissen über Validierungsverfahren und – andererseits – dem Personal von Arbeitsagenturen ermöglichen, Lernenden, die an beruflichen oder allgemeinen Bildungsgängen der Sekundarstufe II teilnehmen möchten, integrierte Dienstleistungen bereitzustellen.

Im Hinblick auf den zweiten Aspekt der Frage zu einem einzelnen nationalen Validierungssystem, wie in der Überschrift dieses Unterabschnitts formuliert, ist relativ klar, dass der sektorale Validierungsansatz Norwegen bei Vergleichen von Ländern mit integrierten Validierungsverfahren, die sich über alle Sektoren erstrecken, nicht an die Spitze gestellt hat. Die Ausgabe von 2010 der Europäischen Bestandsaufnahme der Validierung des nonformalen und informellen Lernens besagt demgemäß: »Im Moment gibt es keinen nationalen Rahmen für die Qualitätssicherung und ihre Anwendung variiert in den verschiedenen Bezirken. Dies stellt die Herausforderung auf nationaler Ebene dar, sicherzustellen, dass ein allgemeiner Qualitätsstandard aufrechterhalten wird.«

Der sektorale Ansatz für die Validierung hat sich während der Jahrzehnte im Bereich der Verfahren für die Bewertung von Lernergebnissen weiterentwickelt. In Anbetracht der Unterschiede von Validierungsverfahren zwischen Bildungsstufen und in den sozialen Validierungsbereichen (siehe Arbeitsmarkt, Zivilgesellschaft und Bildungs-/Ausbildungssystem) hat die europäische Debatte über die Qualitätssicherung von Validierungsverfahren keinen großen Anklang in Norwegen gefunden. Obwohl der Grund hierfür bislang nicht erforscht wurde, besteht offenbar die Tendenz, auf die in den Sektoren bereits bestehenden Qualitätssysteme zu vertrauen. Dies bedeutet, dass die bisher nicht formulierte Antwort auf die Einfüh-

rung eines Qualitätssicherungssystems für die Validierung die durchgängige Berücksichtigung von Qualitätsüberlegungen als Teil der allgemeinen Qualitätssicherung in Bildungs- und gesellschaftlichen Sektoren zu sein scheint.

Norwegen zieht gerade Bilanz, ob ein einmaliger, systemischer Ansatz für die Validierung besser ist als lernerzentrierte Validierungspraktiken, die lokale Kontexte reflektieren. Vielleicht ist das aber für andere Länder weniger interessant, als zu untersuchen, wie diese Fragen in verschiedenen Bildungs- und Gesellschaftssektoren der Validierung an die Oberfläche gelangen.

5.5.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33) hat zwei Kinder (im Alter von 14 und 9 Jahren) und einen Schulabschluss der Sekundarstufe I. Sie konnte ihre Bildung beziehungsweise Ausbildung nicht fortsetzen, da sie sich um ihre Kinder kümmern musste. Kira hatte immer befristete Stellen, als Reinigungskraft in verschiedenen Arztpraxen und als Mitarbeiterin in der Pflege in einem Altersheim. Für diese Tätigkeiten erhielt sie eine Einweisung am Arbeitsplatz, jedoch keine anerkannte Qualifikation.

Kira lebt in einer ländlichen Gemeinde in einem Bezirk im Norden Norwegens. Die nächste Stadt mit 8.500 Einwohnern liegt bei Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ungefähr eine Stunde entfernt und in unmittelbarer Nähe von Kiras Wohnort gibt es keine Bildungsmöglichkeiten. Kira hätte sich früher gerne besser weitergebildet. Dies war jedoch mit der Kinderbetreuung nicht vereinbar und auch aufgrund der langen Arbeits- und Fahrzeiten nicht möglich.

Rechtliche Grundlagen

Sie erfährt, dass eine nahe gelegene Schule der Sekundarstufe II neben einer angepassten Teilzeitausbildung und einigen komprimierten Angeboten für Erwachsene mit langer Arbeitserfahrung insgesamt fünf verschiedene Bildungsprogramme für allgemeine und berufliche Bildung anbietet. Die Schule hat außerdem ein separates (jedoch integriertes) Ressourcenzentrum eingerichtet, das auf die Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen innerhalb bestimmter Berufsfelder spezialisiert ist. Kira freut sich, als sie erfährt, dass ihr Abschluss aus der Pflichtschulzeit ausreicht, um sich in die Sekundarstufe II einzuschreiben, ohne weitere Prüfungen ablegen zu müssen.

Mitte des Sommers erhält Kira die Bestätigung über die Zulassung zum Berufsprogramm, um das sie sich beworben hat. Im Rahmen dieses Programms kann sie als Gesundheitsfachkraft einen Facharbeiterbrief erwerben. Ihrer Bewerbung, die sie zu Frühlingsbeginn eingereicht hat, hat sie die Unterlagen ihrer Pflichtschulbildung sowie einen Nachweis über ihre Arbeitserfahrungen beigefügt.

Das vierte Jahr dieses Bildungswegs wird eine innerbetriebliche Ausbildung beinhalten, zu der Kira einen Antrag auf Befreiung für die zweimonatige Einführungsphase stellt und die Unterlagen hierfür einreicht. Der Grund ist, dass sie davon ausgeht, während des Berufsprogramms für Gesundheitspflege, Kinder- und Jugendentwicklung das zu lernen, was sie dank ihrer Arbeitserfahrung und ihrer Arbeitsplatzeinweisung vor Arbeitsantritt bei ihrem aktuellen Arbeitgeber bereits weiß.



Verfahren

Um ihren Antrag auf Befreiung zu prüfen, wird Kira zu einem Gespräch mit anschließendem beruflichem Eignungstest eingeladen. Anstatt eine Erklärung über ihre früher erworbenen Kenntnisse zu schreiben, ist sie dankbar, dass sie eine Portfoliobewertung durch-

laufen kann, die es ihr erlaubt, Fotos von einigen Arbeitsabläufen in ihrem benachbarten Pflegeheim beizufügen.

Es gibt keine Vorschriften darüber, wo das Gespräch und der Test stattfinden müssen. In Anbetracht dessen, dass Kira einen Antrag auf Befreiung für einen ziemlich kurzen Zeitraum beantragt, haben die Schulbehörden des Bezirks vorgeschlagen, dass das Beurteilungsgespräch im Ressourcenzentrum in der Nähe ihres Zuhauses stattfinden soll. Bei der Ankunft im Ressourcenzentrum wird Kira drei Prüfern vorgestellt, von denen einer bei der Bezirksschulverwaltung angestellt ist und die beiden anderen ständige Mitglieder des Prüfungsausschusses für den Beruf, den sie ausüben wird, sind.



Finanzierung

Kira nimmt ihr gesetzliches Recht auf den Abschluss ihrer Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe II in Anspruch. Dieses Recht erlaubt ihr, eine Bewertung von früher erworbenen Kenntnissen zu durchlaufen, ohne die Kosten dafür tragen zu müssen. Aus diesem Grund entstehen ihr weder durch den beruflichen Eignungstest noch durch die Portfoliobewertung in Verbindung mit ihrer Bewerbung Kosten.



Support

Im Schreiben Mitte des Sommers, das Kiras Zulassung zur Ausbildung im Gesundheits- und Pflegesektor bestätigte, wurde sie von der Schulverwaltung darüber informiert, dass sie gegebenenfalls an einem Einführungskurs zur Verbesserung ihrer Basisqualifikationen teilnehmen könne. Obwohl Kira an einer leichten Form der Legasthenie leidet, bestand kein Bedarf für sie, an einem solchen Kurs teilzunehmen. Sie war der Ansicht, dass ihr Problem mithilfe der Portfoliomethode zur Bewertung ihrer früher erworbenen Kenntnisse effizient umgangen werden könnte.

Später erfährt sie, dass einer ihrer Studienkollegen sich bereit erklärt hat, an einem Vorbereitungskurs namens »Lese- und Schreib-

Workshop« teilzunehmen. Dieses Bildungsangebot wurde vom Arbeitnehmervertreter des Unternehmens, in dem dieser Student arbeitet, intensiv unterstützt und die Gewerkschaft, die er vertritt, erhält staatliche Fördermittel zur Erprobung von Arbeitnehmervertretern als Lernförderer.

Bastian

Bastian (29) lebt in einer kleinen Stadt im Süden Norwegens. Er erhielt eine Allgemeinbildung auf einer Schule der Sekundarstufe II und erwarb ein Schulabgangszeugnis, bevor er eine Ausbildung als Krankenpfleger begann. Ein Jahr nach Ausbildungsbeginn brach er diese jedoch ab. Nach Abbruch seiner Berufsausbildung schaffte es Bastian, im IT-Bereich als Quereinsteiger Fuß zu fassen. Er verfügt über drei Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen, in dem er für das Netzwerkmanagement und die Koordinierung der IT-Dienstleistungen verantwortlich war. Aufgrund von Stellenstreichungen und der Auslagerung von IT-Dienstleistungen musste Bastian zunächst zu einem externen Dienstleistungsanbieter wechseln, bei dem er einen Zeitvertrag über zwölf Monate erhielt. Nach dem Auslaufen dieses Vertrags erhielt er kein weiteres Arbeitsangebot und ist nun seit den letzten fünf Monaten arbeitslos. Bastian verfügt dank seiner fast vierjährigen Tätigkeit im IT-Bereich über Fachwissen und Erfahrung in der Führung von kleinen Teams und im Netzwerkmanagement. Außer den Arbeitszeugnissen seines ehemaligen Arbeitgebers verfügt er über keinerlei formalen Nachweis seiner Kenntnisse.

Rechtliche Grundlagen

Sein Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II ermöglicht Bastian die Befreiung von zwei Jahren Schulbildung zu Beginn des Berufsbildungsprogramms »Elektrizität und Elektronik«, in das er sich einschreiben möchte. Seine Arbeitserfahrung erlaubt seine

teilweise Freistellung von der anschließenden zweijährigen Ausbildung am Arbeitsplatz als Lehrling. Anstatt an einem Validierungsverfahren zur Anerkennung seiner formalen und informellen Lernleistungen teilzunehmen, entscheidet er, sich um eine »erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation« zur Ausübung des anerkannten Berufs im Bereich Computerelektronik zu bewerben. Obgleich Bastian die Voraussetzung von mindestens fünf Jahren einschlägiger Berufserfahrung nicht erfüllt, ist er der Erfüllung dieses Kriteriums so nahe, dass ihm dazu geraten wird, sich um die erfahrungsbasierte Prüfung zum Ende des Kompetenzentwicklungsprogramms, an dem er derzeit teilnimmt, zu bewerben.



Verfahren

Bastian nimmt an einem Kompetenzentwicklungsprogramm teil, das vom örtlichen Arbeitsamt angeboten wird und dazu beiträgt, seine Kenntnisse in IT-Bereichen, mit denen er noch nicht vertraut ist, zu vertiefen. Dieser Kurs bereitet ihn auch auf die fünfstündige schriftliche Prüfung vor, die er bestehen muss, um zu zeigen, dass er Kompetenzen erworben hat, die dem Lehrplan des Berufsbildungsprogramms »Elektrizität und Elektronik« entsprechen, das einen Berufsabschluss im Bereich Computerelektronik ermöglicht. Dieser Beruf erfordert vor einer Zulassung zu einer Facharbeiterprüfung sogar eine zusätzliche Prüfung. Nachdem Bastian diese beiden Prüfungen bestanden hat, wird er zur Abschlussprüfung eingeladen, wo er auf drei Prüfer trifft. Einer von ihnen ist in der Bezirksschulverwaltung angestellt, wohingegen die beiden anderen ständige Mitglieder des Prüfungsausschusses für das Berufsfeld Computerelektronik sind.



Finanzierung

Sein Arbeitslosenstatus gewährt ihm freien Zugang zum Kompetenzentwicklungsprogramm, das vom örtlichen Arbeitsamt angeboten wird. Sein Status als Arbeitssuchender qualifiziert ihn für eine

kostenlose Bewertung seiner früher erworbenen Kenntnisse. Es ist allerdings wichtiger für Bastian, sich um eine »erfahrungsbasierte Facharbeiterqualifikation« zu bewerben, da er so seinen Facharbeiterbrief recht zügig erwerben kann. Diese Bewerbung kostet 100 Euro und die beiden schriftlichen Prüfungen, die er vor der abschließenden Facharbeiterprüfung verpflichtend bestehen muss, kosten 50 Euro beziehungsweise 100 Euro. Sein Arbeitslosenstatus impliziert ebenfalls, dass das örtliche Arbeitsamt diese Kosten übernehmen könnte, wenn er einen entsprechenden Antrag dafür einreicht.



Support

Bastian hat Glück, dass seine Kontaktperson im örtlichen Arbeitsamt das Potenzial seiner beruflichen Laufbahn erkannt hat. Er wusste nicht, dass er die Abschlussprüfung für Computerelektronik ablegen kann, ohne vorher eine komplette Ausbildung als Lehrling durchlaufen zu müssen. Während seiner Zeit in der Branche machte ihn niemand darauf aufmerksam, dass er eine solche formale Qualifikation erwerben könnte. Vor seiner endgültigen Entscheidung, an der Prüfung für Computerelektronik teilzunehmen, arrangierte der Berater aus dem örtlichen Arbeitsamt ein Treffen mit einem nahe gelegenen Berufsorientierungszentrum, das Bastian dabei unterstützte, seine Berufsaussichten abzuklären.

Literatur

Alfsen, Camilla, und Inger Hagen (2008). *Økt bruk av realkompetansevurdering for arbeidssøkere – i grenseflaten mellom utdanningspolitikk og arbeidsmarkedspolitikk*. Oslo.

Alfsen, Camilla, und Margrethe S. Hernes (2011). *Realkompetansevurdering – status og utfordringer 2011*. Oslo.

Barth, Erling (2014). *Frafall og arbeidsmarkedstilknytning i en nordisk sammenheng*. Oslo. www.forskningsradet.no/no/Arrangement/

FINNUT_temakonferanse_Kompetansepolitikk_for_framtiden_
_hva_sier_forskningen/1253995929710.

Berner, Boel (2009). »Learning control: sense-making, CNC machines, and changes in vocational training for industrial work«. *Vocations and learning* (2) 3. 177–194.

Bowman, John R. (2005). »Employers and the Politics of Skill Formation in a Coordinated Market Economy: Collective Action and Class Conflict in Norway«. *Politics & Society* (33) 4. 567–594.

Brandt, Ellen, Taran Thune und Odd Bjørn Ure (2011). *Tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i Norge. En analyse av status, strategier og samspill*. Oslo.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2014). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes*. Thessaloniki.

Cedefop (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburg. www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx.

Christensen, Hanne (2013). »Norway: Linking validation of prior learning to the formal system«. *Benchmarking national learning cultures on linking recognition practices to qualifications frameworks*. Hrsg. Madhu Singh und Ruud Duvekot. Hamburg. 175–183.

Dæhlen, Marianne, und Torgeir Nyen (2009a). *Lifelong learning in Norwegian working life. Results from The Learning Conditions Monitor 2003–2008*. Fafo-Bericht 2009:02. Oslo.

Dæhlen, Marianne, und Torgeir Nyen (2009b). *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2009*. Fafo-Bericht 2009:22. Oslo.

DAMVAD (2013). *Kompetanser utenfor det formelle utdanningssystemet; nesten det samme, men ikke helt? Med utgangspunkt i ikke-formell opplæring på norske arbeidsplasser*. Kopenhagen.

Deichman-Sørensen, Trine, Håkon Høst, Svein Michelsen, Hæge Nore, Ole Johnny Olsen und Anna Hagen Tønder (2011). *Prøvenemndenes arbeid med fag- og svenneprøver: en undersøkelse av fem fag*. Oslo.

GHK (2010). *Up-skilling low-skilled learners through work-based provision*. Brüssel.

Hagen Tønder, Anna, und Sveinung Skule (2007). *Den norske modellen og utviklingen av kunnskapssamfunnet*. Oslo.

Hawley, Jo, und Odd Bjørn Ure (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010. Country Report: Norway*.

Holmesland, Içara da Silva, und Judy Deanne Lundin (Hrsg.) (2009). *Formal and Informal Learning: Shall the Twain Ever Meet in Adult Education?* Oslo.

Høst, Håkon (2012). »Tradisjonelle utfordringer – fornyet interesse. Hvordan er de nordiske lands yrkesutdanninger i stand til å møte arbeidslivets behov?« *TemaNord 503*. Kopenhagen.

Høst, Håkon (2011). *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene? Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008–2011*. NIFU-rapport 27/2011. Oslo.

Høst, Håkon (Hrsg.) (2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU STEP rapport 20/2008. Oslo.

Landsorganisasjonen i Norge (Hrsg.) (2010). *Kompetansetillitsvalgt*. Oslo. www.lo.no/Documents/Utdanning/kompetansetillitsvalgte_sept10.pdf.

Lauglo, Jon (2002). *Education, training and contexts. Studies and Essays*. New York.

Markussen, Eifred (2014). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009–2012*. NIFU-rapport 19-2014. Oslo.

Michelsen, Svein, und Håkon Høst (2002). »Some remarks on Norwegian Education and Training Policies and Lifelong Learning« *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Hrsg. Klaus Harney, Anja Heikkinen, Sylvia Rahn und Michael Schemmann. Frankfurt a. M. 87–96.

Michelsen, Svein, Ole Johnny Olsen und Håkon Høst (2014). *Origins and development of VET 1850–2008 – an investigation into the Norwegian case*. Kopenhagen.

Nord-VET – The future of VET in the Nordic Countries (2014). *The historical emergence of the key challenges for the future of VET in Denmark*. Kopenhagen. nord-vet.dk/country-reports.

Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung (Utdanningsdirektoratet) (2014). Bewertung und Anerkennung von ausländischer beruflicher Bildung und Ausbildung. Oslo. www.udir.no/Stottemeny/English/Foreign-qualifications/Assessment-and-recognition-of-foreign-vocational-education-and-training.

Norwegische Direktion für Bildung und Ausbildung (Utdanningsdirektoratet) (2013). *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring,* Oslo. www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Voksne/Retningslinjer-for-realkompetansevurdering/.

Norwegisches Ministerium für Bildung und Forschung (2015). *Utvalget om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og kompetanser utenfor det formelle utdanningssystemet: Innplassering av kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Oslo. www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-om-opplaringstilbud-utenfor-det-formelle-utdanningssystemet/id2409976/ (Download 22.7.2015).

NOU (Norges offentlige utredninger) (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Grünbuch der Regierung, Norwegisches Ministerium für Bildung und Forschung. Oslo.

Nyhus, Lene, und Katrine G. Solbu (2011). *Partnerskap – eller løse forbindelser? Vurderinger av fylkesvise partnerskap for karriereveiledning*. Lillehammer.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *Education at a glance*. Paris.

OECD (2008). *Recognition of non-formal and informal learning: Country note for Norway*. Paris.

Østerud, Øyvind, Fredrik Engelstad und Per Selle (2003). *Makten og demokratiet. Sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo.

Payne, Jonathan (2005). *What progress is Norway making with lifelong learning? A study of the Norwegian competence reform*. Oxford und Warwick.

Proba (2012). *Evaluering av Program for basiskompetanse i arbeidslivet*. Oslo.

Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens*

(2012/C 398/01). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=EN.

Røstad, Sigrun, and Randi Storli (2006). *Realkompetanse i praksis – en casestudie om kompetanse fra arbeidslivet og tredje sektor, og forholdet mellom godkjent realkompetanse og opplæringstilbud*. Oslo.

Sakslind, Rune (2006). »Knowledge as culture and cultures of knowledge« *The School at the Frontiers of Modernity*. Hrsg. José Resende und Maria Manuel Vieira. Newcastle. 15–32.

Skarpenes, Ove (2007). »Den legitime kulturens moralske forankring«. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 48. 531–563.

Skjærvik, Kjerstin R. (2014) *Innføring av CNC og robotteknologi – teknologiledelse i små og mellomstore bedrifter*. MSc in Innovation and Entrepreneurship. Bergen.

Stensen, Ole-Anders, und Odd Bjørn Ure (2010). *Social inclusion in adult education is more than implementing mainstream public policy – a compilation of interviews in Norwegian adult education institutions*. Oslo.

Strøm, Bjarne (2014). *Årsaker til frafall – implikasjoner for kompetansepolitikken*. Trondheim. www.forskningsradet.no/no/Arrangement/FINNUT_temakonferanse_Kompetansepolitikk_for_framtiden__hva_sier_forskningen/1253995929710.

Teige, Berit K. (2007) *Development and implementation of the Norwegian Competence Reform Program: Rhetoric and Reality*. Leeds.

Tobiassen, Anita E., Erik Døving und Karen M. Olsen (2008). *Realkompetanse i kommuner*. Sluttrapport. Bergen.

Ure, Odd Bjørn (2010). *Formal education in an informal Norwegian culture of enterprise training. Six cases collected from maritime and offshore environments*. Oslo.

Ure, Odd Bjørn (2007). *Lifelong learning in Norway: a deflating policy balloon or an act of piecemeal implementation? National report in the frame of the EU 6th framework project LLL2010*. Oslo.

Vox (2014a). *Midlar til kompetanseheving av tillitsvalde*. Oslo. www.vox.no/Tilskudd/midler-til-kompetanseheving-av-tillitsvalgte.

Vox (2014b). *Partnarskap for karriererettleiing i fylka*. Oslo. www.vox.no/Karriereveiledning/Partnerskap-for-karriereveiledning-i-fylkene/#Tilskotttilpartnerskapa_3.

Vox (2013). *Basic skills*. Oslo. www.vox.no/English/Basic-skills/#ob=9957.

Vox (2012). *Karriereveiledning i fylkene En undersøkelse av omfang, organisering, tilbud og kompetanse*. Oslo.

Vox (2011). *Vox-speilet 2011 (the Vox Mirror)*. Oslo. www.vox.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/vox-speilet-2011.

Vox (2009). *Vox-speilet 2009 (the Vox Mirror)*. Oslo. www.vox.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/vox-speilet-2009.

Vox (2002). *Realkompetanseprosjektet 1999–2002 – i mål eller på startstreken? Sluttrapport*. Oslo.

Weißbuch der Regierung (2006). »*... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*«. Oslo. www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395.

Wiborg, Øyvind, Tore Vang Sandven und Sveinung Skule (2011). *Livslang læring i norsk arbeidsliv 2003–2010: Trender og resultater fra Lærevilkårsmonitoren*. Oslo.

5.6 Länderstudie Österreich

Martin Mayerl, Peter Schlögl

Ziel dieses Länderberichts ist es, die verschiedenen Instrumente und Verfahren zur Anerkennung nonformalen und informellen Lernens systematisch zu sammeln und in Bezug auf die Relevanz für die Zielgruppe der Geringqualifizierten zu bewerten. Die Auswahl der Anerkennungsmöglichkeiten erfolgt dabei selektiv. Das zentrale Auswahlkriterium ist die potenzielle Zugangsmöglichkeit von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss.

Bewusst wurden aber Zugangsmöglichkeiten auf der Basis von Anerkennungsverfahren für den Hochschulbereich (z. B. nicht traditionelle Zugänge zur Hochschule) sowie weitere Zertifizierungsverfahren auf der Ebene gehobener Berufspraxis (z. B. Verleihung des Titels HTL-Ingenieur) ausgeklammert. Hierfür findet sich eine gute Übersicht im immer noch recht aktuellen Bericht von Schneeberger, Schlögl und Neubauer (2007).

5.6.1 Ausgangslage

Im Zuge der europäischen Initiativen wurden auch in Österreich die Diskussionen rund um die Validierung und Anerkennung nonformalen und informellen Lernens verstärkt angestoßen. Das Thema »Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen« erfuhr in Österreich bis dahin eine geringe Aufmerksamkeit, was auf eine traditionell starke Dominanz des Systems der formalen Erstausbildung zurückzuführen ist. Aufgrund der starken Formalisierung wurde in Österreich grundsätzlich kein Bedarf gesehen, Anerkennungssysteme für nonformal und informell erworbene Kompetenzen zu etablieren (Schneeberger und Petanovitsch 2005). Diese Situation verleitete in einer internationalen Bestandsaufnahme zum Entwicklungsstand von nationalen Anerkennungssystemen folgenden Befund: »The topic of assessment and recognition of nonformal

[learning] has not received very much attention in Austria and few practical initiatives can be identified. [...] So far, the role of prior and non-formal learning has for the most part been touched upon in debates linked to the question of modularisation of education and training. While basically non-existent in initial education and training, modularisation has, to a limited degree, been introduced in continuing vocational training« (Bjornavold 2001: 221–225). Auch rund zehn Jahre später bescheinigt eine weitere Inventur keine großen Fortschritte bei der Entwicklung von Anerkennungssystemen (Hawley, Souto-Otero und Duchemin 2010).

Gleich vorwegzuschicken ist, dass es in Österreich kein übergreifendes System der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens gibt. Vielmehr sind innerhalb des Systems einige gesetzliche Regularien eingebaut, die eine Anerkennung ermöglichen (Brandstetter und Luomi-Messerer 2010). Einige dieser Regularien sind traditioneller Bestandteil des Berufsbildungssystems, erhalten jedoch mit Blick auf nonformale und informelle Lernprozesse eine neue Bedeutung. Ein Gesamtsystem beziehungsweise eine Gesamtstrategie lässt sich jedoch nicht erkennen; verschiedene Anerkennungsmöglichkeiten stehen unkoordiniert und nicht aufeinander abgestimmt nebeneinander. Eine Einführung von Anerkennungssystemen wird besonders durch die hohe Regeldichte, die im österreichischen Berufsbildungssystem gegeben ist, erschwert. In dieser Hinsicht beruhen auch Hoffnungen auf der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (im Folgenden: NQR), der zu einer Aufwertung informell und nonformal erzielter Lernergebnisse führen soll (BMUKK und BMWFW 2011).

Bildungsstrategisch werden aber gegenwärtig durchaus Anstrengungen im Zuge der Umsetzung der Strategie des lebensbegleitenden Lernens (im Folgenden: LLL-Strategie) gebündelt (Republik Österreich 2011). In der Aktionslinie zehn »Verfahren zur Anerkennung nonformal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren« wird die Vision definiert, erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen, unabhängig davon wo sie erworben wurden, anzuerkennen und als Qualifikation zu zertifizieren.

Im höheren Bildungssektor wurden neben bestehenden traditionellen Zugangsmöglichkeiten (z. B. Studienberechtigungsprüfung) in den letzten Jahren innovatorische Zulassungsmöglichkeiten (z. B. Berufsreifeprüfung, Zugang zu Fachhochschulen aufgrund einschlägiger Berufserfahrung) eingeführt, die Elemente einer Anerkennung nonformalen und informellen Lernens beinhalten. Das Potenzial von Anerkennungssystemen hinblicklich der Integration Geringqualifizierter in den Arbeitsmarkt wurde jedoch erst rezent erkannt (ähnlich wie in Deutschland, vgl. Kapitel 4: Länderbericht zu Deutschland). Eine zunehmend potenzialorientierte Perspektive hebt hervor, dass Geringqualifizierte vielfältige berufliche Kompetenzen aufweisen, die aber nach außen hin nicht sichtbar und somit auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbar sind.

5.6.2 Berufsbildung und informelles Lernen in Österreich: Charakteristika und Begriffe

Merkmale des österreichischen Berufsbildungssystems

In Österreich dauert die allgemeine Schulpflicht neun Jahre (ab dem sechsten Lebensjahr). Es ist festzuhalten, dass es in Österreich eigentlich exakt ausgedrückt keine gesetzliche allgemeine Schulpflicht, sondern eine allgemeine Unterrichtspflicht gibt. Die Unterrichtspflicht kann auch außerhalb des öffentlichen Schulwesens eingelöst werden. Das letzte Jahr der Schulpflicht wird im Normalverlauf als erstes Jahr in der oberen Sekundarstufe absolviert. In der oberen Sekundarstufe beginnen zugleich die verschiedenen Formen der Berufsausbildungen, die auf unterschiedlichen Niveaus der Berufsausbildung abschließen (einen guten Überblick liefern Tritscher-Archan et al. 2012). Eine Ausnahme stellen die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS-Oberstufe, vierjährig) und die Polytechnische Schule (einjährig), die berufsvorbereitend geführt wird, dar. Sowohl die AHS-Oberstufe als auch die Polytechnische Schule führen zu keinem Berufsabschluss.

In der oberen Sekundarstufe werden folgende Berufsausbildungen angeboten:

- Lehrausbildung (duale Ausbildung): Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt, wobei 80 Prozent der Lernzeit im Betrieb verbracht werden. Die betriebliche Ausbildung folgt einem arbeitsintegrierten Modell, das heißt, der Lernprozess erfolgt unter realen Arbeitsbedingungen. Im Zuge des Lernprozesses ist der Lehrling bereits produktiv tätig. Zwischen jedem Ausbildungsbetrieb und Lehrling wird ein Ausbildungsvertrag mit Bezug auf einen anerkannten Ausbildungsberuf abgeschlossen. Die Berufsschule soll die fachliche Ausbildung theoretisch und praktisch unterstützen sowie zur Allgemeinbildung beitragen.
- Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS): Mit der Absolvierung einer BMS wird eine berufliche Qualifikation erworben, die zur unmittelbaren Ausübung von bestimmten Berufen befähigt. Mit dem Abschluss wird ein vollständiger Berufsabschluss beziehungsweise Facharbeiterbrief erworben. Absolventen einer BMS wird in Kombination mit einer einschlägigen Berufspraxis zugleich der Zugang zu einschlägigen reglementierten Gewerben eröffnet. Eine BMS dauert zwischen ein und vier Jahren.
- Berufsbildende Höhere Schule (BHS): Die BHS führt zu einer beruflichen Qualifikation auf gehobenem Niveau und zum Zugang zu einschlägigen reglementierten Berufen. Mit dem Abschluss der Reife- und Diplomprüfung wird eine Art Doppelqualifikation von Berufsbildung und vertiefter Allgemeinbildung erworben, die zugleich zu einem allgemeinen Hochschulzugang berechtigt. Eine BHS umfasst eine fünfjährige Ausbildungsdauer.
- Schulen für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege (GuK, ab der zehnten Schulstufe): Die Schulen werden in enger Kooperation mit Krankenanstalten geführt. Die Ausbildung besteht mindestens zur Hälfte aus einem praktischen Teil, wobei jedoch ebenfalls mindestens ein Drittel auf einen theoretischen Teil entfallen muss. Die Absolventen erwerben die Berechtigung, die Berufsbezeich-

nung »Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester/Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger« zu führen.

An die obere Sekundarstufe schließen postsekundäre Ausbildungsgänge (Akademien) und tertiäre Bildungsgänge (Universitäten und Hochschulen) an.

Daneben gibt es noch eine Reihe von Berufsbildungsgängen, die außerhalb vom schulischen und hochschulischen Angebot verortet sind, jedoch teilweise in unterschiedlicher Form mit dem formalen Berufsbildungssystem (z. B. in Form von Zulassungsvoraussetzungen, Berechtigungen) verknüpft sind. Als Beispiele sind hier die Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen, der Exekutivdienst, die Meister- und Befähigungsprüfung, die Ziviltechnikerprüfung sowie die Fachprüfung für Bilanzbuchhalter zu nennen.

Formales, nonformales und informelles Lernen: Erläuterungen

Lernen wird zumeist unterschieden in formales, nonformales und informelles Lernen. Eine begriffliche wissenschaftliche und bildungspolitische Auseinandersetzung erfolgte in Österreich vor allem im Zuge der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Dieser Diskussions- und Entwicklungsprozess ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch im Gange; jedoch lassen sich bereits grundlegende begriffliche Terminologien ablesen. Der NQR wird in Österreich in drei Korridore unterteilt (BMUKK und BMWFW 2011: 50):

- Korridor 1: Zuordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems (d. h. im Wesentlichen von durch den Staat vergebenen Qualifikationen)
- Korridor 2: Darstellung und Zuordnung von nonformal erworbenen Qualifikationen (u. a. in Erwachsenenbildungseinrichtungen, durch berufliche und betriebliche Weiterbildung)
- Korridor 3: Entwicklung von ersten Ansätzen zur Eingliederung von Lernergebnissen, die auf Basis von informellen Lernprozessen erworben werden

Mit dieser Korridorstruktur sollte es möglich sein – so die Intention –, die verschiedenen Lernwege im NQR transparent und abbildbar zu machen. Die Korridore 1 und 2 werden voneinander durch die Art und Weise des Lernergebnisses abgegrenzt: »In einer Arbeitsdefinition wurde der K2 [Korridor 2] insofern bestimmt, als dort Qualifikationen, die alle Merkmale einer Qualifikation im Sinne des EQR aufweisen, jedoch nicht gesetzlich reguliert sind« (Schlögl et al. 2013: 4). Insofern weicht die implizite Begriffsbestimmung von der EU-Definition ab, indem einer lernergebnisorientierten statt einer institutionell-organisatorischen Begriffsbestimmung der Vorzug gegeben wird. Auch die österreichische LLL-Strategie folgt implizit dieser Begriffsbestimmung. Demnach kann definiert werden:

- Formales Lernen führt zu einer Qualifikation, die gesetzlich reguliert ist.
- Nonformales Lernen führt zu einer Qualifikation, die nicht gesetzlich reguliert ist.
- Informelles Lernen ist ein Lernmodus, der zu einer gesetzlich regulierten oder nicht regulierten Qualifikation führen kann.

Im Kontext der Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen bemerken Schneeberger, Schlögl und Neubauer (2007), dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen nonformalen und informellen Kompetenzen aufgrund einer in der Praxis häufigen Überschneidung beider Lernformen nicht sinnvoll sei: »Die Abgrenzung zwischen formaler Bildung auf der einen Seite und nonformalem und informellem Lernen erscheint jedenfalls durch den Bezug zu den öffentlich-rechtlichen Abschlüssen – mit wenigen Ausnahmen – klarer und deutlicher als zwischen beiden Begriffen des nicht formalen Lernens« (ebd.: 69).

Im Konsultationspapier zum Nationalen Qualifikationsrahmen (BMUKK und BMWFW 2008: 12) wurde diagnostiziert, dass Österreich »Nachholbedarf bei der Darstellung, Entwicklung und Verbreitung von Verfahren zur Darstellung von Lernergebnissen, die außerhalb des gesetzlich geregelten Bildungssystems erworben wurden, hat.« Dies ist wohl auf die traditionell starke Dominanz der tief im

formalen Bildungssystem verankerten beruflichen Bildung zurückzuführen. Die dominierende Rolle der formalen Erstausbildung zwingt den beruflichen Weiterbildungsmarkt vorwiegend dazu, die Funktion der Aktualisierung und Erweiterung von Kompetenzen einzunehmen. Die hohe Regeldichte in der beruflichen Bildung ist zugleich ermöglichend wie beschränkend. Einerseits erschwert dies die Systematisierung und Verallgemeinerung von Anerkennungsverfahren. Andererseits bestehen bereits gut ausgearbeitete berufliche Standards, die einen Orientierungsrahmen für zu erreichende berufliche Kompetenzen bieten. Es besteht hier allerdings die Gefahr, dass durch eine Hintertür wiederum die Barrieren von formalen Bildungswegen in Anerkennungssysteme eingezogen werden. Vor diesem Hintergrund ist auch die Ausarbeitung der Korridorstruktur des NQR zu sehen. Durch die starke Dominanz der gesetzlich geregelten Berufsausbildung in Österreich scheint durch die Lernergebnisdifferenzierung nach gesetzlich geregelten und nicht geregelten Qualifikationen eine verbesserte Anschlussfähigkeit für die Entwicklung des NQR gegeben. Die Ausarbeitung von strukturellen Konzepten für Beurteilungs- und Validierungsprozesse wird im Zuge des Entwicklungsprozesses zum Korridor 2 vorangetrieben (Schlögl et al. 2013).

5.6.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

Bildungs- und wirtschaftspolitischer Hintergrund

Die Gruppe der formal Geringqualifizierten wird hinblicklich der Integration in den Arbeitsmarkt als die Gruppe mit dem höchsten Risiko beurteilt (Dornmayr, Lachmayr und Rothmüller 2008; Prokopp und Luomi-Messerer 2009).

Die Arbeitslosenstatistik zeigt, dass die Gruppe der Geringqualifizierten mit Abstand das höchste Risiko hat, arbeitslos zu werden. Geringqualifizierte weisen eine bis zu dreifach höhere Arbeitslosigkeits-

quote gegenüber der Durchschnittsarbeitslosigkeit auf (Haberfellner und Gnadenberger 2014). Vor dem Hintergrund der Erhöhung der Anforderungen im Erwerbsleben wird zukünftig eine Zunahme dieses Risikos erwartet. Dieses Risiko kann vor allem auch in der Betroffenheitsquote der Arbeitslosigkeit dieser Gruppe eindrucksvoll dargestellt werden: Fast die Hälfte der unselbstständig Erwerbstätigen war 2007 zumindest einen Tag als arbeitslos gemeldet. Der Vergleichswert für höhere Bildungsstufen liegt höchstens bei einem Fünftel (Dornmayr, Lachmayr und Rothmüller 2008).

In Österreich nimmt die Arbeitsmarktintegration von Geringqualifizierten daher einen zentralen Stellenwert in der Arbeitsmarktpolitik ein. Hier gibt es zwei grundlegende arbeitsmarktpolitische Ansatzpunkte: (1) Die Phase der Arbeitslosigkeit sollte für eine Höherqualifizierung genutzt werden. Hier setzten verschiedene Programme des Arbeitsmarktservice Österreich an, die auf individualisierte, begleitende Modelle zur Höherqualifizierung setzen. Entsprechende Qualifikationsmodelle setzen gezielt auf vorhandenen und verwertbaren Qualifikationen an. Ein Clearing von vorhandenen beruflichen Fähigkeiten im Rahmen einer Eingangsphase und eine darauf aufbauende Bildungsphase werden zunehmend wichtiger (Haberfellner und Gnadenberger 2014). (2) Präventive Maßnahmen für Jugendliche: Seit 2008 wurden im Rahmen einer »Ausbildungsgarantie« sogenannte überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen geschaffen mit dem Ziel, jedem Jugendlichen eine Berufsausbildung zu garantieren. Die Regierung hat sich vorgenommen, noch in dieser Legislaturperiode die Ausbildungsgarantie in eine Ausbildungspflicht zu überführen. Zusätzlich wurde eine Reihe von Maßnahmen für Jugendliche eingeführt, um einen Drop-out von Jugendlichen aus dem Ausbildungssystem zu verhindern (Mayerl und Löffler 2014).

In den nationalen und regionalen Strategien wird ein arbeitsmarktpolitischer Fokus auf die Höherqualifizierung von Geringqualifizierten gelegt (Republik Österreich 2011; Adam 2014). Hier sind mehrere Ebenen zu unterscheiden: (1) Förderung der Basisbildung und Alphabetisierung, (2) Nachholen des Pflichtschulabschlusses, (3) Erwerb/Nachholen eines Berufsabschlusses.

Der österreichische Arbeitsmarkt ist mit dem formalen Berufsausbildungssystem eng verzahnt (z. B. betrieblicher Fokus der Lehrausbildung, Curriculaentwicklung in berufsbildenden Schulen). An formale Bildungsabschlüsse sind Zugangsberechtigungen zum (Berufs-)Bildungssystem (z. B. Universität) wie auch zum Arbeitsmarkt (z. B. reglementierte Berufe und Gewerbe) gekoppelt.

Als Geringqualifizierte werden in Österreich Personen definiert, »welche als höchste abgeschlossene (formale) Ausbildung maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen« (Dornmayr, Lachmayr und Rothmüller 2008: 8; vgl. auch Prokopp 2011). Diese übliche (meist implizite) Definition von Geringqualifizierten ist aber in Österreich keineswegs unumstritten. So gibt es eine Reihe von Berufsbildungsabschlüssen, die keine Entsprechung in den verschiedenen formalen Bildungsklassifikationen finden. Als Beispiel ist die Integrative Lehrausbildung (IBA) anzuführen, die nach einer Variante mit einer beruflichen »Teilqualifikation« abschließt. Als eine Stärke dieses begrifflichen Zugangs wird die »korrekte« Einordnung – sofern es eine Entsprechung in der Bildungsklassifikation gibt – des tatsächlichen Qualifikationsniveaus begriffen (Prokopp 2011). Gleichzeitig wird mit dem Zusatz »formal« darauf hingewiesen, dass damit weitere eventuell vorhandene nonformal und informell entwickelte Kompetenzen nicht miteingeschlossen sind (Dornmayr, Lachmayr oder Rothmöller 2008).

Außerdem werden zur Gruppe der formal Geringqualifizierten implizit auch jene Personen hinzugerechnet, die einen Bildungsabschluss im Ausland erworben haben, der jedoch in Österreich nicht anerkannt wird, also der Berufsabschluss am Arbeitsmarkt nicht verwertbar ist (Biffl, Pfeffer und Skrivanek 2012; Dornmayr, Lachmayr und Rothmöller 2008). Schul- beziehungsweise Ausbildungsabbrecher (Lehre, berufsbildende Schulen) haben ebenfalls im Laufe ihres Bildungswegs bis zum Abbruch berufliche Kompetenzen erworben, können diese jedoch aufgrund eines fehlenden

formalen Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt nicht einlösen (Steiner 2009).

Die Gruppe der formal Geringqualifizierten ist daher keineswegs als in sich homogen zu betrachten, sondern lässt sich innerhalb dessen nach unterschiedlichen Merkmalen differenzieren:

- soziodemographische Merkmale: Ältere, Frauen, Personen mit Migrationshintergrund, Jugendliche mit Bildungsabbruch, Menschen mit Beeinträchtigungen (Dornmayr, Lachmayr und Rothmöller 2008; Prokopp und Luomi-Messerer 2009)
- Milieuzugehörigkeit und Bildungsaffinität (Krenn und Kasper 2012)
- Drop-outs und Bildungsabbrecher (Steiner 2009)
- unterschiedlich ausgeprägte Lernmotivation (Hafner 2005; Holzer 2004)
- Niveau und Potenzial in Bezug auf informell und nonformal entwickelte Kompetenzen (Dornmayr, Lachmayr und Rothmöller 2008; Prokopp 2011)

Diese Verschiedenartigkeit der Personengruppen innerhalb der formal Geringqualifizierten gilt es bei der Entwicklung und Bewertung von verschiedensten Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen. Damit Anerkennungsverfahren speziell von dieser Zielgruppe auch in Anspruch genommen werden, muss den vielfältigen sozialen Lebenslagen Rechnung getragen werden.

Eine kritische Perspektive gegenüber der Defizitperspektive auf Geringqualifizierte nimmt Krenn (2012) ein, der stattdessen einen kompetenz- und ressourcenorientierten Standpunkt wählt. Dieser erlaubt unterschiedliche soziale Kontexte und die Lebensgebundenheit von Wissen und Lernprozessen zu berücksichtigen. Anerkennungsverfahren von informell und nonformal entwickelten Lernergebnissen sollten daher idealerweise das Subjekt konsequent in den Mittelpunkt stellen und Bezüge zu den in individuellen Lebenszusammenhängen eingebetteten Lernprozessen herstellen.

Im Expertenbericht zur PIAAC-Datenerhebung 2011/12 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

zeigen Kastner und Schlögl (2014), dass zwar ein hoher Anteil von Geringqualifizierten ein geringes Kompetenzniveau in Bezug auf Alltagskompetenzen (Lesen, Rechnen, Problemlösen) aufweist, zugleich aber auch ein relevanter Anteil von Geringqualifizierten ein Kompetenzniveau erreicht, das mit dem von Personen mit höheren Bildungsabschlüssen vergleichbar ist.

Beschäftigungsfelder formal Geringqualifizierter

Nach der Datenlage der Arbeitskräfteerhebung (Mikrozensus) 2013 haben etwa 580.000 Erwerbstätige maximal einen Pflichtschulabschluss (Abfrage der STATcube – Statistische Datenbank der Statistik Austria [Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Jahresdaten], durchgeführt am 18.9.2014). Das entspricht einem Anteil von knapp 14 Prozent aller Erwerbstätigen. Geringqualifizierte werden im Dienstleistungsbereich vor allem im Handel (90.000), in der Gastronomie (60.000) und im Gesundheits- und Sozialwesen (40.000) sowie in der Industrie beziehungsweise im Gewerbe im Bereich der Warenherstellung (100.000) und im Bauwesen (60.000) eingesetzt. Auch in der Land- und Forstwirtschaft ist ein relevantes Volumen (50.000) von gering qualifizierten Erwerbstätigen festzustellen.

Nach der ISCO-08-Klassifikation sind gering qualifizierte Personen vor allem in der Gruppe der Hilfsarbeitskräfte (24 %), Dienstleistungs- und Handelsberufe (24 %) und in Handwerks- oder verwandten Berufen (15 %) tätig. Wenn man die ISCO-08-Klassifikation nach Skill-Anforderungsniveaus gruppiert, zeigt sich, dass nur ein Viertel aller Erwerbstätigen mit maximal Pflichtschule im als adäquat zugeordneten Skill-Niveau 1 tätig ist, während der Großteil auf dem Skill-Niveau 2 (oder gar höher) arbeitet, wofür typischerweise ein erfolgreicher Berufsabschluss erwartet wird. Diese Datenlage zeigt, dass ein überwiegender Anteil der gering qualifizierten Personen qualifizierte berufliche Tätigkeiten ausübt, die formal eigentlich über ihre tatsächliche formale Qualifikation zu stellen sind, also überqualifiziert beschäftigt ist.

Eine mittelfristige Beschäftigungsprognose für Österreich bis 2016 prognostiziert zwar einen minimalen Zuwachs des Beschäftigungsvolumens mit Ausbildungsanforderung maximal Pflichtschule (Skill-Level 1) von 0,1 Prozent, dieser fällt im Vergleich zum gesamten Beschäftigungswachstum mit 0,9 Prozent jedoch unterdurchschnittlich aus. Grundsätzlich wird eine Verschiebung von niedrig qualifizierten zu hoch qualifizierten Tätigkeiten vorausgesagt, was den Trend zur Höherqualifizierung seit 1970 fortschreibt (Horvath et al. 2012).

Weiterbildungsverhalten Geringqualifizierter

Der aktuelle Erwachsenenbildungsbericht der Statistik Austria (2013a), der auf der Datengrundlage des Adult Education Survey 2011/12 basiert, zeigt einen Anstieg der Beteiligung an formaler und nonformaler Bildung im Vergleich zur Erhebung von 2007 auf. Demnach stieg die Beteiligungsquote an formaler Bildung von 4,2 auf 5,9 Prozent und die Beteiligung an nonformaler Bildung von 39,8 auf 45,5 Prozent.

Die Gruppe der Geringqualifizierten weist dabei deutlich die geringste nonformale Bildungsbeteiligung mit 24 Prozent auf, während für Lehrabsolventen bereits eine Beteiligung von knapp 40 Prozent ausgewiesen wird.

In einer Übersicht aus verschiedenen Untersuchungen stellt Krenn (2009) fest, »dass an der marginalen Beteiligung von gering Qualifizierten, und zwar sowohl im Hinblick auf den Erstausbildungsabschluss (Pflichtschule) als auch was die berufliche Position betrifft (An- und Ungelernte), kaum ein Zweifel besteht und sich daran über die Jahre auch nichts Wesentliches geändert hat« (ebd.: 13). Dies führt zur Einschätzung, dass, wer sich in der Phase der Erstausbildung nicht an formalen »Bildungsprozessen« beteiligt, von beruflicher Weiterbildung weitgehend ausgeschlossen ist. Eine Teilnahme an informellen Lernprozessen ist mit Massendaten aufgrund von Operationalisierungsproblemen schwer abzu-

schätzen. Jedoch ist auch hier davon auszugehen, dass Geringqualifizierte hinsichtlich Qualität und Umfang ein niedrigeres Niveau aufweisen und damit die Nichtbeteiligung an formaler und nonformaler Bildung nur teilweise kompensieren können (Erler und Fischer 2012).

Ergänzend dazu liegen aktuelle vertiefende Analysen der Daten von PIAAC 2011/12 vor, die zeigen, dass die Weiterbildungsbeteiligung vom Kompetenzniveau (Lesen) abhängt, d. h. je höher das Lesekompetenzniveau, desto höher die Weiterbildungsbeteiligung. Diese Regelmäßigkeit ist ebenso für die Gruppe der formal Geringqualifizierten zu beobachten (Schlögl, Iller und Gruber 2014). Eine weitere Detailanalyse zum informellen Lernen am Arbeitsplatz hebt hervor, dass das Kompetenzniveau in Lesen und Alltagsmathematik signifikant mit den konkreten Anforderungsniveaus in der Freizeit und der Arbeit in den genannten Domänen zusammenhängt. Dieser Befund lässt sich auch für die Gruppe der Beschäftigten mit einem geringen formalen Anforderungsniveau ableiten (Iller, Mayerl und Schmid 2014).

Zusammenfassung: Formal Geringqualifizierte und informelles Lernen

Die Datenlage und Forschungsergebnisse diagnostizieren eine unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten in formalen und nonformal organisierten Lernkontexten. Die Beschäftigungslage von Geringqualifizierten zeigt jedoch auch gleichzeitig ganz deutlich, dass ein überwiegender Anteil der Geringqualifizierten auf einem Tätigkeitsniveau beschäftigt ist, für das üblicherweise eine Ausbildung auf Facharbeiterniveau erforderlich wäre. Dies lässt den Rückschluss ziehen, dass diese Personen die für die Ausübung ihrer jeweiligen Tätigkeiten erforderlichen Kompetenzen über informelle Lernprozesse entwickelt haben. Nach Dehnbostel und Elsholz (2008) können solche Erfahrungslernprozesse im Prozess der Arbeit zur Entwicklung von be-

ruflicher Handlungsfähigkeit beziehungsweise Handlungskompetenz führen, ohne jedoch eine formale Ausbildung durchlaufen zu haben.

Die österreichischen Arbeitsmarktdaten weisen auf ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko von Geringqualifizierten hin. Aufgrund weiterer Trends auf dem Arbeitsmarkt scheint diese Risikolage noch weiter zuzunehmen. Daher wird versucht, durch gezielte arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und Strategien gegenzusteuern. In diesem Kontext sind zielgruppenadäquate Angebote zur Anerkennung informeller Kompetenzen notwendig.

Mit Blick auf die Lebenswelten der Geringqualifizierten und die Heterogenität informeller Lernprozesse gilt es, für Verfahren der Anerkennung Antworten hinsichtlich Individualisierung, Lebensweltbezug und Flexibilität zu finden. Für eine detaillierte Darstellung sei auf den Länderbericht von Deutschland verwiesen.

5.6.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

Im Folgenden werden die zentralen Verfahren des Anerkennungssystems in Österreich anhand der fünf Kernelemente dargestellt und hinsichtlich der Relevanz für die Zielgruppe der Geringqualifizierten bewertet.

5.6.4.1 Rechtliche Grundlagen

In Österreich ist die Berufsbildung durch eine Vielzahl von gesetzlichen Grundlagen und Zuständigkeiten geregelt. Es gibt keine übergreifende gesetzliche Grundlage, die die Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen festlegt. Jedoch gibt es innerhalb des Systems zahlreiche gesetzliche Regularien, die in unterschiedlicher Form eine formale Anerkennung ermöglichen (Brandstetter und Luomi-Messerer 2010).

Aufgrund der Vielfalt der Gesetze, die die Berufsbildung regeln, kann hier keine vollständige Übersicht gegeben werden. In diesem Kontext der Anerkennung sind aber drei Gesetze von zentraler Bedeutung:

- Berufsausbildungsgesetz (im Folgenden: BAG)
- Schulunterrichtsgesetz (im Folgenden: SchUG), Schulorganisationsgesetz (im Folgenden: SchOG)
- Gewerbeordnung (www.gewerbeordnung.at, im Folgenden: GewO) (§§ 18, 19)

Die Lehrausbildung für 199 Berufe (lehrberufsliste.m-services.at) wird in Österreich durch das BAG geregelt, wobei für jeden Beruf eine individuelle Ausbildungs- und Prüfungsordnung erlassen wird. Die Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen wird im § 23 BAG in zweifacher Form geregelt. Erstens in Form einer ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung und zweitens durch die erst 2011 eingeführte direkte Anerkennung von facheinschlägigen berufs(bild)relevanten Kompetenzen.

Außerdem gibt es noch die Möglichkeit, im schulischen Kontext erworbene Lernergebnisse für die Lehrausbildung anzurechnen (§ 28 BAG). Hier handelt es sich jedoch weniger um eine Anerkennung informell entwickelter Kompetenzen, sondern vielmehr um die Anerkennung von in formalen Kontexten erworbenen Zeugnissen und Abschlüssen.

Zudem ist eine Lehrausbildung, die im Ausland erworben wurde, mit einem österreichischen Lehrabschluss gleichzustellen, wenn nachgewiesen werden kann, dass die Berufsausbildung und die in der Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten als gleichwertig anzusehen sind (§ 27a BAG).

Im SchUG ist die Externistenprüfung (§ 42 SchUG) verankert, die ermöglicht, dass ein Zeugnis über eine Schulstufe oder eine Schulart sowie eine (Diplom- und) Reifeprüfung erworben wird, ohne die jeweilige Schule vorher besucht zu haben. Für die Zulassung zur Externistenprüfung besteht dabei nur eine Grundvoraussetzung: Der Prü-

fungskandidat darf nicht jünger sein als ein Schüler der betreffenden Schulstufe und Schulart im Regelfall wäre.

In der GewO ist der Zugang zu reglementierten Gewerben festgelegt, das heißt wenn eine Tätigkeit gewerbsmäßig ausgeübt wird, wenn sie selbstständig, regelmäßig und in der Absicht betrieben wird, einen Ertrag oder sonstigen wirtschaftlichen Vorteil zu erzielen, gleichgültig für welche Zwecke dieser bestimmt ist (§ 1 Abs. 1 GewO). Nach aktuellem Stand sind 82 Gewerbe reglementiert. Um eines dieser reglementierten Gewerbe ausüben zu können, ist ein Nachweis der beruflich relevanten Fähigkeiten erforderlich (Befähigungsnachweis für Gewerbe; Meisterprüfung für Handwerk). Dieser Nachweis kann durch unterschiedliche Formen erbracht werden.

Tabelle 1: Tabellarische Aufstellung der Rechtsgrundlagen zur Anerkennung informellen und nonformalen Lernens

Rechtstitel	Gegenstand	Voraussetzung	Wirkung
BAG § 23 Abs. 5	Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung	a. Vollendung des 18. Lebensjahres und Nachweis der dem Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse b. Mindestens die Hälfte der für den Lehrberuf festgesetzten Lehrzeit	Bundesebene
BAG § 23 Abs. 11	Anerkennung von berufs(bild)relevanten Lernergebnissen	Vollendung des 22. Lebensjahres; die praktische Lehrabschlussprüfung wird in zwei Teilen abgelegt: (1) Feststellung der erworbenen Qualifikationen, (2) praktische Prüfung der noch fehlenden Qualifikationen	Bundesebene
SchUG § 42	Zulassung zu einer Prüfung im formalen Schulwesen	Prüfungswerber darf nicht jünger sein, als ein Schüler in der entsprechenden Schulstufe und Schulart im Normalfall wäre	Bundesebene
GewO	Zugangsvoraussetzungen zu reglementierten Berufen	Vollendung des 18. Lebensjahres; Befähigungsnachweis	Bundesebene

Im Gesamtüberblick zeigt sich, dass die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Österreich gesetzlich vor allem über Zulassungen zu Prüfungen beziehungsweise Zugangsvoraussetzungen

geregelt wird. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sorgen für verbindliche Regelungen für Zugangsberechtigungen (formaler Typus der Anerkennung nach Colardyn und Bjornavold 2004) zu Prüfungen im formalen Bildungswesen.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Im formalen Bildungswesen wird eine Reihe von Mechanismen bereitgestellt, um eine Zugangsberechtigung zu verschiedenen Prüfungen innerhalb des formalen (Berufs-)Bildungssystems zu erwerben, ohne die entsprechenden Bildungsgänge zu absolvieren. Die Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen führt daher zu einer Anerkennung in Form von Zugangsberechtigungen zu Prüfungen, nicht jedoch der Prüfungen selbst (Ausnahme: Anerkennung nach § 23 Abs. 11 BAG).

Die Standards und Verfahren dieser Prüfungen orientierten sich daher an der Bewertungslogik des formalen Bildungswesens. Es gelten, unabhängig vom Lernmodus, gleiche Prüfungs- und Bewertungsstandards für alle. Es ist daher davon auszugehen, dass ohne entsprechende Begleitmaßnahmen die Lern- und Prüfungswiderstände von Geringqualifizierten in solchen formalen Bewertungskontexten reproduziert werden.

Nationale sowie regionale Strategien zum lebenslangen Lernen setzen hier an, um gering qualifizierte Beschäftigte höher zu qualifizieren. Problematisch bleibt jedoch nach wie vor die Erreichbarkeit dieser Zielgruppe. Breit wirksam ist daher aktuell vor allem die Zielerreichung von gering qualifizierten Erwerbsarbeitslosen über den Arbeitsmarktservice (im Folgenden: AMS) (vgl. Kanelutti-Chilas 2014).

Im Hinblick auf die Arbeitsmarktorientierung sind vor allem die formalen Anerkennungsmöglichkeiten innerhalb des BAG hoch relevant, ist doch damit eine verbindliche Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen in rund 200 Berufen möglich.

5.6.4.2 Verfahren und Instrumente

In Österreich gibt es zahlreiche Verfahren und Instrumente, die rund um den Themenkomplex Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen mit unterschiedlicher Nähe und Bezug zu verorten sind (Brandstetter und Luomi-Messerer 2010; Schneeberger, Schlögl und Neubauer 2007). Nach wie vor ist dem Befund von Colardyn und Bjornavold (2004) zuzustimmen, wenn konstatiert wird, dass sich Österreich in einer »Experimentierphase« befindet. Es haben sich aber mittlerweile eine Reihe von verschiedenen Verfahren für die Anerkennung von nonformal und informell erzielten Lernergebnissen herausgebildet, die sich hinsichtlich der Zielsetzung, Verwertungsperspektive, Beziehung zum formalen Bildungssystem (Verbindlichkeit zu einem rechtlichen Rahmen) sowie der eingesetzten Instrumente und Methoden unterscheiden.

Im Anschluss an die NQR-Korridore lassen sich die Verfahren nach der Anerkennungsform unterscheiden (vgl. dazu auch Schneeberger, Schlögl und Neubauer 2007):

- Verfahren mit Verbindlichkeit: Diese Verfahren führen zum Erwerb von gesetzlich geregelten Qualifikationen. Diesem Typ können »formale Ansätze« (nach Schneeberger, Schlögl und Neubauer 2007) zugeordnet werden, das heißt, es werden Zertifikate/Berechtigungen des formalen Bildungssystems erlangt. Gesetzlich geregelte Qualifikationen führen per definitionem zu einer verbindlichen Anerkennung.
- Verfahren ohne Verbindlichkeit: Diese Verfahren führen zu einer nicht gesetzlich geregelten Qualifikation und können unterteilt werden in summative und formative Ansätze. Summative Ansätze führen zu Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem und bilden einen Ist-Zustand der Kompetenzen ab. Formative Ansätze zielen eher auf eine individuelle, entwicklungsorientierte Perspektive. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie aufgrund der fehlenden gesetzlichen Grundlagen zu keiner verbindlichen Anerkennung führen.

Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Der positive Pflichtschulabschluss stellt eine zentrale Zugangsberechtigung für weiterführende Schulen dar (Berufsbildende Mittlere Schulen, Berufsbildende Höhere Schulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen). Der positive Pflichtschulabschluss ist gesetzlich keine zentrale Voraussetzung für die Lehre, de facto erhöht jedoch ein Pflichtschulabschluss die Chancen auf eine Lehrstelle und am Arbeitsmarkt.

Das Nachholen des Pflichtschulabschlusses ist ein Schwerpunkt der Initiative Erwachsenenbildung (www.initiative-erwachsenenbildung.at) (Initiative Erwachsenenbildung 2011). Im Zuge dieser Initiative ist auch ein neues Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetz (http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg; BGBl. I Nr. 72/2012 idF vom 11.9.2014) entwickelt worden, das im September 2012 in Kraft getreten ist. Damit sollte die Prüfung fächerübergreifend (sechs Module), erwachsenengerecht und kompetenzbasiert gestaltet werden (diese Prüfung gilt weiterhin formell als Externistenprüfung). Die Zulassungsvoraussetzung ist die Vollendung des 15. Lebensjahres. Bereits einmal positiv beurteilte Prüfungen in der achten Schulstufe oder als gleichwertig anzusehende Prüfungen können im Zuge des Zulassungsverfahrens anerkannt werden.

Im Kontext dieses Programms werden kostenlose Angebote von Vorbereitungskursen gefördert, an deren Beginn ein Kompetenzfeststellungsverfahren liegt, das die Grundlage für die Entwicklung eines individuellen Lernplans bildet und anhand dessen das Curriculum der Vorbereitung ausgerichtet wird. Begleitend wird über alle Phasen hinweg eine kontinuierliche Lernbegleitung und Lernhilfe angeboten (ebd.).

Die kompetenzbasierten Aufgabenstellungen bei der Prüfung sollen sich dabei eng an der Lebenswelt und den Vorerfahrungen orientieren. Es sollen Bezüge zu den Interessen und Vorkenntnissen hergestellt werden und eine kritisch-prüfende Auseinandersetzung

mit dem verfügbaren Wissen der Prüfungskandidaten stattfinden. (Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK 2012]: Durchführungsbestimmungen zur Pflichtschulabschluss-Prüfung, Geschäftszahl: BMUKK-12.661/0016-III/3/2012). Auf Basis dieser Zielkonzeption der Prüfung wird der formale Erwerb der achten Schulstufe mit dem informell erworbenen Wissen stärker in Beziehung gesetzt und die sozialen sowie personal-gesellschaftlichen Kompetenzen der Teilnehmer ins Zentrum gerückt (Hackl-Schuberth 2014: 3 f.).

Im Monitoringbericht der Initiative Erwachsenenbildung wird eine große Nachfrage nach diesem Programm festgestellt. Zwischen Anfang August 2013 und Jänner 2014 sind 3.273 Personen neu eingetreten (Initiative Erwachsenenbildung 2014). Eine Befragung von Kursteilnehmern beziehungsweise Prüfungsteilnehmern hat ergeben, dass eine »erwartete Anschlussfähigkeit ihrer Teilnehmer für die aktive weitere Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gesellschaft« eingelöst werden konnte (Hackl-Schuberth 2014: 6).

Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung

Innerhalb des BAG (§ 23 Abs. 5) gibt es die Möglichkeit einer ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung, das heißt, man kann zu einer Prüfung zugelassen werden, ohne die in den jeweiligen Ausbildungsordnungen festgehaltenen Lehrzeiten vollständig absolviert zu haben. Um zu einer ausnahmsweisen Lehrabschlussprüfung zugelassen zu werden, gelten folgende Voraussetzungen:

1. Der Antragsteller hat das 18. Lebensjahr vollendet und macht glaubhaft, die für den Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben zu haben (z. B. durch Anlerntätigkeiten, einschlägig praktische Tätigkeiten, Besuch von Kursveranstaltungen) (§ 23 Abs. 5 lit. a BAG), oder
2. »wenn dieser die Zurücklegung von mindestens der Hälfte der für den Lehrberuf festgesetzten Lehrzeit, allenfalls unter Berücksichtigung eines Lehrzeitersatzes, nachweist und für ihn keine

Möglichkeit besteht, einen Lehrvertrag für die auf die im Lehrberuf festgesetzte Dauer der Lehrzeit fehlende Zeit abzuschließen« (§ 23 Abs. 5 lit. b BAG).

Der Prüfungswerber muss einen Antrag auf Zulassung zur ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung stellen. Um zugelassen zu werden, müssen Nachweise in undefinierter Form eingereicht werden, die eine entsprechende Praxis in einem bestimmten Beruf belegen. Im Falle einer Zulassung durch die Lehrlingsstelle muss anschließend eine theoretische und praktische Lehrabschlussprüfung absolviert werden, wobei die theoretische Prüfung bei entsprechenden Nachweisen entfallen kann.

2012 sind rund 60.000 Personen zu einer Lehrabschlussprüfung innerhalb eines Jahres angetreten; davon wurden 9.500 Personen ausnahmsweise zugelassen, wobei davon 8.700 auf der Basis von einschlägiger beruflicher Praxis zugelassen wurden (§ 23 Abs. 5 lit. a BAG). Ein Anteil von 16 Prozent der Prüfungsantritte zu einer Lehrabschlussprüfung wird ausnahmsweise zugelassen. Die Zahl der außerordentlichen Zulassungen hat sich seit 2003 fast verdoppelt, was auf die wachsende Bedeutung dieses Verfahrens hinweist. 2012 haben 79 Prozent der ausnahmsweise zugelassenen Prüfungswerber die Lehrabschlussprüfung bestanden, was nur leicht unter dem Gesamtdurchschnitt von 82 Prozent liegt (Dornmayr und Nowak 2013). Die nur leicht unterdurchschnittliche Prüfungserfolgsquote zeigt die hohe Qualität der auf informellem Wege erworbenen beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Untersuchungen zur näheren Charakterisierung dieser Gruppe, die ausnahmsweise zu einer Lehrabschlussprüfung zugelassen worden ist, liegen bis dato nicht vor. So lässt sich keine konkrete Aussage darüber treffen, in welchen Lernkontexten die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse erworben wurden. Zahlreiche Bildungseinrichtungen bieten Vorbereitungskurse mit unterschiedlicher Dauer für einen ausnahmsweisen Antritt zur Lehrabschlussprüfung an.

Vor allem im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik werden Maßnahmen gesetzt, um gering qualifizierte Personen über diese

Möglichkeit höher zu qualifizieren (siehe Kompetenz mit System). Im regionalen Wiener Qualifikationsplan 2020 ist das Nachholen von Lehrabschlüssen (inkl. geeigneter Vorbereitungsmaßnahmen) als eine zentrale bildungspolitische Maßnahme verankert (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds 2013). Hier zeigt sich, dass diese Form der Anerkennung von nonformal und informell erzielten Lernergebnissen auch gezielt für bildungspolitische Maßnahmen im Rahmen einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik integriert wird.

»Du kannst was!« – Anerkennung von berufs(bild)relevanten Lernergebnissen

Mit einer Novelle des BAG (§ 23 Abs. 11) wurde im Dezember 2011 eine neue Möglichkeit zur Anerkennung informell erworbener beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten geschaffen (BGBl. I Nr. 148/2011). Allerdings muss der Leser dieser Gesetzespassage gut informiert sein, um hier ein alternatives Anerkennungsverfahren von Lehrabschlüssen zu erkennen: »Bei Absolvierung von Bildungsmaßnahmen im Rahmen von Projekten zur Höherqualifizierung, die vom Landes-Berufsausbildungsbeirat hinsichtlich ihrer Eignung zur Heranführung der Teilnehmer an die Lehrabschlussprüfung positiv beschlossen wurden, kann die Lehrlingsstelle festlegen, dass die praktische Prüfung der Lehrabschlussprüfung gemäß Abs. 5 lit. a in zwei Teilen abgelegt werden kann. In diesem Fall besteht der erste Teil aus einer Feststellung der erworbenen Qualifikationen durch die Lehrlingsstelle unter Beiziehung eines gemäß § 22 nominierten Kommissionsmitglieds. Im zweiten Teil hat der Prüfungskandidat vor der Prüfungskommission die noch fehlenden Qualifikationen nachzuweisen. Insgesamt sind alle Teile der praktischen Prüfung abzudecken. Für den Antritt zur praktischen Prüfung in dieser Form ist die Vollendung des 22. Lebensjahres des Prüfungskandidaten Voraussetzung« (BAG § 23 Abs. 11).

Die gesetzliche Verankerung dieser Möglichkeit ist auf die regionale Initiative der Sozialpartner (Arbeiterkammer Oberösterreich,

Wirtschaftskammer Oberösterreich, Österreichischer Gewerkschaftsbund, Landwirtschaftskammer Oberösterreich und Industriellenvereinigung) im Bundesland Oberösterreich in Zusammenarbeit mit interessierten Bildungsträgern und mit Unterstützung des Landes Oberösterreich zurückzuführen (Bauer 2008). Im Zuge des Pilotprojekts »Du kannst was!« (www.dukannstwas.at) wurde ein Validierungsverfahren von informell erworbenen beruflichen Fähigkeiten entwickelt, an dessen Ende die formale Anerkennung in Form eines Lehrabschlussprüfungszeugnisses in einem anerkannten Lehrberuf steht. Es kann daher über diesen Weg ein vollständiger Berufsabschluss erworben werden. Gesetzlich basiert dieser Weg zum Erwerb eines Lehrabschlussprüfungszeugnisses auf der Möglichkeit, die Lehrabschlussprüfung in zwei Teilen absolvieren zu können (§ 23 Abs. 11 BAG):

1. Der erste Teil besteht aus einer Feststellung der erworbenen Qualifikationen unter Beiziehung eines Kommissionsmitglieds.
2. Im zweiten Teil werden die noch fehlenden Qualifikationen in Form einer praktischen Prüfung vor einer Prüfungskommission geprüft.

Insgesamt müssen damit alle Teile der praktischen Prüfung abgedeckt werden. Dieses Angebot richtet sich insbesondere an Personen, die (1) über keinen Berufsabschluss verfügen oder (2) ihren ursprünglich erlernten Beruf nicht mehr ausüben, und (3) solche mit Migrationshintergrund, deren Berufsabschluss in Österreich nicht anerkannt ist. Gesetzliche Voraussetzung ist ein Mindestalter von 22 Jahren.

Im Gegensatz zur ausnahmsweisen Lehrabschlussprüfung soll hier der Prozess individualisiert ausgerichtet werden, das heißt, es soll auf vorhandenen beruflichen Kompetenzen aufgebaut werden. Der Nachweis der beruflichen Fähigkeiten wird durch eine Validierung in Form einer Portfolioarbeit erbracht. Bei einem vollständigen Nachweis der berufsrelevanten Fähigkeiten und Kenntnisse wird ein Lehrabschlussprüfungszeugnis vergeben, ohne jedoch die Lehrabschlussprüfung im klassischen Setting absolvieren zu müssen.

Der Validierungsprozess lässt sich idealtypisch in sechs Schritte unterteilen (Eichbauer 2012; vgl. auch etwas detaillierter bei Bauer 2008; Firmenausbildungsverbund Oberösterreich 2012) (zusätzliche Informationen zum aktuellen Umsetzungsstand wurden telefonisch von der Trägerorganisation dieses Projektes, dem Firmenausbildungsverbund Oberösterreich [FAVOÖ], am 3.11.2014 eingeholt):

1. Einstiegsberatung: Zu Beginn erfolgt eine verpflichtende Einstiegsberatung, die auf die Erfolgsaussichten und die Anforderungen des Prozesses eingeht. In Oberösterreich wird die Einstiegsberatung von den Projektpartnern, der Wirtschaftskammer, der Arbeiterkammer und der Landwirtschaftskammer durchgeführt. Bei der Einstiegsberatung wird ein niederschwelliger Beratungszugang eingesetzt. Um in die nächste Phase zu kommen, müssen bei den Teilnehmern nach Selbsteinschätzung etwa die Hälfte der im Berufsbild festgehaltenen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie ein sprachliches Grundniveau in Deutsch vorhanden sein. Falls dieses Programm für die Teilnehmer nicht geeignet ist, werden diese über alternative Wege beraten.
2. Portfolioarbeit: Die Teilnehmer erstellen ein Portfolio ihrer beruflichen Kompetenzen mit Schwerpunkt auf informell erworbenen Kompetenzen. Dabei kommen die im Zuge des Projekts entwickelten Portfolioinstrumente zum Einsatz. Die Portfolioarbeit wird im Zuge eines dreimal dreistündigen Workshops unter Begleitung eines Portfoliotrainers erarbeitet. Die Workshops haben eine Gruppengröße von acht bis zwölf Teilnehmern. Ergebnis dieser Phase ist eine Portfoliomappe, in der eine Selbsteinschätzung der gemäß dem Berufsbild festgelegten Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben wird. Die Selbsteinschätzung wird mit unterschiedlichsten Formen von Nachweisen (Zeugnis, Kursbestätigung etc.) unterstützt. Die Portofoliomappe wird nach der Fertigstellung vom Portfoliotrainer an die Prüfer bei der Lehrlingsstelle übermittelt.
3. Erste Performanzfeststellung (Qualicheck I): Die in der Portfolioarbeit angeführten beruflichen Kompetenzen werden daran an-

schließend gemeinsam auf der Grundlage eines Fachgesprächs mit beruflich erfahrenen Prüfern ausgewertet und überprüft. Als Bezugsrahmen dient dabei die Ausbildungs- beziehungsweise Prüfungsordnung des jeweiligen Lehrberufs. Wenn in dieser Phase bereits das gesamte Berufsbild erfüllt werden kann, wird nach dieser Phase das Lehrabschlussprüfungszeugnis ausgestellt. Wenn jedoch das Berufsbild nicht vollständig, aber zumindest mehr als 50 Prozent des Berufsbildes nachgewiesen werden, dann werden individualisierte, ergänzende Weiterbildungsmaßnahmen eingerichtet.

4. Ergänzende Weiterbildung: Im Hinblick auf das Berufsbild fehlende Kompetenzen werden auf der Basis eines individuellen Weiterbildungsplans nachgeholt. Dies kann beispielsweise durch die Absolvierung von Kursen, durch die Einbeziehung der Berufsschule oder aber auch durch die Erweiterung der beruflichen Praxis in einem Betrieb erfolgen. Die Erfahrungen zeigen, dass dieser Punkt am schwierigsten umzusetzen ist, weil die Teilnehmer zum Teil sehr spezifische individuelle Ergänzungsbedarfe haben. Meist werden hier zusammen mit Erwachsenenbildungseinrichtungen entsprechende Maßnahmen gestaltet.
5. Zweite Performanzfeststellung (Qualicheck II): Es erfolgt eine Überprüfung der noch nicht nachgewiesenen beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die Überprüfung erfolgt durch ein Fachgespräch sowie durch eine praktische Arbeit (Arbeitsprobe) vor einer Lehrlingsprüfungskommission. Im Vergleich zur Lehrabschlussprüfung steht hier eine an die Zielgruppe angepasste Prüfungsdidaktik im Vordergrund, das heißt »mehr Gespräch und weniger Prüfung«.
6. Validierung des Lehrabschlusses: Bei positivem Ausgang des Validierungsprozesses werden die beruflichen Kompetenzen durch ein Lehrabschlussprüfungszeugnis anerkannt, das durch die Lehrlingsstelle vergeben wird. Dieses Zeugnis unterscheidet sich nicht vom Zeugnis, das auf dem normalen Weg durch die Lehrausbildung vergeben wird, und führt somit zu einem formalen, gesetzlich anerkannten Berufsabschluss.

Während des gesamten Prozesses werden die Teilnehmer begleitend, je nach Anforderungen der jeweiligen Phase, beraten (Eichbauer 2012).

Die Erfahrungen dieses Pilotprojekts waren überwiegend positiv, sodass es fortgeführt wird. Eichbauer (ebd.) berichtet von einer außerordentlichen Lernmotivation der Teilnehmer sowie von einem hohen Maß an vorhandenen, aber informell erworbenen beruflichen Kompetenzen. So sind in der Pilotphase aus 150 Erstberatungen 100 Portfolioarbeiten und schlussendlich 72 neue Lehrabschlüsse hervorgegangen. 26 Prozent der Teilnehmer sind zwischen 24 und 30 Jahren, 35 Prozent zwischen 31 und 40 Jahren, 39 Prozent älter als 41 Jahre; 69 Prozent der Teilnehmer sind männlich und 26 Prozent haben keine österreichische Staatsbürgerschaft (Firmenausbildungsverbund Oberösterreich 2012).

Jedoch gibt es noch eine Reihe von Herausforderungen, die es zu lösen gilt, wie eine Verbesserung der Erstberatung, eine Individualisierung von Weiterbildung sowie eine verbesserte Abstimmung mit den Betrieben und Berufsschulen.

Dieses Verfahren befindet sich aktuell in Österreich noch in der Entwicklungsphase und ist vom Umfang relativ überschaubar. Das Angebot ist vor allem noch regional begrenzt. In Oberösterreich können derzeit zwölf Berufe (Stand: September 2014) auf diesem Wege anerkannt werden, wobei laut telefonischer Auskunft dieses Angebot bei Bedarf sofort ausgeweitet werden kann. Ein weiterer Ausbau der Angebote ist geplant, insbesondere die Sozialpartner setzten im Zuge der Umsetzung von Validierungs- und Anerkennungsstrategien auf einen österreichweiten Ausbau dieses Modells. Auch die Bundesländer Salzburg und Burgenland haben dieses Angebot nach dem oberösterreichischen Modell bereits eingeführt. Salzburg hat zudem eine Prüfungskooperation mit Oberösterreich, das heißt, es werden oberösterreichische Prüfer in Salzburg eingesetzt. Außerdem interessieren sich weitere Bundesländer für dieses Modell.

In Österreich gibt es eine Vielzahl von regulierten Berufen, deren Ausübung an einen Nachweis von einschlägiger beruflicher Praxis gebunden ist. Neben reglementierten »Professionen« (z. B. Mediziner, Anwälte, Lehrer in berufsbildenden Schulen) ist auch der Zugang zu einer Reihe von Gewerben (inkl. Handwerk) durch die Gewerbeordnung (www.gewerbeordnung.at) reglementiert. Um zu einem reglementierten Gewerbe zugelassen zu werden, muss ein einschlägiger Befähigungsnachweis erbracht werden. Der Nachweis kann über zwei Wege erreicht werden:

- Für jedes der reglementierten Gewerbe gibt es eine eigene Befähigungsnachweisverordnung (Gewerbe) oder Meisterprüfungsordnung (Handwerk) (§ 18 GewO). Der Befähigungsnachweis kann in der Regel durch einen Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung, eine entsprechende Praxiszeit sowie gegebenenfalls eine einzelne Zusatzausbildung oder durch eine Befähigungsprüfung erreicht werden. Als einziges Zulassungskriterium für die Befähigungsprüfung ist die Vollendung des 18. Lebensjahres zu nennen. Die Prüfungen werden bei den Prüfungsstellen der Wirtschaftskammer durchgeführt. Die Befähigungs- oder Meisterprüfung besteht seit 2004 bis auf wenige Ausnahmen aus fünf Modulen (Modul 1: fachlich-praktische Prüfung, Modul 2: mündliche Prüfung, Modul 3: fachlich-schriftliche Prüfung, Modul 4: Ausbilderprüfung, Modul 5: Unternehmerprüfung). Durch die modularisierte Ausbildung bestehen vielfältige Anrechnungsmöglichkeiten.
- Durch einen individuellen Befähigungsnachweis (§ 19 GewO): In diesem Fall besteht die Möglichkeit, durch den Einsatz von entsprechenden Beweismitteln die für die Ausübung des Gewerbes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen nachzuweisen. Die Feststellung erfolgt auf Antrag durch die Bezirksverwaltungsbehörde. In der Regel werden dafür von dieser einschlägige Nachweise in der Form eines Portfolios verlangt (z. B. Schulzeugnisse, Zertifikate, Dienstzeugnisse). Wenn nur ein Teil

der geforderten Fähigkeiten vorliegt, kann von der Behörde eine Beschränkung auf Teiltätigkeiten des entsprechenden Gewerbes ausgesprochen werden.

Innerhalb der Gewerbeordnung gibt es daher je nach Zulassungsvoraussetzungen zugleich mehrere Momente der Anerkennung von informellem Lernen in Form der Anerkennung von beruflicher Praxis, Feststellung einschlägiger beruflicher Kompetenzen durch eine Prüfung und Erbringung des Kompetenznachweises durch alternative Beweismittel. Das Volumen der Meister- und Befähigungsprüfungen ist relativ groß. Im Jahr 2012 hat es 7.747 Prüfungsantritte (74 % Erfolgsquote) zur mündlichen Prüfung (Modul 2) gegeben (Dornmayr und Nowak 2013).

Kollektivverträge

Im Zusammenhang mit der Anerkennung von informellem Lernen wird auch immer wieder die Ausgestaltung von Kollektivverträgen genannt (vgl. Presch 2010; Schlögl 2005). Als typisches Beispiel wird der abgeschlossene Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer in der außeruniversitären Forschung hervorgehoben (abgeschlossen zwischen der Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier und dem Verein FORSCHUNG AUSTRIA – Gemeinnützige Vereinigung zur Förderung der außeruniversitären Forschung. Kollektivvertrag in der Fassung vom 1.1.2014: www.kollektivvertrag.at/kv/ausseruniversitaere-forschung-forschungs-kv-arb-ang). Die Einordnung in das Gehaltsschema erfolgt arbeitsqualitätsorientiert und ist nach Entwicklungsstufen gegliedert, die durch erworbene Arbeitserfahrung erreicht werden. Die Erreichung der Entwicklungsstufen kann sich jedoch durch Qualitätspunkte in der Arbeit beschleunigen. Qualitätspunkte können in den Bereichen Arbeitsqualität, Aufgabenmobilität, Innovation, Kommunikation und Kooperation, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten, Weiterbildung sowie Wissens- und Kompetenzvermittlung erreicht werden.

Die Gehaltseinstufung erfolgt hier nicht über ein Zertifikat, »sondern die individuelle Kompetenz des/der ArbeitnehmerIn, die erworbenen Qualifikationen oder Erfahrungen direkt in der Tätigkeit umsetzen zu können« (Schlögl 2005: 5).

Als weiteres Beispiel können der Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich (www.bags-kv.at) sowie der Kollektivvertrag für Angestellte des Metallgewerbes (www.kollektivvertrag.at/kv/metallgewerbe-ang) genannt werden. Die Einstufung erfolgt hier nicht mehr über die Qualifikation, sondern über die konkreten beruflichen Tätigkeiten, die am Arbeitsplatz geleistet werden (Verwendungsgruppe).

Es gibt in Österreich Bestrebungen, Modelle für die Anerkennung von nonformalen und informellen Kompetenzen zu entwickeln und in den Kollektivverträgen explizit zu verankern.

Kollektivvertragliche Regelungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen stellen einen wichtigen Baustein für Geringqualifizierte dar, insbesondere weil erwerbstätige Geringqualifizierte über herkömmliche Wege der Berufsberatung und Höherqualifizierung nur sehr schwer erreicht werden können (Kanelutti-Chilas 2014). Diese Form der Anerkennung führt zwar zu keiner Zertifizierung, allerdings können für Arbeitgeber verbindliche Regelungen auf Basis von konkreten Arbeitsprofilen hinblicklich einer besseren Entlohnung geschaffen werden. Jedoch ist es denkbar, die Einstufung in den Kollektivvertrag künftig als Kompetenznachweis für etwaige Anerkennung durch Portfolioverfahren verstärkt einzusetzen.

Kritisch betrachtet könnte sich dies hier – im Kontext von hoher Überqualifikation am Arbeitsmarkt – jedoch in Summe nachteilig auf die Arbeitnehmer auswirken (Presch 2010) (nach der aktuellen PIAAC-Studie sind 21 Prozent der Beschäftigten in Österreich unter ihrer Qualifikation beschäftigt; Statistik Austria 2013b). Eine Einstufung unterhalb der gemäß ihrer Qualifikation typischen Verwendungsgruppe könnte in der Folge zu einer Entwertung von beruflichen Qualifikationen, das heißt zu einer Reduzierung der Bildungsrenditen führen. Die Arbeitgeber müssten dann nur mehr die verwendeten Qualifikationen von Beschäftigten entlohnen.

Personen mit ausländischem Bildungsabschluss sind in Österreich besonders häufig unter ihrer Qualifikation beschäftigt (Gächter 2006; Huber, Nowotny und Bock-Schappelwein 2010). Die Ursache dafür wird einer Reihe von Faktoren zugeschrieben, wie der fehlenden Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen, Schwierigkeiten, die notwendigen Dokumente vorzulegen, mangelnder Sprachkenntnis, um ihre Qualifikationen am Arbeitsmarkt zu verwerten, sowie schwieriger Transferierbarkeit aufgrund von starken länder- und systembezogenen Ausbildungen (Biffl, Pfeffer und Skrivanek 2012: 11).

Bei der Gleichstellung von ausländischen mit österreichischen Bildungsabschlüssen handelt es sich weniger um eine Anerkennung von nonformal und informell entwickelten Kompetenzen, sondern um eine formale Anerkennung von im Ausland erworbenen formalen Abschlüssen (die Darstellung dieses Abschnittes sowie das Zahlenmaterial beziehen sich vor allem auf Biffl, Pfeffer und Skrivanek [2012], die eine umfassende Übersicht über den aktuellen Stand zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen in Österreich bieten).

Der Bereich der Anerkennung von ausländischen Bildungs- beziehungsweise Berufsabschlüssen ist in Österreich durch unterschiedliche Rechtsquellen und behördliche Zuständigkeiten geregelt. Zusätzlich verwirrend sind die zahlreichen Begriffe, die in der Praxis verwendet werden. Je Begriff wird auf unterschiedliche Bereiche der Anerkennung verwiesen.

Als »Nostrifikation« wird die Gleichhaltung von im Ausland erworbenen Schulzeugnissen und Schulabschlüssen (z. B. Reifeprüfung) mit österreichischen Schulzeugnissen beziehungsweise Schulabschlüssen bezeichnet und im SchUG geregelt. Eine Nostrifikation muss beim Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) beantragt werden. Für die Gleichhaltung von im Ausland erworbenen Reifezeugnissen hat Österreich zudem eine Reihe von bilateralen und multilateralen Verträgen abgeschlossen, die zu einer Anerkennung ohne inhaltliche Prüfung führen. Insgesamt wurden 48 Verträge mit über-

wiegend europäischen Ländern abgeschlossen. Für die Bestätigung der Gleichwertigkeit von ausländischen Reifezeugnissen ist eine Fachabteilung des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) zuständig.

Der § 27 BAG regelt die Gleichhaltung des Berufsausbildungszeugnisses mit der österreichischen Lehrabschlussprüfung. Die Gleichhaltung muss beim BMWFW beantragt werden (weitere Informationen unter: BMWFW 2015).

Wenn der Antrag positiv entschieden wird, dann kann eine volle Gleichhaltung, die Zulassung zu einer verkürzten Lehrabschlussprüfung oder die Zulassung zur ausnahmsweisen Lehrabschlussprüfung erfolgen. 2010 wurden insgesamt 359 Verfahren abgeschlossen, davon 199 volle Gleichhaltungen und 159 mit verkürzter Lehrabschlussprüfung. Nur ein Antrag wurde abgewiesen. Daneben gibt es bilaterale Bildungsabkommen mit Deutschland (395 Prüfungszeugnisse und 26 Meisterprüfungen), Ungarn (23 Facharbeiterprüfungen) und Südtirol (77 Lehrabschlussprüfungen), die das Gleichhaltungsverfahren erleichtern, jedoch nicht ersetzen.

Der Zugang zu reglementierten Berufen für entsprechend im Ausland erworbene Abschlüsse wird vor allem durch die EU-Richtlinie 2005/36/EG zumeist in Kombination mit der nationalen Gesetzgebung geregelt. In der »Reglementierten Berufe Datenbank« (www.ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm) der EU sind für Österreich 231 Berufe eingetragen, die jedoch relativiert werden müssen, weil Spezialisierungen und eng verwandte Berufe getrennt angeführt werden. Für 2013 werden insgesamt 291 Verfahrensentscheidungen ausgewiesen; davon wurden 238 positiv entschieden. Je nach Beruf und Form der Anerkennung gibt es ein weit verzweigtes Netz von Zuständigkeiten, das von verschiedenen Ministerien bis zu berufsständischen Einrichtungen führt.

Aufgrund der von außen undurchsichtigen behördlichen Zuständigkeiten bei der Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen wurde 2012 eine neue Website (www.berufsanerkennung.at) geschaffen, die Migranten eine Orientierungshilfe geben und zielgerichtet zu den Ansprechstellen für Personen mit im Ausland erwor-

benen Qualifikationen (im Folgenden: AST) beziehungsweise Beratungseinrichtungen für Migranten navigieren soll.

Ein genauerer Blick auf die Praxis der AST zeigt, dass hier teilweise methodisch elaborierte, aber unverbindliche Kompetenzbilanzierungsverfahren eingesetzt werden (vgl. dazu Haberfellner und Gnadenberger 2013: 122 ff.). Beispielsweise wird in der AST Wien ein speziell an die migrantische Zielgruppe angepasstes Kompetenzbilanzierungsverfahren angewandt (Seipel 2010). Dieses Verfahren wurde vom Zukunftszentrum Tirol entwickelt, ist jedoch aktuell ausgesetzt worden. Der Wiener Arbeitnehmer Förderungsfonds, WAFF, (inkl. AST) hat dieses Verfahren übernommen und für spezielle Zielgruppen adaptiert. Neben der Zielgruppe der Migranten sollen auch Geringqualifizierte damit explizit angesprochen werden.

Ziel der Kompetenzbilanz ist es, sich individuell mit den eigenen Kompetenzen auseinanderzusetzen und Klarheit über die eigenen Kompetenzen zu bekommen. Die Kompetenzbilanz ist ein strukturiertes, individuelles Coachingverfahren, das Phasen des Coachings und selbstständige Aufgaben miteinander verknüpft. Insgesamt wird der Aufwand mit etwa neun Stunden beziffert.

Auch »Migrare – Zentrum für Migranten Oberösterreich« setzt jüngst seit 2008 im Auftrag des Arbeitsmarktservice (AMS) Oberösterreich ein Kompetenzprofil nach dem bekannten CH-Q-Verfahren ein. Erfahrungen zeigen, dass verbesserte Erfolge bei der Arbeitsvermittlung gegeben sind und das erstellte Kompetenzprofil einen geeigneten Anschluss für formelle Anerkennungsverfahren bietet.

Verfahren ohne Verbindlichkeit

Kompetenz mit System

Die Entwicklung von »Kompetenz mit System« (im Folgenden: KmS) wurde im Auftrag des Arbeitsmarktservice (AMS) Niederösterreich ab 2007 in Grundzügen entwickelt und ab 2009 vom AMS Österreich weiterentwickelt (Weber 2014). Dieses Programm, das rezent als Fall-

studie im Rahmen des »European inventory on validation of non-formal and informal learning« vorgestellt wurde (European Commission, Cedefop und ICF 2014), richtet sich insbesondere an die Zielgruppe von erwerbsarbeitslos gemeldeten Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, die einschlägige Berufserfahrungen aufweisen und diese mit einem Zertifikat/Lehrabschluss formalisieren lassen beziehungsweise sich relevante berufliche Kompetenzen bis zum Niveau einer Lehrabschlussprüfung aneignen wollen (Weber, Putz und Stockhammer 2011). Das Modell soll dabei an einer »Lebensphasenorientierung« nach der LLL-Strategie (Republik Österreich 2011) ausgerichtet sein, das heißt, es soll den finanziellen, zeitlichen und persönlichen Restriktionen Rechnung getragen werden. Dadurch sollen auch insbesondere Frauen mit Betreuungspflichten angesprochen werden, die in dieser Phase besonders diskontinuierliche Bildungs- und Erwerbsphasen aufweisen beziehungsweise bei Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt formale Berufsabschlüsse nachholen wollen.

KmS besteht aus drei aufeinander aufbauenden Bausteinen pro Beruf. Die Dauer der einzelnen Bausteine kann dabei zwischen acht und 18 Wochen variieren (Weber 2014). Als Rahmen für die Module dient eine Kompetenzmatrix, die für jeden im Programm angebotenen Lehrberuf ausgearbeitet wurde. Die Kompetenzmatrix soll dabei die entsprechende Ausbildungsordnung des jeweiligen Lehrberufs nach dem Bausteinschema kompetenzorientiert abbilden. Wobei beansprucht wird, dass jeder Baustein »arbeitsmarktfähig« ist, das heißt auf dem Arbeitsmarkt für sich verwertbar ist (ebd.).

Je nach Niveau der bereits entwickelten beruflichen Kompetenzen erlaubt dieses Modell einen Quereinstieg bei den einzelnen Modulen. Diese Möglichkeit richtet sich an Personen, die im entsprechenden Berufsbereich eine einschlägige berufliche Praxis haben oder eine Ausbildung abgebrochen haben. Bei jedem Einstieg in ein Modul wird ein Assessment der beruflichen Kompetenzen durchgeführt, um das geforderte berufliche Kompetenzniveau des jeweiligen Bausteins abzuklären. Durch die Möglichkeit des Quereinstiegs auf der Basis von einschlägigen beruflichen Erfahrungen erfolgt eine Aner-

kennung nonformaler und informeller Kompetenzen, die dann auch durch ein entsprechendes Zertifikat sichtbar gemacht werden.

Am Ende eines jeden Moduls wird ein Kompetenzcheck zur Überprüfung der Lernergebnisse, die in den jeweiligen Modulen definiert sind, durchgeführt. Bei positivem Ausgang wird den Teilnehmern ein Zertifikat ausgestellt, das die entwickelten Kompetenzen festhält. Auf dem Zertifikat sind die jeweiligen Kompetenzen in der Kompetenzmatrix eines Lehrberufs farblich hervorgehoben. Auf diese Weise soll nach außen hin sichtbar werden, über welche Kompetenzen eine Person innerhalb eines Berufsbildes verfügt. Wenn alle drei Module erfolgreich absolviert werden, bildet das Zertifikat die volle Kompetenzmatrix des Berufs ab. Das ausgestellte Zertifikat führt jedoch zu keiner formalen Anerkennung eines Lehrabschlusses, sondern soll am Arbeitsmarkt vor allem eine Signalfunktion für die Einsetzbarkeit übernehmen. Systematische Untersuchungen zur Akzeptanz dieser Zertifikate am Arbeitsmarkt liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor. Gleichzeitig sollte das Zertifikat aber auch eine Orientierung über die eigenen Kompetenzen bieten.

Zielsetzung dieses Programms ist es darüber hinaus, Arbeitslose erfolgreich an die Lehrabschlussprüfung heranzuführen. Nach der erfolgreichen Absolvierung aller drei Bausteine wird daher versucht, die Absolventen zu einem ausnahmsweisen Antritt zur Lehrabschlussprüfung gezielt zu begleiten, um auch eine formale Anerkennung in Form eines Lehrabschlussprüfungszeugnisses zu erreichen.

Aktuell steht dieses Programm für 14 Lehrberufe (beispielhaft: Einzelhandelskaufmann, Bürokaufmann, Koch, Metallbearbeiter) zur Verfügung, wobei geplant ist, dieses Angebot laufend auszuweiten (vgl. z. B. Adam 2014). Insgesamt haben bis Januar 2014 etwa 1.500 Personen an mindestens einem Modul teilgenommen, davon etwa 1.000 Frauen. Nach der Altersstruktur werden etwa gleichverteilt Personen, die jünger als 25 Jahre, und Personen, die zwischen 25 und 45 Jahren sind, angesprochen. Ein Zehntel ist älter als 45 Jahre (Weber 2014: 3).

Eine Evaluierung zeigt überwiegend positive Erfahrungen mit KmS (ebd.: 3 f.). Die flexible Struktur des Angebots in Form der Mo-

dularisierung bietet eine gute Grundlage, um die Idee der zweiten Chance zu verwirklichen (in Österreich wird das Nachholen von Bildungsabschlüssen generell als zweiter Bildungsweg bezeichnet). Vor allem die Modularisierung und die Vergabe von Zwischenzertifikaten werden als Vorteil hervorgehoben. Diese führen zu einer Transparenz des Lernprozesses und befördern die Motivation der Teilnehmer. Dieses Angebot stellt allerdings den Arbeitsmarktservice (AMS) vor große Herausforderungen. Vor allem in ländlichen Gebieten ist es schwierig, entsprechende Angebote für eine geringe Zahl von potenziellen Teilnehmern zu organisieren. Als Fernziel wird genannt, die Module aus KmS nicht nur erwerbsarbeitslosen Personen, sondern auch in berufsbegleitender Form anzubieten.

KOMPAZ

Das Kompetenzanerkennungszentrum KOMPAZ (www.kompetenzprofil.at) wurde 2004 an der Volkshochschule und Stadtbibliothek Linz (VHS Linz) gegründet. KOMPAZ bietet unter dem Titel »Kompetenzprofil« ein Verfahren an, das sich auf das in der Schweiz entwickelte Kompetenzmanagementverfahren nach CH-Q (www.ch-q.ch) stützt. Methodisch werden dabei Verfahren der Selbst- und Fremdbewertung eingesetzt. Das Kompetenzprofil ist ein Portfolioverfahren mit dem Ziel, die eigenen Kompetenzen zu erkennen, zu reflektieren und diese in der Folge dann – laufbahnorientiert beziehungsweise karriereorientiert – selbstständig zu managen (Schildberger 2010). Dieses Instrument kann sowohl als persönliches als auch arbeitsmarktbezogenes Orientierungsinstrument verwendet werden. Das Kompetenzprofil nach CH-Q ist dabei international zertifiziert und qualitätsgesichert. Begleitet werden die Teilnehmer von nach CH-Q zertifizierten Trainern, die ihre Lizenz auch an der VHS Linz erwerben können.

Im Zuge des Validierungsprozesses werden vier Workshops mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Inventur, Potenzialerhebung und Kompetenzbilanz, persönliches Profil und Zielkonzept, Umsetzungstraining und Schlussreflexion) durchgeführt, die jeweils im-

mer durch einen Trainer begleitet werden. Zusätzlich müssen eigenständige Aufgaben mit einem geschätzten Umfang von 20 Stunden erledigt werden. Am Ende wird ein Zertifikat vergeben, das das erarbeitete Kompetenzprofil beinhaltet sowie die Fähigkeit zu eigenständigem Kompetenzmanagement bescheinigt. Auf Wunsch kann eine schriftliche Beurteilung durch den Trainer hinzugefügt werden. Begleitend dazu arbeitete die VHS Linz eigens einen Kompetenzprofil-Begleitordner (gegliedert nach Kompetenzprofil, Nachweisen, Bewerbungen, Notizen) zur Unterstützung des individuellen Kompetenzmanagementprozesses aus. Beispielsweise kann im Rahmen dessen ein Lebenslauf ausgearbeitet werden, um zukünftige Bewerbungen gezielt zu unterstützen (Reumann 2012).

Darüber hinaus gibt es noch die Möglichkeit, an einem eintägigen Assessment-Center teilzunehmen, in dem die sozialen und kommunikativen Kompetenzen beurteilt werden.

Bisher sind seit der Gründung etwa 1.500 Zertifizierungen vergeben worden. Eine Evaluierung zeigt deutlich positive individuelle Effekte in den Bereichen »Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen«, »Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt« und »Kompetenztransfer und Vermittlung der Kompetenzen« (Auer, Beyrl und Öhlmann 2007). In Zukunft wird angestrebt, den österreichweiten Ausbau dieses Angebots voranzutreiben und sich mit verschiedenen nationalen und internationalen Anbietern von Kompetenzfeststellungsverfahren stärker zu vernetzen.

Kompetenznachweise in der Freiwilligenarbeit

Freiwilliges Engagement ist aus der Perspektive des lebenslangen Lernens von besonderer Bedeutung für den informellen Kompetenzerwerb. Zusätzlich wird Freiwilligenarbeit verstärkt mit der Partizipation an nonformaler Aus- und Weiterbildung kombiniert (Kellner 2005). Laut Mikrozensus 2006 haben sich etwa 44 Prozent der Österreicher freiwillig engagiert. Eine Unternehmensbefragung zeigt zudem, dass die durch freiwilliges Engagement erworbenen Fähigkei-

ten und Kenntnisse auch im Berufsleben von Nutzen und bei Bewerbungen hilfreich sind (More-Hollerweger und Heimgartner 2009: 83).

Aus dieser Motivation heraus wurde der Nachweis über Freiwilligenarbeit (www.freiwilligenweb.at) vom Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG; heute: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, BMASK) entwickelt. Der Nachweis ist dabei ein zentraler Bestandteil des Freiwilligenpasses. Ein Formular und eine Ausfüllhilfe unterstützen dabei, die im Zuge des freiwilligen Engagements erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten systematisch mit Schwerpunkt auf Schlüsselkompetenzen (Einsatzfreude, Teamfähigkeit, Engagement etc.) sowie absolvierte Aus- und Weiterbildungen festzuhalten (ebd.).

Ein weiteres Beispiel ist das Kompetenzportfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke (www.kompetenz-portfolio.at), das versucht, die im Zuge des freiwilligen Engagements entwickelten Kompetenzen systematisch zu erfassen, zu bewerten und zu dokumentieren (Kellner 2005). Ziel des Kompetenzportfolios ist es, die erworbenen Kompetenzen festzuhalten und gezielt die persönliche Weiterentwicklung und arbeitsmarktbezogene Neuorientierungen sowie Bewerbungen zu unterstützen.

Die Erarbeitung des Kompetenzportfolios erfolgt in Form eines mehrphasigen, begleiteten Selbstbewertungsprozesses. Im Kern wird das Portfolio in einem Kompetenzeinzelgespräch mit einer Dauer von etwa eineinhalb Stunden erarbeitet. Auf Wunsch kann dieser Prozess auch in Form eines Kompetenzworkshops mit mehreren Teilnehmern abgehalten werden. Die Teilnehmer werden dabei von einem zertifizierten Portfoliobegleiter betreut. Das Portfolio wird unter Verwendung einer Gesprächsvorlage gemeinsam systematisch erarbeitet und vorausgewertet. Die endgültige Erarbeitung wird dann von den Teilnehmern – gegebenenfalls unter Rücksprache mit dem Begleiter – selbst fertiggestellt. Das Kompetenzportfolio besteht dabei aus drei Teilen: (1) persönliches Kompetenzprofil: In diesem Teil werden fachlich-methodische, sozial-kommunikative oder personale

Kompetenzen konkret benannt und zugeordnet; (2) Tätigkeitsportrait: In diesem Abschnitt werden die Tätigkeiten aus der Sicht der Teilnehmer beschrieben; (3) Aktionsplan: Hier werden Folgemaßnahmen festgehalten.

Insgesamt sollte das Kompetenzportfolio einen Umfang von sechs bis acht Seiten aufweisen. Der gesamte Arbeitsaufwand wird für die Teilnehmer mit bis zu neun Stunden und für die Begleiter mit bis zu drei Stunden beziffert. Um Bewerbungsprozesse gezielt zu unterstützen, kann daran anschließend ein an die Bewerbungsanforderungen angepasster Kompetenznachweis erstellt werden – wobei Erfahrungen zeigen, dass dieses Instrument häufiger für die individuelle Selbstreflexion und weniger zur Unterstützung des Bewerbungsprozesses genutzt wird (More-Hollerweger und Heimgartner 2009).

Kompetenzzertifizierung von Einzelpersonen

Bei der Personenzertifizierung kann grundsätzlich zwischen der Zertifizierung auf einer geregelten Grundlage und Zertifizierungen ohne gesetzliche Grundlage (marktmäßig) unterschieden werden.

Die bedeutendste Zertifizierung auf geregelter Grundlage richtet sich nach der Norm ÖNORM EN ISO/IEC 17024. Um Personenzertifikate nach dieser Norm ausgeben zu dürfen, müssen sich vergebende Stellen von der Akkreditierung Austria (die Akkreditierung Austria ist im Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft angesiedelt) eine Berechtigung (Akkreditierung) einholen. Derzeit sind 17 Akkreditierungen für die Ausstellung von Personenzertifikaten vergeben (Stand: Juni 2014. Die Liste von akkreditierten Personenzertifizierungsstellen inkl. Zertifizierungen ist einsehbar unter: www.bmwfw.gv.at/TechnikUndVermessung/Akkreditierung/Seiten/AkkreditiertePIZ-Stellen.aspx). Personenzertifizierungen spielen besonders für Schweißfachpersonal und Qualitätsmanagementpersonal eine große Rolle. Jedoch ist ein stetiger Ausbau der Zertifizierungen zu erkennen. Die Zulassung zur Prüfung zum Erwerb des Zertifikats basiert auf der Erbringung des Nachweises von einschlägigen beruf-

lichen Kompetenzen. Diese können auf unterschiedliche Weise erbracht werden und sich auf formale, nonformale (Lehrgänge, Kurse), aber auch informelle Bildungsprozesse (mit entsprechenden Nachweisen) beziehen. Eine vollständige Übersicht über alle Personenzertifizierungen sowie zum Volumen der Inanspruchnahme liegt gegenwärtig nicht vor.

Daneben gibt es noch eine Reihe weiterer marktmäßiger Zertifizierungen, vor allem im Bereich der Informationstechnologie (bspw. den Europäischen Computerführerschein, ECDL, sowie viele weitere, vor allem anwendungsbezogene Zertifizierungen), der Sprachen (Cambridge, IELTS, TOEFL u. v. m.) sowie des Projektmanagements. Generell sind Personenzertifizierungen zeitlich beschränkt und müssen daher regelmäßig durch eine Rezertifizierung erneuert werden. Nach Meinung von Experten ist einzuschätzen, dass Personenzertifizierungen nur als Zusatzausbildung auf der Basis einer fundierten Berufsausbildung Bedeutung haben (Schneeberger, Schlögl und Neubauer 2007).

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Innerhalb der dargestellten Verfahren für die verbindliche Anerkennung nonformaler und informeller berufs(bild)relevanter Kompetenzen haben nur die Verfahren zum außerordentlichen Erwerb einer Lehrabschlussprüfung für die Zielgruppe der Geringqualifizierten eine relevante Bedeutung. Die Zulassungsverfahren zu reglementierten Gewerben sind in der Praxis für Personen nur in Ausnahmefällen von Bedeutung, das heißt, sie richten sich nicht explizit an die Zielgruppe der Geringqualifizierten. Die implizite Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen durch kollektivvertragliche Einstufungen führt hingegen zu keiner gesetzlich anerkannten Qualifikation.

Die ausnahmsweise Zulassung führt nur zu einer verbindlichen Zulassung zur Prüfung, ohne die formale Ausbildung vollständig durchlaufen zu haben. Im Zuge des Prüfungshandelns werden die

Kandidaten einer praktischen und einer theoretischen Prüfung über berufsbildrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten unterzogen. Zwar weisen die Prüfungsstatistiken nur geringfügig geringere Erfolgsquoten für ausnahmsweise Zulassungen aus; jedoch gibt es keine Untersuchungen über die Abschreckungswirkung dieses klassischen, formalisierten Prüfungshandelns. Insbesondere die Aussicht, einen theoretischen Teil absolvieren zu müssen, dürfte viele Personen von einem Prüfungsantritt zurückhalten.

Hier setzt das AMS-Modell »Kompetenz mit System« (KmS) an, das auf der Basis eines Berufsbildes ein begleitetes, modularisiertes Angebot bis hin zur Lehrabschlussprüfung anbietet. Auch wenn das Endziel hier im Erwerb eines Lehrabschlussprüfungszeugnisses liegt, wird der Prozess potenzialorientiert auf vorhandene Kompetenzen mit einer Kombination aus Bewertung, Begleitung und Qualifizierung aufgesetzt. Berufsbildrelevante Kompetenzen werden in einem Zertifikat bescheinigt, ohne auch zur Lehrabschlussprüfung angetreten zu sein. Jedenfalls wird hier für die Personen selbst sichtbar, über welche Kompetenzen sie verfügen. Es bleibt jedoch fraglich, ob diese Zertifikate am Arbeitsmarkt auch anerkannt werden. Durch die modularisierte Struktur und den Mix aus Bewertung, Beratung und Qualifizierung ist davon auszugehen, dass KmS der Lebensrealität und den Bedürfnissen der Geringqualifizierten gut entspricht.

Die kürzlich geschaffene Möglichkeit der Anerkennung von berufs(bild)relevanten Kompetenzen im Rahmen des Projekts »Du kannst was!« wurde zielgerichtet für Geringqualifizierte entwickelt. Statt des klassischen Prüfungshandelns werden Portfoliomethoden und Performanzüberprüfungen von speziell geschulten Trainern angewandt. Diese innovativen Feststellungssettings weichen von der klassischen Prüfungssituation der Lehrabschlussprüfung vor einer Kommission ab. Erste Erfahrungen zeigen, dass diese von der Zielgruppe der Geringqualifizierten gut angenommen werden. Für einen weiteren Ausbau dieses Modells ist es jedoch notwendig, das im Verfahren eingesetzte Feststellungsverfahren kritisch zu beleuchten. Außerdem müssten qualitätssichernde Maßnahmen dieses Prozes-

ses etabliert werden. Jedenfalls scheint mit diesem Ansatz viel Potenzial gegeben, um ein bekanntes Verfahren zur Anerkennung nonformaler und informeller berufs(bild)relevanter Kompetenzen speziell für Geringqualifizierte zu etablieren.

Die Bedeutung der vielfältigen Verfahren ohne Verbindlichkeit kann für Geringqualifizierte als sehr gering eingeschätzt werden. Als arbeitsmarktrelevant können solche Zertifikate nur im Zusammenhang mit einer fundierten beruflichen Grundausbildung gesehen werden. Insofern sind solche Verfahren eher als komplementär zu Verfahren zu sehen, die zu einer beruflichen Qualifikation führen.

5.6.4.3 Finanzierung

Finanzierungsregelungen können oft einen entscheidenden Anreiz für die Aufnahme von Lernprozessen darstellen (Kuwan 2005: 25). Dieser Aspekt gilt umso mehr für Geringqualifizierte, die meist in Niedriglohnsektoren beschäftigt und von regelmäßigen Arbeitslosigkeitsepisoden betroffen sind. Der Finanzierungsaspekt ist meist ein zentrales Kriterium, das über die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Bildungsangeboten entscheidet.

Öffentlich finanzierte Verfahren

Analog zum Fehlen eines übergeordneten Anerkennungssystems gibt es auch kein umfassendes öffentliches Finanzierungssystem für Anerkennung, sondern kaum zu überblickende vielfältige Finanzierungsquellen, die jedoch verfahrensbezogen erheblich unterschiedlich ausgeprägt sind. Wesentliche öffentliche Finanzierungen kommen aus Mitteln von verschiedenen Bundesministerien, dem Europäischem Sozialfonds (nachfolgend ESF), dem Arbeitsmarktservice Österreich sowie regionalen Landesregierungen (bspw. in Wien durch den Wiener Arbeitnehmer Förderungsfonds, WAFF) (Brandstetter und Luomi-Messerer 2010). Für unselbstständig Beschäftigte

kann zudem ein Bildungsgutschein der Arbeiterkammer Österreich in Anspruch genommen werden.

Öffentlich finanziert werden Verfahren, die mit zentralen bildungspolitischen Anliegen verknüpft sind, wie dem Nachholen eines Pflichtschulabschlusses und dem Nachholen eines Lehrabschlusses (durch ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung oder Validierung beruflicher Kompetenzen in Form eines Lehrabschlusses). Angebote zum Nachholen eines Pflichtschulabschlusses werden durch Mittel des BMBF mit Kofinanzierung der Bundesländer finanziert. Hier werden die Kosten akkreditierten Bildungsanbietern direkt refundiert. Die Kosten des Angebots »Kompetenz mit System« werden vom Arbeitsmarktservice übernommen. Beratungsleistungen zu Bildungsfragen durch das Netzwerk der Bildungsberatung Österreich werden vollständig aus den Mitteln des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMBFW) und Kofinanzierung des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert. Für die allgemeine Förderung von privatwirtschaftlichen Anerkennungsverfahren stehen jedoch keine öffentlichen Finanzierungsquellen bereit.

Kostenfreie Verfahren

Die meisten Verfahren lassen sich der Kategorie »kostenfrei« zuordnen, wenngleich im Verlauf von einigen Verfahren weitere Kosten anfallen (Prüfungsgebühren, etwaige Vorbereitungskurse etc.). Anerkennungsverfahren im Kontext des Nachholens des Pflichtschulabschlusses sind für die Teilnehmer kostenfrei. Hier wird das gesamte Angebot durch eine Finanzierung von BMBF und den Bundesländern getragen.

Es gibt zwei grundlegende Zugänge für die Anerkennung von nonformalen und informellen Kompetenzen in Form des Erwerbs einer Lehrabschlussprüfung, die mit leicht unterschiedlichen Kosten verbunden sind. Die Anerkennung durch die ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung durch die Wirtschaftskammern ist kostenfrei, das heißt, die Anerkennung erfolgt in Form des Zugangs zur

Lehrabschlussprüfung, indem nonformale und informelle Kompetenzen anstatt der Lehrzeit als Zugangsberechtigung zur Lehrabschlussprüfung anerkannt werden. Für die Prüfung selbst fallen allerdings Prüfungsgebühren (96 Euro) sowie Materialkosten an. Die Materialkosten variieren dabei je nach Lehrberuf und Bundesland. In der Regel belaufen sich diese jedoch auf unter 100 Euro. Zur Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung (LAP) werden auch gezielt Vorbereitungskurse angeboten, für die je nach Umfang und Anbieter erhebliche Kosten anfallen können. Die Spannweite der Vorbereitungskurse reicht dabei von einer Vorbereitung, die das ganze Berufsbild umfasst, bis hin zu einigen Spezialkursen.

Die zweite Möglichkeit zum Erwerb der Lehrabschlussprüfung durch Anerkennung von berufs(bild)relevanten Kompetenzen ist für die Teilnehmer kostenfrei. Die Kosten für die Einstiegsberatung und die Validierung durch Workshops werden durch eine regionale Trägerorganisation gedeckt. Beispielsweise werden in Oberösterreich die Kosten vom Land Oberösterreich getragen.

Die Anerkennungsregelungen in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen zu reglementierten Gewerben sind vielfältig; dementsprechend fallen je nach Form unterschiedliche Kosten an. Die behördliche Zulassung zu einem reglementierten Gewerbe, im Rahmen dessen eine Anerkennung von beruflichen Praxiszeiten erfolgt, ist kostenlos. Wenn eine Feststellung der beruflichen Kompetenzen im Rahmen einer Befähigungsprüfung erfolgt, dann fällt eine Prüfungsgebühr für drei Module (347 Euro), die Ausbilderprüfung (96 Euro) und die Unternehmerprüfung (287 Euro) an (Stand: 2014. Die Kosten können aber je nach Fachrichtung geringfügig davon abweichen).

Im Falle der Erbringung eines individuellen Befähigungsnachweises müssen 14,30 Euro (zzgl. 3,90 Euro pro Bogen) sowie für einen positiven Feststellungsbescheid 59,50 Euro entrichtet werden.

Für die Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen fallen in der Regel Gebühren (bis zu 250 Euro) und Abgaben für Bescheide an. Weitere Kosten können für Beglaubigungen, Übersetzungen und etwaige Ergänzungsprüfungen (z. B. LAP) entstehen.

Auch die Angebote für die Erfassung von Kompetenznachweisen in der Freiwilligenarbeit sind für die Teilnehmer kostenlos. Beim Freiwilligenpass können relevante Formulare, Dokumente und Ausfüllhilfen online oder postalisch bezogen werden. Die Zielgruppe ist daher weitgehend auf sich alleine gestellt. Die Teilnahme zur Erarbeitung eines Kompetenzportfolios für Freiwillige inklusive Begleitung ist kostenlos.

Kommerzielle Verfahren

Kompetenzzertifizierungen von Einzelpersonen sind in der Regel kommerzielle Verfahren, die selbst von den Teilnehmern finanziert werden müssen. Je nach Zertifizierung können teils erhebliche Kosten anfallen. Ein weiteres Beispiel ist das Kompetenzprofilverfahren des KOMPAZ. Pro Workshopreihe fallen Kosten von 195 Euro an zuzüglich einer Gebühr von 50 Euro für die Ergebniszusammenfassung und 35 Euro für das Zertifikat.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Direkte Kosten der Kompetenzfeststellungen sind überschaubar. Erhebliche Kosten verursachen jedoch Modelle der Begleitung und einer eventuellen Qualifizierung. Aufgrund der hohen arbeitsmarktpolitischen Priorität stehen zahlreiche finanzielle Mittel zur Verfügung, damit Personen eine Lehrabschlussprüfung nachholen. In einer Phase der Arbeitslosigkeit übernimmt der Arbeitsmarktservice in der Regel die vollen Kosten. Zudem werden in Bezug auf das Nachholen eines Lehrabschlusses auch regionale Förderquellen zur Verfügung gestellt.

5.6.4.4 Institutionalisierung

In Österreich gibt es aktuell keine erkennbare, abgestimmte Institutionalisierung von Verfahren zur Anerkennung nonformaler und infor-

meller Kompetenzen auf nationaler Ebene. Zwar gibt es eine Reihe von verschiedenen Mechanismen zur Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen; jedoch unterscheidet sich die Zugänglichkeit und Relevanz je nach individueller Situation. Die entsprechenden Verfahren und Möglichkeiten sind allgemein nur wenig bekannt, werden nicht als solche wahrgenommen beziehungsweise wurde deren Potenzial erst rezent erkannt. So ist die Anerkennung von nonformalen und informalen Kompetenzen bei der Zulassung zu reglementierten Gewerben bereits seit Jahren impliziter Teil des Zulassungsverfahrens. Auch die ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung ist ein langjähriger Bestandteil des Ausbildungssystems.

Die bildungspolitische LLL-Strategie der Republik Österreich und regionale arbeitsmarktorientierte Qualifikationsstrategien wie der Wiener Qualifikationsplan 2020 entwickeln zwar die Vision einer umfassenden »Sichtbarmachung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen« (Republik Österreich 2011) beziehungsweise der Errichtung »eines Anerkennungssystems von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen« (Adam 2014); jedoch docken aktuelle Initiativen und Projekte vielmehr an bereits vorhandene Mechanismen an.

Vor allem im Rahmen einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik wurde das Potenzial dieser Anerkennungsmöglichkeiten jüngst verstärkt durch den Arbeitsmarktservice erkannt. Zwar werden Anerkennungsverfahren als impliziter Bestandteil von modularisierten Qualifizierungsmodellen schon seit Jahren zum Beispiel im Berufsausbildungszentrum für Bau- und Holzberufe und Automatisierungstechnik umgesetzt (Prüwasser 2000), neu sind jedoch Bestrebungen, solche Modelle (v. a. KmS) von der regionalen auf eine bundesweite Ebene zu bringen. In diesem Sinne treibt der Arbeitsmarktservice zumindest eine Teilinstitutionalisierung im Arbeitsmarktbereich voran, jedoch immer mit dem Ziel einer aktiven Vermittlung. Neben einer erhöhten Vermittlung erhofft sich der Arbeitsmarktservice (AMS) davon einen effizienteren Einsatz der Ressourcen (Teilnehmer müssen nicht mehr eine ganze Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen) und eine kürzere Verweildauer in teuren Maßnahmen.

Eine weitere Teilinstitutionalisierung im Anerkennungsbereich wurde 2013 mit der Einrichtung der Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST) erreicht. Diese stehen als Ansprechstellen zur Verfügung und begleiten bei Bedarf die Personen beim Prozess der formalen Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Teilweise werden im Rahmen dieses Prozesses an die Zielgruppe angepasste Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt und umgesetzt.

Eine generelle Beurteilung der Qualitätsstandards aktueller Verfahren scheint schwierig zu sein, fallen diese doch in den Verantwortungsbereich von vielen unterschiedlichen Institutionen und Einrichtungen. Übergeordnete Standards für Qualitätssicherung existieren aufgrund der Vielfalt der Verfahren nicht. Das Prüfungshandeln bei der Lehrabschlussprüfung orientiert sich am Berufsausbildungsgesetz (BAG), fällt in der Praxis jedoch weitgehend in den sozialpartnerschaftlichen Verantwortungsbereich. Die Qualität des Prüfungshandelns bei der Lehrausbildung steht aktuell gerade auf dem Prüfstand; jedenfalls scheint hier Potenzial für eine Qualitätsentwicklung gegeben zu sein (Dornmayr et al. 2013). Der Schritt der Professionalisierung und der Entwicklung der Qualitätsstandards zur Anerkennung von berufsrelevanten Lernergebnissen ist nach dem aktuellen Entwicklungsstand noch nicht expliziert worden und unterliegt eher auf informellen sozialpartnerschaftlichen Übereinkünften. Für eine erfolgreiche österreichweite Implementation scheint dieser Professionalisierungsschritt unvermeidbar zu sein. Die Qualitätssicherung von »Kompetenz mit System« (KmS) unterliegt vollständig dem AMS, der bei der Ausschreibung an Bildungsanbieter entsprechende Standards (Organisation, Ausbildung der Trainer etc.) einfordert.

Verfahren, die auf dem CH-Q-Verfahren basieren, sind in der Regel entsprechend CH-Q-zertifiziert. Die VHS Linz bietet im Rahmen von KOMPAZ eine zertifizierte Trainerausbildung an. Im Rahmen des Projekts »Kompetenzportfolio für Freiwillige« wird ebenfalls ein Ausbildungslehrgang für Portfoliobegleiter angeboten.

Eine generelle Institutionalisierung von Anerkennungsverfahren ist in Österreich noch nicht erkennbar; jedoch sind in einigen Bereichen Teilinstitutionalisierungen sichtbar. Die Chancen am Arbeitsmarkt werden im Wesentlichen durch den Bildungsabschluss bestimmt. Aus der Sicht der Geringqualifizierten sind daher insbesondere solche Verfahren relevant, die zu einer formalen Anerkennung am Arbeitsmarkt führen.

In diesem Bereich wird eine Institutionalisierung vor allem vom AMS vorangetrieben. Dies lässt sich auch an den ausnahmsweisen Zulassungen zur Lehrabschlussprüfung (LAP) ablesen, die sich seit 2003 nahezu verdoppelt haben (Dornmayr und Nowak 2013). Diese Entwicklung muss unter anderem auch der erhöhten Aktivität des AMS zugerechnet werden. Der AMS folgt dabei aber einer Vermittlungslogik von arbeitslosen Personen. Eine Öffnung dieses Modells für Berufstätige könnte einen weiteren Institutionalisierungsschritt bedeuten.

Viel Potenzial liegt auch in der geplanten Ausweitung des Modells »Du kannst was!«, das auch von den Sozialpartnern getragen wird. Jedoch sind hier noch vielfältige arbeitsmarkt- und bildungspolitische Abstimmungsmaßnahmen und ein weiterer Entwicklungsprozess notwendig, um Zuständigkeiten zu klären und qualitätssichernde Standards zu etablieren.

5.6.4.5 Supportstrukturen

In Österreich gibt es aufgrund des geringen Institutionalisierungsgrades nur eine schwach ausgeprägte Anerkennungskultur im engeren Sinn. Wenngleich im weiteren Sinn traditionelle Verfahren, die Elemente einer Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen beinhalten, vom Volumen her eine durchaus hohe Bedeutung im Berufsbildungsbereich einnehmen. Für die Zukunft ist zu erwarten, dass die Nachfrage nach der ausnahmsweisen Zulassung zur

Lehrabschlussprüfung noch weiter zunehmen wird. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass dieses Verfahren in der Öffentlichkeit dennoch nur einen unzureichenden breitenwirksamen Bekanntheitsgrad aufweist beziehungsweise solche Potenziale überhaupt meist erst im Zusammenhang mit Problemlagen am Arbeitsmarkt (Erwerbsarbeitslosigkeit, Einstufungen im Kollektivvertrag, Aufstiegsmöglichkeiten etc.) erkannt werden.

In Bezug auf die Säulen Information und Beratung stehen in Österreich zahlreiche Angebote zur Verfügung, wobei hinsichtlich Beratung zwischen einer anbieterneutralen Beratung und einer spezifischen Kursberatung unterschieden werden muss.

Eine zentrale Rolle nimmt in diesem Zusammenhang die seit 2007 umgesetzte und stetig weiterentwickelte Bildungsberatung Österreich ein. Ihr erstes Ziel ist es, ein anbieterunabhängiges Bildungsinformations- und Bildungsberatungssystem zur Verfügung zu stellen. Auf der Basis von in den Bundesländern verankerten Bildungsberatungsnetzwerken sollte auf diesem Wege eine Erstansprechstelle für Personen mit Fragen zur Aus- und Weiterbildung hergestellt werden. Interessierte Personen werden bei Bedarf nach dem Erstkontakt an entsprechende spezialisierte Einrichtungen weiterverwiesen. Auf diese Weise nimmt die Bildungsberatung Österreich eine Lotsenfunktion in der Aus- und Weiterbildung ein. Insgesamt gehören etwa 40 beratungsaktive Einrichtungen zum Netzwerk der Bildungsberatung Österreich.

Durch die Etablierung von Qualitätsstandards und Vernetzungsaktivitäten wird die Professionalisierung der Beratungsleistungen vorangetrieben. Insgesamt wurden 2013 über 50.000 Beratungskontakte dokumentiert; davon kann ein erheblicher Teil Themen zugeordnet werden, die im weiteren Sinne die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens berühren: Nachholen von Bildungsabschlüssen (17 %), individuelle Kompetenzen (8 %) und Internationales (4 %) (Schlögl, Irmer und Lachmayr 2014). Diese Datenlage zeigt einen generellen Bedarf nach Information und Beratungsleistungen und dass dieser bei einem entsprechenden Angebot auch eingelöst wird.

Im Rahmen der Bildungsberatung Österreich werden auch Beratungsformate realisiert, deren Beratungsprozess teilweise Elemente einer entwicklungsorientierten Kompetenzerfassung beinhalten (z. B. Kompetenz+Beratung: Brandstetter und Kellner 2014).

Es gibt weitere Einrichtungen, die Information und Beratung anbieten, meist jedoch an Zielgruppen, Verfahren und Organisationen gebunden sind (eine Übersicht über Anbieter im Bereich Bildungs- und Berufsinformation bietet beispielsweise www.bildungundberuf.at):

- Arbeitsmarktservice: Ein Element von Wiedereingliederungsmaßnahmen durch den Arbeitsmarktservice (AMS) sind meist an die Zielgruppen angepasste »Clearing-Phasen«, die zum einen eine berufliche Orientierung und zum anderen eine Erkennung der eigenen beruflichen Fähigkeiten bieten sollen. Informations- und Beratungsphasen sind in einigen Programmen aber auch ein integrativer Bestandteil von Qualifizierungsmodellen (z. B. KmS). Zudem betreibt der AMS breite Informationsportale und -einrichtungen im Bereich Berufsinformation und Weiterbildung. So stehen österreichweit 67 BerufsInfoZentren (BIZ) zur Verfügung, die gerade eben mit einem IBOBB-Zertifikat (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) versehen wurden.
- Anlaufstellen für Migranten: Ein speziell für Migranten ausgerichtetes Angebot liefern die Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST). Dieses spezielle Beratungs- und Informationsangebot wurde erst 2013 mit Förderung des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) eingerichtet. Österreichweit werden fünf AST betrieben. Zum zentralen Angebot zählen unter anderem eine kostenlose Anerkennungsberatung, die Überprüfung der Anerkennungsmöglichkeiten, Information über Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten, bei Bedarf eine Begleitung im gesamten Anerkennungsverfahren. In der Praxis werden zum Teil bereits formative Kompetenzfeststellungsverfahren im Beratungsprozess eingesetzt. Ein begleitendes Angebot bietet das mehrsprachige In-

formationsportal www.berufsanerkennung.at, das interessierte Migranten zu den richtigen Stellen lotsen soll.
- Bildungsanbieter: Auch große Bildungseinrichtungen halten in der Regel ein Beratungsangebot vor. Diese Angebote sind aber nicht immer kostenlos und bieten meist nur eine stark an das Bildungsangebot ausgerichtete Beratung.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Geringqualifizierten in Beschäftigung sind zur »schwer erreichbaren Zielgruppe« (Kanelutti-Chilas 2014) zu zählen. Informations- und Beratungsangebote erreichen sie nur schwer; Kontaktmöglichkeiten werden in Phasen der Arbeitslosigkeit durch den AMS hergestellt. Für die Verteilung von Information und Beratung ist daher der Arbeitsmarktservice eine wichtige Einrichtung.

Jedoch ist es in Österreich gelungen, ein nachfrageorientiertes Angebot an Information und Beratungsleistungen in der Berufsbildungslandschaft zu etablieren. Die Dokumentation der Beratungskontakte zeigt, dass dieses Angebot von Geringqualifizierten – nur geringfügig unterrepräsentiert – auch angenommen wird (Steiner, Pessl und Wagner 2013). Eine zentrale Anlaufstelle beziehungsweise ein Informationsangebot, das speziell auf Anerkennungsfragen zugeschnitten ist, gibt es jedoch nicht. In der Landschaft fehlen zudem Ansätze von aufsuchenden Informations- und Beratungsangeboten, um Geringqualifizierte in ihrer Lebenswelt abzuholen.

5.6.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Die bildungspolitischen Positionen der wesentlichen Akteure zur Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen sind grundsätzlich als positiv zu beurteilen. Positionen von verschiedenen Stakeholdern sind neben offiziellen Dokumenten vor allem im Rahmen

des Konsultationsprozesses zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) festgehalten und dokumentiert (www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/nqr_sn.html). In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass die Einrichtung von Anerkennungssystemen keine grundsätzlichen bildungspolitischen Forderungen der Akteure darstellt, sondern die Akteure erst vielmehr im Zuge der Entwicklung des NQR und der LLL-Strategie gewissermaßen »gezwungen« wurden, eine Position zu entwickeln.

Im aktuellen Regierungsprogramm der Bundesregierung gibt es ein vages Bekenntnis zum »Ausbau der allgemein gültigen Zertifizierungsmöglichkeiten von informellen Lernerfahrungen und deren Berücksichtigung im nationalen Qualifikationsrahmen« (Regierungsprogramm für die XXV. Gesetzgebungsperiode 2013–2018) (BKA und Bundespressedienst 2013). In der aktuellen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen wird der Bereich »Verfahren zur Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen in allen Bildungssektoren« als eine eigene Aktionslinie innerhalb der Strategie verankert (Republik Österreich 2011). Hierin werden die Ziele definiert, dass es umfassende Zertifizierungsmöglichkeiten von Lernergebnissen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben wurden, geben sollte. Diese Zertifikate sollen in weiterer Folge transparent über den nationalen Qualifikationsrahmen und die formalen Qualifikationen zuordenbar sein. Außerdem werden die Entwicklung einer umfassenden Validierungsstrategie und die Umsetzung von auf Standardisierung basierenden Verfahren zum Ziel gesetzt.

Im NQR-Konsultationspapier kommt die ambivalente Position des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (ÖGB) gegenüber Validierung und Anerkennung von nonformalen und informellen Kompetenzen deutlich zum Vorschein. Einerseits begrüßt die Gewerkschaft eine erhöhte Transparenz von informell und nonformal erzielten Lernergebnissen. Aus der Sicht von Beschäftigten führt dies zu einer verbesserten kollektivvertraglichen Einstufung beziehungsweise zu einem eventuellen Ausbau des Berufsschutzes. Andererseits wird jedoch eine Unterwanderung und Deregulierung des formalen Berufs-

bildungssystems befürchtet, indem Hauptqualifikationen durch eine Aneinanderreihung von vielen Teilqualifikationen ersetzt werden.

Auch die Position der Bundesarbeiterkammer lässt sich analog dazu beurteilen, bekennt sich jedoch etwas stärker zu einer »Identifizierung und Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens« sowie zu einer »Standardisierung und Objektivierung von Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren« (siehe Stellungnahme der Bundesarbeiterkammer im Konsultationsprozess des NQR). Die Arbeiterkammer unterstützt die im LLL-Strategiepapier vorgesehene Entwicklung einer »umfassenden Validierungsstrategie für informelles und non-formales Lernen« (Arbeiterkammer Österreich 2013).

Die Interessenvertretungen der Arbeitgeber treten für eine konsequente Lernergebnisorientierung ein. Unabhängig davon, wo eine Lernleistung erworben wurde, müsste diese durch Qualifikationsnachweise für andere transparent und sichtbar gemacht werden. »Die relative Wertigkeit von Qualifikationsnachweisen darf sich nicht nach dem Lernort oder der Lernart, sondern einzig nach validierten Lernleistungen richten. Es geht nicht darum, wo jemand etwas gelernt hat, sondern was er oder sie nachweislich kann« (Wirtschaftskammer Österreich 2010: 15). In der Stellungnahme zum Konsultationspapier äußert sich die Wirtschaftskammer über eine Ausweitung von Validierung und Anerkennung von informellem Lernen eher skeptisch: »[Es] stellt sich die prinzipielle Frage, ob zusätzlich zu den bestehenden Qualifikationen, die bereits heute via einer Anerkennung informell erworbener Lernergebnisse erreicht werden können, neue zusätzliche Qualifikationen speziell für diesen Zweck geschaffen werden sollen.«

Die Industriellenvereinigung hat die Schaffung eines Anerkennungssystems bereits vergleichsweise früh explizit in ihren zentralen bildungspolitischen Forderungen verankert durch (1) Verbesserung der Dokumentation erworbener Kompetenzen (Bildungspass) und (2) Ausbau der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (Industriellenvereinigung 2007). Dieser Standpunkt ist erst jüngst insbesondere auch im Zusammenhang mit der Integrationsthematik unter der Forderung »Berufsabschlüsse durch Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen fördern« erneuert

worden (Industriellenvereinigung 2013: 28). Konkret bezieht sich die Industriellenvereinigung dabei auf den gewünschten Ausbau des Modells »Du kannst was!« zu einem Standardverfahren zur Anerkennung von informellen und nonformalen Kompetenzen.

Die Sozialpartner (bestehend aus Österreichischem Gewerkschaftsbund, Arbeiterkammer Österreich, Wirtschaftskammer Österreich und Landwirtschaftskammer Österreich) sind in Österreich wesentliche Akteure von Steuerungsprozessen im Berufsbildungssystem. Sie sind im Berufsbildungssystem auf mehreren Ebenen verankert: (1) auf der Steuerungsebene durch die Mitwirkung in verschiedensten Gremien, zum Beispiel Berufsausbildungsbeirat, Arbeitsmarktservice; (2) im Erwachsenen- und Weiterbildungssektor durch große Weiterbildungseinrichtungen. (3) Zahlreiche Prüfungskommissionen im Berufsbildungsbereich (insbesondere der Lehrausbildung) werden sozialpartnerschaftlich nominiert. Im aktuellen Papier »Bildungsfundamente« wird festgehalten, dass die EU-Empfehlung zur Validierung und Anerkennung zum Anlass genommen werden sollen, »einen gemeinsamen österreichischen Ansatz zu etablieren und innovative Projekte aus dem Bereich der dualen Berufsbildung (›du kannst was‹ Oberösterreich, ›Kompetenz mit System‹ des AMS) auf eine breitere Basis zu stellen und auf andere Bildungsbereiche auszuweiten« (Sozialpartner 2013: 11–12). Das Sozialpartnerpapier bezieht sich damit keineswegs auf eine umfassende Validierungsstrategie, sondern ausschließlich auf eine berufsbildrelevante Anerkennung innerhalb des Berufsausbildungsgesetzes (BAG).

Die kurze Analyse der bildungspolitischen Positionen der Stakeholder zeigt, dass das Grundanliegen der Thematik »Anerkennung nonformaler und informeller Kompetenzen« zwar unterstützt wird, jedoch keine Forderung zu einer Umsetzung von umfassenden Validierungs- und Anerkennungsstrategien formuliert wird. Vielmehr herrscht – nach der traditionellen, bewährten sozialpartnerschaftlichen Übereinkunft – die Position vor, dass bereits vorhandene Möglichkeiten zur Anerkennung innerhalb bereits bestehender gesetzlicher Möglichkeiten (insbesondere des BAG) besser genutzt und ausgebaut werden sollten.

5.6.6 Zusammenfassung und Perspektiven

Differenziert nach den Kernelementen, lässt sich die Situation der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Österreich wie folgt zusammenfassen:

- In Österreich gibt es mehrere rechtliche Grundlagen, die Elemente einer Anerkennung nonformalen und informellen Lernens beinhalten. Als ein zusätzliches Angebot neben der ausnahmsweisen Zulassung ist vor Kurzem eine rechtliche Möglichkeit geschaffen worden, die Raum für die Entwicklung von Anerkennungsverfahren nonformaler und informeller berufs(bild)relevanter Kompetenzen bietet und damit die Lehrabschlussprüfung – teilweise oder ganz – ersetzt. Das Gesetz gibt jedoch keine Kriterien (Feststellungsverfahren, Ablauf, Begleitung, Beratung, Qualitätssicherung etc.) vor. Die Genehmigung von entsprechenden Verfahren obliegt dem Landesausbildungsbeirat auf der Ebene der Bundesländer. Die Nutzung dieser gesetzlichen Möglichkeiten für die Anerkennung hängt daher stark davon ab, ob es auf der Ebene der Bundesländer gelingt, daran anschließende Modelle (wie z. B. »Du kannst was!«) zu entwickeln und zu etablieren. Außerdem gibt es die Möglichkeit einer berufs(bild)bezogenen Zertifizierung von Kompetenzen (KmS); jedoch steht diese aktuell nur arbeitslosen Personen zur Verfügung und ist auf wenige Lehrberufe eingeschränkt. Diese Zertifizierung ist rechtlich nicht verbindlich. Es wird sich zeigen, ob damit aber eine Defacto-Anerkennung der Zertifizierung von (Teil-)Qualifikationen am Arbeitsmarkt einhergeht.
- Die für Geringqualifizierte relevanten Verfahren und Instrumente sind von den rechtlichen Grundlagen abhängig. Während die ausnahmsweise Zulassung für alle Lehrberufe offen ist, steht das alternative Modell zur berufs(bild)relevanten Anerkennung nur in jenen Bundesländern zur Verfügung, die ein daran anknüpfendes Verfahren (»Du kannst was!«) anbieten. Die ersten Erfahrungen mit diesem Modell sind sehr positiv; jedoch steht eine tiefer gehende Prüfung des Verfahrensablaufs, der eingesetz-

ten Instrumente und Methoden sowie der begleitenden Beratungsprozesse noch aus. Ebenso ist es aktuell noch schwierig zu beurteilen, ob diese den Bedürfnissen und Lebenslagen der potenziellen Zielgruppe entsprechen.

Die weiteren unverbindlichen Verfahren setzten zwar teilweise elaborierte Kompetenzbilanzierungsverfahren ein, dürften damit aber die Zielgruppe der Geringqualifizierten kaum ansprechen. Die Verwertbarkeit dieser unverbindlichen Zertifikate am Arbeitsmarkt ist unklar. Zudem werden diese Verfahren meist zur Selbstreflexion und als komplementäre, unterstützende Nachweise einer beruflichen Grundausbildung (z. B. für eine Bewerbung) genutzt. Solche unverbindlichen Zertifikate können eine formale Anerkennung von berufs(bild)relevanten Kompetenzen nicht ersetzen.

- Für die Finanzierung von Anerkennungsverfahren ist oft entscheidend, ob das Angebot von der Zielgruppe genutzt wird. Durch den hohen Beratungs- und Begleitungsaufwand, den solche Verfahren notwendigerweise mit sich bringen, müssen erhebliche finanzielle Mittel aufgebracht werden. Durch die hohe bildungs- und arbeitsmarktpolitische Relevanz in Bezug auf das Nachholen von Lehrabschlüssen und der Höherqualifizierung werden jedoch beachtliche finanzielle Fördermittel bereitgestellt. So werden die Verfahren »Du kannst was!« und »Kompetenz mit System« (KmS) vollständig von öffentlichen Mitteln finanziert. Ein weiterer Ausbau dieser Verfahren wird wesentlich auch vom politischen Finanzierungswillen abhängen.
- In Österreich ist eine gewisse Institutionalisierung in einigen Teilbereichen erkennbar. Vor allem der Arbeitsmarktservice als zentraler arbeitsmarktpolitischer Akteur treibt die Entwicklung von Validierungsverfahren in Kombination mit Qualifizierungsmodellen voran, jedoch immer vor dem Hintergrund einer Vermittlungsperspektive von arbeitslosen Personen. Ein weiterer Institutionalisierungsschritt könnte durch die Öffnung dieser Angebote auch für Beschäftigte erfolgen. Eine Teilinstitutionalisierung im Bereich der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen erfolgte durch die kürzliche Errichtung von Anlaufstellen mit einem spezi-

ell auf Migranten ausgerichteten Unterstützungs- und Beratungsangebot. Auch das Angebot der Anerkennung berufs(bild)relevanter Kompetenzen im Rahmen von »Du kannst was!« wird stetig ausgebaut. Für eine Institutionalisierung dieses Angebots auf bundesweiter Ebene sind allerdings noch viele Entwicklungsarbeiten zu leisten. Jedenfalls gibt es aber zumindest ein sozialpartnerschaftlich abgestimmtes, bildungspolitisches Bekenntnis, dieses Modell mit Blick auf die Umsetzung der LLL-Strategie und der EU-Empfehlung zur Validierung und Anerkennung bundesweit auszubauen.

- Mit der Bildungsberatung Österreich wurde ein breites Informations- und Beratungsangebot für Bildungsfragen geschaffen. Im Rahmen des Bildungsberatungsnetzwerks stehen zahlreiche beratungsaktive Einrichtungen als Erstansprechstellen zur Verfügung, um Interessenten durch die Bildungslandschaft zu lotsen. Im Rahmen der neueren innovativen Modelle (KmS, »Du kannst was!«) sind zudem Phasen des Clearings, der Beratung und der Begleitung integrale Bestandteile. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass insbesondere die gering qualifizierten Personen in Beschäftigung mit den aktuellen Angeboten nur schwer erreicht werden können. Hier gilt es, entsprechende angebotsorientierte Beratungs- und Informationsangebote mit aufsuchenden Elementen zu entwickeln.

Obwohl einige Anknüpfungspunkte für Anerkennung in Entwicklung sind, lässt sich eine allgemeine institutionelle Verankerung einer Anerkennungskultur in Österreich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht absehen. Zwar ist ein grundsätzlicher politischer Wille dafür vorhanden; jedoch ist die Etablierung einer Anerkennungskultur ein komplexer Prozess. Hier gibt es mehrere Herausforderungen, die gelöst werden müssen. Es muss die Frage der formalen Zuständigkeiten geklärt werden – insbesondere in der Erwachsenenbildung gibt es hier immer wieder unterschiedliche Auffassungen darüber, in welche formale Zuständigkeit unterschiedliche Bereiche fallen. Eine Institutionalisierung müsste die formalen

Zuständigkeiten klar regeln und festhalten. Davon ist die aktuelle Situation weit entfernt.

Des Weiteren gibt es in Zeiten enger Budgets ein Ressourcen- beziehungsweise Finanzierungsproblem. Die Hoffnung einer Verminderung der Ressourcen durch die Anerkennungsverfahren kann sich wohl erfüllen. Durch den hohen Individualisierungs- und Beratungsaufwand sind Anerkennungsverfahren für die öffentliche Hand besonders teuer.

Abschließend lässt sich die kritische Frage stellen, ob in Österreich überhaupt ein hoher Bedarf an Validierungs- und Anerkennungsverfahren gegeben ist. Berufliche Bildung ist tief im österreichischen Bildungssystem verankert. Das Übergangsproblem zwischen Bildung und Arbeitsmarkt ist in Österreich im Vergleich zu Deutschland und anderen europäischen Ländern äußerst gering ausgeprägt. Hier stehen zahlreiche präventive Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche zur Verfügung.

5.6.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33), Mutter von zwei Kindern (14 und 9 Jahre alt), hat einen Pflichtschulabschluss, aber keine Ausbildung, da sie stets die Kinder betreute.

Sie hat immer als Aushilfskraft gearbeitet (u. a. als Putzkraft in Zeitarbeit in verschiedenen Arztpraxen und als Aushilfskraft in einem Pflegeheim). Hierfür bekam sie Einführungen am Arbeitsplatz, hat aber keine anerkannte berufliche Qualifikation.

Kira wohnt in einer ländlichen Gemeinde in Ostösterreich. Die nächste größere Stadt (85.000 Einwohner) ist circa eine Stunde mit dem ÖPNV entfernt. Das Bildungsangebot in der Umgebung ist gering.

Sie hätte früher gerne eine Ausbildung gemacht; das ließ sich aber zeitlich nicht mit der Kinderbetreuung in Einklang bringen (auch wegen der langen Arbeits- und Fahrzeiten).

Rechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Grundlagen bieten für Kira keine Möglichkeiten, ihre informell im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen zertifizieren zu lassen. Für die Bereiche, in denen Kira bisher gearbeitet hat, gibt es keine relevanten Berufsbilder innerhalb der Lehrausbildung. Somit ist die zentrale Voraussetzung einer ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung beziehungsweise zu einer berufs(bild) relevanten Anerkennung nicht gegeben. Um eine Lehrabschlussprüfung zu absolvieren, müsste sie einen anderen Beruf auswählen und dazu umfangreiche Vorbereitungskurse besuchen.



Verfahren

Ganz zufällig erfährt Kira von der Möglichkeit, in der Einrichtung KOMPAZ ein Kompetenzprofil der eigenen vorhandenen Kompetenzen zu erarbeiten. Sie sieht mit diesem Angebot die Chance, sich darüber klar zu werden, was sie kann und welches Wissen in ihr steckt. Unsicher ist sich Kira auch darüber, ob ein Zertifikat, das ihr die Fähigkeit zu eigenständigem Kompetenzmanagement bescheinigt, überhaupt hilft, eine neue Arbeitsstelle zu finden.



Finanzierung

Das Angebot, ein Kompetenzprofil zu erstellen, ist räumlich und zeitlich begrenzt. Die vielen Workshops nehmen viel Zeit in Anspruch und zwingen sie, schon vorzeitig anzureisen und vor Ort zu übernachten. Das ist für Kira sowohl zeitlich als auch finanziell aufgrund der Betreuungspflichten eine große Herausforderung. Eine Finanzierung der Anreise-, Übernachtungs- und Verfahrenskosten ist nicht gegeben.



Support

Mit Unterstützung des Arbeitsmarktservice besucht Kira einen Kurs für Berufsorientierung und Coaching, in dem sie sich darüber klar werden soll, welchen weiteren beruflichen Weg sie einschlagen soll. Ihr Coach macht sie auf das Angebot von KOMPAZ aufmerksam; jedoch werden auch noch weitere Möglichkeiten besprochen, um eine berufliche Qualifikation zu erwerben. Zusätzlich versucht Kira, im Internet nach weiterer Unterstützung außerhalb des Arbeitsmarktservice zu suchen. Mit den Suchbegriffen »Bildung« und »Beratung« wird sie auf spezialisierte Beratungseinrichtungen aufmerksam. Durch eine telefonische Beratung wird sie auf das Angebot einer Bildungseinrichtung verwiesen, eine Ausbildung zur Pflegehelferin zu absolvieren, das sich speziell an die Zielgruppe von Personen mit einschlägiger Berufserfahrung richtet. Gleichzeitig lässt sich Kira über finanzielle Fördermöglichkeiten beraten.

Bastian

Bastian (29) wohnt in einer Kleinstadt in der Steiermark. Er hat zunächst das Gymnasium bis zur zehnten Schulstufe erfolgreich besucht. Anschließend hat er eine Ausbildung zum Diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger begonnen, die er aber nach einem Jahr abgebrochen hat.

Bastian hat nach dem Abbruch der Ausbildung als Quereinsteiger im IT-Bereich den Berufseinstieg geschafft. Er hat drei Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen gesammelt und war dort für das Netzwerkmanagement und die Koordination von IT-Services zuständig.

Ein Stellenabbau und das Outsourcing von IT-Dienstleistungen haben dazu geführt, dass Bastian zunächst von einem externen Dienstleister in ein befristetes Beschäftigungsverhältnis für zwölf Monate übernommen wurde; nach Ende dieses Vertrags hat er aber keine Weiterbeschäftigung mehr erhalten und ist nun seit fünf Monaten arbeitslos.

In seinen knapp vier Jahren Berufstätigkeit hat Bastian Kompetenz und Erfahrung in der Leitung eines kleinen Teams und dem Management von Netzwerkservices erworben. Abgesehen von seinem Arbeitszeugnis hat er allerdings keinerlei formale Nachweise zu diesen Kompetenzen.

Rechtliche Grundlagen

Auf der Basis der rechtlichen Grundlagen stehen für Bastian mehrere Optionen offen. Aufgrund seiner Arbeitserfahrung erfüllt er die Voraussetzungen für eine ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung wie auch die Inanspruchnahme der Anerkennung von berufs(bild)relevanten Kenntnissen und Fertigkeiten im Beruf Informationstechnologe.

Eine weitere Möglichkeit, zu einer Anerkennung der informell erworbenen Kompetenzen zu kommen, wäre, die Meisterprüfung für das Handwerk des Mechatronikers für Elektronik, Büro- und EDV-Systemtechnik zu absolvieren. Mit dieser Prüfung wäre Bastian berechtigt, dieses Gewerbe selbstständig ausüben zu dürfen.



Verfahren

Bastian würde sich in Zukunft zwar gerne selbstständig machen, entscheidet sich aber vorerst, noch weitere Berufserfahrung zu sammeln und ein Lehrabschlussprüfungszeugnis für den Beruf Informationstechnologe zu erwerben. Aufgrund seiner bisherigen negativen Prüfungserfahrungen würde Bastian aber gerne eine klassische Prüfungssituation vermeiden. Er hat dabei Glück: Im Rahmen von »Du kannst was!« wird auch der Lehrberuf Informationstechnolog(e)in als einer von zwölf Berufsabschlüssen angeboten. In der Eingangsberatung wird klar, dass Bastian alle Voraussetzungen erfüllt und dieses Angebot ideal für ihn ist. Bastian muss keine umfangreiche Prüfung absolvieren, sondern er zeigt im Rahmen von Workshops, welche Kenntnisse und Fähigkeiten er bisher im EDV-Bereich erworben hat. Ähnliche Situatio-

nen kennt Bastian von seinen bisherigen Arbeitserfahrungen, wo er in Teamarbeit Problemstellungen gelöst hat. Im Rahmen der Qualichecks wird festgestellt, dass ihm noch einzelne berufs(bild) relevante Kenntnisse fehlen; jedoch ist Bastian motiviert, diese durch gezielte Weiterbildung zu ergänzen. Am Ende werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten durch einen wiederholten Qualicheck nochmals positiv geprüft. Bastian erhält ein vollwertiges Lehrabschlussprüfungszeugnis im Beruf Informationstechnologe.



Finanzierung

Das Angebot »Du kannst was!« ist kostenlos. Die Kosten für die notwendige Weiterbildung übernimmt der Arbeitsmarktservice. Dieser hat besonderes Interesse daran, dass Bastian einen Berufsabschluss erwirbt, weil er im Falle eines Berufsabschlusses bereits eine Arbeitsplatzzusage von einem Unternehmen erhalten hat.



Support

Bastian hat nicht gewusst, dass es die Möglichkeit gibt, einen Berufsabschluss zu erwerben, ohne eine Ausbildung zu absolvieren. Erst als Bastian arbeitslos geworden ist, hat er erfahren, dass ein Berufsabschluss die Arbeitsmarktchancen wesentlich erhöht. Seine AMS-Beraterin hat mit ihm besprochen, welche Wege es gibt, um einen Berufsabschluss zu erwerben. Im Rahmen dieser Gespräche wurde auch noch alternativ das Angebot »Kompetenz mit System« (KmS) besprochen. Auch bei KmS steht ein Angebot für den Beruf Informationstechnologe zur Verfügung. Weil aber bei Bastian eine umfassende Qualifizierung nicht mehr notwendig war und das KmS-Zertifikat nicht zu einer verbindlichen Anerkennung am Arbeitsmarkt führt, entschied sich Bastian, das Angebot »Du kannst was!« wahrzunehmen.

Adam, Ursula (2014). »Qualifikationsplan Wien 2020. Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen«. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 21.

Arbeiterkammer Österreich (2013). *Chancengerechtigkeit durch Bildung*. Wien.

Auer, Monika, Xaver Beyrl und Gabriele Öhlmann (2007). *Haben die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener und bisher nicht sichtbarer Kompetenzen für die langfristigen Lebenschancen der Menschen Bedeutung?* Linz.

Bauer, Fritz (2008). »DU kannst was! Perspektiven des oberösterreichischen Pilotprojekts zur Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen für den Beruf«. Konferenzbeitrag Nationaler Qualifikationsrahmen in Österreich: Start des Konsultationsprozesses. Wien. www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/nqr_konf08_bauer_16313.pdf?4dzi3h.

Biffl, Gudrun, Thomas Pfeffer und Isabella Skrivanek (2012). *Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich*. Krems.

Bjornavold, Jens (2001). *The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends*. Luxembourg.

BKA (Bundeskanzleramt) und Bundespressedienst (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018*. Wien.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012). Rundschreiben Durchführungsbestimmungen zur Pflichtschulabschluss-Prüfung. BMUKK-12.661/0016-II/3/2012.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und BMWFW (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) (2008). *Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich*. Wien.

BMUKK und BMWFW (2011). *Österreichischer EQR – Zuordnungsbericht*. Wien.

BMWFW (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) (2015). Gleichhaltung einer ausländischen Berufsausbildung mit der österreichischen Lehrabschlussprüfung. www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/InternationaleBerufsausbildung/Seiten/GleichhaltungeinerauslaendischenBerufsausbildungmitderoesterreichischenLehrabschlusspruefung.aspx).

Brandstetter, Genoveva, und Wolfgang Kellner (2014). *Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden*. Wien.

Brandstetter, Genoveva, und Karin Luomi-Messerer (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010. Country Report: Austria*. Thessaloniki.

Colardyn, Danielle, und Jens Bjornavold (2004). »Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states«. *European Journal of Education* (39) 1. 69–88.

Dehnbostel, Peter, und Uwe Elsholz (2008). »Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2. 5–8.

Dornmayr, Helmut, Norbert Lachmayr und Barbara Rothmüller (2008). *Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt*. AMS Report (64). Wien.

Dornmayr, Helmut, und Sabine Nowak (2013). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2013. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. Wien.

Dornmayr, Helmut, Judith Proinger, Peter Schlögl, Josef Wallner und Regine Wieser (2013). *Lehrabschlussprüfungen in Österreich. Untersuchung der Eignung und Qualität der derzeitigen Modalitäten der Lehrabschlussprüfung und Reformüberlegungen – Zwischenbericht*. Wien.

Eichbauer, Christian (2012). »›Du kannst was!‹ Anerkennung informeller und non-formaler Kompetenzen für den Beruf – ein oö. Pilotprojekt«. Konferenzbeitrag ISOP 25. 5.10.2012. Graz.

Erler, Ingolf, und Michael Fischer (2012). *Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007*. Wien.

European Commission, Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) und ICF International

(2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Case study: Kompetenz mit System (KmS), Austria*. ICF Consulting Services. London.

Firmenausbildungsverbund Oberösterreich (2012). *»Du kannst was!« Präsentation Sozialpartnertreffen NÖ-OÖ*. Linz.

Gächter, August (2006). Qualifizierte Einwanderinnen und Einwanderer in Österreich und ohne berufliche Stellung. *ZSI Discussion Paper*. Wien.

Haberfellner, Regina, und Petra Gnadenberger (2014). Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung. *AMS Info* 268.

Haberfellner, Regina, und Petra Gnadenberger (2013). Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung. *AMS Report* 98/99.

Hackl-Schuberth, Karin (2014). »Den Pflichtschulabschluss ›erwachsenengerecht‹ nachholen. Mehr Anschluss durch Abschluss?«. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 21.

Hafner, Helmut (2005). *Österreichischer Länderbericht zum Projekt MOTIVATION LLL. Motivation zur Weiterbildung Geringqualifizierter*. www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/motivation_lll.pdf.

Hawley, Jo, Manuel Souto-Otero und Claire Duchemin (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation on Non-formal and Informal Learning – Final Report*. Thessaloniki.

Holzer, Daniela (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien.

Horvath, Thomas, Ulrike Huemer, Kurt Kratena und Helmut Mahringer (2012). *Mittelfristige Beschäftigungsprognose für Österreich und die Bundesländer. Berufliche und sektorale Veränderungen 2010 bis 2016*. Wien.

Huber, Peter, Klaus Nowotny und Julia Bock-Schappelwein (2010). *Qualification Structure, Over- and Underqualification of the Foreign Born in Austria and the EU*. Wien.

Iller, Carola, Martin Mayerl und Kurt Schmid (2014). »Kompetenzentwicklung und informelles Lernen am Arbeitsplatz«. *Schlüsselkom-*

petenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Hrsg. Statistik Austria. Wien. 126–147.

Industriellenvereinigung (2013). *Bildung und Integration. Der Beitrag von Bildung zu erfolgreicher Integration*. Wien.

Industriellenvereinigung (2007). *Life-Long-Learning-Strategie*. Wien.

Initiative Erwachsenenbildung (2014). *Monitoring – Executive Summary. 2. Quartalsbericht 2013/2014*. Wien.

Initiative Erwachsenenbildung (2011). *Programmplanungsdokument »Initiative Erwachsenenbildung«*. Wien.

Kanelutti-Chilas, Erika (2014). »Die Kunst, ›schwer erreichbare Zielgruppen‹ doch zu erreichen. Mit Perspektivwechsel und Rückkoppelungen Zugangshürden reduzieren«. *Professionalität in der Bildungsberatung. Anforderungen und Entwicklungsfelder in der Bildungsberatung Österreich*. Hrsg. BMBF. Wien. 35–44.

Kastner, Monika, und Peter Schlögl (2014). »Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus«. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Hrsg. Statistik Austria. Wien. 256–279.

Kellner, Wolfgang (2005). »Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen«. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Hrsg. Klaus Künzel. Weimar und Wien. 207–221.

Krenn, Manfred (2009). *Gering qualifiziert in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung?* Wien.

Krenn, Manfred (2012). »Gering Qualifizierte – die Parias der ›Wissensgesellschaft‹!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen«. *SWS-Rundschau* 2. 129–148.

Krenn, Manfred, und Ruth Kasper (2012). *Weiterbildungsabstinenz und Milieuzugehörigkeit in Wien*. Wien.

Kuwan, Helmut (2005). »Weiterbildung von ›Bildungsfernen‹: Empirische Ergebnisse und bildungspolitische Empfehlungen«. *Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten*. Hrsg. Maria Hofstätter und Rene Sturm. Wien. 7–27.

Mayerl, Martin, und Roland Löffler (2014). »Innovationen in der Lehrlingsausbildung in Österreich«. *Wirtschaft und Beruf* (66) 2. 56–59.

More-Hollerweger, Eva, und Arno Heimgartner (2009). *Freiwilliges Engagement in Österreich. 1. Freiwilligenbericht*. Wien.

Presch, Hedwig (2010). »Lernzeit Arbeitslosigkeit: Informelle Kompetenzen der Erwerbsarbeitslosen. Chancen und problematische Aspekte der ›Qualifizierung‹«. *Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2009/2010*. Hrsg. Norbert Bichl, Wolfgang Brückner, Hedwig Presch, Wolfgang Stifter, Eva Tepperberg, Martina Zach und Reinhard Zürcher. Wien. 36–47.

Prokopp, Monika (2011). *Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen für Personen mit geringer formaler Qualifikation in Österreich*. Krems.

Prokopp, Monika, und Karin Luomi-Messerer (2009). »Benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt«. *Berufsbildungsforschung in Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria*. Hrsg. Genoveva Brandstetter, Astrid Fingerlos, Karin Luomi-Messerer, Monika Prokopp, Lorenz Lassnigg und Stefan Vogtenhuber. Wien. 65–80.

Prüwasser, Josef (2000). »Das modulare Ausbildungssystem (MAS)«. *Flexibilisierung in der Arbeitswelt am Beispiel der beruflichen Erstausbildung*. Hrsg. Karin Steiner, Franz Gramlinger, Ernst Gehmacher und Bruno Schurer. Luxemburg.

Regierung Österreich (2013). *Regierungsprogramm für die XXV. Gesetzgebungsperiode 2013–2018*. Wien.

Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020*. Wien.

Reumann, Christa (2012). *Kompetenzen und Selbstwert. Mögliche Auswirkungen der Kompetenzidentifizierung auf den Selbstwert am Beispiel des Kompetenzmanagements nach CH-Q an der Volkshochschule Linz*. Wien.

Schildberger, Elke (2010). »Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz«. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 9.

Schlögl, Peter (2005). »Identifizierung, Bewertung und Anerkennung. Berücksichtigung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Österreich«. *Trends in Bildung international* 10. 1–6.

Schlögl, Peter, Carola Iller und Elke Gruber (2014). »Teilnahme und Teilnahmechancen an formaler und nicht-formaler Erwachsenenbzw. Weiterbildung«. *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Hrsg. Statistik Austria. Wien. 81–97.

Schlögl, Peter, Manon Irmer und Norbert Lachmayr (2014). *Bildungsberatung 2013 – Gesamtjahresauswertung der gemeldeten Beratungskontakte*. Wien.

Schlögl, Peter, Andreas Breinbauer, Sonja Lengauer, Christina Paulus und Sabine Tritscher-Archan (2013). *Kriterien und Zulassungsverfahren für künftige Stellen, die Zuordnungsvorschläge für K2-Qualifikationen machen (QVSen)*. Wien.

Schneeberger, Arthur, und Alexander Petanovitsch (2005). *Anerkennung von Berufserfahrung und Vorkenntnissen in der Aus- und Weiterbildung im Hochschulzugang. Analyse europäischer Ansätze zur Anrechnung und deren Relevanz für Österreich*. Wien.

Schneeberger, Arthur, Peter Schlögl und Barbara Neubauer (2007). »Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR«. *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen*. Hrsg. Lorenz Lassnig und Stefan Vogtenhuber. Wien. 69–87.

Seipel, Kurt (2010). »Die Kompetenzenbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol«. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 9.

Sozialpartner (2013). *Bildungsfundamente. Ziele und Maßnahmen für eine zukunftsorientierte Bildungsreform*. Wien.

Statistik Austria (2013a). *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Surveys (AES)*. Wien.

Statistik Austria (2013b). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien.

Steiner, Mario (2009). *Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen*. Wien.

Steiner, Mario, Gabriele Pessl und Elfriede Wagner (2013). *ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2012*. Wien.

Tritscher-Archan, Sabine, Gabriele Grün, Sabine Nowak und Silvia Weiß (2012). *Berufsbildung in Europa – Länderbericht Österreich*. Wien.

Weber, Friederike (2014). Kompetenz mit System (KmS). Ein innovatives Instrument des AMS zur Heranführung von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss an formale Berufsbildungsabschlüsse. *AMS Info* 271. Wien.

Weber, Friederike, Sabine Putz und Hilde Stockhammer (2011). »Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss.« *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 14.

Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (2013). *Qualifikationsplan Wien 2020*. Wien.

Wirtschaftskammer Österreich (2010). *Starke Bildung. Starker Standort – Bildung in Österreich*. Wien.

5.7 Länderstudie Vereinigtes Königreich

Andrew McCoshan

5.7.1 Ausgangslage

Das Vereinigte Königreich verfügt über drei Hauptrechtssysteme für Schul- und Berufsbildung in England/Nordirland, Wales und Schottland. Das schottische Schul- und Berufsbildungssystem hat sich immer schon vom Schul- und Berufsbildungssystem des restlichen Vereinigten Königreichs unterschieden, während Wales erst vor vergleichsweise kurzer Zeit mit der Einführung eines eigenen Schul- und Berufsbildungssystems begonnen hat. Die Übertragung von Befugnissen an das schottische Parlament und die Nationalversammlung für Wales beziehungsweise die walisische Regierung Ende der 1990er-Jahre hat zu einer zunehmenden Abweichung der drei Hauptrechtssysteme untereinander in Bezug auf Strategien und Praxis geführt. Der knappe Vorsprung der Neinstimmen beim schottischen Referendum wird wahrscheinlich zu einer Übertragung von weiteren Befugnissen führen, zum Beispiel im Bereich der Beschäftigung, und der Trend zur Divergenz wird sich wahrscheinlich fortsetzen (die Situation in Nordirland ist ebenfalls durch eine Übertragung von Befugnissen in bestimmten Politikbereichen gekennzeichnet und komplex in ihrer Entwicklung; dies hat jedoch keine signifikanten Auswirkungen auf die Anerkennung). Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die Anerkennungspolitik und -praxis, von denen Schottland über die umfangreichsten in diesem Bereich verfügt. Die meisten der in diesem Bericht genannten Ergebnisse beziehen sich auf Schottland und England/Nordirland.

Dabei ist zu beachten, dass es im Vereinigten Königreich keine formale rechtliche Definition von »gering qualifiziert« gibt, die gleichermaßen entweder im System der beruflichen Bildung oder in den unterschiedlichen politischen Bereichen angewendet wird. Die Definition von »gering qualifiziert« in Bezug auf das Qualifikationssystem ist problematisch. Am Ende der unteren Sekundarstufe (derzeit

im Alter von 16 Jahren) entscheiden sich die Lernenden für Prüfungen in einer Reihe von Fächern, die in erster Linie akademisch, teilweise jedoch auch berufsorientiert sind. In der oberen Sekundarstufe (in der Regel im Alter zwischen 16 und 19 Jahren) können die Lernenden, die studieren möchten, drei bis vier akademische Fächer belegen, während Lernende, die nicht studieren möchten, eine Mischung aus akademischen und berufsorientierten Fächern oder einfach nur ein berufsorientiertes Hauptfach belegen können. Die Lernenden können also das Erstschul- und Berufsbildungssystem (vor der tertiären Stufe) mit ganz unterschiedlichen Qualifikationen und Abschlüssen oder gar keiner Qualifikation verlassen.

5.7.2 Berufsbildung und informelles Lernen im Vereinigten Königreich: Charakteristika und Begriffe

Die Berufsbildung und -ausbildung wird von einer ganzen Reihe von unterschiedlichen Einrichtungen geleistet. Fachoberschulen (Further Education Colleges, FECs) und Berufsbildungsanbieter (des privaten Sektors, jedoch einschließlich gemeinnütziger Einrichtungen und karitativer Unternehmen) sowie weiterführende Schulen und Berufsschulen sind die Hauptanbieter von Berufsbildungsprogrammen und -qualifikationen für Personen, die ihre schulische Erstbildung ohne Unterbrechung fortsetzen möchten. FECs und private Anbieter sind die wichtigsten Anbieter einer fortgesetzten Berufsbildung und -ausbildung, obwohl natürlich auch Universitäten berufliche Bildungsmaßnahmen anbieten. FECs bieten eine Reihe von Programmen an, die von der Grundausbildung bis zu Foundation Degrees (Kurzstudiengängen mit Bachelorabschluss) reichen. Private Bildungsanbieter bieten Kurse für Berufstätige und Arbeitssuchende an, die häufig nur kurze Zeit laufen.

Ein wichtiges Merkmal der Berufsbildung und -ausbildung im Vereinigten Königreich ist der hohe Grad an Eigenständigkeit des Systems für alle Anbieter. Die Colleges sind unabhängige Einrichtungen, die durch ein Parlamentsgesetz das Recht haben, innovativ und

flexibel auf die Bedürfnisse einzelner Personen, Unternehmen und Gemeinschaften zu reagieren. Weitere wichtige Merkmale der Bildungslandschaft des Vereinigten Königreichs sind die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Einrichtungen und Partnerschaften mit lokalen Arbeitgebern.

Aufseiten der Arbeitgeber ist Voluntarismus ein wichtiges Merkmal mit vielen unterschiedlichen Ausprägungen in Bezug auf die Art und das Ausmaß der Beteiligung an der Berufsbildung und -ausbildung in den einzelnen Sektoren. Die Reglementierung durch Berufsordnungen ist minimal; sogar Titel wie »Chirurg« sind nicht gesetzlich geregelt. Die Arbeitgeber sind jedoch an der Entwicklung nationaler Beschäftigungsstandards zur Stärkung beruflicher Qualifikationen beteiligt. Im Vergleich zur Beteiligung der Arbeitgeber spielen die Gewerkschaften eine sehr viel geringere Rolle.

Die berufliche Bildung zeigt viele Merkmale eines Marktes: Das System ist zwar für alle Beteiligten – (potenzielle) Lernende, Arbeitgeber und Bildungsanbieter – komplex, jedoch auch sehr flexibel. Dies ist der Hauptgrund für die im Vergleich zu vielen anderen europäischen Ländern recht gute Entwicklung der Möglichkeiten zur Rückkehr von Erwachsenen, einschließlich Geringqualifizierten, in die Schul- und Berufsbildung, einschließlich der Anerkennung des informellen Lernens.

5.7.3 »Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

Bildungs- und wirtschaftspolitischer Hintergrund

Die Anerkennung des informellen Lernens hat in den politischen Diskussionen der letzten Jahre keine große Rolle gespielt. Es scheint vielmehr so zu sein, dass die Einbettung der Anerkennung des informellen Lernens in Qualifikationsrahmen (siehe nachstehende Beschreibung) zusammen mit der allgemein geltenden Ansicht, dass

die Entwicklung und Umsetzung von Anerkennungsverfahren eine Angelegenheit der Bildungs- und Ausbildungsanbieter sowie der Arbeitgeber sein sollte, bedeutet, dass die Anerkennung für ein selbstverständliches Merkmal des Systems gehalten wird.

Gleichzeitig ist das Thema »Geringqualifikation« immer schon Gegenstand politischer Debatten gewesen, da der vergleichsweise hohe Anteil der Tätigkeiten, die nur sehr grundlegende Kenntnisse erfordern, eines der wichtigsten Merkmale der Wirtschaft des Vereinigten Königreichs ist. Diskussionen über Geringqualifikation gehen einher mit dem Thema der hohen Einwanderungszahlen in das Vereinigte Königreich. Häufig sind das Arbeitnehmer, die selbst nur über eine geringe formale Qualifikation verfügen.

Ein im Vereinigten Königreich bereits seit Langem bestehendes Problem, das wohl auch noch lange Zeit bestehen bleiben wird, ist die große Anzahl von Personen, die die Pflichtschulzeit ohne formale Qualifikation abschließen. Aus diesem Problem ergibt sich ein vergleichsweise hoher Anteil von jungen Menschen, die weder zur Schule gehen noch einer Beschäftigung nachgehen oder eine Ausbildung machen. In den letzten zehn Jahren wurde versucht, diesem Problem durch die Einführung von beruflichen Qualifikationen für die Altersgruppe der 14- bis 19-Jährigen zu begegnen; eine von der derzeitigen Regierung durchgeführte Überprüfung dieser Qualifikationen hat jedoch deren Wert infrage gestellt und die Anstrengungen wurden seitdem eher auf die Abschaffung derartiger geringer Qualifikationen und den Versuch der Erhöhung der Standards und Leistungen der »traditionellen« akademischen Qualifikationen gelegt.

Die derzeitige Politik betont ebenfalls sehr stark die anhaltende Zunahme der Lehrlingsausbildung, die als Lösung für die wichtigsten Probleme des Berufsbildungssystems gilt, die sich aus der schwachen Verknüpfung von Qualifikationen und Beschäftigung sowie dem fehlenden Engagement der Arbeitgeber ergeben. Jüngste Erhebungen zur Lehrlingsausbildung haben gezeigt, dass eine Ausbildung häufig von Personen begonnen wurde, die bereits einer Beschäftigung nachgingen und eine Anerkennung ihrer Fähig- und

Fertigkeiten wünschten – und nicht als Mittel zum Eintritt in den Arbeitsmarkt. Die derzeitigen politischen Strategien versuchen, dieses Thema aufzugreifen und ebenfalls Ausbildungen auf höherem Kompetenzniveau zu entwickeln.

Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten

Es gibt keine einzelne anerkannte Definition von »gering qualifiziert« im Vereinigten Königreich. In den verschiedenen Politikbereichen gelten unterschiedliche Definitionen. Dies liegt zum Teil an der fehlenden starken Verbindung zwischen Qualifikationen und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt und damit dem Verlauf der anschließenden beruflichen Laufbahn.

Charakteristisch für England ist ein im Wesentlichen flexibles Arbeitsmarktsystem, in dem Wahlfreiheit ein fundamentaler Grundsatz ist. Dies bedeutet, dass Bildung und Arbeitsmarkt aufeinander abgestimmt sind, und zwar »durch individuelle Beurteilungen des Werts bestimmter Zeugnisse für den Arbeitsmarkt. Die Wahlfreiheit des Einzelnen ist das zentrale Element der Bildung von Personen ab dem Alter von 16 Jahren. Umgekehrt hat der Bildungsmarkt reagiert, indem er eine Vielzahl von Wegen und Kursen nach der Sekundarstufe anbietet. Daher gibt es nur wenige strukturierte Berufswege in den Arbeitsmarkt« (Brown, Green und Lauder 2001: 191 f.).

In einigen Sektoren und für einige Tätigkeiten gibt es jedoch auch »interne« Arbeitsmärkte, die im Wesentlichen von Universitätsabsolventen bedient werden, die von strukturierten Ausbildungen in den Unternehmen profitieren können, bei denen eine höhere Wahrscheinlichkeit einer formalen Anerkennung oder Zertifizierung besteht. Auf dem größeren flexiblen Arbeitsmarkt ist die Ausbildung häufig unternehmensspezifisch und die Wahrscheinlichkeit einer formalen Anerkennung oder Qualifikation geringer.

Gering qualifizierte Arbeitskräfte sind ein wesentliches Merkmal der Wirtschaft des Vereinigten Königreichs. Im jüngsten PIAAC-Bericht (OECD 2013) wurde festgestellt, dass 22 Prozent der Tätigkeiten nur Grundschulkenntnisse erfordern, wohingegen dies zum Beispiel in den USA nur für zehn Prozent und in Deutschland nur für fünf Prozent der Tätigkeiten gilt. Der Anteil der jungen Menschen, die weder einer Beschäftigung nachgehen noch zur Schule gehen oder eine Ausbildung machen, liegt mit rund 14 Prozent über dem EU-Durchschnitt und den Zahlen für die Niederlande, Österreich, Dänemark, Deutschland und Finnland.

Das Vereinigte Königreich wird auch als »High School/Low Skills«-Modell mit einer Polarisierung von Kompetenzen beschrieben: In einigen Sektoren ergibt sich die Wettbewerbsfähigkeit aus den Kompetenzen von qualifizierten Fachkräften, in vielen anderen Sektoren jedoch in erster Linie aus der Kapitalproduktivität und der Flexibilität der Arbeitskräfte. Diese Polarisierung wurde mit der hohen und weiterhin zunehmenden Einkommensungleichheit in Verbindung gebracht (Brown und Lauder 2001).

Der Ursprung dieses großen Anteils an Geringqualifizierten kann bis zur industriellen Revolution und der Bedeutung von Primärproduktion und den Grundindustrien zurückverfolgt werden, die sich im 19. und frühen 20. Jahrhundert im Vereinigten Königreich entwickelten. Seit dieser Zeit sind die Beschäftigungszahlen in der Produktion stark gesunken und werden etwas durch den Anstieg von Beschäftigungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte im Dienstleistungssektor gebremst. In jüngster Zeit wurde ein Verlust an Beschäftigungsmöglichkeiten für Mittelqualifizierte festgestellt, während die Schaffung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Gering- und Hochqualifizierte sich nicht verändert hat. Das Bestreben, die Anzahl der Menschen, die eine höhere Bildung anstreben, zu erhöhen, hat jedoch dazu geführt, dass Personen mit geringer oder gar keiner Qualifikation durch Hochschulabsolventen aus Dienstleistungstätigkeiten für Geringqualifi-

zierte verdrängt werden, weil diese keine Beschäftigung finden, die ihrem Qualifikationsniveau entspricht.

Weiterbildungsverhalten Geringqualifizierter

Das Problem der Geringqualifikation im Vereinigten Königreich hängt nicht nur einfach mit einer schlechten Leistung während des Pflichtschulbesuchs zusammen, sondern auch mit schlechten Leistungen in Bezug auf das lebenslange Lernen. Obwohl das Vereinigte Königreich einer der sechs EU-Mitgliedstaaten ist, die bis zum Jahr 2011 bereits das als Teil des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) vereinbarte Teilnahmeziel von 15 Prozent überschritten hatten, lassen andere Zahlen aus der Erhebung über Erwachsenenbildung (Adult Education Survey) darauf schließen, dass das Vereinigte Königreich den meisten anderen EU-Mitgliedstaaten hinterherhinkt; diese Zahlen zeigen ebenfalls deutlich das Problem der Beteiligung von Geringqualifizierten (epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics).

Das Problem besteht nicht nur darin, dass die Beteiligung in dieser Bevölkerungsgruppe ganz allgemein niedriger ist (35,8 % im Vereinigten Königreich im Vergleich zu 40,3 % in den 27 Mitgliedstaaten der EU) und dass die durchschnittliche Anzahl der von den Beteiligten absolvierten Unterrichtsstunden im Vereinigten Königreich ebenfalls eher niedrig ist, sondern auch darin, dass es weniger wahrscheinlich ist, dass Geringqualifizierte sich überhaupt beteiligen: Die Beteiligungsquote von Personen mit einer Qualifikation bis zur unteren Sekundarstufe liegt bei nur 17,9 Prozent – im Vergleich zu 21,8 Prozent in den 27 Mitgliedstaaten der EU. Außerdem sind Schul- und Berufsbildung eher formal ausgerichtet (14,8 % im Vereinigten Königreich im Vergleich zu 6,2 % in den 27 Mitgliedstaaten der EU) und entsprechen damit einer Art des Lernens, das viele Geringqualifizierte nicht anspricht. Kurz gesagt: Das Problem der niedrigen Bil-

dungsleistung in der Kindheit und Jugend lässt sich im Erwachsenenalter wahrscheinlich nicht mehr beheben.

Diese Probleme sind schon lange bekannt. Fachleute und einzelne Schul- und Berufsbildungsanbieter haben daher Unterstützungs- und Zugangsangebote entwickelt, deren Verfügbarkeit zwar unterschiedlich sein kann, die aber dennoch alltäglich sind. Diese Angebote werden von der Entwicklung von sogenannten Einstiegsqualifikationen (Entry-Level Qualifications) begleitet, die gering oder gar nicht qualifizierten Personen als Sprungbrett für Qualifikationen dienen sollen, die einen Wert für den Arbeitsmarkt haben. Die Einstiegsqualifikationen gelten als Mittel zur Förderung des Selbstvertrauens von Personen, die sich selbst als Versager des normalen Bildungswegs empfinden. Diese Angebote erfordern in der Regel eine intensive Betreuung der Lernenden und haben in den letzten Jahren wahrscheinlich unter der Knappheit der öffentlichen Mittel gelitten.

5.7.4 Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo

5.7.4.1 Rechtliche Grundlagen

Im Vereinigten Königreich gibt es keine direkten Rechtsvorschriften zur Anerkennung des nonformalen und informellen Lernens. Die Anerkennung von Lernergebnissen (Recognition of Prior Learning, RPL) ist dennoch ein wesentlicher Bestandteil der Qualifikations- und Leistungspunkterahmen (Qualifications and Credit Frameworks, QCFs), die bereits entwickelt wurden beziehungsweise in einigen Fällen noch entwickelt werden.

Das Vereinigte Königreich ist in Europa einzigartig in der Hinsicht, dass es über einen reglementierten wettbewerbsorientierten Markt für Qualifikationen verfügt, auf dem unabhängige gemeinnützige Vergabestellen (Awarding Organisations oder Awarding Bodies) ihre Qualifikationen entwickeln und im gesamten Schul- und Berufsbildungssystem vermarkten und anbieten. Die Vergabe-

stellen werden von den Aufsichtsbehörden zugelassen und überwacht.

Jedes der drei Hauptrechtssysteme für Schul- und Berufsbildung des Vereinigten Königreichs verfügt über eigene Qualifikations- und Leistungspunkterahmen (Qualifications and Credit Frameworks, QCFs) sowie entsprechende Regelungen und Vorschriften. Im gesamten Vereinigten Königreich werden die Aktivitäten jedoch koordiniert, nicht zuletzt weil die Vergabestellen und Arbeitgeberverbände wie beispielsweise die Branchenverbände (Sector Skills Councils) im gesamten Vereinigten Königreich tätig sind (z. B. in Form der UK EQF Coordinating Group).

In England und Nordirland werden alle externen Qualifikationen von der Regulierungsbehörde für Qualifikationen (Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual) reguliert (in Nordirland reguliert das Ofqual nur die beruflichen Qualifikationen, alle anderen Qualifikationen werden vom Council for the Curriculum, Examinations and Assessment reguliert). Die Regulierung erfolgt durch Anerkennung und Überwachung der Vergabestellen, die auf der Grundlage von zwei Parlamentsgesetzen Qualifikationen vergeben und Bewertungen durchführen. Die Regeln, nach denen berufliche Qualifikationen entwickelt und vermittelt werden, sind in den Regelungen und Vorschriften für den Qualifikations- und Leistungspunkterahmen (QCF) der Regulierungsbehörde Ofqual festgelegt.

In den derzeitigen Regeln und Vorschriften ist die Anerkennung von Lernergebnissen (RPL) wie folgt definiert: »Ein Beurteilungsverfahren, in dem berücksichtigt wird, ob ein Lernender nachweisen kann, dass er oder sie die Bewertungsanforderungen für eine Einheit in Bezug auf Wissen, Verständnis oder Kompetenzen, über das beziehungsweise die er oder sie bereits verfügt, erfüllt und nicht erst erwerben muss« (Ofqual 2008: 42).

In den Regeln und Vorschriften ist ebenfalls festgelegt, dass Vergabestellen »über die Systeme, Verfahren und Ressourcen verfügen müssen, die erforderlich sind, um sicherzustellen, dass die Leistung gegebenenfalls durch Anerkennung von Lernergebnissen (RPL) anerkannt wird« (ebd.: 27).

In den Regeln und Vorschriften sind auch die Regeln in Bezug auf die Beziehung zwischen Vergabestellen und Bewertungszentren (Assessment-Centern) festgelegt, die für die Bewertung der Kompetenzen der Antragsteller in Bezug auf die von der Vergabestelle vergebenen Qualifikationen zuständig sind. Daher ist in den Regeln und Vorschriften ebenfalls festgelegt, dass die Vergabestellen über Verfahren zur Anerkennung und ständigen Überwachung der Zentren verfügen müssen, um Bewertungen anbieten zu können, und dass sie ebenfalls sicherstellen müssen, dass die »Anbieter gegebenenfalls über Regelungen verfügen, die eine Anerkennung von Lernergebnissen ermöglichen« (ebd.: 28). Die Bewertungszentren sind in der Regel ebenfalls die Anbieter von Schul- und Berufsbildungsmaßnahmen, die zu den Qualifikationen führen, und die Vergabestellen müssen über Zulassungsverfahren für diese Zentren verfügen, die sicherstellen, dass Qualität und Kontinuität der Bewertungsverfahren gewahrt bleiben.

Die Formulierungen in den Regelungen und Vorschriften waren in Bezug auf die Verpflichtung zur Anerkennung etwas ungenau; daher wurde dieser Punkt in den später veröffentlichten QCF-Leitlinien zur Anerkennung von Lernergebnissen klarer formuliert (QCA 2010: 6). In den Leitlinien ist festgelegt, dass alle Vergabestellen innerhalb des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens in der Lage sein müssen, eine Bewertung durch die Anerkennung von Lernergebnissen anzubieten, und dass alle Anbieter beruflicher Bildung, die von einer Vergabestelle zur Vergabe von Qualifikationen zugelassen wurden, in der Lage sein müssen, ein Anerkennungsverfahren durchzuführen. Zur Betonung dieses Punkts heißt es weiter, dass die Aussage »Wir bieten keine Anerkennung von Lernergebnissen an« keine akzeptable Position für eine Vergabestelle oder einen Anbieter beruflicher Bildungsmaßnahmen innerhalb des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens (QCF) ist.

Gleichzeitig bedeutet der regulatorische Rahmen jedoch nicht, dass allen Personen in jedem Fall die Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen angeboten werden muss. Es wird vielmehr betont, dass jeder Einzelne für die Beantragung der Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens verantwortlich ist. Dies wird als »individual-centred approach

to recognising achievements« (Ansatz zur Anerkennung von individuellen Leistungen) bezeichnet. Wenn eine Person einen Antrag auf Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen stellen möchte, müssen die Vergabestellen in der Lage sein, diesem Antrag nachzukommen. In den Leitlinien heißt es sogar weiter, dass es für Vergabestellen und Berufsbildungseinrichtungen in manchen Fällen sinnvoll sein könnte, statt »recognition of prior learning« (Anerkennung von Lernergebnissen) den Ausdruck »claiming credit« (Leistungspunkte einfordern) zu verwenden, wenn sie einzelnen Personen derartige Möglichkeiten sowie die Beantragung einer Anerkennung im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens anbieten.

Wales verfügt mit dem walisischen Leistungspunkte- und Qualifikationsrahmen (Credit and Qualification Framework for Wales) über einen eigenen Rahmen und die Aufsichtsbehörde ist das Department for Education and Skills of the Welsh Government. Der walisische Rahmen entspricht weitgehend dem Rahmen für England und Nordirland, mit der Ausnahme, dass es durch die Säule des »qualitätsgesicherten lebenslangen Lernens« (Quality Assured Lifelong Learning, QALL) des Rahmens eine zusätzliche Möglichkeit zur Anerkennung von nonformalem Lernen gibt. Dieses Konzept beruht auf speziellen QALL-Einheiten. Es wurde entwickelt, um auch über regulierte und im Rahmen der höheren Bildung erworbene Qualifikationen hinausgehende Kenntnisse zu berücksichtigen und auf diese Weise zu versuchen, ebenfalls die Anerkennung des Lernens von zum Beispiel schwer zu erreichenden Lernenden sicherzustellen. Vergabestellen und Anbieter müssen formal anerkannt sein, um diese Einheiten anbieten zu dürfen. Derzeit umfasst der Rahmen mehr als 1.000 Einheiten und es wurden Leitlinien zur Unterstützung entwickelt.

In Schottland hat die Scottish Qualifications Authority (SQA) durch die Zulassung/Reglementierung der Vergabestellen (Awarding Bodies) mittels SQA-Akkreditierung für die Vergabe von SQA-akkreditierten Qualifikationen eine ähnliche regulatorische Funktion wie das Ofqual. Außerdem ist die SQA (über die SQA-Vergabestelle) sowohl für die Gestaltung als auch für die Akkreditierung von Qualifikationen zuständig. In Schottland verfügt die SQA in allen Sektoren

über eine bedeutende Position, obwohl keine ihrer Qualifikationen gesetzlich geschützt ist. Dennoch ist im Vergleich zum Rest des Vereinigten Königreichs eher die Zusammenarbeit als der Wettbewerb das herausragende Merkmal des Systems.

Mit der Entwicklung des schottischen Leistungspunkte- und Qualifikationsrahmens (Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF) wurde im Jahr 1991 begonnen (SQA 2014a: 5). Anders als der QFC deckt der SCQF alle Phasen der Bildung ab und wurde von einer Partnerschaft aus zuständigen Stellen (SCQF Partnership) aus der Quality Assurance Agency for Higher Education, Colleges Scotland (als Repräsentantin der wichtigsten Anbieter von öffentlich geförderter Berufsbildung und -ausbildung sowie von Erwachsenenbildung), der Scottish Qualifications Authority und Universities Scotland entwickelt und wird auch von dieser Partnerschaft verwaltet. Im Verwaltungsrat verfügt die schottische Regierung über einen Beobachterstatus.

Dieses Fundament der Partnerschaft und die langfristige Stabilität ergeben ein anderes Bild als im restlichen Vereinigten Königreich und haben die Herangehensweise zur Entwicklung von Anerkennungsverfahren beeinflusst. Im Jahr 2004 gab es zum Beispiel eine landesweite Debatte über die Anerkennung von Lernergebnissen, im Jahr 2005 wurden Leitlinien für die Anerkennung von Lernergebnissen im SCQF erarbeitet und im Jahr 2006 wurde ein Ressourcenpaket entwickelt. Am wichtigsten war dabei, dass der Anerkennung von Lernergebnissen im SCQF ein großer Stellenwert eingeräumt wurde, als im März 2006 der Gemeinsame Beratende Ausschuss (Joint Advisory Committee) des SCQF die Anerkennung von Lernergebnissen als »große Herausforderung, aber womöglich auch größte Chance« bezeichnete und vorschlug, die Anerkennung als wichtiges Alleinstellungsmerkmal des SCQF-Rahmens hervorzuheben (zitiert in Sutherland und Martin 2008).

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

In England stellt die Schaffung der regulatorischen Auflage des Anerkennungsangebots für Vergabestellen und Bewertungszentren (Be-

rufsbildungseinrichtungen) als Element der Entwicklung und Umsetzung von Qualifikationen innerhalb des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens (QCF) einen wichtigen Fortschritt dar. Tatsächlich wurde berichtet, dass diese Entwicklung in der Praxis bereits Früchte trägt (NIACE 2013: 13). Wie nachstehend ausgeführt, werden wir jedoch sehen, dass das Angebot der Anerkennung von Lernergebnissen eher zögerlich angenommen wird.

Die Leitlinien zur Anerkennung von Lernergebnissen des QCF sehen zwar vor, dass »die Möglichkeit zur Vergabe von Leistungspunkten durch Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen des QCF ein universelles Recht aller Personen ist« (QCA 2010), es gibt jedoch keine besondere Verpflichtung in Bezug auf Geringqualifizierte. Unter diesen Umständen ist die Möglichkeit des Zugangs zu Anerkennungsverfahren für Geringqualifizierte (ohne Unterstützung und Anleitung) wahrscheinlich nach wie vor eher begrenzt.

In Schottland wird die Anerkennung von Lernergebnissen im regulatorischen Rahmen zwar nicht explizit genannt, ist jedoch fester im Qualifikationssystem verankert und wird von einer Reihe von Unterstützungsmaßnahmen flankiert. Es gibt keine Nachweise dafür, ob dies in Schottland häufiger als im restlichen Vereinigten Königreich zur Anerkennung des informellen Lernens führt, es steht jedoch außer Frage, dass die Anerkennung in der nationalen Politik über ein ausgeprägteres Profil verfügt. Wie auch in England wird die Frage der Berechtigung nicht klar beantwortet und Geringqualifizierte werden im Großteil der Dokumentation nicht gesondert genannt.

5.7.4.2 Verfahren und Instrumente

Verfahren mit Verbindlichkeit

Anerkennung in Qualifikations- und Leistungspunkterahmen

Keines der Anerkennungselemente des informellen Lernens auf nationaler Ebene unterscheidet zwischen den Lernenden. Die An-

erkennung gilt als Verfahren, das allen zugänglich ist. Zu Beginn der 1980er-Jahre begann im Vereinigten Königreich die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Anerkennung des informellen Lernens – zunächst in der höheren Bildung, später, Ende der 1980er-Jahre, als Teil der Entwicklung der nationalen Berufsbildungsqualifikationen (National Vocational Qualifications, NVQs; in Schottland Scottish Vocational Qualifications). Im Zeitraum von 1989 bis 1992 wurden sogar erhebliche Ressourcen in die Entwicklung der damals als Assessment or Accreditation of Prior Learning in National Vocational Qualifications (NVQs) (Bewertung oder Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen der nationalen Berufsbildungsqualifikationen) bezeichneten Verfahren investiert.

Die nationalen Berufsbildungsqualifikationen (NVQs) wurden als Mittel zur Anerkennung der Kenntnisse der großen Anzahl von Arbeitnehmern in einer Zeit großer industrieller Umbrüche entwickelt, in der die Lehrlingsausbildung zusammengebrochen war und der ein Schul- und Berufsbildungssystem vorausgegangen war, das von einem System aus schulischen Prüfungen geprägt war, das nur auf die 40 Prozent der fähigsten Lernenden ausgelegt war, sowie berufliche Qualifikationen, die zahlreich und von unterschiedlicher Qualität waren. Die NVQs basierten auf Lernergebnissen und ermöglichten den Arbeitnehmern die Bewertung ihrer Kompetenzen am Arbeitsplatz. Dieses System bot zwar große Anreize für die Anerkennung des informellen Lernens, die Konzepte wurden jedoch als übermäßig bürokratisch kritisiert.

In England hat man versucht, diese bürokratischen Elemente mithilfe des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens (Qualifications and Credit Framework, QCF) abzuschaffen, und dies ist einer der Gründe, aus denen die Bezeichnung »Recognition of Prior Learning« (Anerkennung von Lernergebnissen) eingeführt wurde, um sich von älteren Konzepten abzugrenzen. Der QCF folgte auf den nationalen Qualifikationsrahmen (National Qualifications Framework), der keine Verpflichtung zur Anerkennung von Lernergebnissen enthielt.

In England sieht der QCF vor, alle durch irgendeine Art oder irgendeinen Prozess des Lernens auf beliebigem Niveau erzielten Kenntnisse anzuerkennen. Der Rahmen basiert auf Lernergebniseinheiten. Jede Qualifikation innerhalb dieses Rahmens setzt sich aus Einheiten zusammen und alle Einheiten basieren auf einem standardisierten Format. In jeder Einheit ist eine Reihe von Lernergebnissen vorgegeben und jedes Lernergebnis ist mit einem Bewertungskriterium versehen. Einzelpersonen erhalten Leistungspunkte für eine Einheit, wenn sie im Rahmen einer Bewertung nachweisen können, dass sie die Lernergebnisse mit den jeweiligen Bewertungskriterien erreichen. Teile einer Einheit werden nicht anerkannt; es müssen alle Lernergebnisse einer Einheit erreicht werden, damit die entsprechenden Leistungspunkte vergeben werden können.

Leistungspunkte, die durch die Anerkennung von vorangegangenem Lernen erworben wurden, können auf jede Qualifikation auf jedem Niveau und für jeden Fachbereich/jede Branche innerhalb des QCF angerechnet werden, sofern sie die Anforderungen für die Vergabe einer Qualifikation erfüllen. Die Vergabestellen können die Vergabe von Leistungspunkten durch Anerkennung von Lernergebnissen zwar einschränken, jedoch nur in Ausnahmefällen. Zu diesen Ausnahmefällen gehören: ausdrückliche Erfordernis einer Zulassung für die Ausübung einer Tätigkeit; Gesundheits- und Sicherheitsanforderungen; Zulassungsbedingungen für reglementierte Berufe sowie die Erfordernis, dass die Bewertung in einem bestimmten Umfeld und/oder zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden muss. In von den Vergabestellen erstellten Qualifikationsspezifikationen ist festgelegt, ob eine Anerkennung von Lernergebnissen möglich ist und welche Einschränkungen gelten. Die Leistungspunkte werden in einem persönlichen Lernprotokoll der jeweiligen Person in elektronischer Form dokumentiert. Im Lernprotokoll ist nicht angegeben, ob die Leistungspunkte durch Anerkennung von vorangegangenem Lernen erworben wurden oder nicht.

Der QCF schreibt kein bestimmtes Bewertungsverfahren vor, obwohl in bestimmten Fällen Branchenräte (Sector Skills Councils)

Anforderungen festlegen können. Dies verleiht den Vergabestellen Flexibilität bei der Entwicklung von Bewertungsverfahren – ein Punkt, der besonders im Zusammenhang mit der Validierung hilfreich ist.

Dieser Ansatz spiegelt ein Gesamtmerkmal des Schul- und Berufsbildungssystems im Vereinigten Königreich wider – ein Minimum an Reglementierung in Verbindung mit der Entwicklung von nationalen Leitlinien. Im Jahr 2010 hat die (mittlerweile aufgelöste) Behörde für Bildungsnachweise und Curricula (Qualifications and Curriculum Authority) Leitlinien für die Beantragung der Anerkennung von Lernergebnissen innerhalb des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens veröffentlicht (Claiming credit: Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework), die nach wie vor die einzigen Leitlinien mit anerkanntem fachlichem Inhalt auf nationaler Ebene in England/Nordirland sind (QCA 2010). Eine kurze Überprüfung der von den Vergabestellen und Schul- und Berufsbildungsanbietern im Rahmen dieser Studie erstellten Unterlagen lässt darauf schließen, dass diese Leitlinien großen Einfluss auf die Gesamtstrategien dieser Organisationen hatten.

Die Leitlinien sollten den Vergabestellen und Berufsbildungseinrichtungen Hilfestellung bei der Entwicklung oder Aktualisierung ihrer eigenen Strategien und Leitlinien für die Anerkennung zur Erfüllung der Anforderungen des QCF geben. Ziel der Leitlinien ist es, »zur Vereinfachung der Prozesse zur Anerkennung von Lernergebnissen beizutragen, gegenseitiges Vertrauen zwischen den Anbietern zu schaffen und die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der durch die Anerkennung von Lernergebnissen erhaltenen Leistungspunkte zu unterstreichen« (QCA 2010: 5). In den Leitlinien werden fünf Grundsätze genannt, die auf der Grundlage von Beispielen aus der bewährten Praxis im Vereinigten Königreich und international entwickelt wurden (ebd.: 7).

Grundsätze für die Anerkennung von Lernergebnissen im Qualifikations- und Leistungspunkterahmen (England und Nordirland)

Grundsatz 1: Die Anerkennung von Lernergebnissen ist ein gültiges Verfahren, das es Einzelpersonen – unabhängig von der Art und Weise, in der sie ihre Kenntnisse erlangt haben – ermöglicht, Leistungspunkte für Einheiten des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens zu erhalten. Es wird nicht zwischen dem Erreichen der Lernergebnisse und Bewertungskriterien einer Einheit durch Vorkenntnisse oder in einem formalen Bildungsgang unterschieden.

Grundsatz 2: Die Strategien, Prozesse, Verfahren, Praktiken und Entscheidungen zur Anerkennung von Lernergebnissen müssen transparent, schlüssig, zuverlässig, fair und für Einzelpersonen und Interessenvertreter zugänglich sein, um sicherzustellen, dass Anwender den Entscheidungen und Ergebnissen der Anerkennung von Lernergebnissen vertrauen können.

Grundsatz 3: Die Anerkennung von Lernergebnissen ist ein auf die Lernenden ausgerichteter, freiwilliger Prozess. Der betreffenden Person sollte eine Beratung zur Art und Bandbreite der Nachweise angeboten werden, die als geeignet für einen Antrag auf Vergabe von Leistungspunkten im Rahmen der Anerkennung von Lernergebnissen gelten, und die Person sollte in ihren Bemühungen unterstützt und beraten werden.

Grundsatz 4: Die Bewertung im Rahmen der Anerkennung von Lernergebnissen unterliegt denselben Qualitätssicherungs- und Überwachungsstandards wie jede andere Art der Bewertung. Die Vergabe von Leistungspunkten durch Anerkennung von Lernergebnissen unterscheidet sich nicht von irgendeiner anderen Art der Vergabe von Leistungspunkten im Qualifikations- und Leistungspunkterahmen.

Grundsatz 5: Die Bewertungsverfahren für die Anerkennung von Lernergebnissen müssen von gleicher Genauigkeit sein wie andere Bewertungsverfahren, sich für den genannten Zweck eignen und sich auf die Nachweise der Lernergebnisse beziehen. Leistungspunkte können für

alle Einheiten des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens durch Anerkennung von Lernergebnissen beantragt werden, sofern die Bewertungsanforderungen für die Einheit dies zulassen und die Anerkennung den Zielen und Regelungen des Rahmens nicht widerspricht.
(QCA 2010: 7)

Die Leitlinien enthalten auch ein Beispiel für einen – individuell gestalteten – Prozess zur Anerkennung von Lernergebnissen auf der Grundlage von sechs Phasen, die auf den europäischen Leitlinien für die Validierung nonformalen und informellen Lernens basieren.

Beantragung der Vergabe von Leistungspunkten für individuelle Lernwege im Rahmen des QCF

Phase 1: Allgemeine Informationen zur Beantragung der Vergabe von Leistungspunkten – Information, Beratung und Leitlinien
Bekundet eine Person ihr Interesse am Erhalt einer Qualifikation im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens, muss sie darüber informiert werden, dass sie für Vorkenntnisse möglicherweise Leistungspunkte erhalten kann. Interessiert sich diese Person in dieser Anfangsphase für dieses Angebot der Anerkennung, muss sie Informationen über folgende Punkte erhalten:

- den Vorgang der Beantragung der Vergabe von Leistungspunkten durch Anerkennung von Lernergebnissen
- die Stellen, bei denen Einzelpersonen und Arbeitgeber fachliche Unterstützung und Hilfestellung erhalten können
- das Verwaltungsverfahren für Anträge auf Anerkennung von Lernergebnissen
- Zeitpläne, Einspruchsmöglichkeiten, Gebühren und/oder für das Verfahren verfügbare Fördermittel

Phase 2: Vorläufige Bewertung – Erbringung von Nachweisen und Information

Entscheidet sich eine Person für die Beantragung der Vergabe von Leistungspunkten für vorangegangenes Lernen, muss sie über alle möglichen Folgen dieser Entscheidung informiert werden, bevor sie mit der Zusammenstellung von Nachweisen zur Unterstützung des Antrags beginnt.

Diese Phase ist sehr wichtig, um sicherzustellen, dass der Antragsteller

- vollständig über den Vorgang der Anerkennung informiert wird;
- über ausreichende Unterstützung für einen gültigen Antrag verfügt;
- Entscheidungen über die Zusammenstellung und Vorlage von Nachweisen für eine Beurteilung treffen kann.

In dieser Phase sammelt der Antragsteller Nachweise zur Erfüllung der Anforderungen der Einheit oder Einheiten, für die er Leistungspunkte erhalten möchte. In einigen Fällen kann dies auch die Erstellung eines »Bewertungsplans« oder eines ähnlichen Hilfsmittels beinhalten, um die Person in dem Verfahren zu unterstützen. Die für die Vergabe von Leistungspunkten erforderlichen Nachweise müssen dem vorgegebenen Bewertungsstandard der Einheiten (Lernergebnisse und Bewertungskriterien) sowie allen sonstigen Bewertungsanforderungen für die Einheiten entsprechen.

Phase 3: Bewertung/Dokumentation der Nachweise

Die Bewertung als Teil der Anerkennung von Lernergebnissen ist ein strukturierter Prozess zum Sammeln und Überprüfen von Nachweisen und zur Beurteilung der Vorkenntnisse einer Person in Bezug auf die Standards der Einheiten. Die Bewertung muss gültig und zuverlässig sein, um sicherzustellen, dass die Vergabe der Leistungspunkte und das gesamte System der Anerkennung ordnungsgemäß funktionieren. Für den Vorgang der Bewertung zur Anerkennung von Lernergebnissen müssen die Vergabestellen die gleichen Qualitätssicherungsverfahren anwenden wie für alle anderen Bewertungsvorgänge.

Phase 4: Feedback
Nach der Bewertung sollte der Gutachter, sofern dies praktisch möglich ist, dem Antragsteller Feedback geben, die Ergebnisse besprechen und den Antragsteller in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Optionen, zum Beispiel zur Weiterbildung und -entwicklung, beraten und unterstützen. Es wird davon ausgegangen, dass der Gutachter dem Antragsteller ebenfalls mitteilt, ob eine Empfehlung zur Vergabe von Leistungspunkten ausgesprochen werden wird oder nicht. In jedem Fall sollte nach dem Abschluss der Bewertung nach den Standardverfahren für die Mitteilung von Ergebnissen, die zu einer Vergabe von Leistungspunkten geführt haben, vorgegangen werden.

Phase 5: Vergabe von Leistungspunkten
Die Vergabestellen sind für die Vergabe von Leistungspunkten zuständig. Die Vorgehensweise ist dieselbe wie für andere Arten von Bewertungen und kann sich von Vergabestelle zu Vergabestelle sowie zwischen den einzelnen Zentren unterscheiden. Alle durch die Anerkennung von Lernergebnissen erhaltenen Leistungspunkte werden – wie alle anderen Leistungspunkte auch – von der Vergabestelle im persönlichen Lernprotokoll vermerkt.

Phase 6: Beschwerden
Möchte ein Antragsteller Beschwerde gegen eine Entscheidung in Bezug auf den Antrag auf Vergabe von Leistungspunkten einlegen, muss er gemäß den Standardbeschwerdeverfahren des Bildungsanbieters oder der Vergabestelle vorgehen.

(QCA 2010: 13–14)

Zu erwähnen ist auch das System zur Anerkennung und Aufzeichnung von Lernfortschritten und Lernerfolgen (Recognising and Recording Progress and Achievements, RARPA). Das RARPA-System wurde im Jahr 2004 als Mittel zur Messung des Fortschritts und

Erfolgs von Lernenden im Rahmen von nicht akkreditierten Lernprogrammen entwickelt. Das RARPA-System wird derzeit als Instrument für Lernende mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen von der Stiftung für Beschäftigung und Ausbildung (Employment and Training Foundation) gefördert und die aktuellen Regeln der Agentur zur Förderung von Kompetenzen (Skills Funding Agency) sehen vor, dass es auf alle nicht von der Agentur finanzierten nicht reglementierten Angebote angewendet wird.

In Schottland wurde festgestellt, dass die Verbesserung der Möglichkeiten für die und der Nachfrage nach der Anerkennung von Lernergebnissen mithilfe des schottischen Qualifikations- und Leistungspunkterahmens eines der wichtigsten Mittel zur Erfüllung der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes im Vereinigten Königreich und in Schottland ist, weil es auf die Weise möglich ist, eine größere Anzahl von »nicht traditionell« Lernenden und von Lernenden am Arbeitsplatz bei der Rückkehr zum lebenslangen Lernen in einer Vielzahl von unterschiedlichen Szenarien und auf vielen verschiedenen Ebenen zu beschäftigen und auf diese Weise die Anpassungsfähigkeit und Mobilität der Arbeitskräfte zu fördern (Sutherland und Martin 2008: 6). Wie bereits erwähnt, bestand der Ansatz vor nun bereits einigen Jahren darin, die Anerkennung in den schottischen Qualifikations- und Leistungspunkterahmen einzubetten und die Nutzung dieser Anerkennung durch Bereitstellung von Leitlinien und Ressourcen zu fördern und zu unterstützen.

Im schottischen Regulierungsrahmen selbst (den SQA Accreditation's Regulatory Principles aus dem Jahr 2014) wird die Anerkennung von Lernergebnissen zwar nicht genannt, sie ist jedoch in die Leitlinien zur Vergabe von Leistungspunkten im Rahmen des schottischen Qualifikations- und Leistungspunkterahmens (SCQF Credit Rating) eingeflossen. Es gibt 47 Leitlinien, die in fünf Gruppen zusammengefasst sind, von denen eine sich ausschließlich auf die Anerkennung von Lernergebnissen bezieht. Außerdem sind die zehn Leitlinien zur Übertragung von Leistungspunkten ebenfalls wichtig für die Anerkennung. Kurz gesagt: Von 47 Richtlinien beziehen sich

zehn explizit auf die Anerkennung, während weitere zehn eng mit dieser zusammenhängen.

SCQF-Leitlinien zur Anerkennung von Lernergebnissen

38 Bei der Anerkennung von Lernergebnissen geht es um die Anerkennung des Lernens aus Erfahrung und/oder des Lernens in früheren formalen Lernzusammenhängen. Anerkannt wird das Lernen, nicht allein die Erfahrung. Das anerkannte Lernen sollte übertragbar sein. Im Rahmen der Anerkennung von Lernergebnissen vergebene SCQF-Leistungspunkte (SCQF Credit Points) haben denselben Wert wie sonstige formale Leistungsnachweise.

39 Die Anerkennung von Lernergebnissen sollte von einer großen Bandbreite von Lernenden genutzt werden können, um diese bei der Wiederaufnahme des Lernens zu unterstützen oder die Anerkennung im Rahmen eines formalen Bildungsgangs zu ermöglichen.

40 Die Grenzen der Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen formaler Qualifikationen und Bildungsgänge müssen ausdrücklich benannt werden. Die Grenzen von Qualifikations- oder Bildungsgang in Bezug auf die Leistungspunkte, die für Lernergebnisse vergeben werden können, müssen, so es sie gibt, deutlich genannt werden; Gleiches gilt für alle Folgen in Bezug auf den Ablauf, die Einstufung oder die Klassifizierung. Die organisatorischen Regeln für die Grenzen der Vergabe von Leistungspunkten müssen immer gleich angewendet werden.

41 Es müssen eindeutige Mechanismen für Anträge auf Anerkennung von Lernergebnissen vorhanden sein. Lernnachweise können durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Mechanismen erbracht werden.

42 Zwischen den Bildungsanbietern, Beratungseinrichtungen und Personalverantwortlichen sollten, wenn möglich, effiziente Netzwerke aufgebaut werden, um Personen bei der Anerkennung von Lernergebnissen zu unterstützen.

43 Die Anerkennung von Lernergebnissen sollte auf die Lernenden ausgerichtet, leicht zugänglich, flexibel und qualitätsgesichert sein.

44 Die Anerkennung von Lernergebnissen als Bildungsleistungen kann für die persönliche und berufliche Entwicklung genutzt werden.
45 Die Anerkennung von Lernergebnissen zur Vergabe von SCQF-Leistungspunkten (summative Anerkennung) schließt auch eine formale Bewertung oder Anerkennung von Lernnachweisen ein.
46 Die Bewertungsverfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen, einschließlich der Verfahren zur externen Bewertung, sollten den Regeln für die Bewertung und der allgemeinen Qualitätssicherung des Bildungsanbieters entsprechen.
47 Der Vorgang der Überwachung und Überprüfung von Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen sollte klar definiert und in die vorhandenen Qualitätssicherungs- und Qualitätsverbesserungsmechanismen des Bildungsanbieters eingebettet sein.

(SCQF 2009: 73)

Zusätzlich zu diesen Leitlinien besteht der schottische Ansatz darin, Unterstützung durch unter anderem Folgendes zu bieten:

- Das SCQF-Handbuch: Ein Anwenderhandbuch, in dem zwei von neun Kapiteln der Anerkennung von Lernergebnissen gewidmet sind.
- Die 58-seitige Veröffentlichung »Facilitating the Recognition of Prior Learning: Toolkit« (Leitlinien zur Erleichterung der Anerkennung von Lernergebnissen) zur Unterstützung von Interessenten, die den schottischen Leistungspunkte- und Qualifikationsrahmen (SCQF) zur Anerkennung von Lernergebnissen nutzen möchten (Bildungsanbieter, Arbeitgeber und Personalverantwortliche). In den Leitlinien wird besonders die Aufgabe der vermittelnden Personen (facilitators) betont (siehe Abschnitt zu den Unterstützungsstrukturen); sie enthalten Hilfestellungen für vermittelnde Personen und Informationen für Lernende sowie Ideen für Maßnahmen, die zusammen mit Personen ergriffen werden können, die eine Anerkennung von Lernergebnissen an-

streben. Sie basieren auf Materialien, die im Rahmen eines mithilfe des Sokrates-Programms finanzierten Projekts entwickelt wurden (Projekt »Valuing Learning through Experience« [Wertschätzung von Lernen aus Erfahrung] mit Beteiligung von acht europäischen Ländern, koordiniert von der Glasgow Caledonian University). Es ist charakteristisch für den gemeinschaftlichen Ansatz in Schottland, dass die Leitlinien von einem größeren SCQF-Netzwerk zur Anerkennung von Lernergebnissen in Zusammenarbeit mit anderen Interessenvertretern entwickelt wurden.

- Ein der Anerkennung von Lernergebnissen gewidmeter Bereich der SCQF-Website (www.scqf.org.uk/more/rpl) einschließlich Onlineleitfaden, Fallstudien und unterschiedlichen Bereichen mit hilfreichen Informationen für Lernende, Arbeitgeber und Bildungsanbieter. Zu den unterstützenden Maßnahmen gehören auch zwei unterschiedliche Workshops zur Anerkennung von Lernergebnissen für Berufsbildungseinrichtungen (www.scqf.org.uk/more/rpl/rpl-for-education-providers). Der erste Workshop richtet sich speziell an Mitarbeiter, die Lernende bei der Vorbereitung des Antrags auf Anerkennung unterstützen, und konzentriert sich auf die Unterstützung, die Lernende benötigen, um bei einer Vergabestelle einen erfolgreichen Antrag zu stellen. Der zweite Workshop richtet sich an die Mitarbeiter von Colleges und Universitäten, die Anträge auf Anerkennung erhalten und bewerten, und konzentriert sich auf die Einrichtung von internen Systemen zur Bearbeitung von Anträgen und die Unterstützung, die Lernende innerhalb dieses Systems benötigen könnten.

Im SCQF-Handbuch werden die Grundsätze für die Anerkennung von Lernergebnissen dargelegt:

SCQF-Grundsätze für die Anerkennung von Lernergebnissen

Auf die Lernenden ausgerichtet
Der Wunsch nach Anerkennung von Lernergebnissen sollte von den Lernenden ausgehen. Den höchsten Stellenwert sollten die Bedürfnisse und Gründe haben, aus denen die Lernenden eine Anerkennung wünschen. Die Anerkennung sollte Lernmöglichkeiten eröffnen, nicht verhindern. Die Anerkennung sollte die positiven Aspekte der Lernerfahrungen einer Person fördern, nicht die negativen.

Leicht zugänglich
Die Anerkennung von Lernergebnissen sollte ein leicht zugängliches und integratives Verfahren sein, das von allen Lernenden auf allen Niveaus genutzt werden kann. Der Zugang kann erleichtert werden durch: Sensibilisierung; Erstinformation und -beratung; aus Sicht von sowohl Lernenden als auch Vergabestellen in Bezug auf Zeit und Kosten leicht anzuwendende Systeme; leicht verständliche und umsetzbare Verfahren; Einbettung der Anerkennung von Lernergebnissen in die Phase der Entwicklung von Qualifikationen oder Bildungsmaßnahmen, sodass die Anerkennung von Lernergebnissen ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsangebots wird.

Flexibel
Um der Vielfalt der Bedürfnisse, Ziele und Erfahrungen der Lernenden Rechnung zu tragen, sollten in den unterschiedlichen Bereichen des lebenslangen Lernens eine Reihe von unterschiedlichen Konzepten zur Unterstützung der Anerkennung von Lernergebnissen zur Verfügung stehen.

Zuverlässig, transparent und einheitlich
Zur Verwaltung der Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen sind Zuverlässigkeit, Transparenz und Einheitlichkeit erforderlich, um Vertrauen in die Ergebnisse zu gewährleisten.

Gesicherte Qualität
Die Anerkennung von Lernergebnissen sollte in bestehende Prozesse zur Qualitätssicherung integriert werden und zur Überprüfung durch geeignete externe Qualitätssicherungsmaßnahmen verfügbar sein.

(SCQF 2009: 60)

Im SCQF-Handbuch sind auch die wichtigsten Merkmale aufgeführt, deren Vorhandensein Bildungsanbieter sicherstellen sollten, um Verfahren zur Anerkennung entwickeln und durchführen zu können:

Die wichtigsten Kriterien der Anerkennungsverfahren, deren Vorhandensein Bildungsanbieter sicherstellen sollten

- Erstinformation und -beratung für Lernende zu den in der Organisation vorhandenen Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen
- genaue Aufschlüsselung der Kosten für die Anerkennung von Lernergebnissen
- Unterstützung der Lernenden bei den Überlegungen (a) zur Ermittlung des durch Erfahrung Gelernten (Kompetenzen, Wissen und Verständnis), (b) zu früheren Erfahrungen, (c) zur Auswahl und Vorlage von Nachweisen für das Gelernte, (d) zur Ermittlung der Bereiche für Nachqualifizierung
- Vergleich der Lernergebnisse mit dem SCQF
- Ermittlung von Bildungswegen
- Unterstützung der Lernenden beim Übergang vom informellen zum formalen Lernen
- Unterstützung der Personen, die Lernende beraten und Lernergebnisse bewerten

- Anwendung eines Monitoringprozesses für Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen
- Integration des Prozesses zur Anerkennung von Lernergebnissen in das allgemeine System zur Qualitätssicherung

(SCQF 2009: 67)

Der SCQF schreibt die Bewertungskriterien nicht vor, sondern das Handbuch enthält eine Reihe von häufig angewendeten Kriterien:

- Annehmbarkeit: Zwischen den vorgelegten Nachweisen und den Lernergebnissen besteht eine ausreichende Übereinstimmung. Die Nachweise sind zuverlässig und gültig.
- Hinlänglichkeit: Die Breite und Tiefe der Nachweise, einschließlich der Nachweise zu angestellten Reflexionen, um nachzuweisen, dass die Lernergebnisse in Bezug auf die anzuerkennenden Kompetenzen erreicht wurden.
- Authentizität: Es muss deutlich werden, dass die Nachweise das Ergebnis eigener Anstrengungen der Lernenden sind.
- Aktualität: Die zu bewertenden Vorkenntnisse sollten aktuell und nicht veraltet sein. Wurden die Kenntnisse bereits vor einiger Zeit erworben, müssen die Lernenden Nachweise dafür erbringen, dass sie ihr Wissen immer auf dem aktuellen Stand gehalten haben.

Im Handbuch wird ausgeführt, dass der Antrag auf Anerkennung von geeigneten Fachleuten für den jeweiligen Bereich bewertet werden muss, deren Empfehlungen zu berücksichtigen und gegebenenfalls durch den entsprechenden Bewertungsausschuss zu genehmigen sind. Die Bewertungsverfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen, einschließlich Regelungen zur externen Bewertung, sollten den normalen Regeln zur Bewertung und allgemeinen Qualitätssicherung der Vergabestelle entsprechen. Dazu gehört auch die Möglichkeit des Einlegens von Beschwerden zum Schutz der Rechte der Lernen-

den. Die für informelle Lernergebnisse oder Erfahrungen zugewiesenen SCQF-Niveaus (SCQF Levels) und erhaltenen SCQF-Leistungspunkte (SCQF Credit Points) sollten im Lernprotokoll der Lernenden dokumentiert werden. In einigen Fällen kann gleichzeitig ein Antrag auf Anerkennung von Lernergebnissen durch SCQF-Leistungspunkte eines Studienprogramms und auf berufliche Anerkennung durch eine berufliche oder staatliche Einrichtung beziehungsweise andere Vergabestelle gestellt werden.

Hinsichtlich der Art der vorzulegenden Nachweise über Vorkenntnisse bestehen keine speziellen Anforderungen. Nachweise können sein:

- Darstellungen reflexiver Überlegungen
- Projektarbeiten
- strukturierte Gespräche oder mündliche Bewertungen
- Bewertungen auf Verlangen
- Beobachtungen aus der Praxis oder Simulation
- Leistungsvergleiche
- vorhandene tätigkeitsbasierte Lernpraktiken in der Evaluierung und Bewertung
- Profilerstellung
- Nachweise der Teilnahme an freiwilligen Bildungsmaßnahmen und Erfahrungen
- Europass-Lebensläufe
- Portfolios

Anerkennung im Bereich der Hochschulbildung

Im Vereinigten Königreich ist der Hochschulsektor ein wichtiger Akteur in der Entwicklung von Anerkennungsverfahren. Die britischen Universitäten sind eigenständig; daher gibt es in der Praxis viele Unterschiede. In ihrer Gesamtheit haben die Universitäten jedoch sehr großen Einfluss auf das gesamte Bildungs- und Ausbildungssystem und die Bereitstellung von Zugangsmöglichkeiten zu Kursen für formal Geringqualifizierte (Unqualifizierte) ist gut etabliert und wächst

und entwickelt sich weiterhin. Der Hochschulsektor hat den Vorteil, dass er auf der Ebene der einzelnen Institutionen verbindliche Verfahren entwickeln kann (da jede Universität über eigene Rechte zur Vergabe von Abschlüssen verfügt), ohne komplexe nationale Qualifikationsrahmen entwickeln zu müssen. Die Vergabepraxis der Universitäten ist daher einen genaueren Blick wert.

Die Universitäten orientieren sich in ihren Praktiken an der Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), insbesondere an einem Kapitel des im Oktober 2013 veröffentlichten QAA Quality Code (QAA 2013). In diesem Kapitel geht es um die Bewertung im Allgemeinen, aber auch darum, wie die Anerkennung von Lernergebnissen in diese Bewertung einfließen sollte. In diesem Kapitel wird die Anforderung geäußert, dass die Anbieter von Hochschulbildung faire, gültige und zuverlässige Bewertungsverfahren anwenden – zum Beispiel für die Anerkennung von Lernergebnissen –, die es allen Lernenden ermöglichen, den Grad der Erreichung von Lernergebnissen nachzuweisen, für die sie eine Anerkennung oder Qualifikation erhalten möchten.

Die Einsicht in die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Anerkennung von Lernergebnissen im Hochschulbereich hat in Schottland Forschungsvorhaben angeregt und im Jahr 2012 wurden Leitlinien für die Optimierung und Verbesserung der Konzepte zur Unterstützung der Anerkennung und Bewertung von Lernergebnissen veröffentlicht (QAA Scotland 2012), die derzeit umgesetzt werden. Aus den Leitlinien haben sich folgende Notwendigkeiten ergeben:

- Stärkere Koordinierung und Integration der Anerkennung von Lernergebnissen auf institutioneller Ebene und stärkere Zusammenarbeit zwischen den akademischen Instituten, Fakultäten und zentralen Einrichtungen wie Zulassungsstellen und Beratungseinrichtungen für Lernende.
- Eine stärkere Berücksichtigung von Aktivitäten zur Anerkennung von Lernergebnissen bei der Arbeitsbelastung von Mitarbeitern sowie eine stärkere Unterstützung und mehr Weiterbildungsmöglichkeiten für Mitarbeiter.

In den Leitlinien wird auch die Notwendigkeit von Maßnahmen in vier Schlüsselphasen der Anerkennung von Lernergebnissen genannt, zum Beispiel:

- Phase 1 – Entwicklung von Prozessen für Erstinformation und Unterstützung: Entwicklung einer Vielzahl von Zugangsmöglichkeiten und Informationswegen für Erstinformation und Unterstützung bei der Anerkennung von Lernergebnissen sowie Ermittlung von sichtbaren Anlaufstellen für Mitarbeiter und Lernende.
- Phase 2 – Entwicklung von Beratungsstrukturen/-prozessen: Bessere Nutzung von Technologien wie E-Portfolios und breitere Nutzung von Lernvereinbarungen.
- Phase 3 – Entwicklung von Bewertungssystemen/-prozessen: Notwendigkeit der Entwicklung effizienterer und einfacherer Bewertungsmechanismen, die Art und Ablauf des informellen Lernens würdigen, sowie Unterstützung der Berater/Mentoren/Gutachter für die Anerkennung von Lernergebnissen.
- Phase 4 – Entwicklung von Monitoring- und Evaluierungsprozessen: Integration von Datenerhebungen und -analysen in die übliche Praxis sowie als Teil der regulären Qualitätssicherung, um die Lücke zwischen der formalen Überwachung und Evaluierung und der Anerkennung von Lernergebnissen zu schließen.

Die Rolle der Arbeitgeber

Arbeitgeberorganisationen sind ebenfalls wichtige Akteure in der Entwicklung und Umsetzung der Anerkennung von Lernergebnissen im Vereinigten Königreich, ihr Engagement ist jedoch unterschiedlich. Die einzelnen Organisationen unterscheiden sich erheblich in Bezug auf ihre Sektorabdeckung, hinsichtlich ihrer Aufgaben auf dem Arbeitsmarkt sowie bei der Bildung und Ausbildung (obwohl, wie vorstehend festgestellt, ihre Reichweite zumeist das gesamte Vereinigte Königreich umfasst, das heißt, es gibt keine unterschiedlichen Arbeitgeberverbände für die einzelnen Landesteile). In diesem Zusammenhang überrascht es nicht, dass das Engagement dieser

Organisationen in Bezug auf die Anerkennung von Lernergebnissen unterschiedlich stark ist, was die einheitliche Darstellung erschwert. Ihre Beteiligung führt sowohl zu einer verbindlichen Anerkennung (um die es in diesem Abschnitt geht) als auch zu einer nicht verbindlichen Anerkennung (siehe nachstehenden Abschnitt).

Eine EU-finanzierte Studie zur Anerkennung von Lernergebnissen innerhalb der einzelnen Sektoren hat die Situation etwas erhellt (UK National Contact Points 2012). In der Studie wurden Fallstudien aus fünf Sektoren untersucht und es wurde festgestellt, dass die meisten Arbeitgeber sich auf formale Qualifikationen verließen und in nur wenigen Fällen vor oder bei der Einweisung von neuen Mitarbeitern eine Anerkennung von Lernergebnissen erfolgte; auch gab es in nur wenigen Fällen einen internen systematischen Prozess, der es den Mitarbeitern ermöglichte, vorangegangenes Lernen als Nachweis für landesweit anerkannte Qualifikationen oder Lernergebniseinheiten zu verwenden.

Die Gründe für die Nutzung der Anerkennung unterschieden sich je nach Sektor, Organisation und Bedarf an Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Gründe waren zum Beispiel:

- Unterstützung einer bestimmten Gruppe von Mitarbeitern bei der Ermittlung von vorhandenen Kompetenzen für neue Aufgaben im Rahmen ihrer Tätigkeit und für die Weiterentwicklung
- Beschleunigung der Erlangung der für eine bestimmte Tätigkeit erforderlichen Qualifikationen
- Überprüfung, ob die Bewerber über die erforderlichen Kompetenzen für unterschiedliche und sich verändernde Tätigkeiten im Unternehmen verfügten
- Ermöglichung eines integrativeren Ansatzes für die Anwerbung von neuen Mitarbeitern
- Stärkung von Selbstvertrauen und Status einzelner Mitarbeiter
- Unterstützung individueller Lernwege
- Anerkennung von hoch kontextualisiertem Erfahrungslernen

Im Rahmen der Studie wurde eine ganze Bandbreite an Praktiken für die Anerkennung von Lernergebnissen ermittelt. An einem Ende des

Spektrums befand sich die Anerkennung mit starker Konzentration auf spezielle Ergebnisse, um einschätzen zu können, ob eine Person über das erforderliche Wissen und die erforderlichen Kenntnisse verfügt. Am anderen Ende des Spektrums waren die Prozesse offener und schlossen beispielsweise eigene Reflexionen und das Sammeln von Nachweisen ein; im Mittelpunkt stand eher die einzelne Person als das Ergebnis.

Je nach Zielgruppe und Grundprinzip konnte die Anerkennung von Lernergebnissen unterschiedliche Elemente umfassen, zum Beispiel:

- Nutzung von Tests und Gesprächen zur Überprüfung von praktischen Fähigkeiten, über die eine Person bereits verfügte
- Beobachtung der Erledigung von Aufgaben, Beteiligung an fachlichen Diskussionen und Einordnung der Kompetenzen, über die eine Person bereits verfügte, in einen Kompetenzrahmen
- fachliche Diskussionen und Überprüfung von Nachweisen durch Kollegen zur Bewertung von hoch spezialisierten Fähigkeiten
- Vergleich von Vorkenntnissen und Kompetenzen mit Lernergebnissen von Lernergebniseinheiten für den Eintritt in einen Beruf
- Ermittlung und Bestätigung von Kompetenzen bei der Einweisung zur Erfüllung der Anforderungen einer gewünschten Qualifikation

Einige der wichtigsten Herausforderungen in diesem Zusammenhang waren zum Beispiel:

- Die besondere Art und Weise der Kontextualisierung einiger Qualifikationen erschwerte die Anerkennung ähnlicher Lernergebnisse in einem anderen, aber einschlägigen Kontext erheblich und erschwerte auf diese Weise die Übertragbarkeit.
- Es gab zwar sehr stabile und erfolgreiche Verfahren zur verbindlicheren Anerkennung von Lernergebnissen für die jeweiligen Arbeitsbereiche, in denen sie eingesetzt wurden, jedoch nicht in jedem Fall auch Verbindungen zu landesweit anerkannten Qualifikationen.
- Die Anerkennung von Vorkenntnissen war zwar theoretisch möglich, die einzelnen ausbildenden Personen und Gutachter waren

jedoch teilweise zurückhaltend und vorsichtig bei der Anerkennung von Kenntnissen, die mittels Erfahrungslernen erlangt worden waren. Grund hierfür könnte eine zu enge Auslegung der für die Anerkennung von Vorkenntnissen gültigen Kenntnisse oder eine nicht ausreichende Entwicklung von Anerkennungsprozessen sein. Ein Teil des Problems war mangelndes Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur formalen Anerkennung, die nicht dem üblichen Schema entsprach, bei dem Lernen und Bewerten zusammenhängend erfolgen.

- Die Lernenden waren sich nicht immer bewusst, dass sie ihre Vorkenntnisse anerkennen lassen konnten.

Der nachstehende Kasten enthält ein Beispiel für ein arbeitgeberbasiertes Modell, das für eine Branche verpflichtend geworden ist.

Das »Geflügelpass«-Modell

Der »Geflügelpass« (Poultry Passport) wurde von einer Arbeitsgruppe namens »Poultry Meat Training Initiative« (Ausbildungsinitiative Geflügelfleisch) ins Leben gerufen, die sich aus Branchenvertretern, Vertretern des nationalen Bauernverbandes (National Farmer's Union), dem Branchenrat für Landwirtschaft (Lantra) und einer Berufsbildungseinrichtung zusammensetzte. In der Branche bestand ein Bedarf an verbesserten Ausbildungsstandards, unter anderem aus Gründen eines verbesserten Tierschutzes. Die Branche wollte zeigen, dass sie von sich aus aktiv wird und Maßnahmen ergreift, bevor der Gesetzgeber eingreift.

Da in dieser Branche sehr viele nicht qualifizierte Arbeitnehmer tätig sind, musste ein Hilfsmittel entwickelt werden, das (a) es Beschäftigten ermöglicht, ihre Kompetenzen in Bezug auf die wichtigsten Branchenstandards einzuordnen, und (b) eine Möglichkeit bietet, Kompetenznachweise von Arbeitgeber zu Arbeitgeber mitzuführen und sich mit einzelnen Aufgaben weiterzuentwickeln und aufzusteigen. Anfänglich war der Geflügelpass ein optionaler Standard für die Branche, mittlerweile ist er je-

doch eine Pflichtanforderung, um das nationale Gütesiegel für Lebensmittelqualität (Red Tractor) zu erhalten.

Der Pass wurde als Onlinetool entwickelt und bietet eine Reihe von Funktionen zur Überwachung und Aufzeichnung der Kompetenzen von Arbeitnehmern in Bezug auf die Mindeststandards für die einzelnen Tätigkeiten, mit denen sich Lücken aufspüren und Weiterbildungsbedarfe feststellen lassen und die auf diese Weise dazu dienen können, die Ausbildungsstandards zu verbessern. Der Pass enthält ein leicht zugängliches Onlineprotokoll der Leistungen der Arbeitnehmer, einen virtuellen Lebenslauf.

Mithilfe des Passes können Arbeitgeber die Anerkennung von Vorkenntnissen nutzen, um die aktuellen Kompetenzen der Beschäftigten zu beurteilen und einem von vier Kompetenzniveaus zuzuordnen:

- Niveau 1 (Stufe 1) – Einweisung, Grundlagen Gesundheitsschutz und Sicherheit, Biosicherheit, Tierschutz und manuelle Handhabung
- Niveau 2 (Stufe 2) – wie vorstehend plus Stufe 2 Work-Based Diploma in Agriculture
- Niveau 3 (Stufe 3) – Stufe 3 Work-Based Diploma in Agriculture, Biosicherheit, Tierschutz, manuelle Handhabung, Gesundheitsschutz und Sicherheit, Umweltschutz und Erste Hilfe
- Niveau 4 (Stufe 4) – ILM Stufe 3 Certificate, Aufsicht Gesundheitsschutz und Sicherheit, erweiterter Gesundheits- und Tierschutz, erweiterte Biosicherheit und erweiterter Umweltschutz

Im Onlinetool sind die Kompetenzen der Beschäftigten aufgeführt, die durch den Vorgesetzten bestätigt wurden. Das Modell wird von einer Berufsbildungseinrichtung verwaltet, der Arbeitgeber hat Zugang zu den Protokollen seiner Beschäftigten, die Betriebsleiter erhalten einen Überblick über die Beschäftigten in ihren Abteilungen und die Beschäftigten können ihre Protokolle einsehen. Dieses Modell ermöglicht es den Beschäftigten, ihre Kompetenzen beurteilen und aufzeichnen zu lassen und ihre fachliche Weiterentwicklung zu dokumentieren. Das Tool ist auch ein nützliches Hilfsmittel für die Bewertung der Kompetenzen der großen Anzahl von ausländischen Beschäftigten, die in der Branche tätig sind.

Verfahren ohne Verbindlichkeit

Im Vereinigten Königreich sind nicht verbindliche Verfahren sehr verbreitet, aber auch sehr unterschiedlich verteilt, sodass sich ein etwas lückenhaftes Bild ergibt. Nicht verbindliche Verfahren wurden in der Regel entwickelt, um Hilfestellung zu geben und zu motivieren; teilweise sind sie auf bestimmte Bevölkerungsgruppen wie Alleinerziehende ausgerichtet. Ihre sehr unterschiedliche landesweite Verteilung erschwert eine allgemeine Einschätzung.

In Schottland wird die formative Beurteilung ohne Vergabe von Leistungspunkten für die Qualifikation gefördert und im SCQF-Handbuch als wichtige Komponente der Anerkennung von Lernergebnissen genannt (SCQF 2009). Die formative Beurteilung unterstützt das persönliche Lernen und die Laufbahnentwicklung durch das Erstellen eines individuellen Lern- oder persönlichen Entwicklungsplans. Diese Anerkennung kann dabei helfen,

- Lernenden Selbstvertrauen zu geben;
- Fähigkeiten und Kenntnisse anzuerkennen, die durch Erfahrung gewonnen wurden;
- Wege zu finden, um diese Fähigkeiten und Kenntnisse durch weitere Lernmöglichkeiten weiterzuentwickeln;
- die berufliche Laufbahn und Entwicklung zu fördern.

Die formative Beurteilung gilt auch als potenzielle Vorläuferin einer zusammenfassenden Beurteilung für die Vergabe von Leistungspunkten im Rahmen des SCQF. Im SCQF-Handbuch wird die Anerkennung von Bildungsleistungen daher als »Methode zum Vergleich von Bildungsleistungen mithilfe des SCQF [bezeichnet], die keinen formalen Prozess der Beurteilung und Vergabe von Leistungspunkten erfordert. Die Anerkennung von Bildungsleistungen kann durch Vergleich der Ergebnisse des Lernens einer Person mit den SCQF-Niveaudeskriptoren (Level Descriptors) erreicht werden« (SCQF 2009: 60).

Wie vorstehend erwähnt, sind die Arbeitgeberverbände im Vereinigten Königreich sehr unterschiedlich und viele der für die Anerkennung entwickelten Modelle sind nicht verbindlich. Der nachstehende Kasten enthält ein Beispiel eines derartigen Modells.

Anerkennung von Lernergebnissen als Zugang zur Beschäftigung in der Krankenpflege in Belfast, Nordirland

Bei dieser Initiative handelte es sich um eine Partnerschaft zwischen einer lokalen Treuhandgesellschaft des nationalen Gesundheitsdienstes (National Health Service Trust, NHS) der entsprechenden Gewerkschaft, einem lokalen College und einem Bildungszentrum. Ziel der Initiative war die Erweiterung der Fähigkeiten und die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Hilfskräfte des National Health Service (NHS), um diesen einen Eintritt in die Krankenpflegeberufe zu ermöglichen. Außerdem sollte das Modell dem Treuhandfonds ermöglichen, durch die Erhöhung der Anzahl der Hilfskräfte, die grundlegende klinische Maßnahmen sicher durchführen können, die Abhängigkeit von der professionellen pflegerischen Betreuung zu verringern.

Die Initiative richtete sich an neu angestellte Hilfskräfte in ihrem ersten Beschäftigungsjahr. Forschungen hatten ergeben, dass in dieser Gruppe von Beschäftigten der Anteil des Personals mit einer Qualifikation ab Niveau 2 (Stufe 2) wahrscheinlich gering sein würde und dass diese Gruppe von Beschäftigten wahrscheinlich ebenfalls Unterstützung bei der Alphabetisierung benötigen würde. Ziele waren die Erhöhung des Qualifikationsniveaus und die Förderung der Gesundheit und des Wohlergehens der Beschäftigten, die eine Qualifikation anstrebten, bei einem erwarteten positiven Dominoeffekt für die Gemeinschaften, in denen diese Personen lebten.

Bei diesem Modell wird jede Hilfskraft einer examinierten Pflegekraft zugewiesen, die als berufliche Betreuung von Pflegepersonen geschult

ist. Die examinierten Pflegekräfte beurteilen die Kompetenz der Hilfskräfte anhand des Kompetenzrahmens des nationalen Gesundheitssystems (NHS Knowledge and Skills Framework) und stellen entsprechende Bescheinigungen aus. Die Hilfskräfte demonstrieren ihre Kompetenz entweder vor Ort oder beschreiben, durch welche Maßnahmen sie bereits ihre Kompetenzen belegt haben. Alle einschlägigen Erfahrungen werden berücksichtigt und bei der Einstellung als Ausgangspunkt herangezogen, sofern sie die Kriterien für die Tätigkeit erfüllen.

Einige Qualifikationen erlangten die Bewerber im Laufe des Programms:

- Schlüsselqualifikationen/Grundkompetenzen auf einem für die Bewerber relevanten Niveau
- Stufe 2 QCF Certificate für den Gesundheitsbereich
- OCN Stufe 1 Certificate »Realising your Potential«

Das Entwicklungsprogramm ist jedoch nicht mit einer reglementierten, landesweit anerkannten Qualifikation verbunden. Dies ist eine relevante Einschränkung der Initiative, da sie einen Wechsel zu anderen Arbeitgebern des NHS verhindert. Um einen Personaltransfer zu ermöglichen, müssten andere Arbeitgeber sicher sein können, dass die Inhalte und die Ergebnisse des Programms ihren Anforderungen entsprechen, damit sie es in ihre eigenen Berufsbildungsstrategien integrieren könnten.

Entwicklungen an der Basis

Bereits seit vielen Jahren besteht ein Interesse an der Anerkennung des informellen Lernens und der Entwicklung von lokalen Konzepten. Definitionsgemäß sind diese Konzepte nur schwer abzubilden, stellen aber dennoch einen wichtigen Teil der Anerkennungslandschaft des Vereinigten Königreichs dar. Das Schul- und Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs ist sehr eigenständig und in den letzten Jahrzehnten gab es viele lokale Modelle sowie nationale Initiativen von

Organisationen des dritten Sektors zur Lösung der Probleme im Zusammenhang mit geringen Qualifikationen und geringen Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, die unter anderem auch die Entwicklung von Anerkennungsmodellen umfassten. Zur Entwicklung einiger Modelle wurde eine zeitlich begrenzte finanzielle Förderung, zum Beispiel durch EU-Programme, genutzt. Dieses Muster zieht sich durch das gesamte Vereinigte Königreich, unabhängig von Unterschieden bei den einzelnen Elementen der nationalen Schul- und Berufsbildungssysteme (daher wird in diesem Abschnitt nicht zwischen England, Nordirland, Wales und Schottland unterschieden).

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Anerkennung des informellen Lernens ist fest in den Qualifikations- und Leistungspunkterahmen (QCFs) verankert. Das bedeutet, dass die Vergabestellen und Berufsbildungseinrichtungen in der Lage sein müssen, Anerkennungsverfahren für alle Personen durchzuführen, die eine Anerkennung im Rahmen einer geregelten Qualifikation wünschen – womit fast alle Qualifikationen betroffen sind, die über einen Wert auf dem Arbeitsmarkt verfügen.

Nationale Leitlinien betonen die Bedeutung der Entwicklung der Infrastruktur, um dies zu ermöglichen. Die »Claiming credit«-Leitlinien erkennen die Bedeutung des »Aufbaus von gegenseitigem Vertrauen sowie von Vertrauen in stabile und zugängliche Maßnahmen zur Anerkennung von Lernergebnissen im gesamten Qualifikations- und Leistungspunkterahmen« sowie der Verbreiterung des Zugangs und der Schaffung von zusätzlichen Möglichkeiten der Anerkennung durch »Schaffung einer größeren Bandbreite von Bewertungsinstrumenten und -verfahren [an], die besser an die Bedürfnisse der betroffenen Personen angepasst sind« (QCA 2010, Abschnitt 1.2: 5).

Trotz derartiger Aussagen ist der Einsatz von Anerkennungsverfahren nicht sehr verbreitet. In einem Übersichtsartikel stellt Scott (2010) fest, dass die »Anerkennung von vorangegangenem Erfahrungslernen (die ungefähr gleichbedeutend mit der Anerkennung

des informellen Lernens ist) am stärksten in der Hochschulbildung verbreitet und von Aktivitäten im Gesundheitssektor (dort hauptsächlich in der Krankenpflege) und in der sozialen Betreuung gekennzeichnet ist.« NIACE (2013: 21) weist darauf hin, dass »Einzelberichte von Anbietern und Vergabestellen nahelegen, dass die Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens nur einer Minderheit von Lernenden und nur von wenigen Zentren angeboten wird, die stärker als andere von einigen Vergabestellen unterstützt werden.«

In Schottland ließen im Jahr 2008 Forschungen folgende Schlussfolgerungen zu und es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass sich diese Situation mittlerweile signifikant verändert hat: »[...] es gibt einige gute Praktiken, die Lernenden, die ihre Kenntnisse in unterschiedlichen Zusammenhängen erworben haben, einen flexiblen Zugang zu weiteren Bildungsangeboten oder die Übertragung durch Leistungspunkte für bestehende Kenntnisse ermöglichen. Zu diesen guten Praktiken gehört es, dass Bildungsanbieter über Koordinatoren und Strategien für die Anerkennung von Lernergebnissen, eine effiziente Personalentwicklung und Engagement für die Anerkennungsprozesse verfügen. Die Anerkennung erfordert jedoch eine Zuweisung von Ressourcen und die Einbettung von Strategien, Systemen und Praktiken in den täglichen Betrieb des Bildungsanbieters. Die Anerkennung von Lernergebnissen ist nicht ständig über geographische, branchen- oder bildungsspezifische Grenzen hinweg verfügbar oder wird nicht über diese hinweg angeboten« (Sutherland und Martin 2008: Executive Summary, keine Seitenangabe).

Beim Angebot und bei der Nachfrage nach Anerkennung des informellen Lernens gibt es nach wie vor erhebliche Hindernisse, die wahrscheinlich am stärksten von Geringqualifizierten wahrgenommen werden. Zu diesen Hindernissen gehören: eine schwache Resonanz aufgrund der im Zusammenhang mit der Anerkennung verwendeten Sprache; die Notwendigkeit der Flexibilität beim Angebot der Anerkennung sowie dem Zugang zu und der Vergabe von Leistungspunkten für andere, formale Bildungsangebote; die Notwendigkeit, Dienstleistungen im Zusammenhang mit der Anerkennung für

Lernende und Bildungsanbieter finanzier- und handhabbar zu gestalten; institutionelle Hindernisse und Hindernisse aufgrund der Haltung gegenüber der Anerkennung aufseiten der Mitarbeiter der Bildungsanbieter, Berufsverbände und anderer; sowie die Notwendigkeit der Zuverlässigkeit, Seriosität und Nachhaltigkeit von Angeboten im Zusammenhang mit der Anerkennung von Lernergebnissen.

All diese Schlüsselthemen legen nahe, dass auf der Angebotsseite Kapazitäten aufgebaut und eine Infrastruktur entwickelt und auf der Nachfrageseite konzertierte Marketinganstrengungen unternommen werden müssen, um sicherzustellen, dass Arbeitgeber, Berufsverbände und Lernende unabhängig von ihrer jeweiligen Situation die Möglichkeiten der Anerkennung von Lernergebnissen in Qualifikations- und Leistungspunkterahmen als Instrument zur Beteiligung am lebenslangen Lernen oder zur Wiederaufnahme des lebenslangen Lernens kennen, verstehen und nutzen möchten (Sutherland and Martin 2008).

In diesem Zusammenhang sind die Arbeitgeber eine besonders wichtige Gruppe von Interessenvertretern, da die Erkenntnisse den Schluss zulassen, dass das Engagement der Arbeitgeber für die Anerkennung trotz ihrer Beteiligung an der Entwicklung von nationalen Qualifikationen eher das Ziel hat, die eigenen spezifischen Bedürfnisse zu erfüllen.

Im Sektor der Hochschulbildung muss man sich besonders mit folgenden Themen befassen, wenn Geringqualifizierte in die Lage versetzt werden sollen, Anerkennungsverfahren zu nutzen: der Notwendigkeit mehrerer Anlaufstellen in Fragen der Anerkennung; der akademischen »Sprachbarriere« und der begleitenden Struktur der Lernziele, in die informelles Lernen teilweise nur schwer integriert werden kann; und der Notwendigkeit der Unterstützung der Lernenden beim Übergang von informellen in formale Lernumgebungen – zum Beispiel durch Mentoren.

In England finden zurzeit weitreichende Reformen der beruflichen Qualifikationen für Jugendliche und Erwachsene statt. Die Anerkennung von Lernergebnissen kommt in den Debatten zu den Reformen auffällig selten vor – trotz der Tatsache, dass sie zur (a) Streichung einer Vielzahl von Qualifikationen im Qualifikations- und Leistungs-

punkterahmen führen könnte, die als qualitativ minderwertig gelten, und dass sie zu (b) Änderungen der Art der Einheiten für Qualifikationen aufgrund von Bedenken führen könnte, dass die Nutzung dieser Qualifikationen bedeuten könnte, dass die Lernenden in ganzen Fachgebieten nicht unbedingt angemessen bewertet werden.

Die Kontrollbehörde hat auch Bedenken geäußert, dass die Bewertungsanforderungen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens zu einer Ankreuzmentalität in Bezug auf die Bewertung durch die Vergabestellen führen könnten, anstatt sich auf die Anerkennung der Kenntnisse zu konzentrieren, die den Standards entsprechen. Dies könnte bedeuten, dass Maßnahmen eingeführt werden müssen, um den Vergabestellen und Berufsbildungseinrichtungen Möglichkeiten zu eröffnen, die gesamte Bandbreite von Bewertungsverfahren zu nutzen, die in Bezug auf die Anerkennung vorteilhaft sein könnten.

Dennoch wurden innerhalb des Berufsbildungssektors in Bezug auf die aktuellen Vorschläge einige Bedenken geäußert, die wichtig für die Anerkennung sind. Ein Interessenvertreter formulierte es folgendermaßen: »Es kann sein, dass es Qualifikationen gibt, die qualitativ minderwertig erscheinen, aber dennoch ein Mittel sind, um Menschen mit Lernschwierigkeiten, Arbeitssuchende und Menschen, die aus dem Bildungssystem herausgefallen sind, wieder auf den Arbeitsmarkt zu bringen. Wenn wir diese Qualifikationen streichen, ist dies zu unserem eigenen Nachteil« (John McNamara, Geschäftsführer der Vergabestelle Lifetime Awarding, zitiert nach FE Week, 14. März 2014, vgl. Whittaker 2014). Es ist jedoch weiterhin unklar, welches die Konsequenzen der derzeitigen Reform für die Anerkennung des informellen Lernens sein werden.

5.7.4.3 Finanzierung

Finanzierungsmechanismen

Auf nationaler Ebene stehen für die Anerkennung des informellen Lernens keine speziellen Finanzmittel zur Verfügung. In England

erfolgt die Finanzierung der Anerkennung von Lernergebnissen über den Hauptfinanzierungsmechanismus für berufliche Qualifikationen, der von der Skills Funding Agency verwaltet wird.

In Bezug auf die Finanzierung der allgemeinen Erwachsenenbildung (einer Hauptkategorie, eine andere ist die Lehrlingsausbildung; siehe nachstehenden Abschnitt) sieht das Finanzierungskonzept der Agentur vor, dass die Bereitstellung von Finanzmitteln für die Qualifikation nicht reduziert werden muss, wenn die Anerkennung früher erworbener Kompetenzen bis zu 50 Prozent der Bewertung ausmacht. Oberhalb der 50-Prozent-Grenze ist die Bereitstellung von Finanzmitteln für den Anbieter um die Hälfte zu reduzieren. Wurden zum Beispiel 60 Prozent der Bewertung durch die Anerkennung von Lernergebnissen erzielt, ist die Bereitstellung von Finanzmitteln um 30 Prozent zu reduzieren. Das Finanzierungsniveau ist also relativ hoch und unterhalb dieses Niveaus werden die Finanzmittel auch dann nicht reduziert, wenn Lernende nicht an formaler Bildung teilgenommen haben. Im Gegenteil – es kann sogar von Vorteil sein, die Nutzung der Anerkennungsverfahren mit Anreizen zu versehen, insbesondere deshalb, weil es unwahrscheinlich (wenn auch nicht unmöglich) ist, dass die meisten Lernenden über ausreichende Vorkenntnisse für die jeweilige Qualifikation verfügen.

Diese Regeln gelten nicht für die Lehrlingsausbildung, bei der die Finanzierung um den Prozentsatz der Bewertung zu reduzieren ist, der durch Anerkennung von Lernergebnissen erfolgt; hier gibt es keine 50-Prozent-Grenze.

Kosten

Die Kosten der Anerkennungsverfahren gelten schon länger als Problem. Als großes Hindernis gilt zum Beispiel die Notwendigkeit, die Dienstleistungen im Zusammenhang mit der Anerkennung von Lernergebnissen für Lernende und Bildungsanbieter finanzierbar zu gestalten (z. B. Sutherland und Martin 2008).

Für England wird trotz der finanziellen Unterstützung der Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen des Hauptfinanzierungsmechanismus für Berufsbildung berichtet, dass »die Kosten für den Vorgang der Anerkennung nach wie vor ein erhebliches Hindernis für ein breites Angebot der Anerkennungsverfahren darstellen« (NIACE 2013: 27). Gründe hierfür sind die individuelle Gestaltung des Anerkennungsprozesses sowie die Tatsache, dass Anbieter Gruppen (die nicht unbedingt sehr groß sein müssen) von Lernenden benötigen, die die gleichen Einheiten bearbeiten, damit sich das Angebot finanziell trägt. Außerdem müssen die Mitarbeiter von Berufsbildungseinrichtungen in den Anerkennungsverfahren geschult werden, wodurch Kosten entstehen, die die Berufsbildungseinrichtungen tragen müssen.

Um diese Kosten zu reduzieren, können die Anbieter den Lernenden Gebühren für die Dienstleistungen im Zusammenhang mit der Anerkennung berechnen. Dies wird natürlich proportional größere Auswirkungen auf Geringqualifizierte und Geringverdienende als auf Höherqualifizierte und Höherverdienende haben. Für Lernende steht keinerlei Finanzierung zur Deckung dieser Kosten zur Verfügung.

Gleichzeitig können Berufsbildungseinrichtungen entscheiden, Gebühren für Einheiten zu reduzieren, die durch Anerkennung im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens bestanden wurden. Das Knowsley Community College nennt zum Beispiel den Fall, dass einer Person, die drei von neun Einheiten einer Qualifikation durch Anerkennung von Lernergebnissen bestanden hat, die Gesamtgebühren anteilig erlassen werden, das heißt, in diesem Fall wären nur noch 66 Prozent der ursprünglichen Gebühren zu zahlen (Knowsley Community College 2014: Abschnitt 13).

In Schottland wird die Herausforderung in Bezug auf die Ressourcen im SCQF-Handbuch erwähnt: »Es müssen eindeutige Mechanismen für Anträge auf Anerkennung von Lernergebnissen vorhanden sein. Wo immer dies möglich ist, sollten diese Mechanismen durch eine angemessene Höhe der Ressourcen optimiert werden. *Es wird nicht erwartet, dass ein ressourcenintensiver Ansatz gewählt*

wird. Der Prozess sollte für Lernende und Bildungsanbieter handhabbar sein« (SCQF 2009: 68, Hervorh. d. Autors).

Der durch den Wirtschaftsabschwung verursachte Druck auf die öffentlichen Finanzen hat die Probleme bei der Bereitstellung von Ressourcen für die Anerkennung noch verschärft. Aus Sicht der Unternehmen stellt sich die Situation wie folgt dar: »Den Arbeitgebern geht es in erster Linie darum, dass Arbeitskräfte über die für die jeweilige Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen verfügen; die Unterstützung beim Zugang zu Qualifikationen, der Laufbahnentwicklung und der Erlangung von Qualifikationen ist zweitrangig. Dies gilt für den öffentlichen genauso wie für den privaten Sektor« (UK National Contact Points 2012: 6).

Obwohl Technologien (z. B. Onlinesysteme) Möglichkeiten für Kosteneinsparungen bieten, würden »die Lernenden weiterhin Unterstützung benötigen, um diese Systeme optimal nutzen zu können. Im aktuellen Kontext der wirtschaftlichen Rezession und der Sparmaßnahmen wird das Thema der Höhe der für die Unterstützung der Anerkennung eingesetzten Ressourcen weiterhin ein Problem bleiben« (ebd.).

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Kosten stellen nach wie vor ein erhebliches Hindernis für die Bereitstellung und Durchführung von Anerkennungsverfahren dar. Aufseiten der Anbieter bedeutet die Tatsache, dass die Anerkennungsverfahren sich in der Regel noch in der Entwicklungsphase befinden, dass Kosten für die Einrichtung der Verfahren und die Schulung der Mitarbeiter entstehen. In Zeiten begrenzter Ressourcen führt dies dazu, dass die Finanzierung der Anerkennung einer erhöhten Gefahr ausgesetzt ist, da es in diesem Fall in der Regel zuerst die Mittel für Entwicklung und Schulung sind, die gekürzt werden.

Auf der Nachfrageseite besteht ein Mangel an Möglichkeiten für Einzelpersonen, die Anerkennungsverfahren finanzieren müssen.

Die aktuelle Schul- und Berufsbildungspolitik der englischen Regierung besteht darin, ihre finanzielle Belastung auszugleichen, sodass Einzelpersonen und Arbeitgeber einen größeren Beitrag als bisher leisten müssen. Zu diesem Zweck wurde ein System von Darlehen für die berufliche Entwicklung von Personen ab einem Alter von 24 Jahren, die sich auf den Niveaustufen 3 und 4 weiterbilden, entwickelt. Zurzeit erwägt die Regierung, diese Darlehen auch auf 19- bis 23-Jährige auszudehnen, die sich auf den Niveaustufen 2 und 3 weiterbilden. Die Darlehen werden für Geringqualifizierte und Geringverdienende wahrscheinlich keine großen Vorteile mit sich bringen, da diese Personenkreise derartige finanzielle Hilfsmittel nur selten nutzen.

5.7.4.4 Institutionalisierung

Anbieter beruflicher Bildung

Im gesamten Vereinigten Königreich obliegt die Umsetzung von Anerkennungsverfahren in großem Maße einzelnen Berufsbildungseinrichtungen, was zu ganz unterschiedlichen Strategien und Praktiken führt. Die Integration der Anerkennung von Lernergebnissen in die Qualifikations- und Leistungspunkterahmen scheint jedoch zu einer gleichmäßigeren Anwendung von Anerkennungsstrategien im gesamten Berufsbildungssystem zu führen.

In England wird die Anerkennung zurzeit durch die Vergabestellen institutionalisiert und damit wiederum auch die Anforderungen, die die Vergabestellen an die Berufsbildungseinrichtungen stellen, die eine Zulassung als Bewertungszentren anstreben.

Die Anforderung der Anerkennung im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens erforderte den Aufbau von Kapazitäten innerhalb des Berufsbildungssystems. Dies wurde in den verfügbaren Leitlinien anerkannt, in denen eine Reihe von Bereichen genannt wurde, in denen Maßnahmen erforderlich wären.

Anforderungen an die Validierung des informellen Lernens im Rahmen des QCF (England und Nordirland)

In den Plänen für die Entwicklung der Anerkennung von Lernergebnissen müssen folgende Punkte enthalten sein:

- Ermittlung von politischen und organisatorischen Hindernissen innerhalb der gesamten Organisation für ein effizientes Angebot zur Anerkennung von Lernergebnissen
- Bewältigung bekannter oder erwarteter Probleme beim Angebot der Anerkennung an Einzelpersonen
- Gewährleistung, dass die Verantwortlichen für Anerkennungsverfahren gut informiert sind und über geeignete Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen
- Gewährleistung, dass das Anerkennungsverfahren in allen Zentren, für alle Qualifikationen und für alle Personen einheitlich durchgeführt wird
- Gewährleistung, dass Finanzierungsquellen zur Verfügung stehen, um ein effizientes und qualitativ hochwertiges Angebot zur Anerkennung bereitstellen zu können

Die Vergabestellen und Anbieter, die innerhalb des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens tätig sind, sollten in folgenden Bereichen Vorarbeiten durchführen:

- Überprüfung derzeitiger Praktiken, Strategien und Verfahren einschließlich einer Beschreibung der Qualitätssicherungsprozesse
- Ausarbeitung des Zwecks und der angestrebten Ergebnisse der Anerkennung von Lernergebnissen unter Berücksichtigung der Qualifikationsstrategie des jeweiligen Sektors (kann sich je nach Sektor unterscheiden)
- Durchsicht externer Bestimmungen und gesetzlicher Vorschriften in Bezug auf die Anerkennung (z. B. Anforderungen von Berufsverbänden, gesetzlicher Vorschriften, Arbeitsplatzvereinbarungen oder arbeitsplatzbezogener Regelungen) und Überprüfung, ob diese Bestim-

mungen oder Regelungen einen Fortschritt durch die Anerkennung ermöglichen oder behindern
- Einrichten der Unterstützungsstrukturen, die Bewerber und das Personal benötigen, um die Ziele des Sektors und der Einrichtung zu erreichen

Die Branchenverbände (Sector Skills Councils) sollten Folgendes ermitteln:
- Bedürfnisse des Marktes/Ziele der Arbeitskräfte und des Sektors
- die Gruppen von Beschäftigten, für die eine Anerkennung von Lernergebnissen am wichtigsten und/oder am dringendsten wäre
- Strategien für den Kapazitätsausbau zur Anerkennung von Lernergebnissen in den Vergabestellen und bei Anbietern beruflicher Bildung, die in einem Sektor agieren

Die Vergabestellen sollten Folgendes entwickeln:
- Hilfestellung für Anbieter zu geeigneten Bewertungsprozessen für die Anerkennung
- Verfahren zur Vergabe von Leistungspunkten, die eine frühzeitige Anerkennung von Lernergebnissen ermöglichen
- Bewertungsmethoden und -hilfsmittel, die zur Unterstützung der Anerkennung eingesetzt werden können
- Hilfestellung zu Moderationszyklen/-prozessen zur Unterstützung der Anerkennung
- Verwaltungsstrategien und -verfahren zur Unterstützung der Anerkennung
- eine Stellungnahme zu den Kenntnissen und Fähigkeiten, über die Gutachter für die Anerkennung verfügen oder die sie sich aneignen sollten.
- Schulung, Hilfestellung und Unterstützung in Bezug auf alle vorstehend genannten Prozesse, um sicherzustellen, dass die Anerkennung vollständig verstanden wird und Teil der Standardbewertungspraxis ist

Anbieter sollten sich mit folgenden Fragen beschäftigen:

- Wie kann die Anerkennung von Lernergebnissen auf der Grundlage der von Vergabestellen gegebenen Hilfestellungen umgesetzt werden?
- Wie kann gewährleistet werden, dass die Mitarbeiter in der Lage sind, den Anerkennungsprozess zu erkennen, zu planen und zu verwalten?
- Wie kann gewährleistet werden, dass die Bereitstellung von Ressourcen für die Anerkennung verstanden und umgesetzt wird?
- Maßgeschneiderte Berufsberatung und Hilfestellung für Einzelpersonen zur Unterstützung der Anerkennung
- Motivierung der Mitarbeiter zur Teilnahme an Schulungen zur Anerkennung von Lernergebnissen als Teil ihrer beruflichen Entwicklung

(QCA 2010: 15 f.)

Die Vergabestellen verfügen mittlerweile über eindeutige Strategien für die Anerkennung. Diese Strategien sind in der Regel kurze Dokumente von fünf bis acht Seiten Länge, in denen die Anerkennung von Lernergebnissen definiert und festgelegt ist und denen man ebenfalls entnehmen kann, unter welchen Voraussetzungen die Anerkennung erfolgen kann und welche Nachweise dafür erforderlich sind; gegebenenfalls enthalten diese Dokumente ebenfalls ein Beispiel für einen Anerkennungsprozess. Die Strategien lassen Anbietern beruflicher Bildung wie akkreditierten Einrichtungen sehr viel Raum für die Entwicklung und Umsetzung ihrer eigenen Anerkennungsverfahren. Die QCF-Leitlinien legen fest, dass die allgemeine Anforderung an die Vergabestellen, Anbieter beruflicher Bildung bei der Vergabe ihrer Qualifikationen und Einzelpersonen mit Materialien und Dienstleistungen zur effizienten Durchführung von Bewertungen zu unterstützen, sich auch auf das Angebot der Anerkennung erstreckt. Diese Materialien und Dienstleistungen sollten sicherstellen, dass die Prozesse zur Anerkennung transparent und einfach umzu-

setzen sind (QCA 2010: 18). Einige Vergabestellen bieten Hilfestellung, Unterstützung oder Schulungen für Mitarbeiter in akkreditierten Einrichtungen an, die Praxis ist jedoch unterschiedlich (NIACE 2013).

Anbieter beruflicher Bildung haben in der Regel zwei allgemeine interne Motive für das Angebot der Anerkennung von informellem Lernen: die gerechte Behandlung von Lernenden (sodass sie ihr Lernen nicht wiederholen müssen) und die Erfüllung der Bedürfnisse von Arbeitgebern. Ein weiterer Stimulus ist die Tatsache, dass die Berufsbildungseinrichtungen den Eindruck haben, dass dies eine Anforderung der Vergabestellen an sie sei. Tatsächlich gibt es Belege dafür, dass dies in Bezug auf einige Anbieter ein Missverständnis ist; diese Anbieter sind fälschlicherweise der Ansicht, dass die Anerkennung von Lernergebnissen durch die Regeln der Skills Funding Agency vorgeschrieben sei (ebd.). Gleichzeitig muss man wissen, dass Berufsbildungseinrichtungen häufig über Anerkennungsstrategien und -praktiken verfügen, die aus der Zeit vor den jüngsten Entwicklungen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens und der entsprechenden Finanzierungsregeln stammen (und Teil der vorstehend genannten, von der Basis ausgehenden Entwicklung sind), obwohl es keine zuverlässigen Nachweise gibt, die eine Beurteilung der Verbreitung erlauben würden.

Anbieter beruflicher Bildung verfügen immer häufiger über formale Strategien zur Anerkennung von Lernergebnissen. In einer Erhebung (NIACE 2013, Anhänge) wurde festgestellt, dass 61 Prozent der Anbieter über eine Strategie zur Nutzung der Anerkennung von Lernergebnissen für Qualifikationen im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens verfügen (und diese sind bei zwei Dritteln in einer einzigen Strategie enthalten). Eine kurze Überprüfung dieser Strategien für diesen Bericht hat ergeben, dass diese Strategien in der Regel recht allgemein gehalten sind. In einigen Fällen gewinnt man beinahe den Eindruck, dass Berufsbildungseinrichtungen eine Ankreuzmentalität entwickelt haben, um den rechtlichen Anforderungen zu entsprechen. Das Ausmaß, in dem Interessierte auf die Möglichkeit der Anerkennung hingewiesen werden, variiert.

Die Strategien zur Anerkennung von Lernergebnissen der Berufsbildungseinrichtungen lassen innerhalb dieser Einrichtungen Raum für Variationen in der Praxis auf der Ebene der Abteilungen und sogar einzelner Personen. In der vorstehend genannten Erhebung (NIACE 2013, Anhänge) nutzte nur ein Viertel der Befragten die Anerkennung von Lernergebnissen in allen oder den meisten Fächern. Außerdem – und dies ist von großer Bedeutung für Geringqualifizierte – nutzen Berufsbildungseinrichtungen die Anerkennung zumeist für Qualifikationen ab Stufe 2 des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens (ungefähr gleichbedeutend mit den Qualifikationen, die von 16-Jährigen belegt werden) und nicht für Qualifikationen auf dem sogenannten Einstiegsniveau (Entry Level).

Die Anerkennungsstrategien zeigen, dass einige Berufsbildungseinrichtungen engagierter als andere sind. Das South Tyneside College führt in seiner Strategie zum Beispiel aus, dass alle Personen berechtigt sind, eine Anerkennung ihrer Lernergebnisse zu beantragen, und noch dazu ein Recht auf eine zeitnahe und angemessene Beratung und Unterstützung haben. In der Strategie ist ebenfalls festgelegt, dass die Lehrkräfte verpflichtet sind, alle Personen, die Leistungspunkte für Lernergebnisse erhalten möchten, zu unterstützen und zu motivieren.

Qualitätssicherung

Als von Vergabestellen akkreditierte QCF-Bewertungszentren müssen Berufsbildungseinrichtungen über stabile Qualitätssicherungsverfahren verfügen. Diese allgemeine Anforderung bezieht sich auch auf die Anerkennungsverfahren. Die Bewertung im Rahmen der Anerkennung erfolgt anhand der Lernergebnisse und Bewertungskriterien der einzelnen Einheiten und unterliegt den gleichen Qualitätssicherungsanforderungen wie alle anderen Bewertungen im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens. Es gibt keine eigenen Qualitätsstandards für die Anerkennung im Rahmen des Qualifikations- und Leistungs-

punkterahmens – für alle Arten von Bewertungen gelten dieselben Qualitätsstandards.

Die Vergabestellen machen keine Angaben über die Art der Anerkennungsverfahren, die über die breit angelegten Modelle ihrer Strategien hinausgehen. Daher ist Potenzial für Unterschiede zwischen den Berufsbildungseinrichtungen hinsichtlich ihrer Anerkennungsverfahren vorhanden. Die Ausrichtung dieser Verfahren auf Geringqualifizierte hängt von der jeweiligen Berufsbildungseinrichtung und deren Herangehensweise für die Erfüllung der Bedürfnisse ihrer lokalen Netzwerke und Arbeitgeber ab.

Hochschulbildung

Im Allgemeinen sind und bleiben Hochschulen wichtige Interessenvertreterinnen für die Anerkennung des informellen Lernens. Dennoch sind sie eigenständige Stellen und so sind die Unterschiede in der Praxis groß. Einige Einrichtungen haben netzwerkbasierte Programme zu Fragen der Geringqualifikation entwickelt, die auch Anerkennungsverfahren enthalten.

Institutionalisierung innerhalb von Organisationen

Im Vereinigten Königreich scheint die Frage, wie Organisationen sich institutionell organisieren (in welchem Sektor sie tätig sind, das heißt Berufsbildung, Erwachsenenbildung oder Hochschulen), lokalen Entscheidungen zu unterliegen und nur wenig Hilfestellung zu erhalten. Eine Ausnahme von dieser Regel stellen die Leitlinien für die Optimierung der Anerkennung von Lernergebnissen der QAA Scotland dar, in denen die Notwendigkeit der Entscheidung für entweder ein zentralisiertes oder ein dezentrales Modell zur Anerkennung von Lernergebnissen betont wird. Beim dezentralen Modell werden Universitätsverfahren »übersetzt« und ohne beziehungsweise ohne zentrale Koordinierung oder Unterstützung auf Fachbereichs-/

Fakultäts- oder Abteilungsebene angewendet. Beim zentralisierten Modell gibt es einen zentralen Koordinator oder eine zentrale Einheit für die Anerkennung (bzw. je nach Grad der Zentralisierung einen entsprechenden Fachbereichskoordinator), der mit Fachleuten zusammenarbeitet und eine zentrale Anlaufstelle für Unterstützung und Hilfestellung für Mitarbeiter und Lernende darstellt.

In den Leitlinien wird darauf hingewiesen, dass der Vorteil des zentralisierten Modells darin liege, dass die Universitäten ein koordiniertes, transparentes und einheitliches Konzept für die jeweilige Einrichtung anbieten könnten. Das dezentrale Modell habe den Vorteil, dass es sicherstelle, dass die Anerkennung gut in die Zulassungsverfahren und die Durchführung der Bildungsprogramme eingebettet sei und die Antragsteller nur auf Fachgebietsebene Unterstützung benötigten, um die Anforderungen an die Antragstellung zu verstehen. Der Bericht weist nicht darauf hin, dass ein ideales Modell versuchen würde, ein Gleichgewicht zwischen dem zentralisierten und dem dezentralen Modell herzustellen. Dies ist zumindest ein Hinweis darauf, dass eine stärkere Koordinierung und Integration erforderlich ist, um in der gesamten Einrichtung ein einheitliches Konzept zu gewährleisten.

Zusammenarbeit von Interessenvertretern kontra Wettbewerb

Wie bereits erwähnt, ist in Schottland die Zusammenarbeit ein wichtiges Merkmal der Anerkennungslandschaft. Governance-Regelungen sind sehr auf Zusammenarbeit ausgerichtet und sie wird im gesamten System begrüßt. In Schottland spielen die Vergabestellen eine weit weniger wichtige Rolle als im restlichen Vereinigten Königreich; sie sind sogar so wenig wichtig, dass sie im SCQF-Handbuch gar nicht erwähnt werden, während sie im restlichen Vereinigten Königreich das zentrale Glied der regulatorischen Kette sind.

Im SCQF-Handbuch heißt es: »Die Möglichkeit der Anerkennung von Lernergebnissen für Lernende in den unterschiedlichen Sektoren kann die Entwicklung von Bildungspartnerschaften zwischen Colleges,

Hochschulen, Arbeitgebern, Berufsverbänden, staatlichen Einrichtungen, Anbietern von Community Learning und freiwilligen Bildungsmaßnahmen sowie Organisationen wie Skills Development Scotland erfordern [...]. Die gemeinschaftliche Planung sollte dieser Form der Partnerschaft noch mehr Bedeutung verleihen, z. B. durch lokale strategische Partnerschaften« (SCQF 2009: 62). Und weiter: »Die Zusammenarbeit sollte sich auch auf die gemeinsame Nutzung von Fallstudien, Beispielen guter Praxis und Konzepten für die Unterstützung und Beurteilung von Mitarbeitern und Lernenden erstrecken« (ebd.).

Professionalisierung

Es gibt keine nationalen Standards für die Schulung von Mitarbeitern im Bereich der Entwicklung und Durchführung von Anerkennungsverfahren. Derartige Schulungen liegen in der Verantwortung der Vergabestellen.

Im Rahmen von früheren Vereinbarungen zur Fortbildung von für die Anerkennung verantwortlichen Personen wurde ab dem Jahr 2000 eine Einheit entwickelt, die als optionale Einheit in das Lehrdiplom für den Sektor »Lebenslanges Lernen« (Diploma to Teach in the Lifelong Learning Sector) eingebunden wurde und allen Vergabestellen und Anbietern beruflicher Bildung zur Verfügung stand. Diese Einheit wurde im Rahmen des Projekts zur europaweiten Anerkennung von Lernergebnissen (European Recognition of Prior Learning Outcomes, RPLO) entwickelt (www.rplo.eu) und spiegelte die internationalen bewährten Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen wider. Die Professionalisierung von Mitarbeitern befindet sich derzeit in einer Phase großer Umstrukturierung und ein kurzer Blick auf die derzeitigen Qualifikationen zeigt, dass der Anerkennung kein großer Stellenwert beigemessen wird.

In jüngster Zeit wurden von einer walisischen Vergabestelle (Agored Cymru) im Rahmen der beruflichen Weiterbildung zwei weiterführende Qualifikationen im Bereich der Anerkennung von Lernergebnissen eingeführt, die Fachleute im gesamten Vereinigten Königreich er-

halten können. Diese Qualifikationen decken sowohl die Theorie der Anerkennung als auch die formativen und summativen Methoden ab.

Arbeitgeberverbände

Wie vorstehend erwähnt, unterscheiden sich die Arbeitgeberverbände im Vereinigten Königreich sehr stark voneinander und dies spiegelt sich auch in ihrer Haltung gegenüber Anerkennungsfragen wider. Die Branchenverbände (Sector Skills Councils) spielten eine institutionalisierte Rolle in der Entwicklung von nationalen Beschäftigungsstandards (national occupational standards) zur Stärkung beruflicher Qualifikationen; unter der gegenwärtigen Regierung hat sich ihre Aufgabe jedoch verändert. Die Branchenverbände befinden sich in Bezug auf die Förderung der Anerkennung in ihren Sektoren und die Zusammenarbeit mit Vergabestellen zur Verbesserung des Angebots der Anerkennung für Arbeitgeber in einer Schlüsselposition. Der Grad der Wahrnehmung dieser Aufgabe ist jedoch unterschiedlich und unklar.

Würdigung und Relevanz für die Zielgruppe

Die Einbettung der Anerkennung in die Qualifikations- und Leistungspunkterahmen zeigt, dass die Institutionalisierung der Anerkennung im Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs bereits begonnen hat. Wie tief diese Institutionalisierung geht, ist nicht ganz klar. Man kann leicht den Eindruck gewinnen, dass Berufsbildungseinrichtungen, insbesondere in England/Nordirland, formal den Eindruck vermitteln, den Anforderungen des Qualifikationssystems zu entsprechen, die Praxis ist jedoch sehr unterschiedlich. Angesichts des im Zuge der derzeitigen Überprüfung von der regulierenden Behörde geäußerten Eindrucks, dass in Bezug auf die Bewertung und die Anerkennung von Lernergebnissen durch Anbieter beruflicher Bildung eine Art Ankreuzmentalität zu bestehen scheint (siehe vorstehende Abschnitte), ist dies eine glaubwürdige Ansicht.

Offenbar erfüllen nicht alle Berufsbildungseinrichtungen die formalen Anforderungen. Bei einigen ist der Zugang zur Anerkennung ein Quasianspruch der Lernenden. Auf diese Weise wird jedoch nicht das Problem gelöst, dass interessierte Personen zunächst einmal Lernende (bei einem Anbieter beruflicher Bildung) werden müssen, was für Geringqualifizierte ein besonderes Problem sein kann.

Das hervorstechende Merkmal des Berufsbildungssystems in Bezug auf die Anerkennung sind die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsbildungseinrichtungen und sogar zwischen den einzelnen Abteilungen und Fachbereichen innerhalb der Berufsbildungseinrichtungen. Dies weist auf die Notwendigkeit des Aufbaus von Kapazitäten hin, um schließlich die Anerkennung des informellen Lernens innerhalb einzelner Berufsbildungseinrichtungen zu institutionalisieren, damit ein einheitliches Konzept gewährleistet ist. Dies wurde für den Hochschulbereich hervorgehoben und gilt auch für den Berufsbildungssektor. Der Aufbau von Kapazitäten in Berufsbildungseinrichtungen ist besonders angesichts des geringen Grades der Institutionalisierung bei den Arbeitgebern wichtig.

Ein Schlüsselaspekt des Kapazitätsaufbaus ist die Entwicklung der Kompetenzen einzelner Fachleute in diesem Sektor. Begonnen werden muss hier mit der ausdrücklichen Anerkennung von Lernergebnissen als eigener und zusätzlicher Aufgabe im Rahmen der jeweiligen Tätigkeit, die nicht mehr als etwas angesehen werden sollte, das man leicht oder problemlos hinzufügen oder integrieren kann.

Ein weiterer Aspekt des Kapazitätsaufbaus ist die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Anbietern und anderen Interessenvertretern. Die Umsetzung der Anerkennung hängt vom Vertrauen zwischen »Konsumenten« und »Lieferanten« ab und weist damit auf die notwendige Zusammenarbeit hin. Die Vorteile und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Interessenvertretern zur Förderung der Anerkennung werden in Schottland bereits seit Langem anerkannt. In einer Studie wurde angemerkt: »Ein einheitlicherer Zugang und eine einheitlichere Qualität der zur Verfügung zu stellenden Dienstleistungen zur Anerkennung von Lernergebnissen [...] erfordert einen erheblichen Ausbau der Zusammenarbeit und das ge-

meinsame Einbringen von Ressourcen« (Sutherland und Martin 2008: Executive Summary, keine Seitenangabe).

5.7.4.5 Supportstrukturen

Für Personen, die eine Anerkennung von Lernergebnissen wünschen, gibt es zwei Arten der Unterstützung: die Beratung durch geschulte Fachleute im Bereich der Anerkennung, die in der Regel durch Anbieter beruflicher Bildung erfolgt (deren Berater unterschiedlich bezeichnet werden, mal als »Berater«, mal als »Mentor« oder auch als »Vermittler«, deren Aufgabe darin besteht, die Lernenden durch das System zu führen, und nicht unbedingt, die Bewertung durchzuführen), und die Bereitstellung von allgemeinen Informations- und Beratungsdienstleistungen auf unterschiedlichen Ebenen des Systems. Keine dieser Aufgaben ist besonders stark professionalisiert.

Die Verfügbarkeit von Unterstützung und Beratung für Personen, die eine Anerkennung des informellen Lernens wünschen, hängt sehr von den einzelnen Berufsbildungsinstitutionen ab. Dies fügt sich in den allgemeinen Kontext der Berufsbildungseinrichtungen ein, in dem gemeinschaftliche Unterstützung und Förderung als anerkannter Teil der üblichen Praxis gilt, sowie auch in den Kontext der nationalen und lokalen Berufsberatung. Im Zuge der Ausgabenkürzungen wurden die Mittel in diesen Bereichen stark, teilweise sogar erheblich gekürzt.

In Schottland wird die Notwendigkeit der Unterstützung, insbesondere in Bezug auf die Anerkennung, eindeutig im SCQF-Handbuch genannt, in dem es heißt, dass

- angemessen geschulte, unterstützte und mit Mitteln ausgestattete Mitarbeiter die Lernenden bei der Erbringung von Nachweisen für ihre Vorkenntnisse unterstützen sollten;
- Lernende auf jeder Stufe der Anerkennung ihrer Lernergebnisse angemessen unterstützt werden sollten;
- Lernende, die einen Antrag auf Anerkennung stellen, Unterstützung für den Vorgang der Anerkennung selbst sowie für den fach-

lichen oder berufsspezifischen Bereich, für den sie die Anerkennung wünschen, benötigten;
- Lernende zusätzlich zur Rückmeldung in Bezug auf die Vorlage von Anträgen auf Anerkennung Unterstützung in folgenden Bereichen benötigen könnten: Ermittlung von Lernerfahrungen; Entwicklung der Fähigkeiten zur Reflexion dieser Erfahrungen; Ermittlung und Dokumentation der Lernergebnisse, die in den Einheiten/Modulen oder Bildungsprogrammen vermittelt werden; Ermittlung der Übertragbarkeit der Kompetenzen, des durch früheres informelles Lernen erlangten Wissens und der durch früheres informelles Lernen erlangten Kenntnisse; Ermittlung und Auswahl von Lernnachweisen; Vorlage von Lernnachweisen; Ermittlung der Bereiche für Weiterbildung und Entwicklung.

In den SCQF-Leitlinien wird die Notwendigkeit der Unterstützung der Anerkennung durch eine vermittelnde Person (facilitator) betont und es werden Informationen zu den Aufgaben dieser Person gegeben (siehe nachstehenden Kasten). Es gibt keine Informationen darüber, wie üblich derartige Fachpersonen sind oder wie verbreitet die vorstehend genannte breitere Infrastruktur der Unterstützung ist.

Die Rolle der vermittelnden Personen (facilitators) bei der Anerkennung von Lernergebnissen in Schottland

Vermittelnde Personen sind Personen, die die Lernenden in Bezug auf die Anerkennungsverfahren unterstützen. Aufgabe der vermittelnden Personen ist es sicherzustellen, dass die Lernenden Zugang zu den benötigten Materialien und Informationen über die entsprechende Qualifikation, das Curriculum oder die Tätigkeitsanforderungen erhalten. Vermittelnde Personen und Lernende müssen die Anforderungen der jeweiligen Qualifikation oder des Curriculums, der Vergabestelle und der Lernergebnisse kennen. Die vermittelnden Personen sollten diese Informationen verwen-

den, um die Lernenden zu beraten, und sie bei der Entwicklung von realistischen Erwartungen unterstützen.

Vermittelnde Personen können Vorgesetzte, Abteilungsleiter, Mentoren, erfahrene Kollegen, Lehrende oder Ausbilder sein. Sie können Beschäftigte derselben Organisation sein, in der die Lernenden beschäftigt sind, oder auch Personen, die für eine ganze Reihe von Lernenden in unterschiedlichen Organisationen als vermittelnde Personen tätig sind. Auf jeden Fall müssen vermittelnde Personen über die Kompetenzen verfügen, die erforderlich sind, um sicherzustellen, dass die Lernenden die erforderlichen Nachweise ihrer Vorkenntnisse erbringen können.

Vermittelnde Personen im Prozess der Anerkennung von Lernergebnissen

- geben Lernenden Informationen und Hilfestellung im Anerkennungsprozess;
- helfen Lernenden zu verstehen, auf welche Art und Weise sie aus ihren Erfahrungen und dem Anerkennungsprozess lernen können;
- helfen Lernenden zu verstehen, was die SCQF-Niveaudeskriptoren (SCQF Level Descriptors) sind und wie sie diese sowie die Lernergebnisse für ihre erforderlichen Qualifikations- oder Bildungsprogramme oder speziellen Tätigkeitsanforderungen zur Einschätzung ihrer Vorkenntnisse nutzen können;
- unterstützen Lernende bei der Ermittlung der Kenntnisse, die sie durch Erfahrung erlangt haben, sowie der Auswahl und Erstellung der Nachweise für diese Vorkenntnisse und der Ermittlung der Bereiche, in denen sie sich weitere Kenntnisse aneignen müssen;
- beraten in Bezug auf das Zusammentragen und Vorlegen von Lernnachweisen;
- arbeiten in den Fällen, in denen die Anerkennung von Vorkenntnissen zur Vergabe von Leistungspunkten dienen soll, mit dem Gutachter zusammen, um zu erfahren, welche Anforderungen für die Bewertung bestehen, damit sie die Lernenden entsprechend beraten können.

(SCQF 2010: 13)

Während die »Theorie« der Unterstützungsstrukturen für die Anerkennung mittlerweile recht gut entwickelt ist, gibt es nur wenige Nachweise über die Umsetzung. Die Knappheit der öffentlichen Mittel ist dabei nicht vorteilhaft. In den letzten Jahren mussten Beratungsdienstleistungen erhebliche Einschnitte hinnehmen. Kürzungen der Finanzmittel vieler Bildungsinstitutionen lassen es ebenfalls unwahrscheinlich erscheinen, dass viele von ihnen über die Ressourcen verfügt haben, die in den letzten Jahren erforderlich gewesen wären, um eine starke Unterstützungsinfrastruktur aufzubauen.

Die allgemeinen Erkenntnisse in Bezug auf Geringqualifizierte legen nahe, dass diese Personen viel Unterstützung und Ermutigung benötigen, um Zugang zu Schul- und Berufsbildung zu suchen. Ohne Unterstützungsstrukturen werden sie also wahrscheinlich im Vergleich zu anderen sozioökonomischen Gruppen in Bezug auf den Zugang zur Anerkennung ihres informellen Lernens unverhältnismäßig benachteiligt sein.

5.7.5 Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Aufgrund gering entwickelter Mechanismen des sozialen Dialogs ist es nicht einfach, im Vereinigten Königreich politische Positionen der einzelnen Interessenvertreter festzustellen, die an der Anerkennung des informellen Lernens beteiligt sind.

Was die Ausbilder anbetrifft, wird, wie bereits erwähnt, der Wert von Anerkennungspraktiken allgemein akzeptiert. In NIACE (2013: 32) wurde vor Kurzem berichtet, dass »bei Anbietern ein hohes Maß an Engagement besteht, Lernenden ein Angebot der Anerkennung von Lernergebnissen zu machen«.

In den einzelnen Industriesektoren variieren die Akzeptanz und die Nutzung von Anerkennungspraktiken stark. Der öffentliche Sektor scheint am stärksten dazu geneigt zu sein, Anerkennungsprakti-

ken zu nutzen (Scott 2010; Kerson Associates 2013). Innerhalb des privaten Sektors scheint ein wichtiger Faktor, der die Verwendung von Anerkennungspraktiken beeinflusst, das Ausmaß zu sein, in dem diese in bestehende Berufsbildungs- und Bewertungsansätze passen. Die Bauwirtschaft wurde vor Kurzem als ein Sektor ermittelt, in dem die Anerkennung von Vorkenntnissen eine besonders kostengünstige Technik darstellt, da das Lernen zum größten Teil bei der Arbeit erfolgt (NIACE 2013: 13).

Die Rolle der Gewerkschaften bei der Anerkennung ist schwierig zu ermitteln. In einem Bericht des Europäischen Gewerkschaftsbundes (ETUC) wird festgehalten, dass »im aktuellen Kontext mangelnder Ressourcen weder die Regierung noch die Gewerkschaften der Anerkennung eine zentrale Rolle zu geben scheinen« (ETUC 2012: 11). Das Vereinigte Königreich profitiert jedoch, was in Europa unüblich ist, von der Beteiligung der Gewerkschaften an Bildungsangeboten über das durch den Trades Union Congress, den britischen Gewerkschaftsbund, organisierte Programm »unionlearn«. Unionlearn strebt die Entwicklung von Bildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz über ein Netzwerk von Gewerkschaftsvertretern und Lernzentren an, unterstützt durch staatliche Finanzmittel. Die Einbeziehung von benachteiligten Lernenden und solchen mit geringen oder keinen Qualifikationen ist ein Schwerpunkt der Arbeit von unionlearn. Die Einholung von Anerkennung für (früheres) Lernen, insbesondere im Hinblick auf eine Weiterentwicklung am Arbeitsplatz, ist ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit von unionlearn.

5.7.6 Zusammenfassung und Perspektiven

Hinsichtlich der Übertragbarkeit verfügt das Vereinigte Königreich über ein Konzept der Anerkennung, das die Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zwar erfordert, gleichzeitig aber lokalen Berufsbildungsanbietern ein hohes Maß an Eigenständigkeit zugesteht. Der Nachteil dieses Ansatzes besteht darin, dass er aus Sicht der Lernenden zu einer gewissen Beliebigkeit bei der Verfügbarkeit von Anerkennungsmöglichkeiten führt.

Gleichzeitig – und insbesondere in Schottland – wurde dieser Ansatz durch Grundsätze und Leitlinien für Anbieter von beruflicher Bildung und Fachleute sowie zur Qualifizierung der beratenden Personen im Bereich der Anerkennung (RPL facilitator) ergänzt. Das Thema »Finanzierung« wird im Vereinigten Königreich ebenfalls berücksichtigt. Die Anbieter können Lernenden Programmgebühren proportional zur erzielten Anerkennung erlassen.

Das System der Vergabestellen und Qualifikationen ist zwar in Europa ungewöhnlich, die Art und Weise der Anerkennung im Rahmen des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens (Qualification and Credit Framework, QCF) könnte jedoch Vorbild für andere Länder sein, insbesondere deswegen, weil er es ermöglicht, die Verfahren an die Bedürfnisse spezieller Gruppen von Lernenden und Sektoren/Berufe anzupassen. Dieses Konzept der Anerkennung bedeutet ebenfalls, dass durch Anerkennungsverfahren bestandene Qualifikationseinheiten nicht separat gekennzeichnet werden. Dadurch ist es zwar schwierig, die Verbreitung der Anerkennung zu überwachen, doch dieser Nachteil wird dadurch aufgewogen, dass kein zweigeteiltes Qualifikationssystem geschaffen wird: Durch Anerkennung bestandene Einheiten sind Einheiten, die durch Teilnahme an formalen Bildungsprogrammen bestanden wurden, absolut gleichwertig.

5.7.7 Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente

Kira



Kira (33) hat zwei Kinder im Alter von 14 und 9 Jahren. Die einzigen Qualifikationen, über die sie verfügt, hat sie im Alter von 16 Jahren am Ende der Sekundarstufe erhalten. Sie entsprechen nicht einmal einem Grade-C-Abschluss (in Deutschland ungefähr einem Hauptschulabschluss) und sind daher für den Arbeitsmarkt so gut wie wertlos.

Kira hatte immer befristete Stellen (u. a. als Reinigungskraft in verschiedenen Arztpraxen und Mitarbeiterin in der Pflege in einem Altersheim). Für diese Tätigkeiten erhielt sie eine Einweisung am Arbeitsplatz, jedoch keine Form der beruflichen Qualifikation.

Kira lebt in einer ländlichen Gemeinde in Nordirland. Die nächste größere Stadt mit 280.000 Einwohnern liegt mit öffentlichen Verkehrsmitteln ungefähr eine Stunde entfernt und in unmittelbarer Nähe von Kiras Wohnort gibt es keine Bildungsmöglichkeiten oder -ressourcen.

Kira hätte früher gern eine Ausbildung gemacht. Dies wäre jedoch mit der Kinderbetreuung nicht vereinbar gewesen und war auch aufgrund der langen Arbeits- und Fahrzeiten nicht möglich.

Rechtliche Grundlagen

Kiras Möglichkeiten der Anerkennung ihrer vorhandenen Kompetenzen sind begrenzt und sie müsste dazu an einem Kurs im Rahmen des Qualifikations- und Curriculumrahmens (Qualifications and Curriculum Framework) teilnehmen. Dies ist ihr aufgrund ihrer häuslichen Situation jedoch weder in Voll- noch in Teilzeit möglich. Außerdem hat sie sehr schlechte Erinnerungen an ihre Schulzeit, sodass sie aus eigenem Antrieb nicht auf die Idee käme, wieder eine Bildungseinrichtung zu besuchen.



Verfahren

Kira spricht mit ihren Freundinnen und Freunden über eine Anzeige in der Lokalzeitung, in der Hilfskräfte für eine Einrichtung des National Health Service in der nächstgrößeren Stadt gesucht werden. Diese Tätigkeit würde gut zu einigen ihrer vorhandenen Kompetenzen passen, die sie während ihrer aktuellen Tätigkeit als Mitarbeiterin in der Pflege in einem Altersheim erworben hat; ihre Freundinnen und Freunde raten ihr, sich zu bewerben. Die zu besetzende Stelle bietet auch die Möglichkeit der Weiterbildung zur Pflegekraft durch Anerkennung ihrer vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Kira bewirbt sich erfolgreich und nimmt ihre Tätigkeit als Hilfskraft

auf. Sie wird einer examinierten Pflegekraft zugewiesen, die als Mentorin geschult ist und ihre Kompetenzen mit einem Kompetenzrahmen (Knowledge and Skills Framework) abgleicht, indem sie sie bei der Ausführung ihrer Tätigkeit beobachtet. Kira erhält zwar einige Bescheinigungen über grundlegende Fähigkeiten (Anerkennung ihrer Schreib- und Rechenkenntnisse), doch das Anerkennungsmodell ist leider nicht mit einer landesweit anerkannten Qualifikation verbunden. Daher ist es für sie schwierig, eine alternative Beschäftigung zu finden, falls sie die Stelle wechseln möchte.



Finanzierung

Kira hatte Glück; sie lebt zwar in einer ländlichen Gemeinde, in der es keine Berufsberatung gibt, das Stellenangebot des National Health Service wurde jedoch direkt in der Zeitung veröffentlicht. Außerdem lebt sie weit entfernt von jeglichen Berufsbildungsanbietern, was ihre Möglichkeiten in Bezug auf die Anerkennung von Kompetenzen durch Teilnahme an einer Schulung selbst dann erschwert hätte, wenn sie dies gewollt hätte. Ihre Stelle als Hilfskraft des National Health Service liegt zwar etwas von ihrem Wohnort entfernt; da sie die Anerkennung ihrer Vorkenntnisse jedoch während der Arbeitszeit erreichen kann, sind die Kosten gering und die Vorteile überwiegen. Das Hochstufen ihrer Anerkennung zu einer reglementierten nationalen Qualifikation würde die Investition von Zeit und Geld erfordern, sie verfügt jedoch weder über das eine noch das andere. Sie mag ihre Tätigkeit zwar, würde aber dennoch gern in einem anderen Bereich des Gesundheitswesens in einer Stadt arbeiten, die dichter an ihrem Wohnort liegt und in der es bessere Aufstiegsmöglichkeiten gibt. Ihre Möglichkeiten sind jedoch sehr begrenzt, weil die Anerkennung, die sie erhalten hat, nicht übertragbar ist.



Support

In der Phase der Anerkennung ihrer Vorkenntnisse im Rahmen des National Health Service Knowledge and Skills Framework hat Kira an

ihrem Arbeitsplatz sehr viel Unterstützung erhalten. Sie würde nun gern weitere Hilfestellung in Bezug auf ihre Möglichkeiten erhalten, und zwar nicht nur in Bezug auf den NHS, sondern ganz allgemein in Bezug auf den Gesundheitssektor einschließlich des privaten Sektors. Sie hat jedoch Schwierigkeiten, mithilfe des nationalen Onlineberatungssystems herauszufinden, welche Nachweise sie benötigt. Ideal wäre es, wenn sie persönlich mit jemandem sprechen könnte, doch das ist an ihrem Wohnort und angesichts ihrer Verpflichtungen in Bezug auf die Kinderbetreuung schwierig und die Beratungsdienste vor Ort sind sehr lückenhaft in Bezug auf Qualität und Verfügbarkeit.

Bastian

Bastian (29) wohnt in einer Kleinstadt in East Anglia. Er hat mit 16 seinen Sekundarabschluss gemacht und in einer Reihe von Fächern gute Abschlussnoten erzielt. Anschließend hat er eine Ausbildung zum Krankenpfleger begonnen, diese jedoch nach einem Jahr abgebrochen.

Nach dem Abbruch der Ausbildung hat er im IT-Bereich gearbeitet. Er verfügt über vier Jahre Berufserfahrung in einem großen Industrieunternehmen, in dem er für das Netzwerkmanagement und die Koordinierung der IT-Dienstleistungen verantwortlich war.

Aufgrund von Stellenstreichungen und der Auslagerung von IT-Dienstleistungen musste Bastian zu einem externen Dienstleistungsanbieter wechseln, bei dem er einen Zeitvertrag über zwölf Monate erhielt. Nach dem Auslaufen dieses Vertrags erhielt er kein Angebot für eine Verlängerung und war in den letzten fünf Monaten arbeitslos.

Bastian verfügt dank seiner fast vierjährigen Tätigkeit im IT-Bereich über Fachwissen und Erfahrung in der Führung von kleinen Teams und im Netzwerkmanagement. Außer dem Arbeitszeugnis seines ehemaligen Arbeitgebers verfügt er über keinerlei formalen Nachweis seiner Kenntnisse.

Rechtliche Grundlagen

Bastian hat kein gesetzliches Recht auf Bewertung seiner informell erworbenen Kompetenzen. Gemäß den Vorschriften für den Bezug von Arbeitslosengeld muss er dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und kann daher nicht an einem Vollzeitkurs teilnehmen, durch den er die Anerkennung seiner Kompetenzen erhalten würde. Er könnte jedoch an einem Teilzeitkurs teilnehmen, ohne seinen Anspruch auf Arbeitslosengeld zu verlieren.



Verfahren

Bastian wendet sich an sein örtliches Weiterbildungscollege, das lokal berufliche IT-Schulungen anbietet. Glücklicherweise verfügt das College über ein gut ausgebautes System zur Anerkennung von Vorkenntnissen und die Schulung, für die Bastian sich interessiert, ist Teil des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens. Das College weist ihm einen Mentor zu, der ihm die Grundlagen der Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen des Colleges erläutert und ihn in Bezug auf die Beschaffung der Nachweise berät, die er für den Antrag auf Anerkennung seiner Vorkenntnisse benötigt. Bastian stellt daraufhin die Nachweise seiner Vorkenntnisse zusammen und erhält Leistungspunkte für mehrere Einheiten der Qualifikation, für die er sich entschieden hat. Nun kann er in Teilzeit das Wissen erarbeiten, das er für die anderen Einheiten benötigt. Er befindet sich auf gutem Weg zu einer beruflichen Qualifikation und falls er sich entscheiden sollte, einen anderen Kurs zu belegen, kann er dies problemlos tun, weil die Einheiten, die er bestanden hat, auf andere Qualifikationen innerhalb des Qualifikations- und Leistungspunkterahmens übertragbar sind. Das College wird ihn dabei unterstützen.



Finanzierung

Bastian hat es schwer, weil sein einziges Einkommen das Arbeitslosengeld (Beihilfe für Arbeitssuchende) ist und er seine Ersparnisse

verwendet, um seinen Berufsbildungskurs zu bezahlen. Dies sieht er jedoch als lohnende Investition an, um seine Beschäftigungschancen und Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern. Das College berechnet ihm zwar Gebühren für die Anerkennung seiner Vorkenntnisse, dies wird jedoch durch eine Reduzierung der Gebühren für die Kurse ausgeglichen, für die er durch die Anerkennung von Vorkenntnissen bereits einige Einheiten bestanden hat.



Support

Bastian hatte Glück, weil sein Berater beim Jobcenter Plus ihn zu seinen künftigen Berufsaussichten gut beraten und ihn auch darauf hingewiesen hat, wie wichtig es für ihn ist, in einem sehr wettbewerbsorientierten Arbeitsmarkt über eine Qualifikation zu verfügen. Er hatte auch das Glück, dass sein örtliches College über ein gut ausgebautes Beratungssystem für Lernende verfügt.

Literatur

Brown, Phillip, und Hugh Lauder (2001). *Capitalism and Social Progress: the future of society in a global economy*. Basingstoke und New York.

Brown, Phillip, Andy Green und Hugh Lauder (2001). *High Skills: Globalisation, Competitiveness and Skill Formation*. Oxford.

ETUC (European Trade Union Confederation) (2012). *NFIL and Validation of NFIL in UK. Synthesis of the study visit (January 2012)*. Brüssel.

Kerson Associates (2013). *Recognition of prior learning (RPL) and the SCQF RPL toolkit, review report*. Unveröffentlicht.

Knowsley Community College (2014). *Fees and Charges Policy 2014–15*. Knowsley.

NIACE (The National Institute of Adult Continuing Education) (2013). *Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the Qualifications and Credit Framework (QCF)*. Leicester.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First results of the Adult Skills Survey*. Paris.

Ofqual (2008). *Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework*. Coventry.

QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (2013). *UK Quality Code in Higher Education, Part B: Assuring and enhancing academic quality, Chapter B6: Assessment of students and the recognition of prior learning*. Gloucester.

QAA Scotland (2012). *Streamlining Recognition of Prior Learning Guidelines. Streamlining and Enhancing Recognition of Prior Learning Support and Assessment*. Glasgow.

QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2010). *Claiming credit: Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework, Version 2*. Coventry.

Scott, Ian (2010). »But I know that already: rhetoric or reality the accreditation of prior experiential learning in the context of work-based learning«. *Research in Post-Compulsory Education* (15) 1. 19–31.

SCQF (The Scottish Credit and Qualifications Framework Partnership) (2010). *Facilitating the Recognition of Prior Learning: Toolkit*. Glasgow.

SCQF (2009). *SCQF Handbook: User Guide*. Glasgow.

SQA (Scottish Qualifications Authority) (2014a). *Credit Rating of SQA Accredited Qualifications for the Scottish Credit and Qualifications Framework*. Glasgow.

SQA (2014b). *Accreditation's Regulatory Principles*. Glasgow.

Sutherland, Margaret, und Sheila Martin (2008). *A Review of the Recognition of Prior Learning (RPL). Final Report for the SCQF Partnership*. Glasgow.

UK National Contact Points (2012). *RPL in Sectors: Recognition of Prior Learning and how sectors are using it in the UK and Europe. Project Report*. Glasgow.

Whittaker, John (2014). »Adult quals cull risks ›throwing baby out with the bathwater‹«. *FE WEEK online* 14.3.2014. http://feweek.

co.uk/2014/03/14/adult-quals-cull-risks-throwing-baby-out-with-the-bathwater/.

6 Von Europa lernen? – Europäische Erfahrungen, deutsche Möglichkeiten

Claudia Gaylor, Nicolas Schöpf, Eckart Severing

6.1 Einführung

6.1.1 Wozu der Blick nach Europa?

Die Berufsbildungssysteme der europäischen Staaten stehen vor einer gemeinsamen Herausforderung, der sie bildungspolitisch auf ihre jeweils besondere Art und Weise begegnen. Diese Herausforderung besteht darin, dass das allgegenwärtige nonformale und informelle Lernen nur in geringem Umfang sichtbar gemacht und in noch geringerem Umfang verlässlich zertifiziert wird. Das ist nicht nur ein individuelles Problem der Verwertung von beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen, sondern angesichts von demographischen Rückgängen der Erwerbsbevölkerungen und zugleich steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt auch ein gesellschaftliches Problem. Die Staaten Europas werden es sich nicht leisten können, diesen Wissensschatz nicht zu bergen, ihn unter der Oberfläche der formalen Abschlüsse verborgen zu lassen. In besonderem Maße gilt das für die Kompetenzen von formal Geringqualifizierten, denen in ganz Europa eine berufliche Integration bisher kaum und nur selten dauerhaft gelingt.

Gemeinsame Herausforderungen und variantenreiche nationale Antworten sind in der europäischen Bildungspolitik eher die Regel als die Ausnahme. Das liegt nicht nur am Prinzip der Subsidiarität der europäischen Bildungspolitik; es liegt in diesem besonderen Fall auch daran, dass sich Verfahren der Validierung nonformalen und

informellen Lernens in ganz unterschiedlich regulierte Bildungssysteme mit langen Traditionen einbetten müssen.

Validierung (hier im weiteren Sinne) umfasst die Verfahrensschritte Beratung, Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung und Zertifizierung. In manchen Fällen werden einzelne Schritte oder eine Kombination der Verfahrensschritte fokussiert. In diesen Fällen erfolgt ein expliziter Hinweis darauf. Für eine ausführliche Definition und Abgrenzung der Verfahrensschritte siehe Abschnitt 4.4.2.

Wenn die Validierungsverfahren nonformalen und informellen Lernens nicht unverbunden neben den klassischen Verfahren der Dokumentation und Zertifizierung der formalen Bildungssysteme stehen sollen – und das sollen sie nicht, weil sie damit von vornherein als inferior gelten und gleiche Kompetenzen ungleich gewichtet würden –, dann bedarf es einer genauen Abstimmung der neuen Validierungssysteme mit den etablierten Systemen der beruflichen und akademischen Bildung.

Zugleich liegt in diesem Ausgangspunkt – gemeinsamen Herausforderungen stehen variantenreiche nationale Antworten gegenüber – die große Chance, von anderen Staaten zu lernen. Die Sichtung und Diskussion von Verfahren, Regelungen, Zuständigkeiten und Ressourcen für die Validierung, die andernorts erprobt werden oder bereits bestehen, erscheint uns deswegen möglich, weil die Problemlagen sich weniger unterscheiden als die Lösungswege. Und sie erscheint uns deswegen geboten, weil wir bei dem Thema der Validierung bisher zumindest in Deutschland nicht so schnell vorankommen, wie wir das wünschen würden. Das Weißbuch der EU-Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung hatte bereits 1995 postuliert: »[Die] Einstufung jedes einzelnen nach seinem Wissen und seiner Kompetenz wird [...] künftig entscheidend sein. [...] Jeder müsste auf Wunsch über einen persönlichen Kompetenzausweis verfügen können, auf dem die [...] validierten Fachkenntnisse vermerkt wären« (EU-KOM 1995: 6 und 29). Seither ist auch in Deutschland viel geschehen: vor allem im zuvor wenig entwickelten Segment der Forschung zum informellen Lernen und in zahlreichen Programmen und Projekten mit begrenzter zeitlicher und örtlicher Wirkung. Allein: Eine verlässliche nationale Praxis

der Validierung nonformalen und informellen Lernens ist aus dieser Vielfalt nicht entstanden. Der Zugang zu Validierungsverfahren ist schwierig und ihre Ergebnisse gelten auf dem Arbeitsmarkt deutlich weniger als ausgewiesene Formalqualifikationen. Das liegt nicht allein daran, dass – nicht nur in Deutschland – einige Vertreter der formalen Bildung dem informellen Lernen mit Skepsis gegenüberstehen und seine Validierung als eine potenzielle Entwertung der Abschlüsse und Diplome sehen, die am Ende ihrer Bildungsgänge stehen. Es liegt auch daran, dass die Umsetzung eine komplexe Herausforderung ist. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, ist nicht so einfach wie die Dokumentation des Curriculums eines Bildungsgangs. Und ihre valide Zertifizierung birgt größere methodische Schwierigkeiten als die Prüfung des Lernstoffes dieses Bildungsgangs. Regelmäßig wird daher der Einwand erhoben, dass eine Validierung nonformalen und informellen Lernens – nach transparenten Standards, rechtssicher und gesellschaftlich anerkannt – letztlich nicht mit vertretbarem Aufwand machbar wäre.

Was liegt daher näher, als zu besichtigen, was sich in Europa bereits als machbar erwiesen hat? Und dann in einem zweiten Schritt zu prüfen, ob sich andernorts Lösungen bewährt haben, die – sicher: unter Umständen, mit Modifikationen – nach Deutschland übertragbar wären?

In den vorstehenden Kapiteln dieser Studie sind von nationalen Experten Regelungen, Verfahren und Praktiken der Validierung nonformalen und informellen Lernens in sieben europäischen Ländern für sich, ohne Bezug auf die Situation in Deutschland, vorgestellt worden. Zudem wird Bezug genommen auf die im Rahmen des »European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2014« verfasste Länderstudie aus der Schweiz (Salini 2014). In diesem Kapitel soll nun der Versuch unternommen werden, solche Elemente dieser Verfahren zu identifizieren, die übertragenswert und übertragbar erscheinen. »Übertragenswert« bedeutet dabei: Es geht um Verfahren, die sich im jeweiligen Land bereits bewährt haben, weil sie einen gewissen Grad an Verbindlichkeit und Standardisierung erlangt haben, und die insbesondere für die Validierung der Fertigkei-

ten, Kenntnisse und Kompetenzen von formal Geringqualifizierten geeignet erscheinen. »Übertragbar« bedeutet, dass die Anwendung der Verfahren nicht auf unabdingbaren Voraussetzungen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt im jeweiligen Land beruht, die in Deutschland so nicht gegeben sind.

6.1.2 Wie kommen wir zu unseren Empfehlungen?

Es geht in dieser Studie nicht um vergleichende Berufsbildungsforschung im berufspädagogisch-wissenschaftlichen Sinne, sondern um einen pragmatischen Ansatz des Vergleichs. Nicht die Analyse der Genese verschiedener Verfahren der Validierung in Europa steht im Vordergrund, sondern der Transfer von Good Practice und der Nachweis von Machbarkeit. Um diesen Vergleich nachvollziehbar zu machen, haben wir die verschiedenen Verfahren in mit Deutschland acht europäischen Staaten entlang von fünf Kernelementen strukturiert (rechtliche Grundlagen, Verfahren und Instrumente, Finanzierung, Institutionalisierung und Supportstrukturen).

Auf Grundlage eines gemeinsamen Workshops mit den europäischen Berichterstattern haben wir diese Verfahren wiederum nach Kriterien der Zugänglichkeit, der Reichweite und der Verbindlichkeit (die verwendeten Gütekriterien orientieren sich an den von Cedefop entwickelten »Guiding Principles on validation of non-formal and informal learning«, vgl. European Commission, Cedefop und ICF International 2014) in je vier Stufen von A (besonders ausgeprägt) bis D (nicht gegeben) skaliert (zur Erläuterung der Skalen vgl. Kapitel 3.2.2).

- Im nachfolgenden Abschnitt dieses Kapitels stellen wir diese Bewertungen gegliedert nach den Kernelementen vor. Wir beschränken uns dabei in diesem Bericht auf die Hervorhebung solcher Kernelemente, die auf den Stufen A und B einzuordnen sind. Wir beziehen diese zusammenfassende Darstellung dann auf die Situation in Deutschland: Wo besteht in Deutschland Handlungsbedarf und wo könnte diesem durch den Transfer andernorts bewährter Elemente abgeholfen werden?

- Der abschließende Abschnitt dieses Kapitels diskutiert Fragen der Implementation. Er leitet aus den vorangegangenen Abschnitten Empfehlungen ab und identifiziert Akteure, die für eine Umsetzung gewonnen werden sollten.

6.2 Lernen von Europa: Die Kernelemente der Validierung im europäischen Vergleich und ihre Transferpotenziale

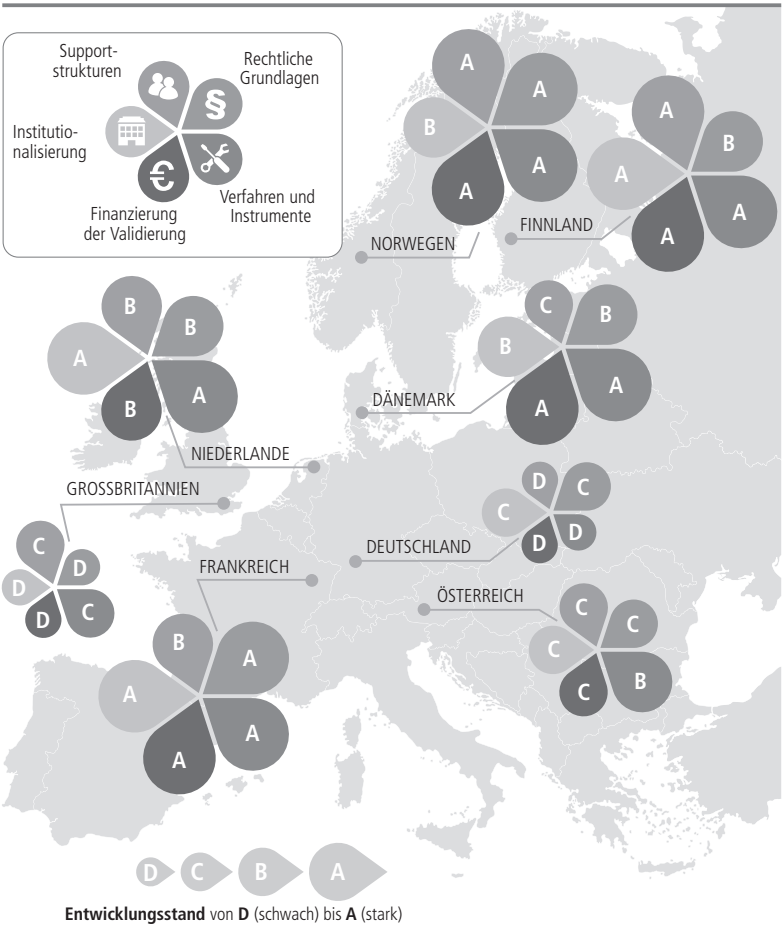
In diesem Abschnitt wird auf der Grundlage der Länderstudien die Ausgestaltung der Validierungsverfahren und -systeme in den europäischen Staaten nochmals aufgegriffen und analysiert. Dies geschieht nicht mehr mit dem Fokus auf das nationale System, sondern nun gegliedert nach *Kernelementen*. Es werden entlang der fünf Kernelemente gute Beispiele (Transferreferenzen) aus den einzelnen Ländern vorgestellt und daraufhin geprüft, inwieweit und unter welchen Bedingungen diese Modelle bei einem Transfer den Status quo in Deutschland verbessern könnten (Transferperspektiven).

Angesichts der Heterogenität von Berufsbildungssystemen in Europa, ihren unterschiedlichen Traditionen, institutionellen Ausgestaltungen, Regelungsgraden und verantwortlichen Akteuren kann dieser Schritt zweifellos nicht mehr sein als ein Impuls für »peer learning« europäischer Bildungssysteme und ein Anstoß für eine Auseinandersetzung über gute Validierungspraxis in Europa. Die Vorstellung einer kongruenten Implementierung von ausländischen Verfahren in den deutschen Strukturen wäre naiv. Aber nicht zu Unrecht sind Offenheit und der Blick über den Tellerrand Maximen der Entwicklung von Bildungssystemen. Insofern: Reisen bildet – vielleicht auch bei den Bemühungen um ein stabiles System der Validierung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland.

Die Auswahl der beispielhaften Kernelemente folgt ihrer Einordnung in die Skala von Gütekriterien. Ausgewählt wurden als gute Praxis solche Elemente, die auf Niveau A oder B der Skala eingestuft

wurden. Grundlage der Einstufung sind die Länderberichte selbst, ergänzende Recherchen und die Ergebnisse eines Workshops mit Autoren und Autorinnen der Länderberichte am 29. Oktober 2014 in Berlin.

Abbildung 7: Europäischer Vergleich



Quelle: Eigene Darstellung

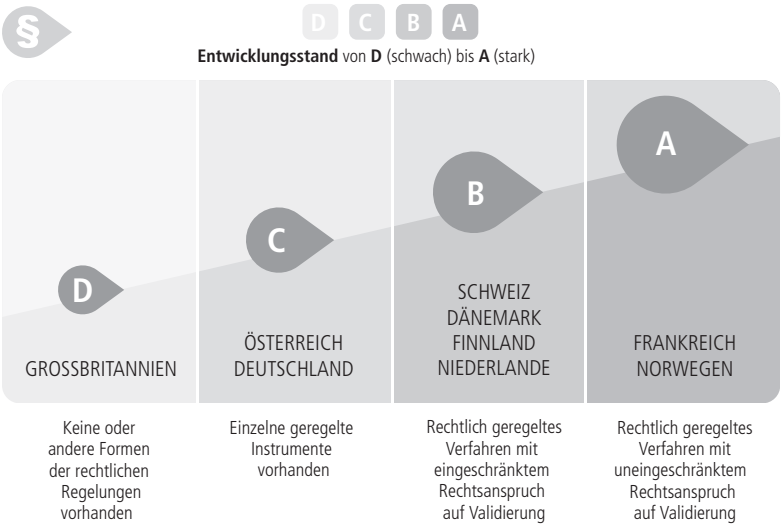
6.2.1 Rechtliche Grundlagen

In Deutschland sind rechtliche Regelungen für die Validierung nonformalen und informellen Lernens nur vereinzelt zu erkennen: Im Wesentlichen beschränken sie sich mit der nach BBiG geregelten Externenprüfung auf ein Verfahren, das einen Prüfungszugang auf Grundlage von Berufserfahrung regelt (vgl. Kapitel 4.4.2). Im Unterschied zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse, für die 2012 mit dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) ein individueller Anspruch auf Prüfung ihrer Gleichwertigkeit mit im Inland zu erwerbenden formalen Abschlüssen eingerichtet wurde, besteht für die Validierung beziehungsweise Gleichwertigkeitsprüfung nonformal und informell erworbener Lernergebnisse mit Ergebnissen formalen Lernens noch kein einheitlich geregeltes Validierungssystem. Im besten Fall lässt sich von vereinzelten und eher unzusammenhängenden rechtlichen Optionen sprechen.

In den betrachteten europäischen Nachbarländern besteht dagegen überwiegend eine etablierte und verlässliche Rechtssituation. Vergleicht man die acht Länder aus den vorliegenden Fallstudien und die Schweiz nach dem Grad der rechtlichen Verankerung, der Reichweite des individuellen Rechtsanspruchs, der Freiwilligkeit der Verfahren und dem Bezug der auf diesem Weg erreichten Abschlüsse zu formalen Qualifikationen, lassen sie sich auf unserer Kriterienskala wie in Abbildung 8 dargestellt verorten.

Die Zuordnung der Länder zu den Kategorien A und B unserer Skala ergibt sich durch die Anwendung der Gütekriterien: In Frankreich und Norwegen besteht umfassender, individueller Anspruch auf Prüfung der nonformal und informell erworbenen Kompetenzen; gleichzeitig bleibt die Teilnahme an den Verfahren freiwillig. Die Abschlüsse sind gleichartig oder gleichwertig zu den formalen Abschlüssen (»gleichartig« bedeutet: nicht unterschieden von durch formale Bildung erworbenen Zertifikaten, »gleichwertig« bedeutet: unterschieden, aber in ihrer Verwendbarkeit gegenüber den durch formale Bildung erworbenen Zertifikaten nicht eingeschränkt). (A). In Dänemark, Finnland, den Niederlanden und der Schweiz ist der Anspruch

Abbildung 8: Kernelement »Rechtliche Grundlagen« – Ländervergleich



Quelle: Eigene Darstellung

auf Validierung Teil des Rechts von Erwachsenen auf Zugang zu einem beruflichen Abschluss oder dessen Erwerb beziehungsweise es bestehen Einschränkungen durch Branchenbezug (B).

Good Practice in Europa

Bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Länder handelt es sich weitgehend um übergreifende gesetzliche Regularien mit direktem Bezug zur Validierung nonformalen und informellen Lernens; teilweise sind gesetzliche Grundlagen auch in bereits bestehende Gesetze integriert, die in unterschiedlicher Form und Reichweite die Validierung informell erworbener Kompetenzen regeln. Beide Varianten (separate Gesetzgebung vs. Validierung integriert in Bildungsgesetze) können (A) mit uneingeschränktem oder (B) mit ein-

geschränktem individuellem Rechtsanspruch auf Validierung verbunden sein:

(A) In Frankreich und Norwegen besteht ein umfassender Rechtsanspruch auf Validierung. Auch Aspiranten, die nicht unmittelbar einen formalen Abschluss anstreben, sondern sich ihre Kompetenzen im Sinne eines beglaubigten Portfolios bestätigen lassen wollen, können das Verfahren in Anspruch nehmen.

- In Frankreich ermöglicht das Loi de modernisation sociale aus dem Jahre 2002, die gesetzliche Grundlage für das Verfahren der Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), jeder Person mit mindestens dreijähriger Erfahrung in einer bezahlten, unbezahlten oder freiwilligen Tätigkeit das Recht auf Validierung informellen Lernens. Das Verfahren ist freiwillig, führt zu einer offiziellen, zur Erstausbildung gleichartigen Zertifizierung und stützt sich auf eine breite Grundlage: Alle im nationalen Qualifikationsregister (Répertoire national des certifications professionnelles, RNCP) aufgeführten Abschlüsse können auf diesem Weg erlangt werden. Ein im März 2014 erlassenes Gesetz ermöglicht jeder Person ab 16 Jahren, unter anderem informell erworbene Kompetenzen auf einem Bildungskonto zu sammeln und bei ausreichendem Nachweis durch einen Abschluss oder durch deren eventuelle Anrechnung für eine Verkürzung von Lernzeit in einem Bildungsgang bestätigen zu lassen. Das Gesetz erweitert das bisher geltende individuelle Recht auf Bildung (droit individuel à la formation, DIF) und soll vor allem Geringqualifizierte motivieren, an Bildung und dem VAE-Verfahren teilzunehmen. Gesetzlich sind zudem die Finanzierungsmöglichkeiten sowie das individuelle Recht auf Verfahren zur Kompetenzfeststellung (bilan de competences) verankert, die nicht unmittelbar zu einer Zertifizierung führen.
- In Norwegen begründet der Education Act für jeden Erwachsenen das Recht auf einen berufsbildenden Abschluss. Das Gesetz legt fest, dass Erwerbstätigen und Arbeitssuchenden über 25 Jahren (und in Ausnahmefällen auch unter 25 Jahren) der Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht wird, die passgenau auf ihre indivi-

duellen Bedürfnisse und Voraussetzungen zugeschnitten sind und die auf einer gesetzlich geregelten kostenfreien Validierung ihrer Kompetenzen basieren. Die Prinzipien des gesetzlich geregelten Verfahrens haben ihren Ursprung in den während der Kompetenzreform 1999 bis 2006 landesweit durchgeführten Initiativen und Entwicklungsprojekten. Seit der Erweiterung des Gesetzes kurze Zeit später haben auch Erwachsene, die nicht unmittelbar einen formalen Abschluss erwerben, sondern ihre Kompetenzen – in Form eines validierten Portfolios – beglaubigen lassen wollen, einen Anspruch auf deren Bewertung. Die Erweiterung legt auch fest, unter welchen Voraussetzungen Validierungsverfahren durch öffentliche Mittel finanziert werden.

(B) In einigen Ländern ist der Anspruch auf Validierung Teil des Rechts von Erwachsenen auf Zugang zu einem beruflichen Abschluss oder dessen Erwerb (Cedefop 2009a: 33) begrenzt auf einzelne Branchen:

- In Dänemark regelt der Act No. 556 (2007) Development of the Recognition of prior learning in adult education and continuing training das individuelle Recht auf die Validierung informellen und nonformalen Lernens in Bezug auf die Anforderungen eines Berufs- oder Bildungsabschlusses. Ab August 2015 wird zudem voraussichtlich ein reformiertes Berufsbildungsgesetz in Kraft treten, das das Verfahren der Validierung informellen Lernens für Erwachsene über 25 Jahren regeln wird (EUV). Ziel dieses Verfahrens sind eine passgenaue Bildungsplanung (nach einer Eingangskompetenzfeststellung) und die Anerkennung durch Verkürzung von Bildungsgängen auf dieser Basis.
- In Finnland bestehen mit dem Vocational Education and Training Act und dem Adult Education Act bereits seit dem Jahr 1998 zwei weitreichende gesetzliche Grundlagen für die Validierung (inkl. Bewertung und Zertifizierung) nonformalen und informellen Lernens. Weitreichend ist diese gesetzliche Grundlage insofern, als sie nicht nur den individuellen Anspruch auf Teilnahme an einem Validierungsverfahren rechtlich sichert, sondern darüber

hinaus auch weitere relevante Aspekte (Kernelemente) des Prozesses regelt: Sie bezieht sich auch auf das Verfahren der Validierung (Personalisation), auf das Angebot an Nachqualifizierung und fachliche Unterstützung, sie regelt die Finanzierung (die in Finnland weitgehend aus öffentlichen Mitteln besteht) und auch die Professionalisierung des Personals. Diese umfassende – den Rechtsanspruch *und* seine praktische Umsetzung berücksichtigende – Rechtslage ist ein Beleg für die als gleichwertig anerkannte Stellung von nonformalem und informellem Lernen und Berufserfahrung in Finnland.

- In den Niederlanden bestehen rechtliche Regelungen zur Validierung informellen Lernens seit dem Jahr 1998. Hier wird Validierung im engeren Sinn verwendet, nämlich als »die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen« (Cedefop 2009a: 17). Rechtlich verankert wurden im Rahmen der niederländischen EVC (Erkenning Verworven Competencies) Policy insbesondere zwei Verfahren (vgl. Abschnitt 5.4): das Ervaringsprofiel und das Ervaringscertificaat. Lediglich das Ervaringscertificaat hat aber einen offiziellen Zertifikatsstatus. Es erkennt nach Prüfung durch eine Kommission informell erworbene Kompetenzen in Bezug auf einen nationalen Qualifikationsstandard an und kann so in einem nächsten Schritt zu einer formalen Berechtigung (z. B. Zugang zu oder Verkürzung einer Ausbildung) oder zu einer verbindlichen Anerkennung führen. Jedoch fixieren lediglich einzelne Tarifverträge (z. B. der Metallindustrie) ein individuelles Recht von Arbeitnehmern, an dem niederländischen Validierungsverfahren EVC teilzunehmen, um ein Ervaringscertificaat zu erwerben und damit den Zugang zu oder Erwerb eines beruflichen Abschlusses zu fördern. Ein geregelter Rechtsanspruch auf Validierung besteht sonst nicht.

- Das schweizerische Berufsbildungsgesetz (BBG) und die Verordnung über die Berufsbildung (BBV) eröffnen neben der regulären und verkürzten Ausbildung und der direkten Zulassung zu einer Abschlussprüfung alternative Wege, einen Abschluss zu erlangen: So können Erwachsene mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung, wovon mindestens drei Jahre im angestrebten Beruf und mindestens die Hälfte in der Schweiz nachgewiesen werden müssen, ihre beruflichen Kompetenzen über ein Validierungsdossier nachweisen und anerkennen lassen (vgl. Salini 2014: 11). Die Gesetze regeln nicht nur den individuellen Anspruch, sondern auch zugehörige Prozessbestandteile wie die verantwortlichen Akteure in den einzelnen Validierungsphasen, die Einrichtung von Beratungs- und Begleitstrukturen, Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder Zulassungsvoraussetzungen etc. (vgl. ebd.: 8). Dennoch unterscheidet sich die praktische Umsetzung der Regelungen in den Kantonen und zwischen Berufen, zum Beispiel bei der Auslegung der Zugangsvoraussetzungen oder bei der Gestaltung der Beratungsangebote (vgl. ebd.: 11); zudem ist das Verfahren noch nicht für alle Berufsgruppen etabliert (vgl. ebd.: 12).

Ergänzend zu gesetzlichen – und damit verbindlichen – Regelungen existiert eine Reihe von Empfehlungen beziehungsweise Leitfäden, die formale Vorgaben spezifizieren und praktische Hinweise zu deren Umsetzung anbieten (z. B. in Dänemark, Finnland, Norwegen und der Schweiz). Teilweise haben diese auch verbindlichen Charakter, indem sie beispielsweise die Bedingungen festlegen, unter denen die für die Validierung zuständigen Stellen ihre Zulassung beziehungsweise Akkreditierung erhalten.

Transferreferenzen und -perspektiven: Frankreich und Schweiz

Der europäische Vergleich macht deutlich, dass die Möglichkeiten, Validierungsverfahren zu etablieren und mit verwertbaren Zertifika-

ten auszustatten, dort besonders gegeben sind, wo eine geregelte gesetzliche Grundlage für die Validierung nonformalen und informellen Lernens besteht. Die rechtliche Regelung steht dabei in einem wechselseitigen Verhältnis mit dem Grad der Institutionalisierung, in dem Grund und Folge nicht immer eindeutig zu trennen sind: Rechtliche – und damit transparente und verbindliche – Regelungen sind einerseits die Folge davon, dass der Wert von Berufserfahrung und von neben formalen Pfaden erworbenen Kompetenzen gesellschaftlich anerkannt und geschätzt wird. Sie sind aber gleichzeitig auch ein wesentlicher Impuls dafür, dass sich die Idee der Gleichwertigkeit informellen Lernens gesellschaftlich durchsetzt und etabliert. In vielen der untersuchten Länder sind rechtliche Regelungen vorhanden, die erkennbar über das in Deutschland erreichte Niveau hinausreichen. Bemerkenswert dabei sind vor allem der *individuelle rechtliche Anspruch* auf Durchführung eines Validierungsverfahrens, der im Ausland vielfach gegeben ist, die Regelung der *mit Validierung zusammenhängenden Aufgaben* (Beratung, Zertifizierung etc.) und die weitgehend *große Bandbereite an Referenzprofilen* des formalen Systems, auf die die Validierungsergebnisse bezogen werden.

Im Folgenden werden exemplarisch die beiden Referenzbeispiele Frankreich und Schweiz näher betrachtet, weil sie interessante Hinweise für die formale und die inhaltliche Ausgestaltung von Rechtsgrundlagen bieten. In Frankreich und der Schweiz werden nicht nur der *individuelle Anspruch*, sondern zum Teil auch die zugehörigen Prozessbestandteile geregelt (vgl. vorstehenden Abschnitt). Die Länder bieten entsprechend den Gütekriterien insofern überzeugende Beispiele für eine umfassende rechtliche Regelung von Validierung, als hier ein individueller rechtlicher Anspruch auf Validierung besteht, die zu einer zur Erstausbildung gleichartigen (Frankreich, teilweise auch in der Schweiz) oder gleichwertigen (Schweiz) Zertifizierung führt. Gleichwohl bleibt die Teilnahme an den Verfahren freiwillig. Die Erprobungsphase ist in den Ländern bereits abgeschlossen und die Verfahren sind mittlerweile verstetigt. In Frankreich ist mit dem Loi de modernisation sociale aus dem Jahr 2002 zudem geregelt, dass *alle* im nationalen Qualifikationsregister aufge-

führten Abschlüsse auch auf dem Weg der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erreicht werden können. Es gibt hier also auch keine Begrenzung auf ausgewählte Profile oder Abschlüsse. Die Formalisierung der Validierungsergebnisse und ihre rechtliche Gleichstellung mit Abschlüssen der konventionellen Erstausbildung sind ein deutlicher Beleg für die Ernsthaftigkeit, die die Ländersysteme den nonformalen und informellen Lernergebnissen in den letzten Dekaden zunehmend entgegenbringen.

Die Situationen in den betrachteten Ländern und insbesondere die Regelungen in Frankreich und der Schweiz geben Hinweise darauf, wie mit der Einrichtung eines rechtlichen Anspruchs auf Validierung eine verlässliche Grundlage für die Validierung nonformalen und informellen Lernens geschaffen wird. Die Aspiranten finden damit transparente und kalkulierbare Rahmenbedingungen vor. Darüber hinaus zeigt die rechtliche Einrichtung eines solchen Anspruchs auf Validierung, dass diese Art des Wissens und Kompetenzzuwachses nicht als eine minderwertige Sonderform von Lernen verstanden wird, sondern als gleichwertige Alternative zu formalem Lernen: Sie ist es wert, ein auch rechtlich sicheres Profil zu erhalten und in definierten Rahmenbedingungen und mit entsprechenden Verfahren sichtbar gemacht zu werden.

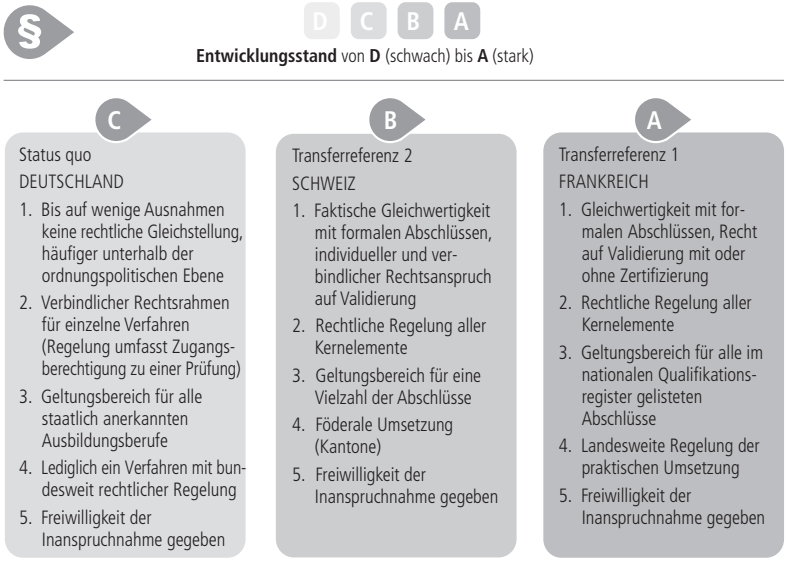
Entsprechend deuten sich für Deutschland Transferperspektiven an, die – analog zu den Möglichkeiten, die es für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse gibt – auf eine rechtliche Aufwertung informellen Lernens hinweisen. Die Einrichtung eines rechtlichen Anspruchs auf Prüfung der Qualität der eigenen Berufserfahrung und anderweitig erworbener Kompetenzen wäre der erste Schritt. Wird dieser Schritt davon flankiert, dass auch seine Umsetzung auf eine geordnete Grundlage gestellt wird – zum Beispiel mit einem rechtlichen Auftrag für Validierungsinstitutionen, der Regelung von Beratung und Finanzierung etc. –, würde das tatsächlich in Richtung eines *Systems* der Validierung nonformalen und informellen Lernens weisen. Zweifellos ist mit dem Anspruch auf Prüfung der eigenen informellen Kompetenzen noch keine Garantie für ihre Verwertbarkeit eingerichtet – sie müssen sich innerhalb des Verfahrens an den

entsprechenden Kriterien messen lassen und letztlich vom Arbeitsmarkt akzeptiert werden. Ein erheblicher Fortschritt gegenüber der gegenwärtigen Situation wäre es allerdings dennoch, da die mangelnde Verlässlichkeit und geringe Transparenz der bestehenden Wege aufgehoben wäre. Die Konsequenzen eines individuellen Rechts auf Prüfung sind vielfältig: Es bedarf einer Regelung zuständiger Organisationen und gegebenenfalls adäquater Organisationsstrukturen (operativer Umsetzung des Rechtsanspruchs), einer entsprechenden Professionalisierung des Personals, das in den Validierungsverfahren eingesetzt wird, der Etablierung von Verfahren und Instrumenten der Qualitätssicherung, einer vorbereitenden und begleitenden Supportstruktur und nicht zuletzt einer Form der Kodifizierung der Ergebnisse (d. h. einer Form von Zertifizierung).

Gleichzeitig müssen die Transferpotenziale der Referenzsysteme differenziert bewertet werden: Während beispielsweise in Frankreich die berufliche Bildung weitgehend zentralisiert gesteuert wird, muss eine rechtliche Regelung in Deutschland – ähnlich wie es in der Schweiz der Fall ist – mit dem Föderalismus andere Voraussetzungen berücksichtigen. Impulse für ein deutsches Modell entstehen deshalb aus der Verbindlichkeit der französischen Lösung (inkl. Gleichartigkeit der Abschlüsse) einerseits und der Berücksichtigung föderaler (kantonaler) Besonderheiten in der Schweiz andererseits. Eine bundeseinheitliche Rechtsgrundlage würde sich eventuell darauf beschränken müssen, vergleichbar zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen für den Hochschulzugang (vgl. KMK 2008) die Bundesländer darauf zu verpflichten, eigene rechtliche Lösungen für die Validierung nonformalen und informellen Lernens zu entwickeln und in Kraft zu setzen. Als Grundlage dafür wären zunächst gemeinsame Mindeststandards abzustimmen, die unter anderem Zeitfenster für den Erlass, eventuell eine gemeinsame Zertifikatsstruktur und Qualitätsmerkmale für die Verfahren beinhalten. Die Regelung der Systembestandteile und Verfahrensschritte im Detail – also die Beauftragung von zuständigen Stellen, die Etablierung von Supportstrukturen etc. – könnten die Bundesländer jeweils für sich vornehmen. Die Möglichkeit zu schaffen, strukturelle

und institutionelle Besonderheiten der Bundesländer in der rechtlichen Situation zu berücksichtigen, würde eventuell auch zur Akzeptanz der Verfahren beitragen: Da es sich nicht um objektives Recht im Sinne von Verboten und Pflichten, sondern um subjektives Recht handelt, das individuelle Ansprüche gegenüber dem Staat legitimiert, die aber immer freiwillig geltend gemacht werden, trägt die Flexibilität von Regelungen auf Länderebene womöglich auch dazu bei, Passung, Wahrnehmung und Akzeptanz der dadurch geschaffenen Optionen zu unterstützen. Die ausländischen Beispiele bieten insofern interessante Ansatzpunkte und Perspektiven. Für die inländischen Gesetzgebungsverfahren liegen mit der Anerkennung beruflicher Kompetenzen an Hochschulen und dem Anerkennungsgesetz ebenfalls bereits Referenzverfahren vor, die hier genutzt werden können.

Abbildung 9: Kernelement »Rechtliche Grundlagen« – Transferimpulse



Quelle: Eigene Darstellung

Zusammengefasst lassen sich bei den rechtlichen Grundlagen einer Validierung die Transferreferenzen für Deutschland wie in Abbildung 9 dargestellt festhalten.

6.2.2 Verfahren und Instrumente

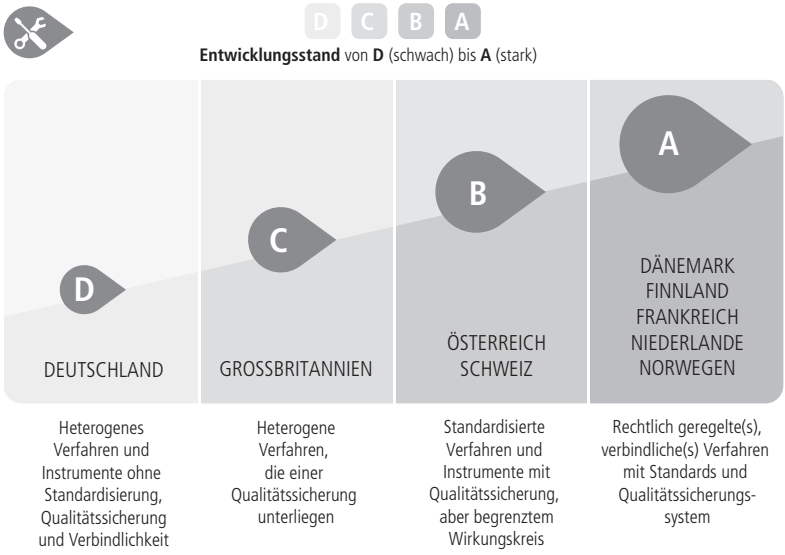
Verfahren der Validierung sind gerade mit Blick auf die unterschiedlichen Zielgruppen und deren besonderen Charakteristika ein wichtiges und erfolgskritisches Element für ein funktionierendes Validierungssystem. Das gegenwärtige Angebot an Verfahren in Deutschland ist eher unbefriedigend – insbesondere mit Blick auf die speziellen Anforderungen, die die Zielgruppe Geringqualifizierte hier stellt, besteht der Eindruck einer verfahrensmethodischen Benachteiligung:

- Die Verfahren enthalten große Theorieanteile oder stellen hohe Anforderungen an Selbstreflexion und die Lese- und Schreibbereitschaft der Aspiranten. Sie sind deshalb von großen Teilen der formal gering qualifizierten Personen eventuell nicht ohne Weiteres zu bewältigen.
- Die Externenprüfung erkennt Berufserfahrung als Voraussetzung für eine Prüfungszulassung an und bietet somit im strengen Sinn keine Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen. Portfoliogestützte Ansätze, wie sie vielfach in den Kompetenzpässen Verwendung finden, haben bisher wenig bis keinen Bezug zu standardisierten Qualifikations- und Kompetenzebenen des formalen Systems und – eventuell auch deshalb – keine erkennbare Bedeutung für den Arbeitsmarkt.

Die Praxis in anderen europäischen Ländern zeichnet sich weitgehend durch (B) standardisierte Verfahren und Instrumente der Validierung mit begrenztem Wirkungskreis (z. B. solche, die regional oder für bestimmte Berufsgruppen eingesetzt werden) oder im besten Fall (A) durch standardisierte Verfahren und Instrumente der Va-

lidierung mit Anerkennung im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem aus (Abbildung 10).

Abbildung 10: Kernelement »Verfahren und Instrumente« – Ländervergleich



Quelle: Eigene Darstellung

Die Zuordnung der Länder zu den Kategorien A und B in der Skala folgt der Berücksichtigung der Gütekriterien in den nationalen Validierungsverfahren: In Österreich und der Schweiz haben die Verfahren noch einen begrenzten Wirkungskreis (B). Sie sind entweder im Erprobungsstatus und bisher lediglich für einige Berufe etabliert (Österreich) oder durch die föderale Organisation nicht im Umfang einheitlich in allen Kantonen implementiert (Schweiz). Andere Länder (A) zeichnen sich durch umfängliche (Validierungsphasen), kompetenzbasierte und vielfach mit Bezug zum Arbeitsmarkt (insbesondere Niederlande) ausgestaltete Verfahren aus, die Vertreter von Wirtschaft und Arbeitsmarkt in die Gestaltung und Durchführung von

Validierung einbeziehen (Finnland, Niederlande). Sie richten sich an gering qualifizierte Personen und bieten mit individuellen Bildungsangeboten und/oder abgestuften Abschlüssen flexible Einstiegsmöglichkeiten für die Validierungsaspiranten (Finnland, Dänemark, Niederlande, Norwegen).

Good Practice in Europa

(A) In Frankreich und Finnland gibt es schon seit längerer Zeit umfassende, geregelte Verfahren mit hohem Bekanntheits- und Anerkennungsgrad sowohl bei Aspiranten wie auch bei Bildungsanbietern und Unternehmen. Die Verfahren führen zu einer Erstausbildung gleichartigen Abschlüssen, sie haben Bezug zu den nationalen Qualifikationsrahmen beziehungsweise zu nationalen Qualifikationsstandards (die lernergebnisorientiert beschrieben sind) und weisen einen hohen Verkehrswert auf. Sie sind vor allem deshalb besonders für Geringqualifizierte geeignet, weil hier alternative Prüfungsformen (Interview, kompetenzbasierte Prüfungen am Arbeitsplatz) Anwendung finden.

- In Frankreich ermöglicht das VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) Personen mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung mit Bezug zum angestrebten Abschluss den Erwerb eines Abschlusses oder Teilabschlusses durch den Nachweis informeller Kompetenzen. Ein Teilabschluss (im Sinne der Bestätigung einzelner Units/Lerneinheiten) muss innerhalb von fünf Jahren vervollständigt werden. Im Jahr 2012 erlangten 28.700 Personen auf diese Weise einen Abschluss. Um das VAE-Verfahren zu nutzen, stellen Validierungskandidaten einen Antrag an das für den Beruf zuständige Fachministerium und erstellen – bei positivem Bescheid – die notwendigen Unterlagen. Die Prüfung der Unterlagen und die Validierung durch ein Interview mit einer Jury (zusammengesetzt aus Ausbildern und Lehrkräften) finden in akkreditierten Einrichtungen statt.

- In Finnland eröffnet das standardisierte Verfahren der sogenannten »Personalisation« seit 2007 jedem Kandidaten das Recht auf einen individuellen Bildungsplan (einschließlich Validierung), mit dem die avisierte Qualifikation zu erreichen ist. Bei den Abschlussprüfungen handelt es sich um kompetenzbasierte Prüfungen, die am Arbeitsplatz durchgeführt werden. Sie können deshalb sehr individuell zugeschnitten sein und entweder vollständig oder bezogen auf Module abschnittsweise abgelegt werden. Bei ausreichendem Nachweis der für das Zertifikat notwendigen Kompetenzen können sie entfallen. Mit diesem Verfahren erfolgt de facto eine Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen, weil einzelne Abschnitte oder die gesamte Prüfung entfallen können. Unabhängig von den Prüfungsmodalitäten sind die Qualifikationsanforderungen stets gleich, das heißt, die Zertifikate sind gleichartig.

Auch in Dänemark und Norwegen konzentrierten sich die Reformen der letzten Jahre darauf, ein formales Verfahren der Validierung innerhalb des Bildungssystems zu etablieren, um so einen hohen Grad an Standardisierung, Transparenz und folglich Verwertbarkeit der Abschlüsse zu erreichen. Grundlage ist das gesetzlich festgelegte Recht des Einzelnen auf einen maßgeschneiderten Bildungsplan, der auf Basis der Validierung informellen Lernens zu Beginn eines Ausbildungsgangs beziehungsweise eines Moduls erstellt wird. Er ermöglicht es Erwachsenen über 25 Jahren auch mit niedriger formaler Bildung, vor dem Bildungsgang eine (verlässliche) Feststellung ihrer Kompetenzen in Anspruch zu nehmen, die sich dann im positiven Fall in einem entsprechenden Outcome (Zulassung zu oder Verkürzung der Ausbildung) niederschlägt. Der Anteil der Menschen, die von diesem Recht Gebrauch machen und ihre Kompetenzen validieren lassen, liegt zum Beispiel in Norwegen bei circa zwölf Prozent (gemessen an allen Erwachsenen, die sich in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II befinden). In Dänemark und Norwegen werden Kompetenzen häufiger mit Bezug auf Bildungsstandards validiert, während sich zum Beispiel in Finnland und den Niederlanden die

Qualifikationskriterien mehr auf berufliche Anforderungen beziehen statt auf allgemeinbildende Fächer wie Mathematik, Sprachen usw. Die Ergebnisse der dänischen und norwegischen Verfahren weisen deshalb – im Unterschied zum Beispiel zu Finnland und den Niederlanden – einen geringeren Arbeitsmarktbezug auf. Die Prüfung findet in beiden Ländern regulär statt, kann aber zum Teil – anders als bei der konventionellen Abschlussprüfung – am Arbeitsplatz erfolgen.

In Finnland, Frankreich, den Niederlanden und Dänemark gibt es Zertifikate oder ähnliche Dokumente (Portfolios, Bescheinigungen, Leistungsbestätigungen etc.), die den Aspiranten abgestufte Abschlüsse und flexible Einstiegsmöglichkeiten bieten. Aspiranten erhalten diese Zertifikate dann, wenn Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen mit den Lernergebnissen von definierten Teilen (Modulen) von Bildungsgängen übereinstimmen. Sie sollen insbesondere Geringqualifizierten den Einstieg in eine Tätigkeit erleichtern, gestaffelt zu formalen Abschlüssen führen und zur weiterführenden Kompetenzentwicklung ermutigen. Allerdings ist die Bekanntheit und Akzeptanz solcher Bescheinigungen – in welcher Form sie auch immer vorliegen – auf den Arbeitsmärkten der meisten Länder, die sie verwenden, (noch) nicht sehr ausgeprägt. Ob sich eine solche Aufwertung für formal Geringqualifizierte auch in der Entlohnung niederschlägt, ist ebenfalls nicht belegt. In den Niederlanden hingegen kann von einer bestehenden Arbeitsmarktrelevanz solcher Zertifikate ausgegangen werden. Das Prinzip EVC (Erkenning Verworven Competencies) führt mit Blick auf seinen Status an Verbindlichkeit und die Verwertbarkeit seiner Ergebnisse im formativen Sinn zu einem validierten Portfolio (Ervaringsprofiel) zur Sammlung und Orientierung über das eigene Kompetenzprofil. In einem summativen Sinn führt es zu einem Ervaringscertificaat, das einen offiziellen Zertifikatsstatus hat. Bewerber entscheiden anschließend selbst, wie sie mit dem Dokument weiter verfahren. Für die Zertifizierung ist eine andere, also nicht die EVC durchführende Stelle zuständig. Bei Vorlage des Ervaringsprofiels bei der Zertifizierungsstelle kann EVC aber auch zu einer formalen Berechtigung (z. B. Zugang zu oder Verkür-

zung einer Ausbildung) oder zu einer verbindlichen Anerkennung führen oder alternativ zur individuellen Standortbestimmung eingesetzt werden. Je nach Zielsetzung bezieht sich die Validierung auf unternehmensspezifische, sektor- oder branchenspezifische oder nationale Standards.

(B) In Österreich und der Schweiz, die einen im Vergleich zu Deutschland ähnlichen Differenzierungs- und Regelungsgrad der Berufsbildung haben, sind Verfahren entwickelt worden, die Erwachsenen (wenn sie die entsprechenden Anforderungen erfüllen) de facto eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ermöglichen. Sie sind derzeit im Erprobungs- beziehungsweise Entwicklungsstatus und deshalb erst für einige Berufsgruppen und noch nicht einheitlich in allen Regionen etabliert. Hierzu gehören das (derzeit noch im Projektstatus befindliche) Verfahren »Du kannst was! – Anerkennung von berufs(bild)relevanten Lernergebnissen« (Österreich) und die »Validierung von Bildungsleistungen« (Schweiz). Validierungskandidaten durchlaufen in beiden Fällen ein sechsstufiges (Österreich) beziehungsweise fünfstufiges (Schweiz) strukturiertes Validierungsverfahren (in Bezug auf alle vier Validierungsphasen), in dem erworbene Kompetenzen durch den Kandidaten dokumentiert (z. B. durch Zeugnisse, Diplome, Arbeitsbestätigungen etc. und/oder Beschreibungen nonformal und informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten), durch die jeweils (auch für die Vergabe der formalen Abschlüsse) zuständige Stelle zum Beispiel in einem Interview oder durch die Beobachtung am Arbeitsplatz bewertet und im positiven Fall zertifiziert werden können. Im Unterschied zu einer Anerkennung als Zugangsvoraussetzung, wie in Deutschland der Fall, ist bei einem solchen Modell keine Teilnahme an einer formalen Prüfungssituation notwendig. Fehlende Kompetenzen werden in ergänzenden Bildungsmaßnahmen nachgeholt, zum Beispiel in Kursen an der Berufsschule oder bei Anbietern nonformaler Bildung, oder durch Erweiterung der beruflichen Praxiserfahrung im Betrieb (vgl. Länderreport Österreich in Kapitel 5.6; vgl. Salini 2014: 11). Bisher ist die Anzahl der auf diesem Weg erworbenen Lehrabschlüsse noch

relativ niedrig: Seit der Einführung des Verfahrens wurden in Österreich 72 Abschlüsse erworben; in der Schweiz schlagen hingegen vier Prozent der Personen über 25 Jahre, die einen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss auf Sekundarstufe II erwerben, diesen Weg ein – im Vergleich erlangen hier 41 Prozent durch die reguläre Ausbildung, 21 Prozent durch eine verkürzte Ausbildung und 34 Prozent durch eine externe Abschlussprüfung einen Abschluss (Maurer und Wettstein 2014) – auch weil es das Verfahren noch nicht für alle Berufsgruppen gibt (vgl. Salini 2014: 12). Zudem können je nach Voraussetzung informell erworbene Kompetenzen in anderer Weise anerkannt werden. Ein Großteil der gesetzlich geregelten Verfahren ist denen in Deutschland grundsätzlich ähnlich – zum Beispiel die Anerkennung ausländischer Abschlüsse (Österreich) oder die Möglichkeit einer Verkürzung der Lehrzeit oder die Zulassung zur Abschlussprüfung (Österreich und Schweiz) –, sie haben im Detail aber oft weniger rigide Voraussetzungen.

Transferreferenzen und -perspektiven: Dänemark, Finnland, Frankreich, Österreich, Niederlande

In Deutschland besteht mit Blick auf die Verfahren der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens Handlungsbedarf an mehreren Stellen: Es sind flexiblere Verfahren notwendig, die den Charakter informellen Lernens besser berücksichtigen, individualisierter nutzbar sind und dabei trotzdem die entsprechenden Qualitätsniveaus nicht unterwandern. Die Verfahren dürfen durch ihre Gestaltung die Zielgruppe nicht überfordern, müssen dabei aber trotzdem Verbindlichkeit in ihren Ergebnissen herstellen können. Interessant sind also solche Referenzprozeduren, die diesen Handlungsbedarf decken und die zudem bereits in ähnlich institutionalisierten Systemen etabliert werden konnten. Um die Vielfalt an Aspekten, die generell bei der Gestaltung von Verfahren zu berücksichtigen wären, auf den Bedarf von Geringqualifizierten zu

fokussieren, konzentrieren wir uns bei der Betrachtung der ausländischen Transferreferenzen auf zentrale Aspekte. Es sind vor allem drei Felder, auf denen sich hier Transferimpulse für Deutschland andeuten:

- *Verbindlichkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse:* Verfahren, die eine verbindliche Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen in dem Sinne herstellen, dass sie den Zugang zu Bildungsgängen und/oder Berufen und Beschäftigung öffnen
- *Individualisierung der Verfahren:* Verfahren, die im Vergleich zu herkömmlichen Prüfungsformen (text- oder stark kommunikationsbasierte Theorie- und Wissenstests) alternative Methoden beinhalten und die Situativität informellen Lernens berücksichtigen (arbeitsintegriertes Lernen)
- *Flexibilität und Stufung von Validierungsverfahren:* Verfahren, die Kompetenznachweise auf unterschiedlichen (und im Idealfall aufeinander abgestimmten) Stufen ermöglichen und damit flexibler auf Ressourcen der interessierten Teilnehmer eingehen können

Verbindlichkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse von Validierungsverfahren

Eine tatsächliche und gleichzeitig verbindliche Anerkennung von nonformalem und informellem Lernen existiert in Deutschland noch nicht. Zwar gibt es mit der Externenprüfung ein Instrument, dessen Ergebnisse eine hohe Verbindlichkeit aufweisen; allerdings handelt es sich bei diesem Instrument streng genommen nur um die Anerkennung von Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung für die formale Abschlussprüfung eines Berufs. Das Beispiel »Du kannst was!« in Oberösterreich (vgl. Kapitel 5.6) zeigt, wie in einem formalisierten Ausbildungssystem, wie es ähnlich auch in Deutschland besteht, eine unmittelbare Anerkennung von Berufserfahrung und der so erworbenen Kompetenzen erfolgt, die zudem mit dem Erwerb des Lehrabschlusszeugnisses einen direkten Bezug zu den Zertifikats-

standards des formalen Ausbildungssystems hat. Das Verfahren des Ansatzes »Du kannst was!« verbindet damit die Zugänglichkeit des Verfahrens auch für lernentwöhnte Personen mit einer rechtlich verlässlichen Grundlage und der Attraktivität eines anerkannten Berufsabschlusses. Der Ansatz zielt auf das gleiche Ergebnis wie die deutsche Externenprüfung, geht aber von anderen Voraussetzungen aus: Er ist individualisiert, das heißt, es soll auf den vorhandenen Kompetenzen der Personen aufgebaut werden und die erworbenen Kompetenzen werden im Rahmen des Verfahrens und seiner Schritte anerkannt (d. h. ohne Teilnahme an einer weiteren Prüfung außerhalb des Anerkennungsverfahrens). Beratung und Begleitung sind zudem obligatorisch.

Individualisierung der Verfahren

Die Verfahren in Ländern wie Frankreich und Finnland führen vielfach zu im Vergleich mit formaler Bildung gleichartigen Abschlüssen. Das ist in Deutschland mit der Externenprüfung zwar auch der Fall; allerdings handelt es sich dabei um ein Setting, das sich an den formalen Prüfungsstandards orientiert und dem Charakter informellen Lernens wenig entgegenkommt (vgl. Abschnitt 4.4.2). Die Praxis anderer Länder zeigt, dass es möglich ist, alternative Formen der Kompetenzerfassung mit Leistungsstandards des formalen Systems zu verknüpfen und Anerkennungsverfahren mit gleichartigen Abschlüssen zu beenden. Die Herausforderung für Deutschland liegt darin, mit Kammern, Berufsschulen und Betrieben die Regelinstitutionen der beruflichen Bildung für alternative Prüfungsformen zu gewinnen und dabei auch bestehende Prinzipien der Zertifizierungspraxis (institutionelle und personelle Trennung von Lehre und Prüfung) zu überdenken. In anderen europäischen Staaten ist dies über die frühzeitige Einbindung von Akteuren der Berufsbildung und Arbeitswelt in die Ausgestaltung der Verfahren gelungen; die Erfahrungen mit Interviews, Beobachtung, Arbeitsproben im gewohnten Umfeld oder auch Portfolioansätzen (mit entsprechender

Begleitung und Beratung) sind positiv. Individualisierte Verfahren – also Verfahren, die individualisierte Nachqualifizierung und ein breiteres Ensemble an Prüfungsformen bieten – lassen sich mit Anforderungen und Leistungsstandards der formalen Berufsbildung in Einklang bringen: Das zeigt der Blick in das europäische Ausland, etwa nach Frankreich oder nach Finnland. Ähnliche Ansätze sind mit Österreich und der Schweiz auch in Ländern zu erkennen, die einen zu Deutschland vergleichbaren Formalisierungs- und Regelungsgrad der beruflichen Bildung haben. Der bereits erwähnte Ansatz »Du kannst was!« in Oberösterreich etwa sieht neben den alternativen methodischen Verfahren auch individuell zugeschnittene Weiterbildungselemente vor, die die Nachqualifizierung erleichtern sollen.

Flexibilität und Stufung der Verfahren

In Deutschland besteht gegenwärtig ein Mangel an abgestuften Zertifikaten, die sich auf die Standards der Berufsbildung und des Arbeitsmarktes beziehen und damit gleichrangige Alternativen neben den formalen Abschlüssen bieten. Es gibt kaum Zertifikate oder vergleichbare Dokumente (Portfolios, Bescheinigungen etc.), die parallel zu oder unterhalb von formalen Abschlüssen eine verbindliche – im Sinne von auf dem Arbeitsmarkt bekannte und anerkannte – Beglaubigung von Kompetenzen darstellen. Dort, wo am Ende von mehr oder minder aufwendigen Verfahren als Ergebnis verschriftlichte Kompetenzprofile entstehen, haben sie entweder (noch) keine Wirkung auf dem Arbeitsmarkt (z. B. ProfilPASS) oder sie sind nicht zur Nutzung für Zwecke der Bewerbung oder Aufwertung der individuellen Profile vorgesehen (z. B. die Ergebnisse des Profilings der Agenturen für Arbeit). Angesichts der durchaus ermutigenden Erfahrungen mit Teilqualifikationen (vgl. Kapitel 4.4.2) wäre der Bedarf an solchen Verfahrens- und Zertifikatsoptionen durchaus zu erwarten, die auch weniger umfangreich kompilierte Kompetenzbündel validieren und lern- und prüfungsungewohnte Aspiranten nicht mit

langen und umfangreichen Lehrgängen und Prüfungen konfrontieren.

Als Referenzen interessant sind deshalb diejenigen Ansätze, die den Erwerb eines einzelnen Zertifikats oder mehrerer aufeinander abgestimmter Zertifikate unterhalb eines formalen Bildungsabschlusses möglich machen und diese Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt auch etablieren konnten.

Beispielhaft sind solche Zertifikatsstrukturen in Dänemark und den Niederlanden (vgl. vorstehenden Abschnitt) etabliert worden. Die Zertifikate beglaubigen parallel zu den Abschlüssen des formalen Bildungssystems die Ergebnisse von Validierungsverfahren informell erworbener Kompetenzen. In beiden Ländern handelt es sich um eine *zweistufige* Struktur von Zertifizierung, bei der die erste Stufe eher der Sammlung und persönlichen Orientierung dient und die zweite Stufe die größere beschäftigungspolitische Bedeutung hat. Es ist gelungen, beide Zertifikate in der Wirtschaft bekannt zu machen.

Während in Dänemark auch der erste Verfahrensschritt, das Competence Certificate, auf Teile (Module) des formalen Bildungssystems bezogen ist, haben die beiden Stufen in den Niederlanden eine unterschiedliche Ausrichtung. Mit den beiden Zertifikaten gelingt es in den Niederlanden, formalisierte Ergebnisse von Validierung auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu etablieren: in einem ersten Schritt mit dem Ervaringsprofiel auf der Ebene der Sammlung und Orientierung über das eigene Kompetenzprofil (ähnlich wie das in Deutschland mit dem ProfilPASS möglich ist); in einem zweiten Schritt wird mit dem Ervaringscertificaat durch Bezug auf nationale oder sektorale Standards ein Bezug zum formalen Bildungssystem hergestellt. Die Konzentration auf zwei Schritte, die mit jeweils einem Zertifikat beglaubigt werden, vermeidet die Vielfalt und Heterogenität an Dokumenten und Bescheinigungen. Unterstützt wird so der erfolgskritische Aspekt der Transparenz und Wiedererkennbarkeit des Verfahrens und seiner Ergebnisse im Beschäftigungssystem.

Ansatzpunkte für solche abgestuften Zertifikatsmodelle in Deutschland gibt es bereits in mehrfacher Hinsicht: Im Rahmen

der Erprobung von Teilqualifikationen für über 25-jährige Personen (DIHK) werden Kompetenzbündel, die einen engen Bezug zu geregelten Ausbildungsberufen haben, durch die Kammer zertifiziert. Solche Teilqualifikationen sind durch ihren Bezug auf Berufe und durch die Zertifizierung der Kammer arbeitsmarktrelevant und könnten als Referenzsystem für die Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen ausgebaut werden. Zu prüfen wäre, inwieweit für die Validierung nonformalen und informellen Lernens eine engere Verknüpfung von Kompetenzpässen (etwa ProfilPASS) und der bereits beschäftigungsbezogenen Teilqualifikationen hilfreich wäre – etwa über die Entwicklung eines verfahrens- und zertifizierungsmethodisch standardisierten zweistufigen Modells nach dänischem oder niederländischem Vorbild.

In Dänemark und den Niederlanden folgt der inhaltliche Bezug der beiden Entwicklungsstufen auf formale Bildungsabschlüsse der gleichen Logik, wie sie die Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht formalen Lernens zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) für die Validierung nonformalen und informellen Lernens empfohlen hat. Als wesentlich und notwendig für die Qualitätssicherung bei der Integration nonformaler und informell erworbener Kompetenzen im Deutschen Qualifikationsrahmen wird von der Expertenarbeitsgruppe die enge Verknüpfung dieser Kompetenzen mit den formalen Standards bewertet.

Zusammengefasst lassen sich bei den Verfahren und Instrumenten einer Validierung die Transferreferenzen für Deutschland wie in Abbildung 11 dargestellt festhalten.

Abbildung 11: Kernelement: »Verfahren und Instrumente« – Transferimpulse



D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

D

Status quo

DEUTSCHLAND

1. Derzeit keine tatsächliche, verbindliche Anerkennung informellen Lernens
2. Fehlende Transparenz und Standardisierung der Verfahren und – bei Kompetenzfeststellungsverfahren ohne Zertifizierung – ein geringer Marktwert der Ergebnisse
3. Vermutlich hohe Anforderungen an Geringqualifizierte durch formale Prüfungsstandards und wenig individualisierte Bildungsangebote

A

Transferreferenz 1

DÄNEMARK

1. Zweistufiges Zertifizierungssystem mit Bezug zum formalen Bildungssystem
2. Berücksichtigung der Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug)
4. Flexible Verwertbarkeit für Interessenten (Zertifikat, individuelle Bildungsplanung etc.)

A

Transferreferenz 2

FINNLAND

1. Formale Anerkennung informellen Lernens ohne zusätzliche Abschlussprüfung
2. Strukturiertes Verfahren mit Bezug zu den Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug) durch individuelle Bildungs- und Prüfungsplanung

A

Transferreferenz 3

FRANKREICH

1. Formale Anerkennung informellen Lernens ohne zusätzliche Abschlussprüfung
2. Strukturiertes Verfahren mit Bezug zu den Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug) durch alternative Formen der Kompetenzfeststellung

A

Transferreferenz 4

NIEDERLANDE

1. Zweistufiges Zertifizierungssystem zur persönlichen Orientierung und mit hoher Arbeitsmarktrelevanz und Bekanntheit
2. Berücksichtigung der Validierungsphasen
3. Flexible Anschlussmöglichkeiten für Interessenten

B

Transferreferenz 5

ÖSTERREICH

1. Formale Anerkennung informellen Lernens ohne Abschlussprüfung
2. Strukturiertes Verfahren mit Bezug zu den Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug) durch gestaffeltes Verfahren

Quelle: Eigene Darstellung

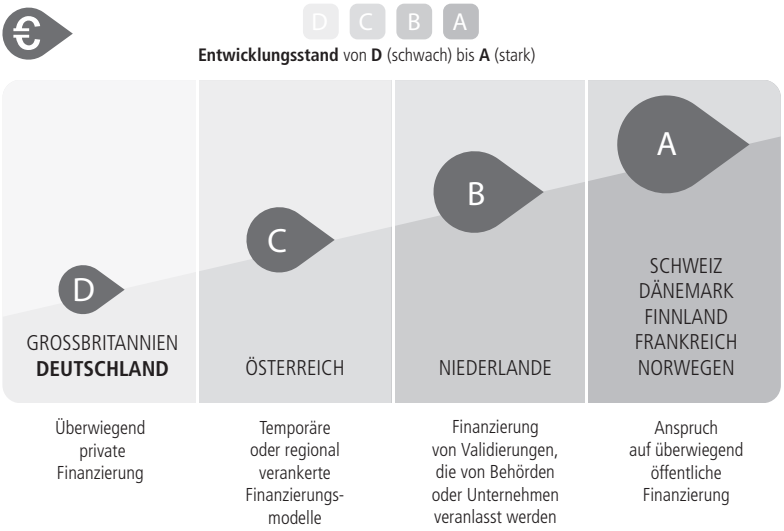
6.2.3 Finanzierung

Für die Validierung von nonformalen und informellen Lernergebnissen in Deutschland gibt es gegenwärtig keine verlässlichen und transparenten Strukturen – darauf wurde zuletzt auch im jüngsten europäischen Monitoring-Bericht hingewiesen (Annen und Bretschneider 2014). Daraus resultieren auch Konsequenzen für die Finanzierung der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens. In Deutschland fallen zwar nur geringe Kosten für die Teilnahme an den Verfahren selbst an (z. B. Externenprüfung, ProfilPASS); allerdings können indirekte Kosten durch Vorbereitung, Beratung und Schulung zum Teil in einem Umfang entstehen, von dem man annehmen kann, dass er eine Barriere für die Nutzung der Verfahren speziell bei gering qualifizierten Aspiranten darstellt.

Die Situation in den betrachteten ausländischen Systemen stellt sich vielfach anders dar. Im europäischen Vergleich ist zu erkennen, dass kostenfreie Bildung in zahlreichen Ländern eine lange Tradition hat, von der auch die Systeme der Validierung nonformalen und informellen Lernens profitieren. Spezielle Finanzierungsinstrumente sind deshalb oftmals nicht notwendig. Im Wesentlichen gibt es in den Ländern die beiden Varianten einer überwiegend privaten Finanzierung (insbesondere UK und eben Deutschland) oder Kostenfreiheit durch (A) öffentliche Finanzierung beziehungsweise (B) Finanzierung durch Unternehmen und Behörden. In den meisten der betrachteten Länder gibt es ein weitestgehend öffentliches Finanzierungsmodell (Abbildung 12).

Die Zuordnung zu den Kategorien A und B der Skala ergibt sich mit Blick auf die Gütekriterien »öffentliche vs. private Finanzierung«, »Angemessenheit von Kosten« und »Förderoptionen« dadurch, dass in den skandinavischen Ländern (Dänemark, Finnland, Norwegen), Frankreich und der Schweiz die öffentliche Finanzierung der Validierungsverfahren beziehungsweise die Finanzierung durch Weiterbildungsfonds und Bildungsbeurlaubung geregelt ist (A). In der föderalen Struktur der Schweiz folgen die meisten Kantone der Empfehlung des Bundes, Validierung kostenfrei für die Teilnehmer anzubieten. In

Abbildung 12: Kernelement »Finanzierung« – Ländervergleich



Quelle: Eigene Darstellung

den Niederlanden ist die Validierung durch mehrere Stakeholder (Unternehmen, Verbände, Staat) finanziert, der Anspruch auf Förderung ist für die Teilnehmer aber nicht bedingungslos gegeben (B).

Good Practice in Europa

(A) In den meisten europäischen Ländern ist die Inanspruchnahme einer Validierung für die Validierungsanwärter kostengünstig oder kostenlos: Die Modelle sind hier entweder die Kostenübernahme durch die Bildungsanbieter, die öffentlich finanziert werden und ihre Budgets frei – und damit auch für Validierung – einsetzen können (z. B. in Dänemark, Finnland, Norwegen und der Schweiz), oder die direkte öffentliche Finanzierung (z. B. mittels Bildungsgutscheinen). In Einzelfällen müssen Validierungskandidaten einen Eigenbeitrag

leisten, in Finnland etwa dann, wenn sie erwerbstätig sind. Zum Teil fallen auch in überschaubarem Umfang Fixkosten für die Kandidaten an. In Finnland zahlt seit 2012 jeder Validierungskandidat unabhängig von seinem Erwerbsstatus einen Betrag von 58 Euro zur Deckung der Verfahrenskosten.

In der Schweiz fordert der Leitfaden des Bundes für alle Kandidaten, die zwar eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung, jedoch keinen Berufsabschluss nachweisen können, einen Anspruch auf volle Kostenübernahme (ausschließlich anfallender Material- oder zusätzlicher Kosten) durch die Kantone. Eingeschlossen sind hier sowohl die Verfahrenskosten als auch die Kosten für Beratung und eventuell anfallende begleitende Qualifizierung (vgl. Salini 2014: 28). Die letztliche Entscheidung, ob und in welcher Höhe die Kosten für eine Validierung übernommen werden, obliegt den Kantonen. Derzeit folgen aber fast alle Kantone der Empfehlung des Bundes. Die Unterschiedlichkeit der kantonalen Gesetzgebung bedingt differente Detailregelungen.

Es ist davon auszugehen, dass die volle Kostenübernahme die Barriere der Teilnahme an der Validierung – insbesondere für Geringqualifizierte – senkt. Allerdings scheint daraus (noch) nicht unbedingt eine höhere Teilnahmequote an qualifizierenden Bildungsgängen zu resultieren, wie das Beispiel Norwegen zeigt. Laut norwegischer Fallstudie wird der Zugang zu Ausbildung für die Zielgruppe auch durch finanzielle Engpässe der Verwaltungsbezirke oder durch die niedrige Priorität erwachsener Lerner beim Zugang zu Ausbildungsgängen erschwert. Daher werden erwachsene Aspiranten für eine Validierung häufig zunächst auf Wartelisten gesetzt.

Die Finanzierung der Validierung von Erwerbstätigen wird in den meisten Ländern zusätzlich von den Unternehmen mitgetragen; zum Beispiel regelt das Weiterbildungsgesetz in Frankreich die Finanzierung über Weiterbildungsfonds und die Möglichkeit der Freistellung in Form einer Bildungsbeurlaubung.

(B) In den Niederlanden bestehen verschiedene Formen der Finanzierung. Weil EVC ein kommerzielles Verfahren ist, können Anbieter des Verfahrens öffentliche Gelder nicht für die Durchführung

aufwenden. Jedoch gibt es für Unternehmen mit weniger als 500 Beschäftigten Weiterbildungsfonds, die meist sektoral organisiert sind und teilweise durch öffentliche Finanzierung unterstützt werden. Unternehmen oder Personen können außerdem bei Anwendung des Validierungsverfahrens steuerliche Vorteile geltend machen.

Überlegungen zur Ausweitung bestehender Finanzierungsinstrumente sind gegenwärtig auch in England erkennbar. Hier wird diskutiert, das Instrument der Bildungskredite, mithilfe derer sich bisher Personen über 24 Jahren ein akademisches Studium finanzieren können, auch auf jüngere Personen und die niedrigeren Level 2 und 3 auszudehnen.

Transferreferenzen und -perspektiven: Finnland und Schweiz

Referenz für die Validierungsfinanzierung sind die Länder, in denen die Verfahren weitgehend kostenlos in Anspruch genommen werden können. Ist dies nicht der Fall, sind die Kosten in einigen Ländern, wie etwa in Finnland, in überschaubarer Höhe gedeckelt. Die Aspiranten erhalten so für die Finanzierung eine transparente und verlässliche Planungs- und Entscheidungsgrundlage. Eventuelle Eigenleistungen stehen fest und sind in einer Höhe bemessen, die als erschwinglich eingeschätzt werden kann. Auch in der Schweiz ist die Teilnahme an dem Validierungsprozess in den meisten Fällen kostenfrei. Die Finanzierung erfolgt hier vollständig und ohne Zuzahlungspflicht durch öffentliche Mittel. Damit ist in der Schweiz der Wille erkennbar, dass finanzielle Hürden nicht die Teilnahme behindern sollen und die Kostenfreiheit für den einen oder anderen Aspiranten letztlich den Anreiz darstellt, sich dem Prozess zu unterziehen. Validierung nonformaler und informeller Kompetenzen wird als öffentliche Aufgabe begriffen.

Eine kostenlose Inanspruchnahme von Validierungsverfahren würde die Attraktivität solcher Möglichkeiten gerade für gering qualifizierte Personen erheblich erhöhen. Gegenwärtig gibt es zwar keine empirischen Belege dafür, dass direkte und indirekte Kosten poten-

zielle Interessenten von einer tatsächlichen Teilnahme beispielsweise an der Externenprüfung abhalten würden; allerdings sprechen geschätzte Kosten (in einem ungünstigen Fall von hohem Vorbereitungsbedarf durch Kurse etc.) von mehreren Tausend Euro für sich (ohne dabei eine Sicherheit zu haben, die Anerkennung dann auch tatsächlich zu erhalten – immer noch muss die formale Externenprüfung erst erfolgreich bewältigt werden). In der Schweiz (einzelne Kantone folgen nicht der Empfehlung des Bundes, die Verfahren kostenlos anzubieten) werden die Verfahrenskosten pro Person auf umgerechnet zwischen 4.100 und 5.720 Euro beziffert (vgl. Salini 2014: 27).

Eine zu wesentlichen Teilen aus privaten Mitteln zu finanzierende Validierung würde die Interessenten zudem gegenüber formalen Bildungswegen benachteiligen. Während in dualen Ausbildungsgängen keine Kosten für das Erlangen eines Berufsabschlusses anfallen (es im Gegenteil eine Vergütung für die Ausbildung gibt), müssten Personen, die ihre Kompetenz ebenfalls im Arbeitsvollzug erworben haben, für die Sichtbarmachung und formale Verwertbarkeit gesondert bezahlen.

Die Zugänglichkeit und Attraktivität des Modells wird vor allem in Finnland durch die gute Nachfrage belegt. Als Impulse für die Ausgestaltung eines deutschen Finanzierungssystems, für das an mehreren Stellen die Anerkennung und Gleichstellung von Validierung mit formaler Weiterbildung die Voraussetzung wäre, lassen sich mit Blick auf die genannten exemplarischen Länder mehrere festhalten:

- *Verknüpfung der Finanzierung von Validierung mit bestehenden Instrumenten:* In den ausländischen Systemen wird die Finanzierung von Validierung in übergreifende Programme integriert und es werden Instrumente wie Bildungsgutscheine bereits erfolgreich im Kontext von Validierung eingesetzt. Auch in Deutschland stünde mit dem Bildungsgutschein bereits ein Instrument zur Verfügung, das für die finanzielle Entlastung der Interessenten genutzt werden kann und damit möglicherweise das Interesse und die Motivation erhöht, sich an solchen Verfahren zu beteiligen. Wird die Finanzierung von Validierung in bestehende Förderprogramme integriert,

können Personen in vielfältigen Berufslagen adressiert werden: Arbeitslose oder -suchende Personen können durch die Agenturen für Arbeit und JobCenter mit deren Instrumenten unterstützt werden. Beschäftigten Personen in an- und ungelernten sowie Helfermärkten könnte im Rahmen der Förderung beruflicher Weiterbildung auch die Teilnahme an Validierungsverfahren möglich gemacht werden. Voraussetzung dafür allerdings ist, dass praktikable Verfahren zur Verfügung stehen (vgl. den Abschnitt 4.4.2 »Verfahren und Instrumente« innerhalb des Kapitels zum deutschen Status quo und Abschnitt 6.2.2 in diesem Kapitel).

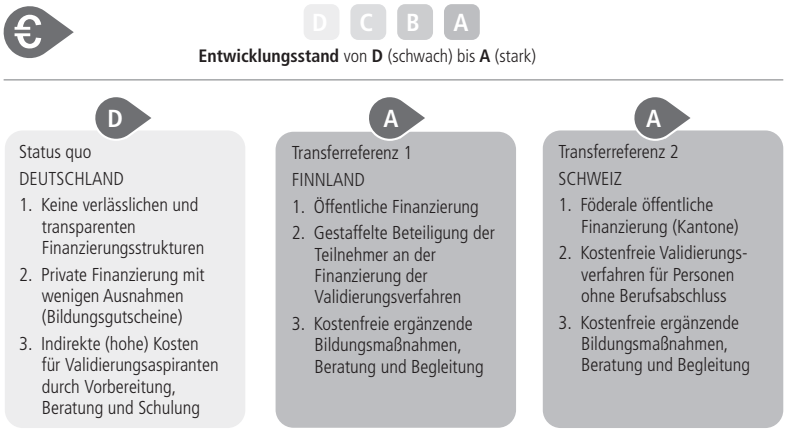
- *Flexibilität der Finanzierungsmodelle:* Verknüpft mit der rechtlichen Ausgestaltung wären eventuell – ähnlich wie in der Schweiz – auch für die Finanzierung von Validierung föderale Strukturen und Modelle hilfreich. Neben Programmen des Bundes könnten so zusätzlich auch landesspezifische Instrumente und Förderungsmöglichkeiten genutzt werden. Die Flexibilität gegenüber den spezifischen Lebens- und Berufslagen der Nachfragenden wäre so gegeben.
- *Gestaffelte Kostenbeteiligung:* Ähnlich wie in Finnland könnte auch in Deutschland über eine angemessene Beteiligung der Interessenten nachgedacht werden. Ist eine vollumfänglich öffentliche Finanzierung von Validierungsverfahren in Deutschland nicht möglich oder nicht gewünscht, könnten BAföG und Bildungsfonds einen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Finanzierungsmodellen darstellen. Zu entwickeln wäre ein gestaffeltes Beteiligungsverfahren: Neben einer Verwaltungspauschale werden Teilnehmer ohne Einkommen (oder unterhalb einer Mindesthöhe) nicht, Teilnehmer mit Einkommen entsprechend der Einkommenshöhe beteiligt. Alternativ läge etwa mit den Rückzahlungsmodalitäten des BAföG bereits eine Referenz vor. Eine weitere Möglichkeit wäre, Beteiligung mit dem Erfolg des Verfahrens zu verknüpfen: Bei erfolgreichem Verlauf des Verfahrens wird die Validierung, wie es auch bei der Finanzierung eines Studiums der Fall ist, rückwirkend und zeitlich gestreckt durch einen Anteil des Bruttogehalts finanziert. Die Rückzahlung deckt

die direkten Kosten der zuständigen Stellen und fließt zudem in einen Fonds. Nicht erfolgreiche Anträge werden durch diesen Fonds finanziert, der neben den privaten Mitteln auch öffentliche Mittel enthält.

- *Beteiligung von Unternehmen:* Für die Beteiligung von Unternehmen an der Validierungsfinanzierung bieten die Länderbeispiele Niederlande und Frankreich ebenfalls Impulse. Eine gesetzliche Regelung nach dem französischen Vorbild, die eine Freistellung von Arbeitnehmern in Form von Bildungsbeurlaubung vorsieht, wäre auch für Deutschland zu diskutieren. Indirekt könnten Validierungsverfahren, etwa wenn sie durch das Unternehmen explizit gewünscht und unterstützt werden, wie in den Niederlanden durch Weiterbildungsfonds und -programme von Branchenverbänden subventioniert werden.

Zusammengefasst lassen sich bei den Finanzierungsmodellen die Transferreferenzen für Deutschland wie in Abbildung 13 dargestellt festhalten.

Abbildung 13: Kernelement »Finanzierung« – Transferimpuls

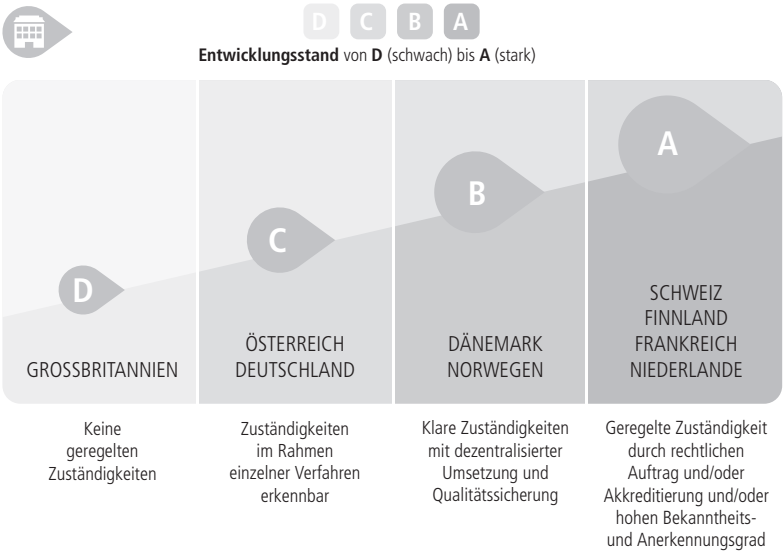


Quelle: Eigene Darstellung

6.2.4 Institutionalisierung

Betrachtet man die Länder und ihre Validierungsansätze nach dem Grad der institutionellen Verankerung, lassen sie sich wie in Abbildung 14 dargestellt zuordnen.

Abbildung 14: Kernelement »Institutionalisierung« – Ländervergleich



Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf die Gütekriterien der Institutionalisierung von Validierungsverfahren ragen die skandinavischen Länder Dänemark und Finnland sowie Frankreich und die Schweiz heraus. In diesen Ländern gibt es eine Vernetzung von staatlichen und privaten (z. B. wirtschaftlichen) Akteuren, wodurch für die Verfahren und ihre Ergebnisse in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt Bekanntheit und Akzeptanz hergestellt werden. Die zuständigen Stellen in den Ländern sind definiert und bekannt. Die Kompetenz der durchführen-

den Stellen und Personen wird durch die Einbindung staatlicher Akteure für Berufsbildung (Ämter etc.) und Vertreter von Unternehmen oder Verbänden, Branchen etc. hergestellt (beispielhaft durch die Organisationen der Arbeitswelt in der Schweiz).

Good Practice in Europa

Länder der Kategorie A wie Finnland, Frankreich, die Niederlande und die Schweiz haben klare, geregelte Zuständigkeiten mit umfangreicher Qualitätssicherung und mit teilweise gut ausgebauten Netzwerken. In Ländern mit längerer Tradition der Validierungsverfahren, beispielsweise in Finnland, Frankreich und den Niederlanden, zeigt sich ein hoher Bekanntheits- und Anerkennungsgrad der Verfahren und zuständigen Stellen sowohl bei Personen, die eine Qualifikation erwerben, als auch bei Bildungsanbietern und in Unternehmen. Zudem können die Umsetzung der Kompetenzvalidierungen und deren Qualitätssicherung stärker dezentralisiert sein, als es beispielsweise in Dänemark oder Norwegen (B) der Fall ist. In Deutschland sind solche geregelten Zuständigkeiten bisher lediglich im Rahmen der Externenprüfung und bei der Anerkennung ausländischer Qualifikationen erkennbar.

(A) Auf Länder, die sich durch klar geregelte Zuständigkeit (teilweise mit einem hohen Grad an Vernetzung von staatlichen und wirtschaftlichen Akteuren) auszeichnen, wird im Folgenden eingegangen:

- Die Umsetzung der Validierungen in Frankreich obliegt – je nach für den Beruf zuständigem Fachministerium – zum großen Teil den regionalen Behörden DAVA (Dispositif Académique de Validation des Acquis) oder AFPA (Association nationale pour la Formation Professionnelle). Letztere sind insbesondere für die Beratung und Ausbildung von Arbeitssuchenden und Geringqualifizierten zuständig. Ein national einheitliches System der Qualitätssicherung mit interministerieller Gültigkeit (gesetzlich verankert in den Décrets) unterstützt die Umsetzung. Der Staat ist verantwortlich für die übergreifende Koordination der Validierungsansätze.

- Die CBQ (kompetenzbasierte Qualifikationen) in Finnland werden von Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder Berufsschulen organisiert. Hierfür ist eine Zulassung erforderlich. Diese wird von Qualifikations- und Prüfungskommissionen erteilt. Davon gibt es 147, jeweils bestehend aus Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern, Vertretern staatlicher Stellen, Lehrkräften). Sie sind als Körperschaften öffentlichen Rechts verfasst, deren Aufgaben denen der Kammern in Deutschland ähneln. Sie sind hier zuständig für die Vergabe der Zertifikate, überwachen die Qualifizierung des Lehrpersonals für Vorbereitung und Abnahme von Prüfungen und die Einhaltung der CBQ-Richtlinien zu Validierungs- und Prüfungsverfahren.
- In den Niederlanden kann jede Einrichtung das EVC-Verfahren anbieten, solange sie eine Akkreditierung nachweist. Die übergreifende Koordination übernimmt das Kenniscentrum. Für die Umsetzung von EVC wurde ein Qualitäts-Code erarbeitet. Er beschreibt Mindeststandards für die Durchführung der Verfahren und formale Anforderungen an das Portfolio. Allerdings gibt es laut Aussage des niederländischen Experten Defizite in der Durchführung und Qualität der Bewertung (diese ist zwischen den Anbietern sehr heterogen) und in der Anerkennung eines Portfolios zwischen den ausstellenden Institutionen. Im Jahr 2012 erfuhr der Qualitäts-Code eine Aufwertung, als Vertreter des Staates, der Unternehmen und Gewerkschaften das sogenannte »EVC-Convenant« unterzeichneten und sich zur Verwendung des Qualitäts-Codes verpflichteten.
- Die Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz ist eine Verbundaufgabe – hier sind Vertreter der Branchen und Sektoren, der Bund und Kantone mit klar geregelten Zuständigkeiten eingebunden: Nationale »Organisationen der Arbeitswelt« (OdA) entwerfen Qualifikationsprofile und Bestehensregeln (nur wenn beide Dokumente für einen Beruf erarbeitet worden sind, kann eine Validierung stattfinden) für die einzelnen Berufe. Die Experten der OdA (die auch in der Regelausbildung die Beurteilung übernehmen) beurteilen außerdem die Bewerber und ihre Dossi-

ers (vgl. Salini 2014: 32). Sobald das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln durch den Bund – vertreten durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) – bewilligt sind, sind die Kantone zuständig für den Aufbau des Validierungsverfahrens (inklusive der Anpassung der kantonalen Gesetzgebung) und des sogenannten Validierungsorgans. Diese Stellen sind in ihrer Region zentrale Ansprechpartner für alle Belange rund um die Validierung von Bildungsleistungen und zuständig für die Prüfung der Dossiers. Sie sind analog zu Prüfungskommissionen formaler Prüfungen zusammengesetzt (vgl. ebd.: 32). Die überkantonale Abstimmung und Weiterentwicklung der Verfahren erfolgt in Koordinations- und Arbeitsgruppen. Für die Gesamtkoordination ist die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) zuständig. Trotz der engen Abstimmung zwischen den Kantonen gibt es jedoch nach wie vor Abweichungen zwischen den Kantonen in der Verfügbarkeit und Bekanntheit des Verfahrens (vgl. ebd.: 4).

(B) In Norwegen und in Dänemark sind die Zuständigkeiten zwar klar geregelt, aber dezentralisiert oder obliegen vom formalen Bildungssystem getrennten Einrichtungen, was sowohl die Zugänglichkeit als auch die einheitliche Umsetzung der Verfahren bei den Anbietern erschwert.

- Obwohl das norwegische System durch die Dominanz öffentlicher Stellen geprägt ist, erfolgt die Umsetzung in den 19 Verwaltungsbezirken in Netzwerken zusammen mit Bildungseinrichtungen. Um Abweichungen in der Umsetzung möglichst gering zu halten, haben in Norwegen das Vox (Norwegisches Institut für Erwachsenenbildung, verantwortlich für die Koordinierung der Validierungsansätze auf verschiedenen Ebenen) und das Directorate of Education (verantwortlich für die Steuerung und Entwicklung u. a. der Berufsbildung) einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zwischen den validierungsverantwortlichen Stellen organisiert.
- In Dänemark erfolgen die Koordination und die Festlegung des formalen Rahmens der Validierungsansätze auf nationaler Ebene

durch verschiedene Ministerien. Sie sind zuständig für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen sowie für die Initiierung von Entwicklungsprogrammen und Initiativen zur Weiterentwicklung der Validierungsansätze. Die Umsetzung ist stark dezentralisiert: Bildungsanbieter sind verantwortlich für die Qualitätssicherung und Evaluation der Methoden und Verfahren. Empfehlungen liegen in Form von Beispielen guter Praxis vor.

Transferreferenzen und -perspektiven: Norwegen und Schweiz

Institutionalisierung beruht zum einen darauf, *wo* Validierungsverfahren fest, verbindlich und nachhaltig verankert werden – also welche Organisation oder Institution dafür verantwortlich ist. Sie hängt zweitens davon ab, *wie* sie verankert sind, ob also zum Beispiel Rechtssicherheit besteht oder eine fortlaufende Vernetzung staatlicher und privater (wirtschaftlicher) Akteure gegeben ist. Und sie steht drittens auch im Zusammenhang damit, inwieweit der informelle Erwerb von Wissen, Können und seine Zertifizierung auch *gesellschaftlich* anerkannt sind – also eine breite Akzeptanz über die wissenschaftlichen und politischen Diskurse hinaus hat.

In Deutschland ist die Validierung nonformalen und informellen Lernens gemessen an diesen drei Aspekten nicht institutionalisiert. Weder gibt es die eindeutige Verankerung noch den individuellen Rechtsanspruch und auch die breite Akzeptanz dieser Art des Wissens- und Kompetenzerwerbs ist bislang nicht erkennbar. Vielmehr scheint es vielfach noch so zu sein, dass die formalen die einzigen, zumindest aber die entscheidenden Pfade sind, auf denen sich Lernen und Kompetenzentwicklung einstellen.

Mit Blick auf Transferreferenzen aus den untersuchten Nachbarländern lassen sich mehrere Aspekte festhalten, die bereits bei anderen Kernelementen aufgegriffen wurden:

- Der erste Aspekt, der bei gut institutionalisierten Systemen in anderen Ländern auffällt, ist die *Regelung klarer Zuständigkeiten*. Sowohl in Norwegen als auch in der Schweiz gibt es beispielsweise

klare institutionelle Zuständigkeiten für die Umsetzung und übergreifende Koordination der Validierungsverfahren. Durch diese Regelung und Verteilung von Zuständigkeit wird vermieden, dass sich durch wildwüchsige Ansätze Unübersichtlichkeit und Unterschiede in der Qualität der Ergebnisse einstellen können. In Norwegen haben diesen Auftrag mit dem Vox und dem Directorate of Education zentrale Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Berufsbildung. Auch die Verbundlösung der Schweiz zeichnet sich durch die Einrichtung einer übergreifenden Koordination der Aktivitäten durch die Berufsbildungsämter in den Kantonen aus und sichert so Qualität und – auch wenn noch Abweichungen zu erkennen sind – weitgehend die Einheitlichkeit und Konsistenz des Vorgehens in den operativ zuständigen Kantonen. In beiden Referenzländern gibt es Transparenz hinsichtlich des Verfahrens und der zuständigen Stellen, die eben auch durch den klaren institutionellen Auftrag hergestellt wird.

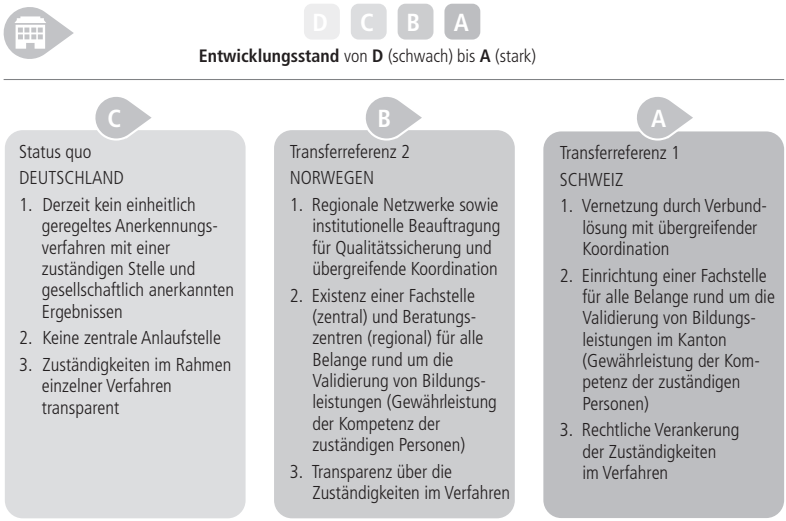
- Einen zweiten wesentlichen Beitrag für die Akzeptanz und Etablierung von Verfahren der Validierung leistet die *Einbindung von Stakeholdern*. In Deutschland ist diese Einbindung und Etablierung von Kooperation im formalen Berufsbildungswesen bereits gut gelungen: Über die Ordnung von Berufen verhandeln und entscheiden die Sozialpartner mit. In die Ausbildung sind im dualen System mit den Berufsschulen und Betrieben staatliche Einrichtungen genauso wie die Wirtschaft eingebunden. Prüfungen und Zertifizierungen übernehmen die Kammern als etablierte wirtschaftsnahe Institutionen der Berufsbildung, die in den Prüfungsausschüssen zudem auch wieder Experten aus Betrieben hinzuziehen. In der Schweiz ist mit der Einbindung der Organisationen der Arbeitswelt (OdA) ein ähnlicher Ansatz für die Validierung nonformalen und informellen Lernens zu beobachten. Organisationen der Arbeitswelt – das sind in der Schweiz vor allem ehemalige Berufsverbände – waren und sind in die Phasen der Entwicklung und Implementierung des Validierungsverfahrens eingebunden: Sie entwerfen die Qualifikationsprofile, die die inhaltlichen Anforderungen an eine Validierung definieren, und die

Bestehensregeln und sie sind für die Prüfung und Beurteilung der Kandidaten und ihrer Dossiers zuständig (vgl. Salini 2014: 32).

Es sind die beiden Aspekte der klaren Beauftragung und Definition von Zuständigkeit und der Einbindung von Stakeholdern der Berufsbildung in die Ausgestaltung des Verfahrens, die zur Institutionalisierung einen wichtigen Beitrag leisten und die Bekanntheit und Akzeptanz der Verfahren und ihrer Ergebnisse befördern. Beide Aspekte sind gleichzeitig die Handlungsfelder, auf denen in Deutschland gegenwärtig noch Nachholbedarf besteht. Für Aufgaben der formalen Berufsbildung sind die beiden Aspekte bereits gelungen umgesetzt. Die Validierung nonformalen und informellen Lernens könnte hier erheblich profitieren, wenn es ähnlich gut gelänge, übergreifende Zuständigkeiten für das Thema eventuell bei bereits prominenten Akteuren wie den Kammern oder der Bundesagentur und den angeschlossenen Agenturen für Arbeit zu verorten. Die Einbindung von Berufs- und Branchenverbänden könnte dazu führen, die Akzeptanz informell erworbener Kompetenzen bei den Unternehmen als aufnehmenden Organisationen zu fördern und damit auch die Kenntnisnahme, das Interesse und die Motivation zur Verfahrensaufnahme bei den gering qualifiziert Beschäftigten zu erhöhen. Für die Vernetzung von staatlichen und privaten Akteuren lassen sich Gremien, Beiräte und Ausschüsse nutzen, die bereits bestehen und im Bereich formaler Berufsbildung langjährig und erfolgreich arbeiten (z. B. Hauptausschuss des BIBB und zugehörige Unterausschüsse und Arbeitsgruppen, Berufsbildungsausschüsse der Kammern). Letztlich werden die Möglichkeiten, die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens zu institutionalisieren, in Deutschland davon abhängen, ob und welche rechtliche Regelung sie erhält (vgl. Abschnitt 6.3). Im Anschluss daran lassen sich die in den Bundesländern bereits etablierten Vernetzungsstrukturen der Akteure Staat, Kammern, Arbeitgeber, Arbeitnehmer für die Etablierung der Verfahren und die Arbeitsmarktbekanntheit der Ergebnisse sinnvoll nutzen.

Zusammengefasst lassen sich die Transferreferenzen für Deutschland wie in Abbildung 15 dargestellt festhalten.

Abbildung 15: Kernelement »Institutionalisierung« – Transferimpulse



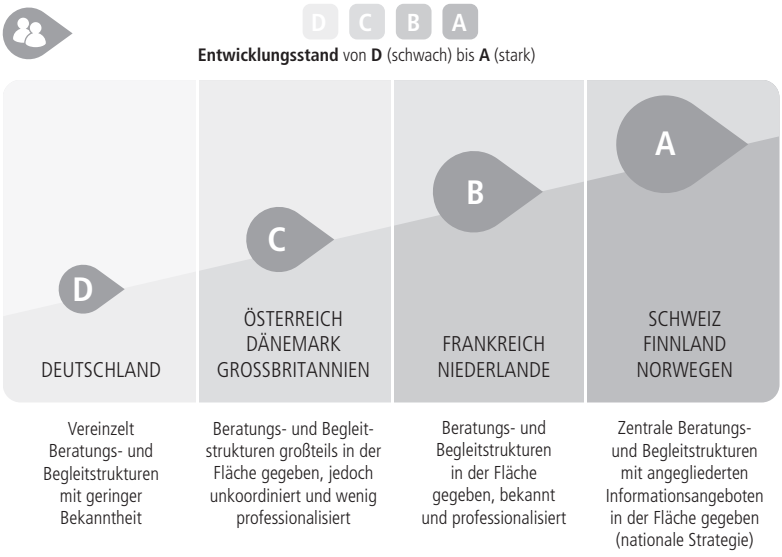
Quelle: Eigene Darstellung

6.2.5 Supportstrukturen

Um Geringqualifizierten die Möglichkeiten zu geben, sich über ihre berufliche Fortentwicklung und ihre Perspektiven beraten zu lassen, braucht es einen niedrigschwelligen Zugang zu Supportstrukturen. Die Supportstrukturen sind in Deutschland bisher wenig ausgeprägt. Es existieren keine flächendeckenden und (elektronisch oder vor Ort) leicht auffindbaren Informationsangebote (z. B. über einen obligatorischen Link auf den Websites der für die Zertifizierung in der Berufsbildung zuständigen Institutionen). Weiterhin stehen für die Zielgruppe bekannte und leicht zugängliche Beratungsangebote für Fragen zur Validierung informeller Lernergebnisse nur vereinzelt zur Verfügung. Aus den betrachteten Länderstudien wird deutlich, dass diese Aufgabe entweder an Bildungsanbieter angegliederte Bera-

tungs- und Begleitungsstellen (hier wäre allerdings angesichts eventueller wirtschaftlicher Interessen an Nachqualifizierungen oder Weiterbildungen die Neutralität der Beratung sicherzustellen) (B) oder zentrale, anbieterunabhängige Anlaufstellen (A) übernehmen können (Abbildung 16).

Abbildung 16: Kernelement »Supportstrukturen« – Ländervergleich



Quelle: Eigene Darstellung

Die Zuordnung der Länder zu den Kategorien A und B ergibt sich aus der Ausprägung der Gütekriterien für Supportstrukturen in diesen Systemen. In Finnland, Norwegen und der Schweiz sind die beiden Säulen Information und Beratung in der nationalen Strategie verankert. Es sind adressatenbezogene Informationsquellen wie Websites oder Ähnliches verfügbar und über zentrale, anbieterunabhängige Stellen (etwa Eingangsportale in der Schweiz) werden Orientierung und Beratung zu Beginn und begleitend zu allen Validierungsphasen

geboten (A). Daneben gibt es Länder (Frankreich, Niederlande), in denen die Informationslage zwar weitreichend und bekannt ist (Websites etc.), persönliche Beratungs- und Begleitangebote darüber hinaus aber nicht zentral, sondern bei Anbietern der Validierungsverfahren verfügbar sind (B).

Good Practice in Europa

(A) In einigen Ländern sind zentrale, anbieterunabhängige Anlaufstellen (z. T. im Rahmen nationaler Strategien) eingerichtet worden, die kostenfreie Erstberatungen und Begleitung über alle Validierungsphasen anbieten:

- Beratungs- und Begleitangebote sind in der Schweiz weitgehend flächendeckend ausgebaut und zugänglich, insbesondere durch ihre Institutionalisierung in sogenannten Eingangsportalen. Eingangsportale sind Beratungsstellen, die zum Beispiel allgemeine Informationen über das Verfahren und andere Qualifizierungswege (reguläre oder verkürzte Ausbildung, direkte Zulassung zu einer Abschlussprüfung), spezifische Informationen über einzelne Referenzberufe, Zulassungsvoraussetzungen, Finanzierung sowie Unterstützung beim Erstellen der im Validierungsprozess notwendigen Dossiers bieten (vgl. Salini 2014: 31). Diese Beratung in den Eingangsportalen durch ausgebildete Berufsberater oder Experten der kantonalen Ämter kann punktuell oder während des gesamten Verfahrens in Anspruch genommen werden. Jeder Kanton entscheidet selbst über die Gestaltung und Form des Beratungsangebots (Gruppen- und Individualangebote, teilweise Onlineservices). Einige obligatorische Vorgaben, wie die zentrale Lage eines Eingangsportals und die Qualifikation des beratenden Personals, legt die SBBK in einem Leitfaden fest (vgl. ebd.: 31). Ergänzend gibt es Informationsangebote in Form von Websites für Interessenten an Validierung und Fachpublikum (vgl. ebd.: 30).
- In Finnland obliegt die Pflicht, Beratungs- und Unterstützungsangebote einzurichten, den Anbietern von Validierung

und ergänzender Bildung. So muss jede Einrichtung der Erwachsenenbildung oder Berufsschule, die eine auf eine Qualifikation bezogene Validierung anbietet, laut Vertrag und gemäß der in Finnland geltenden nationalen Strategie die Form (Gruppen- und Individualberatung, Onlineservice), die benötigten Ressourcen und die Kompetenzen und Qualifikationen des Beratungspersonals (in Finnland müssen Berater eine Lehrerausbildung sowie festgelegte Zusatzzertifikate nachweisen) schriftlich festhalten und von Qualifikations- und Prüfungskomitees begutachten lassen. Erst dann wird die Zulassung als Validierungsstelle erteilt. Allerdings ist laut finnischer Fallstudie die Beratung nach wie vor auf den erfolgreichen Abschluss der Qualifikation bezogen und weniger auf die individuelle Berufs- und Karriereplanung.

- Zentrale Anlaufstellen in der Region wurden auch in Norwegen aufgebaut. Dort gibt es in jedem Verwaltungsbezirk ein oder mehrere sogenannte »Assessment Centres« (in Berufsschulen oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung), die für die Information und Begleitung der Validierungskandidaten zuständig sind.
- Als Good Practice – weil es auf die Einrichtung zentraler Anlaufstellen abzielt, wenn auch im Projektstatus – ist auch das in Erprobung befindliche Format »Bildungsberatung Österreich« zu erwähnen. Dabei handelt es sich um den Versuch, ein anbieterunabhängiges Bildungsinformations- und Beratungssystem zu etablieren, das Erstansprechstellen zu allen Fragen von Weiterbildung zur Verfügung stellen und dabei die wichtige Lotsenfunktion übernehmen soll. In Österreich gehören gegenwärtig etwa 40 beratungsaktive Einrichtungen dem Netzwerk an, deren Arbeit durch die Etablierung von Qualitätsstandards und weiterer Vernetzung sukzessive weiter professionalisiert wird. Die Beratungsstellen übernehmen die Funktion, die Interessenten an spezialisierte Einrichtungen weiterzuvermitteln, und damit die in einem ähnlich wie in Deutschland relativ ungeregelten Weiterbildungssystem so wichtige Lotsenfunktion. Die circa 50.000 Beratungs-

kontakte im Jahr 2013, von denen ein erkennbarer Teil der Validierung informellen Lernens gewidmet war, dokumentieren den Bedarf an solchen Stellen und die Notwendigkeit einer institutionalisierten und über Standards und Qualitätssicherung professionalisierten Beratungsstruktur. Die Beratung ist kostenlos und wird aus Mitteln des österreichischen Bildungsministeriums und des ESF finanziert. Abgesehen davon gibt es jedoch in Österreich kaum flächendeckend etablierte und koordinierte Beratungs- und Begleitstrukturen.

Ergänzend zu den Beratungsstellen existieren in diesen Ländern Informationsangebote im Internet, die zum Teil für unterschiedliche Zielgruppen (Interessenten an Validierung, Fachpublikum) die jeweils relevanten Informationen bereitstellen.

(B) In einigen Ländern gibt es weitreichende, regional etablierte Beratungsangebote, die bekannt sind und einen hohen Grad an Professionalisierung aufweisen:

- In Frankreich beraten die regionalen Behörden DAVA (Dispositif Académique de Validation des Acquis) oder AFPA (Association nationale pour la Formation Professionnelle) Interessierte in Fragen zur Validierung und bieten Unterstützung in der individuellen Karriereplanung. Letztere beraten und begleiten zielgerichtet Arbeitssuchende und Geringqualifizierte, zum Beispiel durch das Erstellen individueller Kompetenzprofile.
- In den Niederlanden beraten Anbieter von Validierungen (Bildungsdienstleister, Ministerien, Sozialpartner, Gewerkschaften und Unternehmen) in allgemeinen Fragen über das Verfahren und bieten Unterstützung bei der Erstellung der im Validierungsprozess notwendigen Dossiers und bei der Karriereplanung. Zudem sind auf regionaler Ebene 35 Leer Werk Loketten zuständig für die Beratung unterschiedlicher Zielgruppen (darunter Arbeitgeber, Geringqualifizierte) in Fragen rund um das EVC-Prinzip, inklusive Fragen der Aus- und Weiterbildungsberatung, der Karriereplanung und der Koordination von Arbeiten und Lernen.

Die Ansätze der Länder Schweiz und Finnland liefern ein gutes Modell für eine Supportstruktur. Beide Beispiele bieten eine etablierte Kontakt- und Beratungsstruktur an mit dem Unterschied, dass die schweizerische Lösung mit den Eingangsportalen, die weitgehend flächendeckend (für jeden Wohnkanton; vgl. Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung 2012) zur Verfügung stehen, auf kantonale Einrichtungen setzt, während in Finnland auch private Einrichtungen, die die Validierungsdienstleistung anbieten, zu entsprechenden Beratungsleistungen verpflichtet sind. Beide Lösungen bieten institutionalisierte Beratungsstellen, die von den Interessenten aufgesucht werden können. Die Stellen sind räumlich ohne übermäßigen Aufwand erreichbar und stellen eine kostenlose Beratung zum Ablauf des Verfahrens bereit. Begleitend gibt es elektronische Informationsangebote.

In Deutschland gibt es gegenwärtig durchaus Möglichkeiten, Beratung zu Bildungsfragen in Anspruch zu nehmen: lokale und regionale Beratungsangebote und -netzwerke, Angebote von Bildungsträgern, wie etwa der Volkshochschulen, Beratungsangebote in den Bundesländern wie die Weiterbildungsberatung in Nordrhein-Westfalen, dazu themenbezogene Angebote wie Migrationsberatung oder die Leistungen und Angebote, die das Netzwerk IQ für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen bietet. Die Kehrseite dieser Vielfalt ist, dass bei thematisch fokussierten Beratungsangeboten, die zudem jeweils bei speziellen Organisationen untergebracht sind, der Zusammenhang der Angebote verloren geht und im Einzelfall der Verweis auf andere Beratungsdienstleistungen womöglich nicht immer stattfindet. Aus Nutzersicht ist es auch nicht immer einfach, den Überblick zu behalten, welches Bundesland oder welche Organisation nun welche Beratungsleistung zu welchen Bedingungen anbietet.

Zum Thema »Anerkennung nonformalen und informellen Lernens« sind die Beratungs- und Supportangebote noch nicht ausreichend entwickelt. Für die Implementierung einer Beratungs- und

Supportstruktur in Deutschland gäbe es zwei Möglichkeiten. In der ersten Variante würde sie in Form von eigenständigen Beratungsstellen ausgestaltet, die einen entsprechenden Auftrag und Zuständigkeit haben und die neben den anderen Trägern agieren. Hier wäre eine stärkere Vernetzung der Anbieter und ihrer Leistungen auf lokaler und regionaler Ebene notwendig, als das bislang der Fall ist. Die zweite Variante wäre die Zusammenfassung von Bildungsberatung zu allen Teilthemen unter einem Dach. Eine Schwierigkeit könnte für die Umsetzung dieses zentralisierten Modells eventuell die notwendige Übertragung von Zuständigkeiten zwischen Einrichtungen und die damit verbundene Aufgabe von wirtschaftlichen Interessen bedeuten. In jedem Fall wäre es wichtig, eine Prominenz der Beratungsstellen zur Anerkennung nonformalen und informellen Lernens zu erreichen, um die Bekanntheit und die Akzeptanz dieser Optionen zu befördern.

Als Beratungsstellen würden sich Institutionen anbieten, die erstens flächendeckend lokal und regional etabliert und bekannt sind, die zweitens Beratungskompetenz mitbringen und die drittens bereits als kontinuierliche Beratungsstelle fungieren. Viertens wäre die Vernetzung der Beratungsstellen zu anderen Beratungseinrichtungen und relevanten Organisationen hilfreich – beispielsweise zu Migrationsberatungsstellen, die hier wichtige Verweisberatung leisten könnten, oder zu Bildungsträgern, die entsprechende Weiterbildung bereitstellen. Die Bekanntheit und Akzeptanz von Validierungsmöglichkeiten ließe sich durch diese Vernetzung erkennbar steigern. Die skizzierten Aspekte treffen für Deutschland vor allem auf die Agenturen für Arbeit und die Kammern zu. Beide Einrichtungen haben zudem enge Verbindungen zur Aus- und Weiterbildung und zum Arbeitsmarkt. In den Kammern oder den Agenturen für Arbeit könnten den Schweizer Eingangsportalen ähnliche Stellen verankert werden, die in der ersten Phase eines Validierungsverfahrens die Information, Orientierung und Beratung der Interessenten übernehmen. Beide Einrichtungen sind gegenwärtig zumindest in Ansätzen bereits mit Fragen der Sichtbarmachung (dem Profiling und anderen kompetenzorientierten Dienstleistungen der BA) und Anerkennung (mit Einschränkung die Externenprüfung der Kammern) von informell er-

worbenen Kompetenzen befasst. Die regionale und kommunale Verankerung der beiden Institutionen und die Vernetzung zu den Akteuren des Aus- und Weiterbildungssystems und der Wirtschaft wären hilfreich, wenn es um die Weiterleitung der Interessenten zu den entsprechenden Bewertungs- und Zertifizierungsstellen geht oder wenn kleinere Kompetenzelemente für bestimmte Zertifizierungsniveaus durch Qualifizierung nachgeholt werden sollen.

Vor allem die Schweiz bietet zudem mit dem gut entwickelten webbasierten Informationsangebot eine weitere Referenzlösung für ein Handlungsfeld in Deutschland. Die Möglichkeiten, sich ohne Fachkenntnis über Angebote, Anforderungen und Rahmenbedingungen der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens zu informieren, sind gegenwärtig noch ausbaufähig (vgl. Kapitel 4.4.5). Eine zentrale (bundes- oder landesbezogene) Website, die einführende und handlungsleitende Informationen zur Verfügung stellt, steht für Deutschland gegenwärtig nicht zur Verfügung. Dazu lassen sich bereits bestehende Informationsstrukturen, wie sie zum Beispiel im Rahmen des Anerkennungsgesetzes geschaffen wurden, als Vorlage nutzen. Auch die sich gegenwärtig etablierende Migrationsberatung für Erwachsene und die Angebote der Jugendmigrationsdienste, für die fortlaufend weitere Instrumente wie zum Beispiel eine Potenzialanalysetoolbox entwickelt werden, können hier Vorlagen und Impulse für die Kompetenzentwicklung und Unterstützung des Beratungspersonals liefern. Zu prüfen wäre zudem, inwieweit Hinweise auf die Validierung informell erworbener Kompetenzen – wiederum unter der Voraussetzung, dass entsprechende Verfahrensangebote vorliegen – beispielsweise zum festen Bestandteil der Beratungsleistungen der Kammern und Agenturen für Arbeit oder anderer oben erwähnter Beratungsakteure werden können. Über die Rückspiegelung von Monitoring in die Berufsbildungsausschüsse von Verbänden könnten letztlich auch die Unternehmen fortlaufend für die Möglichkeiten und Vorteile solcher Verfahren interessiert werden.

Zusammengefasst lassen sich bei Supportstrukturen der Validierung die in Abbildung 17 dargestellten Transferreferenzen für Deutschland festhalten.

Abbildung 17: Kernelement »Supportstrukturen« – Transferimpulse



D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

D

Status quo

DEUTSCHLAND

1. Keine übergreifende und institutionalisierte Beratungsstruktur für Anerkennungsfragen
2. Wenige Beratungsangebote bereits an einzelne Verfahren und Organisationen gekoppelt
3. Elektronisches Informationsangebot (Websites) wenig ausgeprägt

A

Transferreferenz 1

SCHWEIZ

1. Flächendeckendes Präsenzberatungsangebot durch Eingangsportale
2. Etablierte Lotsenfunktion
3. Breites elektronisches Informationsangebot (Websites)
4. Rechtliche Verankerung des Unterstützungsangebots

A

Transferreferenz 2

FINNLAND

1. Flächendeckendes Präsenzberatungsangebot
2. Professionalität der Beratung
3. Breites elektronisches Informationsangebot (Websites)
4. Vertragliche Verpflichtung der Bildungsanbieter, Unterstützungsangebote einzurichten

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 18: Kernelement »Rechtliche Grundlagen« – Transferimpulse

§

D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

C

Status quo
DEUTSCHLAND

1. Bis auf wenige Ausnahmen keine rechtliche Gleichstellung, häufiger unterhalb der ordnungspolitischen Ebene
2. Verbindlicher Rechtsrahmen für einzelne Verfahren (Regelung umfasst Zugangsberechtigung zu einer Prüfung)
3. Geltungsbereich für alle staatlich anerkannten Ausbildungsberufe
4. Lediglich ein Verfahren mit bundesweit rechtlicher Regelung
5. Freiwilligkeit der Inanspruchnahme gegeben

B

Transferreferenz 2
SCHWEIZ

1. Faktische Gleichwertigkeit mit formalen Abschlüssen, individueller und verbindlicher Rechtsanspruch auf Validierung
2. Rechtliche Regelung aller Kernelemente
3. Geltungsbereich für eine Vielzahl der Abschlüsse
4. Föderale Umsetzung (Kantone)
5. Freiwilligkeit der Inanspruchnahme gegeben

A

Transferreferenz 1
FRANKREICH

1. Gleichwertigkeit mit formalen Abschlüssen, Recht auf Validierung mit oder ohne Zertifizierung
2. Rechtliche Regelung aller Kernelemente
3. Geltungsbereich für alle im nationalen Qualifikationsregister gelisteten Abschlüsse
4. Landesweite Regelung der praktischen Umsetzung
5. Freiwilligkeit der Inanspruchnahme gegeben

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 19: Kernelement »Verfahren« – Transferimpulse



D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

D

Status quo

DEUTSCHLAND

1. Derzeit keine tatsächliche, verbindliche Anerkennung informellen Lernens
2. Fehlende Transparenz und Standardisierung der Verfahren und – bei Kompetenzfeststellungsverfahren ohne Zertifizierung – ein geringer Marktwert der Ergebnisse
3. Vermutlich hohe Anforderungen an Geringqualifizierte durch formale Prüfungsstandards und wenig individualisierte Bildungsangebote

A

Transferreferenz 1

DÄNEMARK

1. Zweistufiges Zertifizierungssystem mit Bezug zum formalen Bildungssystem
2. Berücksichtigung der Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug)
4. Flexible Verwertbarkeit für Interessenten (Zertifikat, individuelle Bildungsplanung etc.)

A

Transferreferenz 2

FINNLAND

1. Formale Anerkennung informellen Lernens ohne zusätzliche Abschlussprüfung
2. Strukturiertes Verfahren mit Bezug zu den Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug) durch individuelle Bildungs- und Prüfungsplanung

A

Transferreferenz 3

FRANKREICH

1. Formale Anerkennung informellen Lernens ohne zusätzliche Abschlussprüfung
2. Strukturiertes Verfahren mit Bezug zu den Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug) durch alternative Formen der Kompetenzfeststellung

A

Transferreferenz 4

NIEDERLANDE

1. Zweistufiges Zertifizierungssystem zur persönlichen Orientierung und mit hoher Arbeitsmarktrelevanz und Bekanntheit
2. Berücksichtigung der Validierungsphasen
3. Flexible Anschlussmöglichkeiten für Interessenten

B

Transferreferenz 5

ÖSTERREICH

1. Formale Anerkennung informellen Lernens ohne Abschlussprüfung
2. Strukturiertes Verfahren mit Bezug zu den Validierungsphasen
3. Ausrichtung auf Geringqualifizierte (Zielgruppenbezug) durch gestaffeltes Verfahren

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 20: Kernelement »Finanzierung, Institutionalisierung, Support« – Transferimpulse



D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

D

Status quo

DEUTSCHLAND

1. Keine verlässlichen und transparenten Finanzierungsstrukturen
2. Private Finanzierung mit wenigen Ausnahmen (Bildungsgutscheine)
3. Indirekte (hohe) Kosten für Validierungsaspiranten durch Vorbereitung, Beratung und Schulung

A

Transferreferenz 1

FINNLAND

1. Öffentliche Finanzierung
2. Gestaffelte Beteiligung der Teilnehmer an der Finanzierung der Validierungsverfahren
3. Kostenfreie ergänzende Bildungsmaßnahmen, Beratung und Begleitung

A

Transferreferenz 2

SCHWEIZ

1. Föderale öffentliche Finanzierung (Kantone)
2. Kostenfreie Validierungsverfahren für Personen ohne Berufsabschluss
3. Kostenfreie ergänzende Bildungsmaßnahmen, Beratung und Begleitung



D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

C

Status quo

DEUTSCHLAND

1. Derzeit kein einheitlich geregeltes Anerkennungsverfahren mit einer zuständigen Stelle und gesellschaftlich anerkannten Ergebnissen
2. Keine zentrale Anlaufstelle
3. Zuständigkeiten im Rahmen einzelner Verfahren transparent

B

Transferreferenz 2

NORWEGEN

1. Regionale Netzwerke sowie institutionelle Beauftragung für Qualitätssicherung und übergreifende Koordination
2. Existenz einer Fachstelle (zentral) und Beratungszentren (regional) für alle Belange rund um die Validierung von Bildungsleistungen (Gewährleistung der Kompetenz der zuständigen Personen)
3. Transparenz über die Zuständigkeiten im Verfahren

A

Transferreferenz 1

SCHWEIZ

1. Vernetzung durch Verbundlösung mit übergreifender Koordination
2. Einrichtung einer Fachstelle für alle Belange rund um die Validierung von Bildungsleistungen im Kanton (Gewährleistung der Kompetenz der zuständigen Personen)
3. Rechtliche Verankerung der Zuständigkeiten im Verfahren



D C B A

Entwicklungsstand von **D** (schwach) bis **A** (stark)

D

Status quo

DEUTSCHLAND

1. Keine übergreifende und institutionalisierte Beratungsstruktur für Anerkennungsfragen
2. Wenige Beratungsangebote bereits an einzelne Verfahren und Organisationen gekoppelt
3. Elektronisches Informationsangebot (Websites) wenig ausgeprägt

A

Transferreferenz 1

SCHWEIZ

1. Flächendeckendes Präsenzberatungsangebot durch Eingangsportale
2. Etablierte Lotsenfunktion
3. Breites elektronisches Informationsangebot (Websites)
4. Rechtliche Verankerung des Unterstützungsangebots

A

Transferreferenz 2

FINNLAND

1. Flächendeckendes Präsenzberatungsangebot
2. Professionalität der Beratung
3. Breites elektronisches Informationsangebot (Websites)
4. Vertragliche Verpflichtung der Bildungsanbieter, Unterstützungsangebote einzurichten

Quelle: Eigene Darstellung

6.2.7 Fallstudien: Die »ideale Welt« – Wie aus Kompetenzen berufliche Chancen werden

Kira

Information

Die Beraterin ihrer Agentur für Arbeit macht Kira darauf aufmerksam, dass sie einen rechtlichen Anspruch auf einmalige Validierung ihrer informell erworbenen Kompetenzen durch eine zuständige Stelle hat. Diese Validierung würde ihr ein verbindliches und auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt anerkanntes Zertifikat verschaffen, mit dem sie weitere Schritte in Richtung eines Berufsabschlusses gehen kann. Die Beraterin vermittelt sie an die zuständige Stelle. Über die von der Beraterin genannte Website informiert sich Kira vor dem Termin bereits über das Verfahren und ihre Möglichkeiten. Sie erkennt für sich die Chance, auf der Grundlage ihrer validierten Berufserfahrung durch Nachqualifizierung Schritt für Schritt einen regulären Berufsabschluss zu erreichen.

Beratung

Bei ihrem ersten Termin mit der zuständigen Stelle informiert der Berater Kira zu Beginn über die Schritte des Verfahrens und entwickelt gemeinsam mit ihr eine Strategie, die zu ihrer gegenwärtigen Lebenssituation – Kinderbetreuung, geringe finanzielle Möglichkeiten etc. – passt. Hoffnungen setzt Kira insbesondere in ihre Berufserfahrung aus ihrer Aushilfstätigkeit im Pflegeheim. Hilfreich und motivierend für sie ist, dass ihr durch die Website und das Beratungsgespräch gangbare Wege zu einer (zunächst noch) niedrigschwelligen Qualifikation und damit zu einer qualifizierten Tätigkeit im Pflegebereich transparent und eröffnet werden. In einem vierstündigen Einführungskurs der zuständigen Stelle wird Kira zudem mit den Rahmenbedingungen und den methodischen Schritten des Verfahrens vertraut gemacht.

Identifikation – Dokumentation – Bewertung

Mit Hilfe eines Portfolios, formalisierten Leistungsbestätigungen durch ihren Arbeitgeber und einer Arbeitsbeobachtung werden Kiras Kompetenzen identifiziert und in einem Kompetenzpass dokumentiert. Referenzsystem ist dabei der Wunschberuf Altenpflegehelferin. Kira ist in den Verfahrensschritten nicht auf Mobilität angewiesen: Sie bearbeitet das Portfolio-Instrument zu Hause (mit verbindlicher telefonischer Unterstützung) und die Arbeitsbeobachtung findet in ihrem Betrieb statt. Zudem erhält sie Unterstützung durch ihren Arbeitgeber. Die Bewertung ergibt, dass ihre bisherigen Tätigkeiten eine Anerkennung als gleichwertig zum regulären Abschluss nicht zulassen. Mit Hilfe der zuständigen Stelle werden Nachqualifizierungsmodule identifiziert, die für die Vervollständigung des berufsadäquaten Kompetenzprofils notwendig sind. Der Berater stellt für Kira den Kontakt zu einem Bildungsträger her. Das Validierungsverfahren ist für sie kostenlos, die Finanzierung der Nachqualifizierung erfolgt über eine Kombination aus Bildungsgutschein und geringem Eigenanteil.

Zertifizierung

Als Ergebnis des Validierungsverfahrens erhält Kira eine Zertifizierung der zuständigen Stelle. Das Zertifikat bewegt sich in ihrem Fall unterhalb des regulären Berufs, hilft ihr aber für den Zugang zu den Nachqualifizierungsmodulen. Zudem entlastet es Kira dadurch, dass die validierten Kompetenzen auf weitere anstehende Kompetenznachweise angerechnet werden.

Bastian

Information und Beratung

Bastian hat den rechtlichen Anspruch und im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme der Agentur für Arbeit auch die Möglichkeit, seine informell am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen validieren zu lassen. Die Teilnahme daran ist freiwillig. In Kooperation mit der zuständigen Stelle erfolgt zunächst eine Information und Beratung durch einen Experten zum Verfahren, zusätzlich wird für die Interessierten ein freiwilliger vierstündiger Einführungskurs im Rahmen der Maßnahme angeboten.



Identifikation – Dokumentation – Bewertung

Das Verfahren sieht eine kompetenzbasierte Prüfung vor und Bastian hat die Möglichkeit, durch eine Arbeitsprobe in der Lehrwerkstatt des Bildungsträgers seine Kompetenzen nachzuweisen. Während Bastian den Auftrag bearbeitet, erklärt und begründet er situativ sein Vorgehen und beantwortet fachliche Fragen. Die Dokumentation erfolgt in einem Kompetenzpass. Die Ergebnisse der Kompetenzerfassung werden beurteilt und als gleichwertig zum zweijährigen Ausbildungsberuf »Technischer Assistent für Informatik« bewertet. Durch die Integration der Validierung in die Qualifizierungsmaßnahme der Agentur für Arbeit entstehen Bastian keine Kosten.



Zertifizierung

Nach Abschluss des Verfahrens erhält Bastian eine Zertifizierung durch die zuständige Stelle. Bastian hat durch das Validierungsverfahren einen regulären Berufsabschluss erworben, der die formale Lücke in seinem Kompetenzprofil schließt. Er hat zudem die Grundlage, IT-Weiterbildungen zu absolvieren und dadurch sein (formales) Profil weiter zu entwickeln.

6.3 Empfehlungen und Implementationsstrategien

6.3.1 Der bildungspolitische Status quo

Wenn in Deutschland bis 2018 bundesweite Regelungen zur Validierung nonformaler und informeller beruflicher Kompetenzen gelten sollen, dann ist ein *qualitativer Schritt* in der Bildungspolitik zu machen. Es ist nicht so, dass Validierungsfragen in den vergangenen Dekaden zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden wäre: Die einschlägigen Bibliographien zum Thema weisen eine Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen und konzeptionellen Vorschlägen aus (vgl. die Bibliographien von Linten und Prüstel 2009 oder des BIBB 2013). Es ist auch nicht so, dass es an Programmen und Projek-

ten – insbesondere auf Ebene des Bundes – gefehlt hätte. Allerdings sind aus all diesen Aktivitäten nur Absichtserklärungen und keine berufsbildungspolitischen Umsetzungen hervorgegangen. Die Formulierungen im Abschlussdokument des Innovationskreises Weiterbildung des BMBF von 2008 hierzu lauten: »Über eine Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen können neue Zielgruppen für das Lernen im Lebenslauf gewonnen werden. [...] Dabei sollen auch Kompetenzen Anerkennung finden, die außerhalb der Bildungssysteme erworben wurden. Dies erfordert Instrumente und Verfahren für eine erleichterte Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen, auch als Voraussetzung für den Wiedereinstieg in die formale Bildung. Die Anerkennung von Kompetenzen impliziert auch deren Anrechnung auf höheren Bildungsstufen« (BMBF 2008). Es ist eine Community von Projektakteuren ohne wirksamen Bezug auf die regulären Institutionen der Berufsbildung entstanden. Fast scheint es so, als ob Projektförderung eine bildungspolitische Gestaltung ersetzen würde. Daher ist zunächst festzuhalten, worum es *nicht* gehen sollte, wenn wirksame Verfahren der Validierung nonformaler und informeller beruflicher Kompetenzen etabliert werden sollen: um neue temporäre Programme und unverbindliche Projekte.

Der zeitliche Zielfokus auf das Jahr 2018 ergibt sich aus der entsprechenden Vorgabe des EU-Rates. Beschlüsse des Europäischen Rates und Vereinbarungen im Koalitionsvertrag können ein Ausgangspunkt für wirksame bildungspolitische Reformen sein, sie ersetzen jedoch nicht eine nationale Implementierungsstrategie der Validierung nonformal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Die Wirkungen strategischer Planungen auf der politischen Makroebene sind nicht zu unterschätzen – sie können schließlich zu Entwicklungen auf der Ebene der unmittelbaren bildungspolitischen Regelungen und damit auch zu Entwicklungen der Bildungspraxis führen (Gutschow 2010: 16).

Bemerkenswerte Fortschritte im deutschen beruflichen und tertiären Bildungssystem sind bei der Durchlässigkeit und wechselseitigen Anerkennung von Lernleistungen zwischen verschiedenen Segmenten der *formalen* Bildung gemacht worden: sei es die Ausweitung der Wege zur Hochschulzulassung, sei es die Anerkennung von be-

ruflich erworbenen Kompetenzen auf akademische Bildungsgänge, sei es die Anerkennung von formalen im Ausland erworbenen beruflichen oder akademischen Abschlüssen. Die zugrunde liegenden Verfahren des Abgleichs formaler Zertifizierungen, die schließlich nur Indikatoren für die berufliche Kompetenz darstellen, auf die es eigentlich ankommt, verursachen erheblichen administrativen Aufwand und sind trotzdem vielfach wenig zuverlässig. Der einfachere Weg, die unmittelbare Feststellung der auf welchem Wege auch immer erworbenen beruflichen Kompetenzen als Grundlage von Zulassungen zu anderen oder weiterführenden Bildungsgängen, wird jedoch nach wie vor vermieden. Im Bildungssystem rechtswirksame Feststellungen von Lernergebnissen stellen nach wie vor die Ausnahme dar. Die Regel sind Berechtigungen, die auf dem Nachweis von formalen Bildungskarrieren beruhen und damit von vornherein das informelle und nonformale Lernen ausblenden.

Aus diesem Grund beschränken sich die diese Studie abschließenden Empfehlungen auf drei Handlungslinien:

- Gleichartigkeit oder tatsächliche praktisch wirksame Gleichwertigkeit von Validierung und damit der Zertifizierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen mit formalen Abschlüssen
- Institutionalisierung der Validierungsverfahren
- Zugang zur Validierung für formal Geringqualifizierte

Die in dieser Studie versammelten Berichte aus sieben europäischen Staaten enthalten auch eine Reihe von Hinweisen auf andere Aspekte der Validierung informellen und nonformalen Lernens. Es gilt aber, Prioritäten zu setzen. Hinweise zur Operationalisierung von Kompetenzfeststellungsverfahren in Projekten wie auch Hinweise zur Verfeinerung der Methodik usw. werden nützlich sein, wenn es auch in Deutschland etablierte Validierungsverfahren geben wird. Bis dahin aber geht es darum, die Zugänglichkeit der Verfahren, ihre Verbindlichkeit, ihre Anerkennung im Bildungs- und Beschäftigungssystem und ihre Bekanntheit bei der Zielgruppe zu sichern.

6.3.2 Gleichwertigkeit der Zertifizierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen

Als Referenzrahmen des formalen Bildungssystems für die Zertifizierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen von formal Geringqualifizierten geht es nur bei einem sehr kleinen Teil dieser Zielgruppe um das System der akademischen Bildung. Im Vordergrund steht der Referenzrahmen der Berufsbildung – mit einem ganz unterschiedlichen Status in den Ländern Europas.

In einigen Staaten Europas ist die berufliche Bildung wenig standardisiert und formalisiert. Sie gilt als inferior gegenüber der akademischen Bildung. Mangels standardisierter, im Beschäftigungssystem anerkannter Zertifikate der beruflichen Bildung beruht die Rekrutierung beruflich qualifizierter Fachkräfte durch die Unternehmen wesentlich auf Kompetenzeinschätzungen – wie elaboriert und zuverlässig diese dann auch immer sein mögen. In vielen dieser Staaten erscheinen europäische Initiativen, die eine nationale Validierung nonformalen und informellen Lernens anstoßen sollen, wie eine Systematisierung, Qualitätssteigerung und Erhöhung der Transparenz der beruflichen Bildung insgesamt.

In Deutschland verhält es sich umgekehrt: Das System der Berufsbildung – für die duale Ausbildung kodifiziert in Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO), für die vollzeitschulische Ausbildung in Gesetzen der Bundesländer fixiert – stellt einen nationalen Standard der Berufsbildung dar. Es legt in der Gliederung seiner Berufe die Grundlagen einer Arbeitsteilung der Fachkräfte und wird umgekehrt durch neue und neu geordnete Berufe an Entwicklungen der Arbeitsorganisation und -technik angepasst. Hinter diesen Standard treten andere Verfahren der Dokumentation und Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen zurück. Sie gelten – in der Regel – nur ergänzend zu anerkannten beruflichen Abschlüssen. Aus diesem Grund haben sich in Deutschland alle Versuche, neben den Formalabschlüssen der beruflichen Bildung gleichwertige Nachweisverfahren von beruflichen Kompetenzen zu etablieren, als vergeblich erwiesen. Selbst die populären Verfahren – wie etwa der Europass – bilden kei-

nen Standard bei Bewerbungsverfahren im Beschäftigungssystem, begründen keine Ansprüche auf tarifliche Eingruppierungen und führen nicht zu Zulassungen im Bildungssystem.

Daher muss es in Deutschland darum gehen, Verfahren der Validierung einzurichten, die zu gleichartigen oder gleichwertigen Zertifizierungen beruflicher Kompetenzen im Verhältnis zur formalen Ausbildung führen. Damit ist eine Reihe von Anforderungen an diese Verfahren verbunden:

- Der Anspruch auf Gleichwertigkeit des Verkehrswerts von Zertifizierungen auf der Grundlage von Validierungen nonformalen und informellen Lernens setzt voraus, dass die mit den Ordnungsmitteln der anerkannten Berufsbildung gesetzten *Standards* erfüllt werden. Für den Verkehrswert der Zertifikate geht es weniger um die Abbildung individueller Lernwege als um die Feststellung beruflicher Handlungsfähigkeit nach vorgegebenen Standards (Cedefop 2009a: 21).
- Das schließt eine *Qualitätssicherung* der Verfahren ein. Gleichrangigkeit mit den Zertifikaten der formalen Berufsbildung lässt sich nicht durch Regeln dekretieren. Sie bedarf des Vertrauens der Akteure im Bildungs- und Beschäftigungssystem in die Validität und Reliabilität der vergebenen Zertifikate.

Im Jahr 2009 hat ein im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstelltes Gutachten zu den »Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen« (Geldermann, Seidel und Severing 2009: 151) eine Reihe von Empfehlungen zur Validierung auf der untergesetzlichen Ebene ausgesprochen – im Wesentlichen wurde eine stärkere Orientierung der Portfolioinstrumente am Bedarf der einstellenden Unternehmen und ihre Vermarktung vorgeschlagen – und zugleich wurden auf der gesetzlichen Ebene wenig Anknüpfungspunkte für eine Implementierung gesehen. Diese Situation hat sich geändert: nicht weil Fragen der Validierung informellen Lernens in den Systemen der formalen Bildung populär geworden wären, sondern weil aus anderen Gründen – die mit der zunehmenden Kompetenzorientierung der forma-

len Berufsbildung, mit der Anerkennung von Qualifikationen für einen europäischen Arbeitsmarkt und mit der Erleichterung der Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte in Zusammenhang stehen – Entwicklungen zur Öffnung der formalen Berufsbildung wirksam werden.

- *Kompetenzorientierung der Berufsbildung:* Die berufliche Bildung im dualen System in Deutschland ist zum Vorreiter einer – von den Lerninhalten bis zu den Prüfungen – durchgängigen Kompetenzorientierung geworden. Bei neuen oder neu geordneten Berufen gilt: Im Mittelpunkt der Ausbildung soll nicht die Aneignung von Wissen stehen, das in Prüfungen reproduziert wird, sondern die Handlungskompetenz im Beruf. Das erfordert eine Umgestaltung der Ausbildung selbst wie der sie begleitenden und abschließenden Prüfungen. Diese – keineswegs abgeschlossene – Entwicklung im formalen System der Berufsausbildung führt zu einer größeren Konvergenz mit Verfahren der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen. Inputorientierte Standards, bei denen die Absolvierung von formalen Bildungsgängen für die Qualität von Lernergebnissen bürgt, werden auch im formalen System der Berufsbildung zugunsten von lernergebnisorientierten Standards zurückgedrängt. Dadurch wachsen auf der Ebene von Dokumentation und Zertifizierung die Überschneidungspotenziale mit der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen.

  Seiteneinsteiger und Prüfungsanwärter, die nicht zuvor die formalen Bildungsgänge durchlaufen haben, oder Migranten ohne in Deutschland anerkannten Abschluss müssen dann – soweit eine Kompetenzorientierung im jeweiligen Beruf bereits durchgesetzt ist – nicht zuerst Prüfungswissen erwerben, das als Indikator für eine Handlungskompetenz gilt, über die sie womöglich bereits zuvor verfügten. Sie würden dann nicht mehr daran scheitern, dass ihnen Fähigkeiten zur Bewältigung einer formalen, tradierten Prüfung abgehen, sondern könnten in einem Beruf tätig werden, wenn sie die entsprechende tatsächlich benötigte berufliche Handlungskompetenz nachweisen können.

- Als Instrument der Transparenz von beruflichen Qualifikationen zwischen den Staaten Europas und, daraus abgeleitet, auch als Mittel der kompetenzorientierten Einordnung nationaler Qualifikationen ist auf Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ein achtstufiger Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) entstanden. Bisher werden im DQR nur Ergebnisse der formalen Bildung zugeordnet und auf fünf Stufen zueinander in Wertigkeitsverhältnisse gesetzt (DQR 2011). Als Beschreibungs- und Transparenzinstrument ohne regulierende Wirkung setzt der DQR auf die Qualitätssicherungs-, Prüfungs- und Kompetenzfeststellungsverfahren in den verschiedenen Bildungsbereichen auf (BMBF und KMK 2013: 160 f.), unterstellt also, dass (wie und wo immer erzielte) Lernergebnisse von einer dafür zuständigen Stelle in einem standardisierten Verfahren festgestellt werden. Die auf dieser Basis zertifizierten Lernergebnisse werden dann einem Niveau zugeordnet (wobei sich die Zuordnungsentscheidung auf Qualifikationen und nicht auf individuelle Kompetenzen bezieht). Komplexer stellt sich die Situation beim *informellen* Lernen dar. Das nonformale und das informelle Lernen fanden bisher keinen Eingang in den DQR. Damit bleibt das Instrument unter dem in seinem Titel fixierten Anspruch (Nuissl 2014: 50). Weil die Zuordnung informell erworbener Kompetenzen zum DQR einen vorgängigen Validierungsprozess voraussetzt, wurde im »Deutschen EQR-Referenzierungsbericht« festgehalten, dass erforderliche weitere Schritte zur stärkeren Berücksichtigung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen die Einbeziehung weiterer bildungspolitischer Akteure voraussetzten (BMBF und KMK 2013: 104), damit die notwendigen »erheblichen begleitende[n] institutionelle[n] und organisationale[n] Absicherungen« (Dehnbostel 2011: 108 f.) erfolgen können. Trotz dieser Mängel bietet der DQR einen organischen Anknüpfungspunkt für die Integration der Ergebnisse von Validierungsverfahren nonformalen und informellen Lernens. Das liegt daran, dass der DQR sich letztlich immer an Lernergebnissen orientieren muss. Auch die formalen Bildungsgänge sind in ihren Vermittlungsformen, Orga-

nisationstypen und Zertifikatskulturen untereinander so heterogen, dass ihre Einordnung und Skalierung nur durch die Berücksichtigung der jeweils zu erreichenden Lernergebnisse gelingen kann. Damit besteht im DQR eine originäre Möglichkeit der Berücksichtigung von Lernergebnissen des informellen Lernens, das ausschließlich über diese erfasst werden kann. Auch kann die Entwicklung von Validierungsverfahren von der mit dem DQR etablierten Beschreibungssprache unmittelbar profitieren. *Lernergebnisse* (Outcomes) grenzen sich nicht nur vom Input ab, den Ressourcen, die erforderlich sind, um Ergebnisse zu erzielen, sondern auch vom unmittelbaren Output. »Outcomes« bezeichnen die weiterwirkenden Effekte eines Lernprozesses. Es wird also nicht auf prozessnahe Ergebnisse wie bestandene Tests oder Absolventenzahlen fokussiert, sondern auf die in einem Lern- oder Arbeitsbereich erworbene Handlungsfähigkeit. Damit wird eine »gemeinsame Sprache« (Cedefop 2009b) etabliert, die Übergänge und Transfers zwischen unterschiedlichen Lernkontexten deutlich erleichtert. Die Entwicklung eines Validierungsverfahrens kann durch den Rückgriff auf die bildungsbereichsübergreifenden Kompetenzbeschreibungen des DQR wesentlich erleichtert werden.

Die Kompetenzorientierung der Berufsausbildung in Deutschland und der Deutsche Qualifikationsrahmen werden voraussichtlich Anknüpfungspunkte für eine Integration von Verfahren der Validierung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bilden. Allein: Hier liegt eine Entwicklung hin zu mehr Konvergenz weitgehend erst in der Zukunft.

In Deutschland bestehen aber bereits Möglichkeiten der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen. Im Vordergrund stehen die Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG beziehungsweise § 37 Abs. 2 HwO und die seit 2012 mögliche Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen im Rahmen des Anerkennungsgesetzes. Beide Verfahren bieten einen vorgezeichneten Weg der Anerkennung im Rahmen des formalen Bildungssystems, aber beide Verfahren weisen deutliche Mängel auf, wenn es um die

Validierung des informellen und nonformalen Lernens von Geringqualifizierten geht.

- Zwar legen zwischen sechs und sieben Prozent der Prüfungsanwärter der anerkannten Berufsausbildung in Deutschland eine *Externenprüfung* ab; dabei handelt es sich aber weitgehend um Teilnehmer an nonformalen Bildungsgängen und schulischen Ausbildungsgängen und nur in geringem Umfang um individuell angemeldete formal gering qualifizierte Prüfungskandidaten. Um dieses Instrument für eine breitere Nutzung durch diese Gruppe zu öffnen, wären eine Reihe von Veränderungen – auch an der gesetzlichen Grundlage – notwendig. Die wichtigste liegt bei den Zulassungsregelungen: Die einschlägige Regelung, dass ein Anwärter nur zuzulassen ist, wenn er »mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll«, oder ausnahmsweise ausreichende Zeugnisse nonformaler Bildungsgänge vorlegen kann, stellt hohe und überflüssig restriktive Anforderungen. Es geht schließlich nur um den Zugang zu einer Prüfung, die dann über den Berufsabschluss entscheidet. Viele formal Geringqualifizierte haben instabile Erwerbsbiographien oder – vor allem Migranten – Schwierigkeiten beim Nachweisverfahren, verfügen aber trotzdem über ausreichende berufliche Kompetenzen. Die Hürden der Prüfungszulassung wären zu verringern; das setzt Änderungen in BBiG und HwO voraus.
- Umgekehrt könnte der Nachweis einer ausreichenden Dauer einer qualifizierten Berufstätigkeit und des Erwerbs von dazu nötigen Kompetenzen auch ohne vollständige Prüfung nach BBiG oder HwO zu einer Gleichstellung mit Absolventen der beruflichen Abschlussprüfung führen. Grundsätzlich wird mit dem Anerkennungsgesetz (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, BQFG) seit 2012 dieser Weg gegangen. Es begründet qualifizierten Zuwanderern einen Rechtsanspruch auf die Anerkennung ihrer formalen Berufsabschlüsse und auch auf die Anrechnung von beruflichen Teilqualifikationen. In Gleichwertigkeitsfeststellungsverfahren wird ihre Entsprechung zu deutschen Referenzberufen geprüft, also ob

und welche Unterschiede zwischen der ausländischen Berufsqualifikation einerseits und einem entsprechenden Abschluss aus den etwa 600 bundesrechtlich geregelten Aus- und Fortbildungsordnungen andererseits bestehen. Formale Nachweise sind von Migranten nicht immer beizubringen. Das Anerkennungsgesetz sieht dann vor, dass durch Qualifikationsanalysen auch Berufserfahrungen zum Ausgleich fehlender Teilqualifikationen oder zur Kompensation fehlender Dokumente herangezogen werden können. Damit ist grundsätzlich eine Brücke zur Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen geschlagen. Allerdings bedarf sie für die Gruppe der formal Geringqualifizierten einer deutlichen Verbreiterung. Zum einen darf es sich nicht mehr um eine Sonderregelung für Migranten handeln. Das Verfahren muss auch Inländern offenstehen, die ein Zertifikat über die vollständige oder teilweise Gleichwertigkeit ihrer beruflichen Kompetenzen mit den in einem Berufsabschluss zertifizierten Kenntnissen anstreben. Zum anderen muss das Ausnahmeverfahren der Bewertung von Berufserfahrungen zum gleichrangigen Nachweisverfahren gemacht werden. Inländer verfügen in der Regel nicht über ausländische Formalqualifikationen.

Daher bietet es sich an, analog zum BQFG ein Verfahren zur Anerkennung der Gleichwertigkeit von nachgewiesenen beruflichen Kompetenzen unabhängig von deren Herkunft zu gestalten. Im Unterschied zu den Regelungen des BQFG müsste ein solches Verfahren erstens von vornherein auch auf nonformal und informell erworbene Kompetenzen abheben und ihre Prüfung nicht nur als Ausnahmeregelung vorsehen. Zweitens müsste es Inländern ebenso wie Ausländern zugänglich sein. In Finnland etwa erfolgt mit dem Verfahren der Personalisation de facto eine Anerkennung formal, nonformal und informell erworbener Kompetenzen ähnlich dem BQFG; einzelne Abschnitte oder die gesamte Prüfung können entfallen. Das Verfahren wird für jeden Kandidaten zu Beginn jedes Bildungsgangs durchgeführt – ist also mehr die Regel als die Ausnahme. Ein weiteres Beispiel wäre das schweizerische Verfahren »Validierung von Bil-

dungsleistungen«. Im Unterschied zu einer Anerkennung als Zugangsvoraussetzung ist bei einem solchen Modell keine Teilnahme an einer formalen Prüfungssituation notwendig. Allerdings ist die Anzahl der auf diesem Weg erworbenen Abschlüsse hier noch relativ niedrig (es ist ja auch nur einer von vier möglichen Wegen zum Abschluss). Damit wären letztlich auch die Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene Berufsqualifikationen erleichtert und entbürokratisiert: Es käme auf die dort erworbenen tatsächlichen Kompetenzen und nicht auf oft schwer überprüfbare und schwer einzuordnende Bildungszertifikate an.

6.3.3 Institutionalisierung der Validierungsverfahren

Die geringe Akzeptanz der Verfahren der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen im deutschen Beschäftigungssystem ist nicht nur auf ihren fehlenden Bezug auf Referenzstandards der beruflichen Ausbildung zurückzuführen, sondern auch darauf, dass die Verfahren nicht von Regelinstitutionen der Berufsbildung und des Arbeitsmarktes, sondern meist im Rahmen von Projekten von einzelnen Bildungseinrichtungen oder Projektakteuren ohne übergreifend definierte Verfahrensvorgaben durchgeführt werden. Nicht nur inhaltlich, sondern auch institutionell sind Validierungsverfahren dadurch marginalisiert. Eine feste Institutionalisierung – das zeigen auch die Länderberichte in dieser Studie – ist eine wesentliche Bedingung der allgemeinen Anerkennung von Zertifikaten. Der EU-Rat der Europäischen Kommission (2012) empfiehlt sogar eine national zuständige Zertifizierungsstelle.

In der aktuellen Diskussion in Deutschland wird aus diesem Grund betont, dass eine »Anerkennung informell erworbener Kompetenzen am besten von den Institutionen vorgenommen werden [sollte], die auch für die Anerkennung formal erworbener Kompetenzen zuständig sind« (Weiß 2014: 3; vgl. auch Dehnbostel 2014: 10). Es geht nicht vorrangig darum, den Aufwand für die Etablierung einer Parallelstruktur zu verringern. Vielmehr soll bereits durch den Sta-

tus der verfahrensverantwortlichen Stelle der Verkehrswert der Zertifizierungen signalisiert werden.

In Deutschland wäre eine Möglichkeit, dass die zuständigen Stellen nach BBiG und HwO beziehungsweise bei schulischen Ausbildungen die entsprechenden Stellen der Bundesländer Beglaubigungsfunktionen bei der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen übernehmen müssten. Insbesondere bei den Industrie- und Handelskammern und den Handwerkskammern können hier aber verschiedene Funktionen in Gegensatz zueinander geraten, die sie im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für die Berufsbildung ausüben. Für eine tragende Rolle der Kammern bei der Validierung spricht ein übergeordnetes Ziel einer Fachkräfteversorgung der Wirtschaft auf beruflichem Niveau. Absehbar sind dafür Reserven außerhalb der Erstausbildung zu erschließen. Die Validierung von beruflichen Kompetenzen kann dafür ein Beitrag sein. Gegen eine tragende Rolle der Kammern könnte sprechen, dass diese befürchten, eine Validierung könnte Ordnungs- oder Qualitätsstandards der Ausbildung unterlaufen. Zudem setzt eine Validierung nonformalen und informellen Lernens mit Bezug auf berufliche Standards deren Binnengliederung voraus; es ist kaum zu erwarten, dass ein Berufsbild von Validierungskandidaten stets in toto ausgefüllt wird. Ein Teil der Kammern steht aber Bausteinkonzepten aus institutionspolitischen Erwägungen nach wie vor ablehnend gegenüber. Auch wird befürchtet, dass die notwendigerweise offenen Verfahren einer Validierung den Qualitätsstandards der etablierten Prüfungen zum Abschluss einer Berufsausbildung nicht entsprechen könnten und daher nicht nur Validierungszertifikate aufgewertet, sondern vielmehr berufliche Abschlüsse abgewertet werden würden. Vergleichbare Bedenken waren bereits bei der Einführung offener Prüfungsformate (betrieblicher Auftrag) in der Regelprüfung einiger Berufe geäußert worden. Bei der Frage nach der Rolle der Kammerorganisationen bei künftigen Verfahren ist tatsächlich eine spezifische Dialektik von Bildungszertifizierungen zu beachten: Zertifikate sind nicht nur kraft der Position der ausstellenden Institution Beglaubigungen für ihre Inhaber, sondern sie bekräftigen auch die Position des Garanten. Allerdings ist

es aus genau diesem Grunde möglicherweise gerade für das bisher kaum angefochtene Zertifizierungsmonopol der etablierten zuständigen Stellen auf lange Sicht fatal, wenn wesentliche Bereiche beruflicher Kompetenzfeststellungen unterhalb, jedenfalls aber außerhalb von ihrem Wirkungskreis ausgestellt werden.

Eine Option könnte daher sein, eine Rolle der Kammern bei der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen zwar vorzusehen, sie aber gegenüber ihrer unmittelbaren Prüfungsverantwortung bei öffentlich-rechtlichen Abschlussprüfungen der dualen Ausbildung zu relativieren. *Akkreditierungsverfahren,* mit denen die Kammern Dritten – Berufsschulen, Arbeitsagenturen, Bildungseinrichtungen, geeigneten Unternehmen – Berechtigungen zur Durchführung von Validierungen verleihen, deren Ergebnisse mit beruflichen Abschlüssen gleichwertig sein können, könnten dazu beitragen, die Qualität der Verfahren zu sichern und den Aufwand aufseiten der Kammern zu verringern. Anknüpfungspunkte sind bei der Zertifizierung von Teilqualifikationen für über 25-Jährige oder bei der Kompetenzfeststellung von Teilqualifikationen für Jugendliche mit Behinderung (hier akkreditieren einige Kammern Bildungsträger) und beim Anerkennungsgesetz gegeben. Ein solches gestuftes Modell – die zuständigen Stellen führen nicht selbst Validierungen durch, setzen und überwachen aber die Qualitätsstandards, nach denen dritte Institutionen tätig werden – bedürfte eines Rechtsrahmens, der dann auch die Gleichwertigkeit der ausgestellten Zertifikate mit entsprechenden Berufsabschlüssen kodifizieren müsste.

Falls die zuständigen Stellen nicht gewonnen werden können, eine sei es unmittelbare oder mittelbare tragende Funktion bei der Validierung einzunehmen, sind Alternativen zu prüfen. Mit Blick auf die Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern, über die in dieser Studie berichtet wurde, ist es keine Alternative, eine heterogene Struktur disparater Institutionen mit Aufgaben der Validierung zu betrauen, denn das würde zu deren Marginalisierung und Wirkungslosigkeit auf dem Arbeitsmarkt führen. Mit Blick auf die kritische Beurteilung der bisherigen Bekanntheit, der institutionellen Verankerung und mangelnden Finanzierung von Validierung wäre eine

langfristige Perspektive die Entwicklung von Anerkennungskompetenzzentren (Validierungszentren). Dafür liefern die Länderstudien einige Beispiele: In Norwegen und der Schweiz gibt es klar geregelte Zuständigkeiten für die Umsetzung und Gesamtkoordination der Validierungsverfahren. In Norwegen obliegt die Aufgabe mit dem Vox (dem Norwegischen Institut für Erwachsenenbildung) und mit dem Directorate of Education zentralen Stellen der Erwachsenenbildung und der Berufsbildung. In das Verfahren der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz sind Vertreter der Branchen und Sektoren, der Bund und die Kantone mit klar geregelten Zuständigkeiten eingebunden. Die übergreifende Koordination der Aktivitäten in den Kantonen ist Aufgabe der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK). Das sichert weitgehend die Einheitlichkeit und Transparenz des Vorgehens in den Ländern. In Validierungszentren könnte eine Bündelung aller Formen von Anerkennungsprozessen erfolgen. Durch die Bündelung der Zuständigkeiten unter dem Dach der Zentren käme es zu Synergien in der Beratungsarbeit und zu Möglichkeiten, die Beratungs- und Validierungsarbeit zu professionalisieren. Ein potenzieller Träger könnte die Bundesagentur für Arbeit sein, die für ihre Beratungs- und Vermittlungsaufgaben im Binnenbereich ohnehin bereits elaborierte Verfahren des Kompetenzprofilings einsetzt.

6.3.4 Zugang zur Validierung

Wenn Verfahren der Validierung nonformal und informell erworbener Kompetenzen wirksam werden sollen, dann bedarf es nicht nur der Gleichwertigkeit ihrer Zertifikate mit denen der formalen Berufsbildung und nicht nur ihrer Verankerung in maßgeblichen Institutionen der Berufsbildung oder des Arbeitsmarktes – sie müssen auch in Anspruch genommen werden. Aus mehreren Ländern Europas wird darüber berichtet, dass zwar die Infrastruktur einer Validierung – national übergreifend oder in einzelnen Regionen – geschaffen wurde, die erwartete Nachfrage der potenziellen Validierungskandidaten,

und dabei besonders die der Geringqualifizierten, aber hinter den Erwartungen zurückblieb. Dafür mag es in einzelnen Ländern Gründe in der aktuellen Arbeitsmarktlage geben: Eine hohe Arbeitslosigkeit auch der formal gut Qualifizierten führt nach Einschätzungen einiger Länderexperten dazu, dass Validierungsinstrumente nicht im Zentrum der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Aufmerksamkeit stehen und nicht aktiv beworben werden.

Prognosen zu potenziellen Nachfragehindernissen der formal Geringqualifizierten in Deutschland stehen auf tönernen Füßen, weil für sie erreichbare Angebote weitgehend fehlen. Allerdings lassen sich erste Vermutungen zu solchen Restriktionen aus Befragungen von Geringqualifizierten zu ihrer nonformalen Weiterbildung ableiten. Sie sehen an erster Stelle finanzielle Restriktionen, die sie von einer Teilnahme an längerfristigen Maßnahmen abhalten. In einer aktuellen Befragung des IAB (Weber und Weber 2013) sollten Arbeitslose Auskunft zu ihrer Einschätzung der Tauglichkeit von mindestens einjährigen Weiterbildungsmaßnahmen geben. Knapp 64 Prozent von ihnen stimmten der Aussage zu, dass finanzielle Vorteile einer solchen Weiterbildung niemand garantieren könne (und verkennen damit den Zusammenhang zwischen formaler Qualifikation und einer Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos [Weber und Weber 2013]); gut 44 Prozent gaben an, dass sie es sich nicht leisten könnten, länger auf Einkommen zu verzichten. An zweiter Stelle (28,5 %) steht die Einschätzung, man sei »Lernen nicht mehr gewohnt« (Dietz und Osiander 2014). Offenbar halten schlechte Erfahrungen im bisherigen Bildungsverlauf viele Geringqualifizierte von beruflicher Weiterbildung ab. Die PIAAC-Studie hat darüber hinaus darauf hingewiesen, dass das hochselektive deutsche Bildungssystem zu starken Differenzen der Grundkompetenzen zwischen Erwachsenen mit unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen führt und darüber auch ihre weiteren Teilhabechancen im Leben beeinflusst (AGBB 2014: 148).

Auch vorstehende Länderberichte enthalten eine Reihe von Hinweisen auf Restriktionen der Nachfrage nach Kompetenzvalidierung. Der Autor des Berichts aus Frankreich listet eine Reihe von

Barrieren auf, die die geringe Nachfrage Geringqualifizierter trotz des guten Ausbaus des Rechtsrahmens in Frankreich erklären, so das komplizierte Prozedere der finanziellen Genehmigung, die Ausrichtung auf Personen, die lange Zeit in einem Beruf verbracht haben, und nicht auf solche mit gebrochenen Berufsbiographien, und eine mangelnde Transparenz, die durch mehrere nebeneinanderstehende Validierungsmöglichkeiten verursacht wird. Einer Befragung von Abbrechern des VAE-Verfahrens in Frankreich (N=162) zufolge war der primäre Abbruchgrund eine wenig individualisierte Beratung und Betreuung und folgend eine ungenügende Vorbereitung auf das Prüfungsinterview (Bernaud 2014: 29). Über mangelnde Transparenz wird auch aus den Niederlanden berichtet; im Vereinigten Königreich wird eine mangelnde Beteiligung auf eine wenig zielgruppengerechte Ansprache in den Beratungsstellen und einen geringen Grad der Verankerung der Validierungsverfahren in Unternehmen zurückgeführt; in der Schweiz und einigen anderen Ländern erschweren auch sprachliche Voraussetzungen insbesondere Migranten die Teilnahme – Validierungsverfahren müssen meist in der Landessprache durchlaufen werden, selbst wenn ein geringeres Niveau der Sprachbeherrschung für die Berufstätigkeit ausreichen würde.

Aus diesen Berichten lassen sich Empfehlungen für Beratungs- und Supportstrukturen gewinnen:

- An erster Stelle steht die Finanzierung von Validierungsverfahren: Wenn die Validierung selbst, ihre Vorbereitung und gegebenenfalls der Besuch ergänzender Bildungsmaßnahmen ganz oder überwiegend von gering qualifizierten Teilnehmern finanziert werden müssten, wäre das ein gravierendes Teilnahmehindernis. Es geht also um eine Finanzierung aus Steuermitteln oder aus Beitragsmitteln der Bundesagentur für Arbeit, soweit eine Validierung der Vermittlung am Arbeitsmarkt oder der Beschäftigungssicherung dient. In der Schweiz folgen derzeit fast alle Kantone der Empfehlung des Bundes, Validierungsverfahren (einschließlich ergänzender Bildungsmaßnahmen, Beratung und Begleitung über alle Validierungsphasen) kostenfrei für Aspiranten ohne Be-

rufsabschluss anzubieten. Detailregelungen hierzu legen die Kantone fest.

- Wesentlich wird auch die Zugänglichkeit und Präsenz von Beratung sein. Hier wird es darum gehen, Beratungskompetenz zur Validierung nicht gesondert aufzubauen, sondern in den Einrichtungen zu entwickeln, mit denen formal Geringqualifizierte ohnehin in Kontakt stehen: in Unternehmen, bei Arbeitsagenturen und Jobcentern, bei Kommunen oder bei etablierten Beratungsstellen mit anderen Schwerpunkten (Familienberatung, Schuldnerberatung etc.) (Schmeißer et al. 2012: 73). Beispielhaft können hierfür die Eingangsportale in der Schweiz oder auch das Beratungsnetzwerk in Österreich stehen. Zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung wird in Deutschland ohnehin seit geraumer Zeit erwogen, bei Bund und Ländern zentrale Servicestellen einzurichten (Websites, Bildungstelefon). Auch diese Stellen sollten über Voraussetzungen, Ablauf und Vorteile von Kompetenzvalidierungen informieren und beraten können.
- Die »Externenprüfung«, das einzige gesetzlich verankerte Instrument einer Verwertung von beruflichem Erfahrungswissen als Zulassungsvoraussetzung zu einer beruflichen Abschlussprüfung, wird kaum aktiv beworben. Beratung findet bei den Kammern nur auf Anfrage statt. Daher verwundert es nicht, dass die weit überwiegende Zahl der Externenprüfungen nonformale Bildungsgänge von Bildungsträgern abschließt und nicht der individuellen Verwertung informell erworbener Kompetenzen dient. Wenn formal Geringqualifizierte besseren Zugang finden sollen, dann wären Informations- und Beratungskampagnen angebracht. Zudem wären die noch immer zwischen den Kammerbezirken unterschiedlich gehandhabten Regelungen zu harmonisieren. (Das Problem der Heterogenität zwischen den zuständigen Stellen wird in anderen Ländern durch übergreifende Koordinations- und Arbeitsgruppen angegangen: In der Schweiz ist hierfür die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz [SBBK] zuständig, in Norwegen das Norwegische Institut für Erwachsenenbildung [Vox]).

6.3.5 Perspektiven

Wenn es in Deutschland gelingen würde, guten Beispielen aus anderen europäischen Ländern zu folgen und ein nationales, verbindliches und an den Standards der formalen Berufsbildung orientiertes System der Validierung nonformalen und informellen Lernens zu entwickeln, wäre das nicht nur ein erheblicher Beitrag zur Fachkräftesicherung in demographisch enger Lage. Es würde auch zur beruflichen Integration und zu stabilen Erwerbseinkommen von vielen Menschen beitragen, die als formal Geringqualifizierte bisher die unteren Segmente des Arbeitsmarktes besetzen und hohen Risiken der Arbeitslosigkeit ausgesetzt sind. Allerdings ist die Aufgabe nicht zu unterschätzen. Es geht nicht nur um eine Ergänzung eines sonst unveränderten formalen Bildungssystems mit seiner althergebrachten inputorientierten Zertifizierungspraxis. Dieses Bildungssystem müsste selbst verändert werden. Eine Anerkennungs- und Anrechnungskultur für das informelle berufliche Lernen lässt sich, einmal etabliert, kaum eingrenzen. Sie könnte auf lange Sicht auch in die formale Berufsbildung zurückwirken und dort nachhaltiger für eine Outcome- und Kompetenzorientierung sorgen, als Beschlüsse von Ausschüssen und Gremien es vermögen. Dann hätte sich die Sache auch, aber nicht nur für die formal Geringqualifizierten gelohnt.

Literatur

AGBB (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld.

Annen, Silvia, und Markus Bretschneider (2014). »Der Prozess der Validierung nichtformalen und informellen Lernens – Begriffliche Konkretisierung und Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5. 11–15.

Bernaud, Jean-Luc (2014). »Bilanz der VAE in Frankreich – Fortschritte und Verbesserungsmaßnahmen«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5. 28–29.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2013). »Erstellung einer thematischen Übersicht zur Kompetenzentwicklung, mit besonderem Fokus auf die Validierung informellen Lernens – Ergebnisbericht«. Bonn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2008). »Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung«. Berlin. www.dlr.de/Portaldata/45/Resources/dokumente/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) und KMK (Kultusministerkonferenz) (2013). »Deutscher EQR-Referenzierungsbericht«. www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (Hrsg.) (2009a). »Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens«. Luxemburg. www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf.

Cedefop (2009b). »Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Politik und Praxis in Europa«. Cedefop Reference series. Luxemburg. www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_de.pdf.

Dehnbostel, Peter (2014). »Erfahrungen einen anerkannten Wert geben«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5. 6–10.

Dehnbostel, Peter (2011). »Anerkennung informell erworbener Kompetenzen«. *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung*. Hrsg. Eckart Severing und Reinhold Weiß. Bonn. 99–113.

Dietz, Martin, und Christopher Osiander (2014). »Weiterbildung bei Arbeitslosen: Finanzielle Aspekte sind nicht zu unterschätzen«. *IAB-Kurzbericht* 14. Nürnberg.

DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011). »Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011«. www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

DQR-Arbeitsgruppe (2012). »Einbeziehung nicht-formalen Lernens in den DQR – Stellungnahme des AK-DQR«. www.dqr.de/media/content/Stellungnahme_des_AK_DQR_zu_nicht-formalem_und_informellem_Lernen_2012.pdf.

Europäische Kommission (Hrsg.) (1995). *Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel. europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf.

European Commission, Cedefop und ICF International (Hrsg.) (2014). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014 – Final synthesis report. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf.

Geldermann, Brigitte, Sabine Seidel und Eckart Severing (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld.

Gutschow, Katrin (2010). »Anerkennung von nichtformal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss«. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* Heft 118. Bonn. www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6258

KMK (Kultusministerkonferenz) (2008). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. O.O.

Linten, Markus, und Sabine Prüstel (2009). »Auswahlbibliografie ›Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen‹«. Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-zertifizierung.pdf.

Maurer, Markus, und Emil Wettstein (2014). »Berufsbildung für Erwachsene in der Schweiz – die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (BWP) 5. 24–27.

Nuissl, Ekkehard (2014). »Non-formales Lernen im DQR – Zuordnungsverfahren und Zuordnungsprobleme«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5. 50–53.

Rat der Europäischen Union (2012). »Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Empfehlung vom 20. Dezember 2012«. eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=DE.

Salini, Deli (2014). »European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Country report Switzerland«. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87051_CH.pdf.

Schmeißer, Claudia, Susanne Kretschmer, Thomas Reglin und Sylvia Kestner (2012). *Identifizierung und Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens in Europa – Eine vergleichende Studie zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme in Deutschland, Finnland, Frankreich, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*. Nürnberg.

Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (2012). *Berufsabschluss für Erwachsene*. Bern. www.bae.berufsbildung.ch/dyn/1110.aspx.

Weber, Brigitte, und Enzo Weber (2013). »Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit«. *IAB-Kurzbericht* 4. Nürnberg.

Weiß, Reinhold (2014). »Validität der Validierung«. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5. 3.

Glossar

Akkreditierung von Lernergebnissen (Accreditation of prior learning, APL)
Siehe Validierung von Lernergebnissen

Anmerkung: In den Niederlanden bezeichnet der feststehende Begriff »Accreditation of prior learning (APL)« ein formales Verfahren, in dessen Rahmen ein Kandidat sich seine Lernergebnisse akkreditieren lassen kann, indem diese an einem Qualifizierungsstandard gemessen werden (Ervaringscertificaat).

Anbieter der allgemeinen oder beruflichen Bildung
Jede Organisation beziehungsweise Person, die Leistungen im Bereich der allgemeinen oder beruflichen Bildung bereitstellt (Cedefop 2014).

Anmerkung: Als Bildungsanbieter fungieren in den Ländern der vorstehenden Berichte unterschiedliche öffentliche und privatwirtschaftliche Organisationen, etwa Bildungsträger, Unternehmen, Berufsschulen, Hochschulen etc.

Anerkennung von Lernergebnissen (Recognition of prior learning, RPL)
Von der Anerkennung formal, nonformal und informell erworbener Lernergebnisse ist in vorstehenden Texten die Rede, wenn es um die Akzeptanz und Verwertbarkeit von Lernergebnissen, Berufserfahrung, Kompetenz und Qualifikationen geht. Damit ist nicht nur die offizielle Anerkennung, beispielsweise durch staatliche Stellen, ge-

meint, sondern auch die Akzeptanz durch relevante Interessengruppen (wirtschaftliche, staatliche, soziale) (vgl. hierzu auch Annen 2012: 131).

Colardyn und Bjornavold (2004) unterscheiden drei Typen der Anerkennung:

- Formale Ansätze (Typus 1): Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems
- Summative Ansätze (Typus 2): Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem
- Formative Ansätze (Typus 3): Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen

Ausstellende Stelle oder Behörde (awarding body)
Bezeichnet eine Stelle, die Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Bescheinigungen, Diplome, Zertifikate oder Zeugnisse) ausstellt, durch die die Lernergebnisse (Wissen, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen) einer Person infolge eines Bewertungsverfahrens formal anerkannt werden (Cedefop 2014).

Bewertung von Lernergebnissen
Verfahren zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen). Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung (Cedefop 2009).

Formal Geringqualifizierte
Unter formal Geringqualifizierten versteht man laut Förderungs- und Eingliederungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland erstens Personen, die einen Berufsabschluss haben, aber nach einer mehr als vier Jahre ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelernter Tätigkeit die erlernte Berufstätigkeit voraussichtlich nicht mehr ausüben können, und zweitens Personen, die keinen Berufsabschluss haben, für den nach bundes- oder landesrechtlichen Regelungen eine Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren vorgesehen ist (BA 2014).

Zur Kategorie »formal Geringqualifizierte« werden in der vorliegenden Studie Personen gerechnet,

- die keinen Berufsabschluss haben;
- die einen auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbaren Berufsabschluss haben. Die mangelnde Verwertbarkeit kann dabei durch verschiedene Umstände verursacht sein: unter anderem durch die fehlende Anerkennung des (evtl. ausländischen) Abschlusses, die mehrjährige Elternzeit, die mehrjährige Tätigkeit in einem anderen (nicht berufsverwandten) Tätigkeitsfeld, Arbeitslosigkeit.

Formales Lernen
Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet (Europäische Kommission 2001).

Gleichartigkeit von Zertifikaten
Gleichartigkeit bedeutet, dass die Zertifikate, die durch die Validierung nonformalen und informellen Lernens erworben werden, sich nicht von durch formale Bildung erworbenen Zertifikaten unterscheiden, auch wenn sich die Lernformate und -wege unterscheiden.

Gleichwertigkeit von Zertifikaten
Gleichwertigkeit bedeutet, dass sich die Zertifikate, die durch die Validierung nonformalen und informellen Lernens erworben werden, von durch formale Bildung erworbenen Zertifikaten unterscheiden, aber in ihrer Verwendbarkeit gegenüber den durch formale Bildung erworbenen Zertifikaten nicht eingeschränkt sind.

Informelles Lernen
Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in

den meisten Fällen nicht intentional (oder inzidentell/beiläufig) (Europäische Kommission 2001).

Lebenslanges Lernen
Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen und/oder Qualifikationen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen beziehungsweise beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt (Cedefop 2009).

Lernergebnisse
Bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozesses erworben hat und/oder umzusetzen beziehungsweise anzuwenden in der Lage ist (Cedefop 2009).

Nonformales Lernen
Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet (Europäische Kommission 2001).

Qualifikation
Der Begriff »Qualifikation« umfasst verschiedene Aspekte:
- das formelle Ergebnis (Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis oder Titel) eines Bewertungsverfahrens
- Anforderungen für einen Arbeitsplatz: Kenntnisse, Eignung und Fertigkeiten, die benötigt werden, um die spezifischen Aufgaben auszuführen, die mit einem bestimmten Arbeitsplatz verbunden sind
- persönliche Eigenschaften: die Summe an Wissen, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person in formalen,

nicht formalen und/oder informellen Lernkontexten erworben hat (Cedefop 2009)

Anmerkung: In Finnland bezeichnet der feststehende Begriff »Kompetenzbasierte Qualifikation« (auf Finnisch: näyttötutkinto) einen Berufsabschluss auf Sekundarstufe II, eine weiterbildende Qualifikation oder eine spezialberufliche Qualifikation. Alle Erwachsenen, die eine kompetenzbasierte Qualifikation erwerben möchten, weisen ihre beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen durch Kompetenztests und anhand von Dokumentationen nach. Dabei ist es unerheblich, wie und wo sie diese Kompetenzen erworben haben.

Validierung von Lernergebnissen (Validation of prior learning, VPL)
Im engeren Sinne die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung (Cedefop 2009). Im weiteren Sinne umfasst Validierung die Phasen Information und Beratung (information, advice and guidance), Ermittlung (identification), Bewertung (assessment), Validierung (validation) und Zertifizierung (certification) (Cedefop 2009).

Zertifikat, Zeugnis, Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Titel
Ein offizielles, von einer ausstellenden Stelle oder Behörde vergebenes Dokument, mit dem die Leistungen einer Person nach Bewertung gemäß einem festgelegten Standard erfasst werden (Cedefop 2014).

Anmerkung: Auf Französisch bezeichnet der Begriff »Zertifikat« oder »Zertifizierung« (anstatt des Begriffs »Qualifikation«) ein Diplom, einen Abschluss oder eine andere Art von Qualifikation (spezifische Validierung einiger Kompetenzen). Der Begriff »Qualifikation« bedeutet Fähigkeiten oder Qualifikationsniveau und bezieht sich

nicht direkt oder notwendigerweise auf ein Diplom oder ein Zertifikat. Deshalb wird das nationale Register der Abschlüsse in französischer Sprache als Répertoire national des certifications professionnelles bezeichnet.

Zertifizierung
Prozess, durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels (Cedefop 2009).

Literatur

Annen, Silvia (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. Bielefeld.

BA (Bundesagentur für Arbeit) (2014). Statistik, Glossar. http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_280770/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/FST-Glossar/Geringqualifizierte.html.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxemburg.

Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg.

Colardyn, Danielle, und Jens Bjornavold (2004). »Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states«. *European Journal of Education* (39) 1. 69–88.

Europäische Kommission (2001). Mitteilungen der Europäischen Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.

Zusammenfassung

In Deutschland – wie auch in anderen europäischen Staaten – wird darüber diskutiert, wie beruflich relevantes Erfahrungswissen besser erfasst und sichtbar gemacht werden kann. Bisher öffnen fast ausschließlich formale Ausbildungsgänge Wege im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Kompetenzen hingegen, die Menschen informell in Beruf und Freizeit oder ohne formalen Abschluss in der Weiterbildung erwerben, gelten bisher wenig, obwohl sie für die berufliche Handlungsfähigkeit in vielen Fällen bedeutender sein mögen als das formell zertifizierte Wissen.

Viele können mehr, als in Zertifikaten sichtbar wird

Insbesondere Menschen ohne formalen Schul- oder Berufsabschluss, aber mit langjähriger Berufserfahrung und auch Menschen mit im Ausland erworbenen Berufskompetenzen könnten von einer Validierung informellen Lernens profitieren. Formal Geringqualifizierte haben in der Regel auf informelle Weise ihr berufliches Wissen erworben. Daher sind sie besonders darauf angewiesen, Lerngelegenheiten zu nutzen, die ihnen außerhalb der Bildungseinrichtungen quasi en passant geboten werden – bei Arbeitstätigkeiten, im Austausch mit Kollegen und in der Freizeit.

Dabei ist hervorzuheben, dass »formal gering qualifiziert« nicht bedeutet, dass keine beruflich relevanten Qualifikationen oder Kompetenzen vorliegen. Oft gilt das Gegenteil: Ein Studienabbrecher, der seit

einem Jahrzehnt IT-Systeme konfiguriert, ein syrischer Ingenieur, der nach seiner Flucht keine Papiere vorweisen kann, eine Witwe, die jahrelange Pflegeerfahrung im familiären Umfeld aufweisen kann – sie alle sind beruflich kompetent, aber formal gering qualifiziert. Genau hierin liegt die Krux der Zertifikatsorientierung in einer Gesellschaft: Bildungszertifikate sind nicht nur Instrumente, um berufliche Kompetenzen auszudrücken. Sie drängen gleichzeitig auch Kompetenzen in den Schatten, für die ein Zertifikat fehlt.

In früheren Zeiten und bei behäbiger technischer Entwicklung mögen Zertifikat und Kompetenz noch weitgehend zusammengefallen sein: Erst wurde im Bildungssystem gelernt und bescheinigt, was dann ein Leben lang zur Anwendung kam. Wissensarbeit und schnelle Innovationszyklen haben dieses sequenzielle Modell beruflichen Lernens jedoch vielfach obsolet gemacht: Immer mehr berufliche Kompetenzen werden nicht vor dem Berufseintritt, sondern kontinuierlich, arbeitsbegleitend und selbst organisiert erworben. Das gilt für einfache Tätigkeiten ebenso wie für komplexe. Berufsbildung ist also nicht mehr überwiegend die Sache tradierter Bildungsinstitutionen – sie wird auch selbst gemacht. Leider gilt das aber nicht für ihre Zertifizierung: Diese ist nach wie vor fest mit Bildungsinstitutionen verbunden, die wenig Bereitschaft zeigen, Lernen außerhalb ihrer Bildungsgänge anzuerkennen.

Kompetenzen aufdecken, anerkennen und nutzbar machen durch ein gutes Anerkennungssystem

Es fehlt in Deutschland an Möglichkeiten, die nicht durch Abschlüsse und Zertifikate belegten Kompetenzen auch verwertbar zu machen. Sie werden oft am aktuellen Arbeitsplatz genutzt, aber in der Regel nicht dokumentiert oder gar zertifiziert. Die wenigen verfügbaren Verfahren – wie etwa der Europass – bilden keinen Standard bei Bewerbungsverfahren im Beschäftigungssystem und begründen keine Ansprüche auf tarifliche Eingruppierungen. Zudem ist es so, dass Verfahren der Dokumentation und Zertifizierung von beruflichen

Kompetenzen oder auf nonformalem Weg erworbene Zertifikate oft hinter die Formalabschlüsse der dualen Berufsbildung zurücktreten. Sie gelten – in der Regel – nur ergänzend zu anerkannten Berufsabschlüssen. Das formale Bildungssystem schafft Hürden – nicht nur für formal Geringqualifizierte –, weil es informell und nonformal erworbene Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung nur selten anerkennt und daher keine Perspektiven für eine formale Höherqualifizierung bietet.

Es handelt sich hier aber nicht nur um ein individuelles Problem der Verwertung von beruflichen Kompetenzen, sondern angesichts von demographischen Rückgängen und zugleich steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt auch um ein gesellschaftliches Problem: Jedem siebten jungen Erwachsenen in Deutschland fehlt ein Berufsabschluss. Validierungsverfahren würden ein großes Kompetenzpotenzial erschließen und könnten zudem die Arbeitslosigkeit beruflich Geringqualifizierter senken. Das Bildungssystem und der Arbeitsmarkt müssen zunehmend auch für Menschen mit atypischen, sehr unterschiedlichen Bildungs- oder Berufsverläufen zugänglich gemacht werden – Menschen mit ausländischen Abschlüssen beispielsweise oder solche, die zwar einen Berufsabschluss haben, aber in der Praxis einer ganz anderen Tätigkeit nachgegangen sind. Zudem fordert nicht zuletzt der Beschluss des Rates der Europäischen Union aus dem Jahr 2012 die Mitgliedstaaten auf, bis 2018 Möglichkeiten der Zertifizierung für informell und nonformal erworbene Kompetenzen zu schaffen.

Anerkennungssysteme funktionieren: Was können wir von anderen europäischen Ländern lernen?

In einigen Ländern Europas gibt es bereits Verfahren, die zu auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Zertifikaten und Zugangsberechtigungen im Bildungssystem führen. Die Studie »Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland«, die im Rahmen des Projekts »Weiterbildung für alle« der Bertelsmann Stiftung

durchgeführt wurde, hat sich mit Good Practices im europäischen Ausland befasst. Diese wurden daraufhin untersucht, wie *übertragenswert* sie für Deutschland wären, gemessen am Grad der Verbindlichkeit und Standardisierung, den sie bereits erreicht haben. Zusätzlich sollten sie *übertragbar* sein, das heißt, ihre Anwendung darf nicht von unabdingbaren nationalen Voraussetzungen im Bildungssystem oder Arbeitsmarkt abhängig sein, die in Deutschland so nicht vorhanden sind. Fünf Kernelemente, die zentrale Fragen und Aspekte eines Anerkennungssystems berühren, standen dabei im Mittelpunkt und werden hier beispielhaft illustriert.

Rechtliche Grundlagen: Sie sichern, dass die Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens verbindlich und verwertbar werden. Es wurde untersucht, wie die Anerkennung informellen Lernens jeweils rechtlich verankert ist und für welchen Bereich sie gilt. In Frankreich besteht beispielsweise ein umfassender Rechtsanspruch auf Prüfung der Kompetenzen, die man im Rahmen einer mindestens dreijährigen Tätigkeit erworben hat. Die Prüfung führt zu einer offiziellen, zur Erstausbildung rechtlich gleichartigen Zertifizierung. In einem ersten Schritt könnte in Deutschland die Möglichkeit zur Prüfung der Qualität informell erworbener Kompetenzen rechtlich verankert werden – analog zu den Möglichkeiten, die es gibt, ausländische Abschlüsse anerkennen zu lassen. So hat eine jahrelang in der Pflege beschäftigte Aushilfe ohne Ausbildungsabschluss viele Grundlagen und Arbeitsabläufe der Altenpflege erlernt. Sie hätte nun ein Recht auf Prüfung und Anerkennung dieser Kompetenzen.



Verfahren und Instrumente: Ein Anerkennungssystem braucht effiziente Verfahren, die aussagekräftige Ergebnisse liefern. Dies sichert Akzeptanz und erhöht die Nachfrage. In Dänemark findet sich ein zweistufiges Zertifizierungsverfahren. Dabei werden die mit Unterstützung eines Berufsbildungs-

zentrums für Erwachsene individuell nachgewiesenen Kompetenzen in einem Zertifikat festgehalten und mit definierten Lernergebnissen von Bildungsgängen abgeglichen. Dieses Zertifikat kann dann für die persönliche Planung weiterer Qualifizierung oder für den Eintritt in den Arbeitsmarkt genutzt werden. Dieses Stufenmodell bietet für Deutschland Transferpotenzial bei einer möglichen Verknüpfung der bereits bestehenden Kompetenzpässe und beschäftigungsbezogenen Teilqualifikationen. Für die Pflegeaushilfe würde es bedeuten, dass ihre Kompetenzen dokumentiert werden und sie anschließend per Nachqualifizierung mit verschiedenen Modulen ein berufsadäquates Kompetenzprofil vervollständigen und weitere Schritte in Richtung eines Berufsabschlusses gehen könnte.



Finanzierung: Vorhandene Finanzierungsstrukturen und die Frage, wer welche Kosten in welcher Höhe übernimmt, sind wichtig für die Etablierung eines Anerkennungssystems. In Europa gibt es staatliche, betriebliche und private Finanzierungsformen oder solche, die alle drei unterschiedlich kombinieren. Die Tradition kostenfreier Bildung in anderen europäischen Ländern hat dort auch positiv auf die Anerkennungssysteme informeller Kompetenzen gewirkt. Es besteht ein Anspruch auf überwiegend öffentliche Finanzierung. In Finnland teilen sich Bildungs- und Arbeitsministerium die Kosten der Validierung, ergänzt um einen geringen Eigenbeitrag für die Fixkosten, der höher ausfallen kann, falls die Kandidaten ein Einkommen beziehen. Als Alternative zu vollumfänglicher öffentlicher Finanzierung können entsprechende Mischformen über eine einkommensabhängige Unterstützung per BAföG oder Bildungsfonds in Deutschland einen Ansatzpunkt bieten. Wie in den Niederlanden und Frankreich ist für Deutschland auch eine Beteiligung der Unternehmen an der Validierungsfinanzierung über die Freistellung der Mitarbeiter vorstellbar.



Institutionalisierung: Eine Institutionalisierung ist eine wesentliche Bedingung für die allgemeine Akzeptanz der Zertifizierung von nonformal oder informell erworbenen Kompetenzen. Dabei muss klar sein, welche Akteure in welcher Rolle oder mit welcher Zuständigkeit beteiligt und in welcher Form vernetzt sind. In der Schweiz ist die Validierung von Bildung eine Verbundaufgabe von Branchenvertretern/Berufsverbänden, dem Bund und den Kantonen. Ähnlich könnten sich in Deutschland die Beteiligten im Bereich der formalen Berufsbildung, wie die Kammern oder die Bundesagentur für Arbeit, auch die Aufgaben der Anerkennungsverfahren nonformaler und informeller Kompetenzen teilen.



Supportstrukturen: Die Nutzer komplexer Anerkennungsverfahren brauchen einen niedrigschwelligen Zugang zu Information und Beratung. In Finnland gibt es flächendeckend Angebote zur Präsenzberatung und Unterstützung. Zusätzlich gibt es Websites oder Onlinechats mit Fachleuten, die Informationen zu den Abschlüssen und den Validierungsverfahren vermitteln. Analog zu Finnland bietet es sich in Deutschland an, die Agenturen für Arbeit oder die Kammern mit der Beratungsaufgabe zu betrauen. Sie verfügen bereits über Beratungskompetenz und fungieren schon bei anderen Inhalten als Beratungsstelle. Zusätzlich sind sie flächendeckend etabliert mit einer guten Verbindung zum Arbeitsmarkt.

In der Studie wurde durch nationale Experten für sieben europäische Länder ein Überblick über die Ausprägung der genannten Aspekte geschaffen. Darauf basierend illustriert sie anhand von Fallbeispielen, wie sich Anerkennungssysteme in den Ländern bewähren. Die Erfahrungen der anderen Länder können Deutschland auf dem Weg zu einem Anerkennungsverfahren Orientierung und gezielte Transferimpulse geben. Letztere wurden ebenfalls in der Studie erarbeitet. Die zentralen Prüfkriterien für ein Anerkennungssystem in Deutschland sind dabei:

1. die rechtliche Verbindlichkeit der Validierungsverfahren,
2. die Akzeptanz der Zertifikate im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie
3. die Bekanntheit der Anerkennungsmöglichkeiten – nicht nur – bei formal Geringqualifizierten und der einfache Zugang.

Abstract

In Germany – as in other European countries – discussions are taking place about how vocationally relevant practical knowledge can be better identified and certified. Up until now, it has been mainly formal training courses which have opened up opportunities in the education system and on the labour market. By contrast, competences acquired informally in work or leisure time or in further education without receiving a formal qualification have carried less significance, despite often being more beneficial to one's vocational competence than formally certified knowledge.

Many people are more capable than their certificates show

In particular, those people without formal school or vocational qualifications but with many years of professional experience, as well as people with vocational competences acquired abroad, could benefit from the validation of informal learning. Formally low-skilled persons have usually acquired their vocational knowledge informally. They are therefore particularly dependent on using learning opportunities that come their way almost "in passing" – in work tasks, exchanges with colleagues and their free time – rather than those offered by the educational institutions.

It should be emphasised that "formally low-skilled" does not mean that a person does not possess any vocationally relevant qualifications or competences. In fact, the opposite is often true: a student dropout

who has been configuring IT systems for a decade, a Syrian engineer who fled his homeland and no longer has papers as proof, a widow who has amassed years of care experience in a family environment – they are all vocationally competent, but formally low-skilled. Herein lies the issue with the certificate-focus in our society: educational certificates might serve as an instrument to demonstrate one's vocational competences, but they also fail to show competences for which there is no certificate.

In bygone eras and times of slow technical development, certificates and competences largely went hand-in-hand with one another: the educational system first taught and then certified skills to be used throughout one's career. However, knowledge work and rapid innovation cycles have frequently made this sequential model of vocational learning obsolete, with an increasing number of vocational competences now acquired continuously, at work and in a self-organised manner rather than before beginning a career. This applies to both simple and complex tasks. Vocational training is therefore no longer exclusively provided by traditional educational institutions – it is also undertaken alone. Unfortunately that does not apply to its certification though. This continues to be closely linked with educational institutions, which show little willingness to recognise learning taking place outside of their training courses.

Detecting, recognising and making competences usable courtesy of a good recognition system

In Germany, there is a lack of possibilities to make competences not proven by qualifications and certificates usable for those who possess them. They are often used at one's current workplace but are usually not documented or certified at all. The few procedures that are available – such as Europass – do not represent a standard for application procedures in the employment system and do not constitute any basis for entitlement to pay grades. Moreover, procedures that document and certify vocational competences or certificates that are acquired

non-formally often take a backseat to the formal qualifications offered by the dual educational system. They are only seen – in most cases – as little more than a supplement to recognised vocational qualifications. The formal education system creates obstacles – not only for formally low-skilled persons – as it very rarely recognises informally and non-formally acquired competences as entry requirements and thus offers no prospects for formal upgrading of qualifications.

However, making vocational competences usable is no longer exclusively a problem faced by the individual. In view of demographic declines and at the same time increasing requirements in the working world, the problem has taken on societal proportions. For example, every seventh young adult living in Germany does not have a vocational qualification to their name. Validation procedures would tap into all of their uncertified competences and could also lead to a decrease in unemployment among vocationally low-skilled persons. The education system and the labour market must be made more accessible for people with atypical, very different educational and vocational backgrounds – people with foreign qualifications, for example, or individuals who do have a vocational qualification to their name, but who have decided to pursue a completely different professional avenue instead. In addition, the decision taken by the Council of the European Union back in 2012 has called upon the member states to create possibilities for the certification of informally and non-formally acquired competences by 2018.

Recognition systems work: what can we learn from other European countries?

In some European countries, there are already procedures leading to certificates that can be used on the labour market and as entitlements to access the education system. The study entitled "Recognition of non-formal and informal learning in Germany", carried out by the Bertelsmann Stiftung as part of the "Continuing Education for All" project, focused on the good practices currently employed in other European countries. These were investigated to see to what extent

they would be *worth transferring* to Germany, based on the degree of binding force and standardisation that has already been achieved. In addition, these good practices should be *transferrable*, i.e. their application may not be dependent on indispensable conditions in the national education system or labour market which are not present in Germany. Five core elements, which touch on central questions and aspects of a recognition system, were focused on in this study and are illustrated here using examples.

Legal basis: This ensures that the results of a recognition procedure are made both binding and usable. Investigations were carried out to see how the recognition of informal learning is legally anchored and what area it applies to. In France, for example, one has a comprehensive legal entitlement to the examination of competences acquired while carrying out an activity that has lasted at least three years. The examination leads to an official qualification that is the legal equivalent of initial vocational training. A first step for Germany could be to create a legal basis for the possibility of examining the quality of informally acquired competences – just like the possibilities that exist for the recognition of foreign qualifications. I.e., a person with years of experience as a care worker without receiving a vocational qualification has learnt many of the basic elements and working procedures used in elderly care. She would then be entitled to the examination and recognition of these competences.



Procedures and instruments: A recognition system needs efficient procedures which provide meaningful results. This ensures acceptance and increases demand. In Denmark there is a two-step certification procedure in place. With the support of a vocational training centre for adults, this procedure records individually demonstrated competences in a certificate and reconciles them with the defined learning outcomes of training courses. This certificate can subsequently be used for one's personal planning to undertake further qualifica-

tion or to enter the labour market. This two-step model has the potential to be transferred to Germany by combining already existing competence passes and employment-related partial qualifications. For the care worker, this would mean that her competences would be documented; she could then complete an adequate professional competence profile by undertaking later qualification in various modules, and could take further steps towards acquiring a vocational qualification.



Financing: Existing financing structures and the question of who will cover which costs to what extent are essential for the establishment of a recognition system. In Europe there are currently state, company and private forms of financing for these procedures, as well as some which combine all three differently. The tradition of free education in other European countries has had a positive impact on the recognition systems for informal competences there, with people entitled to predominantly public financing. In Finland, the costs for validation are shared by the Ministries of Educational and Labour, supplemented by a small personal contribution for fixed costs – which may be higher in the event that candidates receive an income. As an alternative to full public financing, suitable combinations involving income-dependent support from the BAföG (Federal Training Assistance Act) or educational funds could constitute a potential approach for Germany. Just like in the Netherlands and France, it is conceivable for an approach to be adopted in Germany whereby companies take on a share of the validation costs by granting their employees a leave of absence.



Institutionalisation: The creation of an institutional framework is a fundamental requirement for the general acceptance of the certification of non-formally and informally acquired competences. In this process it must be clear which stakeholders are participating in which role or with which

responsibilities and in which form they are connected. In Switzerland the validation of education is a joint task for industry representatives/professional associations, the federal government and the cantons. Similarly, those involved in the field of formal vocational education in Germany, such as the Chambers or the Federal Employment Agency, could also share the tasks for the recognition procedures of non-formal and informal competences.



Support structures: The users of complex recognition procedures need low-threshold access to information and consultation. In Finland, for example, opportunities for face-to-face advice and support are offered nationwide. In addition, there are websites or online chats with specialists who provide information on qualifications and validation procedures. Similarly to Finland, Germany could also entrust the task of providing consultation to its Employment Agencies or the Chambers. They are already trained to provide consultation and already serve as a consultation point for other matters. Furthermore, they are well-established on a nationwide level with good connections to the labour market.

In the study, national experts for seven European countries provided an overview of the current state of the aspects outlined above. Based on this, they used case studies to illustrate just how recognition systems have proven to be successful in those countries. The experiences of the other countries could provide Germany with guidance and targeted transfer impetus as it seeks to introduce recognition procedures of its own. The latter was also covered in the study. The main test criteria for a recognition system in Germany are:

- the degree of legal binding force of the validation procedures,
- acceptance of certificates in the education and employment system,
- awareness of recognition possibilities (not only) for formally low-qualified persons and easy access.