

VALIDIERUNG VON LERNERGEBNISSEN

Validierungsverfahren in der EU

► Validierungsverfahren in der EU

► Erfahrungen einen anerkannten Wert geben

► Validierung von Lernergebnissen
im Rahmen des Anerkennungsgesetzes

EDITORIAL**3 Validität der Validierung**

REINHOLD WEIß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**4 Lebenslanges Lernen in Deutschland – Welche Lernformen nutzen die Erwerbstätigen?**

FRIEDERIKE BEHRINGER, GUDRUN SCHÖNFELD

THEMENSCHWERPUNKT**6 Erfahrungen einen anerkannten Wert geben**

Interview mit Professor Dr. Peter Dehnbostel zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems

11 Der Prozess der Validierung nichtformalen und informellen Lernens

Begriffliche Konkretisierung und Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum

SILVIA ANNEN, MARKUS BRETSCHNEIDER

16 The 2014 European Inventory on validation of non-formal and informal learning

Prospects and trends of validation in Europe

ERNESTO VILLALBA-GARCÍA, MANUEL SOUTO-OTERO, ILONA MURPHY

20 Die Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse in Österreich

Stand der Diskussion und Beispiele guter Praxis

ROLAND LÖFFLER, NORBERT LACHMAYR

24 Berufsbildung für Erwachsene in der Schweiz – die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen

MARKUS MAURER, EMIL WETTSTEIN

28 Bilanz der VAE in Frankreich: Fortschritte und Verbesserungsmaßnahmen

JEAN-LUC BERNAUD

30 Die Rolle formaler, non-formaler und informeller Lernergebnisse im Anerkennungsgesetz

CAROLIN BÖSE, DANIEL SCHREIBER, ANNA CRISTIN LEWALDER

34 Interaktionsbasierte Beurteilung im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen

STEPHANIE PORSCHEN-HUECK, ECKHARD HEIDLING, JUDITH NEUMER

38 Anerkennung informeller Kompetenzen älterer Beschäftigter

Das Beispiel der Firma Fahrion Engineering GmbH & Co. KG

JENS FAHRION

41 Literaturlauswahl zum Themenschwerpunkt**WEITERE THEMEN****43 Berufsbildende Schulen in der regionalen Bildungslandschaft**

Potenziale für ein vielfältiges Bildungsangebot

KATHARINA HÄHN, SYBILLE STÖBE-BLOSSEY

BERUFE**48 Neuordnung Industriemeister/-in – Fachrichtung Kunststoff und Kautschuk**

Stärkere Verzahnung der Fortbildung mit dem Ausbildungsberuf

MAGRET REYMERS

DQR KONKRET**50 Non-formales Lernen im DQR**

Zuordnungsverfahren und Zuordnungsprobleme

EKKEHARD NUISSL

HAUPTAUSSCHUSS**54 Bericht über die Sitzung 2/2014 des Hauptausschusses am 26. Juni 2014 in Bonn**

GUNTHER SPILLNER

REZENSIONEN**56 Schreibkompetenzen von Auszubildenden**

AILEEN BALKENHOL

57 KURZ UND AKTUELL**62 Autorinnen und Autoren Impressum**Diese BWP-Ausgabe im Internet:
www.bibb.de/bwp-5-2014

Validität der Validierung



REINHOLD WEIB
Prof. Dr., Ständiger Vertreter des
Präsidenten des Bundesinstituts für
Berufsbildung und Forschungsdirektor

Liebe Leserinnen und Leser,

unter dem Stichwort »Kompetenzen anerkennen« wird im Koalitionsvertrag eine neue Initiative angekündigt. Kompetenzen, die nicht durch Zertifikate belegt sind, sollen transparent gemacht und möglichst auch anerkannt werden. Dazu sollen Verfahren entwickelt und erprobt werden. Mit dieser Ankündigung haben die Koalitionspartner nicht zuletzt auf den EU-Ratsbeschluss reagiert, nach dem sich die Mitgliedstaaten verpflichtet haben, bis 2018 nationale Strategien zur Validierung informeller und non-formaler Kompetenzen einzuführen. Auf diesem Weg soll die Durchlässigkeit gefördert und für formal nicht qualifizierte Erwerbspersonen ein Weg geschaffen werden, einen Berufsabschluss zu erreichen.

Anforderungen an Validierungsverfahren

Solange es darum geht, vorhandene Kompetenzen transparent zu machen, sind Beschreibungen, Selbsteinschätzungen und unverbindliche Fremdeinschätzungen passende Verfahren. Will man aber eine Anerkennung von Abschlüssen erreichen, sind Verfahren notwendig, die eine belastbare und rechtssichere Validierung von Kompetenzen beinhalten. Mit anderen Worten: Zugangsberechtigungen, Teilanerkennungen oder Gleichsetzungen mit bestehenden Abschlüssen bedürfen eines Verfahrens, das den gleichen Kriterien und Anforderungen gerecht wird wie die regulären, im Bildungswesen verankerten Zulassungs- und Prüfungsverfahren. Mit einer Ausstellung von »Persilscheinen« ist keinem gedient, schon gar nicht den Antragstellenden. Spricht sich herum, dass Berechtigungen und Abschlüsse auf diesem Weg leichter zu erreichen sind, verlieren sie an Wert.

Möglichkeiten zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gibt es bereits. Die wichtigsten sind die Externenprüfungen sowie die Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen im Rahmen des »Anerkennungsgesetzes«. Die Externenprüfung ist ein anerkanntes Instrument, von dem jedes Jahr ca. sechs Prozent der Prüfungsteilnehmenden Gebrauch machen. Durch informelle Nachweise erfolgt lediglich die Zulassung zur Abschluss-

prüfung, die Prüfung selbst muss indessen noch abgelegt werden. In anderen Ländern hingegen gibt es Instrumente und Verfahren, die die Gleichstellung mit einem anerkannten Berufsabschluss ermöglichen.

Von Erfahrungen aus anderen Ländern lernen

In der Schweiz beispielsweise besteht die Möglichkeit einer Teil- oder Vollanerkennung eines beruflichen Abschlusses im Wege eines gesonderten Validierungsverfahrens. Dies könnte Modell und Vorbild auch für Deutschland sein. Allerdings sollten die Erwartungen an die Inanspruchnahme nicht zu hoch angesetzt werden. Obwohl die potenzielle Zielgruppe – Personen ohne Berufsabschluss – zahlenmäßig groß ist, dürften nur relativ wenige die Möglichkeit in Anspruch nehmen, außerhalb des formalen Systems erworbene Kompetenzen anerkennen zu lassen. Dies liegt zum Teil an den hohen Anforderungen, aber auch daran, dass die Möglichkeiten, in ungelerten Beschäftigungsverhältnissen Kompetenzen im Sinne der beruflichen Handlungsfähigkeit zu erwerben, begrenzt sind.

Die Erfahrungen in anderen Ländern weisen auch auf die Notwendigkeit einer institutionellen Verankerung des Verfahrens hin. Eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sollte am besten von den Institutionen vorgenommen werden, die auch für die Anerkennung formeller Kompetenzen zuständig sind und darin Erfahrungen besitzen. Das sind die zuständigen Stellen nach BBiG. Der Aufbau einer parallelen Struktur von Einrichtungen wäre weder effizient noch der Akzeptanz der vergebenen Zertifikate zuträglich. Irgendwann wird es dazu auch einer rechtlichen Grundlage bedürfen. Förderprogramme und Modellversuche schaffen einstweilen einen geeigneten Rahmen, um Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten.

Lebenslanges Lernen in Deutschland – Welche Lernformen nutzen die Erwerbstätigen?

FRIEDERIKE BEHRINGER

Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs »Kosten, Nutzen, Finanzierung« im BIBB

GUDRUN SCHÖNFELD

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Kosten, Nutzen, Finanzierung« im BIBB

Aus bildungs- und beschäftigungspolitischer Sicht wird dem lebenslangen Lernen hohe Bedeutung zugewiesen. So haben sich Bund und Länder zum Ziel gesetzt, bis zum Jahr 2015 eine Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbsbevölkerung von 50 Prozent – gemessen an den Daten des Adult Education Survey (AES) – zu erreichen. Dabei geht es auch darum, die Teilnahme bildungsbenachteiligter Gruppen zu erhöhen. Neben der Weiterbildung, wie sie in der nationalen Berichterstattung zum deutschen AES abgegrenzt wird, gibt es jedoch noch andere Formen des Lernens Erwachsener. Hierzu vermittelt der Beitrag einen Überblick und geht gleichzeitig der Frage nach, ob es darüber gelingen kann, Ungleichheiten abzubauen.

Lernformen im AES

Der AES wurde als »Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen« in den Jahren 2011/12 erstmals verpflichtend in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt. In Deutschland wurde 2012 eine repräsentative Stichprobe der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung zu ihren Lernaktivitäten in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung befragt, insgesamt 7.099 Personen.

Im AES werden drei Formen des Lernens unterschieden (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2014; BILGER/BEHRINGER/KUPER 2013; EUROSTAT 2006, S. 9 ff.):

- Die *formale Bildung* findet im nationalen Bildungssystem statt, das aus Schule, Berufsbildung und Tertiärbildung besteht. Die erzielbaren Zertifikate sind im jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) verortet (reguläre Bildungsgänge). Die Bildungsgänge sind hierarchisch strukturiert und müssen eine Mindestdauer von sechs Monaten haben. Neben den Schulen, dem dualen System der Berufsausbildung und den Hochschulen zählt auch die abschlussbezogene Fortbildung (z.B. Meister/-in; Techniker/-in) zur formalen Bildung.
- Die *non-formale Bildung* beinhaltet Lernaktivitäten außerhalb des formalen Bildungssystems. Die strukturierte Aktivität führt entweder zu keinem Zertifikat oder zu einem, das nicht im NQR verortet ist. Dazu gehören alle Aktivitäten im Rahmen einer Lehr-Lern-Beziehung, also Kurse, Seminare, Konferenzen, Fernstudien, Privatunterricht. Auch vorausgeplantes Training und Schulungen am Arbeitsplatz, z.B. mit Vorgesetzten als Tutoren, gehören dazu.
- Das *informelle Lernen* umfasst sämtliche Aktivitäten, die explizit einem Lernziel dienen (also intentional sind), aber weniger strukturiert sind. Zum informellen Lernen gehören zum einen Lernaktivitäten außerhalb von Lehr-/Lernsettings (Verwendung von Lehrmitteln, Beobachten anderer Personen, Lern- oder Qualitätszirkel); zum anderen auch nicht vorab geplante Lernaktivitäten mit einem Coach, Expertinnen und Experten o.Ä., z.B. spontane Anleitung durch Kolleginnen und Kollegen bei akuten Problemen am Arbeitsplatz. Informelles Lernen kann fast überall stattfinden, z.B. in der Familie, mit Freunden oder am Arbeitsplatz.

In der nationalen Berichterstattung zum deutschen AES wird unter dem Begriff »Weiterbildung« ausschließlich die non-formale Bildung im Erwachsenenalter verstanden. Damit ist einerseits die formale Höherqualifizierung Erwachsener ausgeschlossen (z.B. zweiter Bildungsweg, Fortbildungsabschlüsse), andererseits aber auch das informelle Lernen. Nachfolgend wird die Bildungsbeteiligung der Erwerbstätigen (Voll- oder Teilzeitbeschäftigte ohne Auszubildende) im Alter von 18 bis 64 Jahren an den verschiedenen Lernformen analysiert.

Beteiligung Erwerbstätiger an unterschiedlichen Lernformen

Die Gesamtteilnahmequote am intentionalen Lernen (formal, non-formal und informell) liegt für Erwerbstätige bei 73 Prozent (vgl. Tab.). Da viele Erwerbstätige nicht nur eine Lernform nutzen, ist die Gesamtteilnahmequote niedriger als die Summe der Teilnahmequoten der einzelnen Lernformen. Die Beteiligung am non-formalen Lernen ist mit 56 Prozent am höchsten, das informelle Lernen hat eine Reichweite von 48 Prozent. Vier Prozent der Erwerbstätigen sind an formaler Bildung beteiligt, wobei es sich vor allem bei den 18- bis 24-Jährigen ganz überwiegend um eine noch andauernde erste Bildungsphase handelt. Die bisherige Fokussierung der Weiterbildungsdiskussion auf die Beteiligung am non-formalen Lernen blendet also einen erheblichen Teil des Lernens Erwachsener aus.

Immer wieder und immer noch wird berichtet, dass die Weiterbildungsbeteiligung in verschiedenen Gruppen der Erwerbstätigen unterschiedlich ist. Zu nennen sind bei den Erwerbstätigen vor allem die Unterschiede nach den allgemeinen und beruflichen Bildungsab-

schlüssen, dem Lebensalter sowie dem Migrationshintergrund. Wie die Tabelle verdeutlicht, wächst mit dem Niveau der allgemeinen und beruflichen Bildung die Beteiligung an allen Lernformen. Auch das informelle Lernen vermag das Bildungsgefälle bei der Beteiligung am non-formalen Lernen nicht auszugleichen, die Unterschiede sind sogar tendenziell noch stärker. Auffallend ist, dass die Beteiligung der Deutschen mit Migrationshintergrund sowie der Ausländer/-innen am informellen Lernen fast ebenso hoch ausfällt wie ihre Beteiligung an non-formaler Bildung; bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund ist ein deutlicher Vorsprung der non-formalen Bildung zu verzeichnen. Auch je nach der Größe des Arbeitgebers (Zahl der Beschäftigten in der örtlichen Einheit) gibt es Unterschiede: Erwerbstätige aus Großbetrieben sind deutlich häufiger an non-formaler Bildung beteiligt als Erwerbstätige aus Kleinbetrieben. Beim informellen Lernen ist der Zusammenhang mit der Betriebsgröße deutlich schwächer, Erwerbstätige aus Kleinbetrieben lernen sogar häufiger informell als non-formal. Ein wichtiger Teilbereich der non-formalen Bildung sind die vorausgeplanten Schulungen am Arbeitsplatz.¹ Hier zeigt sich, wie bei der non-formalen Bildung insgesamt, eine unterdurchschnittliche Beteiligung der Geringqualifizierten. Auch die Erwerbstätigen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit werden deutlich seltener am Arbeitsplatz geschult. Besonders auffallend ist der Zusammenhang mit der Betriebsgröße: Nur ein kleiner Teil der Erwerbstätigen aus Kleinbetrieben ist in Schulungen am Arbeitsplatz einbezogen.

Fazit

Neben der formalen und non-formalen Bildung spielt auch das informelle Lernen im Erwachsenenalter eine wichtige Rolle im lebenslangen Lernen. Für ein Gesamtbild des lebenslangen Lernens in allen Kontexten ist es nicht ausreichend, nur die Beteiligung an non-formaler Bil-

Tabelle

Beteiligung Erwerbstätiger im Alter von 18 bis 64 Jahren an unterschiedlichen Lernformen 2012 (in % der jeweiligen Erwerbstätigengruppe)

	Formale Bildung	Non-formale Bildung		Informelles Lernen	Alle Lernformen	N (absolut)
		insgesamt	Schulungen am Arbeitsplatz			
insgesamt	4	56	22	48	73	4.636
Alter						
18-24	39	52	19	43	81	262
25-34	7	58	26	51	76	823
35-44	2	56	23	48	73	1.197
45-54	1	56	21	49	71	1.526
55-64	1	52	19	48	71	828
Migrationshintergrund						
Deutsche ohne Migrationshintergrund	4	59	23	50	75	4.189
Deutsche mit Migrationshintergrund	3	40	16	36	58	243
Ausländer/-innen	7	36	12	37	59	203
Schulabschluss						
Niedrig	2	39	16	33	55	1.226
Mittel	4	57	24	49	75	1.818
Hoch	8	71	25	64	88	1.584
Berufliche Ausbildung						
Keine Berufsausbildung	12	37	14	32	57	548
Lehre/Berufsfachschule	2	51	21	43	68	2.458
Meister/Fachschule	4	70	27	60	85	670
(Fach-)Hochschulabschluss	5	73	26	69	90	960
Betriebsgröße						
1 bis 10 Beschäftigte	4	46	18	49	70	867
11 bis 49 Beschäftigte	6	53	20	43	70	1.196
50 bis 249 Beschäftigte	4	62	26	47	74	944
250 und mehr Beschäftigte	5	65	31	50	77	961

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin 2014; Adult Education Survey (AES 2012 Germany); GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5354 Datenfile Version 1.0.0, doi:10.4232/1.11822; eigene Berechnungen

dung zu berücksichtigen. Bei Einbeziehung aller Lernformen wird der Anteil der Erwachsenen, die am lebenslangen Lernen beteiligt sind, deutlich größer. Es zeigt sich aber auch, dass informelles Lernen bislang nur bei einzelnen Gruppen dazu beiträgt, Ungleichheiten im Zugang zum lebenslangen Lernen auszugleichen. ◀

¹ Im AES wird das arbeitsintegrierte Lernen überwiegend der non-formalen Bildung zugeordnet, allerdings ist die Grenze zwischen non-formalen und informellen Lernaktivitäten am Arbeitsplatz nicht eindeutig (vgl. hierzu KUWAN/SEIDEL 2013).

Literatur

BEHRINGER, F.; SCHÖNFELD, G.: Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2014, S. 381-413

BILGER, F.; BEHRINGER, F.; KUPER, H.: Einführung. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 13-23

EUROSTAT (Hrsg.): Classification of learning activities – Manual. Luxemburg 2006

KUWAN, H.; SEIDEL, S.: Informelles Lernen Erwachsener. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 264-288

Erfahrungen einen anerkannten Wert geben

Interview mit Professor Dr. Peter Dehnbostel zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems

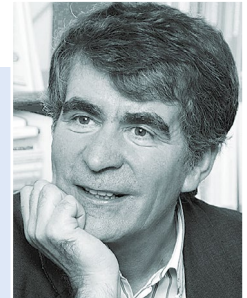
Aktuelle Ergebnisse zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens auf europäischer Ebene verdeutlichen, dass die EU-Ratsempfehlung vom 20. Dezember 2012 bei der Gestaltung nationaler Strategien und Rahmenbedingungen Wirkungen zeigt. Wie ist vor diesem Hintergrund die Situation in Deutschland einzuschätzen? Im Interview zeigt Prof. Dr. Peter Dehnbostel auf, welche Rolle das nichtformale und informelle Lernen in der Berufsbildung und in der Arbeitswelt spielt. Er beschreibt, wie diese Erfahrungen bei der Entwicklung eines nationalen Validierungssystems eingebracht werden können, damit die Vorzüge der Validierung von Individuen, Betrieben und Bildungseinrichtungen erkannt und Validierungskonzepte auf dieser Ebene umgesetzt werden.

BWP Herr Professor Dehnbostel, die EU-Ratsempfehlung fordert die Mitgliedstaaten auf, bis zum Jahr 2018 nationale Strategien zur Validierung nichtformaler und informeller Kompetenzen einzuführen. Wie ist der aktuelle Entwicklungsstand in Deutschland einzuschätzen?

DEHNBOSTEL Von einer nationalen Strategie kann in Deutschland kaum die Rede sein. Es geht wohl eher um die Entwicklung und Erprobung von Validierungskonzepten und -maßnahmen, die bis zum Jahr 2018 zu bundesweiten Abmachungen und Regelungen führen können. Ähnlich wie beim DQR fehlt es aber an Reforminitiativen und bildungspolitischen Gestaltungswillen. Die Prozesse werden eher verwaltet als gestaltet. Die Einbeziehung und Anerkennung des informellen und nichtformalen Lernens in Bildungs- und Berufsbiografien erscheint vielen als unlösbare Aufgabe. Sie löst vielerorts Unsicherheit und Abwehr aus. Zudem geht es auch um Macht und Interessen: So kann die Validierung als Bedrohung des bisherigen Monopols beim formalen Lernen und der damit verbundenen Vergabe von Berechtigungen gesehen werden. Sie kann aber auch als neues lukratives Geschäftsfeld begrüßt werden. Von dem

PROF. DR. PETER DEHNBOSTEL

Inhaber der Professur für »Betriebliches Bildungsmanagement« an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin



- Von 1999 bis 2010 Inhaber des Lehrstuhls für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
- Seit 2006 bzw. 2007 Lehrtätigkeiten in berufs begleitenden MA-Studiengängen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie an weiteren Hochschulen in Österreich, der Schweiz und in Deutschland
- Von 1987 bis 1999 Tätigkeit am Bundesinstitut für Berufsbildung, zuletzt als Leiter der Abteilung »Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung«
- Vorrangige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Betriebliche Bildungsarbeit und betriebliches Bildungsmanagement; berufliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildung; wissenschaftliche Begleitung von Qualifizierungskonzepten.

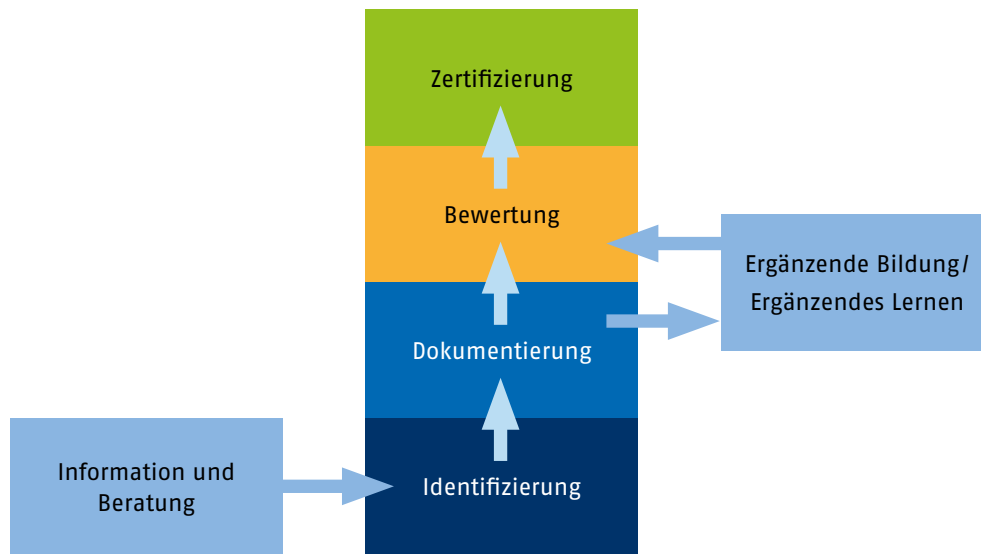
eigentlichen Anliegen der Validierung her gesehen hat der Bundesrat die Situation auf den Punkt gebracht: Mit Bezug auf den Entwurf der EU-Ratsempfehlung stellte er in einem offiziellen Beschluss vom Oktober 2012 fest, dass es sich bei der Herstellung von nationalen Validierungssystemen um einen umfassenden Wandel der Lern-, Anrechnungs- und Anerkennungskultur handelt. Dem ist hinzuzufügen, dass solch ein Kulturwandel Zeit braucht, zumal in einem Land mit tradierten, hochentwickelten formalen Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen.

BWP Der Europäische Rat hebt in seiner Empfehlung die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit vor allem für sozial Benachteiligte und An- und Ungelernte hervor. Gibt es darüber hinaus weitere Argumente für die Einführung nationaler Validierungsverfahren?

DEHNBOSTEL Die Validierung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen begründet sich entscheidend im lebenslangen Lernen, in diskontinuierlichen Berufsbiografien und der nahezu exponentiell verlaufenden Innovations- und Wissensentwicklung in unserer Gesell-

Abbildung 1

Modellhaftes mehrstufiges Validierungsverfahren



schaft. Qualifikationsanforderungen in modernen Unternehmen zeichnen sich durch fachlich, sozial und personal integrierte Kompetenzen aus, die sich berufsbegleitend entwickeln. Eine so verstandene umfassende berufliche Handlungskompetenz wird zur wichtigsten Produktivkraft. Zeugnisse über formal erworbene Qualifikationen verlieren mit wachsendem Abstand zu ihrem Ausstellungsdatum an Aussagekraft. Für Unternehmen und Beschäftigte ist es unerlässlich, den jeweiligen Stand der Kompetenzentwicklung – sozusagen als Ist-Analyse der beruflichen Handlungsfähigkeit – zu erfassen und zu bewerten. Im Abgleich mit Soll-Werten und Strategiezielen sind Schlussfolgerungen für die Unternehmensentwicklung und die individuelle und beruflich-betriebliche Weiterbildung zu ziehen.

Ob die in Ihrer Fragestellung angesprochenen sozial benachteiligten Zielgruppen über die Validierung eine zweite Chance erhalten und ihren beruflichen und sozialen Status verbessern können, ist zurzeit kaum zu beantworten. Die Möglichkeit einer zweiten Chance wurde bereits mit dem Aufkommen neuer Arbeits- und Organisationskonzepte und dem Bedeutungszuwachs des informellen Lernens in den 1990er-Jahren postuliert.

Wie mittlerweile vielfach empirisch belegt, hat sich mit dem Anwachsen der informellen Weiterbildung in der Arbeit der Abstand zwischen den Qualifikationsebenen vergrößert. Statt Durchlässigkeit und Chancengleichheit zu erhöhen, werden Ungleichheiten aus schulischen Biografien reproduziert und vertieft. Die berufliche und soziale Wirksamkeit der Validierung hängt also entscheidend von der Ausrichtung und der Qualität der Verfahren ab. Hierzu legen die EU-Ratsempfehlung und andere EU-Dokumente ein mehrstufiges Validierungsverfahren nahe.

BWP Was bedeutet das mit Blick auf die Entwicklung und Umsetzung solcher Verfahren?

DEHNBOSTEL Bei der Validierung lassen sich – wie generell bei Kompetenzfeststellungsverfahren – grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden: entwicklungsorientierte und anforderungsorientierte. Der entwicklungsorientierte Ansatz zielt auf Kompetenzen, die in der Lebens- und Arbeitswelt erworben wurden, und berücksichtigt dabei besonders individuelle Ressourcen und Stärken. Der darin angelegte Reflexionsprozess stellt selbst einen Lernprozess dar. Beratung und Begleitung spielen in diesen Verfahren eine besondere Rolle. Der anforderungsorientierte Ansatz hingegen stellt Kompetenzen in den Mittelpunkt, die für Arbeits- und Qualifikationsanforderungen relevant sind und u. a. in Aus- und Fortbildungsordnungen und Rahmenplänen fixiert sind. Die Einschätzung der Kompetenzen erfolgt mit Blick auf fest definierte Standards. Darüber hinausgehende Wissensbestände oder Kompetenzen kommen bei diesem Ansatz nicht oder kaum zum Tragen. Validierungsverfahren vereinen nun grundsätzlich beide Ansätze.

Mit Blick auf die An- und Ungelernten heißt das: Kommt für sie die entwicklungsorientierte Seite zu kurz, werden sie von der Validierung abgekoppelt. Dann stärkt die Validierung vorrangig die Position der ohnehin hoch Qualifizierten und Bildungsprivilegierten. Für die sozialen Gruppen der sogenannten Arbeitsmarktreserve läuft die Validierung ins Leere.

BWP Müssen wir also noch mehr auf die individuellen Erfahrungen setzen? Welche positiven Beispiele gibt es da bereits?

DEHNBOSTEL Es geht schon seit Langem darum, den Erfahrungen einen anerkannten Wert zu geben. Und da ver-

schließt sich das an kognitivem und wissenschaftlichem Wissen orientierte formale Bildungssystem. Die Berufsbildung stellt hier eine Ausnahme dar. Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung bieten unterschiedliche Möglichkeiten, Lernergebnisse anzuerkennen und anzurechnen: u.a. die Zulassung zur Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ohne Ausbildungsverhältnis, aber mit bestimmten Erfahrungen in dem zu prüfenden Beruf. Über diesen Weg absolvieren immerhin rund sieben Prozent der Fachkräfte ihre Abschlussprüfung. Für die Ausbildung bestehen zudem die Möglichkeiten, berufliche Vorbildung auf die Ausbildungszeit anzurechnen und Prüfungszeugnissen gleichzustellen. In der beruflichen Fortbildung können unter bestimmten Bedingungen Prüfungsbestandteile erlassen und ebenfalls Prüfungszeugnissen gleichgestellt werden. An diese positiven Beispiele gilt es anzuknüpfen.

Darüber hinaus gibt es vielfältige Anerkennungs- und Feststellungsinstrumente, die in Unternehmen und von Bildungsträgern praktiziert werden. Der ProfilPASS ist hier ein Beispiel unter vielen.

BWP Erfahrungen im Arbeitsprozess zu sammeln, setzt voraus, dass hier auch Lernanlässe gegeben sind. Wie lassen sich Arbeitsaufgaben und -umgebungen lernhaltig gestalten? Und was bedeutet dies für die Validierung?

DEHNBOSTEL Seit den 1980/90er Jahren sind gezielt Arbeitsplatzanalysen und Projekte durchgeführt worden, um das Lernen in der Arbeit zu fördern. Mit Blick auf die betriebliche Bildungsarbeit geht es dabei nicht mehr nur um eine lernförderliche, sondern um eine lern- und kompetenzförderliche Gestaltung der Arbeit. Für diese haben sich eine Reihe von Kriterien wie Handlungsspielraum, soziale Unterstützung und Reflexivität als relevant erwiesen. Sie werden auf die Gestaltung von Arbeitsformen wie Gruppenarbeit und Rotation ebenso angewandt wie auf Lernorganisationsformen inmitten der Arbeit. Diese zukunftsorientierten Arbeits- und Lernformen zeichnen sich durch ein hohes Maß an informellem Lernen aus. Kontinuierliche Verbesserungsprozesse und die Personalentwicklung greifen die Lernprozesse gezielt auf und verbinden sie mit Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren.

BWP Sie sind an Projekten beteiligt, in denen die Validierung eine Rolle spielt. Können Sie hierauf kurz eingehen und Erkenntnisse für die Validierungsentwicklung benennen?

DEHNBOSTEL Zurzeit bin ich an vier solchen Projekten beteiligt. In dem EU-Projekt »VALERU« geht es um die Entwicklung eines nationalen Systems für die Validierung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen im Hochschulsystem der Russischen Föderation. Die zugrun-

Aufbau eines ProfilPASS-Ordners



Mein Leben – ein Überblick

Der ProfilPASS beginnt mit einer Rückschau auf das bisherige Leben. Schule, Ausbildung und Beruf sind dabei genauso wichtig wie Familie, Freizeit und Ehrenamt.



Meine Tätigkeiten – eine Dokumentation

Ob berufliche Qualifizierung oder spezielle Hobbys – in diesem Teil werden alle Aktivitäten beschrieben und bewertet: In diesem Abschnitt bekommt man ein Gefühl dafür, die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen.



Meine Kompetenzen – eine Bilanz

Hier geht es darum, Bilanz zu ziehen und eine Übersicht der besonderen individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erstellen.



Meine Ziele – und die nächsten Schritte

Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse für die weitere Lebensplanung genutzt, z. B. welche Wünsche, persönlichen Ziele und Interessen weiterverfolgt werden sollen.



Abbildung 2

Zukunftsorientierte Lernformen



de gelegten Erkenntnisse der EU-Empfehlungen und der beteiligten europäischen Länder einschließlich Deutschlands zeigen die Unumkehrbarkeit der Validierungsprozesse. Zugleich wird deutlich, dass die Vorgehensweisen den national unterschiedlichen Bildungssystemen und Traditionen entsprechen müssen. In einem Projekt in Berlin und Brandenburg wird das »Weiterbildungssystem Energietechnik« (WBS ET) entwickelt. Wir streben hier ein kompetenzbasiertes Validierungskonzept an, das zweifach wirken soll: Erstens werden die informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen mit Eintritt in das Weiterbildungssystem erhoben, um Anerkennungen und Einordnungen vorzunehmen. Zweitens wird die zur Zertifizierung führende Weiterbildungsqualifizierung als Validierung nichtformal erworbener Kompetenzen erfasst. Die in den beteiligten Unternehmen eingesetzten Tests und Kompetenzfeststellungsinstrumente werden systematisch einbezogen und weiterentwickelt.

Berücksichtigt das Berlin-Brandenburger Projekt bereits in hohem Maße regionale Bedarfe und Gegebenheiten, so trifft dies verstärkt auf die beiden anderen Projekte zur Qualifizierung im Altenpflegebereich in Hessen zu, die Projekte »AiQuA« und »aufwärts! In der Altenpflege«. Beiden liegt der starke regionale Fachkräftemangel zugrunde. Der Abschluss als Altenpflegerin für An- und Ungelernte wird wesentlich über das Lernen in der Arbeit erreicht und zwar unter Fortführung der bereits zuvor bestehenden Beschäftigungsverhältnisse. Die stattfindende Kompetenzentwicklung wird begleitet und angeleitet, die erworbenen Kompetenzen werden im Hinblick auf ihre Äquivalenz zu den im Hessischen Rahmenplan aufgeführten Kompetenzen bewertet. Diese bundesweit erstmals erprobten Modelle einer arbeitsintegrierten und abschlussbezogenen Qualifizierung basieren auf den langjährigen beruflichen

Erfahrungen der Teilnehmerinnen im Pflegebereich mit ihren vielfältig informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen.

BWP Welche Chance sehen Sie in solchen Validierungskonzepten? Und sind nicht in den letzten Jahren auf Länder- und Bundesebene deutliche Fortschritte in der Anerkennung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen erzielt worden?

DEHNBOSTEL Validierungskonzepte, die den realen Bedarf und die Erfordernisse unterschiedlicher Regionen, Branchen und Bildungsbereiche aufnehmen, sind absolut notwendig. Sie werden bislang aber noch in einem unzureichenden Maße gefördert. Was die bildungspolitisch und ministeriell basierte Anerkennung von Bildungs- und Lernleistungen betrifft, so erleben wir seit Jahren nahezu inflationäre Landes- und Bundesregelungen zur Gleichsetzung von Berufsabschlüssen und Studienzugangsberechtigungen und zur Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge. Diese bildungspolitischen Erlasse umgehen durchweg die eigentlich notwendigen Kompetenzfeststellungen und Validierungen. Stattdessen werden gut gemeinte oder bildungspolitisch opportune Gleichsetzungen vorgenommen. Als Beispiel ist die KMK-Vereinbarung von 2009 anzuführen, nach der 50 Prozent eines Studiums durch den Nachweis von zuvor erworbenen Kompetenzen anerkannt werden können. Warum aber nur 50 Prozent? Und nicht wie in Frankreich nach dem VAE-System und in der Schweiz nach dem Berufsbildungsgesetz 100 Prozent, wenn die Validierung dieses bringt? Und wie und anhand welcher Kriterien werden die 50 Prozent anerkannt? An einzelnen Universitäten gibt es – nicht zuletzt aufgrund von Initiativen wie »ANKOM« und »Offene Hochschule« – durchaus ausgewiesene Ansätze und Konzepte. Es fehlen aber bundesweit geltende, valide und objektive Verfahren. Hier schottet sich der Hochschulbereich noch beharrlich gegenüber der Berufsbildung ab.

BWP Bleiben wir bei der Berufsbildung. Hier stellt sich immer wieder die Frage: Ist die Validierung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen mit dem Berufsprinzip vereinbar?

DEHNBOSTEL Dies ist ein neuralgischer Punkt! Ohne Zweifel ist die verbindliche Einbeziehung informeller und nichtformaler Lernergebnisse in anerkannte Qualifizierungswege wie das duale System und die Fortbildungsberufe mit erheblichen Risiken verbunden. Kritische Einschätzungen, die eine Auflösung des Berufsprinzips und des dualen Systems der Berufsausbildung annehmen, sind in Anbetracht der Systementwicklungen in vielen Ländern berechtigt. Durch eine einseitige Outcome- und Marktorientierung besteht die Gefahr, die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das In-

dividuum bezogenen Bildung aufzugeben. Insbesondere eine Aufsplitterung und Segmentierung der beruflichen Bildung durch Modularisierung im ordnungspolitischen Sinne würde solch eine Entwicklung hervorrufen. Demgegenüber steht eine Einbindung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen für eine erweiterte Beruflichkeit. Referenz und Standards für die Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen sind die Aus- und Fortbildungsordnungen. Die entsprechende Anerkennung von Modulen in Hochschulstudiengängen kann als Positivbeispiel hierzu dienen. Eine Auflösung von Studiengängen und Studienabschlüssen ist bei einem validen Validierungskonzept nicht zu befürchten.

BWP Kann die Aufwertung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen zu Ungleichheiten oder Ungerechtigkeiten gegenüber formal erworbenen Abschlüssen führen? Wie ist das Anerkennungsgesetz in diesem Zusammenhang zu sehen?

DEHNBOSTEL Wie bereits ausgeführt, grenzen rein anforderungsorientierte Validierungskonzepte sozial Benachteiligte eher aus und verstärken bestehende Ungleichheiten. Generell wird mit der Validierung gegenüber den formalen Abschlüssen aber ein höheres Maß an Transparenz und Gerechtigkeit hergestellt, weil die tatsächlich vorhandene Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit erfasst und bewertet wird. Dem Anerkennungsgesetz kommt in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung zu. Es dient der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse und auch der Anrechnung beruflicher Teilqualifikationen. Hier gibt es seit 2012 einen allgemeinen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren, das im Ausland erworbene Berufsqualifikationen auf die rund 600 bundesrechtlich geregelten Aus- und Fortbildungsabschlüsse bezieht. Zentral ist die Frage, ob wesentliche Unterschiede zwischen der ausländischen Berufsqualifikation und dem inländischen Referenzberuf bestehen und ob diese gegebenenfalls durch Berufserfahrung oder weitere Befähigungsnachweise ausgeglichen werden können. Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten gegenüber formal erworbenen Qualifikationen und Abschlüssen entstehen dann, wenn Dokumente für die Gleichwertigkeitsprüfung herangezogen werden, die nicht objektiv und valide erfasst worden sind. Die im Gesetz vorgesehene Berücksichtigung von Berufserfahrungen zum Ausgleich fehlender Teilqualifikationen oder zur Kompensation fehlender Dokumente stellt eine zu begründende Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen dar, die im Rahmen einer Qualifikationsanalyse erfolgen soll. Zur Herstellung gerechter Maßstäbe und Anerkennungen heißt dies zugleich, dass die beiden

bisher nebeneinanderherlaufenden Prozesse – die Entwicklung bundesweit geltender Validierungsverfahren und die Gleichwertigkeitsfeststellungsverfahren nach dem Anerkennungsgesetz – unter vergleichbaren und äquivalenten Kriterien und Verfahrensregeln vorzunehmen sind.

BWP Eine letzte Frage: Welche zentralen Aspekte sollten bei der Entwicklung eines nationalen Validierungssystems berücksichtigt werden, damit es breite Anerkennung und Verbreitung findet und letztlich seine Wirkung entfalten kann?

DEHNBOSTEL Ich möchte diese komplexe Thematik hier auf die vier Punkte beschränken: den institutionellen Rahmen, die Einordnung in den DQR, die modellhafte Entwicklung und die Qualitätssicherung.

Bei der Entwicklung eines nationalen Validierungssystems ist eine institutionelle und organisatorische Absicherung unerlässlich, die die verbindliche Einbeziehung öffentlich-rechtlicher Standards sichert. Institutionell ist der Rückgriff auf zuständige Stellen naheliegend, wobei von der EU zusätzlich eine national zuständige Zertifizierungsstelle empfohlen wird. Es sollten keine neuen Organisationen geschaffen, sondern möglichst bestehende Organisationen unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums genutzt werden. Akkreditierungsverfahren, wie sie im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführt wurden, könnten Beispielcharakter haben. In diesem Rahmen sind auch die Zuordnungen von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen in den DQR vorzunehmen. Sie werden erst über ein Validierungssystem auf breiter Basis möglich.

Die modellhafte Entwicklung von Validierungskonzepten wird bisher in unterschiedlichen Branchen und in verschiedenen Bundesländern durchgeführt. Eine bundesweite Förderung ist hier längst überfällig, um Entwicklungen zu fördern und die Wirkungen bundesweit und im europäischen Kontext abzustimmen. Und schließlich ist die Entwicklung eines Validierungssystems verstärkt unter Gesichtspunkten der Qualitätssicherung und -entwicklung voranzubringen. Eine Qualitätssicherung, die Abläufe und Zuständigkeiten verbindlich festlegt und transparent macht, ist sicherlich eine notwendige Voraussetzung für die breite Akzeptanz der Validierung informellen und nichtformalen Lernens im Bildungs- und Berufsbildungssystem. Das gilt für umfassende Validierungskonzepte und -verfahren wie auch für die einzelnen Verfahrensstufen der Kompetenzfeststellung, der Beschreibung von Lernergebnissen und der Bewertung. Wie in anderen Bereichen auch sind hier interne und externe Qualitätssicherungssysteme notwendig. ◀

Interview: Dr. Christine Eberhardt, Christiane Jäger

Der Prozess der Validierung nichtformalen und informellen Lernens

Begriffliche Konkretisierung und Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum



SILVIA ANNEN

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft« im BIBB



MARKUS BRETSCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe« im BIBB

Der Rat der Europäischen Union hat am 20. Dezember 2012 eine Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens abgegeben, welche die einzelnen Mitgliedstaaten auffordert, entsprechende Regelungen bis zum Jahr 2018 einzuführen. Hierzu benennt die Empfehlung zentrale Elemente eines Validierungsprozesses. Im Beitrag werden zunächst die Hintergründe und Intentionen dieser Bestrebungen umrissen und daran anschließend einzelne Elemente begrifflich konkretisiert. Schließlich werden exemplarisch nationale Entwicklungen zur Umsetzung der Ratsempfehlung kurz betrachtet – unter besonderer Beachtung der einzelnen Prozessschritte.

Ausgangssituation

Zur Förderung lebenslanger Lernprozesse sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten nichtformales und informelles Lernen als gleichberechtigte Lernformen neben das formale Lernen immer deutlicher in den bildungspolitischen Fokus gerückt. Ausgehend von Impulsen der Europäischen Union lässt sich hierbei eine Entwicklung nachzeichnen (vgl. GUTSCHOW 2010, S. 16f.). Aus ihr wird erkennbar, dass die strategischen Überlegungen auf der Makroebene zunehmend konkretes Handeln auf der Mikroebene nach sich ziehen. Für die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen im April 2008 und des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen im Mai 2013 ist die Orientierung an Lernergebnissen prägend. Wenngleich in Deutschland der achtstufigen DQR-Skala bislang »nur« Qualifikationen, die im Rahmen formaler Lernprozesse erworben wurden, zugeordnet sind, so ist perspektivisch auch eine Zuordnung von Ergebnissen nichtformaler und informeller Lernprozesse vorgesehen. Die aktuelle Ratsempfehlung fordert die EU-Mitgliedstaaten auf, geeignete Regelungen für die Validierung bis spätestens 2018 einzuführen.

Als Abgrenzungskriterien der unterschiedlichen Lernformen dienen die Art ihrer Organisation, ihre Zielgerichtetheit und Zertifizierung (vgl. CEDEFOP 2009). Formales und nichtformales Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es im Hinblick auf Lernorte, Lerninhalte und Lernzeiten fremdorganisiert wird, während sich informelles Lernen

durch das Individuum selbst und dabei häufig unbewusst vollzieht. Genau dieser Aspekt des Unbewussten begründet die Notwendigkeit einer rückblickenden Identifizierung der individuellen Lernergebnisse. Informelle Lernprozesse führen üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung, die bei formalem und zumeist auch bei nichtformalem Lernen gegeben ist. Diese Lernformen unterscheiden sich wiederum durch den Verkehrswert der erworbenen Zertifikate, d.h. welche Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem damit verbunden sind.

Funktionen von Validierung

Im Memorandum über Lebenslanges Lernen wurde bereits im Jahr 2000 für die Schlüsselbotschaft »Bewertung des Lernens« das Ziel formuliert, die »Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich [zu] verbessern, insbesondere im Bereich des nichtformalen und des informellen Lernens« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 18f.). Vor dem Hintergrund zunehmender Diskontinuitäten in Erwerbsbiografien und Lebensläufen werden als Begründung der »steigende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und der immer schärfer werdende Wettbewerb um Arbeitsplätze« (ebd.) angeführt. Als Argumentationsfigur wird in den ersten Dokumenten der Europäischen Union, in denen nichtformales und informelles Lernen thematisiert wird, ausschließlich die arbeitsmarktliche Verwertbarkeit von Lernnachweisen verwendet. Die Förderung bürgerschaftlichen Engagements

und eine breit angelegte Persönlichkeitsentwicklung treten als erweiterter Fokus erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzu (vgl. z.B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 9).

Validierungsverfahren und ihre zentralen Elemente

Der Begriff Validierung wird verstanden als »ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat« (Rat der Europäischen Union 2012, S. 5). Dabei werden die aufeinander aufbauenden Elemente Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung und Zertifizierung unterschieden (vgl. Kasten). Sie sollen je nach individuellem Bedarf einzeln oder in Kombination genutzt werden. Der Gedanke, dass es hierfür keinen »Königsweg« gibt, wurde bereits 2004 in den »Gemeinsame[n] europäischen Grundsätze[n] für die Validierung des nicht-formalen und des informellen Lernens« formuliert (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2004).

Die in der Ratsempfehlung genannten Schritte werden im Folgenden konkretisiert und ihre Bedeutung für den Gesamtprozess der Validierung herausgearbeitet.

Elemente der Validierung

... um dem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, einen Nachweis über das außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung erlernte – einschließlich Mobilitätserfahrungen – zu erbringen und dieses Erlernte für seine berufliche Laufbahn und weiteres Lernen zu nutzen, sollten die Mitgliedstaaten unter Achtung des Subsidiaritätsprinzips ... gegebenenfalls die folgenden Elemente in die Regelungen für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens aufnehmen und gleichzeitig dem Einzelnen die Möglichkeit bieten, jedes dieser Elemente entweder einzeln oder in Kombination entsprechend seinen Bedürfnissen für sich zu nutzen:

- a) Identifizierung (...)
- b) Dokumentierung (...)
- c) Bewertung (...)
- d) Zertifizierung der Ergebnisse der Bewertung der von einer Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielten Lernergebnisse in Form einer Qualifikation oder in Form von Leistungspunkten, die zu einer Qualifikation führen, oder in einer anderen geeigneten Form ...

(Rat der Europäischen Union 2012, S. 3)

Identifizierung

Die Anerkennung von Lernergebnissen, seien sie formaler, nichtformaler oder informeller Art, setzt zunächst ein reflektierendes Erkennen derselben voraus. Dieser grundlegende Schritt des Identifizierens kann bezogen auf vorgegebene Standards im Sinne eines »geschlossenen Systems« definierter Lernergebnisse erfolgen. Ein Beispiel hierfür sind die sogenannten Referenzberufe, die im Rahmen des Bundesqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG) als Bezugsgröße zur Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Qualifikationen herangezogen werden (vgl. BÖSE/SCHREIBER/LEWALDER in diesem Heft). Im Unterschied dazu ist aber auch ein »offener« Ansatz möglich, der sich an der Biografie eines Individuums orientiert und Kompetenzen auf der Basis von Aktivitäten in unterschiedlichen Lebensbereichen ableitet. Beide Ansätze lassen sich auch miteinander verknüpfen, wobei ein »offenes« Vorgehen in ein »geschlossenes« System münden kann. Die Art und Weise der Identifizierung begründet sich vor allem darin, dass ein *summativer Ansatz*, der später zu einer Bewertung oder gar Zertifizierung von Lernleistungen führt, oder ein *formativer Ansatz*, der sich stärker auf die individuelle Selbstvergewisserung richtet, angestrebt wird (vgl. auch den Abschnitt »Bewertung«). Der Schritt der Identifizierung kann eigenständig oder mithilfe Dritter erfolgen.

Dokumentierung

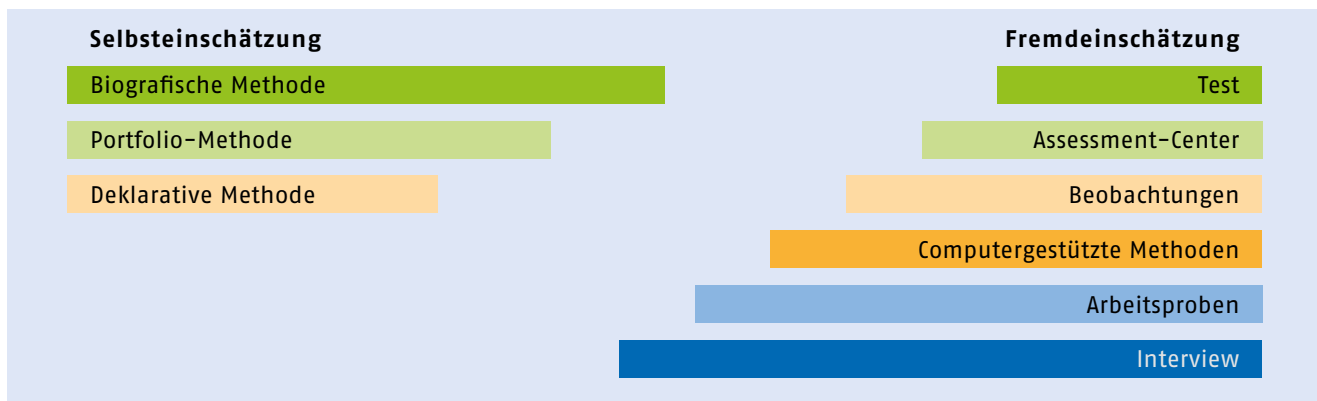
Die Dokumentation von Lernergebnissen ist von zentraler Bedeutung für deren nachfolgende Bewertung. Da nicht-formale Lernprozesse immer fremdorganisierte Lernprozesse sind, kann auch eine Dokumentation derselben durch Dritte erfolgen, sodass hier – durch Bezug auf vorgegebene Standards – ein gewisser Grad an Objektivierung gegeben ist. Ungleich schwieriger verhält es sich mit der Dokumentation von Lernergebnissen informellen Lernens, da diese per definitionem nicht notwendigerweise intentional sind. Dokumentieren lassen sich hier »materialisierte Produkte« als Ergebnis von Lernprozessen – dies beispielsweise im Sinne des Prüfungsinstrumentes »Prüfungsprodukt/Prüfungsstück«. Dabei erhält der Prüfling die Aufgabe, ein berufstypisches Produkt herzustellen, was beispielsweise ein Metall- oder Holzzeugnis, ein Computerprogramm, ein Marketingkonzept oder eine Projektdokumentation sein kann (vgl. BIBB Hauptausschuss 2013, S. 19).

Bewertung

Ein klares Verständnis des Bewertungsbegriffs ist wichtig, um die damit verbundenen institutionellen Arrangements innerhalb eines Validierungsprozesses zu verstehen (vgl.

Abbildung

Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung



Quelle: ANNEN 2012, S. 224

WERQUIN 2007, S. 27). Bei der Bewertung geht es im Grunde um ein »In-Bezug-Setzen«: Die dokumentierten Lernergebnisse werden in Bezug zu einem spezifischen Standard (z. B. einem Qualifikations- oder Anforderungsprofil) oder zu bestimmten Erwartungen gesetzt. Dabei können sowohl berufliche als auch bildungsbezogene Standards herangezogen werden und eine Vielzahl von Methoden zum Einsatz kommen. Auch hier lassen sich die bereits oben genannten *summativen* und die *formativen Formen* unterscheiden (vgl. COLARDYN/BJÖRNAVOLD 2005, S. 106). Im Rahmen der oben bereits erwähnten Gleichwertigkeitsprüfung von im Ausland erworbenen Qualifikationen auf Grundlage des BQFG bilden die sogenannten Referenzberufe die Bezugsgröße bzw. den Standard.

Nach der Definition von GNAHS (2003, S. 91) sind Beurteilungen eine Form der Fremdeinschätzung, die schriftlich festgehalten wird und auf Ermittlungsverfahren beruht, denen bestimmte Standards und Referenzniveaus zugrunde liegen. Unter Bewertung werden aber auch Selbsteinschätzungen der Lernenden verstanden, die auf ihrer individuellen Beurteilung beruhen. Damit ergibt sich eine große Bandbreite möglicher Formen der Bewertung insbesondere in Bezug auf nichtformal und informell erworbene Lernergebnisse. Die Abbildung gibt einen Überblick über verschiedene Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung.

Zertifizierung

An die Bewertung schließt sich die Zertifizierung als »eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert und outputorientiert sowie an fachlichen Kompetenzen ausgerichtet ist« (GNAHS 2010, S. 48) an – und zwar auf der Grundlage bestimmter (Mindest-)Standards und Referenzniveaus. Dabei sind mit der Zertifizierung teilweise bestimmte Berechtigungen verbunden. Durch die Zertifizierung bescheinigt eine kom-

petente und legitimierte Einrichtung, dass ein Individuum die entsprechenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen besitzt und diese gemäß festgelegten Standards bewertet und validiert wurden (vgl. CEDEFOP 2008, S. 41). Die Zertifizierung erfolgt stets auf der Grundlage der Ergebnisse der vorangegangenen Schritte.

Zwischenfazit

Bei der vertieften Betrachtung der einzelnen Schritte eines Validierungsprozesses, die in der Empfehlung des Rats der Europäischen Union benannt werden, wird deutlich, dass diese aufeinander aufbauen und die Ergebnisse des vorausgehenden Schrittes bedeutsam für die weiteren sind. Zudem zeigt sich, dass sich die einzelnen Schritte teilweise nicht völlig trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Bezogen auf die beiden Schritte der Identifizierung und der Dokumentation ist anzumerken, dass diese einer bestimmten Ausrichtung bedürfen, sofern eine Bewertung und eine Zertifizierung als weitere Schritte des Validierungsverfahrens beabsichtigt sind.

Als weiteres relevantes Element im Validierungsprozess ist die *Beratung* zu erwähnen. Sie erstreckt sich einerseits darauf, die genannten Elemente integrativ zu begleiten. Darüber hinaus erscheint aber auch eine Beratung bzw. Information zu Beginn eines Validierungsprozesses, welche den Gesamtprozess transparent macht und Orientierung über Aufwand und möglichen Nutzen gibt, erforderlich.

Exemplarische Entwicklungen in deutschsprachigen Ländern

Die in der Ratsempfehlung benannten vier Schritte eines Validierungsverfahrens finden sich in der deutschen Diskussion um Verfahren zur Anerkennung von nichtformal und informell erworbenen Kompetenzen wieder. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass hierzulande oft-

mals eher von Anerkennungs- und nicht von Validierungsverfahren gesprochen wird bzw. diese teilweise voneinander unterschieden werden. Während mit dem Begriff Anerkennung stärker der formal gesetzliche Aspekt verbunden ist, stehen im Zusammenhang mit dem Begriff der Validierung oftmals eher methodische Aspekte im Vordergrund.

GUTSCHOW (2010, S. 13) unterscheidet idealtypisch folgende Phasen in Bewertungsverfahren:

1. Information, Beratung,
2. Nachweis der erworbenen Kompetenzen (im Sinne von Dokumentation),
3. Präsentation der Kompetenzen vor einem bewertenden Gremium,
4. Bestätigung der festgestellten Kompetenzen und
5. Zertifizierung durch zuständige Stelle.

Eine ähnliche Phaseneinteilung nehmen DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER (2010) vor:

1. Information und Beratung,
2. Ermittlung,
3. Bewertung,
4. Validierung und
5. Zertifizierung.

Sie weisen ebenfalls darauf hin, dass diese Differenzierung vor allem analytischen Zwecken dient und in der Praxis nur selten in dieser Trennschärfe vorliegt (vgl. ebd., S. 15 ff.). So finden sich in der Praxis unterschiedliche Ansätze und Verfahren, die nicht notwendigerweise alle oben genannten Schritte umfassen. Hier ist auch wieder zu unterscheiden zwischen eher summativ-anforderungsorientierten Verfahren, wie in Deutschland beispielsweise der Externprüfung, die auf eine formale Zertifizierung abzielt, und eher formativ-entwicklungsorientierten Verfahren, wie beispielsweise dem ProfilPASS-System, welcher der individuellen Kompetenzentwicklung dient.

In der Schweiz besteht seit dem Jahr 2005 die Möglichkeit der Validierung nichtformalen und informellen Lernens (vgl. Art. 9 Abs. 2 Schweizerisches Berufsbildungsgesetz [BBG]). Die sogenannte Validierung von Bildungsleistungen gilt als »anderes« gleichwertiges Qualifikationsverfahren zur Zertifizierung von Kompetenzen im Hinblick auf den Erwerb eines anerkannten beruflichen Abschlusses (neben weiteren »anderen« Qualifikationsverfahren; vgl. MAURER/WETTSTEIN in diesem Heft). Die Zulassung zu diesen anderen Qualifikationsverfahren, die vom Bund laut Art. 33 BBG anerkannt werden müssen, ist nicht abhängig vom Besuch bestimmter Bildungsgänge (Art. 34 Abs. 2 BBG). Der gesamtschweizerische Leitfaden für das Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen unterscheidet die folgenden fünf Phasen (vgl. BBT 2010, S. 10 ff.):

1. Information und Beratung,
2. Bilanzierung,
3. Beurteilung,
4. Validierung und
5. Zertifizierung.

Hier wird deutlich, dass der schweizerische Validierungsprozess von der Empfehlung des Rats der Europäischen Union nur leicht abweicht. Letztendlich enthält der Prozess die wesentlichen in der Empfehlung geforderten Schritte. Dabei sind in der Phase der Bilanzierung die Identifikation und die Dokumentation der individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen enthalten. Der Begriff der Validierung wird – wie in der Ratsempfehlung – als übergeordneter Begriff zur Bezeichnung des gesamten Verfahrens benutzt, stellt daneben jedoch auch eine Phase zwischen der Beurteilung und der Zertifizierung dar. Im Rahmen dieser entscheidet das sogenannte Validierungsorgan, welche beruflichen Handlungskompetenzen erreicht und welche Anforderungskriterien der Allgemeinbildung erfüllt sind, und stellt dazu eine Lernleistungsbestätigung aus. Darüber hinaus legt dieses Gremium fest, welche ergänzende Bildung der/die Kandidat/-in noch absolvieren muss, um den anvisierten Abschluss zu erhalten (vgl. BBT 2010, S. 13).

In Österreich findet ebenfalls eine intensive Diskussion um die Implementierung von Verfahren zur Validierung von Kompetenzen statt (vgl. LÖFFLER/LACHMAYR in diesem Heft). Dabei erfolgt jedoch eine Abgrenzung zu den sogenannten Anerkennungsverfahren. Validierungsverfahren beschäftigen sich demnach direkt mit den Lernergebnissen der Einzelpersonen und weniger mit dem Vergleich von Qualifikationen auf der Grundlage von Lehrplänen, was wesentliches Merkmal von Anerkennungsverfahren ist. Insofern werden in der österreichischen Diskussion Verfahren der Anerkennung von Qualifikationen und Verfahren der Validierung von Kompetenzen unterschieden. Letztere werden zudem weiter differenziert in formale, summative und formative: Im Rahmen *formativer Verfahren* erfolgt eine Beschreibung und Bewertung individueller Kompetenzen, ohne dass eine standardisierte Zertifizierung erfolgt. *Summative* Validierungsverfahren bezeichnen demgegenüber eine Zertifizierung außerhalb des formalen Bildungssystems. Durch eine formale Validierung wird schließlich die Gleichwertigkeit mit Qualifikationen des formalen Bildungssystems angestrebt (vgl. BIFFL/PFEFFER/SKRIVANEK 2012, S. 29f.).

Es zeigt sich, dass sich auch nach dem österreichischen Verständnis die Schritte der Identifizierung, Dokumentation und Bewertung, wie sie in der Ratsempfehlung beschrieben werden, in den formativen Validierungsverfahren wiederfinden. Der Schritt der Zertifizierung tritt hingegen bei summativen und formalen Validierungsverfahren hinzu – außerhalb oder innerhalb des formalen Bildungssystems.

Funktionierende Validierungspraxis trotz begrifflicher Unschärfe

Die vertiefte begriffliche Analyse zeigt insbesondere die Problematik des Validierungsbegriffs selbst. Dieser wird sowohl als Oberbegriff für den gesamten Prozess als auch als eigenständiger Schritt dieses Prozesses benutzt. Innerhalb des Gesamtprozesses wird der Schritt der Validierung stets zwischen der Bewertung und der Zertifizierung verortet (vgl. zur Problematik des Validierungsbegriffs auch ANNEN 2012, S. 135 ff.). Diese begrifflichen Überschneidungen scheinen jedoch in der Praxis unproblematisch zu sein, da die Abgrenzung der einzelnen Schritte ohnehin eher analytischer Natur ist.

Mit der Ratsempfehlung wurde auf europäischer Ebene ein wichtiger politischer Impuls gegeben, um die Entwicklung und Implementierung von Validierungsverfahren in den einzelnen Mitgliedstaaten voranzutreiben. Dieser Beitrag ist der Versuch, diese politisch geforderten Schritte begrifflich zu konkretisieren und ihre Bedeutung im Rahmen eines Validierungsverfahrens zu verdeutlichen. Die exemplarische Betrachtung der nationalen Diskussionen zeigt grundsätzlich ein Bewusstsein hinsichtlich der Bedeutung von Validierungs- bzw. Anerkennungsverfahren. Zudem wird deutlich, dass die in der Ratsempfehlung unterschiedenen Schritte als eine idealtypische Charakterisierung von Validierungsverfahren national rezipiert und kontextualisiert werden. ◀

Literatur

ANNEN, S.: Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld 2012

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen. Empfehlung vom 12.12.2013 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf (Stand: 30.07.2014)

BIFFL, G.; PFEFFER, T.; SKRIVANEK, I.: Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich. Krems 2012

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): Validierung von

Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern 2010

CEDEFOP: Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2008 – URL: www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF (Stand: 30.07.2014)

CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009 – URL: www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF (Stand: 30.07.2014)

COLARDYN, D.; BJØRNÅVOLD, J.: The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: national policies and practices in validating nonformal and informal learning. Luxemburg 2005.

DEHNBOSTEL, P.; SEIDEL, S.; STAMM-RIEMER, I.: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover 2010.

GNAS, D.: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: REPORT 26 (2003) 4, S. 88–96.

GNAS, D.: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2010.

GUTSCHOW, K.: Anerkennung von nichtformal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 118. Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6258 (Stand: 30.07.2014)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000 – URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (Stand: 30.07.2014)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001 – URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=DE> (Stand: 30.07.2014)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe »H« des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft). Brüssel 2004

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Empfehlung vom 20. Dezember 2012 – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (Stand: 30.07.2014)

WERQUIN, P.: Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations 2.–3. October 2007. Wien 2007 – URL: www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf (Stand: 30.07.2014)

Anzeige

Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa

Wie lassen sich formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt besser nutzen? Die Dissertation liefert ein Kriterienraster sowie eine Typologie, um bestehende Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu analysieren und zu systematisieren. Die Autorin konkretisiert zentrale Begriffe, entwickelt Kriterien zur Analyse ausgewählter Anerkennungsverfahren und gibt Handlungsempfehlungen für deren Auswahl und konkreten Einsatz.

Silvia Annen: Anerkennung von Kompetenzen – Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, 729 Seiten, 39,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-1151-6.



The 2014 European Inventory on validation of non-formal and informal learning

Prospects and trends on validation in Europe¹



ERNESTO VILLALBA-GARCÍA
Dr., Expert,
Cedefop Thessaloniki



MANUEL SOUTO-OTERO
Dr., Senior Lecturer in Educa-
tion, University of Bath and
ICF international Birmingham



ILONA MURPHY
Dr., Senior Expert, ICF Inter-
national Birmingham²

The European Inventory is a tool produced under the auspices of the European Commission and has been in place since 2004. It presents an overview of the situation regarding validation in European countries. The 2014 Inventory investigates 33 countries through 36 country reports. After describing the political context for the validation of non-formal and informal learning in Europe, namely the European Council Recommendation of December 2012, the article explains the main features of the European Inventory and presents selected findings.

The 2012 Recommendation on validation

The importance of validation of non-formal and informal learning has been strongly emphasised within the context of the development of lifelong learning policies in Europe over the last decade. Validation has acquired an increasingly central part in most of the educational discourse of the EU: general education, vocational education and training (VET), higher education and adult education. The Recommendation of the European Council on validation of non-formal and informal learning of December 2012 can be regarded as the beginning of a new stage for validation in Europe.

It signals an enhanced level of political commitment, calling all Member States to establish by 2018 arrangements for validation of non-formal and informal learning. The Recommendation is significant in that it sets a date and introduces a coordinating body that is responsible for its follow up: the EQF Advisory Group (EQF AG). It also identifies the systems that will be used for the reporting and monitoring of the situation concerning validation and allows for the continuous development of supporting tools, notably the European Inventory and the European Guidelines.

The Recommendation states that national arrangements should enable individuals to make visible the knowledge, skills and competences they have acquired through non-formal or informal means. EU countries should, moreover, provide opportunities to obtain qualifications on the

basis of learning outcomes achieved through non-formal and informal learning. The Recommendation also establishes that validation encompasses four stages: Identification, Documentation, Assessment and Certification of learning outcomes (for a full or part qualification). This differentiation of stages and possibilities for validation is important since it makes clear that validation can meet different individual needs and objectives.

It also establishes principles for the validation arrangements. It indicates the importance of linking validation arrangements to national qualifications frameworks – and thus be aligned to the EQF. In addition, the qualifications obtained on the basis of non-formal or informal learning should refer to the same standards as traditional qualifications, or equivalent standards. It also calls Member States to ensure that skills audits are offered to all individuals within six months of an identified need – for instance, to help overcome unemployment. The Recommendation also indicates the importance of having transparent quality assurance measures. To this end, the Recommendation calls for the adequate provision of professional development opportunities of staff involved in validation. Following the

¹ The current article does not constitute policy and might not necessarily present the views of the European Commission, Cedefop or the European Qualification Framework Advisory Group.

² Jo HAWLEY from ICF International contributed also to the article with valuable comments and input to the analysis.

general idea of lifelong learning, it also encourages the widely availability of information and guidance targeted, especially, to disadvantaged groups, such as low-skilled immigrants and people who are unemployed or at risk of unemployment. Finally, the Recommendation also asks Member States to make full use of EU transparency tools (Europass, Youthpass) and to find synergies with credit systems (ECTS and ECVET), assuring coherence between different European tools that can contribute to the implementation of validation procedures. This article presents information from the Inventory that illustrates some of these aspects.

The European Inventory on validation – Objectives, Scope and Data Collection

The Inventory consists of a series of country reports that present the situation in each of the countries it covers, as well as a range of other specific outcomes (for instance in-depth case studies and thematic reports) that differ from edition to edition. The first Inventory was undertaken in 2004 and was updated in 2005, 2008 and 2010. The 2014 Inventory is its fifth update³. The 2014 Inventory maintains, to the extent possible, a similar structure to the 2010 reports in order to assure continuity and the possibility to measure »progress made«. But at the same time, it has also introduced variations to take into account new political priorities outlined in the 2012 Recommendation. The objective of the 2014 update of the European Inventory on validation is to provide an accurate picture of the situation regarding validation arrangements across Europe. It aims at consolidating the Inventory as a reference source of information on validation of non-formal and informal learning in Europe.

The 2014 Inventory consists of a total of 36 country updates (two reports were prepared for Belgium and three for the UK) for 33 countries (all Member States, Switzerland, Turkey, Iceland, Norway, and Lichtenstein). There are also eight in-depth thematic reports that further explore specific aspects of validation such as the quality assurance or the governance of validation arrangements, and two case studies of specific validation projects of special interest. The inventory outputs are completed with a synthesis report and an executive summary (all can be found at

DATA COLLECTION

The data collection for the Inventory was carried out during September–November 2013. Based on desk research and information gathered through national contacts and a range of stakeholder interviews, the country experts produced a country report and two corresponding country fiches, one for 2014 and one for 2010 (containing 27 questions in total each). The first drafts of the country reports were shared with the EQF AG that provided comments and additional information on their respective countries. In addition, other (up to two) country experts commented on the reports. This input was processed by the authors of the country reports and sent back to the EQF AG for final review. The reports present information up to January 2014. The reports are the responsibility of each author and should not be seen as position papers from the EQF AG. The results presented below are this article author's reading of the information collected in the Inventory.

www.cedefop.europa.eu/validation). The 2014 update has also produced country fiches which use a common template to summarise main aspects of validation in each country covered, as assessed by a country expert.

First insights of the 2014 inventory

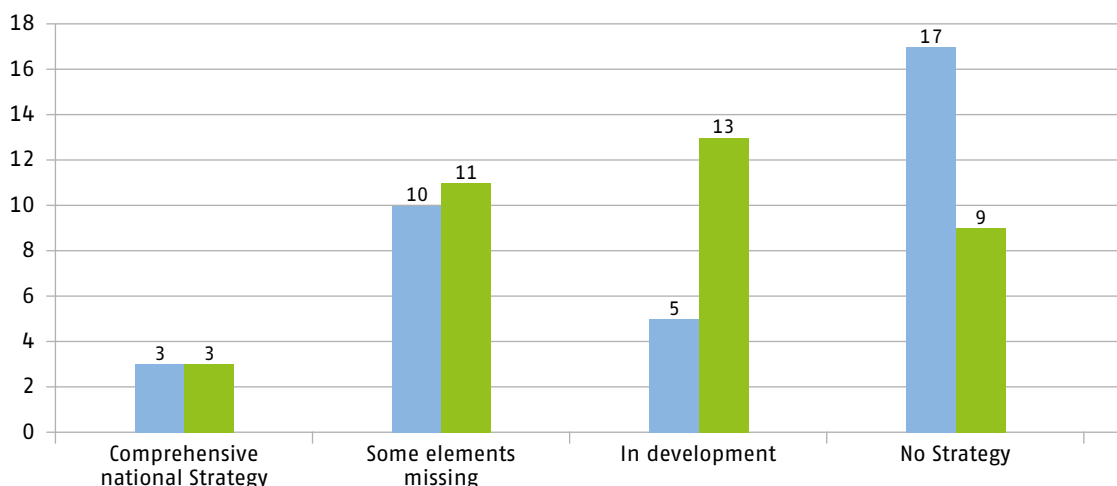
The comprehensive definition on validation and its four distinct phases (Identification, Documentation, Assessment and Certification) makes validation a complex phenomenon to study. It involves many different levels, institutions and sectors. Because of this, it is possible to say that in all countries some aspects of validation have been developed in different sectors (public, private and voluntary), and that validation of non-formal and informal learning is possible to a certain extent in all European countries. However, when looking more closely at the level of development, the picture is very heterogeneous across and within European countries.

There are not only differences in the level of implementation, countries also differ in the way they are approaching validation. The country fiches explore the extent to which validation strategies have been developed. Having a national strategy was understood for the purpose of the Inventory as having comprehensive arrangements covering all education sectors and establishing strong connections between them. It also includes strong connections between validation in the public, private and third sector and having concrete measures in place to favour take-up as well as ensuring the quality of validation procedures. In 2010 and 2014 three countries were considered within this category (Spain, Finland and France). At the time of writing the Inventory, Portugal, that had a comprehensive strategy in 2010, was redesigning their system, so it was difficult to say if their new approach would comply with all the requirements, but it is likely to do so. In 2014, eleven countries had a national strategy, but some of the elements

³ The current update has been financed by the European Commission and carried out by IFC International under the supervision of a Steering Committee compound of policy officers from the European Commission (KOEN NONDEM, CHIARA RIONDINO, MARTINA NI CHEALLAIGH, FABIENNE METAMAYER, MADIS GRAVAS) and Cedefop (ERNESTO VILLALBA, JENS BJØRNÅVOLD). MANUEL SOUTO, JO HAWLEY and ILONA MURPHY managed the project. They coordinated a team of country experts from each of the countries covered by the 2014 Inventory. The Inventory has benefited from the involvement and input of the European Qualification Framework Advisory Group.

Figure 1

Does the country have a national (or where relevant, regional) strategy or policy for validation?



Source: 2014 European Inventory on Validation of non-formal and informal learning

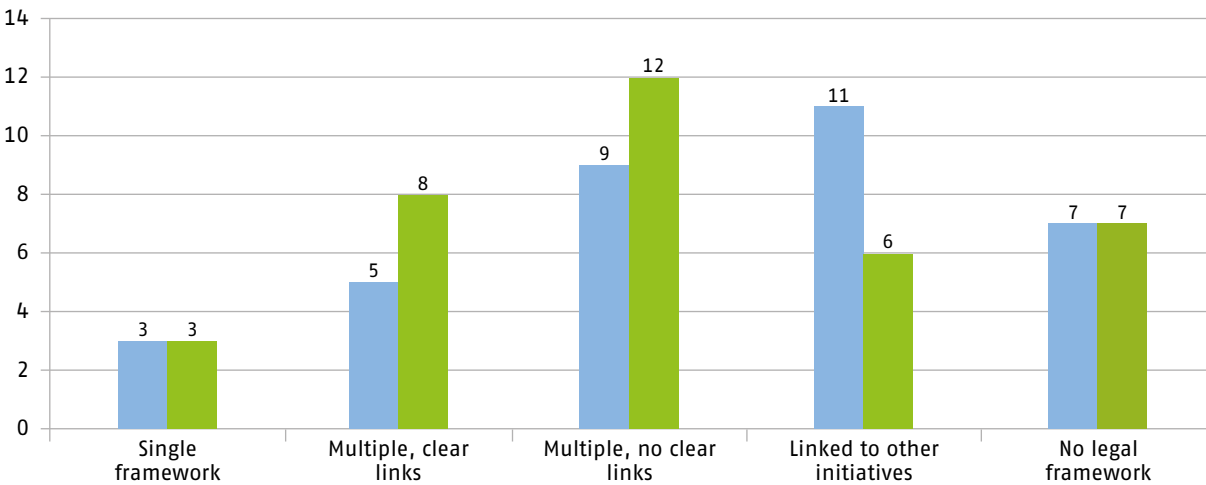
Note: The analysis separates UK into three (England together with Northern Ireland, Wales and Scotland) and Belgium into two (Flanders and Wallonia). For 2010 no information from Wales was reported.

described above were missing (cf. figure 1). In most cases, countries have developed validation in one specific sector of education and connection between different sectors had not been well established. In addition, most countries lacked the connection to private or third sector validation arrangements. The number of countries that reported not having a national strategy decreased from 17 countries in 2010 to nine countries in 2014. Countries that did not have a strategy in 2010 are now moving towards a more strategic approach to validation: 13 countries reported being in the process of developing a strategy in 2014, versus five in 2010. This is likely to be a result of the European Recommendation on validation and the deadline of 2018 it contained. It should also be noted that given the stringent definition of »national strategy« adopted for this project, a country that is deemed not to have a national strategy might have comprehensive sectoral strategies in place, or considerable activity taking place at ground level, but this may simply not be brought together into a single strategy. National strategies are still fragmented. This relates, in many cases, to the existence of multiple legal frameworks for validation. In 2014, only three countries reported having a single framework covering validation (cf. figure 2). 20 countries reported having multiple frameworks: eight countries with clear links between the different frameworks and twelve having multiple frameworks with not clear links. Seven countries have legal frameworks for specific sectors, and are planning to develop them further, creating a more comprehensive framework. In Belgium-Flanders, for example, there are separate measures in place for validation in most of the sectors but connections between

the different parts of the system are not yet well-established. The legal framework for validation might also be connected to other initiatives, and not be exclusively for validation. This is the case in six countries.

The 2012 Recommendation calls Member States to ensure that »validation arrangements are linked to national qualifications frameworks and are in line with the EQF« (Council of the European Union 2012, C398/3). Validation is normally one of the topics of discussion in the development of NQF. Often, in the majority of EU countries, the documents outlining the national qualification frameworks (e.g. referencing reports) explicitly indicate as one of their objectives the improvement of validation arrangements. Of the 36 country reports of the 2014 inventory 16 mentioned that discussions had taken place around the connection between the national qualifications framework and validation arrangements. 20 reports suggest that the countries they cover have established this link, at least partially or in relation to some specific qualifications. The link in some cases may only be implicit and in draft form, pending further developments of the qualification framework or is related to only few qualifications. It is important to note that the reported linkages may be of different nature, and may imply rather different levels of integration. Most countries have started the development of NQFs focusing on formal education qualifications. This means that their qualification frameworks only include qualifications obtained through the formal education system, whereas other qualifications are not considered (for example those granted by private bodies, or regulated by the labour market agencies). In several countries, some of

Figure 2
Does the country have a legal framework which frames the arrangements for validation of non-formal and informal learning?



Source: 2014 European Inventory on Validation of non-formal and informal learning

Note: The analysis separates UK into three (England together with Northern Ireland, Wales and Scotland) and Belgium into two (Flanders and Wallonia). For 2010 no information from Wales was reported.

these (which could be considered ›non-formally acquired‹) qualifications are in fact the ones with clearer procedures for validation. In addition, the validation procedures for the acquisition of all NQF qualifications may not necessarily be well established; these procedures may pertain only to a small number of qualifications within the framework. Thus, the linkage between validation and NQF needs to be further developed.

Conclusions

What can be concluded from our review? Since the 2010 Inventory there has been definite progress, albeit at a relatively steady pace. The European Council Recommendation on validation seems to be pushing Member States further in terms of thinking and designing coherent strategies for their validation arrangements. Although there are possibilities for validation of non-formal and informal learning, these are still rather fragmented and connection between its different components and different sectors is still in progress. Involvement of private organisations and the third sector is still a challenge. To this end, it seems that the development of NQFs can provide a forum for discussion that facilitates the inclusion of a wider set of stakeholders, including private and voluntary sector stakeholders, in validation. However, more needs to be done in this respect. On the whole, validation is more common in VET and in relation to those qualifications that are closer to the labour market than in relation to general education qualifications. Having said this, higher education institutions seem to be allowing increasingly large exemptions of credits or parts

of formal education HE programmes. Qualifications granted by the public employment offices (for example the VET certificates in the Czech Republic or certificados de profesionalidad in Spain, or the HRDA qualifications in Cyprus) or related to the performance of a specific profession are normally the ones that make more use of validation. Although there is a burgeoning debate on how to connect those to formal qualifications and how to integrate them into the NQF, few countries have arrived to that position of having a clearly defined link. In the coming years, with further implementation of NQFs it is likely that countries will work towards that end. ◀

Literature

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Recommendation on validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01) 2012 – URL: www.cefop.europa.eu/EN/Files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf (retrieved 07.08.2014)

EUROPEAN COMMISSION: Communication from the Commission, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM(2001) 678 final. Brussels 2001 – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (retrieved 07.08.2014)

EUROPEAN COMMISSION; CEDEFOP; ICF INTERNATIONAL: European Inventory on Validation of non-formal and informal learning 2014

EUROPEAN COMMISSION; CEDEFOP; GHK. EUROPEAN PARLIAMENT; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. In: Official Journal of the European Union, C 111, 06.05.2008, pp. 1–7 – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> (retrieved 07.08.2014)

Die Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse in Österreich

Stand der Diskussion und Beispiele guter Praxis



ROLAND LÖFFLER
BA, wiss. Mitarbeiter am
Österreichischen Institut für
Berufsbildungsforschung,
Wien



NORBERT LACHMAYR
Dr., wiss. Mitarbeiter am
Österreichischen Institut für
Berufsbildungsforschung,
Wien

Mit den Aktivitäten zum EQR rückte die Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse in den Fokus internationaler und nationaler Diskussionen auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene. In Österreich wurde zunächst im Rahmen eines umfassenden nationalen Konsultationsprozesses die Vorgangsweise zur Entwicklung eines NQR abgestimmt. Im Beitrag werden diese politischen Rahmenbedingungen einleitend skizziert und in ihrer Bedeutung für Validierungsverfahren veranschaulicht. Der zweite Teil widmet sich Beispielen aus der Praxis und verortet und bewertet sie im Rahmen der nationalen Umsetzungsstrategien.

Nichtformale und informelle Lernergebnisse im NQR und LLL-Strategie 2020

Die Notwendigkeit, einen nationalen Qualifikationsrahmen mit Bezug zum EQR umzusetzen, wurde im Programm der Regierung FAYMANN¹ sowohl im Kapitel Bildung als auch im Kapitel Wissenschaft/Forschung festgehalten. Ziel war es, das gesamte österreichische Qualifikationssystem bis zum Jahr 2013 in ein Klassifikationsschema mit acht Niveaus zu bringen.

Der Prozess zum Aufbau des NQR startete im Jahr 2007 mit einer Informationsphase, auf die im Zeitraum Jänner bis Juni 2008 der Konsultationsprozess folgte. Um den Prozess der Entscheidungsfindung, der im Jahr 2009 startete, zu erleichtern, wurden die Aktivitäten zum NQR in drei Korridoren organisiert:

- **Korridor 1 (K 1)** umfasst den Bereich des formalen Lernens (also der gesetzlich geregelten Bildung),
- **Korridor 2 (K 2)** betrifft den Bereich der nicht-formalen Qualifikationen (also die Erwachsenenbildung und sämtliche Formen der Weiterbildung),
- **Korridor 3 (K 3)** umfasst das informelle Lernen.

Die Planung des Prozesses obliegt einer NQR-Steuerungsgruppe, die aus Vertreterinnen und Vertretern aller betroffenen Ministerien, der Sozialpartner/-innen und Ländervertretern besteht. Zur Umsetzung des NQR wurde die Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich² implementiert. Für den K 2 wurde festgelegt, dass zunächst entsprechende organisatorische Strukturen geschaffen

werden sollten (die jedoch vorerst nicht näher definiert wurden), um die Qualität und Akzeptanz der nichtformal erworbenen Qualifikationen im NQR zu gewährleisten. In der Folge sollten im Rahmen von Modellprojekten die schrittweise Einführung kompetenzbasierter Qualifikationsbeschreibungen und Curricula für den nicht-formalen Bereich erprobt werden.

Im Jahr 2010 wurden Kriterien und Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen in den NQR entwickelt.³ Diese wurden im Rahmen einer Simulationsphase einer ersten Überprüfung unterzogen. Die Simulationsphase verfolgte die folgenden Ziele:

- Testung der erarbeiteten Kriterien zur Zuordnung von Qualifikationen zum NQR und des Verfahrens zur Zuordnung von Qualifikationen,
- Erarbeitung einer evaluierten und erprobten Basis für zukünftige Zuordnungen von Qualifikationen aller Korridore,
- »Testung« der kritischen Momente im Verfahren.

Beginnend mit dem Jahr 2012 wurde eine ausgewählte Anzahl von Qualifikationen des nicht-formalen Bereichs (vgl. Tab.)

¹ Vgl. Regierungsprogramm 2008–2013 www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965 Stand: 06.08.2014

² Vgl. www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/ (Stand: 06.08.2014)

³ Vgl. www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/die_entwicklung_des_nqr_in_oesterreich/ (Stand: 06.08.2014)

Tabelle

Qualifikationen, die im Rahmen des Simulationsverfahrens zum Korridor 2 überprüft und zu einer Stufe des NQR zugeordnet wurden

Eingereichte Qualifikation (in alphabetischer Reihenfolge)	Qualifikations anbietende Organisation
Ausbildung zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit – »FSS«	alea + partner GmbH
Coach, zertifiziert nach ISO 17024	bfi Berufsförderungsinstitut /systemCert
Coaching Diplomlehrgang	VHS Meidling, Wiener Volkshochschulen GmbH
Ersthelfer/-in	Arbeiter-Samariterbund, Rotes Kreuz
Fachkraft für Support-Technik	BBRZ Gesellschaft für Arbeit und Bildung
Diplomlehrgang »Bildungs- und Berufsberatung«	bifeb Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
»Green. Building. Solutions.« Universitätslehrgang	Universität für Bodenkultur, Wien
Interdisziplinärer Fortbildungslehrgang Legasthenie-therapeut/-in	Akademie des Österreichischen Bundesverbandes für Legasthenie
SOZAK – Sozialakademie der Bundesarbeiterkammer	Bundesarbeiterkammer
Sportverein-Management Ausbildung	BSO Österreichische Bundes-Sportorganisation
Diplomierte/-r Fachtechniker/-in für Automatisierungstechnik	WIFI Wirtschaftsförderungsinstitut
Technisch-handwerkliche Grundqualifikation	dv austria – Bundesdachverband für Soziale Unternehmen
Train the Lecturer	FH BFI Fachhochschule des BFI Wien
Wiener Gewerkschaftsschule	Verband österreichischer gewerkschaftlicher Bildung Wien

im Rahmen des Simulationsverfahrens zum Korridor 2 hinsichtlich der Ausrichtung der Ausbildungspläne und Leistungsfeststellungsverfahren auf Lernergebnisorientierung und die Zuordnung zu einer Stufe des NQR überprüft. Parallel zu den Entwicklungen im Korridor 2 des NQR wurde im Rahmen der LLL-Strategie 2020 von den zuständigen Ministerien ein Aktionsplan entwickelt, der sicherstellen soll, dass ein österreichweit gültiges Verfahren zur Validierung nichtformaler und informeller Qualifikationen entwickelt werden kann. Dazu zählt unter anderem die Einrichtung sogenannter »Qualifikationsverantwortlicher Stellen« im Rahmen der Umsetzung des NQR (vgl. das Beispiel WBA).

Im Bereich der informell erworbenen Qualifikationen (K 3) wurden erste Vorstöße gemacht – insbesondere von Jugendorganisationen, Vereinen und Freiwilligenorganisationen, in denen Personen keine »Ausbildung« im engeren Sinn erfahren, aber dennoch im Rahmen ihrer Tätigkeit informell Kompetenzen erwerben (etwa im Bereich der Kassenverwaltung, der Organisation und Protokollierung von Sitzungen oder in der Betreuung von Mitgliedern und Zielgruppen der Organisationen). Auf politischer Ebene wurden diese Versuche bisher jedoch kaum aufgegriffen.

Beispiele guter Praxis zur Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse

Parallel zum NQR-Prozess wurde in den letzten Jahren eine Reihe von konkreten Versuchen unternommen, nichtformal und informell erworbene Qualifikationen und Kompetenzen sichtbar, validierbar und zertifizierbar zu machen. Das Spektrum reicht dabei von der Umsetzung internationaler Initiativen (wie dem EUROPASS) über Eigeninitiativen österreichischer Bildungsanbieter/-innen bis zur Simulation von Zuordnungsverfahren zum NQR im Korridor 2 (s.o.). Im Folgenden soll anhand zweier Beispiele gezeigt werden, wie die Sichtbarmachung nichtformal und informell erworbener Kompetenzen erfolgreich umgesetzt werden kann: Die Weiterbildungsakademie als Unterstützungs- und Beratungsstelle zur Erlangung einer Qualifikation als Erwachsenenbildner/-in geht auf die Initiative mehrerer Bildungseinrichtungen zurück und zeigt auf, in welcher Weise bereits erworbene nichtformale und informelle Kompetenzen in einen Ausbildungsplan integriert werden können. Die in der Simulationsphase des K 2 geprüften Qualifikationen im Bereich Ersthelfer/-in, die im Rahmen der Freiwilligkeit erworben wurden, dienen als Beispiel für eine mögliche Ausgestaltung des Zuordnungsverfahrens zum NQR im Bereich der nichtformalen Qualifikationen.

wba Weiterbildungsakademie

Die Weiterbildungsakademie steht als Beispiel für eine qualifikationsvergebende Stelle im Bereich der nichtformalen Weiterbildung.⁴ Sie wurde im Zeitraum 2004 bis 2006 im Rahmen eines vom ESF geförderten Projekts unter der Federführung des Verbands österreichischer Volkshochschulen entwickelt, die sich zur Gemeinschaftsinitiative »Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung« zusammengeschlossen haben. Die wba überprüft und erkennt Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung Tätigen nach definierten Standards an und vergibt einen zweistufigen Abschluss mit Zertifikat und Diplom. Zudem unterstützt sie die Durchlässigkeit zwischen Erwachsenenbildung und Hochschulischer Aus- und Weiterbildung und erkennt Bildungsangebote an, ohne selbst Bildungsanbieter zu sein. Organisatorisch ist die wba in drei Feldern organisiert:

1. Das *Lenkungsgremium* trägt die pädagogische Verantwortung und lenkt die strategischen, inhaltlichen, organisatorischen Agenden.
2. Der *Akkreditierungsrat* prüft alle Anträge seitens der wba-Studierenden und der Anbieter.
3. In der *Geschäftsstelle* werden alle eingereichten Anträge von wba-Studierenden und Bildungsanbietern bearbeitet und für den Akkreditierungsrat vorbereitet.

Interessierte können einen dreistufigen Prozess von der Standortbestimmung über das wba-Zertifikat bis zum wba-Diplom durchlaufen. Dazu können sie ein Online-Portfolio ausfüllen und danach ihre Nachweise in Kopie einreichen. Die wba gibt daraufhin Rückmeldung, welche Inhalte in Bezug auf das wba-Curriculum bereits erfüllt sind und wie fehlende Inhalte ergänzt werden können. Die eingereichten Portfolios werden anschließend vom Akkreditierungsrat letztgültig beurteilt, danach erhalten die einreichenden Personen die Standortbestimmung per E-Mail. Der Akkreditierungsrat beurteilt die eingereichten Portfolios auf der Ebene der Personen in Bezug auf den Zertifizierungsprozess.

Die im Portfolio enthaltenen Bildungsgänge werden nicht automatisch allgemein akkreditiert; dazu bedarf es eines Antrags des jeweiligen Bildungsanbieters. Ist ein Bildungsgang eines Bildungsanbieters jedoch einmal vom Akkreditierungsrat der wba anerkannt, kann er in der Folge von Personen als Nachweis erworbener Kompetenzen in das Portfolio aufgenommen werden.

Zur Erlangung des wba-Zertifikats (zertifizierte Erwachsenenbildnerin/zertifizierter Erwachsenenbildner) sind zusätzlich zum Nachweis der erworbenen Kompetenzen in Form eines Portfolios bzw. des Nachweises absolvierter

Ausbildungen der Nachweis erwachsenenbildnerischer Praxis sowie die Absolvierung der »Zertifizierungswerkstatt« verpflichtend. In diesem Assessment werden berufsbezogene erwachsenenbildnerische Kompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen der wba-Studierenden in Form standardisierter schriftlicher Tests überprüft.

Das wba-Zertifikat bildet die Basis zur Erlangung des wba-Diploms (Diplomierte/-r Erwachsenenbildner/-in). Im Aufbauteil erfolgt eine Schwerpunktsetzung in einem oder mehreren der vier Bereiche:

- Lehren/Gruppenleitung/Training,
- Bildungsmanagement,
- Beratung und Bibliothekswesen und
- Informationsmanagement.

Dazu treten noch die Bereiche »wissenschaftsorientiertes Arbeiten« und »Fachliteratur und Rezensionen« sowie »Reflexive Kompetenz« in Form einer Diplomarbeit.

Das Abschlusskolloquium stellt den letzten Schritt zur »Diplomierten Erwachsenenbildnerin/zum Diplomierten Erwachsenenbildner« dar, wenn alle für den Abschluss erforderlichen Kompetenzen nachgewiesen und durch den Akkreditierungsrat bestätigt worden sind. Beim Abschlusskolloquium präsentieren die wba-Studierenden ihre wba-Diplomarbeit und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse für ihre erwachsenenbildnerische Praxis. Daraus ergibt sich ein fachlicher Austausch zu erwachsenenbildungsrelevanten Fragestellungen. Im Normalfall wird das Kolloquium als Gruppendiskussion geführt. Das wba-Zertifikat sowie das Diplom ersetzen somit eine formale Ausbildung im K 1 des NQR.

Zuordnung von im Rahmen von Freiwilligenarbeit erworbenen Qualifikationen

In Österreich wird ein nicht unbeträchtlicher Teil der Arbeitsleistung im sozialen und kulturellen Bereich im Rahmen von Freiwilligenarbeit geleistet. Das Spektrum reicht dabei von Nachbarschaftshilfe über Kultur- und Sportvereine, der Freiwilligen Feuerwehr bis hin zum Rettungsdienst. Die folgende Darstellung ist ein Beispiel für die Anerkennung nichtformal erworbener Kompetenzen im Niederschwellenbereich. Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz hat das Jahr der Freiwilligen 2011 zum Anlass genommen, im Sinne der LLL-Strategie in Rahmen von Pilotprojekten auszuloten, inwieweit die im Rahmen der Freiwilligenarbeit erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen für das Erwerbssystem sichtbar und nutzbar gemacht werden können. Eines dieser Pilotprojekte, das vom öibf durchgeführt wurde, bestand darin, für ausgewählte Ausbildungsangebote die Vorarbeiten für eine Einreichung zur Zuordnung zum NQR

⁴ Vgl. www.wba.or.at (Stand: 06.08.2014)

im Rahmen des Simulationsprozesses wissenschaftlich zu begleiten (vgl. LÖFFLER 2012). Der Schwerpunkt des Projekts lag bei der Entwicklung der Einreichungsunterlagen für die Ausbildungsangebote »Rettungssanitäter/-in« und »Erweiterte Erste Hilfe«. Während Erstere im Rahmen der Sanitätsausbildungsverordnung gesetzlich geregelt ist (und daher dem Bereich der formalen Bildung zuzurechnen ist), betrifft die »Erweiterte Erste Hilfe« einen sehr breiten Anwendungsbereich (von der betrieblichen Sicherheitsvorsorge über Sicherheitsverantwortliche im öffentlichen Raum bis hin zur Sicherheitsvorsorge im Rahmen von Vereinen, Freiwilligen- und Freizeitorganisationen), der der nichtformalen Bildung zuzuordnen ist.

Im Rahmen mehrerer Workshops mit Vertreterinnen und Vertretern maßgeblicher Freiwilligenorganisationen im Rettungsbereich wurden im Jahr 2012 zunächst die Grundsätze und Anforderungen des NQR und der lernergebnisorientierten Formulierung von Curricula, Ausbildungsplänen und Leistungsfeststellungsverfahren erarbeitet und anschließend in einer Reihe (teils bilateraler) Workshops die vorhandenen Ausbildungspläne der ausgewählten Ausbildungen durchgehend lernergebnis- und kompetenzorientiert formuliert.

Dies führte nicht nur zu einer beträchtlichen Umgestaltung der Curricula, sondern mündete auch – im Fall der Erweiterten Ersten Hilfe – zu einer Neuordnung der Leistungsfeststellungsverfahren für jene Personen, die ein dem NQR zuordenbares Zertifikat erwerben wollen. Da die freiwilligen Rettungsorganisationen im Bereich der Ersten Hilfe ein möglichst breites Zielpublikum ansprechen wollen, wird der Zugang zur Ausbildung einerseits bewusst niederschwellig gehalten. Andererseits können die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten für jene Personen, die sich einer Zertifizierung unterziehen, im beruflichen Kontext (etwa als Sicherheitsbeauftragte in Unternehmen) genutzt werden. Daher wurde die Teilnahme an den Ausbildungsangeboten zur »Erweiterten Ersten Hilfe« nicht an eine Zertifizierungspflicht gebunden, aber die Möglichkeit zur Erlangung eines Zertifikats für jene Personen geschaffen, die sich freiwillig einem Leistungsfeststellungsverfahren unterziehen wollen. Dieses Leistungsfeststellungsverfahren zur Ausstellung eines Zertifikats wurde den Anforderungen für eine Zuordnung zum NQR entsprechend ausgestaltet.

Die vorbereitenden Arbeiten zu den Ausbildungsplänen und Leistungsfeststellungsverfahren wurden noch vor Ende des Jahres 2012 abgeschlossen und im Anschluss daran eine Interessensbekundung zur Einreichung der Ausbildung zur Zuordnung zum NQR auf Stufe 2 bei der Steuerungsgruppe des K 2 abgegeben. Die Ausbildung »Erweiterte Erste Hilfe« wurde in der Folge von der Steuerungsgruppe als eine jener Ausbildungen ausgewählt, für

die im Laufe des Jahres 2013 die Simulation eines Zuordnungsverfahrens durchgeführt wurde.

Ausblick

Die Erfahrungen aus der Simulationsphase für alle eingezeichneten Qualifikationen wurden Anfang des Jahres 2014 in einem Konsultationspapier der Steuerungsgruppe zusammengefasst. Es enthält Vorschläge für das Zuordnungsverfahren, die Aufgaben und Arbeitsweisen der Qualitäts- und Validierungsstellen für den Korridor 2 (Qualitätsverantwortliche Stellen QVSen), für das Verfahren zur Zulassung von QVSen und weitere Aspekte zur Implementierung der Validierungsstrategie. Im Rahmen eines Konsultationsverfahrens sollen die in dem Papier aufgeworfenen Fragen und notwendigen Präzisierungen in Bezug auf Lernergebnisorientierung, Evidenzorientierung, Partizipationsorientierung, Zweckorientierung und LLL-Orientierung erfolgen, um auf diese Weise zu einem österreichweit gültigen Validierungsverfahren für nichtformal erworbene Qualifikationen und Kompetenzen zu kommen. Österreich ist also, was die Validierungsstrategie betrifft, derzeit »auf dem Weg«. Ob das Ziel der LLL-Strategie bis zum Jahr 2020 erreicht wird, wird nicht zuletzt von dem Ausmaß der Aufmerksamkeit der politisch verantwortlichen Stellen für dieses Politikfeld abhängen. ◀

Literatur

CHISHOLM, L. u. a.: Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess. o.O. 2009 – URL: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/LLL-Strategie_ExpertInnenbericht.pdf (Stand: 06.08.2014)

CSENDON, E. u. a.: Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Krems 2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK), BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMWF), BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ (BMAK) UND BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN UND JUGEND (BMWFJ): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. o.O. 2011 – URL: www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf (Stand: 06.08.2014)

LÖFFLER, R.: Lernergebnisorientierte Formulierung und Zuordnung der Ausbildungen im Rahmen der Freiwilligenarbeit im Sozialbereich (Rettungsdienst und Feuerwehr). Wien 2012 – URL: www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14799 (Stand: 06.08.2014)

NQR PROJEKTGRUPPE DES BMUKK UND DES BMWF: Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR-Konsultationsverfahrens. o.O. 2009 – URL: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nqr_positionspapier200910.pdf (Stand: 06.08.2014)

Berufsbildung für Erwachsene in der Schweiz – die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen



MARKUS MAURER
Prof. Dr., Forschungscluster
Berufspädagogik, Pädagogi-
sche Hochschule Zürich



EMIL WETTSTEIN
Dr. Dipl. Ing. ETH, Berufs-
bildungsprojekte Dr. Emil
Wettstein, Zürich

In der Schweiz stehen an- und ungelernete Erwerbspersonen mehrere Wege offen, die zu einem Abschluss der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II (ISCED 3B) führen. Je nach Voraussetzung können dabei informell erworbene Kompetenzen in unterschiedlicher Weise angerechnet werden. Der Beitrag stellt die bestehenden Wege zur beruflichen Nachqualifizierung in der Schweiz dar. Dabei wird vor allem zu zeigen sein, welche Rolle die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen innerhalb dieser Wege einnimmt. Abschließend erfolgen Hinweise auf aktuelle Herausforderungen und weitere Perspektiven.

Adressaten von Angeboten der beruflichen Nachqualifizierung

Heute erreichen rund 90 Prozent der Jugendlichen einen Abschluss auf Sekundarstufe II. Rund ein Drittel aller Arbeitnehmenden sind aber in die Schweiz migriert, wovon die Mehrheit über keinen in der Schweiz anerkannten Abschluss verfügt. Trotz der hohen Bildungsbeteiligung der Jugendlichen verfügen deshalb rund 615.000 Personen (13,7 Prozent) aller Einwohnerinnen und Einwohner zwischen 25 und 64 Jahren über keinen Abschluss auf Sekundarstufe II (vgl. BFS 2013). Sie sind die primären Adressaten der Bestrebungen, Erwachsenen zu ermöglichen, eine Berufsausbildung zu erwerben bzw. vorhandene Kompetenzen anerkennen zu lassen.¹

Eine zweite Gruppe sind die vielen Erwerbstätigen, die früher eine Ausbildung durchlaufen haben, heute aber eine ausbildungsfremde Tätigkeit ausüben oder eine solche anstreben. Die Verbesserung des Zugangs zu Berufsabschlüssen für diese Personengruppen findet immer mehr Interesse bei der Bildungspolitik (vgl. SBF 2014). Zwei Gründe sind dabei vor allem von Bedeutung: Erstens sind Personen ohne nachobligatorische Ausbildung signifikant stärker von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen als der Bevölkerungsdurchschnitt, was nicht nur mit individuellen Einschränkungen, sondern auch mit hohen Kosten für die Sozialwerke verbunden ist. Zweitens ist die Verbesserung des Zugangs von Erwachsenen zur Berufsbildung auch aus einer Fachkräfteperspektive wichtig, können doch auf diese Weise erfahrene Arbeitskräfte in Branchen mit einem hohen Mangel an qualifiziertem Personal eine Anstellung finden.

Wege zu einem anerkannten Abschluss der beruflichen Grundbildung

Die berufliche Grundbildung – so heißt die berufliche Erstausbildung auf Sekundarstufe II offiziell in der Schweiz – richtet sich in erster Linie an Personen zwischen 15 und 24 Jahren. Sie ist aber auch für Erwachsene offen: 2012 befanden sich 17.900 Personen im Alter ab 25 Jahren in Angeboten der beruflichen Grundbildung, rund 6.400 schlossen sie erfolgreich ab. Dies entspricht einem Anteil von gut 8,4 Prozent der Gesamtzahl von Lernenden der beruflichen Grundbildung² (vgl. auch WETTSTEIN 2013). Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II stellen jedoch unter diesen Lernenden eine Minderheit dar, weshalb jährlich nur etwa zwei- bis dreitausend der erwähnten 615.000 Personen ohne Abschluss noch eine berufliche Grundbildung absolvieren (vgl. WETTSTEIN/NEUHAUS 2012, S. 44). Die vier wichtigsten Wege werden hier kurz dargestellt (vgl. ausführlich SBF 2014, S. 45–49).³

¹ Mit Erwachsenen sind Personen im Alter ab 25 Jahren gemeint. Dies entspricht auch dem Ansatz der schweizerischen Behörden (vgl. SBF 2014, S. 9)

² Vgl. Daten des BFS zur ständigen Wohnbevölkerung nach Geschlecht und Alter, Tabelle cc-d-1.2.1.2.13.2, Stand am 28.08.2013 – URL: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/alter/nach_geschlecht.html (Stand: 06.08.2014)

³ Vgl. ergänzend die auf Berufsbildungsprojekte Dr. EMIL WETTSTEIN 2014 eingestellten Programme www.bbprojekte.ch/zc-programme (Stand: 06.08.2014)

Reguläre Grundbildung

41 Prozent der Personen ab 25 Jahre, die einen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss auf Sekundarstufe II erwerben, besuchen dazu eine normale, zwei bis vier Jahre dauernde berufliche Grundbildung (vgl. SBFI 2014, S. 22). Dies geschieht meist in einer Betriebslehre, also im Lehrbetrieb, in der Berufsfachschule⁴ und in überbetrieblichen Kursen, und fast immer zusammen mit Jugendlichen.

Verkürzte Grundbildung

Wer bereits über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügt, weil er/sie bereits eine Berufslehre absolviert oder ein Gymnasium besucht hat, kann eine Verkürzung der Grundbildung beantragen: Nach Anhören der Lehrvertragsparteien (Lernende/-r, Lehrbetrieb) und der Berufsfachschule kann die kantonale Behörde die Ausbildungsdauer für »besonders befähigte oder vorgebildete Personen« angemessen verkürzen (Art. 18.1 und 24.4 b BBG). Auf diesem Weg erwerben etwa 21 Prozent der Lernenden ab 25 Jahre einen Abschluss (vgl. SBFI 2014, S. 22).

Direkter Zugang zum Qualifikationsverfahren

Wer informell, früher oder in einer vergleichbaren Ausbildung (zum Beispiel im Ausland) bereits einen großen Teil der für den angestrebten Abschluss erforderlichen Kompetenzen erworben hat, kann ohne Besuch eines formalen Bildungsgangs zur Abschlussprüfung zugelassen werden. Verlangt wird eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung, davon in der Regel drei Jahre im angestrebten Beruf (Art. 32 BBV). Wie bei der verkürzten Grundbildung werden bei diesem Verfahren die bisher erworbenen Kompetenzen in einem kaum strukturierten Verfahren validiert: Im Gespräch mit der interessierten Person klärt ein Vertreter der zuständigen Behörde, welche ergänzenden Bildungsmaßnahmen allenfalls erforderlich sind. Es ist den Interessierten freigestellt, wie sie die Lücken schließen wollen. Entscheidend ist der Erfolg bei der Abschlussprüfung, der gleichen Prüfung, wie sie Lernende am Ende einer formalen Grundbildung ablegen. 34 Prozent der Personen ab 25 Jahre schlagen diesen Weg ein.

Validierung statt Lehrabschlussprüfung

Wie unsere Ausführungen zeigen, umfassen sowohl die verkürzte Grundbildung als auch die direkte Zulassung zum Qualifikationsverfahren Aspekte einer Anerkennung

bereits erworbener Kompetenzen, also Aspekte der Validierung: Früher erworbene oder in der Schweiz nicht gültige Abschlüsse, in Bildungsaktivitäten ohne formalen Abschluss oder in informellen Lernaktivitäten erworbene Kompetenzen werden berücksichtigt. Mit dem aktuell gültigen Berufsbildungsgesetz wurde zusätzlich ein Validierungsverfahren entwickelt, in dem Erwachsene, wenn sie die entsprechenden Anforderungen erfüllen, nicht nur keine Ausbildung absolvieren müssen sondern gemäß Art. 33 BBG und Art. 31 BBV auch vom ordentlichen Qualifikationsverfahren befreit sind (zur Entstehung und heutigen Ausgestaltung der rechtlichen Grundlagen vgl. WETTSTEIN 2014b). Stattdessen haben sie ein straff reguliertes und strukturiertes Validierungsverfahren zu durchlaufen (vgl. z. B. www.validierung.zh.ch), in dem erworbene Kompetenzen dokumentiert und auf dieser Grundlage anerkannt werden können. Zulassungsbedingung ist wie beim direkten Zugang eine mindestens fünfjährige Berufspraxis. Auf diesem Weg erreichen rund vier Prozent der Personen ab 25 Jahre, die einen Abschluss der beruflichen Grundbildung erwerben, ihr Ziel.

Wir gehen im Folgenden näher auf dieses Verfahren ein.

Details zum Validierungsverfahren

Ziel der Validierung ist »die Nutzbarmachung der auf unterschiedliche Art und Weise erworbenen Kompetenzen« (EDI/EVD/EDK 2011).

Grundlagen

Der Kern der Validierung von Bildungsleistungen besteht in der Anerkennung von informell oder früher erworbener beruflicher Handlungskompetenzen, die als gleichwertig gelten wie jene Kompetenzen, die im Rahmen einer formalen Bildung, der beruflichen Grundbildung, erworben werden. Berücksichtigt werden bei der Validierung auch Kompetenzen, die im außerberuflichen Kontext erworben wurden, so zum Beispiel im Rahmen von Familienarbeit oder von ehrenamtlicher Tätigkeit. Dies bedingt, dass die vorhandenen Ressourcen in einem individualisierten Verfahren geprüft werden, bei dem grundsätzlich sämtliche Formen der Rechenschaftslegung über berufliche Handlungskompetenzen möglich sind.

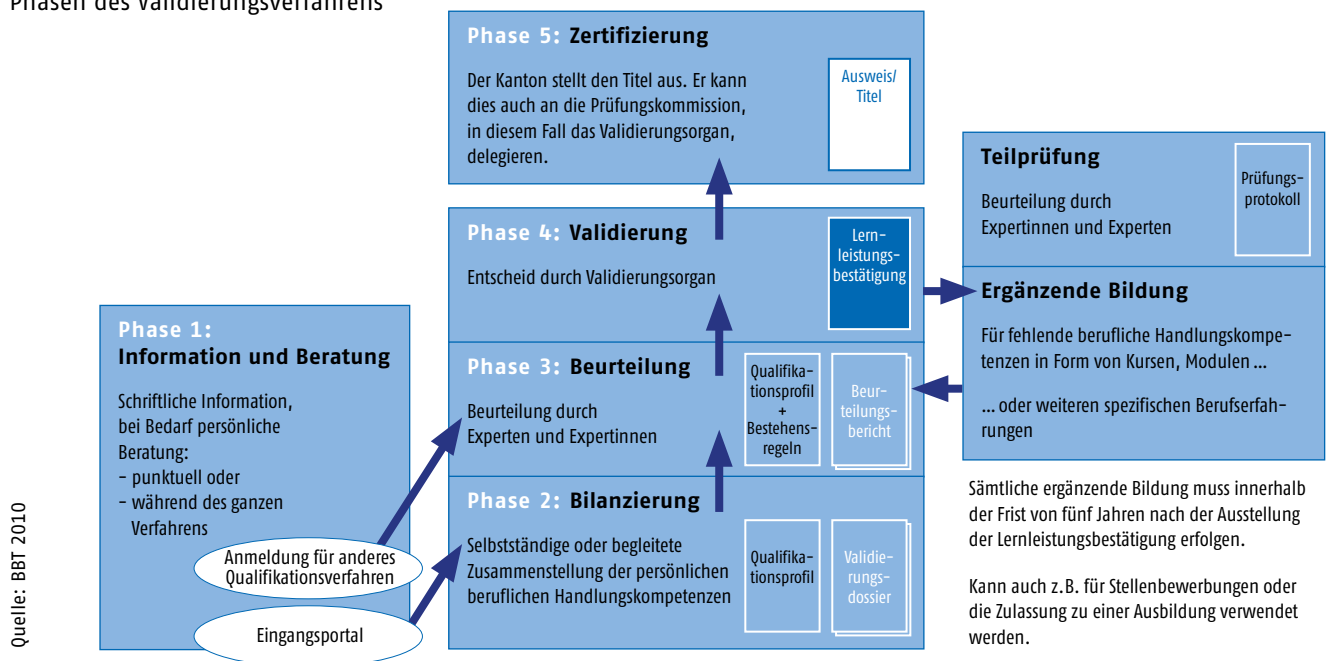
Das Validierungsverfahren stützt sich auf berufsspezifische Validierungsinstrumente (Qualifikationsprofil und Bestehensregeln, vgl. BBT 2010), die von den Berufsverbänden seit einigen Jahren bei Revisionen der Bildungsvorschriften für die einzelnen Berufe erstellt werden und zurzeit für 20 Berufe bestehen.⁵ Weil die Zahl der

⁴ Die Schulen, an denen der Unterricht im Rahmen der Betriebslehre stattfindet, heißen in der Schweiz seit 2002 Berufsfachschulen, nicht mehr Berufsschulen. Dieser Schultyp entspricht somit nicht den Berufsfachschulen in Deutschland.

⁵ Aktuelles Verzeichnis jeweils unter www.sbfi.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?lang=de&bestehensregel=1

Abbildung

Phasen des Validierungsverfahrens



Interessierten relativ klein ist, vereinbaren die Kantone untereinander, welcher Kanton das Validierungsverfahren für einen bestimmten Beruf durchführt. Die in jedem Kanton existierenden Anlaufstellen leiten Interessierte dem jeweils zuständigen Kanton zu. Die Kantone müssen ihr Vorgehen jeweils von der Bundesbehörde anerkennen lassen. Zurzeit existieren lediglich für neun Berufe anerkannte Verfahren.⁶ Allerdings handelt es sich um quantitativ wichtige Berufe, die insgesamt gut 40 Prozent aller Abschlüsse der beruflichen Grundbildung abdecken.

Ablauf

Der Ablauf umfasst fünf Phasen (vgl. Abb.) und nimmt in der Regel zwei bis drei Jahre in Anspruch:

- *Information und Beratung*, beginnend mit Kontaktaufnahme über die in allen Kantonen existierenden elektronischen »Eingangsportale«, betreut von den regionalen Berufs- und Laufbahnberatungen, gefolgt in der Regel von Informationsanlässen für Interessierte.
- *Bilanzierung* der persönlichen und beruflichen Handlungskompetenzen durch Erstellen eines Dossiers, teilweise gestützt auf ein System im Internet, selbstständig oder (häufiger) mit Unterstützung von Fachleuten.
- *Beurteilung* des Dossiers durch Expertinnen und Experten anhand des Qualifikationsprofils und der Bestehensregeln für den angestrebten Abschluss.
- *Validierung*: Entscheidung, welche Bereiche des Qualifikationsprofils erfüllt sind, ergänzt durch Hinweise darauf, welche Kompetenzen noch fehlen und wie sie erworben werden können (Ergänzende Bildung).

- *Zertifizierung* durch die Prüfungsbehörde: Sie überprüft die Nachweise von Bildungsleistungen (Gleichwertigkeitsbescheinigungen aus früheren Bildungsgängen, Lernleistungsbestätigungen aus dem Validierungsverfahren, Prüfungsprotokolle aus der ergänzenden Bildung) und stellt den Ausweis aus.

Entwicklungen

Bei vielen Berufsbildungsexperten gilt das Validierungsverfahren als besonders erwachsenengerecht. Seit zwei Jahrzehnten wird es deshalb mit Nachdruck gefördert (vgl. SALINI/PETRINI/VOIT 2012, S. 18–20 u. 52), seit Inkrafttreten des aktuellen Berufsbildungsgesetzes 2004 auch durch den Bund. Es ist allerdings anspruchsvoll, sowohl für die Berufsverbände, die – wie oben erwähnt – spezielle Validierungsinstrumente schaffen, für die Kantone, die das Verfahren umsetzen, als auch für die Interessierten selbst, die umfangreiche Dossiers erstellen müssen. Evaluationen (vgl. z.B. KEHL/WIGGER/WOLF 2013) haben großes Verbesserungspotenzial festgestellt. Der Bund beabsichtigt daher, den im Jahr 2010 vom BBT erlassenen Leitfaden zu überarbeiten. Als besonders kritisch muss die hohe Sprachkompetenz betrachtet werden, die das Verfahren in zahlreichen Kantonen von den Nutzerinnen und Nutzern einfordert – und damit viele Personen mit Migrationshintergrund benachteiligt (vgl. z.B. KEHL/WIGGER/WOLF 2013). Die mit der Beschreibung der eigenen Kompetenzen verbundene Reflexion fällt vielen schwer.

⁶ Aktuelle Liste jeweils unter www.berufsbildung.ch »Kantonale Validierungsverfahren pro Beruf«

In einigen Bereichen ist das Verfahren weitgehend anerkannt, insbesondere bei Berufen des Gesundheits- und Sozialwesens. Weiter ist es in Branchen, in denen die Berufsbildung in den letzten Jahrzehnten wichtiger geworden ist – etwa Informatik und Logistik – vergleichsweise stark vertreten. Wenig verbreitet ist die Validierung zurzeit in eher handwerklichen Branchen. Kritisch ist hier insbesondere, dass im bestehenden Verfahren die Darstellung individueller Reflexionsarbeit zentral ist und wenig Möglichkeit besteht, die eigentliche Anwendung von Kompetenzen zu beurteilen. Es gibt deshalb Bestrebungen, Arbeitsproben und der Beobachtung der Arbeit der Kandidatinnen und Kandidaten größeres Gewicht beizumessen, womit sich das Verfahren aber den herkömmlichen Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung annähert.

Validierung auf Tertiärstufe

Unsere Ausführungen beziehen sich auf die Validierung im Rahmen der beruflichen Grundbildung. Eine noch längere Tradition weist die Validierung im Rahmen der Zulassung zu den Tertiärstufen A und B und im Hinblick auf den Erlass von Ausbildungsteilen auf (vgl. SALINI/PETRINI/VOIT 2012, S. 37–51; SDBB 2013). Bisher stützt man sich meist auf wenig strukturierte Verfahren im Vertrauen darauf, dass sich im Laufe der Ausbildung und/oder beim Qualifikationsverfahren zeigt, ob jemand die vorgeschriebenen Leistungen erbringt. Seit einiger Zeit wird diese Tendenz durch den Bund aktiv gefördert.

Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Qualifizierung Erwachsener

Die berufliche Qualifizierung Erwachsener wird weiterhin wenig genutzt, vor allem von Personen ohne nachobligatorischen Abschluss. Bisher hatte sie eher die Funktion, Personen, die bereits über einen Abschluss der beruflichen Grundbildung verfügen, den Berufswechsel zu erleichtern, was allerdings ebenfalls sinnvoll und wichtig ist.

Viele Hürden, die Erwachsene von der Nutzung bestehender Angebote abhalten, wurden mittlerweile erkannt, wie auch der erste Bericht des SBFI zu diesem Thema zeigt (vgl. SBFI 2014, S. 34 f.).

Besonders kritisch sind die folgenden Faktoren:

- **Hohe Kosten:** Jedes Angebot ist mit gewissen direkten Kosten verbunden. Wesentlich entscheidender sind jedoch die Opportunitätskosten, die den Nutzenden während der Ausbildungszeit vor allem dann entstehen, wenn sie angesichts großer Qualifikationslücken eine verkürzte oder gar eine reguläre Grundbildung durch-

laufen müssen. Oft fällt es schwer, die Finanzierungslücken, die durch die in der Schweiz relativ bescheidenen Ausbildungsentschädigungen von 500 bis 1.500 CHF/Monat entstehen, über Arbeitsämter, Sozialbehörden oder Stipendien zu decken.

- **Mangelnder Zugang zu Information:** Viele Erwachsene kennen die bestehenden Möglichkeiten viel zu wenig und können auch schlecht abschätzen, welche (auch finanziellen) Vorteile die Investition in einen Berufsabschluss mit sich bringt (vgl. WETTSTEIN 2014a). Oft existiert auch ein Nebeneinander verschiedener Wege (vgl. z.B. WETTSTEIN/NEUHAUS 2014 zur Situation bei den kaufmännischen Berufen).⁷
- **Ungenügende Anerkennung informell erworbener Kompetenzen:** Viele Erwachsene erwerben einen Abschluss der beruflichen Grundbildung in einem Berufsfeld, in dem sie bereits über viel Erfahrung verfügen. Dennoch ist die unverkürzte, reguläre berufliche Grundbildung der meist genutzte Weg, der wiederum die höchsten Opportunitätskosten aufweist. ◀

Literatur

BBT (BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern 2010 – URL: www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01505/01506/ (Stand 14.08.2014)

BFS (BUNDESAMT FÜR STATISTIK): Statistik der beruflichen Grundbildung 2012. Neuchâtel 2013

EDI, EVD, EDK (EIDGENÖSSISCHES DEPARTEMENT DES INNERN, EIDGENÖSSISCHES VOLKSWIRTSCHAFTSDEPARTEMENT, SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN): Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Bern 2011 – URL: www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/erklarung_30052011_d.pdf (Stand: 14.08.2014)

KEHL, F.; WIGGER, F.; WOLF, J.-P.: Schlussbericht Evaluation Validierungsverfahren Kanton Zürich. Zürich 2013

SALINI, D.; PETRINI, B.; VOIT, J.: Inventaire des pratiques de validation des acquis de l'expérience (VAE) en Suisse. Rapport final. Lugano 2012

SBFI (STAATSSKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION): Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene: Bestehende Angebote und Empfehlungen für die Weiterentwicklung. Bern 2014 – URL: <http://edudoc.ch/record/113167> (Stand: 14.08.2014)

SDBB (SCHWEIZERISCHES DIENSTLEISTUNGSZENTRUM BERUFSBILDUNG, BERUFS-, STUDIEN- UND LAUFBAHNBERATUNG): Kein EFZ – und trotzdem eine Berufsprüfung machen. Bern 2013 – URL: <http://edudoc.ch/record/35309> (Stand: 14.08.2014)

WETTSTEIN, E.: Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung. Zürich 2013

WETTSTEIN, E.: Es lohnt sich. Zürich 2014 a – URL: www.bbprojekte.ch/zc/E714_Bruttolohn.pdf (Stand: 14.08.2014)

WETTSTEIN, E.: Qualifikationsverfahren für Erwachsene: Entwicklung der rechtlichen Grundlagen. Zürich 2014 b – URL: www.bbprojekte.ch/zc/E611_Recht.pdf (Stand: 14.08.2014)

WETTSTEIN, E.; NEUHAUS, H.: Unterstützungsbedarf zur beruflichen Nachholbildung im Kanton Basel-Stadt. Zürich 2012 – URL: <http://edudoc.ch/record/105638> (Stand: 14.08.2014)

WETTSTEIN, E.; NEUHAUS, H.: Berufsbildung für Erwachsene: Kaufmännische Berufsbildung. Zürich 2014

⁷ Eine Übersicht über aktuellen Entwicklungen gibt die Vortragsreihe zur beruflichen Nachqualifizierung der Pädagogischen Hochschule Zürich online www.phzh.ch/Berufliche-Nachqualifizierung (25.6.14)

Bilanz der VAE in Frankreich: Fortschritte und Verbesserungsmaßnahmen

JEAN-LUC BERNAUD

Prof. Dr., Universitätsprofessor für Orientierungs- und Beratungspsychologie bei INETOP-CNAM, Paris

Mit der französischen Reform der beruflichen Erwachsenenbildung wurde 2002 im Rahmen des Gesetzes zur »sozialen Modernisierung« ein neues Verfahren mit dem Namen »VAE« (Validation des Acquis de l'Expérience*) geschaffen. Es ist im Zusammenhang mit dem Lissabon-Prozess (2000) zu sehen, der darauf abzielt, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Der Beitrag geht kurz auf die Rahmenbedingungen und den Prozess einer VAE ein und bilanziert erste Erfahrungen.

Die VAE – Voraussetzungen und Verfahren

Die VAE stellt eine Innovation im Bereich Bildung und Beschäftigung dar, denn sie ermöglicht es jedem, der mindestens drei Jahre einer ehrenamtlichen oder beruflichen Tätigkeit nachgegangen ist, einen Abschluss zu erhalten, mit dem die erworbenen beruflichen und sozialen Erfahrungen anerkannt werden. Die Anerkennung stützt sich auf eine breite Basis: 15.000 der im Staatlichen Verzeichnis der Berufsabschlüsse (Répertoire National des Certifications Professionnelles [RNCP]) genannten Abschlüsse können auf diese Weise erlangt werden. Sie haben den gleichen Stellenwert wie ein auf klassische Weise erzielter Abschluss. Mit Einführung des Verfahrens wurde alles unternommen, um die Teilnahme an der VAE zu fördern, die eine echte zweite Chance für Menschen ohne Abschluss darstellt. Eine VAE ist für alle Abschlüsse möglich (vom Berufsabschluss bis zum Dokortitel) und berücksichtigt alle Erfahrungsformen (berufliche oder außerberufliche Erfahrungen wie einen Freiwilligendienst oder ein Ehrenamt). Die VAE kann sowohl von Angestellten als auch Selbstständigen in Anspruch genommen werden; seit dem Jahr 2007 können sich auch Beamte zum Verfahren anmelden. Die VAE wurde als eine Revolution in der beruflichen Erwachsenenbildungslandschaft vorgestellt. Sie legt beson-

deren Wert auf Erfahrung und Kompetenz und stellt damit die Rolle der Ausbildung zur Erlangung eines beruflichen Abschlusses infrage. Gleichzeitig geraten damit Instrumente, Akteure, institutionelle Logiken und die Entwicklung der Machtverhältnisse bei der Vergabe von Qualifikationen ins Visier. Im Hinblick auf die erhofften Wirkungen ist festzustellen, dass sie dazu beiträgt, Möglichkeiten der beruflichen Anerkennung weiterzuentwickeln, aber auch insgesamt die Akteure bei der Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit und der beruflichen Mobilität zu fördern. Sie stellt zudem ein Instrument zur Personalentwicklung für die Unternehmen dar, da sie langfristig die Aufwertung der individuellen und kollektiven Kompetenzen ermöglicht. Zwei der zentralen Fragen zur VAE beziehen sich auf deren Zugänglichkeit und Effizienz, denn wie bei jeder neuen und komplexen Maßnahme können Hindernisse die erfolgreiche Umsetzung beeinträchtigen. Tatsächlich ist die VAE mehr als nur ein Verwaltungsakt (PRETERRE DESHAYES 2005): Im Laufe des Verfahrens ist es notwendig, verschiedene Stellen zu kontaktieren, mehrere Schritte zu durchlaufen und einen so komplexen Gegenstand wie die eigene Erfahrung zu analysieren. Das Verfahren umfasst fünf Schritte (vgl. Kasten) und dauert rund acht Monate.

Eine erste Bilanz

Die Analyse einiger Zahlen ermöglicht es, eine Vorstellung vom Umfang der VAE und den im Verfahren auftretenden Schwierigkeiten zu erhalten. Anfänglich ging die französische Regierung von einem Potenzial von sechs Millionen Erwerbsfähigen in Frankreich und einem Ziel von 60.000 Anerkennungen pro Jahr aus (vgl. BESSON 2008). Die Realität sieht jedoch etwas anders aus. Festzustellen ist, dass man jährlich bei 200.000 Informationsgesprächen auf 75.000 Bewerbungen kam. Davon wurden 59.000 Anträge zugelassen. Von den 48.000 Unterlagen, die dann der Prüfungskommission vorgelegt wurden, führten 26.000 zu einer vollständigen und 17.000 zu einer Teilanerkennung. Ist es auf dieser Basis möglich, eine erste Bilanz der VAE in Frankreich zu ziehen?

Zweifellos handelt es sich bei der VAE um einen Erfolg, denn sie ermöglicht es, die Bildungswege und die Be-

* Validierung erworbener Erfahrungen

Fünf Schritte eines VAE-Verfahrens

1. Sich informieren: Anlaufstellen, (Informations- und Beratungsstellen) bieten eine kostenfreie Erstinformation. Dieser Schritt ist entscheidend, da nur 40 Prozent der Erwerbsfähigen wissen, was VAE bedeutet (BESSON 2008).
2. Eine Finanzierung finden (die Kosten belaufen sich auf 1.500 Euro, davon sind rund 750 Euro fakultativ): Mehrere Wege sind möglich; über den Qualifizierungsplan des Unternehmens, das individuelle Recht auf Bildung oder über eine von einer paritätischen Einrichtung finanzierten VAE-Beurlaubung.
3. Die Zulassung des Antrags auf Validierung durch eine Zertifizierungsstelle erlangen.
4. Eine Betreuung zur Erstellung der Unterlagen und zur Vorbereitung der Anerkennung vor der Prüfungskommission in Anspruch nehmen.
5. Bewertung der Erfahrungen durch eine Prüfungskommission (auf der Grundlage der eingereichten Unterlagen, einem Gespräch mit dem/der Bewerber/-in und/oder einer simulierten Arbeitssituation). Diese kann dann zu einer vollständigen oder teilweisen Anerkennung führen.

deutung erworbener Kompetenzen neu zu bewerten. Die VAE ist ein ehrgeiziges Verfahren, das die Menschen unabhängig von ihrem Unternehmen macht und sie in die Lage versetzt, mit dem erworbenen Abschluss innerhalb verschiedener Organisationen zu »zirkulieren«. Gleichwohl hat die VAE die erhofften Zahlen nicht erreicht und schließt bestimmte Personen vom Zugang zum Verfahren aus, entweder weil sie das Instrument nur unzulänglich kennen oder weil sie sich nicht trauen, es zu nutzen. Selbst von denen, die das Abenteuer wagen, steigen viele im Laufe des Verfahrens aus (vgl. BESSON 2008) – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Unterstützung. Nur die Hälfte der Bewerber/-innen nimmt eine Betreuung in Anspruch.

Um die genutzten Betreuungsmodalitäten zu verstehen, wurde untersucht, welche Faktoren beim Abbruch der Maßnahme eine Rolle spielen (vgl. BERNAUD 2008). Die Ergebnisse aus der Befragung von 162 an einer VAE beteiligten Personen, von denen einige aufgaben und andere die Maßnahme bis zum Ende führten, belegen zwei wichtige Punkte:

1. Das Risiko eines vorzeitigen Abbruchs wird nicht durch Verwaltungsschwierigkeiten beim Ausfüllen der Unterlagen verursacht. Vielmehr spielen folgende Faktoren eine signifikante Rolle: die soziale Unterstützung des Umfelds (oftmals der Lebenspartner), die Selbstwirksamkeitsüberzeugung des/der Betreffenden (der Glaube an seine/ihre Erfolgchancen), aber auch die Qualität der Begleitung durch die Fachleute.
2. Die von den Teilnehmenden geäußerten Verbesserungsvorschläge zielen auf die Betreuungsmaßnahmen, die stärker individualisiert und besser auf die Anerkennung vor der Prüfungskommission vorbereiten sollten. Wie dies auch von anderen Betreuungsfachleuten erwartet wird, erscheint eine bessere Kenntnis der Arbeitswelt bei Letzteren notwendig.

Perspektiven

Für den weiteren Ausbau der VAE ist es wichtig, Entwicklungshemmnisse zu erkennen und Wege für die Zukunft aufzuzeigen. Mit Blick auf die Hindernisse sollten die Betreuungsinstrumente ausgebaut werden. Dabei sollte auf »Interventionsmodelle« zurückgegriffen werden, die »gute Praxis« beinhalten und sich auf wissenschaftliche Forschungen stützen. Gleichzeitig sollten weitere Hindernisse nicht aus dem Blick geraten. Insbesondere wurden Hindernisse seitens der Unternehmen genannt, z.B. die Befürchtung, dass Beschäftigte mit VAE-Abschlüssen das Unternehmen verlassen oder höhere Löhne fordern könnten. Da das Instrument noch neu ist, ist es auch möglich, die Steuerung und Durchführung der VAE zu verbessern (vor allem bei der Finanzierung, der Kommunikation, der Organisation der Prüfungskommissionen, der besseren Verständlichkeit der Verfahren usw.).

Schlussendlich beruht die Verbesserung der VAE auf einer kollektiven Mobilisierung, die die öffentlichen Stellen, die Unternehmen, Ausbildung und Forschung einbezieht. Die Qualität der Betreuung ist ein entscheidender Faktor für den Erfolg der Anerkennung. Durch die Entwicklung von Interventionsmodellen, die Erarbeitung von Qualitätsnormen und die Zertifizierung der Betreuungsfachkräfte könnte hierzu ein wichtiger Beitrag geleistet werden. Insbesondere müssten die Modelle eine persönliche Betreuung für leistungsschwächere Personen vorsehen. Priorität haben dabei die Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden, Übungen zur Erhöhung des Selbstbewusstseins und Prüfungssimulationen. Zugleich geht es aber auch darum, die soziale Unterstützung zu fördern, denn man schafft das VAE Verfahren nicht allein, sondern nur mithilfe nahestehender Personen, die man in der einen oder anderen Weise in die Maßnahme einbeziehen sollte. ◀

*Übersetzung aus dem Französischen: Klaus Riethdorf,
Global SprachTeam, Berlin*

Literatur

BERNAUD, J.-L. et al.: Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.): une recherche empirique. (Analyse der vorzeitigen Abbrüche bei einer Betreuung zur VAE: eine empirische Untersuchung. Dans: Psychologie du Travail et des Organisations, 15 (2009), p. 247–270

BESSON, E.: Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de VAE. (Wertschätzung der Erfahrung: eine Bewertung der VAE) Rapport prospectif du premier ministre. (Zukunftsbericht des Premierministers). Paris 2008

PRETERRE DESHAYES, N.: VAE, informer, conseiller, accompagner (VAE, informieren, beraten, begleiten). Paris 2005

Die Rolle formaler, non-formaler und informeller Lern- ergebnisse im Anerkennungsgesetz



CAROLIN BÖSE

Wiss. Mitarbeiterin im Projekt
»Monitoring der Umsetzung
des Anerkennungsgesetzes«
im BIBB



DANIEL SCHREIBER

Wiss. Mitarbeiter im Projekt
»Monitoring der Umsetzung
des Anerkennungsgesetzes«
im BIBB



ANNA CRISTIN LEWALDER

Wiss. Mitarbeiterin im Projekt
»Monitoring der Umsetzung
des Anerkennungsgesetzes«
im BIBB

Um die Gleichwertigkeit eines ausländischen mit einem deutschen Berufsabschluss zu prüfen, können im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG) auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden. Sofern die Voraussetzung eines im Ausland erworbenen Berufsabschlusses erfüllt ist, erfolgt die Prüfung der Gleichwertigkeit auf Basis einer Dokumentenprüfung unabhängig davon, auf welchem Weg Kompetenzen erworben wurden. Unter bestimmten Voraussetzungen können darüber hinaus berufliche Kompetenzen individuell festgestellt werden. Der Beitrag beleuchtet die Möglichkeiten, die das BQFG bereithält, und stellt erste Erfahrungen der Kammern vor.¹

Das BQFG als umfassendes Validierungsverfahren

Das BQFG² sieht vor, dass im Rahmen des Anerkennungsverfahrens geprüft wird, ob durch Dokumente die Gleichwertigkeit eines ausländischen mit einem aktuellen deutschen Berufsabschluss (sogenannter »Referenzberuf«) festgestellt werden kann. Die Prüfung erfolgt auf Basis festgelegter Kriterien wie Ausbildungsinhalte und -dauer. Antragsvoraussetzung und damit wichtigstes Dokument für die formale Prüfung ist der Nachweis über einen ausländischen Berufsabschluss. In diesem ersten Schritt werden damit Lernergebnisse formalen Lernens für die Beurteilung der Gleichwertigkeit berücksichtigt. Durch die von den Antragstellenden vorgelegten Nachweise der erfolgreichen Teilnahme am jeweiligen Ausbildungsgang ist durch Dritte versichert, dass die Qualifikation der Antragstellenden vorhanden ist.

Zentral ist die Frage, ob wesentliche Unterschiede zwischen der ausländischen Berufsqualifikation und dem inländischen Referenzberuf bestehen und ob diese mög-

licherweise in einem zweiten Schritt durch Berufserfahrung oder weitere Befähigungsnachweise ausgeglichen werden können. Dies gilt insbesondere für Defizite in Bezug auf praktische Ausbildungsteile, die gerade im deutschen dualen System eine wichtige Rolle spielen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Berücksichtigung von Berufserfahrung eines der zentralen Alleinstellungsmerkmale des deutschen Anerkennungsverfahrens darstellt (vgl. hierzu das Statement des Dänischen Bildungsministeriums).³ An dieser Stelle des Verfahrens werden also über die formale Ausbildung hinaus Lernergebnisse berücksichtigt, die auf informellen Wege (Berufserfahrung) oder auf non-formalen Wege (Teilnahme an Weiterbildung, Zusatzausbildung oder sonstige Zertifikate der Fort- und Weiterbildung) erworben wurden. Auch in diesem Schritt müssen die erzielten Lernergebnisse anhand von Dokumenten belegt werden, damit sie zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede genutzt werden können.

Über die Dokumentenprüfung hinaus ermöglichen sogenannte »sonstige geeignete Verfahren« (vgl. §14 BQFG und §50a Abs. 4 HWO), dass Kompetenzen, die aufgrund fehlender oder nicht aussagekräftiger Papiere oder Zeugnisse aus den Heimatländern nicht direkt nachweisbar sind, trotzdem anerkannt werden können. Dass die erforderlichen Unterlagen nicht vorgelegt werden können, darf vom Antragstellenden nicht selbst verschuldet sein. Dieses Verfahren wird im Folgenden als »Qualifikationsanalyse«⁴ bezeichnet (vgl. OEHME 2012). Mit dieser Möglichkeit zur

¹ Dieser Beitrag beschäftigt sich ausschließlich mit der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen im Bereich der nicht reglementierten Berufe, zu denen insbesondere die rund 330 Ausbildungsberufe im dualen System zählen. Der Bereich der reglementierten Berufe wird nicht berücksichtigt.

² Das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz ist Artikel 1 des Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (kurz: Anerkennungsgesetz). BGBl. Teil I, Nr. 63, S. 2515 – URL: www.bmbf.de/pubRD/bqfg.pdf (Stand 05.08.2014).

Tabelle
Berücksichtigung unterschiedlicher Lernergebnisse in Bezug auf den deutschen Referenzberuf

	Art der Lernergebnisse	Methode
Formale Prüfung	Ergebnisse formalen Lernens (im Ausland erworbener Abschluss)	Dokumentenprüfung
Prüfung individueller Nachweise	Ergebnisse informellen und non-formalen Lernens (Berufserfahrung und Weiterbildung)	Dokumentenprüfung
»sonstige Verfahren«/ Qualifikationsanalyse	Berücksichtigung der Ergebnisse aller Lernformen (Handlungsfähigkeit)	Kompetenzfeststellungsverfahren

Feststellung der Gleichwertigkeit wurden zum ersten Mal konkrete Methoden für eine Kompetenzfeststellung – unterhalb der Ebene von Abschlussprüfungen – gesetzlich festgeschrieben. Bei diesem Verfahren steht die Frage im Mittelpunkt, »ob die erforderlichen Qualifikationen für eine sachgerechte Ausübung des Berufs bzw. für wesentliche Tätigkeiten des Berufs im notwendigen Maß bei den Antragstellenden vorhanden sind« (ebd., S. 32).

Mit den hier beschriebenen Verfahrensschritten integriert das BQFG somit formale, non-formale und informelle Lernergebnisse in den Validierungsprozess. Neben der Dokumentenprüfung sind auch Kompetenzfeststellungsverfahren als eine Form der Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen vorgesehen. Vor diesem Hintergrund bietet das BQFG die Grundlage für ein umfassendes Anerkennungsverfahren (vgl. Tab.).

Relevanz der Berufserfahrung im Anerkennungsverfahren

Viele Anerkennungsinteressierte haben neben ihrem im Ausland erworbenen Berufsabschluss auch langjährige Berufserfahrung im In- und Ausland gesammelt. Aber kann die Berufserfahrung auch zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede genutzt werden?

Im Rahmen des Monitorings zum Anerkennungsgesetz wurde vom BIBB eine Befragung der für die Anerkennung zuständigen Mitarbeitenden von Handwerkskammern durchgeführt (vgl. Kasten). Sie belegt, dass wesentliche Unterschiede häufig durch die Anerkennung von Berufserfahrung ausgeglichen werden konnten. 79 Prozent der

Handwerkskammern, bei denen im Erhebungszeitraum Anträge gestellt wurden, bestätigen die hohe Relevanz von Berufserfahrung für das Anerkennungsverfahren (vgl. Abb., S. 32).

Aufwand bei der Einbindung der Berufserfahrung

Die Berücksichtigung der Berufserfahrung wird von vielen befragten Handwerkskammern (44%) als zeitintensiv und damit aufwendig beschrieben. Ein Grund dafür ist, so berichten die befragten Anerkennungsstellen, dass die vorgelegten Dokumente häufig nicht aussagekräftig genug sind, um die vorhandene Berufserfahrung für den Ausgleich von wesentlichen Unterschieden nutzen zu können. Die konkreten beruflichen Tätigkeiten und Erfahrungen können oft nicht durch Dokumente nachgewiesen werden. Die informell erworbenen Lernergebnisse müssen aber aus den Unterlagen ableitbar sein. In vielen Ländern ist die »Belegkultur« jedoch weniger stark ausgeprägt als in Deutschland. Arbeitszeugnisse, insbesondere in der Form, in der sie in Deutschland bekannt sind, gibt es häufig nicht. Wenn doch, dann weisen sie zwar eine bestimmte Zeit in einem Unternehmen nach, allerdings gehen sie weder auf Inhalte und Dauer der Tätigkeiten ein noch enthalten sie Informationen zur Qualität der Arbeit. Diese aus den Experteninterviews gewonnenen Erkenntnisse spiegeln sich auch in der standardisierten Befragung der Handwerkskammern

BIBB-Projekt Anerkennungsmonitoring

Ziel

Transparenz hinsichtlich der Umsetzung des Gesetzes sowie der begleitenden Prozesse zur Identifikation von Anpassungs- und Unterstützungsbedarfen gewinnen.

Aufgabenbereiche

- Unterstützung beim Aufbau der Bundesstatistik über die Anerkennungsverfahren, die in Verantwortung des Statistischen Bundesamtes und der Statistischen Landesämter erfolgt.
- Feldbeobachtungen rund um das Anerkennungsgesetz unter Berücksichtigung der verschiedenen am Anerkennungsgeschehen Beteiligten.
- Vorbereitung der später extern zu vergebenden Evaluation des Gesetzes.

Datengrundlage der folgenden Ergebnisdarstellung

- Schriftliche standardisierte Befragung der 53 Handwerkskammern (Befragungszeitraum: Mai bis Juni 2014).*
- Fünf Experteninterviews mit den für die Anerkennung zuständigen Personen von fünf Handwerkskammern (Befragungszeitraum Juni bis September 2013).

Weitere Informationen

- Anerkennungsmonitoring: www.bibb.de/de/wlk64579.htm
- Vollständiger Bericht zum Anerkennungsgesetz: www.bmbf.de/pub/bericht_amerkennungsgesetz_2014.pdf

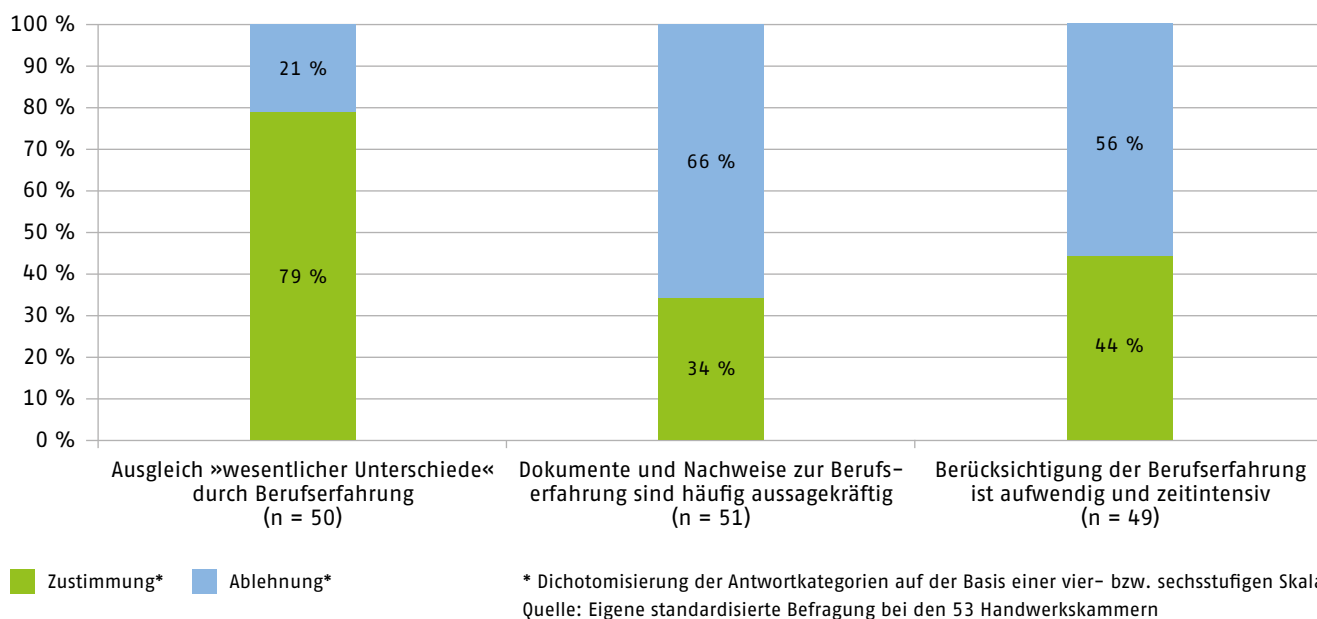
* Alle hier dargestellten Werte beziehen sich auf nach Antragszahlen gewichtete Daten; d. h., dass die Antworten der Kammern mit einem hohen Antragsaufkommen stärker berücksichtigt werden als die Antworten der Kammern mit wenigen Anträgen.

³ www.anererkennung-in-deutschland.de/html/de/daenisches_bildungsministerium.php (Stand: 15.08.2014)

⁴ Im Rahmen des vom BMBF geförderten und vom Westdeutschen Handwerkskammertag geleiteten Verbundprojekts PROTOTYPING wurden Verfahren und Arbeitshilfen entwickelt, die dabei helfen, die beruflichen Kompetenzen der Antragsteller/-innen in sogenannten »Qualifikationsanalysen« festzustellen (vgl. www.anererkennung-in-deutschland.de/html/de/prototyping.php; Stand: 21.07.2014).

Abbildung

Rolle der Berufserfahrung, Aussagekraft der entsprechenden Nachweise und Aufwand bei der Berücksichtigung im Rahmen des Anerkennungsverfahrens (nach Antragsaufkommen gewichtete Daten; Angaben in Prozent)



wider: Für zwei Drittel der befragten Kammern sind die vorgelegten Dokumente wenig aussagekräftig (vgl. Abb.). Liegen Nachweise nur in unzureichender Form vor, müssen die zuständigen Stellen entsprechende Dokumente nachfordern, was wiederum den Aufwand des Verfahrens erhöht und viel Zeit kostet. Vor allem auch für die Antragstellenden hat dies einen Mehraufwand an Zeit und Kosten zur Folge, weil sie unter Umständen ihre ehemaligen Arbeitgeber um weitere Nachweise bitten müssen. Dazu kann auch ein Auslandsaufenthalt nötig werden, was die Antragsbearbeitung zusätzlich verzögert.

Doch nicht immer haben die Antragstellenden überhaupt die Möglichkeit, solche Nachweise zu erbringen, z.B. weil sie Flüchtlinge sind und aussagekräftige Dokumente daher nicht (mehr) vorlegen können.

Qualifikationsanalyse – Feststellung von Lernergebnissen ohne Dokumente

Wenn berufliche Kompetenzen, seien diese formal, non-formal oder informell erworben, nicht oder nicht vollständig durch Unterlagen belegt werden können und damit eine Prüfung anhand von Dokumenten nicht möglich ist, kann die zuständige Stelle den Antragstellenden mitteilen, für welche wesentlichen Tätigkeiten des Referenzberufs eine Qualifikationsanalyse erforderlich ist. Ziel der Qualifikationsanalysen ist es, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Personen situativ zu erfassen und zu beurteilen, ob diese im Wesentlichen die Ausbildungsinhalte des entsprechenden deutschen Referenzberufs abdecken, die nicht über Dokumente nachgewiesen werden konnten. Die

Qualifikationsanalyse kann in diesem Sinne als eine Kompetenzfeststellung verstanden werden (vgl. ANNEN 2012, S. 137f.)

Im Gesetz werden zur Durchführung dieses Verfahrens konkrete Methoden benannt: Hierzu gehören »insbesondere Arbeitsproben, Fachgespräche, praktische und theoretische Prüfungen« (BQFG §14, Abs. 2). Die zuständige Stelle wählt berufsfachliche Expertinnen und Experten aus und teilt diesen mit, für welche beruflichen Tätigkeiten die maßgeblichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen sind. Auf Basis dieser Informationen ermitteln die Expertinnen und Experten die sinnvollste Methode für die Qualifikationsanalyse, die dafür notwendige Infrastruktur sowie die damit verbundenen Kosten und die Dauer für die Durchführung. Nach Zustimmung durch die Antragstellenden wird die Qualifikationsanalyse, im Rahmen derer in der Regel unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden, nach dem Vier-Augen-Prinzip durchgeführt. Je eine Fachexpertin/ein Fachexperte und eine Zweitbeobachterin/ein Zweitbeobachter bewerten gemeinsam die Leistung der Teilnehmenden.

Nutzung der Qualifikationsanalysen

Um Aussagen zur Relevanz der Qualifikationsanalyse machen zu können, wurden die zuständigen Handwerkskammern nach ihrer Erfahrung mit der Umsetzung gefragt. 73 Prozent geben an, zwei Jahre nach Inkrafttreten des BQFG bereits eine oder mehrere Qualifikationsanalysen durchgeführt zu haben. Besonders häufig kommen dabei »Arbeitsproben« (88 %) und »Fachgespräche« (87 %) zum

Einsatz. Andere Methoden werden weniger häufig genutzt. Die Experteninterviews, in denen nach ersten Erfahrungen mit der Durchführung von Qualifikationsanalysen gefragt wurde, machen deutlich, dass der organisatorische Aufwand für die zuständigen Stellen hoch ist. Zwar wird mit zunehmender Durchführungspraxis der Aufwand geringer bewertet, doch ist jede Qualifikationsanalyse letztlich individuell zu gestalten: Expertinnen und Experten sind ins Verfahren einzuweisen, und je nach Methode werden auch Werkstätten und spezifisches Material benötigt. Die Kosten für die Durchführung sind variabel, können aber abhängig vom Aufwand relativ hoch sein: Die Spannweite reicht von zweistelligen Eurobeträgen (z.B. bei Bürokaufleuten) bis hin zu vierstelligen Eurobeträgen (z.B. im Bereich Metall; vgl. ERBE u.a. 2014, S. 125). Auch aus Kostengründen ist daher eine Qualifikationsanalyse vor allem nur in den Bereichen sinnvoll, in welchen die Antragstellenden nach eigener Einschätzung handlungsfähig bzw. kompetent sind. Bei Leistungsempfängern nach SGB II/III können die Kosten von der Arbeitsverwaltung übernommen werden.

Nutzen der weitreichenden Anerkennungs-möglichkeiten

Das BQFG, so lässt sich zusammenfassen, sieht eine Berücksichtigung von Lernergebnissen für Personen mit einem im Ausland erworbenen Berufsabschluss auf unterschiedlichen Ebenen vor. Für diese Zielgruppe bietet das Gesetz eine umfassende Berücksichtigung ihrer Lernergebnisse. Die Erfahrungen mit der Validierung von Lernergebnissen nach dem BQFG könnten bei der Schaffung weiterer Möglichkeiten in einem neuen rechtlichen Rahmen auch für Bildungsinländer ohne formalen Abschluss genutzt werden.

Die gesetzlichen Regelungen bieten damit auch Entwicklungsmöglichkeiten für die Antragsteller/-innen und für die Betriebe, da auch nach Feststellung einer »teilweisen Gleichwertigkeit« ein Antragsverfahren wiederaufgenommen oder neu gestellt werden kann. Auf diese Weise können beispielsweise Weiterbildungen zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede nach der Feststellung einer »teilweisen Gleichwertigkeit« im Antragsverfahren berücksichtigt werden.

Im ersten Jahr des Gesetzes (April bis Dezember 2012) beschrieben ca. 66 Prozent der Bescheide im Bereich der nicht reglementierten Berufe eine vollständige und neun Prozent eine teilweise Gleichwertigkeit. Wichtig ist es für Betriebe und Weiterbildungsanbieter, dass bei Letzteren der Qualifizierungsbedarf aus den Bescheiden ableitbar ist. Mit einem Bescheid über die volle Gleichwertigkeit sind Personen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen rechtlich gleichgestellt und haben dieselben Verfügungsrechte erworben wie Personen mit einem deutschen Berufsab-

schluss. Dennoch stellt sich die Frage: Ist der Bescheid über die volle Gleichwertigkeit in den Händen eines Arbeitgebers tatsächlich genauso viel wert wie der bekannte deutsche Berufsabschluss? Werden den Inhaberinnen und Inhabern des Bescheids die gleichen Kompetenzen zugetraut wie den Kolleginnen und Kollegen mit dem in Deutschland erworbenen Berufsabschluss?

Noch liegen keine Daten vor, die umfassende Aussagen zur Akzeptanz der Bescheide auf dem Arbeitsmarkt zulassen. Im Rahmen des BIBB-Projekts »Monitoring des Anerkennungsgesetzes« werden im Jahr 2014 eine Betriebsbefragung und eine Befragung von Anerkennungsinteressierten durchgeführt, die tieferegehende Analysen und Aussagen darüber zulassen, inwieweit die Möglichkeiten des Anerkennungsgesetzes in den Rekrutierungsstrategien der Betriebe Eingang gefunden haben und zukünftig finden könnten.

Fest steht, dass Zugewanderte »employment-ready« sein müssen, um den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden zu können. Aber auch Unternehmen müssen zunehmend »migrant-ready« werden, um ihren Fachkräftebedarf zu decken (vgl. ENGLMANN 2012). Um qualifizierte Migrantinnen und Migranten erfolgreich zu beschäftigen, sollten diesen bei Bedarf bestimmte Rahmenbedingungen geboten werden wie beispielsweise Sprachkurse, Unterstützung bei Orientierungsfragen wie Wohnungssuche und Behördengängen.

Die Entscheidung über eine Antragstellung beruht letztlich auf einer individuellen Kosten-Nutzen-Abschätzung durch die Betroffenen. Personen mit entsprechenden Qualifikationen im nicht reglementierten Bereich können im Prinzip auch ohne formale Anerkennung den jeweiligen Beruf ausüben. Anerkennungsinteressierte müssen deshalb sorgfältig abwägen, ob sich der Antragsaufwand (ggf. Nachforderung von Unterlagen) und die damit verbundenen Kosten (insbesondere bei den Personen, die eine Gleichwertigkeit nur durch eine Qualifikationsanalyse erzielen können) lohnt (zu den Gründen, keinen Antrag zu stellen vgl. ERBE u.a. 2014, S. 87 ff.). ◀

Literatur

ANNEN, S.: Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld 2012

ENGLMANN, B.: Migrant-ready? Der Nutzen des Anerkennungsgesetzes für Unternehmen. In: BWP 41 (2012) 5, S. 33–37 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6938 (Stand: 15.08.2014)

ERBE, J. u.a.: Monitoring zum Anerkennungsgeschehen. In: BMBF (Hrsg.): Bericht zum Anerkennungsgesetz. Berlin 2014, S. 37–147 – URL: www.bmbf.de/pub/bericht_erkennungsgesetz_2014.pdf (Stand 15.08.2014)

OEHME, A.: PROTOTYPING – ein Verbundprojekt zur Qualifikationsanalyse. In: BWP 41 (2012) 5, S. 31–32 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6939 (Stand 15.08.2014)

Interaktionsbasierte Beurteilung im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen



STEPHANIE PORSCHEN-HUECK
Dr., Wissenschaftlerin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. München



ECKHARD HEIDLING
Dr., Wissenschaftler am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. München



JUDITH NEUMER
Wissenschaftlerin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. München

In der betrieblichen Praxis von Klein- und Mittelbetrieben (KMU) werden informell – im Prozess der Arbeit – erworbene Kompetenzen der Beschäftigten häufig in den Arbeitsprozessen erfasst und bilanziert. Oft erfolgt diese praxisnahe Validierung mittels einer bewusst gestalteten interaktionsbasierten Beurteilung durch Führungskräfte, die in die laufenden Arbeitsprozesse integriert sind. Im Beitrag werden auf der Basis konzeptioneller Überlegungen zu informellen Kompetenzen an verschiedenen Praxisbeispielen die Potenziale und Grenzen interaktionsbasierter Beurteilungsverfahren aufgezeigt.

Kompetenzbewertung als Herausforderung für Forschung und Praxis

Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) rücken outputorientierte Kriterien in den Mittelpunkt der Kompetenzmessung (vgl. u.a. SEEBER/NICKOLAUS 2010). Allerdings werden damit informelle und arbeitsintegrierte Formen des Kompetenzerwerbs unterbewertet (vgl. DIETZEN/TSCHÖPE/VELTEN 2010, S. 28). Darüber hinaus bestehen Grenzen quantitativer und kennzahlenbasierter Kompetenzbewertungen darin, dass Kontexte ausgeblendet werden und methodische Probleme, wie etwa Verzerrungseffekte (vgl. KAMPKÖTTER/SLIWKA 2013, S. 46f.) auftreten können.

Auch das Argument der gerechteren Bewertung aufgrund besserer Vergleichbarkeit und Transparenz greift nur bedingt. So wird am Beispiel der Leistungsbeurteilung von Beschäftigten deutlich, dass rein formal gerechte Beurteilungsergebnisse nicht automatisch als »ein substanzvoll auch als fair geltendes Verfahren« (vgl. HOLTSMANN 2008, S. 93) wahrgenommen werden. Um dieses zu gewährleisten, ist offenbar eine Reihe von Verfahrensmerkmalen wichtig, die die wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit in Organisationen beeinflussen, wozu insbesondere die Berücksichtigung individueller und sozialer Bedürfnisse zählt.

Damit ist jedoch noch nicht die Frage geklärt, wie eine adäquate und tragfähige Erfassung der schwer messbaren

informell erworbenen Kompetenzen jenseits standardisierter Messverfahren und Bewertungssysteme möglich ist. Diese Frage ist insbesondere für KMU von großer Bedeutung, da hier strukturierte Beurteilungsverfahren ohnehin wenig verbreitet sind. Des Weiteren ist es für Verfahren der Kompetenzmessung notwendig, den Prozess und die beeinflussenden Bedingungen des Kompetenzerwerbs zu berücksichtigen, denn beim informellen Lernen wird nicht nur »Anderes«, sondern auch »anders« gelernt (vgl. Infokasten).

Anderes anders lernen

Informell erworbene Kompetenzen umfassen etwa die Rekontextualisierung des systematischen Wissens, den souveränen Umgang mit Offenheit sowie die Bewältigung von Unwägbarkeiten im Arbeitsprozess. Sie sind quasi situierte berufliche Qualifikationen und zeichnen sich durch implizites Wissen (vgl. POLANYI 1985; NONAKA/TAKEUCHI 1997), Könnerschaft (vgl. NEUWEG 2005) und Reflexion im Handeln aus (vgl. SCHÖN 1983).

Informelle Kompetenzen können überwiegend nur situativ und informell in den Arbeitsprozessen selbst erworben und auch sichtbar gemacht werden. Dieser situative und erfahrungsgeleitete Umgang mit Arbeitsgegenständen und -prozessen kann nicht gelehrt, aber im Rahmen informellen Lernens angeeignet werden – und zwar durch Erfahrung-Machen in einer dafür geeigneten Lernkultur bei angemessener Arbeits- und Organisationsgestaltung (vgl. BÖHLE/PFEIFFER/SEVSAY-TEGETHOFF 2004).

Die interaktionsbasierte Beurteilung in der betrieblichen Praxis

Anders als formale Qualifikationsabschlüsse, die mithilfe *quantitativ* bilanzierender Bewertungsmethoden und technischer Instrumente vergleichsweise leicht messbar sind, bedarf es zur Beurteilung erfahrungsgeleiteter Kompetenzen auf der Basis informeller Lernprozesse *qualitativ* bilanzierender Bewertungsmethoden. Wie verschiedene Untersuchungen in KMU zeigen, stehen dafür oft nur sehr begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Allerdings gibt es gerade in KMU ein spezifisches Potenzial für diese anspruchsvolle Aufgabe: die häufige Einbindung von Führungskräften in die Arbeitsprozesse und die Nähe zu den Beschäftigten. Die interaktionsbasierte Beurteilung auf der Basis einer Integration der Führung in die laufenden Arbeitsprozesse und einer Personalverantwortung vor Ort hat das Potenzial, gerade die impliziten Kompetenzanteile angemessen zu erfassen (vgl. BÖHLE u. a. 2014).

Dies wird in den weiteren Ausführungen anhand von Praxisbeispielen aus sechs KMU erläutert (vgl. nebenstehenden Kasten): Es zeigt sich, dass interaktionsbasierte Beurteilungsformen in der betrieblichen Praxis bereits im Rekrutierungsprozess neuer Mitarbeiter/-innen eine wichtige Rolle spielen und sich im Arbeitsalltag unterschiedliche Ansätze der Kompetenzbeurteilung ausmachen lassen. Die Grenzen interaktionsorientierter Beurteilungsformen werden vor allem dann sichtbar, wenn sie mit formalen Ansätzen verbunden werden.

Interaktionsbasierte Beurteilung im Rekrutierungsprozess

Die vier produzierenden Unternehmen setzen interaktionsbasierte Beurteilungsformen bereits bei der Rekrutierung neuer Mitarbeiter/-innen ein. Dabei werden die Kompetenzen der Bewerber/-innen in der Praxis ermittelt. Die Unternehmen organisieren eine »Schnupperarbeitswoche« zum gegenseitigen Kennenlernen der Bewerber/-innen mit der Belegschaft, bevor ein Arbeitsvertrag unterschrieben wird. Im Verlauf der Schnupperarbeitswoche beurteilen die Beschäftigten in den jeweiligen Arbeitsbereichen die Bewerber/-innen mit. Die Beurteilungen und insbesondere auch ein Veto der Beschäftigten ist in drei der vier produzierenden Unternehmen verbindlich. Hier lässt sich von einer Art »Peer-Review« sprechen: Die Belegschaft bewertet die Kompetenzen der Bewerber/-innen tätigkeitsorientiert und gegenstandsbezogen und stimmt sich mit der Geschäftsführung ab.

Bei dem Engineering-Dienstleister sind die informell erworbenen Kompetenzen ein zentrales Einstellungskriterium insbesondere älterer Beschäftigter. Eine erfahrungsgeleitete und arbeitsprozessbezogene Analyse spezifischer

Empirische Basis der vorgestellten Untersuchungsergebnisse

Die vorgestellten Praxisbeispiele wurden im Rahmen verschiedener qualitativer Forschungs- und Gestaltungsprojekte am ISF München erhoben, in denen erfahrungsgeleitete Arbeit vor allem in KMU im Mittelpunkt stand.

- »Verred – Vertrauen in flexiblen Unternehmen, reflexiv, erfahrungsbasiert, dynamisch«: Gegenstand des Projekts war die Relevanz der Anerkennung informeller Kompetenzen für die Vertrauensgenese in Unternehmen.
- »KES-MI: Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch – Management des Informellen«: Hier stand die Rolle informeller Kompetenzen für den Innovationsprozess im Mittelpunkt.
- »IBU: Ältere Beschäftigte als Innovationsexperten bei der Bewältigung des Unplanbaren«: Informelle Kompetenzen werden als besonderes Potenzial älterer Beschäftigter betrachtet.
- »Rakoon: Fortschritt durch aktive Kollaboration in offenen Organisationen – Lebensphasenadäquates Kompetenzmanagement«: Beleuchtet wird die Rolle informeller Kompetenzen für den Umgang mit offenen Organisationen.

Die aus diesen Projekten entnommenen Daten stammen aus insgesamt sechs KMU, davon vier produzierende Unternehmen aus dem Low-Tech-Bereich, ein IT-Dienstleistungsunternehmen und ein Engineering-Dienstleister.

informeller Kompetenzen, über die neue Mitarbeiter/-innen verfügen sollen, ist die Grundlage für intensive Bewerbungsgespräche. Diese Kompetenzen werden über dialogorientierte Verfahren (Erzählungen über konkrete Begebenheiten bei früheren beruflichen Stationen, vertiefendes Nachfragen bei Schlüsselbegriffen) ermittelt. Durch dieses Vorgehen verzeichnet das Unternehmen ein funktionierendes »Matching« von Unternehmen sowie Bewerberinnen und Bewerbern (vgl. FAHRION in diesem Heft).

Interaktionsbasierte Beurteilung im Arbeitsalltag

Drei der vier produzierenden Unternehmen haben die Kompetenzbeurteilung in den praktischen Arbeitsalltag integriert. Die Führungskräfte (Geschäftsführung, Fertigungsleitung) können die impliziten Kompetenzen der Belegschaft aufgrund ihrer eigenen fachlichen Expertise erkennen und beurteilen. Sie sind dafür sensibilisiert, wie sich informelle Kompetenzen manifestieren und wodurch sie sich auszeichnen, da sie selbst über einschlägige fachliche Ausbildungen verfügen und fundierte Arbeitserfahrungen im operativen Bereich haben. Durch ihre Nähe zu den Arbeitsprozessen und zu den Beschäftigten lassen sie neben der Bewertung der direkten Arbeitsergebnisse weitere Elemente wie die momentane Arbeitsbelastung oder aufgetretene technische und organisatorische Herausforderungen in ihre Beurteilungen einfließen (»Relativierung des Outputs«). Wie sich zeigt, sind diese Unternehmen durch die Form der interaktionsbasierten Beurteilung in-

formeller Kompetenzen für die Mitarbeiter/-innen in hohem Maße vertrauenswürdig.

In zwei der produzierenden KMU wird eine Mischung aus formalisierten und interaktionsbasierten Beurteilungsverfahren gewählt: Es gibt sowohl standardisierte Mitarbeiterbeurteilungen in Form von Mitarbeitergesprächen als auch die Beurteilung durch in die Arbeitsprozesse integrierte Führungskräfte. Der Stellenwert der Integration der Führung zeigt sich in diesen Unternehmen auch darin, dass die Führungskräfte einen Blick auf Kompetenzentwicklung durch eine Personalverantwortung vor Ort wahrnehmen und diese nicht einer ausgegliederten Personal- oder Weiterbildungsabteilung obliegt. Dabei wird Führungsverantwortung durchaus verteilt: In einem dieser beiden Unternehmen verlagert sich beispielsweise die Verantwortung für den Produktionsprozess zunehmend von der Geschäftsführung und Fertigungsleitung auf sogenannte Produktverantwortliche, die als Teamsprecher/-innen agieren. Sie sind Werker/-innen ohne Meisterausbildung, die sich durch ihre informell erworbenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Leistungen im Arbeitsprozess als besonders qualifiziert gezeigt haben. Die Produktverantwortlichen bleiben aber voll und ganz in den Arbeitsprozess integriert und haben dadurch ein Gespür für die vorhandene und notwendige Kompetenzentwicklung im Team. Sie vermitteln dementsprechend zwischen Werkerinnen/Werkern und der Fertigungsleitung. Prinzipiell stellt ihre Positionierung als Produktverantwortliche eine Anerkennung »anders«
erworbener Kompetenzen in Form anspruchsvollerer Aufgaben sowie eines höheren Entgelts dar.

In den Arbeitsprozessen des IT-Dienstleisters haben sich im Rahmen agiler Entwicklungsprozesse besondere Kooperationsmodelle in Form der gemeinsamen Programmierung jeweils eines Hardware- und eines Softwarespezialisten (Pairprogramming) sowie Hospitationsmodelle zur Unterstützung informellen Lernens bewährt (vgl. PORSCHEN-HUECK 2012, S. 115 ff.). Die Evaluation des Erfahrungslernens findet in erster Linie im laufenden Prozess durch Bewährung im Team statt. In agilen Entwicklungsprozessen wird die Leistungsfähigkeit des Teams basierend auf den individuellen Kompetenzen und dem jeweiligen Leistungsvermögen der Einzelnen durch die Verteilung von Verantwortung für gemeinsam ermittelte Ziele transparent gemacht. Wird ein Teammitglied seinen Aufgaben nicht im erwarteten Sinne gerecht, sorgt die Gruppe für entsprechende Sanktionen bis hin zur Exklusion. Die Teamleitung moderiert i. d. R. bei Projektabschluss im Rahmen von retrospektiven Meetings vom Team aufgedeckte Schwächen und Differenzen und leitet ggf. Personal- und Kompetenzmanagemententscheidungen für neue agile Entwicklungsprozesse ab.

Grenzen bei der Einpflegung informeller Kompetenzen in formale Systeme

Im vierten produzierenden KMU mit überwiegend angelernten Niedriglohnkräften gibt es ein formalisiertes Beurteilungssystem. In diesem System werden Leistungen pro Gruppe erfasst und mit der Produktivität des Unternehmens abgeglichen. Eine positive Leistungsbilanz soll Bonuszahlungen zur Folge haben. Im System werden (u. a. auf der Basis von Mitarbeitergesprächen) sowohl formale Kompetenzen, die einzelne Mitarbeiter/-innen mitbringen, als auch deren informelle Kompetenzen, Lernerfolge und persönliches Engagement in und außerhalb des Unternehmens verzeichnet. Ziel ist es, die besonderen Kompetenzbündel der Beschäftigten zu erfassen, Entwicklungspotenziale zu erkennen und erfolgreiche Entwicklungen mit Lohnsteigerungen zu honorieren. Die Bewertung durch dieses vermeintlich strukturierte Verfahren sehen die Beschäftigten als kritisch an, da es ihrer Ansicht nach weder nachvollziehbar noch gerecht ist. Den Beschäftigten ist zum einen nicht klar, welche als informelle Kompetenzen anerkannt und nach welchen Kriterien diese beurteilt werden. Zum anderen können sie keine stringenten Ableitungen aus dem Beurteilungssystem erkennen, da Entwicklungspotenziale offensichtlich willkürlich gefördert werden. Darüber hinaus kritisieren sie die mangelnde Berücksichtigung situativer technischer und organisatorischer Problemstellungen und informeller Kompetenzen zu deren Bewältigung. So bleibt nicht nur die Herausforderung, die informellen Kompetenzen in einem standardisierten System adäquat abzubilden. Es müssen auch die Versprechungen, die mit dieser Erfassung gegeben werden, formal korrekt eingehalten werden.

Chancen und Grenzen interaktionsbasierter Beurteilungsformen

Quantitative und kennzahlenbasierte Kompetenzbewertungen sind für die Beurteilung informeller Kompetenzen wie die Rekontextualisierung systematischen Wissens, den Umgang mit Offenheit und die Bewältigung von Unwägbarkeiten nur begrenzt geeignet. Dagegen ermöglicht eine interaktionsbasierte Beurteilung eine situative, gegenstandsbezogene Wahrnehmung und Abwägung informeller Kompetenzen in einem gemeinsamen Erlebnisraum mit der zu beurteilenden Person. Interaktionsbasierte Beurteilungsformen ermöglichen einen Gesamteindruck, in dem Stärken und Schwächen in einer umfassenden Sicht abgewogen und beurteilt werden können. Dies erlaubt eine adäquatere Kompetenzbewertung als durch Fragebögen mit festgelegten abstrakten Kategorien. Bei entsprechender Übung der beurteilenden Personen ist es auch möglich, die Leistungen und Kompetenzen des Einzelnen sowohl

von der Gruppe zu trennen als auch zusammenzudenken. Eine wichtige Basis besteht darin, dass die Bewertungen im Rahmen von fachlichen Communities stattfinden, denen sich die Beurteilenden und die Beurteilten gemeinsam zugehörig fühlen. Bei der erfahrungsgeliteten Bewertung informeller Kompetenzen spielen sogenannte »weiche« Kriterien eine genauso zentrale Rolle wie Fachwissen. Sie werden über ein entsprechendes Gespür der Beurteilenden für das Arbeitshandeln der Beurteilten berücksichtigt, etwa das Erkennen eines geübten Umgangs mit dem Arbeitsgegenstand, die Wahrnehmung von Flow-Erlebnissen und das Empfinden von Schlüssigkeit oder einer stimmigen Atmosphäre.

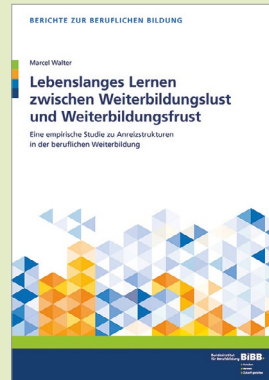
Vor diesem Hintergrund gibt es durch die interaktionsbasierte Beurteilung im Rekrutierungsprozess eine hohe Chance auf ein »passendes Matching« und in der Folge auch niedrige Fluktuationsquoten in den Unternehmen. Die interaktionsbasierte Beurteilung im Prozess der Arbeit bietet eine laufende Validierungsmöglichkeit der Kompetenz(-eignung), die problemnahe Reaktionen erlaubt. Sie ermöglicht vor allem auch die Anerkennung stiller Leistungen, die beispielsweise in Form häufig unbemerkter Gewährleistungsarbeit (damit Prozesse fehlerfrei laufen) oder zur Stärkung der Kooperation erbracht werden.

Für die interaktionsbasierte Bewertung informeller Kompetenzen müssen die Beurteilenden auf eigene informell erworbene Fähigkeiten zurückgreifen. Damit ist verbunden, dass personenabhängige Beurteilungen immer mit inneren und äußeren Referenzskalen einhergehen, die zu Konfliktfällen führen können. Das kumuliert unter Umständen bei der Kompetenzvalidierung durch das Team, weshalb angemessene und gerechte Beurteilungsmaßstäbe thematisiert werden müssen. Probleme entstehen vor allem dann, wenn Expertinnen und Experten sowie Berufspraktiker/-innen ihre oftmals übereinstimmende Beurteilung nicht oder nur unzureichend differenziert darstellen können.

Zusammengenommen verweisen diese Chancen und Grenzen darauf, dass die interaktionsbasierte Beurteilung gegenüber quantitativen Verfahren eine größere Bandbreite der Kompetenzen der Beschäftigten erfasst. Außerdem können die Beurteilungen situativ angemessener sein, weil sie in engem Zusammenhang mit bestimmten betrieblichen Situationen stehen.

Dazu muss aber von einer professionellen interaktionsbasierten Beurteilung der Beurteilenden ausgegangen werden, wozu es einer Unterstützung z.B. in Form von Reflexionsforen bedarf. Über die hier skizzierten Überlegungen und Unternehmensbeispiele hinaus besteht demnach weiterer Forschungsbedarf zur Leistungsfähigkeit interaktionistischer Beurteilungsformen. ◀

Anzeige

Weiterbildungslust – Weiterbildungsfrust

Unter welchen Bedingungen investieren Erwerbstätige Zeit und finanzielle Mittel in ihre berufliche Weiterbildung?

Der Autor geht dieser Frage auf der Grundlage einer direkten empirischen Umsetzung des sozial-wissenschaftlichen Rational-Choice Paradigmas nach.

Marcel Walter: Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust. Eine empirische Studie zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 298 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-1166-0

Literatur

BÖHLE, F.; PFEIFFER, S.; SEVSAY-TEGETHOFF, N. (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden 2004

BÖHLE, F.; BÜRGERMEISTER, M.; PORSCHEN-HUECK, S. (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen – künstlerisch, erfahrungsgelitet, spielerisch. Heidelberg 2012

BÖHLE, F. u.a.: Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit. Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik jenseits formeller Regulierung. Wiesbaden 2014

DIETZEN, A.; TSCHÖPE, T.; VELTEN, S.: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: BWP 39 (2010) 1, S. 27–30 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6142 (Stand: 08.08.2014)

HOLTMANN, D.: Funktionen und Folgen von Leistungsbeurteilungen. Eine Studie zur Einführung eines personalwirtschaftlichen Standardinstrumentariums in öffentlichen Verwaltungen. München 2008

KAMPKÖTTER, P.; SLIWKA, D.: Trotz subjektiver Leistungsbeurteilung zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen. In: PERSONALquarterly 65 (2013) 2, S. 46–49

NEUWEG, G. H.: Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 581–588

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H.: Die Organisation des Wissens – Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/New York 1997

POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt 1985

PORSCHEN-HUECK, S.: Management des Informellen durch kooperativen Erfahrungstransfer. In: BÖHLE, F.; BÜRGERMEISTER, M.; PORSCHEN-HUECK, S. (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen – künstlerisch, erfahrungsgelitet, spielerisch. Heidelberg 2012, S. 115–154

SEEBER, S.; NICKOLAUS, R.: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: BWP 39 (2010) 1, S. 10–13 URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6142 (Stand: 08.08.2014)

SCHÖN, D. A.: The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action. New York 1983

Anerkennung informeller Kompetenzen älterer Beschäftigter

Das Beispiel der Firma Fahrion Engineering GmbH & Co. KG

JENS FAHRION

Geschäftsführer der Fahrion Engineering GmbH & Co. KG

Den Herausforderungen des demografischen Wandels begegnet die Fahrion Engineering GmbH & Co. KG seit rund 15 Jahren auf ihre eigene Weise. Die Ursachen hierfür liegen in einer bestimmten Firmenbiografie, die zu einer völlig eigenen Vorgehensweise bei der Mitarbeiterrekrutierung und zu einer besonderen Wertschätzung älterer Arbeitnehmer/-innen mit ihren ausgeprägten informellen Kompetenzen führte. Im Beitrag werden Gründe benannt, die eine gezielte Ansprache der Generation 50plus bei der Gewinnung und Beschäftigung von Fachkräften mit sich bringt.

Ereignisse der Firmengeschichte als Auslöser für ein demografiesensibles Unternehmensleitbild

Als mittelständischer Familienbetrieb mit knapp 100 Beschäftigten erarbeitet die Firma Fahrion Engineering GmbH & Co. KG an ihrem Standort Kornwestheim bei Stuttgart Konzepte im Bereich Fabrik-, Industrie- und Anlagenplanung für ihre Kunden aus dem produzierenden Gewerbe. Das Dienstleistungsportfolio reicht von planerischen Einzelaufträgen wie CAD-Layoutierungen oder Materialflusssimulationen bis hin zu einer umfassenden, ganzheitlichen Planungs- und Realisierungsleistung, die sich von der Standortfrage über verschiedene Detaillierungsgrade von Fabrikkonzepten und über die Realisierung mit Bau- und Montageüberwachung bis hin zur schlüsselfertigen Übergabe kompletter neu- oder umstrukturierter Produktionswerke erstreckt. Die Kunden entstammen verschiedensten Industriezweigen, weshalb Techniker/-innen sowie Ingenieurinnen und Ingenieure aller Fachbereiche beschäftigt werden. 1975 von Otmar Fahrion als Konstruktionsbüro im Umfeld der Luft- und Raumfahrtindustrie gegründet, wuchs das Unternehmen

rasch auf 90 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an und erweiterte dabei sein Leistungsangebot zum Anbieter planerischer Komplettlösungen.

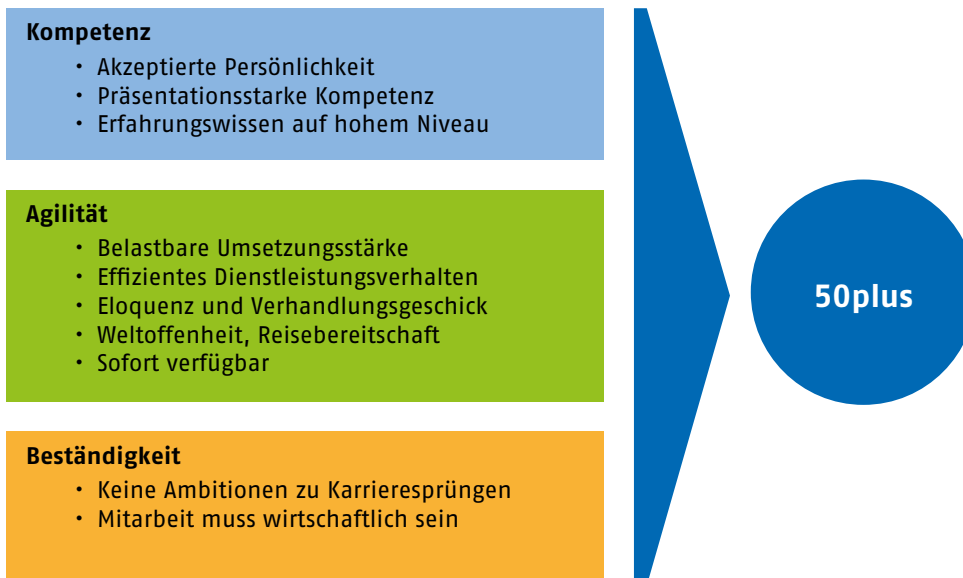
Die Jahre 1999 und 2000 waren im wirtschaftlichen Umfeld von einer Rezession geprägt, die viele Großunternehmen zur Freisetzung und Frühverrentung ihrer älteren Belegschaften veranlasste. Fahrion Engineering erlitt in dieser Zeit durch zufällige, gleichzeitige Kündigungen einen Schwund kompetenter Beschäftigter, die als Projektleiter in der Lage waren, nicht nur überhaupt einen Auftrag im Sinne des Kunden abzuarbeiten, sondern einen kompletten Fertigungsbetrieb zu planen und zu realisieren. Diese existenzgefährdende Situation galt es damals schleunigst durch Neueinstellungen zu bereinigen. In diesem Zusammenhang stellte die Geschäftsleitung Überlegungen darüber an, welche herausragenden Fähigkeiten solche wertvollen Beschäftigten in der Projektleitung auszeichnen. Sie kam zum Schluss, dass neben generalistischem Wissen über verschiedene Ingenieursdisziplinen hinweg sowie wirtschaftlichen und juristischen Fragen bezüglich des Projektmanagements vor allem informelle Kompetenzen von Bedeutung sind, die nicht im Rahmen der Ausbildung, sondern nur durch jahrelange Erfahrung und aktive Geschäftstätigkeit erworben werden können (vgl. Abb. 1). Beobachtungen unter dem eigenen Firmenpersonal führten zur Schlussfolgerung, dass die für eine erfolgreiche Projektleitung erforderlichen »weichen« Fertigkeiten wie Eloquenz, Verhandlungsgeschick, wirtschaftliches Denken und Stehvermögen tendenziell häufiger sowie die generalistischen, fachübergreifenden Kenntnisse in aller Regel in der oberen Altersklasse der Belegschaft vorzufinden sind.

Gezielte Rekrutierung älterer Fachkräfte als Teil der Öffentlichkeitsarbeit

Die neu gewonnenen Erkenntnisse flossen in die folgenden Runden der Mitarbeiteranwerbung mit ein. Gewöhnliche Stellenanzeigen in ortsansässigen Zeitungen weckten nur bescheidenes Interesse bei der anvisierten Zielgruppe. Erst

Abbildung 1

Informelle Kompetenzen älterer Beschäftigter



der provokative Zusatz »Mit 45 zu alt, mit 55 überflüssig?« verbunden mit dem Hinweis, dass erfahrenen Projektleiterinnen und -leitern mit einem Alter von bis zu 65 Jahren eine verantwortungsvolle Tätigkeit geboten wird, verhalf zum Durchbruch. Von den plötzlich eingegangenen 500 Bewerbungen ließen sich fast 200 als fachlich passend klassifizieren. Mittels intensiver Bewerbungsgespräche ließen sich wiederum fünf Personen identifizieren, die über die begehrten informellen Kompetenzen verfügten und somit in die Projektleiterriege eingeordnet werden konnten. Dabei war es entscheidend, das Augenmerk nicht nur auf Äußerlichkeiten zu richten, sondern den Bewerbern genügend Zeit einzuräumen, um aus ihrem bisherigen Erwerbsleben zu berichten und dort nachzuhaken, wo entscheidende Schlüsselbegriffe fielen. Mit der anschließenden Einstellung der geeigneten Bewerber schloss sich die gefährliche Personallücke.

Die Anwerbung älterer Techniker/-innen sowie Ingenieurinnen und Ingenieure widersprach Ende der 1990-er Jahre komplett dem Zeitgeist. War es üblich, gerade den älteren Beschäftigten über Abfindungen den Austritt aus den Unternehmen schmackhaft zu machen, lud Fahrion Engineering erstens gerade diese Personen zum Bewerbungsgespräch ein, stellte sie zweitens bei entsprechender Eignung ein und vollzog drittens eine gezielte, aktive Anwerbung dieser Personengruppe – ein neues Phänomen im Personalwesen. Dieser Umstand ist dafür verantwortlich, dass die Firma im In- und Ausland auf Kongressen und Seminaren über ihre Strategien im Umgang mit dem demografischen Wandel referiert und sich der Wissenschaft als Forschungspartner anbietet, wie etwa im aktuellen Projekt IBU (»Ältere Arbeitnehmer als Innovationsexperten bei

der Bewältigung des Unplanbaren«) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF) München, der Universität Augsburg und dem Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrttechnik (vgl. PORSCHE-HUECK/HEIDLING/NEUMER in diesem Heft).

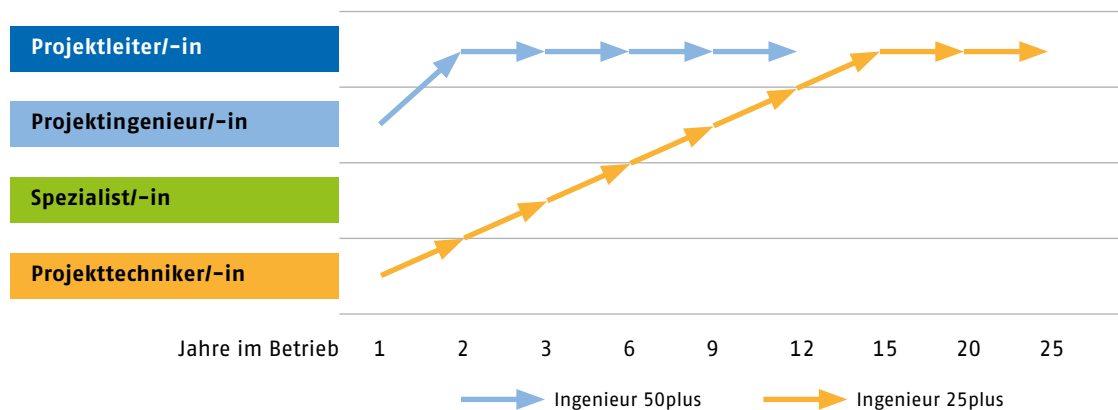
Wirtschaftliche Effizienz beim Einsatz älterer Fachkräfte führt zu neuer Wertschätzung

Angesichts der informellen Kompetenzen liegen die Argumente zur Beschäftigung älterer Arbeitnehmer/-innen anscheinend auf der Hand. Ohne die Erfahrung und das generalistische Wissen als unabdingbare Voraussetzung wären viele komplexe Projekte schlicht nicht durchführbar. Somit bleibt noch die Frage offen, inwiefern sich der Einsatz wirtschaftlich rechtfertigen lässt, da oftmals Senioritätsprinzipien greifen, bei denen steigende Löhne und Lohnnebenkosten sowie ein verbesserter Kündigungsschutz mit dem Älterwerden im Unternehmen einhergehen.

Aus Abbildung 2 (S. 40) geht hervor, dass Studienabgänger/-innen und frisch ausgebildete Techniker/-innen gemäß ihren neu erworbenen Fachkompetenzen bei Fahrion Engineering auf der Hierarchiestufe »Projekttechniker/-in« einsteigen. Sie benötigen eine innerbetriebliche Weiterbildung, die sich an den Prinzipien von »Learning by doing« orientiert und somit auf der jahrelangen Teilhabe am operativen Planungsgeschäft beruht, um je nach persönlichen Voraussetzungen über diverse Zwischenstufen wie »Spezialist/-in« oder »Projektingenieur/-in« nach rund 12 bis 15 Jahren die höchste Stufe »Projektleiter/-in« zu erreichen. Jeder weitere Schritt auf der Karriereleiter nach

Abbildung 2

Betriebliche Integrationszeit von Jung und Alt im Vergleich



oben bedeutet auch gleichzeitig für das Unternehmen einen Sprung in der Profitabilität seiner Mitarbeiter/-innen, da diese immer flexibler und höherwertiger einsetzbar und im Gefolge für ihre Aktivitäten von Seiten der Kunden auch überproportional besser entlohnt werden. Leider sind jüngere Beschäftigte kaum bereit, diesen langen, steinigen Weg zu beschreiten. Die Bewerbungsunterlagen legen offen, dass die Jüngeren in der Regel nur zwei bis drei Jahre bei ein- und demselben Unternehmen verbleiben, um dann ihre Karriereambitionen durch Aufbau einer interessanten beruflichen Laufbahn mittels Unternehmenswechsel zu befriedigen.

Die Generation 50plus hegt solche Karriereerwartungen indes nicht mehr, sondern ist an einer langfristigen, für das Unternehmen optimal planbaren Beschäftigung interessiert. Da unter älteren Bewerberinnen und Bewerbern in der Planungsbranche häufig Führungspersonen zu finden sind, die in ihrem früheren Arbeitsverhältnis bereits in Produktions-, Betriebs- oder gar Werksleitungsfunktionen angestellt waren, lässt sich die Einarbeitungszeit mit dem Ergebnis der Reife zum eigenständigen Projektmanagement auf ein bis zwei Jahre reduzieren.

Da die Fähigkeiten zur Planung und Führung von Projekten bereits andernorts an den früheren Arbeitsplätzen erworben wurden, ist zum Abschluss der vollständigen Integration in die Firma Fahrion Engineering nur noch ein konzeptioneller Feinschliff über typische innerbetriebliche Abläufe nötig. Krankheits- und urlaubsbedingte Personalengpässe in der Projektleitung können in annehmbarer Zeit durch Umstrukturierung des Projekteinsatzes

aufgefangen werden, zumal Projektleiter/-innen sowohl für Kolleginnen und Kollegen derselben Hierarchiestufe einspringen können als auch geringer dotierte Tätigkeiten ausführen können. Umgekehrt aber können junge Absolventinnen und Absolventen nur den Ausfall ihresgleichen ersetzen, nicht jedoch die Projektleitung. Besonders rentabel ist der Einsatz älterer Arbeitnehmer/-innen in den kleinen und mittleren Betrieben. Dort sind verstärkt Generalisten gefragt, da nicht für jede in den Unternehmen aufkommende Einzelfrage eine eigene Stelle eingerichtet werden kann. Typischerweise finden sich die Mitarbeiter/-innen, insbesondere das Führungspersonal, in Doppel- und Dreifachfunktionen wieder.

Wertschätzung älterer Beschäftigter lohnt sich

Als Resümee kann festgehalten werden, dass Unternehmen der Beschäftigung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in einem geeigneten Arbeitsumfeld, das nicht von körperlich anspruchsvollen Tätigkeiten geprägt ist, sogar Vorrang einräumen können, da die obere Altersklasse tendenziell eine überdurchschnittliche Befähigung zur Bewältigung komplexer Führungsaufgaben besitzt und sich ihre Betätigung aufgrund kürzerer Lern- und Einarbeitungsphasen zudem als äußerst wirtschaftlich darstellt. Im Zuge des demografischen Wandels mit noch nicht absehbarem Bevölkerungsrückgang lohnt es sich, den Einsatz älterer Mitarbeiter/-innen neu zu bewerten, nicht zuletzt auch in Form einer neuen Wertschätzung ihrer umfassenden informell erworbenen Kompetenzen. ◀

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Validierung von Lernergebnissen

MONOGRAPHIEN

Implementing ECVET: Anrechnung, Anerkennung und Transfer von Lernergebnissen zwischen europäischer Zielvorgabe und nationalen Systembedingungen

CHRISTIANE EBERHARDT. Wissenschaftliches Diskussionspapier 145, BIBB Bonn 2013, 164 Seiten, ISBN 978-3-88555-948-1 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7154 (Stand: 31.07.2014)

In den vergangenen Jahren wurde eine Vielzahl von Schritten auf europäischer Ebene und in den Mitgliedstaaten unternommen, um geeignete Rahmenbedingungen für eine ECVET-Anwendung zu schaffen. Im Diskussionspapier wird die Frage aufgeworfen, inwieweit ECVET auch außerhalb von Mobilitätsmaßnahmen einen Mehrwert erzielen kann. Das Diskussionspapier liegt auch in einer englischen Übersetzung vor.

Anerkennung von Kompetenzen: kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa

SILVIA ANNEN. Bertelsmann, Bielefeld 2012, 729 Seiten, ISBN 978-3-7639-1151-6

Wie lassen sich formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt besser nutzen? Die Dissertation liefert ein Kriterienraster sowie eine Typologie, um bestehende Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu analysieren und zu systematisieren. Die Autorin konkretisiert zentrale Begriffe und entwickelt Kriterien zur Analyse ausgewählter Anerkennungsverfahren.

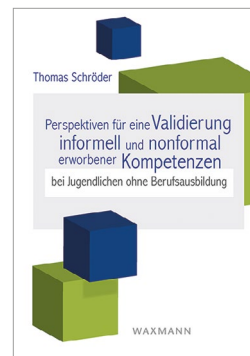
Identifizierung und Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens in Europa

Eine vergleichende Studie zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme in Deutschland, Finnland, Frankreich, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz

CLAUDIA SCHMEIBER, SUSANNE KRETSCHMER, THOMAS REGLIN, SYLVIA KESTNER. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Nürnberg 2012, 86 Seiten – URL: www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/f-bb_online/f-bb_online_01.2012.pdf (Stand: 31.07.2014)

In dem Projektbericht werden die Ergebnisse eines fbb-Projektes dargestellt, in welchem die Durchlässigkeit

europäischer (Berufs-)Bildungssysteme mit Blick auf die Instrumente und Verfahren zur Identifizierung und Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse vergleichend untersucht wurde. Ziel dieser Analyse war es, vorhandene Verfahren, Instrumente und Erfahrungen bei der Erfassung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in sechs ausgewählten europäischen Ländern zu identifizieren, um diese anschließend auf die Möglichkeit der Transferierbarkeit auf das deutsche bzw. brandenburgische Bildungssystem hin zu überprüfen.



Perspektiven für eine Validierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen bei Jugendlichen ohne Berufsausbildung

THOMAS SCHRÖDER. Waxmann, Münster 2012, 155 Seiten, ISBN 978-3-8309-2642-9

In der Studie wird unter Berücksichtigung des Berufsbildungssystems in der Freien und Hansestadt Hamburg sowie der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen der Frage nachgegangen, welche Rahmensetzungen zu beachten und welche systembezogenen Voraussetzungen zu schaffen sind, damit informell und nonformal erworbene Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher auf eine Berufsausbildung angerechnet werden können.

Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings

KATRIN KAUFMANN. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2012, 287 Seiten, ISBN 978-3-531-19384-7

Trotz der zunehmenden – vor allem bildungspolitisch geprägten – Bedeutungszuschreibung des informellen Lernens als relevante Form der Bildungsbeteiligung Erwachsener liegen in und für Deutschland aktuell keine Längsschnitt- oder Trendanalysen zur tatsächlichen Beteiligung vor. Auf der Grundlage der Scientific-Use-Files der Quer-

schnitterhebungen 1994–2007 des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) wurden für diese Studie die Möglichkeiten und Grenzen trendanalytischer Betrachtungen des informellen berufsbezogenen Lernens untersucht. Fokussiert werden Funktionen und kontextuelle Einbindungen in Erwerbstätigkeit der informellen Lernaktivitäten. Im Ergebnis zeigt sich einerseits die Relevanz einer differenzierteren Betrachtung informellen Lernens Erwachsener, und darüber hinaus werden die Möglichkeiten trendanalytischer Betrachtungen von Beteiligungsmustern unter sich ändernden Erhebungsformaten deutlich.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze/BEITRäge IN SAMMELBÄNDEN

Informelles Lernen in der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung: Verfahren und Wege der Anerkennung

PETER DEHNBOSTEL. In: STURM, H. u. a. (Hrsg.): Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg. Hamburg 2014, S. 259–269

Der Beitrag befasst sich eingangs mit der Frage nach dem Verständnis informellen Lernens in der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung, in einem zweiten Schritt skizziert er Grundsätze und Prozesse der Validierung und gibt abschließend aus der Sicht der Berufsbildung und Berufsorientierung Empfehlungen zur weiteren Entwicklung informellen Lernens.



Validierung von nichtformal und informell erworbenen Fähigkeiten im DQR? – Europäische Impulse für die Erweiterung ihrer Bedeutung

GERALD HEIDEGGER, WIEBKE PETERSEN. In: BÜCHTER, K. u. a. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bertelsmann Bielefeld, 2012, S. 375–391, ISBN 978-3-7639-1155-4

Die Autoren erklären das in den Ländern der EU unterschiedliche Engagement bei der Validierung nichtformalen und informellen Lernens aus der Perspektive gesellschaftlicher und (berufs-)bildungspolitischer Strukturen.

Dabei greifen sie auf eine Typologie zurück, die zwischen career orientation cultures, learning cultures und VET-cultures unterscheidet. Ein Weg, um Anerkennungsverfahren in den starren Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems Relevanz zu verleihen, ist aus Sicht der Autoren die Stärkung der Externenprüfung.

Informelles Lernen in der Autofabrik

JÖRG FERRANDO. In: denk-doch-mal.de: Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft. 2013, H. 3, URL: www.denk-doch-mal.de/node/522 (Stand 31.07.2014)

Facharbeiter, An- und Ungelernte sind in der betrieblichen Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert – unter anderem, weil es für sie an Konzepten und Angeboten mangelt. Gelungen ist dies durch das Projekt ALF bei Daimler in Mannheim. Ziel war die Entwicklung und Erprobung eines Systems, das die horizontale Kompetenzentwicklung im Produktionsprozess mit neuen Karrierewegen in der Fabrik verbindet.

Informelles Lernen – Schlaglichter auf die wissenschaftliche Diskussion

MATTHIAS ROHS. In: denk-doch-mal.de: Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft. 2013, H. 3, URL: www.denk-doch-mal.de/node/522 (Stand 31.07.2014)

Getrieben von der europäischen Bildungspolitik stand und steht bei der Diskussion zum informellen Lernen vor allem die Umsetzung der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Mittelpunkt. Mit dem Beitrag werden die grundlegenden Fragen nach der Bedeutung und der Förderung informellen Lernens in den Mittelpunkt gerückt.

Institutionelle Verfahren zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen und zur Validierung nichtformal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich

THOMAS PFEFFER, ISABELLA SKRIVANEK. In: Zeitschrift für Bildungsforschung: zbf. 3 (2013), H. 1, S. 63–78

Der Beitrag gibt einen Überblick über die institutionalisierten Verfahren zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und zur Validierung nichtformal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich.

Anerkennung informellen Lernens im europäischen Vergleich

SILVIA ANNEN. In: Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven und Implementierung. BLINGS, J. u. a. (Hrsg.); Bertelsmann Bielefeld, 2012, S. 121–137, ISBN 978-3-7639-4856-7

Der Beitrag analysiert Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in ausgewählten Ländern (Norwegen, Niederlande, Frankreich) und bewertet sie in einer vergleichenden Perspektive hinsichtlich ihrer methodischen und ihrer institutionellen Gestaltung.

Berufsbildende Schulen in der regionalen Bildungslandschaft

Potenziale für ein vielfältiges Bildungsangebot



KATHARINA HÄHN
Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung »Bildung und Erziehung im Strukturwandel« (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen



SYBILLE STÖBE-BLOSSEY
PD Dr., Dipl.-Soz.wiss., Leiterin der Forschungsabteilung »Bildung und Erziehung im Strukturwandel« (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen

Der demografische Wandel erfordert insbesondere im ländlichen Raum Strategien zur Sicherung und Weiterentwicklung eines vielfältigen Bildungsangebots. Berufsbildende Schulen bieten dafür wichtige Potenziale, die sich nicht zuletzt aus der Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung ergeben. Vor diesem Hintergrund wird die Frage diskutiert, wie diese Potenziale in einer regionalen Bildungslandschaft durch eine strategische Entwicklungsplanung und die Kooperation der Akteure ausgeschöpft werden können. Grundlage des Beitrags ist ein exploratives Projekt zur Rolle der berufsbildenden Schulen in der kommunalen Bildungspolitik.

Demografische Entwicklung und regionales Bildungsangebot

Die demografische Entwicklung trifft die Regionen in sehr unterschiedlicher Weise. Dies zeigt sich z.B., wenn man nordrhein-westfälische Kommunen (Städte und Kreise) mit Blick auf Prognosen zur Entwicklung der Altersgruppe der 15- bis unter 20-Jährigen miteinander vergleicht (vgl. Abb. 1, S. 44) – der Altersgruppe also, die sich im Übergang vom Schul- in das Berufsbildungssystem befindet.

Demnach sind Landkreise vom Geburtenrückgang durchschnittlich stärker betroffen als Städte, wobei die Entwicklung im Umfeld von Großstädten weniger gravierend ist als in Randbereichen: So schrumpft die genannte Altersgruppe zwischen 2011 und 2025 im Rhein-Erft-Kreis bei Köln um voraussichtlich nur 13,9, im Kreis Siegen-Wittgenstein hingegen um 33,8 Prozentpunkte. Neben dem Geburtenrückgang stellt in den Kreisen die Abwanderung junger Menschen oft ein zusätzliches Problem dar.

Eine »demografiesensible« Bildungspolitik ist daher im ländlichen Raum besonders notwendig. Kreise können durch eine bewusste Gestaltung attraktiver Bildungswege zur Bindung der jungen Bevölkerung an die Region beitragen. Eine solche Bildungspolitik zielt sowohl auf eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung als auch auf Qualifizierungsstrategien, die eine breite Grundbildung mit auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen verknüpfen. Die nordrhein-westfälischen Berufskollegs leisten eine solche Verknüpfung bereits, indem sie in ihren Angeboten allgemeine und berufliche Inhalte verbinden und in einigen Bildungsgängen die Kombination von beruflichen

Kenntnissen oder Abschlüssen mit dem Erwerb von Schulabschlüssen ermöglichen.

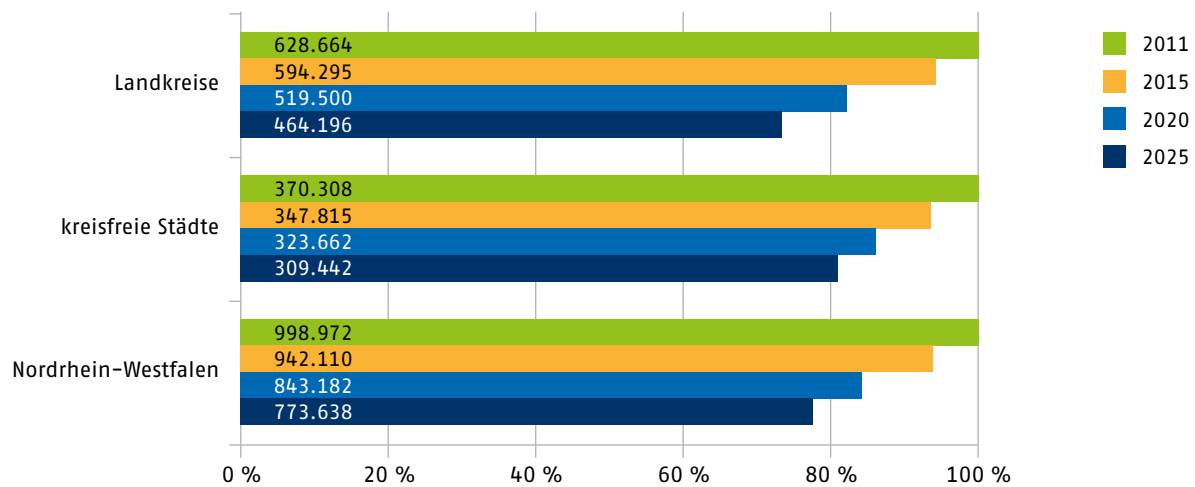
Sinkende Schülerzahlen stellen jedoch auch Berufskollegs vor neue Herausforderungen. Werden erforderliche Mindesteingangszahlen nicht mehr erreicht, ist der Fortbestand bestehender Bildungsgänge oder auch ganzer Schulstandorte gefährdet. Damit würden auch Fachklassen für Ausbildungsgänge im dualen System wegfallen, was für Unternehmen im ländlichen Raum – mangels nahe gelegener Alternativen – eine weitere Beteiligung an den entsprechenden dualen Ausbildungen unattraktiver macht. Umso bedeutender wird es, Berufskollegs als relevante Netzwerkpartner in der Bildungslandschaft zu verankern und ihren gesellschaftlichen und ökonomischen Beitrag durch eine strategische Planung weiterzuentwickeln. Bildungsgänge, die zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife (AHR) oder Fachhochschulreife (FHR) führen, bieten hierfür vielfältige Potenziale. Sie standen im Mittelpunkt eines explorativen Projekts am Institut Arbeit und Qualifikation (vgl. Kasten, S. 44). Das Projekt bildet die Basis für die folgenden Ausführungen, wobei angesichts der besonderen Herausforderungen ländliche Regionen schwerpunktmäßig berücksichtigt werden.

Potenziale berufsbildender Schulen: Vielfältige Bildungsangebote für heterogene Zielgruppen

Die Funktion berufsbildender Schulen wird häufig auf ihre Rolle im dualen Ausbildungssystem einerseits und im Übergangssystem andererseits reduziert wahrgenommen. Berufskollegs verfügen jedoch außerdem – bspw. mit Hö-

Abbildung 1

Prognose zur Entwicklung der Altersgruppe der 15- bis unter 20-Jährigen
(Mittelwerte aller Kreise und kreisfreien Städte in Nordrhein-Westfalen)



Quelle: IT.NRW, eigene Berechnung

heren Berufsfachschulen und Wirtschaftsgymnasien – über ein breites Angebotsspektrum, das zur Bildungsvielfalt in der Region beiträgt: Viele Bildungsgänge verknüpfen die Vergabe der AHR oder FHR mit der Vermittlung beruflicher Kenntnisse (bspw. in den Schwerpunkten »Technik« oder »Wirtschaft und Verwaltung«) oder mit einem Berufsabschluss (bspw. einem Assistentenberuf nach Landesrecht). Die befragten Akteure gehen davon aus, dass solche verknüpften Bildungsgänge zu einem Abbau von Bildungsbenachteiligung beitragen können¹, denn erfahrungsgemäß kommt die Vermittlung beruflicher Inhalte sowohl der familiären Prägung als auch den Präferenzen von Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus stärker entgegen als allgemeinbildende Angebote.

Im Ruhrgebiet bescheinigten Schülerbefragungen an zwei Berufskollegs den berufsbildenden Schulen »eine Schlüsselstellung für die Bildungsbeteiligung von Migranten« (vgl. HARNEY/HARTKOPF 2008, S. 44).

In ländlichen Regionen mit traditionell geringen Abiturientenquoten dürfte diese Schlüsselstellung für viele Jugendliche aus Familien ohne akademischen Hintergrund relevant sein. Zudem stellen berufsbildende Schulen insbesondere bei geringer Gymnasialdichte und weiten Wegen eine Ergänzung der bestehenden Schullandschaften um Angebote zum Erreichen der Hochschulreife dar (vgl. WEISHAUPT 2014, S. 18).

Daran sind viele Jugendliche interessiert: So zeigten Schülerbefragungen im Rhein-Erft-Kreis, dass knapp zwei Drit-

tel der Achtklässler an Realschulen die allgemeine oder Fachhochschulreife anstreben (vgl. RAHN 2013), und zwar jeweils etwa zur Hälfte über eine allgemein- oder eine berufsbildende Schule. Nicht alle streben anschließend einen akademischen Bildungsweg an. Die Interviewten berichten fast durchgängig, dass Schüler/-innen mit dem Erwerb einer FHR den – tatsächlichen oder wahrgenommenen – Ansprüchen der dual ausbildenden Betriebe gerecht werden möchten.

Projekt »Die Rolle berufsbildender Schulen in der kommunalen Bildungspolitik«

Im Mittelpunkt des Projekts stand die Frage, wie berufsbildende Schulen über die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu einem vielfältigen Bildungsangebot in der Region beitragen (können) und wie diese Entwicklung im Kontext regionaler Bildungslandschaften gestaltet wird. Das Projekt umfasste

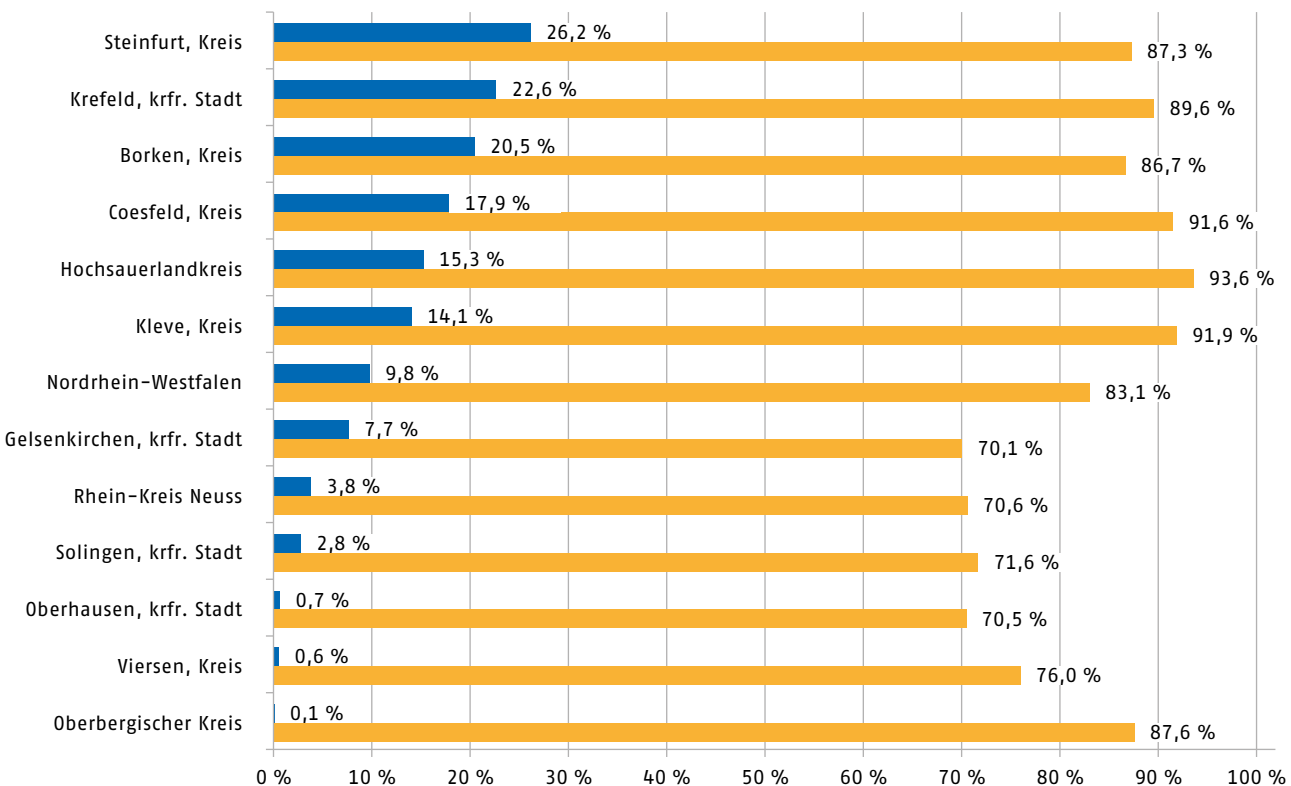
- Analyse von Sekundärdaten der amtlichen Statistik zu den jeweils an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen erreichten Hochschulzugangsberechtigungen in nordrhein-westfälischen Kommunen;
- Internetrecherchen zur kommunalen Bildungspolitik mit ergänzenden Expertengesprächen zu einzelnen Projekten;
- Fallstudien in drei Kommunen (15 leitfadengestützte Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Kommunen und der berufsbildenden Schulen; Herbst 2012);
- die Fachtagung »Bildungsgrenzen überschreiten – Die Rolle der berufsbildenden Schule in der kommunalen Bildungspolitik« am 21. Juni 2013 mit Stellungnahmen von Expertinnen und Experten sowie Praxisberichten (vgl. www.iaq.uni-due.de/aktuell/veranst/2013/20130621.php Stand: 29.07.2014).

Quelle: Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen

¹ Anzumerken ist, dass dieser Einschätzung keine gesicherten Erkenntnisse zugrunde liegen. Von Interesse wären empirische Studien, die den bildungsbiografischen Stellenwert verknüpfter Bildungsgänge im Hinblick auf die Herkunft der Schüler/-innen und den weiteren Verlauf des Bildungswegs untersuchen.

Abbildung 2

Anteil der an berufsbildenden Schulen erworbenen Abschlüsse an allen AHR und FHR im Schuljahr 2011/12 (ausgewählte Schulträgerbereiche in NRW; Angaben in Prozent)



Quelle: IT.NRW, eigene Berechnung

■ Allgemeine Hochschulreife ■ Fachhochschulreife

Dabei betonen die befragten Berufsschulleitungen, dass es sich bei den verknüpften Bildungsgängen keineswegs um »leichtere« Wege handelt. Gleichwohl können einige Jugendliche ihre Chancen auf einen höherwertigen Schulabschluss verbessern, wenn sie frühzeitig ihren Fähigkeiten entsprechende Schwerpunkte (bspw. im technischen Bereich) setzen können. Dies ist am Berufskolleg eher möglich als in einer allgemeinbildenden Oberstufe. Damit verbunden sind Ansatzpunkte für bildungs- und beschäftigungspolitische Strategien, um dem Fachkräftemangel in der regionalen Wirtschaft entgegenzutreten. Schnittstellen zu vor- und nachgelagerten Bildungsinstitutionen können genutzt werden, um einerseits junge Menschen über attraktive Bildungswege an die Region zu binden und andererseits Berufskollegs als zentrale Akteure und wichtige Partnerinstitutionen in der Bildungslandschaft zu stärken.

Berufsbildende Schulen als Partner in der regionalen Bildungslandschaft

Kommunen entwickeln in zunehmendem Maße bildungspolitische Initiativen (vgl. RATERMANN/STÖBE-BLOSSEY 2012), ein Trend, der teilweise durch Landesprogramme oder durch Bundesprogramme wie »Lernende Regionen –

Förderung von Netzwerken« (2001 bis 2008) und »Lernen vor Ort« (2009 bis 2014) unterstützt wird. Bislang werden dabei die Potenziale verknüpfter Bildungsgänge regional höchst unterschiedlich ausgeschöpft. Dies zeigt sich bspw. an den je nach Kommune unterschiedlichen Anteilen der Berufskollegs, an denen die Hochschulreife erworben wurde (vgl. Abb. 2). Diese Situation führt zu der Frage nach den Handlungsoptionen kommunaler Bildungspolitik, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

Die Rolle der regionalen Wirtschaft

Verknüpfte Bildungsgänge werden teilweise kontrovers betrachtet, insbesondere dann, wenn sie über berufliche Kenntnisse hinaus einen Berufsabschluss vermitteln. Da sich in einigen Bereichen ein Mangel an Ausbildungsanwärter/-innen für das duale System abzeichnet, wird von Seiten der Wirtschaftsverbände eine Konkurrenzsituation wahrgenommen, wie sich bspw. an einem Positionspapier der Industrie- und Handelskammern in NRW vom 29. Januar 2013 zeigt: »Nur dort, wo es keine adäquaten Angebote der Wirtschaft gibt, gibt es eine Rechtfertigung für ein staatliches Engagement (z. B. in den Bereichen Pflege, Erziehung, Soziales). Schulabgänger stehen so der Wirtschaft

frühzeitig als Nachwuchskräfte zur Verfügung (...). Neue vollzeitschulische Bildungsangebote dürfen nur im Einvernehmen mit der Wirtschaft eingerichtet werden« (S. 2). Insofern ist die Einrichtung von verknüpften Bildungsgängen vor Ort oft von Konflikten begleitet, wie auch Diskussionen bei der Fachtagung im Rahmen des Projekts zeigten. So verbuchte es der Leiter eines Berufskollegs als Erfolg, dass sein Schulträger einen von seiner Schule vorgeschlagenen Bildungsgang »auch gegen den Willen der Kammer« eingerichtet habe. Konfrontation, so einige Teilnehmenden, führe jedoch nicht weiter; besser sei es, vor Ort einen Konsens über die Entwicklung des regionalen Berufsbildungsangebots herzustellen. Vereinzelt wurde von erfolgreichen Kooperationen berichtet, bspw. von Prozessen der Schulentwicklungsplanung unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure oder von unternehmensbezogenen Bedarfserhebungen im Vorfeld der Konzipierung neuer Bildungsgänge. Für die regionale Wirtschaft kann eine solche Entwicklung durchaus attraktiv sein: In einer Projekt-Fallstudie zeigte sich bspw., dass Unternehmen die Absolventinnen und Absolventen verknüpfter Bildungsgänge als interessante, fachlich gut vorbereitete Zielgruppe für duale Studiengänge entdeckt haben. Aufgabe kommunaler Bildungspolitik ist es in diesem Kontext, Foren der Kooperation zu organisieren, in denen Chancen bildungspolitischer Strategien diskutiert und gemeinsame Lösungen gefunden werden können.

Schulentwicklungsplanung und Schnittstellen zum allgemeinbildenden Schulsystem

Die Einbeziehung der berufsbildenden Schulen in die Schulentwicklungsplanung ist nicht überall selbstverständlich. Noch weniger selbstverständlich ist es, die Wirtschaft in diesen Prozess zu integrieren. Des Weiteren zeigen die Befragungen im Projekt, dass es an Transparenz über die Angebote an Berufskollegs mangelt (vgl. BÖCKLER 2010): In allen Fallstudien thematisierten die Leitungen der Berufskollegs fehlende Kenntnisse über die Angebote und Aufstiegschancen an berufsbildenden Schulen – bei Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen, bei den Eltern und auch bei den Jugendlichen. Auch im Hinblick auf die politische Ebene in den Schulausschüssen nehmen die befragten Schulleitungen Informationsdefizite wahr. Im ländlichen Raum ergeben sich zusätzliche Schwierigkeiten durch unterschiedliche Schulträgerschaften, wenn der Kreis für die berufsbildenden Schulen und die einzelne Gemeinde für das allgemeinbildende Schulwesen zuständig ist. Aktuell zeigt sich dieses Problem bspw. bei der Einrichtung neuer Schulformen, die faktisch an die Stelle der bisherigen Haupt- und Realschulen treten und ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen. Für kreisangehörige Kommunen ist bei Errichtung einer solchen Schule oft das

Ziel attraktiv, vor Ort eine gymnasiale Oberstufe vorzuhalten. Daher geben sie mancherorts einer Gesamtschule mit Oberstufe den Vorzug vor einer Sekundarschule, die mit bestehenden Oberstufen und nicht zuletzt mit Berufskollegs kooperieren würde. Neue Schulen mit Oberstufe verändern jedoch nicht nur das Lernangebot in der Sekundarstufe I, sondern treten in Konkurrenz sowohl zu bestehenden gymnasialen Oberstufen als auch zu Berufskollegs mit verknüpften Bildungsgängen (vgl. WEISHAUPT 2014, S. 18).

Diese Konkurrenz beschreiben Berufskollegs gerade angesichts der demografischen Entwicklung als problematisch, denn für die Entwicklung eines differenzierten Angebots verknüpfter Bildungsgänge wird eine Mindestzahl an Schülerinnen und Schülern benötigt. Umgekehrt könnten die Berufskollegs zu interessanten Kooperationspartnern für Sekundarschulen ohne eigene Oberstufe werden – wenn dies durch eine entsprechende Schulentwicklungsplanung gefördert wird. Hier zeigt sich, dass das regionale Schulangebot im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Bereich mit seinen Schnittstellen integriert betrachtet und eine Vielzahl an Akteuren beteiligt werden muss.

Die Vernetzung mit (Fach-)Hochschulen

Wenn Jugendliche über verknüpfte Bildungsgänge eine Hochschulreife erwerben, stellt sich die Frage nach den Anschlussperspektiven – insbesondere dann, wenn man diese Absolventinnen und Absolventen mit Blick auf die Fachkräftesicherung an die Region binden will. Somit kommt der Vernetzung mit der regionalen Hochschullandschaft eine hohe Bedeutung zu. In den Projekt-Fallstudien berichtet der Vertreter eines Kreises, dass man die verknüpften Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen gezielt so plant, dass es Anschlussperspektiven an der örtlichen Fachhochschule gibt: »Auf diese Weise halten wir die späteren Fachkräfte in der Region«.

In einigen Regionen werden diese Übergänge systematisiert, indem Teilqualifikationen aus dem Berufskolleg im Studium angerechnet werden, wie ein Modellprojekt in Ostwestfalen-Lippe für einen Bildungsgang der Wirtschaftsfachschule an acht Berufskollegs und der Fachhochschule Bielefeld zeigt (vgl. BÖDEKER/SIEPMANN 2011): Auf der Basis einer Prüfung der Gleichwertigkeit vermittelter Kompetenzen kann bis zu etwa einem Drittel der Studienleistungen durch die Anrechnung der Schulausbildung erbracht werden (ebd., S. 91).

Eine nicht ganz so weitreichende Zusammenarbeit besteht in der Anrechnung von Klausuren, die am Berufskolleg bestanden wurden, auf anschließende Studiengänge.² Um-

² Vgl. www.nw-news.de/owl/bielefeld/mitte/mitte/9094271_Fachhochschule_erkennt_Klausuren_von_Berufskollegschuelern_als_Studienleistung_an.html (Stand: 29.07.2014)

gekehrt gibt es auch Lösungen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, an Vorlesungen und Klausuren einer Hochschule teilzunehmen und sich die erbrachten Leistungen dort später anrechnen zu lassen. Auch bei der Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Berufskollegs und Hochschulen kann die kommunale Bildungspolitik eine moderierende Rolle einnehmen: Die Praxis zeigt, dass der Abstimmungsbedarf hoch ist und eine Unterstützung erforderlich macht.

Ausschöpfung der Potenziale erfordert mehr Transparenz und Beratung

Eine Ausschöpfung der angesprochenen Möglichkeiten wird zu einem erweiterten Angebot der Bildungsberatung für Jugendliche (und ihre Eltern) erfordern, zum anderen die Etablierung von Kooperationsstrukturen, in denen die Schulträger einer Region, allgemein- und berufsbildende Schulen, Hochschulen und Wirtschaft gemeinsame Strategien entwickeln und umsetzen. Eine solche netzwerkorientierte kommunale Bildungspolitik birgt somit wichtige Chancen für die Entwicklung eines vielfältigen Bildungsangebots – wenn die diesbezügliche Rolle von Berufskollegs zielorientierter berücksichtigt wird, als dies bisher in den meisten Kommunen der Fall ist. ◀

Literatur

BÖCKLER, M.: Fachkräftemangel im Ruhrgebiet. Perspektiven des Arbeitskräftepotenzials in der Konkurrenz der Regionen. IAQ-Report 05-2010 – URL: www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2010/report2010-05.pdf (Stand: 29.07.2014)

BÖDEKER, J.; SIEPMANN, R.: Pauschale Anerkennung von Leistungen aus der Fachschule für Wirtschaft verkürzt das Bachelor-Studium. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 63 (2011) 4, S. 89–92

HARNEY, K.; HARTKOPF, E.: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur im beruflichen Schulsystem. Ergebnisse eines Bildungsmonitorings auf der Grundlage von Schülerbestandsdaten und Schülerbefragungen. FIAB-Arbeitspapier 9. Recklinghausen 2008

IHK NRW: Anforderungen der IHK NRW an moderne und leistungsstarke Berufskollegs. Papier vom 29.01.2013 – URL: www.ihk-nrw.de/sites/default/files/news_pdf/20130129_ihk_nrw_berufskolleg.pdf (Stand: 29.07.2014)

RAHN, S.: Übergänge in der Bildungsbiografie: Die Funktion der berufsbildenden Schulen. Vortrag auf der Fachtagung »Bildungsgrenzen überschreiten – Die Rolle der berufsbildenden Schulen in der kommunalen Bildungspolitik«. 2013 – URL: www.iaq.uni-due.de/aktuell/veranstalt/2013/20130621_Fachtagung_Rahn.pdf (Stand: 29.07.2014)

RATERMANN, M.; STÖBE-BLOSSEY, S. (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden 2012

WEISHAUPT, H.: Berufliche Schulen im demografischen Wandel. Perspektiven für die strategische Weiterentwicklung. In: *BWP* 43 (2014) 2, S. 15–19 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7225 (Stand: 29.07.2014)

Anzeige



Franz Steiner Verlag

Rolf Dubs
Unterrichtsplanung in der Praxis

2014. 199 Seiten mit 82 Abbildungen
und 84 Tabellen. Kartoniert.

€ 19,-

📖 978-3-515-10808-9

@ 978-3-515-10815-7

Rolf Dubs

Unterrichtsplanung in der Praxis

Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft

Die Tätigkeit der Lehrperson gibt den Ausschlag für den Lernerfolg der Klasse: Neben den sozialen Beziehungen ist der Variantenreichtum des Unterrichts ein entscheidender Faktor. Leider zeigt die Forschung auch deutlich, dass sich viele Lehrpersonen bei der Vorbereitung ihres Unterrichts fast nur auf die inhaltliche Seite und den Aufbau der Lektion konzentrieren. Dadurch gehen Vielgestaltigkeit, Ganzheitlichkeit und neue pädagogische Ansätze weitgehend verloren.

Dieser Tendenz will das Buch, das auf den unterrichtlichen Alltag ausgerichtet ist, entgegenwirken. Rolf Dubs gibt einleitend Hinweise für die Lehrplangestaltung im Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft, die für die Vorbereitung von Lektionen maßgebend sind. Der Hauptteil beschreibt theoretisch und mit praktischen Beispielen, wie eine Stunde optimal vorbereitet werden kann. Dabei werden außer den üblichen Bereichen wie Inhaltsauswahl usw. vor allem Aspekte der Metakognition, Motivation, Lernschwierigkeiten, Selbstwirksamkeit sowie angeleiteter Unterricht versus Selbststeuerung in differenzierter Weise beleuchtet. Den Abschluss bilden Anregungen zur Selbstreflexion des Unterrichts. Auf diese Weise verbindet das Buch Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis.

Franz Steiner Verlag



Neuordnung Industriemeister/-in – Fachrichtung Kunststoff und Kautschuk

Stärkere Verzahnung der Fortbildung mit dem Ausbildungsberuf

MAGRET REYMERS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Gewerblich-technische und naturwissen-
schaftliche Berufe« im BIBB

Zum 1. Juli 2014 ist die novellierte »Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte/-r Industriemeister/-in – Fachrichtung Kunststoff und Kautschuk« in Kraft getreten. Anlass für die Neuordnung waren technische Entwicklungen und die zunehmende Spezialisierung der Unternehmen sowie die erforderliche Anpassung an aktuelle Standards für Fortbildungsregelungen. Gleichzeitig wurde eine Differenzierung vorgenommen, die sich am zugrunde liegenden Ausbildungsberuf orientiert. Im Beitrag werden die wesentlichen Neuerungen erläutert.

Einsatzbereiche in der kunststoff- und kautschukverarbeitenden Industrie

Die *kunststoffverarbeitende Industrie* nahm mit rund 300.000 Erwerbstätigen im Jahr 2012 den siebten Rang im verarbeitenden Gewerbe ein. Rund 40 Prozent der Betriebe haben weniger als 50 Beschäftigte, rund 8 Prozent der Betriebe haben mehr als 250 Beschäftigte. Die Branche wird weiterhin als Wachstumsbranche gesehen. Treiber hierfür sind z.B. der Trend zum Leichtbau u. a. im Automobil- und Flugzeugbau, die zunehmende Bedeutung von Verbundwerkstoffen und die Entwicklung von Kunststoffen und die damit fortschreitende Substitution von traditionellen Materialien wie Metall, Holz oder Glas durch Kunststoff. Während sich der Anteil der Fachkräfte mit einer betrieblichen oder hochschulischen Ausbildung von 61,4 Prozent im Jahr 2000 auf 64,1 Prozent im Jahr 2011 erhöhte, ging der Anteil An- und Ungelernter in der Kunststoffverarbeitung von 38,6 Prozent zurück auf 35,9 Prozent (vgl. DISPAN 2013). In der *kautschukverarbeitenden Industrie* (»Herstellung von Gummiwaren«) waren im Jahr 2012 rund 72.000 Personen beschäftigt. Rund ein Viertel der Beschäftigten sind der Reifenindustrie, rund drei Viertel dem Bereich Technische Elastomer-Erzeugnisse zuzuordnen. Diese Sparte ist durch kleine und mittlere Unternehmen (KMU) mit einer

durchschnittlichen Betriebsgröße von 174 Beschäftigten geprägt. Die Reifenindustrie hat einen recht hohen Anteil an Großbetrieben (durchschnittliche Betriebsgröße 660 Beschäftigte). In der kautschukverarbeitenden Industrie besteht, bei einem vergleichsweise hohen Anteil von An- und Ungelernten, ein Trend zur Höherqualifizierung. Im Zeitraum von 2000 bis 2011 hat sowohl der Anteil von Beschäftigten mit Berufsausbildung (von 55 % auf 58,4 %) als auch mit Hochschulabschluss (von 6,2 % auf 8,4 %) leicht zugenommen (vgl. GEHRKE/VON HAAREN 2013). Für die Fortbildungsprüfung Industriemeister/-in – Fachrichtung Kunststoff und Kautschuk aus dem Jahr 1984 ist die Anzahl der Prüfungen seit Jahren gleichbleibend (2012: 483 Teilnehmende bzw. 378 bestandene Prüfungen; vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2012).

Ziele und Anforderungen der Fortbildung

Ziel der Fortbildung ist der Nachweis, in Betrieben unterschiedlicher Größe sowie in verschiedenen Bereichen und Tätigkeitsfeldern Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben wahrzunehmen. Gleichzeitig sollen die Absolventinnen und Absolventen in der Lage sein, sich auf Änderungen in der Produktion, auf neue Strukturen der Arbeitsorganisation und auf neue Methoden der Personalführung und -entwicklung einzustellen sowie den technisch-organisatorischen Wandel im Betrieb mitzugestalten.

Der Prüfungsteil »Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen« geht in Umfang und Tiefe über die Anforderungen der bisherigen Verordnung aus dem Jahr 1984 hinaus. Im Prüfungsteil »Handlungsspezifische Qualifikationen« tritt an Stelle der bisherigen Fächerprüfungen die Bearbeitung von Situationsaufgaben. Berufliche Handlungssituationen und damit auch Situationsaufgaben sind komplex und enthalten technische, organisatorische, ökonomische und soziale Aspekte. Ausgehend von diesem Ansatz gliedern sich die »Handlungsspezifischen Qualifikationen« in die Handlungsbereiche Technik, Organisation, Führung und Personal und werden durch Qualifikationsschwerpunkte (QSP) und Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkte (WQS) konkretisiert (vgl. Abb.).

Abbildung

Struktur des Prüfungsteils »Handlungsspezifische Qualifikationen«

<p>Handlungsbereich Technik</p> <p>WQS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bearbeitungstechnik 2. Verarbeitungstechnik 3. Kautschuktechnik 4. Faserverbundtechnik <p>QSP</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Werkstoffe 2. Produktionsprozesse 3. Betriebstechnik 	<p>Handlungsbereich Organisation</p> <p>QSP</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Betriebliches Kostenwesen 2. Planungs-, Steuerungs- und Kommunikationssysteme 3. Arbeits-, Umwelt- und Gesundheitsschutz 	<p>Handlungsbereich Führung und Personal</p> <p>QSP</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personalführung 2. Personalentwicklung 3. Qualitätsmanagement
---	---	--

WQS = Wahlqualifikationsschwerpunkte QSP = Qualifikationsschwerpunkte

Differenzierung im Handlungsbereich »Technik«

Eine zentrale strukturelle Neuerung ist die Einführung von sogenannten Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkten (WQS). Im Handlungsbereich Technik werden diese neben den QSP aufgeführt (vgl. Abb.). Sie knüpfen an die sieben Fachrichtungen im Ausbildungsberuf Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik an und bieten somit die Möglichkeit der Spezialisierung und Vertiefung (vgl. Tabelle). Während sich die QSP auf den gesamten Bereich beziehen und für jeden Prüfling obligatorisch sind, bieten WQS eine Spezialisierung in Teilbereichen; der Prüfling entscheidet sich für einen WQS bezogen auf die bereits in der Ausbildung gewählte Fachrichtung oder entsprechend seiner beruflichen Erfahrungen und Perspektiven. Durch diese Differenzierung wird der vielfältigen Unternehmenslandschaft, den unterschiedlichen Anforderungen im Beschäftigungssystem und der Verschiedenartigkeit kunststofftechnischer Be- und Verarbeitungstechniken, Produkten und polymeren Werkstoffen entsprochen. Ein weiterer Grund für die Differenzierung ist der für Industriemeister/-innen FR Kunststoff und Kautschuk vergleichsweise hohe Stellenwert technischer

Expertise. Diese kann in der erforderlichen Tiefe nicht für den gesamten Bereich der Kunststoff- und Kautschuktechnik in das Fortbildungsprofil integriert werden.

Neuerungen bei den Prüfungsaufgaben

Die Verordnung sieht vor, dass drei Situationsaufgaben zu bearbeiten sind, die jeweils alle Handlungsbereiche integrieren. Die Situationsaufgaben sind so zu gestalten, dass alle QSP bzw. WQS mindestens einmal thematisiert werden. Die WQS sind v.a. aus Gründen der Prüfungsökonomie ausschließlich in die Situationsaufgabe im Handlungsbereich Technik einzubeziehen. Für diesen Handlungsbereich sind vier Situationsaufgaben unter Einbeziehung von jeweils einem der vier WQS zu erstellen, wobei dieser gemeinsam mit dem Qualifikationsschwerpunkt Betriebstechnik den Kern der Aufgabe bildet. Hinzu kommen QSP der übrigen Handlungsbereiche.

Die Situationsaufgaben der anderen Handlungsbereiche sind nach dem gleichen Prinzip zu gestalten, wobei hier aus dem Handlungsbereich Technik nur die QSP Werkstoffe und Produktionsprozesse, aber nicht die WQS einzubeziehen sind.

Industriemeister/-innen verfügen grundsätzlich über berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen (Ausbildereignung). Der Fortbildungsabschluss »Geprüfte/-r Industriemeister/-in« ist im Deutschen und im Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR und EQR) dem Niveau 6 zugeordnet. Diese Zuordnung wird im Zeugnis ausgewiesen. ◀

Tabelle

Verzahnung von Aus- und Fortbildung

Ausbildung: »Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik«	Fortbildung: »Industriemeister/-in – Fachrichtung Kunststoff und Kautschuk«
7 Fachrichtungen (FR)	4 Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkte (WQS)
<ul style="list-style-type: none"> • Formteile • Halbzeuge • Compound- und Masterbatchherstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verarbeitungstechnik
<ul style="list-style-type: none"> • Mehrschichtkautschukteile 	<ul style="list-style-type: none"> • Kautschuktechnik
<ul style="list-style-type: none"> • Bauteile • Kunststofffenster 	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitungstechnik
<ul style="list-style-type: none"> • Faserverbundtechnologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Faserverbundtechnik

Literatur

DISPAN, J.: Kunststoffverarbeitung in Deutschland. Branchenreport 2013. IMU Institut Stuttgart 2013

GEHRKE, B.; VON HAAREN, F.: Kautschukindustrie in Deutschland, Branchenreport 2013. Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung (NIW). Hannover 2013

STATISTISCHES BUNDESAMT: Berufliche Bildung, Fachserie 11 Reihe 3, Wiesbaden 2012 – URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung.html (Stand: 20.08.2014)

Non-formales Lernen im DQR

Zuordnungsverfahren und Zuordnungsprobleme



EKKEHARD NUSSL

Prof. Dr. Dr. h.c., Wissenschaftlicher Direktor (em.) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, Professor in Kaiserslautern, Florenz, Timisoara und Torun, Vorsitzender der Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nichtformalen Lernens in den DQR

Der Beitrag beruht auf Ergebnissen einer Arbeitsgruppe, die im April 2013 vom Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) und von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzt wurde. Ihre Aufgabe bestand darin zu prüfen, ob und wie Ergebnisse des non-formalen Lernens im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) abgebildet werden können. Die Ausführungen schildern wesentliche Diskussionspunkte und die Empfehlungen der Arbeitsgruppe.

Alle Lernergebnisse im DQR berücksichtigen

Der im Jahr 2011 verabschiedete DQR weist acht Niveaustufen auf und definiert diese durch die Kategorien »Fachkompetenz« (unterschieden in die Säulen »Wissen« und »Fertigkeiten«) und »Personale Kompetenz« (unterschieden in die Säulen »Sozialkompetenz« und »Selbstständigkeit«). Jedem der acht Niveaus sind Indikatoren vorangestellt, welche die Anforderungen des jeweiligen Niveaus beschreiben. Sind sie erfüllt, können Lernergebnisse zugeordnet werden. Anhand der Indikatoren lassen sich Lernergebnisse analog zum DQR beschreiben. Eine zentrale Rolle spielt der Kompetenzbegriff: Er bildet die Klammer für alle erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten und betont die Handlungskomponente. Wichtig zu wissen ist, dass der DQR im Wesentlichen aus der Betrachtung des formalen Lernens entstand und somit die dort erreichten Bildungsabschlüsse im Fokus standen. Ergebnisse der allgemeinen Bildung, insbesondere das Abitur, wurden zunächst (bis 2017) ausgeklammert. Ergebnisse der formalen Bildung sind mittlerweile weitgehend zugeordnet.

Die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens fanden bislang keine Berücksichtigung. Beim non-formalen Lernen handelt es sich um intendiertes und (fremd-)organisiertes Lernen, das nicht notwendig abschlussbezogen ist und – cum grano salis – in Deutschland der Erwachsenen- und Weiterbildung entspricht. Beim informellen Lernen handelt es sich um Lernergebnisse, die nicht notwendigerweise intentional sind und keinesfalls zu einem Nachweis führen.

Die Bezeichnung »Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen« legt jedoch nahe, dass alle Lernprozesse abgebildet werden sollen. Denn alle Lernformen – so auch die Erläuterung des DQR – sind für den Einzelnen

und für die Gesellschaft wichtig und gleichwertig. Non-formales Lernen umfasst allerdings weitgehend »kurze« Lernprozesse, etwa semesterweise Kurse an Volkshochschulen, Wochenend-Lehrgänge oder mehrwöchige Schulungen; damit unterscheidet es sich von mehrjährigen formalen Lernprozessen. Darüber hinaus ist bislang unklar, wie Zertifikate oder Nachweise des non-formalen Lernens beschaffen sein müssen, um die erbrachten Lernleistungen im DQR zuordnen zu können. Beim Versuch, allgemeine Standards festzulegen, steht man vor dem Problem, die ungeheure Breite und Diversität dieses Lernfeldes abzubilden. Im Unterschied zum formalen Bereich ergeben sich Besonderheiten, die anhand folgender Punkte verdeutlicht werden können:

- Für die Lernenden im non-formalen Lernen sind die Offenheit des Zugangs und das Prinzip der Freiwilligkeit grundlegend.
- In der non-formalen Bildung spielt stärker noch als in der formalen Bildung der Zusammenhang von Lerninhalt, Lerngruppe, Lernmethode und Lernergebnis eine Rolle.
- In der non-formalen Bildung ist die Zuordnung zum DQR kein Zwang, keine Pflicht, nicht etwas Unabdingbares, sondern freiwillig und mit dem Ziel verbunden, im Interesse der Lernenden eine größere Klarheit bei den Lernergebnissen zu haben.

Um die hier skizzierten Fragen zu klären, wurde im April 2013 von BMBF und KMK eine Expertengruppe eingesetzt, die Vorschläge zur Zuordnung von Lernergebnissen des non-formalen Bereichs zum DQR erarbeiten sollte. Sie legte im Februar dieses Jahres ihren Bericht vor. Im Ergebnis befürwortete die Arbeitsgruppe eine Zuordnung der

Tabelle

Probeweise Zuordnung von non-formalen Lernergebnissen

Qualifikationen, die exemplarisch zugeordnet wurden (zwischen Niveau drei und sechs)	<ul style="list-style-type: none"> • Xpert Business • Telc Englisch B 1 • Interkulturelle Mediation • Trainer A Leistungssport
Qualifikationen, die nicht abschließend zugeordnet wurden	<ul style="list-style-type: none"> • European Computer Passport (ECP) • Xpert Culture Communication Skills • Kleinstkindpädagogik
Qualifikationen, die nicht zugeordnet wurden	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätsmanagement • Palliative Care • Alpha-Levels • Case Management in Schule und Gesundheitswesen • Betreuungsassistent/-in • Dozent/-in Erwachsenenbildung

Ergebnisse non-formalen Lernens, sofern Lernnachweise vorliegen, allerdings erst nach einem Prüfverfahren – wie dies auch bei Ergebnissen formalen Lernens vorgesehen ist. Anhand von insgesamt 16 Beispielen – u. a. im Sprachen-, Sport- und Managementbereich – konnten Zuordnungen probeweise vorgenommen werden (vgl. Tab.). Drei Beispiele konnten im Rahmen der Arbeitsgruppe nicht bearbeitet werden.

Die Diskussionen der mehr als zwanzig Vertreter/-innen aus Organisationen und Fachverbänden, Wissenschaft und Bildungspolitik erwiesen sich als komplex. Anders als die formale und die informelle Bildung ist das »non-formale Lernen« nicht positiv definiert, es grenzt sich negativ vom formalen Lernen ab. Man mag darüber streiten, ob diese mittlerweile in ganz Europa verwendete Terminologie glücklich ist – man muss mit ihr leben und umgehen. Die negative Definition impliziert, dass die non-formale Bildung eine oder mehrere Eigenschaften der formalen Bildung nicht besitzt. Sprachlich betrachtet drückt sich das im Begriff des »formalen« aus. In der »formalen« Bildung sind dies v.a. die Elemente Zertifikat/Diplom, Prüfung, Curriculum, Anerkennung und Dauer.

Streng genommen dürften diese Elemente also bei der »non-formalen Bildung« nicht vorkommen. Bei genauerer Betrachtung erweist sich jedoch, dass dies nicht durchweg der Fall ist. Zertifikate, Lernnachweise und Prüfungen sind in der non-formalen Bildung vorhanden, ebenso deren Anerkennung und Qualitätsprüfung. Ferner finden sich längere Lern- und Bildungszeiten im non-formalen Lernen, auch wenn sie nicht zwei oder drei Jahre »am Stück« aufweisen. Der Unterschied lässt sich schwer als »Element« definieren: Es ist der Anspruch der formalen Bildung, zu einem bestimmten Lerngegenstand eine »komplette« Kompetenz zu vermitteln, in der Regel ohne spezifische Voraussetzungen, also vorangegangene Lernergebnisse zum Lerngegenstand. In der non-formalen Bildung fügt sich der Lernprozess in der Regel in ein schon entwickeltes Kompetenzprofil der Lernenden ein. Dies erzeugt die Grundfrage, wie solche Lernergebnisse abgebildet werden können in einem Instru-

ment, das von einer Vollständigkeit des Bildungsangebotes ausgeht.

Standards für die Zuordnung und Fragen der Qualitätssicherung

Die wichtigste Voraussetzung für eine Zuordnung non-formaler Lernergebnisse zum DQR sind Dokumente. Dazu gehören insbesondere Curricula und Regelungen der Prüfungsanforderungen und -verfahren. An diese Dokumente sind – wie im Bereich der formalen Bildung auch – Anforderungen zu stellen: Sie betreffen die Vollständigkeit und Genauigkeit sowie Angaben zu den Lernergebnissen, d.h. zum »Outcome«. Diese Voraussetzungen sind vielfach (noch) nicht erfüllt. In größeren Organisationen (etwa im Sport oder in der Wohlfahrt etc.) existieren häufig auch Rahmencurricula für Mitgliedsorganisationen, deren Umsetzung aber differenziert erfolgt. Dies hat zur Folge, dass die für eine Zuordnung benötigten Informationen nur auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Qualität vorhanden sind. Entsprechend ergeben sich in diesen Fällen besondere Fragen bei der Zuordnung von Lernergebnissen.

Zu einigen Problemen ließen sich in der Arbeitsgruppe gemeinsame Positionen finden. Dazu gehörten die Anforderungen an das vorliegende Material zu den Curricula und den Prüfungen. Hier sind v.a. outcome-orientierte Dokumente erforderlich, die belastbare Angaben zu den Lernergebnissen enthalten sowie zu den Feststellungsverfahren, auf deren Basis Zertifikate vergeben werden. Dies und die Anforderung, zukünftig Lernergebnisse in allen vier »Kompetenzsäulen« des DQR zu beschreiben, dürfte mittelfristig einigen Einfluss auf die Konzeption und Deskription des non-formalen Lernens haben. Aufgrund der Heterogenität des Bereichs wurde auch angeregt, »domänenspezifische« Festlegungen zu treffen.

Intensiv beraten wurde die »Feststellung der Lernergebnisse«; sie soll analog zum formalen Lernen transparent sein, einheitlichen Kriterien und Standards folgen und für Dritte

nachvollziehbar sein. Und sie soll (zukünftig) das jeweilige Niveau des DQR erfassen. Anders als im Bereich des formalen Lernens existiert im non-formalen Lernen jedoch ein breites Spektrum, in dem über die traditionellen Tests hinaus im Rahmen von Gruppen- und Einzelgesprächen, offenen Klärungen (z.B. Lerntagebüchern) und Beobachtungsverfahren Lernergebnisse festgestellt werden. Unter der Bedingung, dass den Beurteilungen jeweils auch eine Fremdbewertung zugrunde liegt, soll dieses Spektrum erhalten und weiterentwickelt werden. Wichtig ist, dass »Prüfungen« die Motivation der Lernenden fördern und den Lernfortgang unterstützen sollen, nicht aber zum Ausschluss von Maßnahmen und Zielgruppen führen dürfen – der wichtigste Grund dafür, anstatt des Wortes »Prüfung« die etwas sperrige Vokabel »Lernergebnisfeststellung« zu verwenden.

Auch die Anforderung, angemessene Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung zu implementieren, erwies sich als unstrittig. Im Bericht empfiehlt die Gruppe, solche Maßnahmen sowie ihre Regelung zur Voraussetzung eines Zuordnungsverfahrens zu machen.

Die Rolle von Inputfaktoren

Deutlich strittiger diskutiert wurde die Frage, welche Rolle der Lernaufwand im Zuordnungsverfahren zum DQR spielen soll. Es bestehe »ein Zusammenhang zwischen Lernaufwand und erreichtem Lernergebnis«, heißt es im Bericht. Allerdings geht der DQR prinzipiell vom Outcome aus, von den erzielten Lernergebnissen, nicht vom Input, etwa der investierten Zeit. Outcome-, Input- und Prozesskriterien gleichwertig zu betrachten, würde der Grundlage des DQR nicht entsprechen. Gerade für die non-formale Bildung, in der kurzzeitpädagogische Maßnahmen überwiegen, ist das Kriterium des erbrachten Lernaufwands daher von besonderer Bedeutung. In Nachbarländern (wie etwa den Niederlanden) wird hier ein Minimum von 400 Stunden »Input« definiert, bevor ein Zuordnungsverfahren beginnen kann. Die Anforderung des DQR, dass Lernende eine »umfassende Handlungskompetenz« (auf der jeweiligen Niveaustufe) erreichen, bedürfe ebenfalls eines definierten Mindestlernvolumens, so die Begründung.

Non-formales Lernen – gerade im Sinne von »Weiterbildung« – folgt jedoch einer anderen Systematik. Die Lernleistungen bauen in der Regel auf schon Gelerntem auf – sei es in vorangegangenen Perioden formalen Lernens (etwa beim »Upgraden« eines erworbenen Diploms) oder bei der Zertifizierung von Kompetenzen, die in der Praxis erworben wurden. Die quantitative Inputdimension ist daher im non-formalen Lernen nicht ohne qualitative Dimension (Vorkenntnisse, vorhandene Kompetenzen) zu bewerten. Lernzeiten bedürfen der Frage: »Ist dieses Lernergebnis in dieser Zeit von dieser Zielgruppe mit diesen

Voraussetzungen erreichbar?« Die nachgewiesene Lernzeit muss daher im Blick auf die Lernenden plausibel zum Erreichen des Ergebnisses ausreichen.

Nicht einstimmig, aber mehrheitlich verständigte sich die Gruppe darauf, quantitative Inputgrößen (wie Lernzeiten) nicht als notwendigen Input zu standardisieren, sie jedoch im Zuordnungsverfahren im Rahmen einer »Plausibilitätsprüfung« zuzulassen.

Verhältnis der Lernformen

Durch die Analyse der 16 Beispiele wurde deutlich, dass das non-formale Lernen (bislang) enger mit dem informellen Lernen verbunden ist als das formale Lernen. Anders ausgedrückt: Viele Angebote des non-formalen Lernens beziehen informelle Lernprozesse ein. Als Voraussetzungen für Maßnahmen sind etwa informelle Lernergebnisse aus Praxiskontexten formuliert, oder zwischen einzelnen Maßnahme-Modulen (etwa Wochenendseminaren) sind informelle Lernprozesse vorgesehen. In einigen Bereichen ist das non-formale Lernen daher auf die aktuell laufende Entwicklung eines Validierungsverfahrens für informelle Lernprozesse angewiesen.

Formale und non-formale Lernergebnisse können komplementär sein, sie können sich aber auch überschneiden. Beide Sachverhalte finden sich etwa dort, wo es sich um ein wissenschaftliches Fach oder ein berufliches Tätigkeitsfeld handelt. Komplementär sind etwa Fortbildungen zur Aktualisierung, Erweiterung oder Spezialisierung, während sich ähnlich geartete Abschlüsse für eine vergleichbare Berufsausübung (etwa Trainerdiplom/Sportlehrerexamen) überschneiden können. In beiden Fällen sollte beim Zuordnungsverfahren der Bezug zum formalen Bereich erkennbar sein, wie übrigens auch umgekehrt bei der Zuordnung formaler Lernergebnisse.

Immer häufiger zeigen sich Formen einer »hybriden« Qualifikation, bei denen eine formale Grundlage auf dem Wege des non-formalen Lernens weiterentwickelt wird. Hier zeigt sich ein Stück Realität des »lebenslangen Lernens«, bei der sich die einzelnen Formen des Lernens individuell zum sinnvollen Ganzen fügen. Es ist daher sinnvoll, dies empfiehlt auch die Arbeitsgruppe, Bezüge der Lernformen bei der Zuordnung der Lernergebnisse zu erkennen, zu beschreiben und zu bewerten.

Dabei spielt auch ein Aspekt eine Rolle, der weniger im formalen als im non-formalen Lernen bedeutsam ist: die »Marktgängigkeit«. Weiterbildung weist stärker marktförmerige Strukturen auf als der Bereich des formalen Lernens, Zuordnungen zum DQR sind daher immer auch kritisch unter diesem Gesichtspunkt zu prüfen. Der unbefugte Gebrauch von Zuordnungsangaben sollte ausgeschlossen werden. Die Werbung mit einer DQR-Zuordnung hat festgelegten Regeln zu folgen, um Wettbewerbsverzerrungen

zu verhindern und möglichen Schaden vom DQR hinsichtlich seiner Gültigkeit und Akzeptanz abzuwenden.

Verfahren der Zuordnung

In der probeweisen Zuordnung der vorliegenden Angebote des non-formalen Lernens zeigte sich, dass im intensiveren Ausmaß als in der formalen Bildung inhaltsanalytische Verfahren erforderlich sind. Die vorliegenden Dokumente wurden hauptsächlich nach dem von Mayring beschriebenen inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet. Innerhalb von Dokumenten zeigten sich dabei Widersprüche und Unklarheiten, etwa bei der Beschreibung von Lernergebnissen. Aber auch zwischen den Dokumenten (etwa Curriculum einerseits, Prüfungsregelungen andererseits) liegen nicht selten Passungsprobleme.

Die Zuordnung soll zukünftig von einem »Competent Body« vorgenommen werden, also einer Instanz oder auch Dachorganisation, die von der nationalen Koordinierungsstelle anerkannt ist. An sie werden Anträge auf Zuordnung gerichtet, die sachlich und anhand der festgelegten Kriterien geprüft und beschieden werden. Dabei sind Transparenz und Begründung von großer Bedeutung, denn darin liegt zugleich der innovative Impuls des Verfahrens für die Entwicklung der Curricula.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt ein »schlankes« Verfahren, in dem so wenig Institutionen wie möglich neu zu schaffen sind und zugleich nur so viel Bürokratie wie nötig entsteht. Allerdings verweist sie auf die Notwendigkeit, die inhaltliche Prüfung der eingereichten Dokumente vor dem Hintergrund einer profunden Feldkenntnis vorzunehmen. Der Aufbau eines Systems der Zuordnung auch für Angebote der non-formalen Bildung soll, so die Arbeitsgruppe, kohärent zur Struktur des Feldes erfolgen, die bestehenden Organisationen des non-formalen Lernens in ihrer ganzen Spannweite beteiligen und einen angemessenen Ausgleich von Interessen und Kapazitäten berücksichtigen.

Vom Transparenz- zum Steuerungsinstrument?

Das Empfehlungspapier der Arbeitsgruppe wurde dem Arbeitsausschuss für den DQR vorgestellt, es wird dort zurzeit ausführlich beraten. Dabei geht es letztlich nicht nur um die formulierten Empfehlungen, sondern um das zukünftige Verhältnis von formalem, non-formalem und informellem Lernen innerhalb des lebenslangen Lernens. Schon heute spielt die Weiterbildung, die in Deutschland weitgehend identisch ist mit dem non-formalen Lernen, eine bedeutende Rolle in der allgemeinen, der politischen und immer mehr auch der beruflichen Bildung. Entsprechende Botschaften werden bildungspolitisch unentwegt verbreitet, obwohl es im Großen und Ganzen an einer dazu passenden materiellen Unterfütterung fehlt. Je anspruchs-

voller die beruflichen Qualifikationen sind, je breiter das Kompetenzspektrum der nationalen und europäischen »workforce« aufgestellt sein soll und muss, desto bedeutsamer werden non-formale Lernergebnisse.

Diese Lernergebnisse werden in kleineren Schritten, kleineren Angebotseinheiten und spezielleren Formen erbracht, aber sie sind umso mehr von Bedeutung, als sie Lösungen bieten können für spezifische und neue Anforderungen im beruflichen Bereich, für individuelle Interessen und Perspektiven und für regionale und soziale Diversifikationen. Nimmt man das lebenslange Lernen als Grundmuster künftigen Lernens ernst, dann liegt hier der Kern der Weiterentwicklung des Bildungssystems – und nicht nur, weil das Erwachsenenalter den größten Anteil am lebenslangen Lernen hat.

Es ist daher erforderlich, die Lernergebnisse der Weiterbildung, des non-formalen Lernens, auf dem DQR abzubilden. Es ist aber auch notwendig, dafür Sorge zu tragen, dass dies freiwillig geschieht – das Grundprinzip der Weiterbildung – und dass kein Nachteil für Angebote entsteht, die nicht auf dem DQR abgebildet werden. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe markieren hier einen wichtigen Schritt, denn sie belegen die Möglichkeit der Zuordnung, machen Vorschläge zum Verfahren und weisen differenziert auf die Heterogenität der Weiterbildung und ihrer spezifischen Anforderungen hin. Es ist aber auch erforderlich, den DQR weiterzuentwickeln mit Blick auf die Leistungen, die er erbringen kann. Er ist, so die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Grundlage, ein Instrument, um Transparenz herzustellen. Seine Wirkung wird aber deutlich darüber hinausgehen. Die Anforderungen einer ergebnisorientierten Lernzielbeschreibung, einer transparenten Struktur und einer nachvollziehbaren Lernergebnisfeststellung werden auch ohne formale Standards formend wirken. Beim DQR handelt es sich auch um ein Gestaltungsinstrument, dessen Konsequenzen hoffentlich auch evaluiert werden.

Dabei könnte auch die Frage zu prüfen sein, was überhaupt unter einer »kompletten«, also alle vier Säulen abdeckenden Kompetenz, zu verstehen und wie sie zu erreichen ist. Die bisherige Annahme, Abschlüsse der formalen Bildung lieferten sie per se, ist ebenso zweifelhaft wie die Annahme, Maßnahmen der non-formalen Bildung lieferten nur Teile. Der DQR bildet Angebote ab, nicht individuelle Kompetenzen, und gerade hier liegt die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung, um zu verhindern, dass dies zu einem Widerspruch führt. So kann der DQR auch ein Motivierungspotenzial für Menschen entfalten, sich über Weiterbildung auf den Niveaustufen zu verbessern. ◀

Weitere Informationen zur »Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formalen Lernens in den DQR«: www.dqr.de/media/content/Stellungnahme_des_AK_DQR_zu_nicht-formalem_und_informellem_Lernen_2012.pdf

Bericht über die Sitzung 2/2014 des Hauptausschusses am 26. Juni 2014 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB

Die allgemeine WM-Begeisterung lenkte den Hauptausschuss des BIBB in seiner Sommersitzung nicht davon ab, sich unter Leitung von ELKE HANNACK, DGB, auf seine Aufgaben zu konzentrieren und aktuellen berufsbildungspolitischen Themen zu widmen. Hierzu gehörten die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung und das finanziell deutlich ausgeweitete Sonderprogramm des Bundes zur »Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen und arbeitslosen Fachkräften aus Europa« (MobiPro-EU). Auftakt zur Sitzung bildete zunächst aber ein Bericht zu Aufgaben und Zielen der Bundesregierung für die laufende Legislaturperiode.

Berufliche Bildung 2014 bis 2017

Für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) informierten KORNELIA HAUGG und THOMAS SONDERMANN über Grundlage und Ziele der Regierungsarbeit in den kommenden drei Jahren. Zentrale berufsbildungspolitische Themen seien der Übergang von der Schule in betriebliche Ausbildung, die Fachkräftesicherung und Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung. In der Berufsbildung sollte möglichst jeder junge Mensch zu einem Abschluss geführt, jedem Abschluss eine Anschlussmöglichkeit eröffnet und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gefördert werden. Zur Verhinderung von Schulabbrüchen und zur Verbesserung der Übergänge von der Schule in die duale Berufsausbildung werde die Bildungsketten-Initiative des BMBF fortgesetzt. Es gehe um die passgenauere Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf, den Rückbau des Übergangsbereichs und gemeinsame Lösungen in Sachen assistierte Ausbildung, um gemeinsam mit allen Ländern zu einem für jedes Land konsistenten Gesamtsystem zu kommen. Die Umsetzung der Inklusion und die damit einhergehenden

Veränderungen in der beruflichen Bildung seien eine andere wichtige Aufgabe. Zur Förderung der Durchlässigkeit sollen bessere Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen, das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz genutzt und hybride Qualifikationen entwickelt werden. Unter dem Stichwort »Weiterlernen« seien Alphabetisierung und Grundbildung wichtig, hier insbesondere die arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Die internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung bleibe ein Schwerpunktthema. Für das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) berichtete STEFAN SCHNORR anschließend über Stand und Planungen in Bezug auf die »Allianz für Aus- und Weiterbildung«.

Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung

Als Vorsitzender des Wissenschaftsrats informierte Prof. Dr.-Ing. WOLFGANG MARQUARDT über den Entstehungskontext der Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung, über die Leitlinien der Empfehlungen und die Balance zwischen akademischer und beruflicher Bildung sowie über die als zentral identifizierten Handlungsfelder. Hierbei handle es sich um die Ausbildungsentscheidungen von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, um Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung und um hybride Ausbildungsformate. Fähigkeits- und interessen geleitete Bildungsentscheidungen müssten durch geeignete Angebote gefördert sowie vielfältige und flexibel anpassbare Bildungswege eröffnet werden. Für Durchlässigkeit und Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung sei die gegenseitige Anrechnung und Anerkennung zentral. Beides sei sehr viel einfacher und in der Breite zu realisieren, wenn gegenseitig anrechenbare Module existierten.

Mitglieder aller Bänke dankten MARQUARDT und dem Wissenschaftsrat für die enorme Hilfe und Unterstützung, die die Empfehlungen im Interesse einer Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung leisteten. Man sei beeindruckt und überrascht von der Breite, der Wertigkeit und dem offenen »Geist« der Empfehlungen. DGB und

Kammerorganisationen machten deutlich, dass aus ihrer Sicht Modularisierung nicht der Lösungsweg sein könne. Der Nachweis der beruflichen Handlungskompetenz durch eine umfassende Berufsabschlussprüfung sei unentbehrlich. MARQUARDT gab zu bedenken, dass auch im universitären Bereich vergleichbare Einwände gegen den Bologna-Prozess bestanden hätten und teilweise noch bestünden. Durchlässigkeit und Verzahnung seien aber nicht ohne Möglichkeiten für kontinuierliche Übergänge und mehrdimensionale Einschätzungen möglich; für eine Umsetzbarkeit brauche man verbindliche und allgemein anerkannte Module. Es sei wichtig, sich dem Thema ideologiefrei, geduldig und mit langem Atem zu widmen.

MobiPro-EU

Dr. DAGMAR BEER-KERN informierte für das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) über den aktuellen Sachstand und Perspektiven des Sonderprogramms des Bundes zur »Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen und arbeitslosen Fachkräften aus Europa« (MobiPro-EU). Es sei kein Regelinstrument und auch nicht dazu gedacht, den gesamten europäischen Bedarf zu decken. Wegen des großen Interesses würden die Haushaltsmittel für 2014 noch einmal aufgestockt. Ab 2015 werde sich das Sonderprogramm auf die Förderung von ausbildungsinteressierten jungen Menschen aus der Europäischen Union konzentrieren; Fachkräfte würden dann nicht mehr unterstützt. Voraussichtlich könnten im nächsten Jahr über 2000 junge Menschen durch Projekte gefördert werden. Auf Anregung der Länder könnten künftig vermehrt regional aufbereitete Informationen an diese gegeben werden, damit auf die Umsetzung des Sonderprogramms vor Ort besser Einfluss genommen werden könne.

Kompetenzorientiert formulierte Ausbildungsordnungen

Einvernehmlich wurde die »Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan« verabschiedet, die klare Qualitätsmaßstäbe für die Ordnungsarbeit setzt. Mit der Umsetzung dieser Empfehlung sollen Kompetenzorientierung und das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verstärkt Eingang in Ausbildungsordnungen finden. Diese Empfehlung soll auf alle Ordnungsverfahren, die mit dem Antragsgespräch 2015 beginnen, Anwendung finden. Der Hauptausschuss wird die Anwendung der Empfehlung in der Ordnungspraxis begleiten und nach fünf Jahren eine Evaluierung veranlassen. Unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse soll diese Empfehlung fortgeschrieben werden. Von beiden

Sozialpartnern wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die Handlungsfelder (bisher Berufsbildpositionen) nur auf Ausbildungsordnungen, nicht auf Prüfungen beziehen.

Weitere Themen

Der Hauptausschuss setzte eine neue Arbeitsgruppe ein, die eine Empfehlung (»Blaupause«) zur vollzeitschulischen Ausbildung nach BBiG-Berufen und zu Assistentausbildungen nach Landesrecht, zur Abgrenzung der Ausbildungsgänge und Erarbeitung von Prüfkriterien als Grundlage für eine Empfehlung erarbeiten soll. Zur Beratung von Möglichkeiten und Grenzen der Überführung von Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens soll darüber hinaus ein Workshop stattfinden, um Gelegenheit zu bieten, sich über den Status quo und darüber zu informieren, welche Rolle eine Dualisierung dieser Berufe spielen könnte. Im Rahmen des Workshops sollen auch die aktuellen Finanzierungsströme betrachtet werden.

Der Hauptausschuss beauftragte seine Arbeitsgruppe Ausbildungspersonal, einen Empfehlungsentwurf zur Auslegung der im BBiG geltenden Vorgaben zur Präsenz von Ausbilderinnen und Ausbildern zu erarbeiten. Besonders berücksichtigt werden sollen dabei die Qualitätsstandards des BBiG und die vielfältigen Veränderungen der betrieblichen Kommunikations- und Kooperationsformen durch neue Medien, durch die Flexibilisierung von Arbeitszeiten, neue Arbeitszeitmodelle und Betriebsformen in Unternehmen aller Größenordnungen und Branchen.

Der Hauptausschuss stimmte darüber hinaus der Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Rechtsanwaltsgehilfen/-in, Notargehilfen/-in, Rechtsanwalts- und Notargehilfen/-in und Patentanwaltsgehilfen/-in (ReNoPat) zu. Beschlossen wurden außerdem Verordnungen über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Marketing, Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Einkauf und Geprüfte/-r Fachmann/Fachfrau für kaufmännische Betriebsführung nach der Handwerksordnung sowie die Dritte Verordnung zur Änderung und Aufhebung von Fortbildungsprüfungsverordnungen und die Verordnung über die Eignung der Ausbildungsstätte für die Berufsausbildung zum Milchwirtschaftlichen Laboranten/zur Milchwirtschaftlichen Laborantin.

Der Hauptausschuss stellte schließlich den Haushaltsplan des Instituts für das Haushaltsjahr 2014 fest und nahm die mittelfristige Finanzplanung des BIBB für die Jahre 2013 bis 2017 zur Kenntnis. ◀

Schreibkompetenzen von Auszubildenden

AILEEN BALKENHOL

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt
Berufsbildungsforschung, Didaktik beruflicher
Bildung und Professionalisierung« der
TU Darmstadt



»Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!«

Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife

KATHARINA BAUMANN

Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn 2014; 277 Seiten,
39,90 EUR, ISBN 978-3-940625-39-7

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung ist von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche gesellschaftliche und berufliche Teilhabe. Dennoch gelingt nicht allen jungen Menschen ein nahtloser Übergang. Als Gründe werden u. a. defizitäre Qualifikationen der betroffenen Jugendlichen genannt. Diese vermeintlich unzureichenden Leistungen werden oftmals unter dem Sammelbegriff der mangelnden Ausbildungsreife zusammengefasst. Was Ausbildungsreife dabei konkret bedeutet, ist allerdings bisher nicht abschließend geklärt. Der Kriterienkatalog der Bundesagentur für Arbeit definiert zwar Mindestanforderungen an Jugendliche zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, er bedarf jedoch noch einer empirischen Überprüfung.

Dem widmet sich das vorliegende Buch. Das Konzept der Ausbildungsreife wird hinsichtlich seiner Implikationen und möglichen Folgen kritisch hinterfragt und bezogen auf das Merkmal Schreibkompetenz empirisch untersucht, da diese als bedeutend für schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg gilt. Dabei werden besonders Berufe im unteren Ausbildungssegment berücksichtigt, da sich Mindestanforderungen an den einfachsten Berufen orientieren müssen, um tatsächlich minimale Anforderungen zu beschreiben.

Die Arbeit analysiert dazu im ersten Teil zunächst die Zusammenhänge zwischen beruflicher Ausbildung und

gesellschaftlicher/ökonomischer Teilhabe, anschließend erfolgt eine Betrachtung der institutionellen/betrieblichen Zugangsvoraussetzung zur dualen Ausbildung sowie der Schwierigkeiten, die beim Übergang von der Schule in den Beruf auftreten können. Daran schließt sich im zweiten Teil eine Differenzierung relevanter Terminologien zum Themenkomplex Ausbildungsreife und eine Analyse des Kriterienkatalogs der Bundesagentur an. Dies wird in Beziehung gesetzt zu Studien, welche sich mit der Operationalisierung von Ausbildungsreife befassen haben. Im dritten Teil wird schließlich der Bogen zur Schreibkompetenz geschlagen und die Relevanz schriftlicher Fähigkeiten, ihre Funktion als Bildungsindikator sowie die Möglichkeiten zur Erfassung schriftlicher Fähigkeiten werden dargestellt. Anschließend erfolgt eine ausführlich dargelegte empirische Untersuchung, die die vorher aufgezeigten Probleme berücksichtigt. Die zentralen Forschungsergebnisse der Studie zeigen, dass Jugendliche ihren Weg in eine Ausbildung und später in eine Anstellung finden können, auch ohne die Mindestanforderungen der Bundesagentur für Arbeit bezüglich der Lesekompetenz zu erfüllen. Dabei werden auch die Perspektiven der Auszubildenden und der Ausbilder/-innen berücksichtigt, und es wird gezeigt, dass berufliche Handlungskompetenz in diesen Berufen ein deutlich stärkeres Gewicht als allgemeine Schreibkompetenz hat.

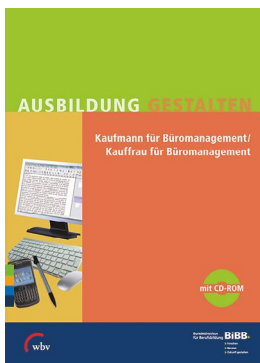
Insgesamt befasst sich die Veröffentlichung mit einem interessanten und gesellschaftspolitisch äußerst relevanten Forschungsdesiderat. In Zeiten des Fachkräftemangels ist es schwer verständlich, dass auch für einfache Berufe Jugendliche von einer Ausbildung ausgeschlossen werden, ohne zu berücksichtigen, welche positiven Wirkungen damit für ihre gesellschaftliche und berufliche Integration verbunden sind. Ebenso wichtig scheint es, den Kriterienkatalog der BA auf seine Passung hin zu prüfen.

Fazit: Das Buch bietet sowohl eine theoretisch begründete Auseinandersetzung mit einem wichtigen Konstrukt des arbeitsmarktpolitischen Diskurses als auch empirisch fundierte Ergebnisse, die für einen differenzierteren Umgang mit dem Konstrukt der »Ausbildungsreife« sprechen. Das Buch richtet sich primär an Wissenschaftler/-innen, doch sind insbesondere die zentralen Kapitel so geschrieben, dass auch in diesem Bereich tätige Praktiker/-innen wichtige Impulse für Ihre Arbeit erhalten. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

**Ausbildung gestalten:
Kaufleute für Büromanagement**



Die neue Ausbildungsordnung ersetzt die drei bisherigen bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe, die zu einem Berufsbild zusammengefasst wurden. Die Umsetzungshilfen und Praxistipps aus der Reihe »Ausbildung gestalten« unterstützen Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen in der täglichen Arbeit. Die Bücher informieren über die Umsetzung der Ausbildungsordnungen und der Rahmenlehrpläne und geben Tipps für die Planung und Durchführung der Ausbildung.

BIBB (Hrsg.): Ausbildung gestalten: Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 206 Seiten, 24,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-5138-3

Erfolgreich im Beruf?

Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich.



Sowohl die duale als auch die schulische Berufsausbildung qualifizieren in Deutschland für eine Tätigkeit auf mittlerer Qualifikationsebene. Doch wie erfolgreich sind die auf unterschiedlichen Ausbildungswegen ausgebildeten Fachkräfte hinterher in ihrem Beruf? Ausgehend von der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 werden subjektive und objektive Faktoren des Berufserfolgs von dual Ausgebildeten mit vollzeitschulisch Ausgebildeten an Berufsfachschulen sowie im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die vermeintlich erkennbaren Unterschiede zwischen dual und schulisch ausgebildeten Frauen nicht auf die unterschiedlichen Ausbildungssysteme zurückzuführen sind.

ANJA HALL, ELISABETH M. KREKEL: Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. BIBB REPORT 2/2014, 8. Jahrgang, Juli 2014, Download unter: www.bibb.de/de/67343.htm

Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende



Behinderte Menschen haben laut Gesetz ein Recht auf Nachteilsausgleich in Ausbildung und Prüfung. Das Handbuch bietet eine Fülle von Informationen zu Behinderungsarten und geeigneten Formen des Nachteilsausgleichs. Fallbeispiele zeigen konkrete Lösungsmöglichkeiten und helfen so bei der praktischen Umsetzung des gesetzlichen Gebots. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf psychischen Behinderungen und Beeinträchtigungen.

KIRSTEN VOLLMER, CLAUDIA FROHNENBERG (Hrsg.): Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende – Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Reihe Berufsbildung in der Praxis. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 136 Seiten, 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-5407-0

Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe



Das Verzeichnis, dessen Führung und Veröffentlichung zu den gesetzlichen Aufgaben des BIBB gehört, listet die anerkannten Ausbildungsberufe auf, ebenso wie die in Erprobung befindlichen Berufe, die aufgehoben und die geänderten Berufe. Neben Informationen über die Dauer von Ausbildungsgängen werden Rechtsgrundlagen aufgeführt. Ergänzend finden sich in dem Band Angaben über Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie die landesrechtlichen Ausbildungsregelungen für sozialpflegerische und pädagogische Berufe.

Das Verzeichnis steht im Amtlichen Teil des Bundesanzeigers unter www.bundesanzeiger.de zur Verfügung. Gedruckte Fassung: BIBB (Hrsg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2014. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 630 Seiten, 34,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-5439-1

VERÖFFENTLICHUNGEN

Qualifikation im Bankensektor



Neben den Ausbildungsordnungen und Fortbildungsregelungen sowie der Beschäftigungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssituation werden Ergebnisse von Qualifikations- und Berufsfeldprojektion bis 2030 für den Bankensektor vorgestellt und zentrale Entwicklungen und Herausforderungen für den Bankensektor diskutiert.

IRMGARD FRANK, MONIKA HACKEL, ROBERT HELMRICH, ELISABETH M. KREKEL: Entwicklungen und Perspektiven von Qualifikation und Beschäftigung im Bankensektor – Eine Sonderanalyse des BIBB. Wissenschaftliches Diskussionspapier 151, Bonn 2014, 92 Seiten, ISBN 978-3-88555-969-6 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7363

Gesundheitsfachberufe



Eine Vielzahl von nicht-akademischen Ausbildungsgängen bietet Qualifizierungsoptionen für den Wachstumsmarkt Gesundheitswesen. Das BIBB stellt Informationen zu den anerkannten Ausbildungsberufen im dualen System bereit. Ein neues Serviceangebot beinhaltet nun auch Daten und Fakten zu Ausbildungsgängen der bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufe außerhalb BBiG/HwO.

MARIA ZÖLLER: Gesundheitsfachberufe im Überblick. Neues Serviceangebot des BIBB. Wissenschaftliches Diskussionspapier 153, Bonn 2014, 106 Seiten, ISBN 978-3-88555-972-6 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7369

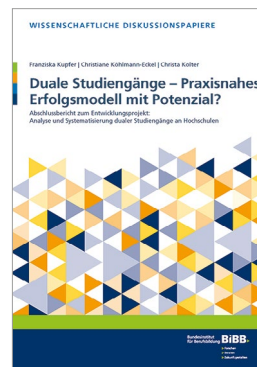
Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld, Fax: 0521 / 911 01-19
service@wbv.de, www.wbv.de

Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

Duale Studiengänge



Duale Studiengänge sind innovative Angebote an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung und unterliegen ständigen Veränderungsprozessen. Das hier beschriebene Projekt zielte darauf, Erkenntnisse zur aktuellen Ausgestaltung dualer Studiengänge an Fachhochschulen zu gewinnen. Zudem werden Empfehlungen zur Modifizierung der seit 2003 vom BIBB entwickelten und angewandten Systematik dualer Studiengänge gegeben.

FRANZISKA KUPFER: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliches Diskussionspapier 152, Bonn 2014, 60 Seiten, ISBN 978-3-88555-970-2 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7368

Übergang in Berufsausbildung



Die Autoren stellen die Faktoren vor, die den unmittelbaren Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung positiv beeinflussen. Ferner zeigt der Vergleich, dass die meisten der Jugendlichen, die zunächst in den Übergangsbereich gemündet waren, in ihrem weiteren Bildungsweg problematischere Verläufe hatten als jene, die ohne Verzögerung eine betriebliche Berufsausbildung beginnen konnten.

JOACHIM GERD ULRICH, RUTH ENGRUBER: Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. Wissenschaftliches Diskussionspapier 154, Bonn 2014, 54 Seiten, ISBN 978-3-88555-973-3 – Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7412

Die duale Ausbildung stärken: Bundeskonferenz »Chance Beruf«

Die neue Ausgabe des Onlinemagazins von JOBSTARTER informiert umfassend über die Bundeskonferenz »Chance Beruf«, zu der Bundesbildungsministerin Prof. Dr. WANKA am 1. und 2. Juli eingeladen hat. Über 400 Bildungsverantwortliche, Expertinnen und Experten waren der Einladung gefolgt, um sich über die aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung in zehn Fachforen zu informieren und zu diskutieren. Die Konferenz stand unter dem Motto »Chance Beruf«. So heißt auch die Initiative der Bundesregierung zur Zukunft der beruflichen Bildung, die die Ministerin auf der Konferenz vorstellte.

Die Initiative soll die Integrationskraft, Attraktivität und Durchlässigkeit der beruflichen Bildung verbessern. Sie fußt auf den drei Säulen Abschluss, Anschluss und Aufstieg.

Das Onlinemagazin fasst die Höhepunkte und zentralen Ergebnisse der Veranstaltung in Wort, Ton und bewegten Bildern zusammen. Es lädt dazu ein, sich die wichtigsten Statements der Ministerin oder des BIBB-Präsidenten Prof. Dr. ESSER anzuhören oder die Veranstaltung in bewegten Bildern nachzuerleben. Nicht zuletzt werden die Inhalte aus allen zehn Fachforen zusammengefasst und die Präsentatio-



Foto: JOBSTARTER/Annegret Huitsch

nen der Referentinnen und Referenten als barrierefreie PDFs zum Download angeboten.

www.jobstarter.de/chanceberuf

ZEW-Studie zur Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa im Auftrag der Robert Bosch Stiftung

Ohne entschlossene Reformen der Bildungssysteme und der Arbeitsmärkte werden viele Jugendliche in Südeuropa auch nach der Finanzkrise arbeitslos bleiben. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) in Mannheim, die von der Robert Bosch Stiftung in Auftrag gegeben wurde. Nach Einschätzung der Arbeitsmarktforscher verhindern vor allem strukturelle Schwächen, dass Jugendliche in den südeuropäischen Krisenländern in den Arbeitsmarkt integriert werden. Kurzfristig komme es jetzt darauf an, junge Menschen besser über Beschäftigungschancen im Ausland aufzuklären, sie zu motivieren und bei den ersten Schritten zu unterstützen.

Die rechtlichen Voraussetzungen für die berufliche Mobilität innerhalb der EU seien geschaffen. Nach wie vor gebe es aber viele praktische Hürden wie fehlende Sprachkenntnisse, die Jugendliche daran hindern, eine Arbeitsstelle im Ausland anzutreten, so die Experten. In den südeuropäischen Krisenländern Spanien, Italien und Portugal liegt die Jugendarbeitslosigkeit weit über dem EU-Durchschnitt. In der Studie »Youth Unemployment in Europe« analysieren

die Autoren die Ursachen, bewerten vorgenommene oder geplante Reformen und zeigen konkrete Handlungsempfehlungen auf. Dabei warnen sie vor schlecht konzipierten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Die Wissenschaftler des ZEW kritisieren zudem Arbeitsmarktregelungen, durch die es in vielen südeuropäischen Ländern zu einer Spaltung des Arbeitsmarktes gekommen sei. Während Festangestellte von starken Kündigungsschutzgesetzen profitieren, seien Berufseinsteiger oft nur befristet beschäftigt. Letztere leiden deshalb am meisten unter wirtschaftlichen Schwankungen. Während in Spanien bereits erste Maßnahmen zur Lockerung des Kündigungsschutzes greifen, seien in Italien und Portugal vergleichbare Schritte bisher nicht gelungen, mahnen die Experten.

Die Studie zeigt auch, dass Jugendliche in Südeuropa unter Defiziten in den Bildungssystemen leiden. Berufseinsteigern fehle es an Qualifikation, wodurch sich das Risiko der Arbeitslosigkeit erhöhe. Alarmierend sei zudem eine hohe Dropout-Rate: Im Vergleich zum EU-Durchschnitt geht ein deutlich größerer Teil der Jugendlichen frühzeitig aus Schule und Ausbildung

ab. Außerdem werde an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes vorbei ausgebildet. Da die Bildungssysteme sehr stark akademisch ausgerichtet sind, fehle es vor allem in den Ausbildungsberufen an Nachwuchs. Deshalb müsse jetzt die berufliche Bildung verbessert werden. Hierfür seien duale Ausbildungssysteme entscheidend, in denen Unternehmen eine starke Rolle spielen und zentrale Vorgaben für verlässliche Qualitätsstandards sorgen, so das Urteil der ZEW-Experten.

Rund 7,5 Millionen junge Europäer befinden sich derzeit weder in einer Beschäftigung noch in einer Ausbildung. Angesichts dieser alarmierenden Zahl wollen die Robert Bosch Stiftung und die Robert Bosch GmbH einen Beitrag zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit leisten. In einem ersten Schritt hat die Stiftung das ZEW mit der vorliegenden Studie beauftragt. Auf Grundlage der von den Autoren identifizierten Ansatzpunkte werden Stiftung und Unternehmen in den kommenden Monaten weitere Projekte planen. Weitere Informationen und Download der Studie: www.zew.de/de/publikationen/7520

Verborgener Wert von Qualifikationen der EQR-Niveaustufe 5 für politische Entscheidungsträger im Bildungsbereich

Qualifikationen, die der Niveaustufe 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) entsprechen, sind für die Lernenden attraktiv, weil sie z.B. Aussichten auf beruflichen Aufstieg und weiterführende Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Aufgrund der höheren fachlichen Fertigkeiten sind sie auch für Arbeitgeber von hohem Wert. Eine Untersuchung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) mit dem Titel »Qualifikationen der Niveaustufe 5 – ein Weg zum beruflichen Aufstieg oder in die Hochschulbildung« macht das Gewicht dieser Qualifikationen in 15 europäischen Ländern am Arbeitsmarkt deutlich. Sie zeigt, wie politische Entscheidungsträger den EQR einsetzen können, um bestimmte Teilsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verbessern und die Verbindungen zwischen diesen Teilsystemen zu festigen.

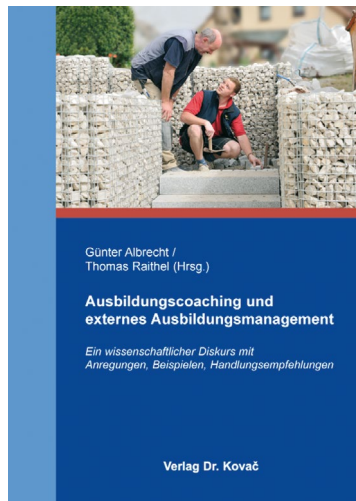
Download unter: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9089_de.pdf

Berufswahlpass stärkt berufliche Orientierung

Der Berufswahlpass ist seit Juli 2014 offizieller Partner der Initiative »Bildungsketten« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Junge Menschen werden auf ihrem Weg zur Entscheidung für den geeigneten Beruf unterstützt. Aktuell werden jährlich über 130.000 Berufswahlpässe durch die Schulen ausgestellt. Der Berufswahlpass ist das meist eingesetzte Medium für die berufliche Orientierung. Im Mittelpunkt der Initiative »Bildungsketten« stehen eine präventive Förderung sowie eine Berufsorientierung und Begleitung, die bereits während der Schulzeit ansetzen.

Weitere Informationen unter: www.bildungsketten.de/de/1511.php

Ausbildungscoaching und externes Ausbildungsmanagement.



Ausbildungscoaching und externes Ausbildungsmanagement tragen dazu bei, den Stellenwert, die Attraktivität und die Qualität der dualen Ausbildung zu erhöhen. Die Publikation vermittelt Anregungen, Beispiele und Handlungsempfehlungen, wie die duale Berufsausbildung als entscheidende Grundlage für Innovation, wirtschaftlichen Erfolg und ökonomisches Wachstum weiterentwickelt werden kann. Dazu gehört, wie weitere Bildungsressourcen Jugendlicher erschlossen und entfaltet werden können. Zielgruppen sind Personalverantwortliche, betriebliches Ausbildungspersonal, Verantwortliche der zuständigen Stellen und der Sozialpartner sowie Forschende und Lehrende.

GÜNTER ALBRECHT, THOMAS RAITHEL (HRSG.): Ausbildungscoaching und externes Ausbildungsmanagement. Ein wissenschaftlicher Diskurs mit Anregungen, Beispielen, Handlungsempfehlungen. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2014, 264 Seiten, 24,80 EUR, ISBN 978-3-8300-7641-4

3. Österreichischer Preis für Berufsbildungsforschung 2014

Abgabefrist verlängert bis 1. November 2014!

Das österreichische Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) vergibt alle zwei Jahre den Österreichischen Preis für Berufsbildungsforschung, mit dem herausragende Leistungen des wissenschaftlichen Nachwuchses Anerkennung finden sollen. Das damit verbundene Anliegen ist die Stimulierung der Berufsbildungsforschungslandschaft im deutschsprachigen Raum. Die prämierten Arbeiten sollen einen fundierten Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung leisten. Die Höhe des Preisgeldes beträgt EUR 3.000,-. Arbeiten, die für den Förderpreis eingereicht werden, müssen sich mit Fragestellungen der beruflichen Bildung befassen, Originalbeiträge sein und einen Umfang von max. 30.000 Zeichen (inklusive Leerzeichen, Fußnoten, Literaturverzeichnis...) aufweisen.

Sie sind bis längstens zum 1.11.2014 beim Konferenzbüro der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung per Mail an info@berufsbildungsforschung-konferenz.at einzureichen. Die feierliche Preisverleihung findet am 1.12.2014 im Rahmen der Qualitätsnetzwerk-Konferenz von ARQA-VET statt.

Weitere Informationen: www.berufsbildungsforschung-konferenz.at

Broschüre der EACEA zu guter Praxis

Das Programm für lebenslanges Lernen (PLL) war das Flaggschiff europäischer Förderprogramme im Bildungsbereich und hat Projektarbeit in ganz Europa ermöglicht. Die Exekutivagentur der Europäischen Kommission (EACEA) stellt Beispiele guter Praxis aus den Jahren 2007 bis 2011 in der neuen Broschüre »Key Activity 4 – Dissemination and exploitation of results« vor.

Download unter: http://eacea.ec.europa.eu/llp/results_projects/projects_by_theme_en.php

TERMINE

»Inklusion im Mittelstand« – Neue Chancen für junge Menschen mit Behinderung und Benachteiligung

15. Oktober 2014 in Hamburg

Auf der Fachtagung des Forschungsinstituts Berufliche Bildung (f-bb) werden betriebliche Beispiele aus dem Entwicklungsprojekt TrialNet präsentiert – auch die Auszubildenden kommen zu Wort. Darüber hinaus stellen das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) und die Handelskammer Hamburg Konzepte und praktische Erfahrungen inklusiver Berufsbildung aus dem »Hamburger Ausbildungsmodell« und aus dem Projekt »dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg« vor.

www.f-bb.de/veranstaltungen.html

Mit dualer Ausbildung ganz nach oben

11.–12. November 2014 in Köln

Schwerpunkte der diesjährigen KWB-Ausbildungsleitertagung, die in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Luft und Raumfahrt (DLR) stattfindet, sind Themen wie berufliche Orientierung, Ausbildungsmarketing, Kompetenzorientierung, Duales Studium und Inklusion. Neben Vorträgen und Foren wird ein attraktives Rahmenprogramm mit Erkundungen in den DLR-Instituten geboten.

www.kwb-berufsbildung.de/Veranstaltungen.12.0.html

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung – Duale Studiengänge in Theorie und Praxis

12.–13. November 2014

in Nürnberg

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) führt ein Forum zum Thema duale Studiengänge durch. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stehen die Organisation und Qualitätssicherung dualer Studien-

gänge, ihr Stellenwert im Rahmen der betrieblichen Personalpolitik und die Biografie der Studierenden.

www.agbfm.de

»Gute Aussichten: Bildung im Fokus, Wirtschaft im Aufwind« – ZWH-Bildungs- konferenz 2014

17.–18. November 2014 in Berlin

»Der Meister muss so viel wert sein wie der Master« – diese Aussage vertritt der Philosophieprofessor Julian Nida-Rümelin. Er spricht sich damit klar für eine Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung aus. Prof. Dr. Nida-Rümelin, Staatsminister a.D., wird am 17. November die Eröffnungsk keynote der Bildungskonferenz 2014 halten.

In die Bildungskonferenz integriert: 4. BIBB-Tagung »Digitale Medien – analoge Wirklichkeiten«

www.die-bildungskonferenz.de

»Bildungsmotivation – Braucht Bildung einen Grund?«

19. Europäischer Aus- und Weiterbildungskongress

21. November in Köln

Ob und welche Gründe Bildung braucht, ist die zentrale Frage, die mit Expertinnen und Experten aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung diskutiert werden.

www.weiterbildungskongress.de

Der Vielfalt gerecht werden!? Berufliche Beratung in der Migrationsgesellschaft

2. Dezember 2014 in Berlin

Fragen zu den Anforderungen und Effekten der migrationspezifischen beschäftigungsorientierten Beratung stehen im Fokus der Fachtagung des Forschungsinstituts Berufliche Bildung (f-bb).

www.f-bb.de/veranstaltungen.html

Vorschau auf die nächsten Ausgaben



6/2014 – Internationale Kooperationen

Das weltweit zunehmende Interesse an dualer Berufsausbildung hat die internationale Kooperation zwischen Akteuren und Institutionen der Berufsbildung intensiviert. Dabei geht es um unterschiedliche Handlungsfelder und Herausforderungen. Die BWP-Ausgabe zeigt zum einen Rahmenbedingungen, Ansätze und Strategien der internationalen Kooperation auf und greift zum anderen zentrale Handlungsfelder auf, um mit Blick auf die konkrete Umsetzung in einem Partnerland darzustellen, wie die beteiligten Akteure in diesem Austausch von- und miteinander lernen. Erscheint Dezember 2014

1/2015 – Lernorte

Erscheint Februar 2015

2/2015 – Inklusion

Erscheint April 2015

Das **BWP-Abonnement** umfasst die **kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online Archivs**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

AILEEN BALKENHOL

Technische Universität Darmstadt
Arbeitsbereich Berufspädagogik mit dem
Schwerpunkt Berufsbildungsforschung,
Didaktik beruflicher Bildung und Professiona-
lisierung
Alexanderstr. 6
64283Darmstadt
balkenhol@bpaed.tu-darmstadt.de

PROF. DR. JEAN-LUC BERNAUD

Conservatoire national des arts et métiers
Institut national d'étude du travail et d'orien-
tation professionnelle
41 rue Gay-Lussac
F-75005 Paris
bernaud.jl@gmail.com

PROF. DR. PETER DEHNBOSTEL

Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)
Forschungsstelle Weiterbildungsforschung
und Bildungsmanagement
Katharinenstr. 17-18
10711 Berlin
peter.dehnbostel@duw-berlin.de

JENS FAHRION

Fahrion Engineering GmbH & Co. KG
Remsstraße 11
70806 Kornwestheim
jens.fahrion@fahrion-engineering.de

KATHARINA HÄHN

Universität Duisburg-Essen
Institut Arbeit und Qualifikation
Gebäude LE
47048 Duisburg
katharina.haehn@uni-due.de

DR. ECKHARD HEIDLING

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung
e.V. München
Jakob-Klar-Str. 9
80796 München
eckhard.heidling@isf-muenchen.de

DR. NORBERT LACHMAYR

Österreichisches Institut für Berufsbildungs-
forschung
Margaretenstraße 166/2. Stock
A-1050 Wien
norbert.lachmayr@oeibf.at

ROLAND LÖFFLER, BA

Österreichisches Institut für Berufsbildungs-
forschung
Margaretenstraße 166/2. Stock
A-1050 Wien
roland.loeffler@oeibf.at

PROF. DR. MARKUS MAURER

Pädagogische Hochschule Zürich
Forschungscluster Berufspädagogik
Lagerstrasse 5
CH-8090 Zürich
markus.maurer@phzh.ch

DR. ILONA MURPHY

ICF International
30 St. Paul's Square
GB-Birmingham, B3 1QZ GB
ilona.murphy@icfi.com

JUDITH NEUMER

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung
e.V. München
Jakob-Klar-Str. 9
80796 München
judith.neumer@isf-muenchen.de

DR. STEPHANIE PORSCHEN-HUECK

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung
e.V. München
Jakob-Klar-Str. 9
80796 München
stephanie.porschen-hueck@isf-muenchen.de

PD DR. SYBILLE STÖBE-BLOSSEY

Universität Duisburg-Essen
Institut Arbeit und Qualifikation
Gebäude LE
47048 Duisburg
sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

DR. MANUEL SOUTO-OTERO

University of Bath
Claverton Down
GB-Bath, BA2 7AY
m.souto.otero@bath.ac.uk

PROF. DR. DR. H.C. EKKEHARD NUISSL

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Heinemannstraße 12-14
53175 Bonn
nuissl@die-bonn.de

DR. ERNESTO VILLALBA-GARCÍA

European Centre for the development of Voca-
tional Training (Cedefop)
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki
ernesto.villalba-garcia@cedefop.europa.eu

DR. DIPL. ING. EMIL WETTSTEIN

Berufsbildungsprojekte Dr. Emil Wettstein
GmbH
Girhaldenweg 8
CH-8048 Zürich
ewettstein@bbprojekte.ch

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**DR. SILVIA ANNEN**

annan@bibb.de

DR. FRIEDERIKE BEHRINGER

behringer@bibb.de

CAROLIN BÖSE

boese@bibb.de

MARKUS BRETSCHNEIDER

bretschneider@bibb.de

ANNA CHRISTIN LEWALDER

lewalder@bibb.de

MAGRET REYMERS

reymers@bibb.de

GUDRUN SCHÖNFELD

schoenfeld@bibb.de

DANIEL SCHREIBER

schreiber@bibb.de

GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

PROF. DR. REINHOLD WEISS

reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

43. Jahrgang, Heft 5/2014, Oktober 2014
Redaktionsschluss 16.09.2014

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantw.),
Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BiBB; Dr. Christiane
Eberhardt, BiBB; PD Dr. Holle Grünert,
Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.;
Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund;
Franziska Kupfer, BiBB; Dr. Normann Müller,
BiBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenös-
sisches Hochschulinstitut für Berufsbildung,
Zollikofen/Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheber-
rechtlich geschützt. Nachdruck, auch
auszugsweise, nur mit Genehmigung des
Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men. Namentlich gezeichnete Beiträge
stellen nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare werden nicht
zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, D-84030 Ergolding

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
E-Mail: service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon (0711) 25 82-245,
Rainer Siegesmund (Beratung u. Disposition)
Telefon (0711) 25 82-243
E-Mail: rsiegesmund@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahres-
abonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor
Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.



Global denken – regional handeln: Personalmanagement der Zukunft

Raimund Becker
Vostandsmitglied | Bundesagentur für Arbeit



The design and decay of creative cultures – How ideas die in the contemporary corporation

Alf Rehn
Business Thinker
powered by The London Speaker Bureau



The future of the 21st century mind: The impact of current technology on corporate health and well being

Baroness Susan Greenfield CBE
Neuroscientist
powered by The London Speaker Bureau



Are you ready for workplace democracy?

Les Hayman
Chairman | Hunite, NL
powered by Haufe Gruppe



Männer, Machos, Machtrituale. Können Frauen die Arbeitswelt verändern?

Bascha Mika
Chefredakteurin | Frankfurter Rundschau



Lebensbrüche. Vom Wert des Scheiterns

Roger Willemsen
Publizist und ehem. Fernsehmoderator



Die strategische Position des HR-Managers und die Funktion moderner Technologien in der neuen Welt des Arbeitens

Dr. Elke Frank
Senior Director Human Resources und Mitglied der Geschäftsleitung, Microsoft Deutschland

Zukunft Personal

14.-16. Oktober 2014 | koelnmesse

Eingang Süd | Halle 2.1, 2.2, 3.1, 3.2

NEU: Themenreihe
Berufliche Ausbildung in Kooperation mit



Europas größte Fachmesse für Personalmanagement

www.zukunft-personal.de

#ZP14

Besucherregistrierung:



- Sichern Sie sich jetzt Ihre Premium-Platzierung auf dem Marktplatz für Berufs- und Weiterbildung
- Europas führende Fachmesse für Personalentscheider, Ausbildungsbeauftragte, Weiterbildungspädagogen und Prüfer
- Mehr als 16.000 Fachbesucher, 650 Aussteller und 220 Vorträge

Sponsoren



Hauptmedienpartner



Partner



QUARTERA 2014

INTELLIGENTE KOOPERATIONEN

FÜR INNOVATIVE PERSONALENTWICKLUNG

DER KONGRESS

FÜR HOCHSCHULE UND UNTERNEHMEN

Kommen Sie zu QUARTERA 2014 und treffen Sie Fachkollegen aus Hochschule und Unternehmen. Tauschen Sie sich zu aktuellen Herausforderungen und Erfolgsbeispielen aus den Themenbereichen Master, MBA, lebenslanges Lernen und Personalentwicklung aus.

ALLE INFOS UND ANMELDUNG UNTER WWW.QUARTERA.DE

26.–27. NOVEMBER 2014

DEUTSCHE BANK, UNTER DEN LINDEN, BERLIN

PARTNER



KOMPETENZPARTNER



PRAXISPARTNER



MEDIENPARTNER



VERANSTALTER

