

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland - vom Flickenteppich zu einem umfassenden System?

Seidel, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seidel, S. (2011). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland - vom Flickenteppich zu einem umfassenden System? In S. Bohlinger, & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 349-368). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-045w349>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

W. Bertelsmann Verlag



Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland

vom Flickenteppich zu einem umfassenden System?

von: Seidel, Sabine

DOI: 10.3278/111-045w349

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 349 - 368

Schlagerworte: Berufsabschluss, Kompetenzen, informelles Lernen

Die formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gewinnt angesichts des sich abzeichnenden Bedarfs an gut ausgebildeten Fachkräften auch in Deutschland an Bedeutung. Nach wie vor aber greifen die vielfältigen bestehenden Ansätze und Verfahren nur punktuell und kommen eher einem Flickenteppich als einem umfassenden, das bestehende Bildungssystem ergänzenden System gleich. Abgeleitet aus vergleichenden Länderanalysen der EU und der OECD wird für Deutschland eine Reihe von Handlungsfeldern identifiziert, die die Entwicklung, Qualität und Implementierung eines solchen Systems beeinflussen und unterstützen. Sie betreffen u. a. die Kommunikation und Transparenz, die einzelnen Prozessschritte in den Verfahren und die Rahmenbedingungen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Seidel, S.: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland. vom Flickenteppich zu einem umfassenden System?. Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/111-045w349



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Sabine Seidel

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland – vom Flickenteppich zu einem umfassenden System?

Die formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gewinnt angesichts des sich abzeichnenden Bedarfs an gut ausgebildeten Fachkräften auch in Deutschland an Bedeutung. Nach wie vor aber greifen die vielfältigen bestehenden Ansätze und Verfahren nur punktuell und kommen eher einem Flickenteppich als einem umfassenden, das bestehende Bildungssystem ergänzenden System gleich. Abgeleitet aus vergleichenden Länderanalysen der EU und der OECD wird für Deutschland eine Reihe von Handlungsfeldern identifiziert, die die Entwicklung, Qualität und Implementierung eines solchen Systems beeinflussen und unterstützen. Sie betreffen u. a. die Kommunikation und Transparenz, die einzelnen Prozessschritte in den Verfahren und die Rahmenbedingungen.

Einleitung

Vor dem Hintergrund des sich in einigen Branchen abzeichnenden Fachkräftebedarfs in Zeiten einer sich wandelnden Bevölkerungsstruktur und wachsender Herausforderungen für die Beschäftigten ist das Thema Anerkennung beruflicher Erfahrungen und auch der in anderen Kontexten auf nicht-formalen und informellen Wegen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten oder umfassenden Kompetenzen in Deutschland zunehmend virulent. Das zeigt sich beispielsweise an den intensiven Diskussionen um die Externenregelung in der beruflichen Bildung und die Einbeziehung informellen Lernens in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), an der Reform des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, an dem von der Bundesregierung kürzlich auf den Weg gebrachten Anerkennungsgesetz für im Ausland erworbene Qualifikationen und Berufsabschlüsse sowie den Initiativen von Bund und Ländern zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und zur Feststellung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen.

Damit gibt es in Deutschland zwar bereits einzelne Verfahren und Ansätze, allerdings handelt es sich dabei nicht um ein umfassendes System, das für Interessierte transparent und weiterführend ist, sondern eher um eine Art Flickenteppich mit vielfältigen Regelungen, die punktuell greifen. Für ein qualitativ hochwertiges, flexibles und für alle Beteiligten transparentes System der Anerkennung aber, das das bestehende Bildungssystem ergänzt und unterstützt, ist eine grundsätzliche Richtungsentscheidung erforderlich. Diese steht bislang in Deutschland noch aus. Auch die

bisherigen, punktuell im Bildungssystem verankerten Ansätze laufen Gefahr, aufgrund ihrer Intransparenz, fehlender geeigneter Rahmenbedingungen und der dadurch für Interessierte mangelnden Verfahrenssicherheit ungenutzt zu bleiben, und werden der besonderen Qualität des Lernens außerhalb formaler Kontexte nur begrenzt gerecht.

1. Anerkennung informellen Lernens

Die in formalen Lernprozessen zertifizierten schulischen, beruflichen und hochschulischen Qualifikationen sind zwar eine wesentliche, keinesfalls aber hinreichende Voraussetzung dafür, den Alltag meistern und im Beschäftigungssystem bestehen zu können. Vielmehr bedarf es vielfältiger Fähigkeiten und Kompetenzen, damit es gelingt, sich in einer von Pluralität und stetigem Wandel geprägten Gesellschaft immer wieder neu zu orientieren, aktiv daran teilzuhaben und das eigene Leben in privater wie in beruflicher Hinsicht sinnvoll zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund steht nicht mehr nur das Lernen in formalen Kontexten im Fokus, sondern auch das selbstgesteuerte Lernen und das Lernen en passant, das am Arbeitsplatz, in Zeiten von Arbeitslosigkeit, in der Familie oder in der Freizeit und damit in unterschiedlichsten Kontexten stattfindet. Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens ist das Lernen auf jegliches Lernen ausgeweitet, wie auch immer es gestaltet sein mag und wo auch immer es stattfindet. Nicht allein das Unterrichten, die Vermittlung oder die Lehre stehen im Zentrum des Interesses, sondern sämtliche Aneignungswege und -formen von Individuen. Die Vielfalt der möglichen Aneignungswege, die in der Regel keinem festgelegten Lernziel folgen, sondern vielmehr beiläufig, situationsgebunden und individuell sind, hat dazu geführt, dass zunehmend die Ergebnisse von Lernen im Fokus stehen. Diese sind entsprechend unterschiedlich und nicht vorhersagbar. Damit bedeutet die Neubewertung des Lernens nicht nur die Berücksichtigung sämtlicher Lernformen, sondern auch einen Perspektivwechsel auf die einzelnen Lernenden und die Fokussierung auf die Ergebnisse von Lernen und erfordert die Entwicklung neuer Formen der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 15 f.).

In Deutschland existiert bislang kein umfassendes und transparentes System der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist (vgl. SEIDEL et al. 2008; GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009). Es gibt vielmehr eine Reihe nebeneinander bestehender, rechtlich verankerter und mit einer formalen Anerkennung bzw. einer Zulassung oder Berechtigung verbundener Verfahren, die unterschiedlichen Zuständigkeiten unterliegen. Zudem gibt es seit einigen Jahren eine Reihe bildungspolitisch initiiertes Programme und Aktivitäten zur Förderung des lebenslangen Lernens, in denen theoretisch und praktisch eine Annä-

herung und Vorbereitung auf die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens stattfinden. Neben den im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt wirksamen Verfahren und den bildungspolitisch initiierten Programmen gibt es betriebliche Verfahren, die auf dem Arbeitsmarkt zum Tragen kommen, aber nicht mit einer Zulassung innerhalb des Bildungssystems und einer formalen Anerkennung verbunden sind.

Eine wesentliche Ursache für die lange Jahre vergleichsweise geringe Bedeutung formaler Anerkennung informell erworbener Kompetenzen scheint in dem deutschen Berufs- und Weiterbildungssystem selbst begründet zu liegen, das in großen Teilen eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt ist und eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht. Durch hohe Praxisanteile kommt dem Erfahrungslernen besonders in der dualen Ausbildung eine große Bedeutung zu. Damit ist Deutschland eines der europäischen Länder, in deren Berufsbildungssystem das Lernen im Arbeitsprozess traditioneller Bestandteil ist (vgl. HIPACH-SCHNEIDER/KRAUSE/WOLL 2007). Erfahrungslernen außerhalb formaler Bildungsgänge aber, erst recht wenn es außerhalb des Erwerbslebens erfolgt, findet in Deutschland höchstens vereinzelt Berücksichtigung (SEIDEL et al. 2008).

Mit der sich verändernden Bevölkerungsstruktur, den sich schnell wandelnden Anforderungen an Beschäftigte und dem Abschied von der Normalerwerbsbiografie greift aber dieses System in Deutschland nicht mehr durchgängig und macht die Anerkennung von in anderen als in formalen Kontexten erworbenen Kompetenzen erforderlich.

Bisher heißt Anerkennung im Sinne einer Berechtigung für Deutschland wegen des ausgeprägten formalisierten Berufsbildungskonzepts, dass sie mit dem Nachweis einschlägiger Berufstätigkeit und weiteren Zulassungsbedingungen, einer Prüfung und dem Erhalt eines Zertifikats verbunden ist. Die Charakteristika der deutschen „Qualifikationsorientierung“ und „Laufbahnbezogenheit“ finden allerdings nicht durchweg ihre Entsprechung in der betrieblichen Praxis. Auch wenn Abschlüsse bei der Personalauswahl in den Betrieben nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, sind bei Bewertungen häufig darüber hinaus berufliche und außerberufliche Erfahrungen relevant.

Mit dem Begriff „Anerkennung“ werden unterschiedliche Formen der Anerkennung verbunden, deren Ebenen und damit mögliche Reichweite je nach Ziel und Verfahren differieren. Während die formale Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist und sowohl mit einer Berechtigung im Bildungssystem als auch einer breiten Wertschätzung auf dem Arbeitsmarkt einhergeht, bewegen sich die gesellschaftliche und die individuelle Anerkennung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.

Grob lassen sich vier Verfahrenstypen unterscheiden, die zu einer *formalen* Anerkennung führen können und im nächsten Abschnitt näher erläutert werden:

- Verfahren zur Zulassung zu einer regulären Prüfung,
- spezielle, für die Anerkennung installierte Verfahren,
- Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen und
- Verfahren der Validierung von Lernergebnissen.

Die *gesellschaftliche Anerkennung* bezieht sich – im Gegensatz zur formalen, mit Berechtigungen im Bildungssystem einhergehenden Anerkennung – ausschließlich auf die Würdigung und Wertschätzung von außerhalb formaler Kontexte erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, besonders auf dem Arbeitsmarkt, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise der Freiwilligenarbeit. Hierzu zählen vor allem betriebliche Instrumente sowie Hersteller- und Weiterbildungszertifikate. In den letzten Jahren erfahren darüber hinaus auch vermehrt Ergebnisse von auf Selbstexploration beruhenden Verfahren der Kompetenzfeststellung gesellschaftliche Würdigung.

Die *individuelle Anerkennung* wird durch den Prozess der Identifizierung, Bilanzierung und Dokumentation der eigenen, in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedliche Weise erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen angestoßen und durch die Bewusstwerdung verstetigt (vgl. Abschnitt 2.2.1). Die Kompetenzermittlung und -bilanzierung kann auch gesellschaftliche Anerkennung erfahren, sie stellt zudem einen der ersten wesentlichen Schritte im Rahmen eines Validierungsverfahrens dar (vgl. Abschnitt 2.1.4).

2. Verfahren der Anerkennung und aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Die Entwicklungen in den europäischen Ländern weisen auf zwei grundlegend verschiedene, sich jedoch nicht ausschließende Ansätze der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen hin (GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009, S. 108 ff.): den systemimmanenten Ansatz in Österreich, Deutschland und der Schweiz und den kompetenzorientierten Ansatz in Frankreich und England sowie seit einigen Jahren in Dänemark. Während beim kompetenzorientierten Ansatz spezielle Verfahren der Ermittlung und Bewertung anhand zuvor definierter Kompetenzstandards eingesetzt werden, geht es beim systemimmanenten Ansatz um Verfahren, die im Bildungssystem punktuell verankert sind. Sie orientieren sich an bestehenden Verfahren und greifen in Teilen darauf zurück.

Ausgangspunkt für das Verfahren der Anerkennung sind in beiden Ansätzen die individuelle Standortbestimmung, in der Regel mittels eines Portfolios, der Abgleich mit den Anforderungen und die Formulierung des weiteren Lernbedarfs. Der Prozess wird durch Beratung begleitet, sie ist ein wichtiges Element bei der Orientierung und Wei-

terentwicklung von Individuen und eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Verfahren. Bei beiden Ansätzen handelt es sich um das Bildungssystem ergänzende und damit zusätzliche Verfahren. Das trifft auch auf Länder mit einem weniger stark ausgeprägten und ausdifferenzierten Bildungssystem als Deutschland zu, beispielsweise auf England (vgl. BRETSCHNEIDER/PREISSER 2003; LENEY/PONTON 2007).

Ein dritter Weg wird in Finnland beschritten: Hier wird sukzessive auf ein einheitliches kompetenzbasiertes System umgestellt. Ziel eines solchen Ansatzes sind einheitliche Standards zur Beschreibung und Bewertung für alle Qualifikationen und Kompetenzen (NEVALA 2007; DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 56 ff.).

Im Folgenden werden sowohl Beispiele für Verfahren vorgestellt, die mit einer formalen Anerkennung einhergehen, als auch solche, die unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt sind und damit höchstens eine gesellschaftliche Anerkennung erlangen. Beispielhaft wird dabei auf im deutschen Bildungssystem existierende Verfahren und Initiativen zurückgegriffen. Es zeigt sich, dass es einzelne punktuell verankerte Ansätze formaler Anerkennung in Deutschland gibt, dass ihre Reichweite bislang allerdings eher gering ist und sie insofern auch noch keine befriedigende Antwort auf die anstehenden Herausforderungen darstellen können. Auch vor diesem Hintergrund sollen die aktuellen bildungspolitisch initiierten Entwicklungen einen wichtigen Beitrag leisten. Ob dies aber mit dem systemimmanenten Ansatz gelingen kann oder es doch eines weiteren Modernisierungsprozesses bedarf, der allen Zugang zum lebenslangen Lernen öffnet, bleibt eine brennende Frage.

2.1 Mit formaler Anerkennung einhergehende Verfahren

Mit einer formalen Anerkennung verbundene Verfahren ermöglichen den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und – soweit es der Arbeitsmarkt zulässt – auch in das Beschäftigungssystem. Denn auch heute gilt, was HRADIL schon für die 1970er-Jahre feststellte, dass angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt Bildungsgrade „von der zureichenden, aber oft nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung für den Eintritt in höher entlohnte und angesehenere Berufsfelder“ wurden (HRADIL 1990, S. 82). Einige der Verfahren bestehen seit den 1960er-Jahren, wie die Externenprüfung im beruflichen Bereich und die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur. Hauptanliegen waren damals, die starke Selektivität im Bildungssystem aufzubrechen und den Zugang zu höherer Bildung für bildungsferne Schichten zu ermöglichen. Obwohl sich seither in Deutschland viel verändert hat und Barrieren aufgehoben wurden, geht es auch heute noch um den Abbau von sozialer Selektivität und die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung. Während diese Verfahren bereits seit vielen Jahren existieren und die Ansätze zur Anrechnung von Lernergebnissen seit einigen Jahren in Pilotinitiativen entwickelt und erprobt werden, gibt es bislang in Deutschland keine umfassenden Ansätze zur Validierung von Lernergebnissen.

2.1.1 Verfahren zur Zulassung zu einer Prüfung

Vergleichsweise weit verbreitet ist die Anerkennung informellen Lernens, wie sie im beruflichen Bereich mit der Externenregelung nach § 45 (2) BBiG, § 37 (2) HwO besteht. Danach kann einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf auch erwerben, wer nicht die üblicherweise erforderliche duale Ausbildung durchlaufen hat, stattdessen aber eine einschlägige Berufstätigkeit oder Ausbildungszeiten nachweisen kann. Diese muss mindestens das Eineinhalbfache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit betragen, bei Glaubhaftmachung der erforderlichen beruflichen Handlungsfähigkeit kann die Mindestzeit auch unterschritten werden. Unter diesen Voraussetzungen können die sogenannten Externen an der regulären Abschlussprüfung der zuständigen Stellen teilnehmen.

Damit greifen bei der Messung und Bewertung die Methoden des formalen Bildungssystems; die eigentliche Anerkennung im Vorfeld der Prüfung erfolgt in der Regel pauschal durch die Anrechnung von Zeiten der Berufstätigkeit.¹

Im Jahr 2008 haben insgesamt knapp 29.000 Personen und damit 5,7 % die Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung abgelegt (BIBB 2010, S. 171). Allerdings ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Externen, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und damit in Anerkennung ihrer nicht auf formalem Wege erworbenen Kompetenzen die Zulassung zur Prüfung erhalten haben, tatsächlich niedriger liegt.²

Auch im Hochschulbereich gibt es die Möglichkeit der Externenprüfung (KMK 2008). In den Ländern Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist gesetzlich vorgesehen, dass Personen zur Hochschul(abschluss)prüfung zugelassen werden, die auf andere Weise als durch ein Hochschulstudium die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben. Bisher allerdings wird von dieser Möglichkeit nahezu kein Gebrauch gemacht.

2.1.2 Spezielle, für die Anerkennung installierte Verfahren

Spezielle Verfahren sind in Deutschland beispielsweise beim Zugang zum Studium ohne Abitur auf dem sogenannten Dritten Bildungsweg üblich. Dabei gibt es Verfahren, die sich nicht unmittelbar auf entsprechende Standards des formalen Bildungssystems beziehen wie Eignungsgespräche und Probestudien, und solche, die sich an

1 Das zeigen die Ergebnisse des ZWH (2010) und der aktuellen Befragung zuständiger Stellen im Rahmen des laufenden BIBB-Forschungsvorhabens „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“.

2 Die aktuelle Statistik zur Externenregelung unterscheidet nicht mehr wie in den Vorjahren zwischen Externen, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen die Zulassung zur Prüfung erhalten, und solchen, die einen einem anerkannten Ausbildungsberuf entsprechenden schulischen Bildungsgang besucht haben (BBiG § 43 [2]/HwO § 36 [2]). 2006 waren 16 % der Prüflinge schulische Absolventinnen und Absolventen und 84 % Externe im hier verstandenen Sinne.

den Anforderungen des formalen Bildungssystems orientieren wie Einstufungs- oder Feststellungsprüfungen und die in einzelnen Ländern mögliche Begabtenprüfung (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2007/2008). Voraussetzung für die Zulassung zu diesen speziellen Verfahren sind in der Regel berufliche Qualifikationen und einschlägige Berufspraxis oder eine qualifizierte Weiterbildung. Ziel eines solchen Verfahrens ist die vertikale Durchlässigkeit.

Während die Zugangsvoraussetzungen lange Jahre ausschließlich von den rechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer abhing und die Ausgestaltung der speziellen Verfahren den Hochschulen oblag, hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 für einzelne Zielgruppen erste Schritte zur Vereinheitlichung der Voraussetzungen zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ beschlossen (KMK 2009). Danach erhalten Inhaberinnen und Inhaber bestimmter Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung eine allgemeine und andere beruflich Qualifizierte nach mindestens dreijähriger Berufspraxis und einem erfolgreichen Abschluss eines hochschulischen Eignungsfeststellungsverfahrens eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Darüber hinaus können die Länder weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang treffen.

Inzwischen bieten damit zwar alle Bundesländer Hochschulzugangsregelungen für beruflich Qualifizierte an, allerdings ist ihre Reichweite nach wie vor gering. Jährlich kommt nur etwa 1 % der Studierenden über den Dritten Bildungsweg zum Studium. Nicht allein die hohe Regelungsdichte und geringe Transparenz sind Gründe für die seltene Inanspruchnahme; im internationalen Vergleich fehlt es in Deutschland vor allem an flexiblen Studienformen und Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung beruflicher Leistungen auf das Hochschulstudium (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 175 ff., HARTMANN 2009).

Auch die Nichtschülerprüfung zum Nachholen allgemeinbildender Schulabschlüsse, ebenfalls Externenprüfung genannt, zählt zu den speziellen Verfahren. In den meisten Bundesländern handelt es sich dabei um eine spezifische, sich am jeweiligen schulischen Bildungsgang orientierende, aber auch auf die Lebens- und Berufserfahrung der Prüflinge Bezug nehmende Prüfung (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2007/2008).

2.1.3 Anrechnung von Lernergebnissen

Die Anrechnung von Lernergebnissen erfolgt vor dem Hintergrund von Äquivalenzprüfungen. Dies setzt eine Identifizierung oder Bestimmung von anrechenbaren Äquivalenzen beispielsweise auf der Basis der Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge (vgl. HÜNTELMANN/EVERS 2009) oder integrierter Kompetenzbeschreibungen des Zielbildungsgangs (vgl. STANGE u. a. 2009) voraus. Dabei werden, wenn die Anrechnungsgegenstände selbst keine Kompetenzbeschreibungen enthalten, im ersten

Schritt die inhaltliche Breite und Tiefe und im zweiten die Kompetenzkategorien und die Niveaus der Kompetenzen eingeschätzt.

Die Anrechnung kann individuell oder pauschal erfolgen, Anrechnungsgegenstände können in Aus- und Fortbildungen oder beruflicher Praxis erworbene Kompetenzen sein. Ziel der Anrechnung ist die Vermeidung von sich zumindest in Teilen wiederholenden Lernprozessen und damit eine Verkürzung von Lernzeiten. Die Anrechnung bezieht sich in der Regel auf Teile eines Bildungsgangs, kann theoretisch aber auch einen gesamten Bildungsgang betreffen. Sie ersetzt aber nicht eine geforderte Abschlussprüfung.³

Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) haben elf regionale Entwicklungsprojekte aus Verbänden von Hochschulen und Institutionen der beruflichen Bildung exemplarisch Anrechnungsverfahren für nach Berufsbildungsgesetz (BBiG), Kammerregelung und Landesgesetz anerkannte Aufstiegsfortbildungen auf einschlägige Studiengänge entwickelt, erprobt und Äquivalenzen zu Lernleistungen in entsprechenden Bachelorstudiengängen hergestellt (vgl. STAMM-RIEMER et al. 2008, FREITAG 2009). Die Bestimmung der Lernergebnis-Äquivalenzen orientiert sich an unterschiedlichen Qualifikationsrahmen und generischen Taxonomien.⁴

Während die ANKOM-Initiative auf die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule und damit auf vertikale Durchlässigkeit zielt, werden in den zehn Erprobungsprojekten der Pilotinitiative DECVET mögliche Anrechnungspotenziale innerhalb der beruflichen Bildung identifiziert und erprobt, beispielsweise zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen oder an der Schnittstelle zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung (LOEBE 2009, S. 9 f.). Wesentliches Ziel der Initiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ des BMBF ist es somit, einen Beitrag zur Erhöhung der horizontalen Durchlässigkeit zu leisten.

Auch die hochschulischen Leistungspunkte (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) dienen der Anrechnung von Lernergebnissen, allerdings auf der Basis von aufzuwendender Studienzeit und damit nur mittelbar auch im Rahmen der Anrechnung von Äquivalenzen.

3 Insofern ließe sich die Externenregelung ebenfalls als eine Form der Anrechnung bezeichnen, allerdings basiert die Zulassung zur Prüfung nach BBiG § 45 (2)/HwO § 37 (2) höchstens in Ausnahmefällen auf Äquivalenzprüfungen. In der Regel reicht der Beleg, dass die einschlägige Berufstätigkeit die vorgeschriebene Mindestdauer erreicht (vgl. ZWH 2010).

4 Die ANKOM Initiative belegt, dass es Äquivalenzpotenziale zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gibt und die Verfahren transparent durchgeführt werden können. In der Umsetzung zeigt sich allerdings auch hier, dass die Verfahren alleine nicht ausreichen, um die Nachfrage von Studieninteressierten nach Anrechnung ihrer beruflichen Kompetenzen zu erhöhen. Dazu bedarf es einer Studienorganisation und Studienformen, die den Bedürfnissen von berufsbegleitend Studierenden entsprechen (HARTMANN 2009).

2.1.4 Validierung von Lernergebnissen

Ziel der Validierung⁵ von Lernergebnissen ist es, diese zu bewerten und vergleichbar zu machen und dabei auch den besonderen Merkmalen des informellen Lernens wie Individualität und Kontextbezogenheit Rechnung zu tragen. Wesentliche Voraussetzungen für eine Validierung sind die Entwicklung von Standards für die zu bewertenden Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie für die Bewertung selbst. Validierung kann zu einem Bildungsabschluss und damit zu einem anerkannten Zertifikat führen, sie kann sich aber auch auf Teile eines Bildungsgangs beziehen oder zur Anrechnung von Lernergebnissen genutzt werden. Entsprechend ermöglicht sie Über- oder Zugänge zu Bildungsgängen und trägt somit zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit und zur Verkürzung von Lernzeiten bei.

Idealtypisch besteht die Validierung aus fünf Phasen (vgl. CEDEFOP 2009; BBT 2009):

- (1) Information und Beratung (information, advice and guidance)
- (2) Ermittlung (identification)⁶
- (3) Bewertung (assessment)⁷
- (4) Validierung/Bestätigung (validation)⁸
- (5) Zertifizierung (certification)⁹.

Kern des Verfahrens bilden die mittleren drei Phasen, in der Regel ergänzt um Phasen der Weiterbildung oder anderer Formen individuellen Lernens. Je nach Zielstellung kann die Ermittlung (2) entweder auf eine ergebnisoffene Kompetenzfest-

5 Die Verwendung des Begriffs „Validierung“ ist im Deutschen etwas irreführend, da er sowohl für den gesamten Prozess als auch für einen Teilschritt in dem Verfahren verwendet wird. Im Englischen hingegen wird der Prozess als „Validating“, der entsprechende Teilschritt als „Validation“ bezeichnet. Zur Unterscheidung wird für den Teilschritt hier das Begriffspaar „Validierung/Bestätigung“ verwendet.

6 Die Ermittlung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens wird als ein Prozess verstanden, der „... die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Sie führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen“ (CEDEFOP 2009, S. 17).

7 Unter Bewertung von Lernergebnissen werden Verfahren „zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen) verstanden. Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

8 Die Validierung/Bestätigung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens „beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen“ (CEDEFOP 2009, S. 17). Sie wird verstanden als die „Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegter Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

9 Als Zertifizierung von Lernergebnissen wird der Prozess bezeichnet, „durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels.“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

stellung zielen oder aber auf die Feststellung berufsrelevanter Kompetenzen mit Bezug zum angestrebten Beruf, Berufs- oder Tätigkeitsfeld. Diese Phase bezeichnet die EU als formative, die folgenden als summative Validierung. Die an die Ermittlung anschließende Bewertung (3) erfolgt anhand von definierten Kompetenzstandards und damit anforderungsorientiert. Die Bewertung dient nicht nur der Überprüfung der individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen, sie soll zudem die Gültigkeit und Verlässlichkeit des Verfahrens sicherstellen und die Grundlage für die anschließende Entscheidung des zuständigen Organs über die erreichten berufs- oder tätigkeitsspezifischen Kompetenzen oder Kompetenzbündel bilden, die Bestätigung oder Validierung im eigentlichen Sinne (4).

Auch wenn der Prozess der Validierung von Lernergebnissen in Deutschland bislang nicht eingeführt und eine Implementierung eines derartigen Verfahrens derzeit auch nicht absehbar ist, gibt es doch eine Reihe von Ansätzen, die einzelne Phasen des Validierungsprozesses betreffen und auf die im Fall einer entsprechenden bildungspolitischen Richtungsentscheidung zurückgegriffen werden könnte. Dazu zählen beispielsweise die Bestrebungen zur Verbesserung der Qualität in der Beratung durch das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und der Offene Koordinierungsprozess zur Entwicklung von Standards in der Beratung, die erprobten Verfahren zur Ermittlung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die zunehmend kompetenzorientierte Ausgestaltung von Ausbildungsordnungen, die Entwicklung und Erprobung von Äquivalenzverfahren und die Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungen.

2.2 Verfahren unterhalb der ordnungspolitischen Ebene

2.2.1 Kompetenzermittlung

Infolge der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozesse wurden in den letzten 15 Jahren in Deutschland zahlreiche Instrumente und Verfahren zur Ermittlung, Bilanzierung und Dokumentation von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt (vgl. BMBF 2004, DIE/DIPF/IES 2006). Die meisten dieser Instrumente richten sich an einzelne Zielgruppen, beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund, Berufsrückkehrer/-innen, Jugendliche oder ehrenamtlich Tätige. Entsprechend beziehen sie sich auf die jeweilig relevanten Lebensbereiche oder Lebensphasen und verfolgen bestimmte Zielsetzungen.

Im Gegensatz dazu ist der ProfilPASS als lebensbegleitendes Instrument angelegt, das die Nutzenden während ihres gesamten Lebens begleitet und immer wieder, besonders in Phasen eines persönlichen oder beruflichen Umbruchs, zur Hand genommen werden kann. Von daher ist er biografisch-systematisch und ergebnis-

offen angelegt und bezieht die Ergebnisse sämtlicher Lernformen und Lernorte ein. Ziel ist ein umfassendes, ganzheitliches Profil individueller Stärken. Darüber hinaus verfolgt der ProfilPASS einen zielgruppenübergreifenden Ansatz, um Stigmatisierungseffekte zu vermeiden und die Nutzenden zudem nicht mit immer wieder neuen, sich im Kern wiederholenden Verfahren zu belasten. Es wird auf Vorheriges aufgebaut, dieses aufgegriffen und erweitert.

Hintergrund der Entwicklung ist die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens einhergehende Neubewertung des Lernens, die nicht nur die Berücksichtigung sämtlicher Lernformen bedeutet, sondern auch die Fokussierung auf die Individuen und die Ergebnisse ihres Lernens – und folglich die Entwicklung neuer Formen der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen erfordert (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 15 f.). In einer Machbarkeitsstudie wurden zunächst die „Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (BMBF 2004, S. 11) untersucht und vor dem Hintergrund der Empfehlungen das ProfilPASS-System entwickelt, erprobt und bundesweit implementiert.

Kern des ProfilPASS-Systems sind die Instrumente ProfilPASS, ProfilPASS *für junge Menschen* und eProfilPASS sowie die qualifizierte begleitende Beratung und vielfältige weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung (vgl. HARP et al. 2010). In den letzten Jahren hat sich ein Netzwerk aus vielfältigen Akteuren gebildet, das die bundesweite Verbreitung und die Qualität des Verfahrens sicherstellt und damit maßgeblich zu seiner Nachhaltigkeit beiträgt.

Seinem entwicklungsorientierten Ansatz entsprechend zielt das ProfilPASS-System auf die Ermittlung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und ist auf den gesamten Entwicklungsprozess bezogen, formativ und ergebnisoffen angelegt. Diese Ergebnisoffenheit ermöglicht die Identifizierung sowohl fachlicher als auch überfachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen und steht im Gegensatz zu vielen anderen Verfahren, die Listen mit überfachlichen Kompetenzen beinhalten. Als Ergebnis liefern diese Verfahren den Ausprägungsgrad einer begrenzten Anzahl von im Vorhinein formulierten Schlüsselkompetenzen.

Wegen des methodischen Ansatzes der Selbstexploration und Selbstbewertung werden häufig Bedenken gegenüber entwicklungsorientierten Verfahren der Kompetenzermittlung vorgebracht. Die Evaluationsergebnisse des ProfilPASS (vgl. DIE/DIPF/IES 2006), aber auch die anderer Instrumente (vgl. TRIEBEL 2009) widerlegen die Befürchtung, dass Nutzerinnen und Nutzer dazu tendieren, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen.

Ein Vorbehalt gegenüber formativen Ansätzen, wie ihn der ProfilPASS verfolgt, besteht darin, dass sie nicht den messtheoretischen Gütekriterien entsprechen. In der Messung und Fremdbewertung von Kompetenzen anhand definierter Anforder-

rungen wird häufig der einzige Weg gesehen, zu validen und reliablen Ergebnissen zu kommen. Ziel selbstreferenzieller Ansätze aber ist nicht die Vergleichbarkeit oder Validität der Ergebnisse im testtheoretischen Verständnis. Formative Verfahren folgen für ihre Qualitätsstandards einer anderen Begründung und bedürfen inhaltsanalytischer Gütekriterien (MAYRING 2003). Nach ERPENBECK wird das testtheoretische Verständnis von Reliabilität dabei durch folgende Kriterien substituiert:

- „Stabilität (mehrmalige Inhaltsanalysen des gleichen Materials führen in etwa zu gleichen Ergebnissen),
- Reproduzierbarkeit (die Analyse gleicher Sachverhalte führt unter anderen Umständen, durch andere Analytiker/-innen ausgeführt, zu etwa gleichen Ergebnissen) und
- Exaktheit (die Ergebnisse gehorchen bestimmten, vorausgesetzten funktionellen Standards“ (Erpenbeck 2009, S. 270).

Das testtheoretische Verständnis von Validität wird durch Kriterien abgelöst, wie

- „semantische Gültigkeit (Angemessenheit der Kategoriendefinitionen) [...],
- korrelative Gültigkeit (Überprüfung an Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen) und
- Vorhersagegültigkeit (Überprüfung des Eintreffens, wenn sich aus dem Material sinnvolle Prognosen ableiten lassen) sowie von [...]
- Konstruktgültigkeit (bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten, Verweisbarkeit auf etablierte Theorien und Modelle, repräsentative Interpretationen und Experten“ (ERPENBECK 2009, S. 270).

Nach diesem Verständnis lassen sich die Ergebnisse qualitativer entwicklungsorientierter Verfahren in der Regel als stabil, reproduzierbar und exakt beschreiben und damit als reliabel ansehen. „Sie sind zudem insoweit als valide einzuschätzen, weil die Kategorien als in der Praxis bewährt gelten können, [...] die korrelative Gültigkeit durch kompetenzbiographische Bezüge gegeben ist und eine gute Vorhersagegültigkeit durch den Einsatz im Personalbereich bereits als erwiesen angesehen werden kann. Die Konstruktgültigkeit kann durch die Übereinstimmung mit anderen qualitativen Kompetenzbilanzierungsverfahren [...] nachgewiesen werden“ (ERPENBECK 2009, S. 270 f.).

2.2.2 Betriebliche Verfahren

Auch im Beschäftigungssystem kommen Verfahren zur Anwendung, in denen auf informellen Wegen erworbene Kompetenzen Würdigung erfahren. Diese erfolgt besonders dann, wenn Unternehmen bei der Auswahl von Personal den zertifizierten Qualifikationen und Kompetenzen nur eingeschränkte Aussagekraft zugestehen und

wenn sie nicht genügend Nachwuchskräfte aus formalen Bildungsgängen rekrutieren können. In Betrieben verwendete Standardinstrumente sind Personalgespräche und Arbeitszeugnisse sowie Assessment-Verfahren, Potenzialanalysen und Profilingverfahren. Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen im Beschäftigungssystem zeigt sich darüber hinaus bei denjenigen, die in geregelten Berufen arbeiten, ohne die spezielle Ausbildung in dem ausgeübten Beruf oder überhaupt eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben (vgl. SEIDEL et al. 2008. S. 51 f.).

Diese Formen der betrieblichen Wertschätzung informell erworbener Kompetenzen reichen allerdings nicht über den jeweiligen Betrieb hinaus. Für die Beschäftigten bedeuten sie keine unmittelbare Erweiterung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Um berufliche Mobilität zu erreichen, d. h. den Transfer der im Prozess der Arbeit erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einen anderen Betrieb oder auch in eine andere Branche zu ermöglichen, sind diese Beschäftigten auf bestehende Anerkennungsmechanismen angewiesen wie etwa die Externenprüfung in einem gesetzlich geregelten Beruf (Abschnitt 2.1.1). Da die Arbeitsplatzzuschnitte durch betriebliche Anforderungen bestimmt und in der Regel nicht deckungsgleich mit den Berufsbildern sind, erfordert das Nachholen des beruflichen Abschlusses von ihnen neben der Arbeit einen hohen zeitlichen Einsatz zur Vorbereitung auf die Prüfung. Das Spektrum betrieblicher Unterstützung bei der Realisierung des Vorhabens reicht von Freistellung und zeitlicher Flexibilität über die Möglichkeit neuer betrieblicher Einsatzfelder und die persönliche Begleitung bis zur Übernahme von Kosten.

2.3 Aktuelle Entwicklungen

Den Perspektivwechsel auf die Individuen und ihre Lernergebnisse, unabhängig davon, wo sie sie erlangt haben, und die unterschiedlichen in Deutschland bereits bestehenden Ansätze der Anerkennung dieser Lernergebnisse verdeutlichen die vorangegangenen Abschnitte. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Initiativen der Bundesregierung als Antwort auf die aktuellen Herausforderungen. Vorrangige Ziele dabei sind die Erhöhung von Transparenz, Durchlässigkeit zwischen Teilbereichen des Bildungssystems und Mobilität. Beispielhaft sei dazu auf die aktuellen Entwicklungen im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. u. a. der Beitrag von BARRE/DEHNBOSTEL in diesem Band) und auf die geplante Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen verwiesen.

Hintergrund für die von der Bundesregierung im Dezember 2009 veröffentlichten „Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ ist das Anliegen, die Qualifikationspotenziale in Deutschland besser als bisher zu nutzen, speziell diejenigen von Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. BUNDESREGIERUNG

2009, S. 2). Aus formalen Gründen oder wegen fehlender Bewertungsmöglichkeiten gelten viele der Zugewanderten trotz teilweise guter beruflicher Qualifikationen als unqualifiziert oder ungelernt. Erklärtes Ziel der Bundesregierung ist es, im Ausland erworbene Berufsabschlüsse und sonstige berufsrelevante Qualifikationen arbeitsmarkt­gängig und damit für den Einzelnen besser verwertbar zu machen.

Gleichzeitig wird mit diesem Vorhaben ein Hindernis für die Umsetzung der Europäischen Dienstleistungsrichtlinie (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EU 2006) in Deutschland begegnet, der befürchteten mangelnden Qualität von Dienstleistungen bei freiem Dienstleistungsverkehr und Niederlassungsfreiheit innerhalb der Gemeinschaft aufgrund unterschiedlicher Qualifikationsstandards.

Mit dem geplanten Anerkennungsgesetz soll für Menschen, die sich rechtmäßig und dauerhaft in Deutschland aufhalten, der individuelle Anspruch auf ein Anerkennungsverfahren gesetzlich verankert werden. Das betrifft sowohl Inhaber von Qualifikationen in reglementierten Berufen als auch in nicht reglementierten Berufen. Ein erster wesentlicher Schritt in diesem Verfahren ist eine umfassende individuelle Feststellung beruflicher Qualifikationen, bei der neben formalen Abschlüssen auch die einschlägige Berufserfahrung berücksichtigt wird. Die anschließende Prüfung, ob und in welchem Maße im Ausland erworbene Qualifikationen deutschen Abschlüssen entsprechen, soll bei Gleichwertigkeit von Qualifikationen zu einer Anerkennung, bei Gleichwertigkeit einzelner Kompetenzbündel zu einer Teilanerkennung führen. Orientierungsrahmen bilden die deutschen Berufs- und Fortbildungsabschlüsse, vor ihrem Hintergrund wird der mögliche Anpassungsqualifizierungsbedarf definiert (BUNDESREGIERUNG 2009).

Mit dieser geplanten Vorgehensweise zeichnet sich zur besseren Erschließung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen die Einführung eines mehrstufigen Prozesses mit den Phasen Beratung, Ermittlung, Bewertung, ergänzende Qualifizierung und Bestätigung in Deutschland ab, der dem der Validierung von Lernergebnissen entspricht (Abschnitt 2.1.4). Eine wesentliche Rolle in diesem Prozess wird neben den Beratungsstellen den für die jeweiligen Berufe zuständigen Stellen zukommen.

3. Zukunft der Anerkennung in Deutschland vor dem Hintergrund vergleichender Länderanalysen

Die Anerkennung von auf verschiedenen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen wird in allen europäischen Ländern diskutiert, die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Systems der Anerkennung aber ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2009, OECD 2010a).

In der vergleichenden Untersuchung der OECD „Recognition of non-formal and informal Learning“ und auch im Rahmen des EU Adult Learning Action Plans wurden eine Reihe von Handlungsfeldern identifiziert, die die Entwicklung, Qualität und Implementierung eines solchen Systems beeinflussen und unterstützen. Sie betreffen unter anderem die Kommunikation und Transparenz, die Prozessschritte in dem Verfahren, Kosten und Nutzen von Anerkennung sowie die Rahmenbedingungen.

Wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung und Verbreitung eines umfassenden Systems der Anerkennung sind Transparenz und Kommunikation über die Verfahren, die ihnen zugrunde liegenden Standards und den damit einhergehenden Prozess. Um dies für potenzielle Nutzerinnen und Nutzer und andere Interessierte, wie beispielsweise Betriebe, zu gewährleisten, bedarf es eines möglichst einheitlichen und klaren Sprachgebrauchs sowie eines breiten Informations- und Beratungsnetzes (OECD 2010b, S. 73 f.). Der steigende und auch inhaltlich veränderte Bedarf an Bildungsberatung hat in Deutschland zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Organisation und Gestaltung von Bildungsberatung geführt (vgl. KNOLL 2008; SCHIERSMANN et al. 2008; ARNOLD/GIESEKE/ZEUNER 2009). An diese grundlegenden Vorarbeiten lässt sich unmittelbar anknüpfen. Zu dem Handlungsfeld „Transparenz und Kommunikation“ zählt für die OECD darüber hinaus die Einbeziehung und Zusammenarbeit mit den im jeweiligen Feld relevanten Akteuren (OECD 2010b, S. 74 f.), die in Deutschland Tradition hat und sich beispielsweise im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen fortsetzt.

Ein weiteres Handlungsfeld betrifft die einzelnen Prozessschritte und das Verfahren der Anerkennung selbst. Wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung informellen Lernens ist die Ermittlung oder Feststellung und damit die Identifizierung, Sichtbarmachung und Dokumentation der Lernergebnisse (vgl. DEHN-BOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010). Die Wahl des jeweiligen Ansatzes hängt davon ab, ob die Ergebnisse informellen Lernens bewertet und zertifiziert werden sollen oder nicht. Bewertung und Zertifizierung können nur anhand von zuvor definierten Anforderungen oder Standards vorgenommen werden. Die berufliche (Neu-)Orientierung hingegen erfordert, dass sämtliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eines Individuums in den Blick genommen werden. Damit kann die entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung einerseits Vorstufe für eine an Anforderungen orientierte Feststellung sein, andererseits aber kann sie auch als individuelle Standortbestimmung und zur Abschätzung weiterer Perspektiven genutzt werden. Wie dargestellt, gibt es in Deutschland bereits eine vielfältige Praxis der Kompetenzfeststellung (vgl. Abschnitt 2.2.1), die systematisch auf ihre Eignung für den Einsatz in Validierungsverfahren hin untersucht werden müsste.

Voraussetzung für die Bewertung und Einordnung von informell erworbenen Lernergebnissen ist ihre Beschreibung und die Definition von Standards, die auf die

im Bildungssystem existierenden rekurrieren bzw. auf sie Bezug nehmen sollte (OECD 2010b, S. 78 f.). Das gilt für volle Qualifikationen, für einzelne Bündel von Lernergebnissen sowie für einzelne Lernergebnisse. In Deutschland gibt es in den verschiedenen Bildungsbereichen bereits unterschiedlich weit reichende Erfahrungen mit der Beschreibung von Lernergebnissen. Um diese Erfahrungen aufzugreifen und als Referenzgröße für die Bewertung von Lernergebnissen zu nutzen, sollten diese Ansätze zunächst gesichtet, analysiert und systematisiert werden. Für die weitere Entwicklung wäre hilfreich, sich auf eine bildungsbereichsübergreifende outcome-orientierte Beschreibungssystematik oder Lernzieltaxonomie zu verständigen, die maßgeblich zur Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit von Lernergebnissen beitragen. Zur leichteren Orientierung sollten die auf diese Weise systematisch beschriebenen Lernergebnisse gesammelt werden und beispielsweise in eine Datenbank einfließen.

Da Lernen in informellen Kontexten nicht standardisiert und vorhersagbar ist, sind die Ergebnisse sehr unterschiedlich und mehrdimensional. Nicht nur die Methoden und Instrumente zur Ermittlung, auch die zur Bewertung müssen diesem spezifischen Charakter der individuellen Lernergebnisse entsprechen. Die Praxis in anderen Ländern zeigt, dass kompetenzorientierte Ansätze der Beurteilung von Lernergebnissen der Besonderheit des informellen Lernens Rechnung tragen, indem auch bei der Prüfung und Bewertung häufig spezielle Verfahren und Methoden zum Einsatz kommen, beispielsweise Portfolioverfahren oder Beobachtung von realen oder simulierten Handlungssituationen (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009, S. 110). Allerdings – so die Leitlinien für die Validierung – muss die Bewertung bei der zu einer Zertifizierung führenden Validierung auf den gleichen Standards wie das formale System beruhen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 21). Der häufig anzutreffende Umkehrschluss, gleiche Standards bedeuteten gleiche und damit die herkömmlichen Beurteilungs- oder Prüfverfahren, ist irreführend und führt dazu, dass das Verfahren der besonderen Qualität informellen Lernens nicht gerecht wird (vgl. WOLF 2006; WINKLER 2008).

Ein häufiges Argument gegen die Einführung von Verfahren zur Validierung von Lernergebnissen ist – neben den Zweifeln an ihrer Qualität – auch die Höhe der mit der breiten Einführung eines Systems der Anerkennung zu erwartenden Kosten. In der Regel aber basiert diese Einschätzung auf Annahmen, denen der mit dem Verfahren verbundene gesellschaftliche und auch finanzielle Nutzen nicht gegenübergestellt wird. Die OECD plädiert deshalb dafür, sich dieser Frage nicht zuletzt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zielgruppen zu stellen und verweist dafür auf verschiedene Modelle (OECD 2010b, S. 86 ff.).

Eine Reihe von Rahmenbedingungen begünstigt die Entwicklung eines Systems der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen (EUROPEAN COMMISSION 2009, OECD 2010a): So stehen in der Regel Länder mit einem

weniger ausgeprägten Bildungssystem der Entwicklung von zusätzlichen Wegen formaler Anerkennung eindeutig weniger skeptisch gegenüber als Länder mit einem ausgeprägten Bildungssystem und einer hohen Verkehrsgeltung formaler Abschlüsse (vgl. OECD 2010a, S. 15 ff.). Erst der Wandel hin zu einer Lernkultur, in der neben formalen Lernkontexten auch andere Kontexte Wertschätzung erfahren, führt zu der für die Entwicklung eines Anerkennungssystems notwendigen Akzeptanz auf Seiten der relevanten Akteure und auf Seiten der Individuen. Auch die politische Struktur der Länder bleibt nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung von Möglichkeiten der formalen Anerkennung. Unterschiedliche Zuständigkeiten und eine unübersehbare Vielzahl von Akteuren erschweren die Entwicklung gemeinsamer Standards und eines transparenten Systems (vgl. OECD 2010a, S. 18 ff.).

Während die meisten Länder eine Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens entwickelt haben, bleibt eine Positionierung hinsichtlich der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen bislang die Ausnahme. Noch seltener ist eine rechtliche Verankerung der Anerkennung. Sie trägt naturgemäß maßgeblich zur Entwicklung eines nationalen Anerkennungssystems bei. Bisher allerdings besteht nur in wenigen europäischen Ländern das Recht auf einen Erwerb sämtlicher Qualifikationen über den Weg der Validierung von Ergebnissen informellen Lernens und damit eine formale Anerkennung, dazu zählen beispielsweise Dänemark, Frankreich und Irland (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2009, S. 31 f., OECD 2010a, S. 38 ff.). Auch die Existenz eines nationalen Qualifikationsrahmens ist nach Einschätzung der Länder ein Einflussfaktor auf die Entwicklung eines solchen Systems (EUROPEAN COMMISSION 2009, S. 31 f.). Dies gilt besonders dann, wenn er weithin akzeptiert ist und damit als zentraler Referenzpunkt fungiert (OECD 2010b, S. 75).

Die Auflistung der für die Entwicklung und Implementierung eines Systems der Anerkennung relevanten Handlungsfelder und der kurze Blick auf den Entwicklungsstand in Deutschland zeigt, dass bereits viele Ansätze bestehen, die für ein umfassendes System der Anerkennung genutzt werden können. Dabei ist ein ähnliches Vorgehen in vielen Ländern zu erkennen: „The trends observed across all countries in the study suggest that countries are moving from „simple“ steps to make it easier to recognise non-formal and informal learning outcomes towards the introduction of a truly integrated system“ (OECD 2010b, S. 72). Auch wenn die Einbeziehung informellen Lernens in den DQR derzeit nicht unmittelbar realisiert werden wird und die Umsetzung des geplanten Gesetzes zur Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen noch konkretisiert werden muss, so sind sie doch maßgebliche Bausteine auf dem Weg hin zu einem umfassenden System der Anerkennung.

Angesichts der drängenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen einerseits und der Tatsache andererseits, dass Erwachsene überwiegend

außerhalb formaler Kontexte lernen und dass dieses Lernen von besonderer Qualität ist, sollte die grundsätzliche Richtungsentscheidung für die Einführung eines kompetenzorientierten, die Validierung von Lernergebnissen unterschiedlichen Ausmaßes zulassenden Systems in Deutschland nicht mehr lange auf sich warten lassen – zumal bereits wesentliche Schritte in diese Richtung beschriftet sind. Als nächste Schritte stehen darüber hinaus die Fortführung der Diskussion mit den relevanten Akteuren und die Weiterentwicklung der begonnenen Ansätze an, die Entwicklung eines Konzepts für die Infrastruktur von Anerkennung, die Implementation eines breiten Beratungsnetzes, die Entwicklung von adäquaten Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Kompetenzen, die Entwicklung von Standards für den Prozess der Validierung und die Bewertung von Lernleistungen sowie die Entwicklung von Qualitätsstandards für das gesamte Verfahren. Damit ließe sich ein qualitativ hochwertiges, zugleich flexibles und für alle Beteiligten transparentes System der Anerkennung entwickeln, das das bestehende Bildungssystem ergänzt und unterstützt.

Literatur

- ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I bis III. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 60–62, Baltmannsweiler 2009
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008
- BBT: BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung, o.O., Entwurf 2009
- BIBB: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Bildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2010
- BMBF: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Bonn 2004
- BRETSCHNEIDER, Markus; PREISSER, Rüdiger: Länderstudie Großbritannien im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bonn 2003
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Nachholen schulischer Abschlüsse und Studieren ohne Abitur. Beruf Bildung Zukunft (BBZ) Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Heft 8, 2007/2008
- BUNDESREGIERUNG: Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, Stand: 9.12.2009
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg 2009

- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise, Bonn, Hannover 2010
- DIE/DIPF/IES: ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation, Frankfurt am Main 2006
- ERPENBECK, John: Europäische Qualitätsstandards und der Kompetenznachweis Kultur – eine Expertise. In: TIMMERBERG, Vera; SCHORN, Brigitte (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis, München 2009, S. 261–277
- EUROPEAN COMMISSION: Action plan on adult learning: from policy to practice. Regional Meetings in Germany, Norway, Spain, Slovenia October & November 2009
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Einen europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen, KOM (2001) 678, Brüssel 2001
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Richtlinie 2006/123/EG vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt, Brüssel 2006
- FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld 2009
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- HARP, Sigrid; PIELORZ, Mona; SEIDEL, Sabine; SEUSING, Beate (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung, Bielefeld 2010
- HARTMANN, Ernst: Akademische Weiterbildung für Facharbeiter – Neue Entwicklungen und Herausforderungen. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunftssicher durch flexible Ausbildungszeiten? Neue Metall- und Elektroberufe in der Diskussion, Bielefeld 2009, S. 61–82
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; KRAUSE, Martina; WOLL, Christian: Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, hrsg. von BOUSQUET, Sylvie, CEDEFOP Panorama series 136, Luxemburg 2007
- HRADIL, Stefan: Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neuen Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1990, S. 73–99
- HÜNTELMANN, Ines; EVERS, Thomas: Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelorstudiengang „Pfleger und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld. In: FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld 2009, S. 139–156
- KMK: KULTUSMINISTERKONFERENZ: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i.d.F. vom 18.9.2008.
- KMK: KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009

- KNOLL, Jörg: Lern- und Bildungsberatung, Bielefeld 2008
- LENEY, Tom; PONTON, Aileen: OECD Thematic Review on Recognition of non-formal and informal Learning, Country Background Report United Kingdom, o.O. 2007
- LOEBE, Herbert: Die Europäisierung der Berufsbildung und ihre Auswirkungen auf die deutsche Trägerlandschaft. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung, Bielefeld 2009, S. 9–15
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2003
- NEVALA, Anne-Mari: A European Inventory on Validation of non-formal and informal Learning Finland, Birmingham 2007
- OECD: Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices, Paris 2010a
- OECD: Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices, Paris 2010b
- SCHIERSMANN, Christiane; BACHMANN, Miriam; DAUNER, Alexander; WEBER, Peter: Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung, Bielefeld 2008
- SEIDEL, Sabine; BRETSCHNEIDER, Markus; KIMMIG, Thomas; NESS, Harry; NOERES, Dorothee: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, hrsg. vom BMBF, Bonn, Berlin 2008
- STANGE, Waldemar; EYLERT, Andreas; KRÜGER, Rolf; SCHMITT, Christoff: KomPädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld 2009, S. 73–104
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; MINKS, Karl-Heinz; FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung, HIS Forum Hochschule 13, Hannover 2008
- TRIEBEL, Claas: Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching, München 2009
- WINKLER, Ruedi: Bedeutung der nicht formalen Lernleistungen. Ein nationales Argumentarium, Referat an der Herbsttagung der Gesellschaft CH-Q am 10. Dezember 2008
- WOLF, Bertram: Anerkennung und Validierung von nicht formalen Lernleistungen in Österreich, Referat auf der Valida Tagung „Stand der Entwicklung und Perspektiven der Anerkennung und Validierung nicht formeller Lernleistungen in Deutschland, Frankreich, Österreich und der Schweiz“ am 29. November 2006
- ZWH: ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (Hrsg.): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht, Düsseldorf 2010

