Stellungnahme für die AG 2 „Möglichkeiten der Einbeziehung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Berufsfeldern Elektro/Metall, Gesundheit/Pflege, Handel und IT“ am 27./28. Juni 2011 in Berlin

Prof. Dr. Dieter Gnahs (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Bonn)

A Vorbemerkungen

Sowohl der EQR als auch der DQR fühlen sich dem **Konzept des lebenslangen Lernens** verbunden, was nicht zuletzt auch durch die Überschriften zum Ausdruck gebracht wird. Mit dieser welt- und besonders auch europaweit anschlussfähigen Formel sind Neubewertungen und Akzentverschiebungen mit Blick auf die bisherige Bildungspraxis verbunden. So wird zum Beispiel die Bedeutung von formalisierten Bildungslaufbahnen relativiert, indem verstärkt die tatsächlich abrufbaren Kenntnisse und Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Die durch den erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen erworbenen (Qualifikations-)Nachweise in Form von Zeugnissen, Diplomen, Gesellenbriefen etc. treten in Konkurrenz zu den verfügbaren Kompetenzen, die auf vielfältige Weisen, also auch über informelle und non-formale Lernvorgänge, erworben sein können.

Kompetenz wird über eine Definition fixiert, die eine vergleichsweise große Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat. Sie ist in einem Kreis internationaler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler generiert worden und ist zum Beispiel leitend bei den großen internationalen Kompetenzerhebungen. In dem OECD-Projekt **DeSeCo** (***De****fining and* ***Se****lecting Key* ***Co****mpetencies*) werden Kompetenzen folgendermaßen definiert: Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das (vgl. OECD 2003).

Kompetenz bezeichnet also ein Potential: Jedes Individuum besitzt spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Haltungen sowie Dispositionen und Motivationen, die im Bedarfsfall eingesetzt werden können. Dieses Potential ändert sich im Zeitablauf, ist abhängig von körperlichen und genetischen Rahmenbedingungen, variiert in Abhängigkeit von biographischen Erfahrungen. Auf eine je spezifische Situation mit ihren Anforderungen und Rahmenbedingungen reagiert das Individuum mit Handeln und zeigt damit, in welcher Weise das vorhandene Potential zum Tragen kommt. Das Handeln bzw. die Leistung sind Indikatoren für das Kompetenzpotential.

Im Gegensatz zu Kompetenzen werden unter **Qualifikationen** definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden, verstanden. Der Erfolg dieser Vermittlungsbemühungen wird gewöhnlich durch Prüfungen evaluiert und testiert. Im Besonderen im Bereich beruflicher Qualifizierungsprozesse sind die Inhalte so konzipiert, dass eine berufliche bzw. praktische Verwertbarkeit gegeben ist. Konzeptionell wird angestrebt, die Absolventen zu kompetentem Handeln zu befähigen (z.B. durch Praktika,

Rollenspiele, Projekte), mit anderen Worten: ein Kompetenzpotential anzulegen. Zentral bleibt aber, dass die Prüfungen nicht den erfolgreichen Transfer des Gelernten, sondern nur das aktuelle Vorhandensein prüfungsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten nachweisen. Es handelt sich, zugespitzt formuliert, um Zuschreibungen durch die Prüfenden.

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist eine politische Anstrengung, um europaweit **Transparenz** über die Abschlüsse und Qualifizierungswege herzustellen. Damit soll mehr **Mobilität** und **Durchlässigkeit** erreicht werden, die letztlich dazu beitragen sollen, dass die Europäische Union zusammenwächst. Dieses eher traditionelle Ziel erhält zusätzliche Schubkraft und Brisanz durch die Kompetenzbasierung bzw. Outcomeorientierung: Eingeschlossen werden nämlich nicht nur die formale Bildung, also das Regelsystem, sondern ausdrücklich auch die non-formale Bildung (organisiertes Lernen außerhalb des Regelsystems) und das informelle Lernen (intentionale Lernvorgänge ohne institutionelle Einbindung). Diese große Reichweite des EQR wird nochmals unterstrichen durch die Benennung von drei Verwendungsbereichen: privates Leben, gesellschaftliches und politisches Leben sowie Erwerbstätigkeit.

Die von der EU verwendeten Formeln und Zielsetzungen werden auch von den Verantwortlichen für den DQR weitgehend geteilt. Die **Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen** und die Offenheit für verschiedene Wege des Kompetenzerwerbs haben allerdings Erwartungen geweckt, die nicht eingelöst wurden und auch – realistisch gesehen – nicht eingelöst werden konnten. Kompetenzen sind an das Individuum gebunden und somit nur individuell erhebbar und vergleichbar, so wie es Betriebe bei ihren Personalauswahlverfahren versuchen. Durch EQR und DQR werden indes nicht Individuen verglichen, sondern Qualifikationen mit ihren Anforderungsprofilen (in der Diktion des DQR: erwartbare Lernergebnisse).

Die lebhafte Diskussion um die informelle und non-formale Bildung macht aber deutlich, dass Handlungsbedarf besteht bei der **Validierung und Zertifizierung** der nicht-formal bzw. besonders bei den informell erworbenen Kompetenzen. Das heißt, es bedarf eines Zwischenschrittes, um diese Kompetenzen EQR- bzw. DQR-fähig zu machen. Es geht um Prozesse, die mit dem Vergleich von Qualifikationen im Sinne des DQR nichts zu tun haben. Wie der internationale Vergleich belegt, gibt es in Deutschland in diesem Sektor einen großen Nachholbedarf (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010 und DIE/DIPF/IES 2003).

Für den DQR ist bisher das formale System zentrale Leitlinie, das Hochschul- und das Berufsbildungssystem prägen mit ihren Abschlüssen die Stufung. Andere Leistungsbereiche unserer Gesellschaft (Sport, Kunst etc.) bleiben unberücksichtigt genauso wie auch weite Teile des Bildungssystems (im Besonderen auch die Weiterbildung und die außerschulische Jugendbildung) nicht ausreichend durch den DQR abgebildet werden. Doch auch die Stufung ist in sich anfechtbar, weil das zugrunde gelegte Ranking auf Macht, auf Tradition und auf Konvention beruht, nicht auf einem gezielten Leistungsvergleich. Warum ist eigentlich ein Bachelorabschluss höherwertig als die mittlere Qualifikation „Bankfachwirt“? Warum wird der Abschluss der Tankwartausbildung auf die gleiche Stufe gestellt wie der Abschluss als Energieanlagenelektroniker?

Grundsätzliches zum Konzeptpapier vom 17. Mai 2011

Die gemeinsame Erörterung der informell und der non-formal erworbenen Kompetenzen erscheint problematisch. Wie bei den formalen Bildungsgängen ist ein Großteil der non-formalen Bildung curriculumbasiert und abschlussbezogen/zertifiziert. Die gemeinsame Klammer zwischen formal und non-formal ist die Didaktisierung und professionelle Anleitung/Unterrichtung durch eigens dazu ausgebildete Personen. Die informellen Lernprozesse erfolgen hingegen in Eigenregie der Lernenden, ggf. unterstützt durch nicht pädagogisch geschulte Personen (z.B. Eltern, Freunde), und sind in aller Regel unorganisiert im Sinne von didaktischer Gestaltung. Die Nähe zwischen formal und non-formal ist deutlich größer als die zwischen non-formal und informell. Informelle Lernprozesse finden im Übrigen auch im Vollzug formaler wie auch non-formaler Lernprozesse statt. Die Kopplung von non-formal/informell entwertet daher tendenziell die in vielen non-formalen Bildungsprozessen eingebrachte Professionalität, die keinen Vergleich mit der in formalen Bildungsprozessen eingebrachte scheuen muss.

Die Sichtbarmachung von non-formal erworbenen Kompetenzen ist in vielen Fällen gar nicht nötig, weil die Kompetenzen über Zertifizierungsprozesse schon sichtbar gemacht worden sind. Nach dem AES (*Adult Education Survey*) 2010 enden knapp 40 % aller Weiterbildungsaktivitäten mit irgendeiner Form von Zertifizierung (6 % staatlich anerkannte Abschlüsse, 2 % Kammerprüfung, 23 % Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit, 8 % sonstiger Leistungsnachweis). Für 2007 werden ähnliche Zahlen ausgewiesen (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 122).

Auch von den Weiterbildungsveranstaltungen, die nur mit einer Teilnahmebescheinigung enden, kann zumindest die Zahl der Unterrichtstunden (*workload*) angegeben werden, sodass auf dieser Basis auch eine Bewertung vorgenommen werden kann, wie im formalen System auch üblich. Ein großer Teil dieser Veranstaltungen wird auf der Basis vorgegebener Curricula durchgeführt und weist somit ähnliche Standards auf wie die zertifizierte non-formale und die formale Bildung. Für diesen Typus von Weiterbildung ist zumindest eine bedingte Sichtbarkeit gegeben.

Nur für jenen Typus von Weiterbildung, der zwar unter Anleitung, aber nicht curriculumbasiert stattfindet, ist die Frage der Sichtbarmachung unbedingt relevant. Zu nennen sind hier zum Beispiel die „weicheren“ Formen der betrieblichen Weiterbildung (Lernen am Arbeitsplatz, Coaching, Qualitätszirkel etc.).

B Fragenkatalog

1)In welchen Bereichen der genannten Berufsfelder spielen nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen in bestehenden Aus- und Fortbildungsordnungen bereits eine definierte Rolle?

Diese Fragen können andere Experten besser beantworten.

2)Welche Möglichkeiten der Validierung informell erworbener Kompetenzen bestehen in diesen Bereichen?

Nach § 45 BBiG (Zulassung in besonderen Fällen) dürfen Personen zur Prüfung zugelassen werden, wenn sie durch Zeugnisse oder auf andere Weise glaubhaft machen können, dass sie die berufliche Handlungsfähigkeit erworben haben. (entsprechend HwO)

3)Ist eine gesonderte Berücksichtigung im DQR möglich und erforderlich? Wo ist dies ggf. der Fall?

Zertifizierte non-formale Weiterbildung sollte aus Transparenz- und Akzeptanzgründen in den DQR aufgenommen werden. Dies ist auch möglich (siehe Frage 6). Das starke Interesse der Weiterbildungslandschaft zeigt, dass der DQR als bedeutsam eingeschätzt wird.

4)Für welche Zielgruppen/Qualifikationen wäre die Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen notwendig und wünschenswert?

Die auf der bildungspolitischen Agenda stehende **Förderung von Bildungsbenachteiligten** findet im DQR keine Berücksichtigung. Die Anerkennung von Lebens- und Berufsleistungen außerhalb des genormten Qualifizierungssystems wird erst einmal nicht ermöglicht oder eröffnet, sie ist allerdings auch nicht ausgeschlossen. Die im formalen System Gescheiterten – aus welchen Gründen auch immer, institutionellen oder persönlichen – werden in der Beurteilungslogik genau dieses Systems erfasst.

5)Welche zertifizierten Fortbildungen existieren in den genannten Berufsfeldern, die unterhalb der Schwelle von „formalen" Qualifikationen anzusiedeln sind?

Metall/Elektro: Schweißlehrgänge (z.B. WIG, Laserschweißen)

Gesundheit/Pflege: Suchtkrankenhelfer, Reha-Trainer

Handel: Verkaufstrainings

IT: SAP-Trainings (zertifizierter SAP-Kreditorenbuchhalter)

6) Wie könnte ein Zuordnungsbeispiel aussehen?

Grundsätzlich könnten die meist vom Stundenumfang her kleineren Maßnahmen, dem Niveau zugerechnet werden, welches als Voraussetzung zur Teilnahme nötig ist. Zum Beispiel ist die Weiterbildung für Gruppen- und Einzeltherapeuten im Tätigkeitsfeld Sucht (anerkannt von der Deutschen Rentenversicherung) an die Voraussetzung eines akademischen Abschlusses gekoppelt (Diplom-Sozialarbeiter, Diplom-Psychologen, Ärzte). Entsprechend würde diese Maßnahme der Stufe 7 DQR zugerechnet.

7)Wie könnte das Verhältnis der Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen zu den Qualifikationen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung definiert werden?

Grundsätzlich lassen sich zwei Möglichkeiten denken:

a) Die Validierung orientiert sich an den Anforderungen der formalen Abschlüsse. So würde zum Beispiel ein Sprachzertifikat, welches dem Abiturniveau entspricht, in die Stufe 4 des EQR eingestuft.

b) Die Validierung orientiert sich an einem Referenzsystem, welches noch zu entwickeln wäre und keinen direkten Bezug zum formalen System aufwiese. Das formale System wiederum könnte dann ebenfalls auf dieses neue System bezogen werden.

C Folgerungen

Im Kern kommt die Expertise von Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer (2010) zu dem Ergebnis, dass die gleichgewichtige Einbeziehung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen das formale System Deutschlands vor eine Herausforderung stellt. Die Ausgestaltung eines Anerkennungssystems verlange eine grundsätzliche Richtungsentscheidung, die im Prinzip auf drei Möglichkeiten setzen könne: Das formale System bleibt Maßstab und Richtschnur (systemimmanente Lösung), es wird ein Parallelsystem zum formalen System mit einer eigenen Anerkennungslogik installiert, oder beide Bereiche werden über eine konsequente Kompetenzorientierung integriert (vgl. ebd., S. 56). Mit Blick auf die Ausgangsfrage der Expertise stellen die Gutachter fest: „Die Orientierung und Subsummierung des informellen Lernens unter die Regeln und Standards des formalen Bildungs- und Berechtigungssystems negiert in der Konsequenz die Anerkennung der mit dem informellen Lernen verbundenen Chancen und Kompetenzzuwächse.“ (ebd., S. 56f.)

Die Fragen nach der Vergleichbarkeit auf der nationalen und auf der europäischen Ebene lassen sich nur beantworten, wenn über einen Äquivalenzmaßstab nachgedacht wird. Welches ist die „gemeinsame Währung“, die Qualifikationen und Kompetenzen vergleichbar macht? Ist es die Länge des Ausbildungsweges (*workload*), die Exklusivität der Leistung, die gesellschaftliche Wertschätzung oder etwas Anderes?

Die notwendigen Schritte zu einem breiter aufgestellten und flexibleren DQR könnten sein:

- Es geht um die Formulierung eines Referenzsystems für Kompetenzen, das das formale System einbezieht, sich aber nicht in ihm erschöpft. Im Besonderen sind dabei auch solche Tätigkeiten/Berufe einzubeziehen, die nicht auf formalem Weg „erlernt“ werden (wie Berufssportler/innen, Künstler/innen, Politiker/innen, Unternehmerinnen), aber durchaus durch definierbare Kompetenzbündel charakterisiert werden können. Damit wäre auch das Problem der beruflichen Analogien zu den Hochschulabschlüssen (Stufen 6-8) u.U. gelöst.

- Es geht um eine Intensivierung der Qualitätsdiskussion im Bildungswesen, die Effizienz und Effektivität schonungslos überprüft und die vielfach gehandelten Wirkungsunterstellungen hinterfragt. Es könnte über Evaluationsprozesse überprüft werden, welche Qualifikationen durchschnittlich welche Handlungskompetenzen nach sich ziehen. Damit könnte die Gleichwertigkeitsdebatte versachlicht werden.

- Es geht um den Aufbau eines Validierungssystems, welches vielfältige Chancen und Berechtigungen eröffnet, individuell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, anzuerkennen und ggf. auch zu zertifizieren. Ein wichtiges Element dieses Validierungssystems ist Beratung in allen Formen.

Literatur

Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover (Download unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de)

DIE/DIPF/IES (2003): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bonn/Frankfurt/Hannover.

OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Paris.

Rosenbladt, B. v./Bilger, F (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld.